



ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

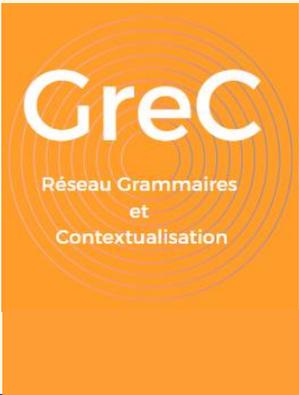
**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE



GreC
Réseau Grammaires
et
Contextualisation

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

Date de publication : juin 2022



Cette création est mise à disposition selon le Contrat
*Creative Commons Paternité
Pas d'utilisation commerciale
Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France*
disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

Comité scientifique

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Olivier BERTRAND (CY Cergy Paris Université)
Monique BURSTON (Université Technologique de Chypre)
Olivier DELHAYE (Université Aristote, Thessalonique)
Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)
Patrick HAILLET (CY Cergy Paris Université)
Jean-Michel KALMBACH (Université de Jyväskylä)
Daniel LUZZATI (Le Mans Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Comité d'organisation

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Liset DIAZ-BERGERON (CY Cergy Paris Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Directeurs d'édition

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki)
Franck DELBARRE (Université des Ryūkyū)

Sommaire

Présentation	7	Olivier Delhaye Université Aristote de Thessaloniki Franck Delbarre Université des Ryūkyū
Préface	9	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
Mais où sont passés les temps primitifs ?	13	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »	31	Marie-Christine FOUGEROUSE DILTEC, Sorbonne Nouvelle & UJM, Saint-Étienne
Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique	53	Marion DUFOUR Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre
Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)	71	Catherine FUCHS Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle, Paris) Sylvie GARNIER Université de Chicago Paris-Center
Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants	89	Claudie PÉRET CY Cergy Paris Université

La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »

Marie-Christine FOUGEROUSE

DILTEC, Sorbonne Nouvelle, Paris, France
UJM, Saint-Étienne, France

Mots-clés

FLE – GRAMMAIRE – ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE – REPRÉSENTATIONS

Keywords

FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE – GRAMMAR – TEACHING – LEARNING – REPRESENTATIONS

Λέξεις-κλειδιά

ΓΑΛΛΙΚΑ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ – ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΕΚΜΑΘΗΣΗ – ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ

Résumé

Cette communication présente une étude sur la grammaire en Français Langue Étrangère dans des situations de classe en contexte homoglotte au XXI^e siècle. Une enquête réalisée auprès d'enseignants et d'apprenants de niveaux A1 à C2 montre que les ressources et les pratiques sont diversifiées pour former et se former. L'approche grammaticale demeure traditionnelle même si elle est contextualisée dans des tâches collaboratives. Il s'amorce un rapprochement entre la recherche et le terrain qui sera porteur d'une évolution significative.

Abstract

This article presents a study on grammar in monolingual French as a Second/Foreign Language classes in the 21st century. A survey of teachers and learners from levels A1 to C2 shows that resources and practices are varied to both teach and learn. The grammatical approach remains traditional, even when contextualized within collaborative tasks. Theory and practice are beginning to come together in a way that will bring significant developments.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια μελέτη σχετικά με τη διδασκαλία και εκμάθηση της γραμματικής της Γαλλικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας σε ομόγλωσσα περιβάλλοντα τον 21ο αιώνα. Η έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή δασκάλων και μαθητών από τα επίπεδα A1 έως C2, αποδεικνύει ότι τα μέσα και οι πρακτικές ποικίλουν τόσο στη διδασκαλία όσο και στη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, η γραμματική προσέγγιση παραμένει παραδοσιακή ακόμα κι όταν εντάσσονται στη διδασκαλία δραστηριότητες, που απαιτούν τη συνεργασία. Αρχίζει, λοιπόν, μια σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, η οποία θα οδηγήσει σε σημαντικές εξελίξεις.

Introduction

Depuis l'origine de l'apprentissage des langues, la grammaire a toujours occupé une place incontournable, voire centrale, dans les pratiques enseignantes en classe en situation homoglotte. Ce contexte est spécifique dès lors que la langue cible est à la fois le médium et l'objet d'apprentissage dans l'espace où elle est outil de communication. La présente étude a pour objet une recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans ce contexte particulier. C'est bien souvent là que s'actualisent des innovations méthodologiques qui se diffusent hors de cet espace limité et réservé à des apprenants extraterritoriaux en mobilité qui viennent apprendre la langue cible dans le pays où elle est parlée. Ce choix est lié à notre expérience initiale d'enseignante de FLE, interpellée par l'importance accordée à la grammaire par les apprenants dans un cadre institutionnel plurilingue et interculturel. L'interrogation sur la prédominance de la grammaire dans des situations de classes variées a tout naturellement orienté notre pratique de chercheur vers une analyse des spécificités et des contraintes liées à cette compétence linguistique plurielle, du côté des apprenants et des enseignants. La didactisation de l'objet grammaire a une fonction de guidage dans les processus explicatifs afin de favoriser l'intégration de la langue. Nous proposons une synthèse de ces recherches sous la forme d'un bilan réflexif issu des investigations menées auprès des acteurs de la classe de FLE/S, enseignants et apprenants, pour comprendre leurs représentations en croisant les points de vue. Cette étude veut apporter un éclairage sur une compétence pivot dont la place a fait l'objet de nombreux débats dans l'histoire des méthodologies.

Tout d'abord, nous présenterons la méthodologie de recherche mise en place et située dans le temps, puis les ressources centrées sur la grammaire en usage, dans et hors

de la classe, objets prisés par les utilisateurs pour parfaire leurs connaissances. L'actualisation de la grammaire en situation de classe constituera l'objet du point suivant pour aboutir à une synthèse et à des pistes de réflexion visant une évolution des pratiques grammaticales.

1. Les étapes de la recherche

Une étude sur un objet de recherche s'inscrit dans un parcours réflexif provenant d'une démarche individuelle et/ou collective en vue d'approfondir un champ. Le présent travail se donne pour visée un état des lieux sur la grammaire en FLE/S en situation de classe dans l'espace francophone, plus précisément dans l'Hexagone, en 2021.

