



PROCESOS DE GRAMATICALIZACIÓN EN LA ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL

María Elena Villecco¹

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar una síntesis de los procesos de construcción lingüística que llevan a cabo los aprendientes de francés lengua extranjera (LE), niños y adolescentes, durante un período completo de exposición a la lengua en una escuela de “Lenguas Vivas²” en la ciudad de San Miguel de Tucumán. La investigación, llevada a cabo a lo largo de 6 años abarcó los dos ciclos del Nivel Primario y los dos ciclos del Nivel Secundario. Se trata de un estudio longitudinal de que intenta describir los procesos de gramaticalización que se producen en los lectos de este tipo de aprendientes. Los análisis se llevaron a cabo sobre textos narrativos orales producidos por 6 informantes a partir de historias en imágenes, fuera del aula, durante entrevistas previamente programadas.

En una primera parte, abordaremos el problema de la construcción del discurso en lengua extranjera durante las primeras etapas del proceso de adquisición en el ámbito escolar. Luego justificaremos nuestra posición en lo que respecta a la definición de un lecto de base³, en contexto institucional, por medio de la presentación los resultados de los análisis correspondientes a la evolución lingüística en alumnos del segundo ciclo de la

¹ Departamento de Francés - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán.

² Se trata de una escuela en la que los alumnos aprenden lenguas extranjeras a lo largo de 12 años, es decir durante toda la escolaridad. La carga horaria es elevada, comienzan con 5 horas en el Nivel Primario y continúan con 8 horas en el Nivel Secundario.

³ Se llama “lecto de base” a las primeras estructuraciones lingüísticas construidas por los aprendientes en lengua extranjera en medio social que les permiten comunicar de manera autónoma.



escuela primaria (4º, 5º y 6º grados). En una tercera parte realizaremos un balance del desarrollo de los lectos de aprendientes del Nivel Secundario a lo largo de seis años de exposición a la lengua extranjera.

2. La construcción del discurso en lengua extranjera durante las primeras etapas de la adquisición en el ámbito escolar

Los aspectos fundamentales que caracterizan a la interacción en la clase de lengua son aparentemente la presencia dominante de la actividad metalingüística (cf. TRÉVISE, 1979), y el carácter artificial de los intercambios, ya que la única actividad de lenguaje “real” parece ser la que gira alrededor de problemas lingüísticos. Sin embargo, esta dimensión metalingüística constituye una auténtica razón de comunicar (Cicurel, 1986), teniendo en cuenta que en estos contextos de adquisición no hay otras posibilidades de producir discursos en LE fuera del contexto de la clase.

¿Cuál es el efecto que producen estas circunstancias sobre el proceso de adquisición? ¿Qué tipo de lengua están orientados a adquirir los aprendientes institucionales? ¿Cuáles son las características de las etapas precoces de la adquisición en este estado de cosas ya que la necesidad de comunicar es inexistente?

Estas condiciones definen un contexto de adquisición que no presenta ningún rasgo en común con los contextos naturales de apropiación lingüística, sin embargo los aprendientes institucionales construyen un “sistema de base”, en el sentido de “variedad de base⁴” (KLEIN & PERDUE, 1993), como sistema mínimo para narrar, en las etapas elementales de la adquisición. A pesar de que la enseñanza orienta a estos aprendientes a formar enunciados en torno a un elemento verbal y a producir elementos morfologizados, sus producciones, fuera del aula, ponen en evidencia un sistema

⁴ Este concepto se forjó a partir de las conclusiones del programa de investigación de gran alcance de la Fundación Europea de la Ciencia (ESF) sobre la adquisición de lenguas segundas por migrantes. Los estudios longitudinales de este programa permitieron describir “la progresiva construcción, a partir de los primeros estadios, de un lecto de base que muestra similitudes notables a través de las distintas lenguas aprendidas por los migrantes en los países de inserción, y que parece constituir una etapa obligada en el proceso de adquisición (NOYAU, 1994). Este lecto se caracteriza por la ausencia de particularidades morfosintácticas de las lenguas metas en cuestión y por la presencia de recursos de estructuración de orden semántico y discursivo.



lingüístico precario, que responde a principios estructurantes de orden discursivo. En efecto, en los comienzos, los aprendientes institucionales, de la misma manera que los aprendientes del medio social, no pueden expresar los procesos y recurren de manera restringida al léxico nominal, construyendo sus enunciados durante sobre los aportes de los encuestadores que llevan a cabo las entrevistas.

3. El lecto de base y los modos de estructuración de la lengua extranjera

La falta de situaciones reales de comunicación en los contextos escolares anula “la expresión espontánea en LE”, y en consecuencia, no permite al investigador acceder a las primeras construcciones lingüísticas de la variedad de base, consideradas “erróneas” desde el punto de vista de la corrección gramatical. En este estudio el surgimiento y desarrollo de un sistema mínimo para resolver una tarea lingüística determinada, ha podido observarse fuera de las horas de clase, en condiciones menos restringidas, durante las entrevistas realizadas a los informantes.

