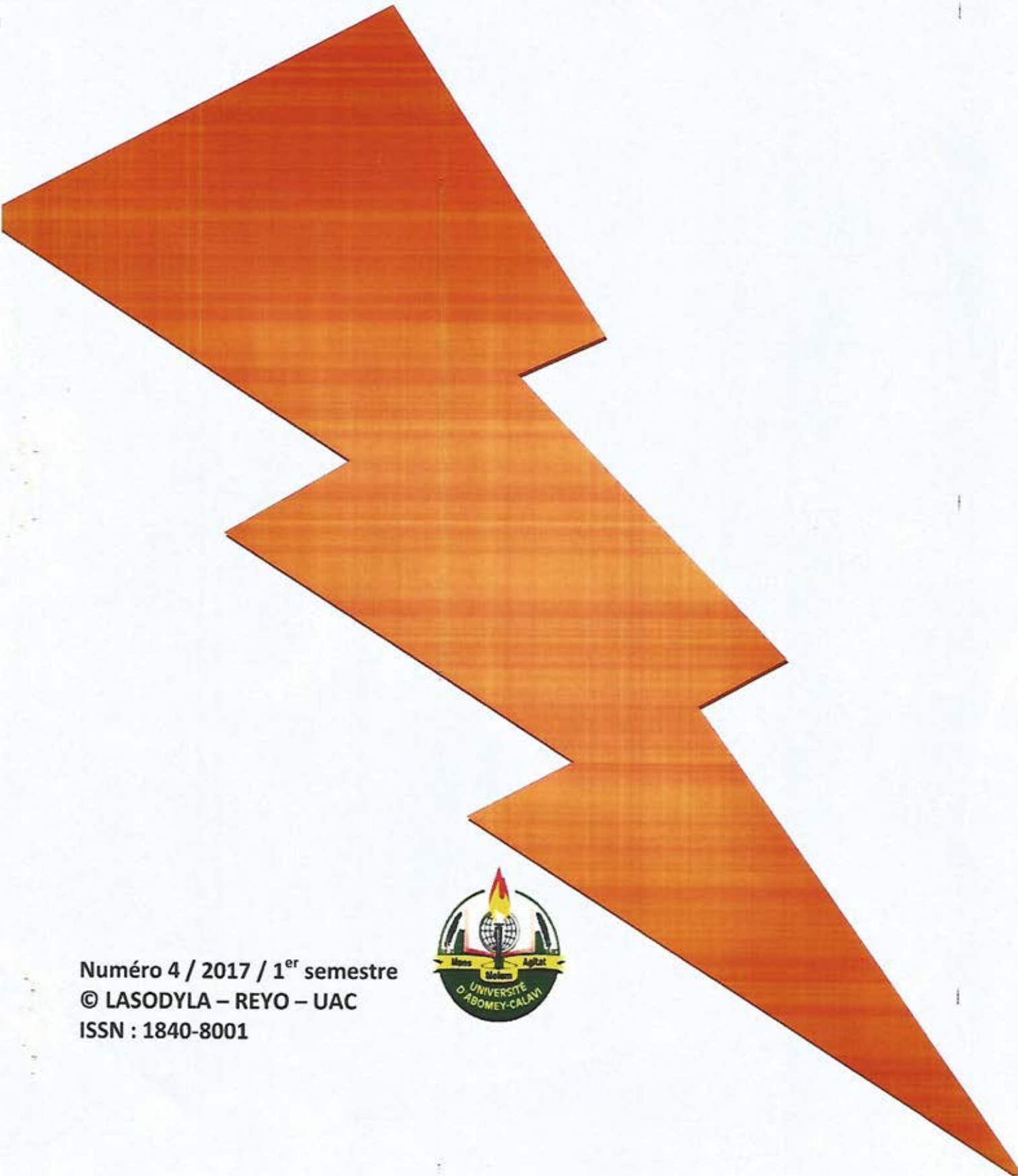


ReSciLaC

Revue des Sciences du Langage et de la Communication



Numéro 4 / 2017 / 1^{er} semestre
© LASODYLA – REYO – UAC
ISSN : 1840-8001



Université d'Abomey-Calavi
Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
LASODYLA-REYO – UAC – 2017



ReSciLaC

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

Dépôt légal N°8184 du 15/10/2015
Bibliothèque Nationale, 4ème trimestre
ISSN: 1840-8001 N°4 – 1^{er} semestre, juin 2017

Directeur de publication

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Rédacteur en Chef

Dr Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité de rédaction

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Comité scientifique et de lecture

Prof. Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Prof. Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Gratién Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Dr Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Dr Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie)

Prof. Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Prof. Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Samuel DJENGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Prof. Tchaa PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Martina Drescher (Université de Bayreuth)

Dr Etienne K. Iwikotan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Adresse

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche
en Yoruba (LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Deux appels à contribution permanents sont lancés en mars et en octobre afin de permettre la diffusion de deux volumes annuels. Les frais de lecture et de publication s'élèvent à 40.000F CFA. Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français ou en anglais, ou en version bilingue.

Ils doivent comporter un résumé de 10 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clefs en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en page: Format A5 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ;

Style normal (pour le corps de texte) : Police Palatino Linotype 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Palatino Linotype 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 1 : Police Palatino Linotype 14 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Palatino Linotype 12 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Palatino Linotype 12 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ;
Police Palatino Linotype 12 points, sans couleurs, sans attributs (gras et
italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas
de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne
simple.

Bibliographie : Police Palatino Linotype 12 points, sans couleurs,
sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ;
paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple.

Présentation

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés *en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences de l'éducation, en sociologie, etc.*

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines que sur les sciences sociales.

SOMMAIRE

LETTRES, LANGUES, ARTS ET COMMUNICATION

1. AN ARGUMENTATIVE APPROACH TO AUTONYMIC MODALITY IN NGUGUI WA THIONG'O 'S *THE RIVER BETWEEN*, **Zorobi Philippe TOH**, (Côte d'Ivoire).....11
2. LES EMPRUNTS DE L'ANUFO AUX LANGUES GURMA : ETUDE DES MOTIVATIONS ET DE L'INTEGRATION LINGUISTIQUE, **Laré KANTCHOA**, (Togo)25
3. MULTIFONCTIONNALITE DU MORPHEME NI EN CÂBE, **Maxime da CRUZ & Boni Hubert IDOHOU**, (Bénin).....44
4. ANALYSE DES ERREURS CHEZ DES APPRENANTS YORÛBÁ DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE, **AJANI AKINWUMI LATEEF**, (Nigeria).....60
5. DISTRIBUTION DE L'ARCHIPHONEME /N_/ EN AGNI, **Amoikon Dyhie ASSANVO** (Côte d'Ivoire).....72
6. CULTURAL CONTEXT, VERBAL ART AND DISCOURSE-SEMANTICS PATTERNS IN BAYO ADEBOWALE'S "SONG OF THE BRIDE" AND "SONG OF THE MAIDEN", **Innocent Sourou KOUTCHADÉ**, (Bénin).....88

DIDACTIQUE, EDUCATION, GENRE ET DEVELOPPEMENT, HISTOIRE DES CONNAISSANCES

7. POUR UN ENSEIGNEMENT SEMANTICO-COMMUNICATIF DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) AU BENIN, **Florentine AGBOTON** (Bénin)107
8. SECONDARY SCHOOL CURRICULA REFORM IN BENIN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF ENGLISH AND OTHER SUBJECTS, **Etienne K. IWIKOTAN** (Bénin).....140
9. LA GRAMMAIRE DE MOBILISATION DE LA LANGUE FRANCOPHONE DE RECHERCHE, **Raymond ASSOGBA** (Bénin).....158