1.1. L'origine d'une recherche

Élaborer sa pensée, structurer son discours pour le transmettre, fait appel à un réseau de connaissances sophistiquées d'autant plus difficiles à actualiser dans une langue étrangère. Ces considérations nous ont amenée à réfléchir sur notre propre apprentissage des langues, puis sur nos pratiques d'enseignante de FLE. De cette réflexion, il ressortait toujours l'importance de la grammaire. Cette dernière a fait l'objet d'une thèse de doctorat où nous avons étudié les représentations de la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE dans les années 90. Lors de l'approche communicative, la grammaire était quelque peu délaissée par les chercheurs mais bien présente en classe. Nous avons élaboré deux questionnaires pour recueillir des données au plus proche de notre contexte professionnel du moment, notre champ d'étude : la grammaire en contexte hexagonal.

Au début des années 2000, suite aux travaux du Conseil de l'Europe avec la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), désormais *CECR*, nous avons voulu comprendre et analyser les changements impulsés dans la classe de FLE/S. Dans cet ouvrage, la grammaire est peu développée (pp. 89-91) car proposer des échelles détaillées et standardisées, communes à toutes les langues, est peu envisageable. Concernant l'étude de la langue française, les compétences à aborder à chaque niveau se trouvent développées dans les référentiels.

Dans le sillage du *CECR*, les pratiques de classe ont aussi évolué. Pour comprendre et mesurer l'impact de l'approche actionnelle sur la grammaire, nous avons élaboré de nouveaux questionnaires car ceux utilisés auparavant comportaient des questions peu adaptées, signe d'une probable évolution. Concernant les ressources, les manuels et les cahiers d'exercices ont changé ; une mise à jour s'imposait donc. Une ébauche de ces recherches sur la grammaire a été présentée au Congrès de la FIPF à Liège en juillet 2016¹. Ce projet a ouvert des pistes indicatives, approfondies par la suite, eu égard à l'ampleur de la tâche².

1.2. La méthodologie de recherche

Pour pouvoir appréhender la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage en FLE/S, nous avons utilisé une méthodologie de type empirico-inductif afin « de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs [...] » (Blanchet & Chardenet, 2015 : 12). Il s'agit d'une analyse interprétative ciblée sur une compétence, la grammaire, envisagée du point de vue des enseignants et des apprenants. Ces regards croisés font apparaître l'émergence de représentations ancrées dans le vécu de la classe. Les uns dispensent un savoir méticuleusement ordonné ; les autres sont en quête d'explications leur permettant de progresser dans leur cursus en langue. Pour cette recherche, « il n'y a pas d'hypothèse de départ [...] mais un *questionnement* auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponses » (*Ibid.* : 12).

Cette recherche compréhensive s'appuie sur deux questionnaires. Celui dédié aux enseignants, composé de dix-neuf questions, a été renseigné par vingt-cinq répondants exerçant dans divers centres de langue(s) en France. La finalité est de recueillir les représentations en grammaire relatives aux mutations méthodologiques liées au *CECR* et d'en cerner l'impact sur les ressources pédagogiques ainsi que sur les démarches grammaticales actualisées en classe. Afin de faire émerger ces

¹ Cf. Fougerouse (2018).

² Cf. Fougerouse (2019).

informations en un temps limité, une majorité de questions à réponses ouvertes sont proposées et les autres sont des listes d'items à choisir.

Une enquête en partie similaire a été menée auprès de cent quarante apprenants adultes, d'une trentaine d'années, des niveaux A1 à C2, répartis dans quatre centres de langue(s) sur l'Hexagone, tous (sauf un) labellisés *Qualité FLE*. Les apprenants qui suivent un enseignement de huit à quinze heures de cours hebdomadaires ont tous travaillé avec au moins un des enseignants enquêtés, ce qui autorise un croisement des résultats. Le questionnaire dédié aux apprenants est composé de dix-neuf questions. Il ne porte pas directement sur les changements apportés par le *CECR* mais les pratiques actualisées en classe sont lisibles au travers des réponses. Les répondants sont de futurs locuteurs en apprentissage qui mobilisent du temps et des moyens pour devenir des experts en français dans un objectif social, privé, professionnel ou éducationnel. Ils mènent une métaréflexion sur la grammaire dans les ouvrages utilisés, dans les démarches explicatives proposées, et aussi à propos de leurs stratégies d'apprentissage. Le questionnement a été orienté vers une simplification terminologique, un nombre limité de questions ouvertes et davantage avec des items au choix en vue de ne pas alourdir le temps de passation pour recueillir des informations ciblées.

Les réponses à chaque questionnaire ont été dépouillées manuellement. Les données brutes ont fait l'objet d'analyses réflexives afin de mieux appréhender la place de la grammaire, sa prise en compte et son traitement dans l'espace d'enseignement/apprentissage de la classe. Eu égard à la modestie des effectifs, pour le traitement des données, l'aspect qualitatif (Paillé & Mucchielli, 2012) a été privilégié afin de saisir les pratiques actualisées en classe de langue. L'enquête révèle une communauté enseignante en FLE/S particulièrement diplômée et expérimentée pour qui la grammaire est une compétence primordiale à enseigner en classe. Ils se tiennent informés des ressources disponibles pour améliorer les processus d'appropriation en grammaire chez leurs apprenants. Du questionnaire dédié aux apprenants, il ressort des variations quant à l'appropriation de la grammaire selon les niveaux. Ce public d'adultes exigeants, d'un niveau d'étude supérieur, prend en charge son apprentissage dans un cadre institutionnel pour améliorer ses compétences linguistiques qu'il teste *in situ* dans la vie quotidienne. Au travers de l'analyse des réponses, il n'est pas réellement possible d'élaborer un portrait type des apprenants

pour chaque niveau du *CECR*, de A1 à C2 ; les tendances relevées sont représentatives du groupe d'apprenants interrogé. Nous proposons ici une étude croisée sur les représentations de la grammaire actualisée en classe pour faire un point sur l'enseignement/ apprentissage grammatical dans un contexte déterminé.