Las tendencias observadas a lo largo de los tres primeros años de enseñanza sistemática sugieren que, confrontados a situaciones próximas del discurso espontáneo, los aprendientes institucionales construyen un sistema de base para narrar apoyándose, por un lado, sobre principios discursivos de estructuración y de organización de enunciados, y por otro, sobre la información semántica de las formas verbales empleadas para referir a los procesos predicados.

El desarrollo lingüístico de estos aprendientes puede describirse de la siguiente manera:

El principio de la gramaticalización: la estructuración en torno a un verbo.

(Primera etapa: Segundo Ciclo del Nivel Primario)

- El andamiaje de la encuestadora es indispensable para la construcción del discurso. Los enunciados producidos de manera autónoma tienen una estructura elemental SN V (SN) y a veces el sujeto no está presente.
- Las transferencias de ciertos elementos de la LM son numerosas y cubren los vacíos léxicos de los aprendientes permitiéndoles formar enunciados completos “en francés”.
- El recurso a la LM constituye una estrategia que les permite expresar ciertos contenidos que no pueden formular en LE.



- Las relaciones entre procesos se organizan sobre un orden icónico de sucesión de enunciados (principio del orden natural).
- Los aprendientes utilizan un esquema verbal de base $V\emptyset$ que no tiene ninguna función temporal (cf. DIETRICH, KLEIN & NOYAU, 1995) y es utilizado para referir a la mayoría de los procesos.
- La información temporal es proporcionada por el contenido semántico de los procesos y por las relaciones que ellos mantienen dentro de un contexto discursivo dado.
- La estructura invariable /se/ es utilizada como marcador polifuncional de predicación.

Hacia otra etapa de la gramaticalización: la complejización del enunciado.

(Segunda etapa: Segundo Ciclo del Nivel Primario)

- La yuxtaposición característica de los relatos elementales cede el paso a las relaciones por coordinación sobre la base de conectores primero polifuncionales (“et”, y “y”) e idiosincrásicos (depuis = après) y luego más específicos (“mais”, “puis”, “après”).
- El crecimiento del léxico provoca la disminución notable del recurso a la lengua materna y de la solicitud de ayuda a los encuestadores.
- La morfología es aún poco variable pero tiene gérmenes de diferenciaciones morfológicas ligadas a rasgos aspectuales inherentes a las situaciones predicadas. Se trata de los primeros intentos de estructuración morfológica del verbo. (NOYAU, 1997).
- La producción de enunciados complejos con construcciones hipotácticas está ligada a funciones discursivas específicas en el texto narrativo (introducir el primer hecho de la sucesión cronológica, por ejemplo).

4. Las etapas post-básicas: del nivel elemental al nivel intermedio.

Una vez que el lecto de base ha sido superado, los estadios intermedios que se suceden se caracterizan, sobre todo, por el desarrollo de la morfología verbal y la utilización de procedimientos de subordinación cada vez más complejos, “asistimos a una evolución hacia la presencia de más gramática⁵” (NOYAU, 1995). Los sistemas de aprendientes evolucionan y los alumnos institucionales adquieren una autonomía relativa

⁵ La traducción es nuestra.



bastante rápido. Baring (1997, p.19) propone considerar diferentes estadios post-básicos y definir un estadio intermedio entre la variedad de base y la variedad avanzada.

Los relatos obtenidos a lo largo de los seis años correspondientes a las etapas postbásicas (Nivel Secundario) son de tipo monologal. Los de la primera época (Primer Ciclo), en la que los aprendientes no son aún autónomos en LE, son poco eficaces y hacen depender su interpretación del contenido icónico (historias en imágenes), y de las intervenciones de la encuestadora que solicita comentarios a propósito del sentido de las historias o verificaciones sobre el contenido narrado. Los de la segunda época (Segundo Ciclo) muestran que los aprendientes han adquirido un repertorio lingüístico que les ha permitido enriquecer tanto el primero como el segundo plano de sus relatos. Han logrado, por otra parte, construir relatos que superaron la linealidad textual de las primeras producciones, “la yuxtaposición polifuncional cede el lugar a una especificación de las relaciones temporales en estructuras frásticas jerarquizadas”. (NOYAU, 1995).

Cabe también señalar que durante todos los años de exposición a la lengua extranjera, los aprendientes han recurrido a la lengua materna. En todos los casos han utilizado creaciones híbridas construidas sobre la base de un lexema español que asociaban a un esquema morfológico del francés. Los procedimientos empleados coinciden con los descritos por Giacobbe (1990, 1992) entre las estrategias utilizadas por uno de los informantes hispanohablantes estudiados en el marco del proyecto ESF (cf. GIACOBBE, 1992).

