



HAL
open science

APPROPRIATION DE LA GRAMMAIRE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS : ENQUÊTE SUR LES HABITUDES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

Élodie Lang

► **To cite this version:**

Élodie Lang. APPROPRIATION DE LA GRAMMAIRE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS : ENQUÊTE SUR LES HABITUDES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. <hal-01252031>

HAL Id: hal-01252031

<https://hal.science/hal-01252031v1>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

APPROPRIATION DE LA GRAMMAIRE DU FLE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS : ENQUETE SUR LES HABITUDES D'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS ETRANGERS

Élodie LANG

elodie.lang@unistra.fr

LiLPa, Faculté des Lettres, 14 rue René Descartes

67084 Strasbourg Cedex

France

Abstract : In the teaching/learning contexts as the French university, the foreign students' learning habits problem comes in addition to the complexity of the linguistic formation situation. Our study shows that those habits, come from previous experiences (native language, scholar culture), are dominating in foreign language learning preferences, but also that taking them in account in educational approaches results in an efficiency gain in the new foreign language acquisition.

1. Introduction

La question du statut épistémologique et didactique de la grammaire est depuis longtemps débattue au sein de la recherche en acquisition des langues (Defays, 2008), en particulier dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français, sans pour autant qu'une issue à cette discussion ait pu être trouvée. Cette interrogation demeure une préoccupation dans certains contextes pédagogiques particuliers, notamment celui de l'apprentissage du FLE en milieu universitaire français.

En effet, ce type de formation linguistique en milieu homoglotte et multilingue est fortement marqué par des questions de schème identitaire¹ et d'habitudes d'apprentissage des usagers, qui forment comme une culture psycho-sociolinguistique préalable des apprenants. En parallèle viennent se confronter les interrogations en matière de démarches d'enseignement, de directives institutionnelles ainsi que de préférences enseignantes, ces dernières étant elles-mêmes issues d'une culture éducative et didactique. De ces confrontations de facteurs contextuels naît alors la problématique des contrariétés d'habitudes pouvant provoquer des réticences, des lacunes, voire des blocages, qui vont ensuite déterminer les choix méthodologiques mis en œuvre en classe.

Cependant, on constate un certain malaise chez les enseignants lorsqu'est abordée la question de la grammaire. Leur tâche dans ce domaine est en effet devenue plus complexe aujourd'hui, après les différents changements méthodologiques du 20^e siècle (Puren, 1988), et les grands débats théoriques ayant animé la didactique (Besse & Porquier, 1984). Les politiques linguistiques successives, la diversité toujours plus forte des croyances et cultures des apprenants (Beacco, 2010) ou des formateurs (Cadet, 2006) ajoutent encore à leur perplexité, au point qu'ils se demandent s'il est encore utile et nécessaire d'enseigner la grammaire (Cuq, 2003).

Pourtant, une autre démarche épistémologique intéressante serait de remettre l'apprenant au centre de la question, comme le préconise la perspective actuelle de la didactique. Quels facteurs et influences viennent former sa conception de l'apprentissage de la grammaire ?

¹ Le facteur humain, dans sa dimension subjective, est influencé par l'environnement dans lequel il évolue. Il intègre donc dans son schéma mental toutes les expériences auxquelles il a été confronté.

Avec quels résultats ? Enfin, comment appréhender son schème identitaire et l'accompagner au mieux ? Avec quelles solutions pédagogiques ?

2. Cadre théorique

Avant toute chose, il est nécessaire de clarifier le sens entendu du mot « grammaire ». Les définitions étant nombreuses, il paraît important de pouvoir se situer dans ce domaine. Une grande partie des acceptions du terme peuvent notamment se trouver chez Besse & Porquier (1984), Coste & Galisson (1976) ou encore Cuq (1996 et 2003).

Dans le cadre de cette étude, c'est celle de Cuq (2003 : 117) qui a été retenue : « Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement ».

Par ailleurs, afin d'éclaircir les termes employés dans cet article, il est utile de revenir sur ceux de « grammaire explicite/implicite » et « démarche déductive/inductive ».

Pour Galisson & Coste (1976 : 206), la grammaire explicite « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » alors que la grammaire implicite vise à « donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques par exemple) ». La grammaire implicite n'explicite aucune règle, elle « élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (*ibid.* : 254).