10. PROBLEMATIQUE DE LA PRISE EN COMPTE DES HANDICAPES DANS LA DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU TOGO : CAS DES ELEVES DE L'ECOLE DES SOURDS A ATAKPAME, **Ati-Mola TCHASSAMA** (Togo)171

11. ANALYZING INTERPERSONALITY AND IDEOLOGY THROUGH LEXICAL METAPHOR IN CHINUA ACHEBE'S *ANTHILLS OF THE SAVANNAH*, **Yémalo C. AMOUSSOU** (Bénin)189

12. APPROCHE ALTERNATIVE DE L'EDUCATION ET DEVELOPPEMENT DURABLE AU BURKINA FASO : QUELLE CONTRIBUTION DE LA PEDAGOGIE DU TEXTE (PDT) ?, **Bernard KABORE** (Burkina Faso)..... 215

13. MAKING SCIENCE EDUCATION MORE RELEVANT TO STUDENTS THROUGH MULTIDISCIPLINARY APPROACH TO LEARNING: A REVIEW OF LITERATURE, **Okanlawon Ayoade Ejiwale** (Nigeria)230

14. A STUDY OF PUBLICATION PRODUCTIVITY AMONG ACADEMIC STAFF: IMPLICATIONS ON PLANNING FOR THE DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCE IN SOUTH-WEST NIGERIAN UNIVERSITIES, **Adeyanju Hammed Idowu & Oshinyadi Peter O.** (Nigeria)241

15. GIRL-CHILD EDUCATION AS A FACTOR FOR NATIONAL DEVELOPMENT: IMPLICATIONS FOR EFFECTIVE EDUCATIONAL MANAGEMENT AND COUNSELING PRACTICE IN NIGERIA, **Onabamiro Adegbeniga Ade & Peleyeju Joshua O. & Onabajo Abisola Morenike** (Nigeria)257

16. CULTURAL BIAS AGAINST WOMEN: AN IMPEDIMENT TO GENDER EQUALITY IN EDUCATION AND NATIONAL DEVELOPMENT, **UKEJE ARINZE I. & EZE, CHINYERE I. N** (Nigeria)268

17. ATTITUDES OF ADULTS TOWARDS THE MENTALLY ILL PEOPLE IN OGUN STATE, NIGERIA, **AZEKHUEME KATE UCHEOMA** (Nigeria).....275

18. DEVELOPMENT AND EDUCATION IN THE AFRICAN FAMILY SETTING: LANGUAGE, CULTURE AND VALUES, **TAIWO FAWEHINM** (Nigeria).....289

19. SEXUAL ABUSE OF THE GIRL-CHILD IN AMMA DARKO'S *FACELESS* AND GBEMISOLA AKINSIPE'S *FAMILY AGAIN*, **IjitonaKehinde Cecilia** (Nigeria).....299

20. AN INVESTIGATION INTO GENDER AND VERBAL ABILITY DIFFERENCES ON ACADEMIC PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS, **EWENIYI Iyabode Titilayo** (Nigeria)317

21. INFLUENCE OF NEGATIVE SELF-TALK ON ACHIEVEMENT ORIENTATION AMONG ADOLESCENTS IN SECONDARY SCHOOLS IN OGUN STATE, NIGERIA, OGUNLEYE TOLU & OKE TUNDE DAYO (Nigeria).....	326
22. GIRL-CHILD EDUCATION AND THE TEACHING OF LITERATURE FOR AFRICAN DEVELOPMENT: A VEHICLE TO UNFETTER WOMEN FROM THE SHACKLES OF TRADITION, Joseph Akanbi ADEWUYI & T. M. O AHMED & Roseline Adebimpe ADEWUYI (Nigeria).....	337
23. ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: PATH TO GRADUATE SELF-SUFFICIENCY AND AFRICAN DEVELOPMENT, ADEWUYI LYDIA ADUKE & KEHINDE, TEMITOPE MERCY (Nigeria).....	348
24. CULTURE AND COSMOS: STRUCTURAL CHANGES IN A SYSTEM OF KNOWLEDGE - HISTORY, CONCEPTS AND LOGIC IN YORUBA NUMBER CONCEPT DEVELOPMENT FROM PEOPLE'S CONCEPTION OF THE SKY (WEST AFRICA), SEGLA Dafon Aimé (Bénin).....	360

LETTRES, LANGUES, ARTS ET COMMUNICATION

POUR UN ENSEIGNEMENT SEMANTICO-COMMUNICATIF DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSCO) AU BENIN

Florentine AGBOTON

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

floagboton@yahoo.fr

Résumé

L'étude part du constat de l'alarmante faiblesse des résultats des examens 2015-2016 aux différents niveaux du système éducatif du Bénin pour proposer une autre manière d'aborder l'enseignement grammatical du français en vue de faciliter son appropriation effective chez les élèves. Car comment l'élève peut-il réussir à l'école s'il ne maîtrise pas bien le français, langue de scolarisation ? La présente étude s'intéresse aux modalités d'enseignement de la grammaire dans les cours secondaires de notre pays, particulièrement au niveau du premier cycle. A partir de la question : « Quelle grammaire enseignée pour amener l'élève africain francophone à construire ses connaissances linguistiques en français de manière réflexive pour sa réussite scolaire ? », une enquête qualitative a été menée auprès des enseignants de français du premier cycle des classes du secondaire pour analyser les modalités mises en œuvre. Les résultats nous ont permis d'avoir des données significatives sur la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement du français, l'intérêt de son enseignement pour les élèves, les pratiques pédagogiques mises en œuvre sous l'approche par Compétence (l'APC) et les difficultés liées à son application. Pour pallier la faiblesse du niveau linguistique en français des élèves, nous avons proposé une approche grammaticale : l'approche sémantico-communicative, à partir du modèle théorique de la grammaire du sens et de l'expression initié par Charaudeau (1992). En somme, pour favoriser la réussite scolaire au Bénin, ne faudrait-il pas amener les enseignants du français à faire de la grammaire sémantico-communicative ? Car, il a été soutenu en didactique des langues étrangères et secondes que l'une des conditions favorables à l'enseignement grammatical est l'explication des notions formelles sous l'éclairage des catégories sémantiques et des intentions de communication

Mots clés : Grammaire sémantique, FLSCO, Métalangage, Formes, intention de communication

Abstract

Following the alarmingly poor performance of students as observed in their results in the 2015/2016 examinations at different levels of the Beninese educational system, the study seeks to propose an alternative method of teaching and ensuring the effective mastery of French grammar amongst learners. For, how else can the learner

succeed at school if s/he fails to master French, the language of instruction? The present study focuses on modalities of teaching grammar in the Secondary School in our country, particularly at the first grade level. Using the question: "Which grammar should we teach to help the francophone African build his linguistic competency in French in such a reflexive and active manner as to ensure success at school?", a qualitative research was carried out among first grade grammar teachers in the secondary school to analyse the modalities in operation. Some of the findings included the place occupied by grammar in the teaching of French, its benefit to the learners, the pedagogical measures put in place under a Competency Based Approach (CBA) and the difficulties linked to their implementation. As a palliative to poor linguistic level in French, the researcher proposes a grammatical approach known as "the semantico-communicative approach", following the theoretical model of the grammar of meaning and expression as advocated by Charaudeau (1992). In a nutshell, to bring about success in schooling in Bénin, would it not be necessary to introduce teachers to the use of semantico-communicative grammar? This is because it is a well established fact in the didactics of foreign and second language learning that one of the favourable conditions to teaching grammar has to do with explaining the forms under the searchlight of semantic categories and communication intentions.