5. Desarrollo de la temporalidad y estructuración del discurso narrativo.

La noción de gramaticalización constituye un instrumento eficaz para la descripción del crecimiento de la complejidad sintáctica y morfológica de los lectos de aprendientes (GIACALONE RAMAT, 1993). En el campo temporal, esta evolución lingüística se manifiesta por la modificación de los modos de estructuración de la información en el discurso: estructuración pragmática, estructuración semántica, y estructuración sintáctica (NOYAU, 1991, 1997), y por el desarrollo de la morfología verbal, a partir de formas de base no marcadas, para expresar las relaciones y perspectivas temporo-aspectuales (GIACALONE RAMAT, 1997).



En nuestra investigación, concebimos la gramática como “emergente”, es decir, como un proceso continuo que apunta a dar forma lingüística a las necesidades de expresión que se presentan a medida que evoluciona el proceso de construcción de la lengua, es decir “que emana de las configuraciones discursivas” (HOPPER (1987), citado por NOYAU, 1997). La relación entre forma y función en el desarrollo de los lectos puede explicarse entonces a partir de la necesidad, que experimentan los aprendientes, de optimizar la organización discursiva de sus producciones, en función del crecimiento de sus repertorios lingüísticos, y de algunos contextos lingüísticos privilegiados, que ellos están en condiciones de estructurar, en las sucesivas etapas del desarrollo de sus lectos.

La adquisición de una lengua extranjera, en un contexto totalmente cautivo, está asociada a un modo de apropiación particular del sistema lingüístico meta (GARAT, 1996; VILLECCO, 1997, 2005; BRUM-DE-PAULA, 1998). Sin embargo existen algunas características de estos procesos de apropiación relacionadas con ciertos desarrollos lingüísticos que no corresponden a la progresión prevista por el input didáctico. Este fenómeno puede ser ilustrado por las secuencias de adquisición de la morfología verbal definidas en nuestro estudio, que coinciden con las observadas por otros investigadores, tanto en contextos naturales como en contextos institucionales de adquisición (Proyecto E.S.F.; GIACALONE RAMAT, 1993; PAPROCKA, 1996;; GARAT, 1997; BRUM-DE-PAULA, 1998).

Presentamos a continuación una lista de los rasgos que muestran tendencias comunes asociadas a principios generales de adquisición (KLEIN, 1989):

- La utilización del esquema verbal correspondiente al participio pasado es anterior al surgimiento de las formas auxiliares y en consecuencia a la incorporación de la estructura de “passé composé”. (GIACALONE RAMAT, 1993).
- El esquema correspondiente al imperfecto aparece muy temprano en los lectos de aprendientes pero sólo se transforma en funcional cuando los contextos discursivos propicios permiten el surgimiento de oposiciones aspectuales (NOYAU, 1990, 1991; DIETRICH, KLEIN & NOYAU, 1995; PAPROCKA-PIOTROWSKA, 1996; BRUM-DE-PAULA, 1998; GIACALONE RAMAT, 1993). Noyau (2000) señala que existiría una razón formal para este retraso en francés: “el carácter ambiguo del esquema oral que puede corresponder a una media docena de compartimentos verbales (problema de identificación del morfema)”.



- Los contrastes morfológicos para marcar la oposición aspectual perfectivo/imperfectivo surgen en contextos discursivos precisos y tardan en transformarse en sistemáticos (PAPROCKA.PIOTROWSKA, 1996; BRUM-DE-PAULA, 1998).
- La adquisición de la morfología en las etapas elementales se hace en función de las características inherentes de los procesos (BERGSTRÖM, 1997; GIACALONE RAMAT, 1995). Esto confirmaría la hipótesis de que “la morfología es, desde el punto de vista cognitivo, un fenómeno parcialmente léxico” (NOYAU, 1996, p. 14).
- La adquisición de la morfología de los verbos irregulares provoca problemas en los aprendientes institucionales y es posterior a la adquisición de la morfología de las conjugaciones irregulares (BARTNING, 1997, p. 27). La tendencia sin embargo es inversa para las formas del pasado en los aprendientes del programa ESF en el nivel post-básico (DIETRICH & AL. 1995, p. 271).
- La utilización del esquema correspondiente al imperfecto se generaliza primero en un contexto discursivo preciso como el de la situación inicial de los relatos (VILLECCO, 1997). Luego es asociado, en la mayor parte de los casos, a los verbos “être” (ser) y “avoir” (tener) en proposiciones del segundo plano (BRUM-DE-PAULA, 1997; BERSTRÖMG (1995) CITADA POR BARTNING, 1997).