Besse et Porquier (1984) reprennent et précisent ces définitions et ajoutent que la démarche est déductive lorsqu'elle va de la règle aux exemples qui l'illustrent, ou inductive lorsqu'elle part des exemples pour aller jusqu'à la règle qui a présidé à leur sélection.

2.1. Les démarches d'enseignement

Après une longue période d'enseignement traditionnel de la grammaire, on a vu apparaître de fréquents et réguliers changements dans l'approche pédagogique à adopter. Tantôt explicite (méthodologies traditionnelle, active et communicative – dans sa deuxième période –), tantôt implicite (méthodologies directe, structuro-globale audiovisuelle et communicative – dans sa première période –), la place de la grammaire dans l'enseignement des langues a connu beaucoup de remous. Ce sont d'ailleurs ces événements qui expliquent en partie l'embarras des enseignants lorsqu'ils ont à faire face à la question de la grammaire².

De tous ces bouleversements découle logiquement une certaine perplexité sur les approches de l'enseignement grammatical à adopter. S'il n'est plus question sérieusement aujourd'hui de continuer le débat implicite/explicite (Cuq, 1996), il semble que la discussion se soit tournée vers la démarche à employer : déductive ou inductive ? C'est ainsi que l'enseignement de la grammaire se plie actuellement à une vague d'éclectisme où chacun procède selon la démarche qui lui semble appropriée (Fougerousse, 2001) sans pour autant que la place de la discipline ne soit assurée (Véronique, 2014).

2.2. Les habitudes d'apprentissage

Aux questions relatives à l'enseignement de la grammaire viennent s'ajouter celles des habitudes d'apprentissage. Ces dernières, construites sur la base d'un phénomène complexe regroupant les influences de plusieurs facteurs, nécessitent d'être étudiées de manière plus détaillée, afin de prendre conscience de l'importance de chaque élément dans la constitution du schème identitaire des apprenants.

² Pour toute information complémentaire à ce résumé, se référer à Puren (1988).

2.2.1. *Les contextes d'appropriation*

On a pu constater, grâce aux recherches en acquisition des langues, que plusieurs types d'environnements pouvaient être distingués, chacun n'induisant pas les mêmes formes d'appropriation. Véronique (2009) identifie ainsi trois catégories de contextes : le contexte naturel, le contexte institutionnel et le contexte mixte.

Le premier cas est celui où les apprenants ne suivent aucun schéma préconstruit d'apprentissage, acquérant la langue à son contact. Cela signifie que, bien qu'un système linguistique soit intériorisé, la grammaire n'est pas apprise de manière formelle. Le second est celui où l'appropriation de la langue est guidée. Il s'agit alors des contextes en milieu institutionnel, où l'apprenant peut se retrouver face à deux situations : un enseignement des langues – première(s), étrangère(s) – de type grammatical ou non. Enfin, le troisième cas recouvre la situation des apprenants en contexte homoglotte : en immersion tout en étant scolarisés.

2.2.2. *Les acquis antérieurs*

Issus de nombreux composants, les acquis antérieurs constituent l'un des facteurs les plus importants dans la fabrique des habitudes d'apprentissage. Le premier élément influant dans ce processus est la langue première et son appropriation. Les représentations que les apprenants se fabriquent sont consécutives à ces notions, ainsi que les attentes qui en découleront, auront des impacts complètement différents sur l'apprentissage des langues étrangères (Klinger, 2005). Bien que cette approche soit pertinente dans l'appréhension de l'enseignement d'une nouvelle langue, il semble également nécessaire de prendre en compte par la suite l'influence des apprentissages langagiers postérieurs, dont Porquier disait :

« La diversité des contextes d'appropriation, plus complexe que le laisserait croire la dichotomie milieu naturel/milieu institutionnel, met en évidence le fait que le mode d'accès à la langue constitue la réalité empirique première de l'acquisition/apprentissage : on apprend une langue à la façon dont on y est exposé et dont on la découvre » (Porquier, 1993 : 68).