Key words: Grammar, Teaching French as a Language of Instruction (FLI), Meta-language, Forms, Meaning, Communicative methodology

Introduction

L'étude part du constat de l'alarmante faiblesse des résultats des examens 2015-2016 aux différents niveaux du système éducatif du Bénin pour analyser la situation de l'enseignement de la grammaire du français au Bénin. En effet, en observant les taux d'échec enregistrés au BEPC ces trois dernières années, on constate avec consternation la réalité de la faiblesse continue du niveau d'instruction des élèves : de 53% en 2014, elle a atteint les 69% en 2015 et 84% en 2016 ! Il va sans dire que pour réussir à l'école dans un contexte où le français est une langue non maternelle, langue étrangère ou seconde¹⁶, il sert de langue de scolarisation dans la plupart des pays africains francophones. C'est la langue de communication à l'école et son acquisition joue un rôle important dans la réussite scolaire. Face à cette situation, nous nous demandons comment l'élève peut-il réussir en français, en histoire, en géographie, en mathématiques, en biologie et dans les autres disciplines

¹⁶ Le statut sociolinguistique du français en Afrique francophone n'est toujours pas encore tranché dans le rang des chercheurs en didactique des langues et cultures. Le français continue d'être apprécié comme « langue seconde » ou « langue étrangère » ou « langue seconde et étrangère »

scolaires, entièrement rendus en français à l'école béninoise, s'il ne maîtrise pas bien la grammaire du français ? La prise en compte du rôle essentiel que joue le français dans le système éducatif du Bénin et la multiplicité des objectifs d'enseignement grammaticaux, nous amènent à poser l'autre question suivante : Quelle grammaire enseignée pour amener l'élève africain francophone à construire ses connaissances linguistiques en français de manière réflexive et active en vue de sa réussite scolaire ? Nous nous intéressons, dans cette étude, aux conditions d'enseignement-apprentissage de la grammaire du FLSco, celles qui sont mises en œuvre dans les cours secondaires de notre pays, particulièrement au niveau du premier cycle. Notre réflexion vise à analyser les approches utilisées pour l'enseignement de la grammaire du français et à proposer une autre manière de l'aborder en vue de favoriser chez les élèves l'appropriation effective. La présente étude propose une approche grammaticale qui faciliterait chez les élèves la compréhension des formes linguistiques en français et le rapport nécessaire à établir entre ces formes et les intentions de communication ; convaincue que lorsque l'enseignement grammatical est centré sur l'explication sémantique des formes linguistiques en lien avec l'intention de communication du sujet parlant, l'élève-apprenant s'approprie mieux la notion enseignée. Par ailleurs, nous pensons que lorsque le métalangage utilisé favorise la compréhension des notions grammaticales, la langue est mieux maîtrisée et les matières scolaires au programme sont mieux comprises et mieux rendues. Pour réaliser cette étude, nous avons entrepris une enquête qualitative par questionnaire auprès de cinquante (50) enseignants en activité dans les classes du premier cycle du secondaire en vue d'analyser les modalités d'enseignement de la grammaire du français dans les collèges du Bénin telles que pratiquées par les enseignants. L'enquête a été réalisée dans les lycées et collèges d'Abomey-Calavi¹⁷. Dans le présent travail, nous basons notre réflexion sur le modèle de la grammaire du sens et de l'expression initié par Charaudeau (1992), modèle soutenu par plusieurs

¹⁷ Située dans la partie sud du Bénin, Abomey-Calavi est l'une des communes les plus vastes du pays. Elle abrite l'université d'Abomey-Calavi qui est la plus grande université du pays. Elle compte également plusieurs établissements scolaires publics et privés.

chercheurs dont Courtyllon (1985, 2001). Selon P. Charaudeau. Il s'agit d'une grammaire « qui (...) ne nie pas l'existence des formes ni la nécessité de respecter les règles de construction, mais cherche à mettre en relation ces formes avec ce qu'elles signifient, en fonction de ce au service de quoi elles sont employées » (2001 : 4). Nous visons donc l'enseignement d'une grammaire sémantico-communicative pour l'amélioration du niveau de nos élèves en français. L'étude présentera dans sa première partie les différentes acceptions de la grammaire d'une langue étrangère ou seconde et son enseignement et plus spécialement l'enseignement de la grammaire du français selon l'Approche Par Compétence (l'APC). Seront présentés ensuite, dans la deuxième partie du travail, les résultats de l'enquête qualitative effectuée auprès des enseignants de français du premier cycle des classes du secondaire qui présentent un relevé de points des enseignants sur les modalités d'enseignement de la grammaire selon l'APC. La troisième partie abordera les principes de la grammaire du sens et de l'expression et proposera une démarche sémantico-communicative de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, approche, qui à notre avis favorisera de la réussite scolaire de nos élèves.

1. La grammaire du français : Contexte et applications

Un bref détour sur la situation sociolinguistique du français au Bénin nous permet de dire qu'au Bénin comme dans la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne, le français en tant que langue étrangère ou seconde est la langue de scolarisation. Langue non maternelle, le français est utilisée à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen d'apprentissage des autres matières au programme du système éducatif. C'est aussi le moyen de communication entre l'enseignant et les élèves pendant les activités pédagogiques. Les conditions d'apprentissage du français langue de scolarisation, comme nous le confie B. Maurer (1995, 2), s'adresse à « un public le plus souvent très jeune, maîtrisant mal sa langue maternelle, très souvent contraint de suivre en français l'enseignement de toutes les autres disciplines, sont très différentes de celles d'une langue étrangère commencée souvent à un âge plus tardif, comme matière et non comme média d'enseignement ».

Cette clarification de B. Maurer (idem) nous amène à orienter notre approche d'enseignement grammaire sur les plans sémantique et communicative en mettant l'accent sur la dimension cognitive du

langage qui allie les notions formelles aux intentions de communication. Ceci en vue de permettre aux élèves de mieux comprendre les notions grammaticales et de mieux les produire en fonction des intentions de communications. C'est, en d'autres termes, comme le dit G. Barbé cité par B. Maurer (1995, 3) montrer que la langue seconde ou étrangère relaie la langue maternelle « et prend en charge l'instrumentalité qui lui revient dans le développement cognitif. L'enfant l'apprend pour apprendre d'autres choses ».

Nous sommes dans un contexte complexe où la langue première de l'élève n'est pas enseignée à l'école et n'est pas non plus utilisée pour la compréhension des autres matières scolaires autre que le français telles que les mathématiques, la biologie, l'histoire et la géographie, et... ; un contexte inhibiteur de développement de la compétence communicative¹⁸ en français avec tous ses facteurs réducteurs de réussite scolaire (effectifs pléthoriques, insuffisance d'infrastructures scolaires, insuffisance de formation des enseignants, de ressources didactiques, etc.) qui y règnent ; ; un contexte psychologique peu motivant pour l'élève si rien n'est fait pour faciliter l'appropriation du français ; tout un ensemble de conditions peu favorables à la maîtrise du médium de compréhension et de production des savoirs scolaires.