Pour ce recueil de données, tous les répondants, enseignants et apprenants, sont des volontaires qui ont accepté de mener une métaréflexion sur la grammaire en classe. Cette enquête qualitative sert de base à l'analyse des représentations et des pratiques grammaticales en situation de classe dans l'Hexagone.

2. Les ressources

En contexte allophone, pour les enseignants et pour les apprenants, de nombreux outils médiatisés sont disponibles pour faire le point, progresser, anticiper ou encore se documenter sur la grammaire. Chacun effectue des choix en fonction de ses objectifs, bien souvent liés à des besoins ; décider d'apprendre une langue ou de l'enseigner n'est pas neutre.

2.1. Les documents hors du cours

Les enseignants de FLE/S interrogés possèdent tous un portefeuille de compétences expert. En effet, tous sont titulaires *a minima* d'un master en FLE et d'expériences professionnelles plurielles, en France et à l'étranger. Ils éprouvent toujours le besoin de se documenter pour enseigner la grammaire quel que soit le niveau de leur(s) groupe(s). Ils trouvent des réponses dans les ouvrages mêlant explications sur un point de grammaire et exercices pour s'entraîner. Les répondants estiment sans doute que l'utilisation de ces ressources didactisées, conçues initialement pour un usage en auto-apprentissage, offre en classe une base à aménager en fonction du niveau et des besoins du groupe d'apprenants. Avec l'expérience, chacun élabore sa propre base de données, adaptable et perfectible en fonction des ressources consultées et des expériences partagées. Chez les enseignants enquêtés, les grammaires en Français langue maternelle (FLM) sont très peu consultées, ce qui paraît surprenant. En effet, ces ouvrages sont des mines d'informations qui nécessitent, certes, d'être didactisées avant d'être transposées dans la classe ; les enseignants sont au

carrefour de ce savoir savant et de la didactisation (Fouillet, 2018). Cette démarche mobilise du temps et la grammaire n'est qu'une composante de la langue ; les enseignants préfèrent donc se concentrer sur d'autres aspects.

Les apprenants connaissent les ressources disponibles en grammaire mais en font un usage modéré, variable selon les niveaux. Dans le cadre institutionnel, ils préfèrent se concentrer sur leur apprentissage *in situ*, assisté par le professeur. Après le cours, les trois quarts des répondants de niveau A consultent des ouvrages regroupant explications et exercices. La didactisation des points de langue suivie d'exercices, permet, en principe, une assimilation progressive, sans garantir un usage adéquat des formes. Ils ont aussi recours à des grammaires en langue maternelle et à des sites Internet³. Pour la suite de l'apprentissage, la consultation de ressources supplémentaires en grammaire hors de la classe va décroissant. Plus de la moitié des apprenants en C1, et seulement un tiers en C2, consultent des ressources variées après le cours. Ces adultes prennent en charge leur apprentissage et consolident leurs connaissances en autonomie, utilisant des supports variés, en phase avec leur style d'apprentissage et le temps dont ils disposent.

La pratique de l'exercice est attachée à la grammaire. Il ressort que seul un enseignant sur cinq ne recommande aucun cahier d'exercices, considérant que les documents utilisés en classe sont suffisants. D'autres préconisent ceux attachés au manuel pour assurer une consolidation des acquis contextualisée, et certains orientent vers des sites Internet. Un tiers des enseignants conseillent des ouvrages avec des explications accompagnées d'exercices. Les apprenants peuvent vérifier leurs acquis, approfondir leurs compétences, voire anticiper sur la suite du programme. Ils se montrent actifs dans leur apprentissage afin de tirer un profit optimal de leur expérience en milieu institutionnel.

2.2. Les supports en classe

La ressource privilégiée dans le cadre d'un cours de langue est la méthode de FLE⁴, support commun au groupe d'apprenants. Les enquêtés étaient invités à

³ Les apprenants qui déclarent utiliser des sites Internet n'ont pas précisé lesquels.

⁴ Le terme « méthode » est employé comme synonyme de « manuel ». « Méthode » était le terme retenu dans les deux questionnaires dans un souci de transparence pour les destinataires.

communiquer le manuel utilisé, puis à émettre un avis sur la grammaire dans le volume. Cinq manuels étaient proposés⁵ à titre indicatif, avec la possibilité d'ajouter celui (ceux) effectivement utilisé(s). Les enquêtés en ont cité dix supplémentaires⁶ ce qui traduit une bonne connaissance du matériel disponible. Ces supports, situés dans le temps, sont néanmoins représentatifs des institutions enquêtées.

La méthode de FLE la plus usitée est *Alter Ego* (30 % des répondants), sans distinction de niveau mais avec des variantes. En général, de A1 à B1, le manuel constitue le pilier du cours, alors que de B2 à C2, il est délaissé au profit de documents authentiques didactisés ou d'emprunts sporadiques à plusieurs manuels pour apporter davantage de créativité et de dynamisme. Dans ces volumes, les documents authentiques sont frappés d'obsolescence à un rythme soutenu car l'information circule maintenant en temps réel. De plus, l'utilisation d'un manuel en classe ne vise pas uniquement l'intégration de la grammaire mais aussi l'ensemble des compétences, ce qui peut influencer les choix des enseignants.

Cependant, enseignants et apprenants sont sensibles aux points de grammaire abordés dans les méthodes de FLE. Les premiers, exception faite de vingt pour cent, ont perçu des changements dans les ouvrages parus après le CECR. La démarche grammaticale est à dominante inductive, sans règles exhaustives, et orientée vers la tâche à réaliser. D'autres, plus nuancés, notent un appauvrissement des corpus, une progression trop rapide et une fragmentation excessive de la grammaire, parfois simplifiée et incomplète. Tous soulignent que des apports explicatifs sont indispensables pour clarifier les exposés livresques. Les manuels, sauf exception, ne visent pas un groupe linguistique en particulier mais un public vaste ; dès lors, chaque enseignant adapte le volume en situation de classe. Toutefois, un tiers des enquêtés se déclarent satisfaits de la grammaire dans leur(s) méthode(s) de langue : ils l'estiment proche des situations réelles et donc facilement transférable.