6. Enunciados simples y enunciados complejos: procedimientos de relación entre procesos predicados.

El surgimiento de relaciones entre proposiciones es otra manifestación de los procesos de gramaticalización que se producen en la evolución de los lectos de aprendientes. Se trata de una “transición hacia la sintaxis en reemplazo de los medios pragmáticos que son predominantes en las fases iniciales de la adquisición” (SATO (1988), citado por GIACALONE RAMAT, 1993, p. 191). En efecto, en las etapas iniciales, los aprendientes tienen tendencia a producir enunciados cortos y a presentarlos de manera yuxtapuesta o coordinada, por medio de conectores como “et” (y) o “mais” (pero). Limitados por el esfuerzo cognitivo que implican las tareas de bajo nivel, los sujetos están



obligados a construir enunciados elementales que no pueden contener varias proposiciones (cf. PERDUE, 1990).

En las primeras etapas post-básicas la hipotaxis aparece para responder a funciones discursivas específicas: las construcciones relativas sobre el sujeto, para especificar entidades, las construcciones infinitivos introducidas por “pour”, para especificar las finalidades de las acciones y las subordinadas causales, primero idiosincrásicas, para especificar las relaciones lógicas en los textos. Luego las subordinadas temporales aparecen en el contexto de la situación inicial para introducir el primer hecho de la trama narrativa, y en otros contextos, para expresar la simultaneidad entre acciones realizadas por actores diferentes; mientras que las subordinadas completivas responden a la necesidad funcional de introducir el discurso de los personajes en los textos.

Ya en las etapas post-básicas más avanzadas, la utilización precoz y espontánea de la subordinación con “que” (que) y “quand” (cuando), se ve enriquecida, por la incorporación de otros medios (“pendant” -durante-, “où” -donde-, “ce que”) adquiridos gracias al aporte de la enseñanza sistemática⁶. La adquisición de medios específicos (“parce que” –porque- et “comme”-como-) para marcar la causa provoca la desaparición de construcciones preposicionales idiosincrásicas utilizadas en su lugar.

Las subordinadas completivas, utilizadas por los aprendientes, de manera espontánea, muestran la influencia de la intervención didáctica y presentan estructuras del discurso citado próximas a las enseñadas en clase⁷.

Las construcciones subordinadas responden a funciones narrativas específicas (presentación de actores, introducción del primer hecho de la trama narrativa, expresión de la causa y de la finalidad, evaluación de los hechos) y la coordinación está sobre todo ligada a la marca de relaciones temporales (de sucesión y topológicas).

⁶ En este sentido nuestros resultados coinciden con los de Paprocka (1998) a pesar de que no sea el caso para las primeras proposiciones utilizadas en las etapas iniciales donde nosotros consideramos que hay transferencia de los modos de estructuración de la lengua materna.

⁷ El empleo de este tipo de construcción es precoz también en la adquisición natural en los hispanohablantes (cf. PERDUE, 1990 et NOYAU, 1991).



7. Balance del período estudiado: Primer Ciclo y Segundo Ciclo del Nivel Secundario

Los medios utilizados para relacionar enunciados en los textos son prioritariamente la yuxtaposición y la coordinación. Los aprendientes utilizan los conectores: “et” (y), “après” (después), “et alors” (y entonces); y recurren a la subordinación utilizando procedimientos variados.

Los procedimientos correspondientes a la hipotaxis contribuyen a integrar informaciones secundarias y cumplen las siguientes funciones:

- Especificar una entidad por un estado
- Especificar una entidad por referencia a la actividad que ella realiza.
- Especificar una entidad por referencia a un hecho anterior (anterioridad anafórica).
- Expresar la simultaneidad entre dos situaciones.
- Introducir un nuevo actor atribuyéndole la realización de una actividad.
- Especificar finalidades de acciones.

Es necesario señalar que el surgimiento de las primeras subordinadas relativas (con “que” y “qui”) no puede asociarse a la influencia del input didáctico ya que no fueron tratadas en clase. Se podría en todo caso pensar en la influencia de los modos de organización sintáctica de la lengua materna que los aprendientes transfieren⁸ espontáneamente. Esto confirmaría la hipótesis según la cual “la tipología de lenguas juega un rol importante en tanto factor que orienta la adquisición” (GIACALONE RAMAT, 1993, p. 196).

Las construcciones relativas presentativas (LAMBRECHT, 2000, p. 49), que tienen una doble función textual, sirven para introducir una entidad integrando especificaciones secundarias o informaciones indispensables para la construcción de un camino causal.

Las subordinadas temporales introducidas por la conjunción “quand” (cuando) son poco frecuentes y ponen en relación dos procesos (con actantes diferentes o no) que ocupan el mismo intervalo temporal o intervalos temporales consecutivos y adyacentes.