Intervient alors le second élément : la culture éducative. Dans la mesure où les contextes d'apprentissage jouent un rôle sur les représentations des apprenants, mais que ces derniers sont dépendants d'un environnement national – notamment pour les institutions –, on ne saurait faire l'impasse sur les croyances véhiculées au travers des discours sociaux et politiques, souvent à l'origine des diversités de regards des apprenants sur les situations d'enseignement/apprentissage de la grammaire. Beacco commentait à ce propos :

« Ces formes multiples des cultures éducatives peuvent prendre la forme de représentations sociales partagées, lesquelles constituent alors, en un espace culturel homogène donné, un cadre de croyances et de connaissances sur la nature de l'enseignement et l'enseignement des langues en particulier. [...] On peut donc estimer que la question de l'emploi d'activités grammaticales ne peut trouver de réponse qu'en tenant compte de ce contexte éducatif global, car elles y sont tenues, suivant les traditions éducatives, comme indispensables, normales, acceptables ou inutiles, indépendamment de leur efficacité réelle » (Beacco, 2010 : 79-80).

De ces notions et de leurs influences sur les apprenants, souvent inconscientes, découlent les notions de représentations et d'attentes. Parce qu'un apprenant voit les éléments de sa vie sous le prisme mental et affectif qu'il s'est constitué au fil de son vécu, les expériences d'apprentissage qu'il aura engrangées auront un impact sur l'appréhension qu'il aura de ses apprentissages ultérieurs. Ainsi se créent les habitudes d'apprentissage.

2.3. *La situation en contexte universitaire français*

L'enseignement de la grammaire en université française se heurte à de nombreuses contraintes. D'une part, du côté de l'enseignant se pose la question de l'approche méthodologique à adopter : entre les préconisations officielles des politiques linguistiques, les méthodologies en vogue ainsi que les croyances et préférences enseignantes, une certaine confusion peut vite régner. D'autre part, du point de vue de l'apprenant se retrouvent plusieurs paramètres à prendre en compte : public de type scolarisé, de nationalités et de langues maternelles hétérogènes, de cultures linguistiques et éducatives différentes, évoluant dans un contexte homoglotte et multilingue. De ces variables peuvent alors naître des confrontations de représentations et d'attentes, mais aussi des contrariétés d'habitudes.

3. Méthodologie

3.1. *Protocole de recherche*

Puisque ces habitudes sont issues d'acquis antérieurs, dont une partie est relative aux cultures éducatives au sein desquelles se jouent les diverses influences des cultures linguistique et grammaticale, de la norme ainsi que des politiques, elles sont nécessairement liées aux représentations des apprenants. Si elles sont contrariées, elles peuvent devenir un facteur de lacunes, voire de blocage. À l'inverse, elles peuvent être une dynamique prospère si elles sont respectées, pouvant alors se transformer en un facteur de motivation.

Ainsi, dans une perspective de centration sur l'apprenant, nous avons souhaité remettre ce dernier au cœur de nos interrogations, à l'instar de Defays :

« Quand un professeur comprend mieux comment ses apprenants, collectivement ou individuellement, ont l'habitude d'apprendre ce qu'il tente de leur enseigner, il peut, d'une part, les aider à améliorer cet apprentissage et, d'autre part, y adapter ses méthodes pour améliorer son enseignement » (Defays, 2003 : 211).

Nous avons donc cherché à montrer qu'il existait, chez les apprenants, des tendances à apprendre la grammaire française de manière inductive ou déductive, et que ce phénomène pouvait être imputé à leurs acquis antérieurs (langue maternelle, culture scolaire). Nous avons également voulu mettre en avant le fait que l'efficacité d'un apprentissage pouvait être accrue si l'on respectait les habitudes en place des apprenants.

Dans cette idée, nous avons adopté une méthodologie mixte, optant autant pour une démarche quantitative que qualitative. Nous avons également choisi d'appliquer deux approches différentes : la première, transversale, consiste à effectuer une étude à un moment donné et en une seule fois ; la deuxième, longitudinale, est au contraire basée sur le suivi d'une étude étalée dans le temps. Afin d'accroître l'objectivité et la scientificité de notre démonstration, nous avons décidé de mener notre recherche en trois temps distincts.

3.2. *Protocole d'enquête*

La première enquête, transversale et quantitative, a été faite sous la forme d'un questionnaire de type QCM relatif aux expériences et aux préférences des apprenants en matière de démarche d'enseignement grammatical (méthode inductive ou déductive), auquel ont répondu 325 étudiants étrangers de l'Université de Strasbourg scolarisés dans diverses facultés et années de formation. Sont représentées dans ce corpus 71 nationalités et 45 langues. Tous les niveaux de compétences en langue française sont présents dans ce sondage, bien que la plupart des étudiants interrogés se situent dans la tranche intermédiaire B1-B2.