1.1 La grammaire, un terme polysémique

Le terme « Grammaire » est défini selon différentes acceptions et ce, en fonction des théories et des orientations méthodologiques envisagées. Née avec l'institution scolaire, le terme « grammaire renvoie, comme le dit M. Riegelet *al*, à la transposition didactique d'une discipline scientifique, la linguistique (1994 : 22). Elle est traditionnellement une discipline scolaire et reste la discipline la plus importante dans l'enseignement d'une langue en raison de la place qu'elle y occupe. A l'école, c'est la grammaire normative qui est prescrite car elle permet de transmettre aux élèves les spécificités du fonctionnement de la langue française. J. Dubois *et al* (2002 : 226) nous renseignent qu'elle est « apparue au XIXe siècle avec la nécessité d'enseigner la langue française écrite, son orthographe, et la langue française parlée, selon les

¹⁸ Au sens des didacticiens des langues et cultures comme S. Moirand (1982), la compétence communicative comprend quatre composantes à savoir : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle et la composante socioculturelle.

normes de la tradition centralisatrice de la France ; l'objectif est alors une volonté unificatrice sur le plan linguistique » (ibidem).

La grammaire embrasse tous les domaines d'analyse de la langue : la phonologie, la syntaxe, la lexicologie et la sémantique. Pour bien s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français, il est nécessaire d'acquérir la compétence linguistique qui implique, selon le CECRL¹⁹ (2001) les compétences suivantes : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique²⁰.

La grammaire, en tant que matière éducative est donc une activité scolaire qui définit ses objectifs d'apprentissage et sélectionne dans les savoirs contenus dans la linguistique descriptive, ses objets d'enseignement-apprentissage. Les diverses notions de grammaires répertoriées en didactique du FLE par Tanriverdieva, K., sont les suivantes :

« - grammaire active/passive; grammaire contextualisée / décontextualisée;

- grammaire de l'orale/de l'écrit; grammaire de la langue/de la parole;
- grammaire de phrase/de texte; grammaire déductive/inductive;
- grammaire explicite/implicite;
- grammaire interne/externe (à l'apprenant);
- grammaire normative/descriptive;
- grammaire structurale/générative/énonciative » (2002 :42).

L'enseignement du français est, dans la plupart des cas, représenté par l'enseignement de la grammaire et l'élève qui apprend le français apprend la grammaire de cette langue qu'il est constamment appelé à mettre à jour et à mettre en œuvre pour réussir ses communications écrite et orale. De ce fait, nous pouvons dire que la grammaire du français est la discipline linguistique à travers laquelle on enseigne/apprend à décrire les éléments de la structure du français et les règles qui régissent son fonctionnement.

¹⁹CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues publié par le Conseil de l'Europe en 2001.

²⁰ C'est La connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire, la connaissance des conventions qui sont mises en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier les signes de ponctuation pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.), à la lumière du contexte » (CECR : 2001).

1.2 Enseignement/apprentissage de grammaire à travers les grands courants méthodologiques

La didactique de la grammaire du français évolue selon les courants méthodologiques mis en œuvre dans l'enseignement des langues étrangères et secondes. Toutes les formes de grammaires des langues sus citées induisent des pratiques méthodologiques que Puren (2008 : 35) classe sous les trois conceptions d'enseignement des langues suivantes : les « traditionalistes », les « empiristes » et les « éclectiques ».

Pour les « traditionalistes » (défenseurs de la méthodologie grammaire-traduction), l'acquisition de la langue se fait essentiellement par un enseignement explicite de la grammaire. En effet, au début de l'enseignement de la grammaire à l'école, l'objectif était de doter l'école d'un instrument théorique qui permettait de bien écrire les mots, bien les orthographier. C'était l'orthographe dite grammaticale. Cet objectif était axé le mot et plus tard, l'accent a été mis sur l'étude de la structure de phrase. Dans le contexte scolaire, la prononciation et la grammaire y occupent une grande place les premières années. En grammaire du français, on enseigne non seulement la morphologie mais aussi la syntaxe d'où la terminologie « morphosyntaxe » qui, selon J-P. Cuq concerne d'un côté, la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale ; et de l'autre, la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale (2003 :170). Les exercices pratiqués étaient ceux de la répétition et surtout ceux de la traduction en versions et en thèmes.

Les diverses pratiques grammaticales qui entrent dans ce courant méthodologique sont : *grammaire de l'écrit, grammaire explicite, structurale, déductive, descriptive et normative, etc.*

Puis vinrent les « empiristes » qui, quant à eux, préconisent l'application stricte des procédés de la méthodologie « naturelle » à l'enseignement scolaire). Le processus d'acquisition de la langue est comparable à celui de l'enfant dans la famille ou celui des apprenants quotidiennement exposés à l'usage de la langue cible. La méthode d'apprentissage est implicite. Très peu de grammaire mais beaucoup d'exercices structuraux à l'oral et à l'écrit. L'usage de beaucoup d'exercices était recommandé pour faire acquérir la langue sans passer par

l'explicitation de ses règles. En approche communicative, la grammaire s'intéresse à la communication, aux actes de paroles. Elle est une grammaire en situation. On parle de grammaire situationnelle. Pour atteindre l'objectif communicatif, les capacités du processus cognitif des élèves sont hautement sollicitées. Les élèves sont amenés à formuler eux-mêmes les règles de fonctionnement de la langue à partir d'un corpus proposé contextuellement. Les réflexions faites sur la langue par les élèves sont pour objectifs de les conduire à la conceptualisation de ses règles. Les pratiques grammaticales correspondant à cette option sont : grammaire implicite, grammaire de l'oral et de l'écrit, grammaire inductive, de l'énonciation, du texte, grammaire active, etc. L'Approche par Compétences peut bien s'y inscrire.

La troisième position décrite par Puren est celle des « éclectiques ». C'est la position où il est conseillé de combiner les avantages que peuvent offrir les principes recommandés par les méthodologies traditionnelles et empiristes. Souvent, dans cette vision, les démarches pédagogiques sont combinées. L'enseignant sélectionne les pratiques d'enseignement grammatical existantes qu'il pense être à même de l'aider à faire comprendre les nouvelles notions aux élèves tout en sollicitant leur participation active.

Plusieurs grammaires peuvent être mises en œuvre sous cette option : la grammaire implicite et explicite, la grammaire déductive et inductive, grammaire énonciative, etc. La/les pratique(s) à adopter dépend (ent) des besoins d'apprentissage constatés dans la classe. L'une des approches d'enseignement-apprentissage du français actuellement en cours en Afrique francophone est l'APC qui est une approche communicative. C'est aussi l'option que le Bénin a choisie pour redynamiser la méthodologie d'enseignement des disciplines au programme dans son système éducatif scolaire. Qu'en est-il de ses principes pour l'enseignement de la grammaire ?

1.3 Enseignement-apprentissage de la grammaire du français au Bénin avec l'APC

Discipline qui permet d'enseigner/d'apprendre le fonctionnement d'une langue ou de décrire le fonctionnement de celle-ci, la grammaire a perdu quelque peu sa position de privilège avec l'application de l'APC. La grammaire, sous cette approche méthodologique, ne constitue plus

une discipline autonome comme dans les méthodologies traditionnelles. Elle est une sous-discipline d'enseignement des trois compétences disciplinaires à savoir : la communication orale, la lecture et la communication écrite. De ce fait, nous nous posons des questions sur la place qu'elle occupe désormais dans l'enseignement-apprentissage du français. Sa position, en tant que sous-discipline d'un cours du français, permet-elle aux enseignants de la mettre en œuvre de façon efficiente ? Comment l'enseignement / apprentissage de la grammaire est-il appliqué sous l'APC ?