⁸ Recordemos que Perdue (1990, p.279) ya observó este tipo de transferencia en los hispanohablantes que aprendieron el francés en medio natural.



Es necesario señalar que este tipo de contexto lingüístico favorece el surgimiento de cambios morfológicos para marcar contrastes aspectuales en las etapas sucesivas de la adquisición (VILLECCO, 1997; BRUM-DE-PAULA, 1998; PAPROCKA-PIOTROWSKA, 1998).

Las construcciones infinitivas tienen una presencia sobresaliente en los relatos. Las estructuras del tipo: pour Vinf constituyen un medio de relación entre enunciados que es muy rentable para los aprendientes ya que les permite mantener la coherencia en el nivel local y en el nivel global relacionando las finalidades de las acciones de los actores a un plan general previamente definido por los actores (cf. PERDUE, 1990).

La utilización de predicaciones segundas por medio de la preposición “par” (cf. CADIOT, 2000) se transforma en un procedimiento muy eficaz. Por este medio, los aprendientes llegan a sintetizar varios contenidos, al menor costo, en una sola construcción. En efecto, la utilización de preposiciones parece constituir, en las primeras épocas, una estrategia que permite condensar varias informaciones en una construcción nominal económica, que recurre a lo ya dicho y a la reconstrucción del sentido por inferencia. “Se ven de manera precoz precursores de la hipotaxis no estándar pero que surgen de la necesidad funcional de los aprendientes de organizar de manera jerárquica sus textos...” (NOYAU & PAPROCKA, 1998).

Hacia el final del período estudiado la diversidad de procedimientos para relacionar enunciados refleja el crecimiento de los medios lingüísticos y la evolución de la capacidad narrativa. Las construcciones subordinadas relativas, conjuntivas y causales cumplen funciones textuales específicas.

La utilización de subordinadas completivas está asociada a la introducción de la percepción de los personajes en los relatos. Se trata en la mayoría de los casos de construcciones léxico-sintácticas idiosincrásicas complejas, cercanas a estructuras de la lengua meta: “et alors ce /isle/ /senepa/ /elkel/ /pās/”. Hay también otros casos en los que el procedimiento de discurso citado coincide con las formas de la lengua meta. Parecería que la integración del punto de vista de los personajes en los textos es funcionalmente fuerte y lleva a los aprendientes a usar estructuras cada vez más complejas.

El hecho de utilizar estructuras más complejas que las empleadas en las primeras etapas para las mismas funciones constituye un rasgo adquisicional que hay que asociar al contexto institucional de apropiación. En efecto, las estructuras de la lengua meta, correspondientes a los procedimientos mencionados, han sido enseñadas durante en



ciclo lectivo en el que se registraron los datos. Esto es un muestra de que “la enseñanza y las explicaciones metalingüísticas facilitan la percepción y el análisis del sistema meta así como su integración posterior en la interlengua por parte del aprendiente” (BARTINNG, 1997, p.15).

Los relatos del final de los ciclos estudiados muestran un grado de complejidad elevado en términos de estructuración sintáctica y un enriquecimiento notable a nivel de comentarios personales. Las construcciones subordinadas responden a funciones narrativas (presentación de personajes, introducción del primer hecho de la trama, expresión de la causa y de la finalidad, evaluaciones de situaciones) y la coordinación está ligada al marcado de relaciones temporales.

8. Síntesis final

Sobre la base del continuum de adquisición propuesto por Bartning (1997) proponemos definir la evolución de los lectos de los aprendientes institucionales de nuestro estudio de la siguiente manera:

- 1) La etapa pre-básica: corresponde a los lectos de aprendientes del primer ciclo de la escuela primaria (6, 7 et 8 años), los cuales fueron descritos de manera escueta como el punto de partida de la adquisición institucional. Los escasos enunciados en francés que estos aprendientes son capaces de producir a propósito del contenido de las historias en imágenes corresponden, sin duda, a una estructuración de tipo nominal. En la mayor parte de los casos, cuando estos aprendientes aceptan hablar en francés fuera de las horas de clase, rápidamente se decepcionan y abandonan la tarea porque no poseen medios lingüísticos para expresar los procesos y no pueden producir ciertos ítems léxicos para designar las entidades o los lugares.
- 2) El lecto de base: es puesto en funcionamiento por los alumnos de 9, 10 et 11 años (Segundo Ciclo de la escuela primaria) que construyen un sistema mínimo para narrar, apoyándose prioritariamente sobre principios estructurantes de orden discursivo y sobre la información semántica de las formas verbales empleadas para referir a los procesos. Los rasgos que caracterizan a este nivel emergen en situaciones de interacción no didácticas, cuando los aprendientes están



verdaderamente motivados y aceptan arriesgarse para expresarse en lengua extranjera ante un grabador y un encuestador.