La deuxième enquête, de type longitudinal, s'est déroulée sur un an. Il s'agissait d'une expérimentation menée en petits groupes, testant les préférences des sujets au travers d'un

nouveau dispositif pédagogique. Il était question d'observer si, en laissant le choix de la démarche aux apprenants, un gain d'efficacité pouvait être ressenti. Pour cela, les étudiants travaillaient individuellement sur quatre manuels différents : deux de démarche inductive et deux de déductive. Les supports étaient anonymes et leur ordre d'apparition était systématiquement différent. En fin de séance, les apprenants remplissaient un questionnaire où ils formulaient leurs avis et leurs préférences. 79 étudiants étrangers de l'Université de Strasbourg y ont participé, dont seulement 22 ont été retenus pour une raison d'assiduité.

La troisième enquête, transversale et qualitative, fut une série d'entretiens menés auprès de 8 des 22 sujets, afin de recueillir leurs verbalisations de l'expérience. Ces entretiens portaient sur leurs attentes et représentations, sur leurs réactions face au dispositif, leurs avis à son sujet, ainsi que sur l'évolution de leurs impressions et sur leur satisfaction quant aux méthodes employées.

4. Résultats

4.1. Les tendances d'apprentissage

L'analyse des données récoltées grâce au sondage a montré qu'il existait effectivement des tendances à apprendre soit par la démarche inductive soit par la démarche déductive. Dans la plupart des cas, ces préférences d'apprentissage peuvent être corrélées à la langue maternelle ou à la culture scolaire des apprenants. L'enquête révèle cependant plusieurs exceptions à cette règle, ce qui impose une certaine prudence.

4.1.1. Tendance par langue maternelle

De nombreux échantillons d'apprenants catégorisés par langue maternelle ont montré une disposition pour une démarche en particulier. Ces tendances ont été jugées sur trois critères renseignés par les étudiants : l'efficacité, l'utilisation et la préférence.

Bien que les valeurs de ces trois critères puissent varier en pourcentages, elles affichent tout de même des tendances assez marquées. Ainsi, dans les cas de l'italien, du portugais et du suédois, on note des tendances différentes selon les critères. Les apprenants portugais et suédois montrent une disposition à la démarche inductive pour les critères d'efficacité et de préférence, mais à la démarche déductive pour l'utilisation. Dans le cas de l'italien, la tendance est à la démarche inductive pour l'utilisation et la préférence, mais demeure non déterminée pour l'efficacité. En outre, il existe une tendance à la démarche inductive avérée pour les langues suivantes : l'allemand, le bulgare, le géorgien, le hongrois, le roumain, le tchèque, le turc. La figure 1 ci-dessous donne une idée de la variation de ces critères d'une langue à l'autre.

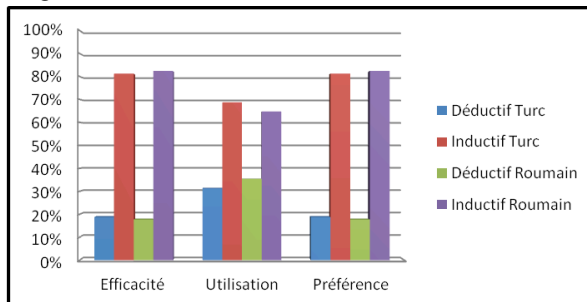


Figure 1 - Tendances pour les langues turque et roumaine

4.1.2. *Tendance par langue maternelle et variations nationales*

Afin de compléter l'enquête, nous avons analysé des groupes d'étudiants dont la langue maternelle comporte une variante nationale, sur les mêmes critères que précédemment.

Tout comme pour les résultats catégorisés par langue maternelle, les tendances sont relativement marquées, même si certains pourcentages varient en nombre. Il est d'ailleurs important de souligner que la taille des échantillons élaborés en fonction des nationalités a pu faire varier les pourcentages des tendances en fonction du nombre élevé ou non de leurs représentants. De fait, il existe une tendance à la démarche inductive pour les langues russe, arabe, espagnole et chinoise. Au sein de ces groupes, on voit une tendance inverse pour les apprenants issus du Kazakhstan, du Maroc, d'Espagne et de Taïwan. En ce qui concerne la langue anglaise, on remarque une tendance à la démarche déductive, bien que l'Irlande lui préfère son opposé. Les figures 2a et 2b ci-dessous montrent le cas de la langue arabe.