Sans nous étendre sur les principes psychologiques et méthodologiques de l'APC (pour tenir dans les limites de cet article), nous pouvons dire qu'en opposition aux objectifs de la grammaire traditionnelle pratiquée dans les enseignements du français depuis la période coloniale, l'enseignement de la grammaire avec l'APC est structurée sur la base de compétences langagières à faire acquérir aux élèves à l'écrit et à l'oral aussi bien en compréhension et en production. Sur cette base, la grammaire doit être abordée comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la production écrite et orale de la langue. Elle n'est pas définie dans l'APC comme un objectif en soi. C'est une compétence à intégrer dans le processus d'apprentissage global de la langue française et en constitue une aux côtés des autres que sont : la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, de la culture pour l'acquisition de la compétence communicative. « On ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire de la grammaire, mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève » (Roegiers, X. 2006 : 6).

Pour réussir l'enseignement de la grammaire, l'enseignant devrait donc pouvoir organiser ses cours en fonction des objectifs définis dans le programme officiel d'enseignement du français; programme qui vise à aborder la structure grammaticale non pas de manière graduelle et systématique, mais plutôt de manière situationnelle, selon son apparition en contextes communicationnel et textuel. La grammaire est enseignée au niveau primaire et au premier cycle du secondaire sous les compétences disciplinaires de la Communication Ecrite, de la Communication Orale et de la Lecture.

Voici, à titre illustratif, la démarche à suivre pour enseigner chaque notion au programme (*Extrait du guide pédagogique du programme d'études du français, classe de cinquième (Août 2014, p.11)*)

Enseignement/Apprentissage/Evaluation des ressources de la langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe,)

Durée : 4h/S.A.(Situation d'Apprentissage)

- *activité/consigne(s) d'observation/de découverte ;*
- *activité/consigne(s) de manipulation (analyse du fait grammatical) ;*
- *formulation des règles (synthèse/retenons) à recopier par les apprenants dans leurs cahiers de cours ;*
- *activité(s) de réinvestissement/évaluation formative/remédiation.*

Cette approche privilégie d'une part une pédagogie socio-cognitiviste favorisant l'autonomie de l'apprenant dont la participation va être régulièrement sollicitée, l'impliquant ainsi dans son apprentissage ; et privilégie d'autre part une pédagogie de l'intégration confrontant l'élève à des situations complexes où il doit prouver ses capacités à transférer ce qu'il a appris dans le contexte scolaire à son contexte quotidien. Se servir de ses apprentissages grammaticaux pour écrire une lettre de demande de permission par exemple.

L'enseignant a pour mission de construire le cours de grammaire sur la base de savoirs et savoir-faire qui permettront aux élèves d'acquérir les ressources nécessaires pour développer des compétences linguistiques. Les séquences de cours doivent avoir pour objectifs d'améliorer les connaissances des élèves sur le fonctionnement du français pour leur permettre d'utiliser au quotidien, et de manière correcte, les formes linguistiques dans des situations de communication auxquelles ils sont couramment exposés.

A titre illustratif, voici un extrait d'activité /consignes du cours de français en classe de 5^e (3^{ème} semaine du 1^{er} semestre) : Progression des apprentissages réalisés, en liaison avec la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, vocabulaire

Compétence : Production écrite d'un texte descriptif

- Consignes :**
- 1- Lis attentivement le tableau de répartition
 - 2- Justifie la pertinence ou non des notions prévues
 - 3- fais des amendements au besoin

Tableau 1 : Extrait du tableau de répartition procédant à l'étude des notions grammaticales en classe de 5è

Grammaire	Conjugaison/ orthographe	Vocabulaire	Etude d'une oeuvre	Autres
-Le groupe verbal et ses constituants -Les pronoms personnels	-Les temps composés : Plus-que – parfait, passé antérieur -La /l'a -Se/ce -Son et sont -Ses/ces	Les mots outils de liaison	-L'arbre fétiche	Thème : Tradition/modernité

Source : *Activité/consignes : Progression des apprentissages des notions (classe de 5è)*

Ce tableau présente le principe associatif de l'enseignement du français par l'APC où l'enseignement des savoirs grammaticaux est associé à celui des autres savoirs linguistiques de conjugaison, d'orthographe et à celui des savoirs lexicaux et culturels (à travers l'étude d'une œuvre littéraire qui porte sur des thèmes liés à la tradition et la modernité). La compétence grammaticale n'est donc pas isolée. La compétence visée ici est celle de la Production écrite d'un texte descriptif. Ce qui donnerait à l'élève la capacité à communiquer à l'écrit sur un sujet de la vie que l'élève est susceptible de connaître.

Comment se pratique la grammaire dans l'enseignement du français dans les écoles secondaires au Bénin dans les classes du premier cycle au niveau secondaire? Pour le savoir, nous avons réalisé une enquête dont les résultats nous renseignent sur: la place de la

grammaire dans l'enseignement du français, son intérêt pour les élèves, les pratiques d'enseignement mises en œuvre...

2. L'enquête réalisée et ses résultats

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction, l'enquête a été réalisée par questionnaire auprès de cinquante (50) enseignants de français en activité à Abomey-Calavi en août 2016. L'objectif est d'analyser les modalités mises en place pour l'enseignement de la grammaire du français. L'enquête réalisée est qualitative car elle a servi à dégager des données les plus significatives sur l'enseignement grammatical déclaré par les enseignants enquêtés.

Le questionnaire d'enquête est inspiré de celui réalisé par M-C. Fougerouse (2001) sur l'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. Le premier cycle du secondaire a été choisi à cause de la représentation que nous avons de ce niveau. Nous pensons que c'est à ce niveau que sont renforcés les savoirs grammaticaux entrepris depuis le niveau primaire. Les enseignants doivent pouvoir prendre en compte les prérequis des élèves dans leurs pratiques pédagogiques (la terminologie utilisée et les activités langagières à proposer) en vue de les amener à améliorer leurs connaissances linguistiques à l'écrit et à l'oral.

2.1 Les données recueillies sur l'enseignement de la grammaire

La grammaire telle qu'elle est enseignée dans les lycées et collèges au Bénin présente les données suivantes :

Du niveau d'instruction et le nombre d'années d'expérience des enseignants-enquêtés

Notre enquête présente les résultats fournis par des enseignants de grammaire de niveaux d'instruction divers (DUEL 2, licence, maîtrise et CAPES) et exerçant dans les classes définies du niveau défini dans le cadre de notre recherche à savoir celles du premier cycle du secondaire ; Leurs années d'expériences en matière d'enseignement du français varient selon le cas. Les résultats indiquent que nos informateurs ont pour certains entre trois (03) à dix (10) ans; pour d'autres entre sept (7) à quinze (15) ans. Nous avons même enregistré des enseignants ayant vingt-deux (22) ans d'exercice du métier.

De la progression non linéaire du contenu grammatical

La notion de « Progression » dans l'enseignement d'une langue renvoie « aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels) » Cuq (2003 :204).

Le programme d'enseignement de la grammaire est élaboré pour les quatre niveaux (de la 6^{ème} en 3^{ème}) selon une progression des apprentissages qui n'est pas graduelle sur le contenu des notions mais l'est plutôt sur le type de texte. La grammaire mise en œuvre est textuelle, fondée sur la pédagogie du texte. De la 6^{ème} et 5^{ème} les textes sont de type descriptif, narratif et injonctif ; auxquels s'ajoutent les types explicatif et argumentatif en 4^{ème} et 3^{ème}.

De l'omniprésence de la grammaire dans l'enseignement du français

Les savoirs grammaticaux sont enseignés en liaison avec l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire tel que le recommande l'APC. Mais la grammaire reste la discipline la plus enseignée.