- 3) Diferentes etapas post-básicas: que corresponden al primer y segundo ciclo del nivel secundario (12, 13 et 14 años y 15, 16 et 17 años), donde la morfología verbal se desarrolla a partir de una forma de base, primero en función de rasgos temporales inherentes a las situaciones predicadas y luego en función de necesidades de construcción textual (por ejemplo la marca morfológica para diferenciar los procesos del primer plano narrativo de los del segundo). Estas etapas se caracterizan igualmente por la complejización progresiva de los enunciados en función de los imperativos de orden discursivo (por ejemplo la utilización de subordinadas relativas para introducir y especificar entidades en los relatos).

Los aprendientes institucionales de nuestro estudio no se ven jamás enfrentados a la necesidad de utilizar el francés en situaciones de comunicación real. La lengua es irreductiblemente objeto de estudio y no medio de comunicación. Sin embargo confrontados a situaciones cercanas al discurso espontáneo, estos aprendientes tienen comportamientos lingüísticos similares a los que han sido descritos en medio social.

La construcción textual y la complejización de los enunciados son factores determinantes en la evolución de los lectos. Las restricciones de la macro-estructura favorecen el surgimiento y el desarrollo progresivo de las formas más complejas de la micro-estructura.

Hemos intentado mostrar que la adquisición institucional se caracteriza, por un lado, por la apropiación de los medios lingüísticos específicos para la construcción de enunciados cada vez más complejos, y por otro, por el acceso a conocimientos que favorecen el desarrollo rápido de la morfología. Esto constituye uno de los puntos que marcan la diferencia con respecto a la evolución de los lectos en medio social. Los procesos de gramaticalización hacia la lengua meta son la consecuencia del modelo lingüístico presentado por la enseñanza sistemática, cercano al escrito y normativo, y de la organización de las actividades lingüísticas desarrolladas en la clase de lengua, donde la norma gramatical y la reflexión metalingüística dominan.



Está claro que la omnipresencia de la morfología determina, en ciertos momentos un empleo caótico de las formas, que son reutilizadas por los aprendientes sin que al principio puedan asignarles funciones discursivas específicas. Esto parece curioso, sin embargo, puede ser atribuido al hecho de que el input didáctico proporciona mayor cantidad de elementos de los que los aprendientes pueden necesitar para construir su discurso en lengua extranjera (GARAT, 2000), sobre todo en las etapas iniciales. Estos elementos son incorporados como conocimientos declarativos que serán evaluados en instancias de control, sin embargo “la regla externa es menos enseñada que descubierta” (BANGE, 2002, p. 35) y si la enseñanza institucional no es capaz de favorecer “el paso de la gramática pedagógica a la gramática mental del alumno”, es decir, de ayudar al aprendiente a transformarse en “observador interno y regulador de sus propios comportamientos verbales en L2” (ibid, p. 36), su intervención no será más que fuente de fracasos y no logrará mejorar el proceso de construcción interno del aprendiente.

En efecto itinerarios de adquisición personales que, en gran medida, escapan a la progresión impuesta durante los cursos, parecen más bien depender de un “programa interno” (CORDER, 1980) y de principios generales que rigen los procesos de adquisición de lenguas extranjeras (Klein, 1989).

Sólo nos resta pensar en formas institucionales y didácticas de intervención que puedan favorecer el desarrollo natural del proceso de construcción lingüística que cada sujeto realiza a lo largo de la adquisición de una lengua extranjera en el ámbito institucional. Deberíamos por ejemplo redefinir la progresión de contenidos y probablemente reducir su número en función de necesidades de estructuración discursiva precisas, en lugar de imponer la apropiación de ciertas reglas, sin tener en cuenta los tiempos de conceptualización y de automatización de contenidos que aseguren la transformación de los conocimientos declarativos en conocimientos disponibles para la acción.

Bibliografía

ANDERSEN, Roger (1991): “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition”. in HUEBNER & C. FERGUSON, eds. *Cross-currents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: Benjamins.

VILLECCO, María Elena. Procesos de gramaticalización en la adquisición del francés lengua extranjera en el ámbito institucional. *Verba Volant*, v. 2, nº 2. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.



BANGE, Pierre (1992) : “A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles”. *AILE 1*. Paris : Association Encreages

BANGE, Pierre (2002): “L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère”. in *Discours, action et appropriation des langues*. Coordonné par Francine Cicurel et Daniel Véronique. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

BARTNING, Ingrid (1997) : “L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée”. *AILE n° 9* (9-50), Paris : Association Encreages.

BRUM DE PAULA, Mirian (1998): *L'appropriation de la temporalité morphologique en langue étrangère: contextes linguistiques d'émergence et de structuration*. Thèse de doctorat unique. Université de Paris X.

CADIOT, Pierre (2000): “La préposition comme connecteur et la prédications seconde”. *Langue Française n° 127: La prédication seconde*. Paris, Larousse.