Les apprenants considèrent les points de grammaire clairs et adaptés à leur niveau, tout en soulignant l'importance des compléments explicatifs apportés par le

⁵ Les cinq méthodes proposées dans les deux questionnaires sont : *Version Originale*, *Rond-Point*, *Alter Ego*, *Saison* et *Écho*.

⁶ Il s'agit de : *Édito*, *Le Nouvel Édito*, *Objectifs Express*, *Entre Nous*, *Adosphère*, *Les Loustics*, *Agenda*, *Festival*, *Le Nouveau Taxi* et *Tendances*.

professeur. Le manuel sert pour consolider les acquis après le cours, voire pour anticiper sur la suite du programme. Une bonne compréhension des documents de travail favorise l'intérêt des apprenants, l'estime d'eux-mêmes et les incite à poursuivre dans une dynamique positive. Ainsi, les compétences en voie d'acquisition sont renforcées d'une manière quasi naturelle, sans surcharge cognitive.

2.3. Les exercices

Concernant les exercices, piliers pour l'acquisition de la grammaire, une liste identique – élaborée à partir d'un repérage et d'une analyse des méthodes de langue et des cahiers d'exercices – était proposée aux enseignants et aux apprenants (Tableau 1). Ils sont à dominante écrite et classés par centration sur l'habileté la plus sollicitée :

Habileté visée	Type d'exercices
métalangage	conceptualisation
	reformulation
	questions à choix multiples (Q.C.M.)
compréhension	exercices lacunaires (dits « à trous »)
	formes entre parenthèses à changer
	transformation selon un modèle
	traduction
production	phrases à compléter
	production à partir d'un support
	résumé
	jeux

Tableau 1. Les exercices de grammaire

La question posée aux enquêtés était : « Quels types d'exercices grammaticaux privilégiez-vous / faites-vous en classe ? ». La classification des exercices a un caractère arbitraire ; car chacun ne vise pas à consolider une habileté de façon exclusive. Ils servent à renforcer l'apprentissage et/ou à valider les acquis.

Selon les enseignants, l'exercice le plus prisé en classe est la production à partir d'un support, suivi des phrases à compléter et de la reformulation. Il n'était pas demandé s'il s'agissait d'exercices écrits ou oraux. La conceptualisation et les jeux sont cités à la marge ; les autres exercices sont occasionnels. Les professeurs emploient une gamme étoffée de modalités de travail incluant la grammaire. Les réponses ne prennent pas en compte la notion de niveau.

Les réponses des apprenants sont plus nuancées même si tous les types d'exercices sont pratiqués en classe. Tous niveaux confondus, l'exercice lacunaire (ou exercice à trous) est le plus cité, alors qu'il l'était peu par les enseignants. Les phrases à compléter puis la transformation selon un modèle terminent le panel dans les pratiques de classe pour travailler la grammaire. Cette divergence de points de vue gagnerait à être approfondie par des observations de classes. Chacun a livré ses représentations des exercices de grammaire dans sa position particulière. De part et d'autre, une vision globale est exprimée, sans réelle distinction entre les exercices faits en classe et hors de la classe, d'où les écarts relevés.

La phase d'exercitation fait toujours partie des pratiques grammaticales dans le cadre d'un apprentissage guidé en école de langue(s). Toutefois, « l'exercice semble avoir peu évolué, et semble confiné aux fonctions classiques de systématisation et de création d'habitudes [...] » (Vigner, 2017 : 6), notamment en matière de grammaire.

Les ressources consacrées à la grammaire en classe et hors de la classe sont utilisées dans une finalité formative/informative et comme un appui à l'apprentissage progressif du français. Les supports numériques sont désormais des auxiliaires de l'enseignement et de l'apprentissage hors de la classe, au même titre que la documentation livresque. Les acteurs de la classe ont une bonne connaissance des ressources disponibles.

3. L'étude de la grammaire en classe

Le *CECR* a introduit des tâches (et des projets) dans la classe, ce qui a eu un impact sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Elle serait sortie du schéma classique avec un point de langue étudié systématiquement lors de chaque séance, sans être toujours contextualisé. Nous allons examiner les modalités mises en place en classe.

3.1. Une approche réflexive et contextualisée

D'après l'enquête, c'est une approche de la grammaire en contexte dans une démarche réflexive de l'apprentissage qui semble maintenant dominer. Auparavant, à l'approche communicative, l'apprenant apprenait à communiquer en communiquant (Bérard, 1991 ; Martinez, 1996). Les pratiques grammaticales étaient alors éclectiques : une approche minimaliste, une approche notionnelle/fonctionnelle ou une étude morphosyntaxique détaillée constituant le point central du cours. Avec l'approche actionnelle, l'activité grammaticale est intégrée au fil des tâches à réaliser (Lions-Olivieri & Liria, 2009 ; Rosen, 2009). Elle apparaît à la demande, soit pour l'introduction d'un point de langue, soit pour lever un blocage, soit pour la révision d'un point source d'erreurs, soit pour compléter une règle, soit pour faire une synthèse. Les points étudiés s'inscrivent dans la réalisation d'activités et de tâches proches d'un contexte réel.

Les étapes suivies par les enseignants pour l'étude d'un point de grammaire sont communes. Après avoir fait découvrir une forme en contexte de communication orale ou écrite, une réflexion engagée collectivement croise les perceptions de chacun en vue de dégager une règle validée par l'enseignant. Durant cette phase de réflexion sur corpus (même minimaliste), les apprenants s'expriment avec leurs propres termes sur le fonctionnement de la langue cible. Ainsi, ils intégreront ces explications dans leurs bases de données personnelles puisque pensées par eux. Tout au long du processus, ils sont actifs et se déploie une démarche de conceptualisation (Besse, 1974), transférable à d'autres points de langue. L'enseignant guide le groupe vers l'émergence des savoirs et des savoir-faire de chacun et se développent des savoir-apprendre individuels dès le début de l'apprentissage.

Ensuite, une phase d'exercisation sert de validation et d'entraînement pour s'approprier les structures par une activité répétitive individuelle. Enfin, des productions orales et/ou écrites guidées, thématiques, sont proposées pour employer le point étudié dans la communication en classe avant de le tester *in situ*. Cette démarche à dominante inductive est partagée par l'ensemble des enseignants, sauf un qui donne la règle d'emblée, suivie directement des exercices.