Tableau 2 : Données relatives à la priorité des enseignants en matière d'enseignement /apprentissage du français

Priorité des enseignants	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Lexique	03	6
Phonétique	02	4
Lecture	6	12
Grammaire	35	70
Civilisation	02	4
Autres	02	4
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

On note que dans le processus d'enseignement/ apprentissage du français, 35 enseignants accordent la priorité à la grammaire, 06 à la lecture, 3 enseignants accordent plus d'importance au lexique, 02 à la phonétique, 02 à la civilisation, 02 à d'autres choses. Dans l'ordre des priorités, nous avons : la grammaire – la lecture – le lexique.

De l'intérêt de la grammaire chez les élèves

Tableau3 : Données relatives à ce qui intéresse le plus les apprenants

Intérêt des apprenants	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Lexique	05	10
Phonétique	01	2
Lecture	10	20
Grammaire	29	58
Civilisation	04	8
Autres	01	2
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Au nombre des enseignements prévus pour l'apprentissage du français, plus de 29 enseignants estiment que ce qui suscite le plus d'intérêt chez les élèves en matière d'apprentissage du français est la grammaire, 10 évoquent la lecture, 05 le lexique, 04 la civilisation, et 10 d'autres choses. La deuxième priorité est la lecture et la troisième le lexique.

Du temps consacré à la grammaire dans l'enseignement du français

Tableau 4: Données relatives au temps horaire réservé à l'enseignement de la grammaire

Temps consacré à la grammaire en classe	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Entre 20 et 40 mn	30	60
Entre 45 et 70 mn	18	36
Cela dépend	02	4
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau montre que le temps consacré à la grammaire en classe varie selon les enseignants entre 20 et 70 mn. La plupart des enseignants

(60%) déclarent faire de la grammaire pendant 20 et 40 mn sur un total horaire de deux (02) heures destinées à l'enseignement du français²¹. 36% d'enseignants font plus d'heures que les premiers et vont jusqu'à 45 à 70 mn pour l'enseignement de la grammaire.

-De la grammaire pratiquée : plus textuelle que contextuelle et traditionnelle (selon les déclarations)

Tableau 5 : Données relatives au type de grammaire pratiquée par les enseignants

Type de grammaire pratiqué	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Traditionnelle (morphosyntaxique)	10	20
Textuelle	30	60
contextuelle	10	20
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau montre que 60% des enseignants pratiquent la grammaire textuelle, 20% la grammaire traditionnelle et 20% la grammaire contextuelle.

De la méthodologie d'enseignement mise en œuvre

²¹Selon les guides pédagogiques élaborés pour l'enseignement du français de la 6^{ème} en 3^{ème}, les enseignants disposent en général de deux (02) heures par séance pour le cours de français où sont enseignés et la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison. Trois séances sont prévues dans l'emploi du temps hebdomadaire au premier cycle du secondaire.

Tableau 6 : Données relatives aux pratiques d'enseignement de la grammaire

Pratique d'enseignement	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Implicite	02	4
Explicite	08	16
Déductif	09	18
Inductif	31	62
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau montre que les pratiques d'enseignement grammaticales les plus mises en œuvre sont inductives (62%), déductives (18%), explicites (16%). L'enseignement implicite n'a recueilli que 4%.

Dumétalangage utilisé pour expliquer les notions grammaticales

Tableau7 : Données relatives au métalangage utilisé pour expliquer la grammaire

Métalangage utilisé pour l'enseignement	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Utilisation de la terminologie traditionnelle	02	4
Explication des notions en français et en langue maternelle fon	28	56
Autres	20	40
Total	50	100

Source: Enquête réalisée en août 2016

Sur la question du métalangage utilisé, ce tableau indique que 56% enseignants déclarent qu'ils expliquent les notions grammaticales en français et aussi en langue maternelle fon au cas où les élèves ont des difficultés de compréhension avec la langue française. La langue fon est la langue nationale la plus parlée au sud du Bénin, cadre géographique de la recherche. On note que seulement 4% d'enseignants déclarent

utiliser la terminologie traditionnelle et 40% utilisent d'autres moyens pour expliquer les notions grammaticales ! Quels sont donc ces autres moyens qu'utilisent les enseignants pour expliquer le cours ?

Des étapes du déroulement cours de grammaire

Tableau 8: Les étapes du déroulement du cours de grammaire

Étapes du déroulement du cours	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Les quatre activités de l'APC	30	60
Corpus+ consigne+ synthèse	17	34
Règle énoncée + Exercice	3	6
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau présente les étapes du déroulement du cours de grammaire. 60% des enseignants déclarent utiliser la démarche de l'APC qui se baserait sur quatre activités à savoir : Activité de découverte, activité de manipulation, activité de formulation des règles et activité de réinvestissement. 34% d'entre eux disent qu'ils partent d'un corpus, donnent la consigne pour les activités à faire suivant la règle découverte et font ensuite la synthèse. Par ailleurs, 6% des enseignants disent passer d'abord par l'énoncé de la règle et proposent des exercices par la suite.

Des ouvrages utilisés pour l'enseignement de la grammaire

Tableau 9 : Données relatives aux ouvrages utilisés pour l'enseignement de la grammaire

Ouvrages de grammaire utilisés	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Cours Supérieur d'orthographe 4 ^{ème} / 3 ^{ème} (BLED)	15	30
Grammaire française	25	50
Larousse Grammaire	06	12
Autres	04	08
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau montre que parmi les ouvrages utilisés pour préparer le cours de grammaire, BLED – Orthographe grammaticale-Conjugaison-Orthographe d'usage est utilisé par 30%des enseignants pendant que 50%utilisent la Grammaire Française ; Larousse Grammaire est aussi consulté par 12%d'entre eux et 8% font usage d'autres ouvrages scolaires de grammaire.

Des activités d'apprentissage les plus pratiquées

Tableau 10 : Données relatives aux types d'exercices

Types d'activités langagières proposées	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Production orale	12	24
Production écrite	20	40
Transformation/ Lacunaire	08	16
Autres	10	20
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

De l'observation de ce tableau, on voit que 40% des enseignants font faire aux apprenants des activités de production écrite, 24% donnent des activités de production orale, 16% font des exercices lacunaires et 20% pratiquent d'autres activités.

Des activités de conceptualisation grammaticale pratiquées

Tableau 11 : Données relatives aux activités de conceptualisation

Activités de conceptualisation	Nombre d'enseignants	Pourcentage
OUI	32	64
NON	18	36
Total	50	100

Source : Enquête réalisée en août 2016

Ce tableau montre que 64% des enseignants font des activités de conceptualisation avec les apprenants alors que 36% ne le font pas. Ces derniers confient qu'ils manquent de temps pour cette activité.

2.2 Analyse des données

Des résultats de cette enquête, nous retenons des données significatives que nous présentons de la manière suivante :

- Nous notons l'importance que revêt la grammaire dans l'enseignement du français au Bénin (70% des enseignants l'ont reconnu) et son omniprésence dans les compétences disciplinaires. Malgré les principes de l'APC qui n'autorisent pas son enseignement prépondérant, la grammaire occupe une part importante dans le cours de français par rapport au temps qui lui est alloué. De plus, selon les déclarations faites aussi bien sur les enseignants et les élèves, la priorité est accordée à la grammaire plutôt qu'aux autres matières d'apprentissage du français que sont : le lexique, la conjugaison, la phonétique, etc.