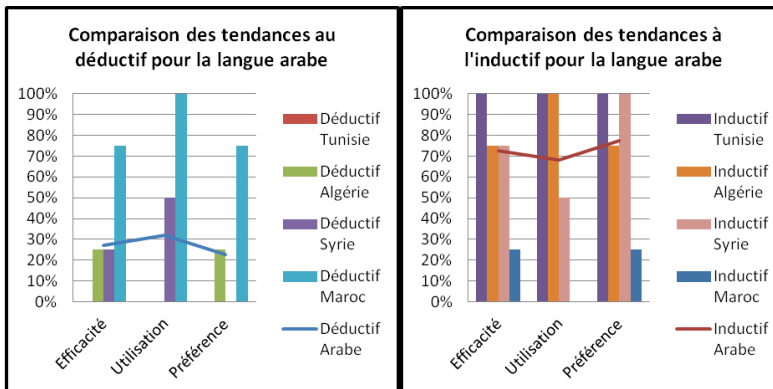


Figure 2a et 2b - Tendances pour la langue arabe et ses variations nationales

4.2. *Le gain d'efficacité dans l'apprentissage*

Pour terminer, nous souhaitons présenter les résultats obtenus quant à ce qu'on peut appeler le « sentiment d'efficacité » perçu par les apprenants lorsque leurs habitudes d'apprentissage sont respectées. À l'aide de l'expérimentation (dispositif et questionnaires) puis lors des entretiens, nous avons pu déterminer que le respect des préférences d'apprentissage permettait un gain d'efficacité ressenti non négligeable : 70% des personnes interrogées estiment avoir réellement mieux compris les notions de grammaire étudiées, 24% demeurent mitigées sur leurs impressions et seulement 6% estiment ne pas être satisfaites. Par ailleurs, sur les huit sujets interrogés au cours des entretiens, tous pensent avoir appris efficacement.

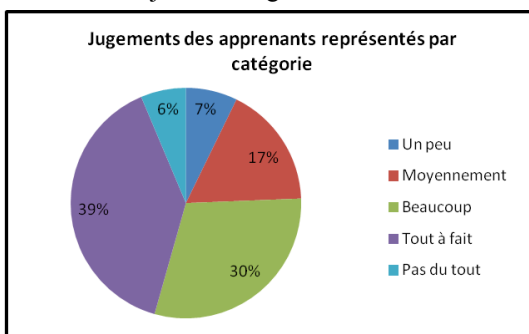


Figure 3 - Sentiment de gain d'efficacité chez les étudiants en apprentissage

5. Discussion

Cette recherche, menée sur plus d'une année et à l'aide de plusieurs expérimentations, cherchait à montrer que les habitudes d'apprentissage jouaient un rôle important dans le contexte d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

La première hypothèse, basée sur la prise en compte des acquis antérieurs des apprenants, supposait l'existence de tendances à l'apprentissage de la grammaire par une démarche privilégiée. Elle a été vérifiée grâce aux résultats obtenus lors de l'analyse quantitative effectuée avec le sondage. Cette étude a ainsi pu déterminer que les habitudes des apprenants étaient liées à leur langue maternelle, avec parfois quelques variantes nationales. Pourtant, il semble important de remettre en perspective le fait que ces données sont fondées sur la verbalisation des étudiants, sujets à leurs perceptions, conceptualisations et représentations propres, issues de leurs différentes expériences. On ne peut ignorer que les questions individuelles viennent prendre part à la problématique générale. Ce constat est l'une des causes qui pourrait expliquer en partie les différences dans les pourcentages. Une autre explication, qui tient aussi au parcours personnel des apprenants, fait appel à une idée évoquée *supra* par Porquier : la façon dont la langue a été appréhendée lors du premier contact, ce dernier étant lui-même dépendant de la question de culture éducative et de politiques linguistiques. En effet, certains échantillons (étudiants chinois, par exemple) ont montré des résultats mitigés, assez partagés dans les tendances. Ce phénomène pourrait être dû à leur approche première de la langue française : pour une partie d'entre eux, l'apprentissage du français a débuté en Chine, mais pour d'autres, cet apprentissage s'est déroulé en France où, globalement, l'approche communicative est privilégiée. De cette diversité de parcours initiaux dans la langue, dans un même échantillon, peuvent naître des écarts qui se répercutent sur les résultats finaux.