CICUREL, Francine (1996): “La dynamique discursive des interactions en classe de langue”, *Le Français dans le monde. Recherches et Applications. Numéro Spécial: Le discours enjeux et perspectives, coordonné par Sophie Moirand*. Paris : Hachette – Edicef.

CORDER, S. Pit (1967) : “Que signifient les erreurs des apprenants?”. Traduction de l'anglais, *Langages 57*, 1980. Paris : Larousse.

CORDER, S. Pit (1971) : “Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs”. Traduction de l'anglais, *Langages 57*, 1980. Paris : Larousse.

CORDER, S. Pit (1973) : “La sollicitation de données d'interlangue”. Traduction de l'anglais, *Langages 57*, 1980. Paris : Larousse.

DIETRICH, Rainer, KLEIN, Wolfgang & NOYAU, Colette eds. (1995) : *The acquisition of temporality in a second language* . Amsterdam, Benjamins, 'Studies in bilingualism' 5,

GARAT, Josefina (1996) : *L'acquisition de la temporalité par des apprenants en milieu institutionnel, professeurs de FLE : études longitudinales*. Thèse de doctorat dir. par Colette Noyau, Université Paris X.

GIACALONE-RAMAT Ana María (1993) : “Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue”. *AILE n°2* (173-201). Paris Association Encreages.

GIACALONE-RAMAT Ana María (1995) : “L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le rôle des propriétés sémantiques des verbes”. *AILE n°5*. (47-78). Paris : Association Encreages.



GIACOBBE, Jorge (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère, Cognition et interaction*, Paris : CNRS éditions.

HOPPER, Paul (1987): "Emergent grammar and the a priori grammar postulate". TANNEN, ed. *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. Advances in discourse processes XXIX, Norwood NJ, Ablex: 117-134.

KLEIN, Wolfgang (1984) : *Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Königstein / Ts, Athenäum*. traduction française : *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin (1989).

KLEIN, Wolfgang & PERDUE, Clive eds. (1988) : *Utterance Structure. Second Language Acquisition by Adults Immigrants*. Final Report Vol. 6. Strasbourg, E.S.F.

KLEIN, Wolfgang (1994) : *Time in Language*. London : Routledge.

NOYAU, Colette & DEULOFEU, José, éd. (1986) : *L'Acquisition du français par des adultes dans le milieu social. Langue Française 71*. Paris : Larousse.

NOYAU, Colette (1990) : "Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une langue étrangère". *Langages 100*. Paris : Larousse.

NOYAU, Colette (1991) : *La temporalité dans le discours narratif : construction du récit et construction de la langue* (vol. 1). Thèse pour le diplôme national d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.

NOYAU, Colette (1994) : "Processus d'acquisition des langues et l'expression de la référenciation dans l'acquisition du français". Conférence au Congrès SEDIFRALE (Sesiones para docentes e investigadores sobre didáctica del francés como lengua extranjera, Cuba.

NOYAU, Colette (1995) : "Référenciation temporelle et structuration du discours narratif en langue non-maternelle". Communication au RELA, Barcelone. GdR 113 C.N.R.S. et G.R.A.L.-DIR Univ. Paris X - Nanterre.

NOYAU, Colette (1995) : "Conceptualisation et formulation des procès et de leur inscription dans le temps dans des récits oraux en langue maternelle et en langue seconde au Togo". Papier de travail présenté à la rencontre du Projet européen "Structure of learner varieties", Nimegue, Pays Bas.

NOYAU, Colette (1998) : "Le développement de la temporalité dans le récit : interaction entre processus de construction des formes et processus de construction de textes". SILTA (Studi italiani di Linguistica Teorica Applicata).

NOYAU, Colette (1997a) : "Granularité, traitement analytique / synthétique, ségmentation / condensation des procès ...Un aspect des interactions entre conceptualisation et formulation telle qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition des langues". Table-ronde du



Groupement de Recherche 113 “Acquisition des langues du CNRS (pp. 1-8) , La Baume-lès-Aix.

NOYAU, Colette (1997b): Processus de grammaticalisation dans l’acquisition des langues étrangères : la morphologie temporelle. In: Martinot, C. (dir.), *L’acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Besançon, Annales Littéraires de l’Université de Franche-Comté, n° 631 (223-252).

NOYAU, Colette (1998): “Les choix de formulation dans la représentation textuelle d’événements complexes: gammes de récits”. Communication aux Journées Scientifiques de l’Université de Bénin. *Journal de la Recherche Scientifique*, Lomé, Université de Bénin.