- La plupart des enseignants reconnaissent le rôle de la situation de communication dans l'intériorisation du système linguistique de langue-cible car ils reconnaissent que la grammaire ne peut plus être considérée comme une compétence disciplinaire pouvant fonctionner seule ; que la forme linguistique à enseigner doit être extraite d'une situation de communication qui, comme le dit C. Fougerouse (2001 : 169-170) fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Les enseignants enquêtés ont organisé leurs cours sur les modalités de la grammaire textuelle que sur celles de la grammaire traditionnelle. 60% des enseignants ont déclaré faire leurs cours à partir des textes (descriptifs, narratifs, argumentatifs, injonctifs, explicatifs) extraits d'œuvres littéraires définies au programme ; 20% déclarent appliquer la grammaire contextuelle. Ils reconnaissent que l'usage des textes et du contexte pour l'enseignement d'une langue s'inscrit dans les nouvelles approches de pratiques de classe qui accordent la priorité à l'expression orale et écrite en situation.

Si c'est à partir des exemples tirés des textes ou contexte ou d'un corpus constitué que des élèves élaborent eux-mêmes les règles sur le fonctionnement de la langue, cela implique la pratique d'une grammaire implicite. Car il est admis qu'à l'opposé de la grammaire explicite, la grammaire *implicite* inculque aux élèves les règles sans que l'enseignant

ne recoure à l'explication théorique des notions mais utilise uniquement des exercices structuraux dans la perspective que les élèves découvrent eux-mêmes les règles.

Toutefois certaines manifestations témoignent des insuffisances dans l'application de l'APC :

- Les pratiques mises en œuvre pour l'enseignement grammatical sont plus explicites qu'implicites ; plus inductives que déductives : Le recueil des données relatives aux pratiques inductives déclarées par 62% des enseignants et celles relatives à la grammaire implicite manquent de cohérence. Or, d'après notre enquête, la pratique de la grammaire implicite demeure minoritaire (4%) aux côtés de celle inductive (62%) qui est majoritaire !

- La pratique de la grammaire traditionnelle est faite par 20% des enseignants ; ce qui nous permet de dire comme M-C. Fougereuse (2001) que les enseignants pratiquent constamment ce qu'ils savent faire et maîtrisent le mieux, à savoir la grammaire traditionnelle ».

- De plus, les enseignants déclarent soumettre les élèves à l'exercice de conceptualisation pour les amener à réfléchir sur le sens des notions grammaticales tel que le prévoit le schéma du déroulement des étapes à suivre pour enseigner les notions grammaticales aux 2^e et 3^e étapes (activité de manipulation (analyse du fait grammatical), activité de formulation des règles (synthèse). Mais visiblement, tous les enseignants ne sont pas encore acquis à la mise en œuvre de cette démarche, car 36% d'entre eux ne la pratiquent pas. Ces derniers évoquent le manque de temps.

- Les activités de production écrite et orale pratiquées en guise de réemploi des points grammaticaux enseignés sont celles qu'ils déclarent mettre en œuvre ; alors que l'APC, fondée sur une approche communicative, envisage l'apprentissage des notions langagières à travers les activités de compréhension à l'écrit et à l'oral aussi ; La compétence communicative devant être développée chez les élèves aussi bien en compréhension et qu'en production.

- Par ailleurs, les manuels d'enseignement notifiés par les enseignants-enquêtés ne sont pas bien référencés pour nous permettre de les analyser du point de vue de leur pertinence par rapport aux principes d'une approche par les compétences. A priori, ce sont des manuels réalisés pour enseigner la grammaire traditionnelle, celle qui aborde la

langue non comme un moyen au service de l'expression mais comme un contenu en soi ; de la grammaire pour de la grammaire » (Poulin : 1980 : 29). Les titres de ces ouvrages sont révélateurs des objectifs d'enseignement qu'ils renferment comme le montre l'ouvrage de Bled : Cours Supérieur d'Orthographe²² pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}.

La réflexion sur la langue par l'élève n'est pas suffisamment sollicitée et l'explication Somme toute, nous pouvons dire que l'enquête nous a permis d'avoir des données significatives qui témoignent de l'importance de la grammaire dans l'enseignement du français au Bénin et d'identifier, dans le même temps, des pratiques réellement mises en œuvre dans nos écoles. Les enseignants enquêtés déclarent mettre en œuvre des pratiques nouvelles d'enseignement de la grammaire sans pour autant maîtriser les principes de leur mise en application. D'autre part, Ils n'ont pas pris en compte la langue cible par rapport à son public. Ils savent définir et caractériser les pratiques d'un enseignement linguistique communicatif mais les données montrent qu'ils s'embrouillent dans les démarches déductive/inductive, explicite/implicite ; ils ne maîtrisent pas véritablement les stratégies d'enseignement selon l'APC.

C'est ce qui nous amène à proposer une approche sémantique de la grammaire avec pour objectif de rendre conscient l'apprenant non seulement des sens des formes grammaticales, mais aussi des rapports qu'il faut établir entre la sémantique de ces formes et l'intention de communication.

3. Vers un enseignement sémantico-communicatif de la grammaire du FLSCO

La maîtrise de la langue de communication scolaire comme le rappelle Vigner (2001), « est généralement associée à la notion de grammaire, notion qui elle-même est le plus souvent assimilée à celle d'explication sur le fonctionnement de la langue ». Dans une perspective sémantique et communicative, les notions sémantiques sous-jacentes aux besoins de communication sont traduites dans les formes grammaticales mises en œuvre. L'importance de la dimension sémantique des formes

²²Nous mettons ce terme en exergue pour signaler que l'objectif grammatical est axé sur l'orthographe d'usage.

linguistiques fait l'objet de débats dans la littérature grammaticale et trouve ses sources dans les travaux des auteurs comme Courty (2001), De Salins (1996),

Pour pallier la faiblesse du niveau linguistique en français, nous proposons une option d'enseignement grammatical qui met en relation les formes linguistiques avec ce qu'elles signifient en fonction des situations de communication : ce que Charaudeau (1992) nomme de *grammaire du sens et de l'expression*. L'enseignement se fera par la description et l'explication des phénomènes grammaticaux par les concepts notionnels sémantiques. En effet, pour (G-D. De Salins, 1996 : 8), « le sémantisme est le moyen le plus facile pour aider les apprenants à comprendre le système grammatical d'une langue étrangère, puisqu'il propose des *notions* d'ordre universel ».

Il est évident que dans ce processus le métalangage a un grand rôle à jouer.

3.1 La notion du métalangage dans l'enseignement de la grammaire du français

La spécificité de la classe de langue dit Cicurel « est que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est la langue » (1985 : 9). Cicurel parle de la prise en compte du patrimoine métalinguistique des apprenants (*idem*); en ce sens qu'il arrive à l'enseignant de revenir plusieurs fois sur sa parole en recherchant la parole adaptée au niveau de compréhension de la majorité de la classe.). Au cours de grammaire française, l'enseignant construit donc son discours en français sur la notion à apprendre en fonction du niveau des apprenants.

Jakobson décrit bien cette situation avec les mots suivants : ainsi pouvons-nous parler de français (pris en tant que métalangue) à propos du français (pris comme langage-objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases françaises » (cité par F. Cicurel (*idem*)). La nécessité du métalangage s'impose dans toute situation d'enseignement de la grammaire.