Chez les apprenants, la perception est nuancée selon les niveaux, même si les étapes décrites par les enseignants se retrouvent. Au niveau A1, un point de langue est

détaillé à chaque cours pour poser les bases de l'apprentissage. En A2 et B1, le cadre est moins rigide ; les points sont abordés au fil de la leçon en relation avec le programme mais dans une dimension réflexive à dominante collective. De B2 à C2, des points de grammaire sont vus au fil des séances, en relation avec les demandes des apprenants, les difficultés, les erreurs récurrentes et les besoins en compléments informatifs. Pour résumer, de A1 à B1, l'enseignement grammatical est à dominante inductive et basé sur une réflexion collective. De B2 à C2, les processus explicatifs tendent vers une démarche déductive où l'enseignant donne la règle complète pour ces apprenants aux compétences parfois expertes. L'élément commun à tous les niveaux est l'étude d'un point de grammaire à chaque cours. Elle est au centre du projet formatif ; ainsi l'approche de la langue cible se trouve particulièrement grammaticalisée.

Cette opinion est visible dans les réponses à la question finale des deux questionnaires : « Combien de temps (en pourcentage) occupe la grammaire en classe ? ». Les enseignants la situent entre trente et soixante-dix pour cent ; les apprenants déclarent en faire entre trente et quatre-vingt-dix pour cent du temps de classe. Ces estimations dénoteraient une dominance de la grammaire, variable selon les groupes, dans un cadre institutionnel en contexte allophone. De plus, un questionnaire centré sur la grammaire favorise sans doute la cristallisation des réponses sur cette composante. Toutefois, les apprenants se déclarent satisfaits de l'enseignement grammatical à une large majorité. Ils choisiraient de suivre des cours dans un cadre institutionnel avec des enseignants formés et compétents pour étudier la grammaire de la langue cible de manière structurée et approfondie.

3.2. Des explications métalinguistiques

En classe, la transmission/intégration des savoirs grammaticaux se réalise par des explications à dominante métalinguistique. Cette description héritée du classement en parties du discours, initié par Aristote et Aristarque, n'est peut-être pas des plus pertinentes pour décrire l'état actuel de la langue française. Le métalangage traditionnel est privilégié par les enseignants qui sont particulièrement attachés à l'état des compétences de leurs groupes pour leur proposer ce qui est le plus approprié. Ils se réfèrent à leurs parcours en langue(s) où ils ont été formés à une description

linguistique acquise à l'école et qui fait partie de leur portefeuille de compétences. Ainsi, les formes et les catégories grammaticales traditionnelles perdurent dans les processus explicatifs en FLE/S. Le recours à des ressources visuelles (schémas, dessins) ou à des balisages chromatiques entre progressivement dans la classe pour accompagner des explications, souvent complexes, et favoriser leur mémorisation.

Cette présence assumée d'un métalangage traditionnel peut s'expliquer par le public qui est constitué d'adultes au capital scolaire de niveau supérieur, habitués aux apprentissages abstraits. Ces explications complexes s'inscrivent dans leur cursus d'apprenants en langue française. En faire l'économie dans les explications pour favoriser l'intégration demeure à démontrer. Ce vocabulaire de spécialistes ne perturberait pas les apprenants dans leur progression ; ils ont déclaré, tous niveaux confondus, le comprendre le plus souvent, voire toujours. Proposer des explications autres serait contre-productif. La moitié des apprenants possèdent comme langue native une langue romane, ce qui, sans nul doute, constitue un contexte d'apprentissage facilitant.

Le métalangage traditionnel pour expliquer la grammaire du FLE en contexte allophone a peu évolué depuis l'approche communicative. Une étude sur cette question à la fin des années 1990 a donné des résultats identiques. Enseignants et apprenants déclaraient que le « métalangage grammatical traditionnel » était d'une « utilité reconnue » et une « référence commune » (Fougerouse, 1999 : 499). L'approche actionnelle n'a que peu contribué à faire évoluer les pratiques explicatives. Peu de recherches sur des modèles explicatifs possibles ont donné lieu à des changements malgré des ouvertures vers une grammaire sémantique déjà initiée dans *Un niveau seuil*⁷.

Les apprenants élaborent des stratégies individuelles pour optimiser la compréhension des explications afin de les intégrer dans leur système en construction. Jusqu'au niveau B1, ce sont les explications du professeur qui constituent la base de l'apport explicatif, avant les explications données dans les manuels. La responsabilité de ces acteurs du quotidien, formés à la didactique, se

⁷ Dans la partie grammaire, J. Courtillon avait proposé une amorce pour un outil descriptif des points de langue basé sur des entrées sémantiques. G-D. De Salins (2018) propose une lecture réflexive en français.

trouve engagée pour les progrès de chacun. La comparaison entre les langues, amorcée dès les premiers niveaux, se trouve renforcée à partir du niveau B2 où les apprenants pratiquent l'intercompréhension (Escudé & Janin, 2011) pour mieux saisir les subtilités de la grammaire française.

3.3. Une évaluation globale et formative

Dans les tâches, les apprenants s'expriment en préparant des scénarios pédagogiques guidés, dans lesquels interviennent les formes grammaticales étudiées qui sont intégrées ou en cours d'intégration. L'enseignant mesure les progrès et envisage les points sur lesquels revenir par la suite. Dans un premier temps, les productions orales immédiates comme processus évaluatif servent d'indicateur sur ce qui est acquis et la consolidation et/ou la révision sera planifiée. Des processus de remédiation utiles à tous sont mis en place dans la continuité. En situation de classe, c'est une évaluation formative globale qui est privilégiée.