La seconde hypothèse selon laquelle il pourrait y avoir un gain d'efficacité dans l'apprentissage si les habitudes des étudiants étaient respectées est également avérée. L'expérimentation menée a permis de le confirmer, de manière quantitative et qualitative. En premier lieu, les résultats exprimés au travers des questionnaires de fin de séances ont déterminé une part importante de satisfaction chez les apprenants, une moindre pour les avis mitigés et une minime du côté des insatisfaits. En second lieu, les entretiens finaux effectués avec les apprenants présents tout au long de l'expérience ont mis en avant une satisfaction de l'ensemble des participants. Cependant, quelques éléments sont à relever dans cette étude. Le premier est la participation irrégulière des étudiants aux séances, ce qui nous a amenée à réduire l'échantillon initial de 79 à 22. Cette irrégularité a pu également jouer sur l'appréciation de certains des 22 étudiants, car ils ne sont pas tous venus au même nombre de séances, et n'ont pas assisté aux mêmes thèmes abordés (différence de difficulté). Cette variable a pu influencer leur perception du dispositif, les différents apprenants ne s'y étant pas habitués de la même manière. Le second élément porte sur les représentations des étudiants. Au cours de notre recherche, nous avons observé que les apprenants ne renseignaient pas nécessairement dans le sondage la méthode qu'ils utilisaient réellement. Dans ce cas, comment juger effectivement d'une réponse adéquate à leurs habitudes, et donc, d'un gain d'efficacité ? Tout simplement parce que le dispositif proposait systématiquement les deux démarches d'apprentissage, ce qui permettait aux étudiants de choisir celle qui leur convenait, pour ensuite estimer s'ils apprenaient mieux ainsi.

Enfin, les résultats obtenus sont à mettre en perspective avec la question de la représentativité des échantillons. En effet, dans beaucoup de cas, les étudiants n'étaient pas assez nombreux pour constituer un échantillon représentatif. De ce fait, certaines données issues de plusieurs groupes nécessiteraient d'être approfondies à l'aide de nouvelles études, avec un nombre de sujets plus conséquent.

6. Conclusion

Nous l'avons vu, bien que cette recherche sur l'apprentissage de la grammaire française présente des résultats significatifs et concluants dans la détermination de tendances à l'apprentissage indiqué par l'une ou l'autre démarche d'enseignement de la grammaire, elle possède également un intérêt autre que celui de les mettre en avant : elle démontre avant tout qu'un tel phénomène existe. Certes, l'investigation proposée est limitée : le contexte d'étude est restreint et la représentativité des échantillons est imparfaite. L'enquête permet pourtant d'ores et déjà d'établir que lorsque des habitudes d'apprentissage très anciennes, ou fortement ancrées dans la compétence langagière, sont contrariées, cela peut générer des lacunes ou des blocages.

Cette étude nécessiterait donc des compléments, d'autres recherches afin de mieux cerner les tenants et aboutissants du phénomène. Mais, au-delà de ces questions encore en suspens, il reste surtout le besoin de prise de conscience du problème de la part des enseignants.

Références

- BEACCO, Jean-Claude (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BESSE, Henri, PORQUIER, Rémy (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- CADET, Lucile (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique, *Les Cahiers de l'ACEDLE, 2, Recherches en didactiques des langues* : 36-51.
- COSTE, Daniel, GALISSON, Robert (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- CUQ, Jean-Pierre (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DEFAYS, Jean-Marc (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- DEFAYS, Jean-Marc (2008). Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations, in *Enseigner les structures langagières en FLE*, Galatanu, Olga et al. (Eds). Bruxelles : Peter Lang, 19-32.
- Fougerousse, Marie-Christine (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, *Études de linguistique appliquée*, 122 : 165-178.
- KLINGER, Dominique (2005). Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de *desu* en japonais, in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, Jean-Claude et al. (Eds). Paris : Presses universitaires de France, 69-87.
- PORQUIER, Rémy (1993). Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé, *Études de linguistique appliquée*, 92 : 65-77.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- VERONIQUE, Daniel (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- VERONIQUE, Daniel (2014). De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe, *Recherches et applications, Le français dans le monde*, 55 : 30-43.