NOYAU, Colette (1999): Processus de conceptualisation et de formulation de structures événementielles par les apprenants: sur la granularité. Réflexions complémentaires sur le thème de la granularité des représentations de procès dans la mise en texte et dans l’acquisition des langues, à la lumière de quelques travaux théoriques récents. *Table-ronde du Groupement de Recherche 113 “Acquisition des langues du C.N.R.S.*, Berder, 22-25 mars 1999.

NOYAU, Colette (2000): “Les relations temporelles dans la dynamique des lectures d’apprenants”. *EuroConférence “La dynamique des lectures d’apprenants”*. San Feliu de Guixols.

NOYAU, Colette & PAPROCKA, Ursula (2000): La représentation de structures événementielles par les apprenants: granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne*, t. XLVIII, z. 5, Lublin, 2000 (Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol, XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne.

PAPROCKA-PIOTROWSKA, Ursula (1996) : *Développement de la temporalité chez les apprenants polonophones débutants en milieu institutionnel*. Mémoire de D.E.A., Univ. Paris X.

PAPROCKA-PIOTROWSKA, Ursula (1998) : “Sur quelques aspects de l’acquisition du lexique de désignation de procès par des débutants polonophones en milieu captif”. *AILE* N° 11, Paris : Association Encrages, 63-94.

PERDUE, Clive, éd. (1982) : *Second language acquisition by adult immigrants. A field manual*. Strasbourg : European Science Fondation. 2e éd. 1984, Rowley (Mass), Newbury House.

PERDUE, Clive, éd. (1986) : *L’Acquisition du français par des adultes immigrés. in Langages 84*. Paris : Larousse.

PERDUE, Clive, éd. (1990) : *Connaissances en langue étrangère. Méthodes d’étude de la langue de l’apprenant d’une langue étrangère*. Thèse pour le doctorat d’état, Univ. Paris VIII.

VILLECCO, María Elena. Procesos de gramaticalización en la adquisición del francés lengua extranjera en el ámbito institucional. *Verba Volant*, v. 2, n° 2. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.



PERDUE, Clive (1994) : *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*. Vol. II The results, Cambridge University Press.

PERDUE, Clive (1997) : “Problème de la grammaticalisation dans l’acquisition des langues”, Rencontre du GRAL, Aix-en Provence.

TREVISE, Anne (1979) : “Specificité de l’énonciation didactique dans l’apprentissage de l’anglais par des étudiants francophones”. *Encrages (Numéro spécial de linguistique appliquée)*. Vincennes, Université de Paris VIII.

TREVISE, Anne et PORQUIER, Rémy (1985) : “Acquisition d’une langue 2 en milieu naturel : quelles méthodologies de description ?”. *Langue Française 68*. Paris : Larousse.

TREVISE, Anne (1986) : “Emergence et spécification des marqueurs de predication en langue 2”, in Actes du Colloque International d’Acquisition en LE d’Aix-en-Provence, Presses de l’Université. Giacomi et Véronique, eds.

TREVISE, Anne (1992) : “La gestion cognitive de l’étrangeté dans l’acquisition d’une langue étrangère”. *Aile n° 1*. Paris : Association Encrages.

TREVISE, Anne (1996): “Réflexion, réflexivité et acquisition des langues”. *Aile n° 8*, Paris : Association Encrages.

VILLECCO, Maria Elena (1996): « Récit et temporalité en langue maternelle et en langue étrangère chez des élèves de collège en Argentina ». Communication au Colloque ‘Récit et temporalité en langue première et en langue étrangère: structuration du discours et structuration de la langue’, Université Paris X.

VILLECCO, María Elena (1997): Développement de la temporalité dans le récit chez une hispanophone adolescente apprenante de français en milieu institutionnel. D.E.A. de Sciences du Langage, Univ. Paris X.

VILLECCO, María Elena (1998) : “Estudio del empleo de la estructura /se/ en las producciones de una aprendiente de francés lengua extranjera”. *La oralidad. Tomo II*. Tucumán, Argentina, S.A.L. (Sociedad Argentina de Lingüística), Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T.

VILLECCO, María Elena (2000) : “Evolución de la predicción de procesos en lengua extranjera”. *La adquisición de lenguas en la escolaridad obligatoria: perspectivas teóricas y trabajo de campo*. Ed. Magna publicaciones. Universidad Nacional de Tucumán. Fac. de Filosofía y Letras. Departamento de Francés. (191-206).

VILLECCO, María Elena (2002) : “La referencia temporal en el lecto de aprendientes de lengua extranjera y la reconstrucción del sentido”. *Cuadernos de Orientación y Lingüística. Comunicación y Sociedad*. N° 8. INSIL (Instituto de Investigaciones lingüísticas y literarias) “Adquisición de lenguas: Resultados de investigación” de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T. (112-127).

VILLECCO, María Elena. Procesos de gramaticalización en la adquisición del francés lengua extranjera en el ámbito institucional. *Verba Volant*, v. 2, n° 2. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.