Pour les enseignants, l'évaluation des productions orales et écrites se fait sans grille d'évaluation. Tout repose sur leur connaissance des niveaux du *CECR*, des contenus déclinés dans les référentiels, et aussi sur leur portefeuille de compétences professionnelles. En classe, ils se situent dans une position d'écoute évaluative continue pour une régulation des séances basée sur des feed-back permanents. La production écrite semble plus révélatrice de l'acquisition des points de langue que la production orale. En effet, la langue française comporte un nombre élevé de lettres muettes, indispensables à connaître pour un écrit normé. Cette approche de la littérature ne s'improvise pas. De plus, le mot « grammaire » vient du latin « gramma » qui signifie « lettre », ce qui relie la maîtrise du français à son aspect scriptural.

Pour une évaluation normative, seuls les apprenants de niveau A1 font régulièrement des tests de grammaire proches d'une évaluation sommative, mais dans une visée formative. Des réponses aux questionnaires, il se dégage un attrait limité pour des certifications officielles sous la forme de diplômes (DELF, DALF) ou de tests (TCF, TEF TFI). En milieu homoglotte, ces apprenants ont l'occasion de tester leurs compétences langagières en situations authentiques. Cette validation *in situ* invite à la réflexivité et incite chacun à se fixer de nouveaux objectifs compatibles avec un

apprentissage groupal. Ce public d'adultes exigeants, non captifs, prend en charge son apprentissage dans une démarche responsable.

En contexte allophone, l'étude de la grammaire en classe pour maîtriser la langue française reste incontournable. La réflexion de l'apprenant-utilisateur sur l'objet langue est sollicitée dans une approche contextualisée de la compétence grammaticale. Il ressort un enseignement grammaticalisé plutôt sophistiqué, orchestré par les enseignants, et qui semble convenir aux apprenants. Que la demande grammaticale soit universelle demeure à vérifier.

4. Un bilan et quelques perspectives

Les représentations de la grammaire du côté de l'enseignement et de l'apprentissage en classe révèlent un fort attrait pour cette compétence langagière chez l'échantillon étudié. Tous les participants ont répondu aux questions avec attention et bienveillance bien que cette démarche réflexive ne relève pas de l'évidence pour des apprenants dans un cadre institutionnel.

4.1. Des avancées significatives

Aucun apprenant n'a déclaré faire trop de grammaire même si cette dernière occupe un temps conséquent en classe (Cf. 3.1). Notre langue est réputée complexe ; se l'approprier constitue un défi. Mettre l'accent sur la grammaire serait une solution, du moins dans l'esprit des apprenants. Cette vision passéiste du français, langue difficile donc élitiste, contribue peu à son développement auprès de nouveaux publics malgré sa richesse reconnue. Cette approche grammaticalisée, tant du côté des apprenants que des enseignants, semble faire l'unanimité au sein de la communauté interrogée.

Le *CECR* a apporté des changements et une lisibilité sur les niveaux dans l'enseignement de la langue. Cet ouvrage et l'approche actionnelle, par le biais des tâches, sont intégrés en situations de classe. La notion de niveaux est devenue une référence partagée incontournable avec les compétences afférentes. Tous les centres de langue en France ont désormais un référent identique. Changer de lieu d'apprentissage s'inscrit dans la continuité de la progression en langue, même si, au sein des groupes, l'hétérogénéité est la norme (Abdallah-Preteuille & Porcher, 1999)

et fait partie intégrante d'une classe. Les progressions grammaticales actualisées dans les manuels de FLE sont bien souvent celles suivies par les enseignants. Ainsi, des enseignants novices peuvent s'approprier ces ressources didactiques structurées et se familiariser avec un continuum décliné du niveau initial jusqu'au niveau expert. Chacun apporte en classe sa touche personnelle pour s'adapter à son groupe d'apprenants et permettre à chacun de progresser. En grammaire, les progressions deviennent aussi plus souples (Cf. 3.1).

La réalisation des tâches ou des projets est au centre du projet formatif comme le préconise une approche actionnelle (CECR, 2001 : 15). Enseignants et concepteurs de ressources se sont emparés des propositions pour améliorer et diversifier les pratiques afin d'optimiser les apprentissages. Ces aspects dits novateurs étaient déjà en gestation dans l'approche communicative qui mettait l'accent sur la communication. « On ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante » afin « [...] d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes » (*Un niveau seuil*, 1976 : 9). Les tâches cristallisent les compétences requises pour leur réalisation. Le cours est devenu un espace de partage des savoirs et savoir-faire, propice à l'échange dans l'accomplissement des objectifs de chacun. La compétence grammaticale a trouvé une place assumée et elle a dépassé l'éclectisme des années 1990 (De Salins, 1996). La mutualisation stimule les progrès et conduit vers l'autonomie ; l'apprenant responsable varie ses sources d'information et prend en charge son apprentissage en jouant un rôle actif. L'objectif est de parvenir à la maîtrise de la langue cible en un temps limité dans le pays où elle est parlée.

4.2. Des éléments constants

Dans le cadre d'un enseignement/apprentissage institutionnel, l'étude d'un point de langue par séance est récurrente car ce point s'avère pertinent dans la réalisation d'une tâche *micro* ou *macro*. Cette réflexion combinée avec une présence de la grammaire en classe, allant de trente et quatre-vingt-dix pour cent du temps, amène à s'interroger sur l'espace dévolu aux autres compétences pour favoriser une intégration harmonieuse de la langue qui s'apparente à l'accumulation d'un ensemble de règles. Nous pouvons nous interroger sur ce que les acteurs de la classe mettent sous le terme « grammaire », terme polysémique. Cette question ravive la dualité

entre grammaire et linguistique, envisagée dans et pour la classe de langue. Un enseignement très grammaticalisé rappelle des processus en usage pour les langues anciennes où l'intérêt était de connaître la langue comme mode d'accès à la culture sans réel besoin de communication, faute de locuteurs.

La progression des points grammaticaux suit une logique qui, *de facto*, tient compte d'un ensemble de contingences incontournables. Étudier des emplois du passé récent ou du futur proche avant de maîtriser les verbes *venir* et *aller* au présent de l'indicatif s'avère peu judicieux. Ce raisonnement était inscrit dans le savoir-faire enseignant avant l'approche actionnelle pour générer des apprentissages efficaces sans une trame fédératrice forte, issue des travaux du Conseil de l'Europe. La progression grammaticale demeure relativement stable tout en suivant des niveaux définis en termes de compétences. Il suffit de consulter la rubrique « grammaire » dans les tableaux des contenus des méthodes de FLE élaborées avant la parution du *CECR* et celles publiées après.

Le métalangage utilisé pour expliquer les faits de langue n'a connu que peu de changements. Les répondants font usage d'un vocabulaire traditionnel qui donne satisfaction (*Cf.* 3.2). Les tentatives pour faire de la grammaire autrement n'ont pas eu d'impact auprès de notre panel. Pourtant, des chercheurs et des praticiens de terrain (Abry, 2014 ; De Salins, 2018 ; Bérard, 2019) proposent d'autres approches pour la rendre plus vivante et plus aisée à assimiler. Ces innovations peinent à se répandre dans le contexte professionnel du FLE, d'ordinaire ouvert aux nouveautés. Toucher aux façons d'expliquer la langue nécessite une formation pour sortir des habitudes intégrées depuis l'école. Ces éléments innovants sont peu entrés dans les programmes de formation initiale des enseignants. Quant à la formation continue, elle relève des institutions et des demandes des enseignants. Sans volonté de leur part, le métalangage traditionnel occupera encore pour longtemps une place exclusive dans les explications en classe et dans les manuels.

La pratique des exercices de conceptualisation (Besse & Porquier, 1984) semble installée dans la classe, après des décennies de tâtonnement (Besse, 2018). La conceptualisation développe l'autonomie et est productrice d'explications simplifiées qui gagneraient à être prises en compte par les formateurs et les concepteurs de ressources. Toutefois, les exercices pour pratiquer la grammaire demeurent relativement stables. « L'exercice est une forme d'activité qui n'a que faiblement

retenu l'attention des chercheurs et des didacticiens, alors que sa présence dans les apprentissages est régulièrement attestée » (Vigner, 2017 : 25). Faire des exercices pour s'entraîner relève de l'évidence sans interroger sur la nature, la fonction, le contenu ou encore la contextualisation. En effet, les exercices relevés dans les ressources pour la classe sont similaires à ceux identifiés à la fin des années 1990 (Fougerouse, 1999). Le passage à l'approche actionnelle a contribué à resituer la place de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue sans avoir d'impact sur les exercices. Cette stabilité (Beacco, 2010), qui semble convenir aux acteurs de la classe, est peu stimulante pour la recherche.

4.3. Des pistes à explorer

Actuellement, les ressources disponibles en grammaire pour la classe de FLE/S sont multiples : des ouvrages de grammaire accompagnés de cahiers d'exercices, des cahiers d'exercices indépendants, des manuels présentant des points de grammaire expliqués suivis d'un ensemble d'exercices, autocorrectifs ou non, des sites Internet. À cet arsenal déjà dense, s'ajoutent les rubriques grammaticales des méthodes et les cahiers d'exercices associés, ainsi que des ouvrages en langue maternelle consultés par les apprenants, et d'autres en FLM, consultés surtout par les enseignants. Tous élaborent leurs propres bases de données.

Dans cette documentation quasi illimitée, tout n'est pas équivalent. Les produits éditoriaux réalisés par des didacticiens, des linguistes et des professeurs sont soumis au contrôle des éditeurs, eux-mêmes attentifs aux attentes des locuteurs en apprentissage et des enseignants, leurs cibles marketing. Chaque maison d'édition opère des choix s'inscrivant dans une continuité qui laisse peu de place à l'innovation (De Salins, 1996). Par contre, ce filtre est inexistant pour les ressources numériques, en particulier les sites web, où se diffusent des informations grammaticales produites par des auteurs pas toujours identifiables, qui sont leurs propres censeurs. La qualité inégale dans ces ressources très prisées (Cf. 2.1) gagnerait à être analysée pour guider les utilisateurs afin de ne retenir que ce qui présente des informations grammaticales de qualité, donc complémentaires avec l'enseignement. Nous proposons la création d'un répertoire évolutif des sites web estimés efficaces au vu d'une liste d'indicateurs de qualité dans l'objectif de leur attribuer un label, à l'instar de

ce qui se pratique pour les centres de langue en France⁸. Ce document actualisé en permanence contribuerait à développer un travail de qualité, en autonomie, chez tous ceux qui utilisent ces ressources documentaires numériques sur leurs supports nomades.

En classe, les compétences nécessaires à mobiliser pour une pratique langagière réussie fonctionnent en synergie. L'enseignement de la grammaire est contextualisé dans le sens où l'approche privilégiée est inductive, à partir d'un corpus sémantique pour stimuler une réflexion analytique des apprenants et favoriser la mémorisation (Cf. 3.1). Depuis une dizaine d'années, le terme « contextualisation » a pris une autre dimension grâce aux travaux du réseau GReC⁹, qui s'intéresse aux techniques enseignantes mises en œuvre en classe pour proposer des pratiques grammaticales adaptées aux contextes locaux. Ces grammaires en voie de construction prennent en compte les points de convergences et les écarts entre langue source et langue cible, le niveau de grammaticalité du pays, les usages traditionnels dans les systèmes éducatifs et les techniques explicatives développées localement. Ces ressources qui se construisent pas à pas sont disponibles en ligne, en libre accès sur le site de la GRAC (Grammaire Actuelle et Contextualisée, franc-parler-fipf.org/grac-a1a2/) que chacun peut aussi enrichir selon son contexte. Cet outil ouvert « [...] vise d'abord à mettre à jour les connaissances des enseignants et à tirer profit de leur expertise » (Beacco & Kalmbach, 2017 : 42) en développant les ressources grammaticales pour mieux les diversifier. Ces explications adaptées par des enseignants locaux vont dans le sens d'une simplification, ou au moins d'une rationalisation, des discours de spécialistes. Cette approche prometteuse implique les acteurs de terrain et les chercheurs dans une démarche complémentaire.

Le champ de recherche sur la grammaire dans des situations de classe en milieu homoglotte appelle quelques remarques. Les écoles de langue reçoivent un public d'adultes qui fait la démarche de s'inscrire à un cours de FLE. Ces apprenants autonomes, non captifs, presque tous polyglottes et à fort capital scolaire et culturel, sont exigeants dans leurs attentes et demandes, notamment en grammaire. Les

⁸ Le *Label Qualité FLE*, délivré par France Éducation International (ex-CIEP).

⁹ Antérieurement « Groupe GRAC », initié par Jean-Claude Beacco (Paris 3), depuis 2018 réseau ouvert GreC <https://methodal.net/Reseau-Grammaires-et-contextualisation>

groupes sont limités à quinze ou vingt étudiants et les enseignants sont tous diplômés et expérimentés en FLE. Ce système performant trouve ses limites dans l'hétérogénéité des publics dans une approche groupale où se côtoient des apprenants de langues natives et de profils différents. Les enseignants adoptent une démarche médiane à dominante réflexive pour permettre à chacun de s'approprier les points de langue. Dès le début d'une session de cours, il serait judicieux de mener une courte enquête pour connaître les habitudes d'enseignement/apprentissage de chacun afin d'adapter les discours et les contenus à la classe. Une lecture informative des travaux initiés par le réseau Grammaire Actuelle et Contextualisée pourrait donner des jalons.

Cet environnement d'enseignement/apprentissage, où prédomine le plurilinguisme, demeure à exploiter dans le sens d'une ouverture vers la médiation développée dans le *Volume complémentaire* du *CECR* : « Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues) » (2018 : 106). Chacun pourrait faire valoir ses compétences plurielles en langues pour mieux intégrer l'apprentissage d'un nouvel idiome. La langue cible demeure la priorité mais une approche réflexive transversale peut créer un contexte facilitant et lever des blocages. La compréhension des explications grammaticales repose pour une large part sur les enseignants. Nous avons remarqué la place croissante de l'intercompréhension à partir du niveau B2 (*Cf.* 3.2). D'eux-mêmes, les apprenants comparent les langues afin de mieux comprendre la grammaire française. Il serait profitable de développer cette stratégie à partir du niveau A1 où l'apprenant cherche d'emblée à établir des passerelles entre les langues. Le guidage de la réflexivité contribuerait au développement du savoir-apprendre de chacun.

De cette recherche, un enseignement très grammaticalisé, indexé sur les niveaux du *CECR* ressort. L'étude des processus mis en place par les enseignants dans leurs classes entraînerait une évolution dans les pratiques grammaticales. Ce rapprochement avec le terrain alimentera une réflexion pour mieux croiser les regards.

Conclusion

La grammaire est toujours objet de questionnement en classe quel que soit le niveau des apprenants. Le *CECR* a largement contribué à lui accorder une place assumée et à faire évoluer les pratiques de classe vers une approche actionnelle. Cette étude exploratoire sur la grammaire en classe de FLE montre que des principes actualisés dans le *CECR* sont intégrés en milieu homoglotte. Toutefois, réfléchir au temps consacré à la grammaire en classe, au métalangage, aux exercices grammaticaux ou aux apports de l'intercompréhension, apporterait sans doute une évolution dans le champ de la didactique de la grammaire. Il semble que la place de cette dernière aurait changé, mais la manière de l'enseigner demeurerait constante. Les ressources, la formation initiale et continue gagneraient en qualité en intégrant des démarches émanant du terrain pour varier les approches.

Dans notre étude réalisée à partir des réponses aux questionnaires sur la grammaire, chacun a donné ses représentations dans une posture subjective. Ainsi, les enseignants déclarent faire des choix qui ne sont que partiellement confirmés par les réponses des apprenants (par exemple, le type d'exercices pratiqués en classe). Ce décalage entre « dire » et « faire » amène à nuancer les résultats de l'étude et à les considérer comme des tendances à confirmer auprès d'un panel plus étendu. L'enseignement est très grammaticalisé mais il semble en partie convenir à un public exigeant dans un cadre institutionnel en contexte allophone. Cette étude située dans un contexte particulier gagnerait à être étendue auprès de publics aux profils linguistiques et culturels variés, dans un premier temps. Il serait intéressant de réaliser ensuite une étude internationale pour situer les pratiques grammaticales et les comparer.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (Dir.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Éditions Anthropos.
- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2014). *La grammaire des premiers temps A1/A2* (2^e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
- Beacco, J.-C. & Kalmbach, J.-M. (2017). Une grammaire du français vue d'ici et d'ailleurs. *Le français dans le monde*, (409), 42-43.

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Éditions Didier.
- Bérard, É. (2019). Des pratiques grammaticales. *Synergies France*, (13), 19-29.
- Bérard, É. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Clé International.
- Besse, H. (2018). Un point de vue rétrospectif sur les « exercices de conceptualisation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. <http://journals.openedition.org/rdlc/2650>.
- Besse, H. et Porquier R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Éditions Hatier.
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. *Voix et Images du CREDIF*, (2), 38-44.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2^e éd.). Éditions des archives contemporaines.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. www.coe.int/lang-cecr
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier.
- Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. & Roulet, E. (1976). *Un niveau seuil*. Éditions Hatier.
- De Salins, G.-D. (2018). Une activité d'apprentissage incontournable : Lire en français... sa grammaire. *Synergies France*, (12), 87-98.
- De Salins, G.-D. (1996). Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique. *Le français dans le monde*, (280), 39-43.
- Escudé, P. & Janin, P. (2011). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Clé International.
- Fougerouse, M.-C. (2019). La grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en contexte allophone : représentations, stratégies et pratiques. *Synergies France*, (13), 63-83.
- Fougerouse, M.-C. (2018). La grammaire en français langue étrangère à l'approche actionnelle : une avancée significative ? Actes du XIV^{ème} Congrès mondial de la FIPF, Volume II. *L'enseignement du français entre tradition et innovation*. 89-97.
- Fougerouse, M.-C. (1999). *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement et dans l'apprentissage du FLE*. [Thèse de doctorat inédite]. Université La Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Fouillet, R. (2018). Entre savoir savant et didactisation : le cas de l'article en français. *Synergies France*, (12), 67-83.
- Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, P. (dir.). (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Éditions Maison des langues.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. PUF, Que sais-je ? N°3199.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Collin.
- Rosen, É. (dir.). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, (45).
- Vigner, G. (2017). *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Éditions Hachette.