Pour Obae (2007), la notion de « métalangage » a un sens parallèle à celui de « langue ». C'est un sous-système de la langue naturelle utilisé pour parler d'elle-même. Le métalangage serait donc l'usage qu'on fait

de cette métalangue en vue de la communication. L'auteur distingue le *métalangage commun* métalangage utilisé dans la communication de tous les jours, du *métalangage scientifique* (idem, p 3). Chaque langue naturelle possédant sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des termes qui permettent de parler d'elle en grammaire. On dira avec Coste (1985 : 79) cité par Obae que « si on considère que la métalinguistique commence dès qu'un mot, un énoncé voire un échange langagier tout entier sont objets de mention et non d'usage sont désignés en tant qu'expression linguistique, et non pas d'abord perçus comme désignant autre chose qu'eux-mêmes, alors toute classe de langue étrangère se présente comme lieu d'une énonciation presque constamment métalinguistique... (Idem, p.3).

L'enseignement de la grammaire traditionnelle donne lieu donc à un discours métalinguistique (Coste : 1985), en ce sens qu'il est utilisé par l'enseignant une terminologie spécialisée en grammaire pour catégoriser les notions grammaticales. Par exemple, dans la communication pédagogique en grammaire du français, les terminologies grammaticales telles que « article », « sujet », « verbe » « adjectifs », « complément » etc. ... et leurs sous-ensembles tels que *féminin, masculin, singulier, pluriel, défini, indéfini, etc.* sont souvent utilisées pour catégoriser les formes linguistiques.

Du côté des linguistes sémantistes les terminologies utilisées dans leur métalangage sont plus révélatrices de sens comme le montrent les catégories conceptuelles/notionnelles ou sémantiques présentées par (De salins, 1996) : *la présentation, la personne, l'actualisation du nom et sa quantification, l'affirmation et la négation, la qualification, la situation dans l'espace, la situation dans le temps, l'argumentation et les opérations logiques....* Ces catégories notionnelles sont mises en oeuvre par l'usage des catégories formelles traditionnelles. Chareaudeau (1992) explique de la manière suivante la relation à établir entre les formes et les notions sémantiques : « la langue doit être décrite du point de vue des catégories qui correspondent à des *intentions de communication* (le sens), en mettant en regard de chacune d'elles les *moyens* (les formes) qui permettent de les exprimer ».

Par exemple, dans l'ouvrage De Salins (idem : 19-34), à l'intérieur de la catégorie notionnelle « *la présentation* », sont utilisées les sous-catégories notionnelles : *les présentateurs et la focalisation*, dont la mise

en œuvre appelle l'utilisation des catégories formelles telles que : les *démonstratifs* « ce », le *verbe* « être » et « avoir » aux temps présent, passé et futur au *singulier* / au *pluriel* (*C'est, c'étaient, ce sera, ce sont... il y a, il y aura...*) ; « voilà », « voici » ; les *pronoms personnels toniques* « elle », « lui », moi, nous, vous (*c'est lui, c'est moi, c'est elle, c'est nous, c'est vous...*), pronoms d'insistance, de focalisation « qui », « que », « dont ... dans les structures comme (*c'est lui qui..., c'est ce que..., c'est ce dont ...*) ; les *pronoms personnels complément d'objet* « le », « la », « les » (*le voilà, la voici, les voilà...*) ; l'expression « il y a » où il est utilisé les *articles définis, partitifs, indéfinis* ; les *prépositions* « de », « à » (*c'est d'argent que je parle, c'est à Pierre que je parle*).

D'une manière générale, dans une approche sémantique non bilingue, le discours de l'enseignant sur la grammaire du français est fait par/dans la langue française elle-même. L'enseignant devra veiller à utiliser une terminologie qui favorise la compréhension des notions grammaticales.

3.2 Quelques principes pour la pratique de la grammaire sémantique et de l'expression

L'expression « grammaire du sens » est initiée par Charaudeau (1992) qui y associe la notion de « l'expression ». Pour lui, l'accent sur les formes et la relation forme/sens sont au centre de l'objectif grammatical qu'il propose. L'auteur postule une méthodologie particulière qui doit aboutir à catégoriser les notions d'une manière différente de celle que suivent les grammaires morphologiques. La grammaire sémantique est une grammaire qui s'intéresse à la communication, aux actes de paroles et au sens des messages qu'ils transmettent. Les démarches dites notionnelles défendues par Courtillon (1985) prennent appui sur la grammaire de sens et de l'expression de Charaudeau (*idem*). Dans son article « la grammaire sémantique et l'approche communicative » cité par Bertocchini et E. Costanzo (2008 :187), Courtillon explique que « l'étudiant a bien au départ une intention de communication qui est d'ordre conceptuel et il doit traduire cette intention à l'aide des formes qui lui correspondent : il est en situation onomasiologique (du sens à la forme), ce qui ne signifie pas qu'il n'a eu, d'abord, à se mettre en situation sémasiologique (de la forme vers le sens) pour décoder des sens ». Cette réflexion induit deux types de grammaire : la grammaire de

production ou active ou onomasiologique et la grammaire de reconnaissance ou passive ou sémasiologique. « Il s'agit, comme l'explique Galisson, Coste (1976 : 256), de la grammaire replacée dans le cadre des phénomènes de communication, l'hypothèse étant qu'il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu'on doit par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d'une grammaire pour produire, et d'une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement identiques ».

En pratique, il revient à l'enseignant de conduire les élèves, suivant leur niveau de scolarité, à savoir repérer, analyser et regrouper les différentes catégories des formes linguistiques dans des catégories sémantiques suivant les intentions de communication. L'entrée dans les activités grammaticales pouvant se faire à partir de la reconnaissance et des manipulations linguistiques en relation avec les concepts sémantiques qui leur sont appropriés ; en d'autres termes, il devrapposer des « opérations conceptuelles que le sujet parlant est censé faire quand il communique, en mettant en regard de celles-ci les catégories de *formes* qui permettent de les exprimer » Charaudeau (idem). Des pratiques de classe axées sur l'explication du sens des formes linguistiques et sur des activités où sont mises en pratique ces formes dans les situations de communication orales et écrites.

3.3 Pour une démarche sémantico-communicative de la grammaire du FLSco

Les résultats de plus en plus faibles des élèves en langue française et par ricochet dans les autres disciplines scolaires nous amènent à proposer une autre façon d'aborder la grammaire.

3.3.1 *Justification de la démarche*

Pour justifier cette initiative, nous rappelons avec M. Verdelhan- et Bourgade l'importance de la langue française dans la réussite scolaire des élèves dans les contextes où elle est langue étrangère ou seconde, statut qui fait d'elle la langue de scolarisation : elle a un rôle de médiation puisqu'elle doit permettre aux élèves « de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines ; Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle

conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime » (2002 : 30).

Si la grammaire morphologique n'a pas aidé les bénéficiaires que sont les élèves à mieux comprendre les faits linguistiques et à mieux communiquer dans la langue de scolarisation, nous pensons que la démarche sémantico-communicative, qui reprend dans ses grandes lignes Charaudeau (1992, 2001, 2012) et Courty (1985, 1989, 2001) saura amener les élèves à une meilleure appropriation de la grammaire scolaire. Grammaire expliquée, elle diffère de la grammaire traditionnelle par le métalangage utilisée pour faciliter l'accès au sens chez l'élève. C'est une démarche qui marque la transparence du sens dans la terminologie utilisée.

Cette vision grammaticalesémantico-communicative nous conduit à décrire la langue à partir des intentions de communication ou des discours produits pour faire comprendre aux élèves les concepts sémantiques qui expliquent l'usage de telle ou telle formes linguistique du français. Les chercheurs en approche communicative considèrent que la réussite de la communication implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (lieu physique, statut des participants, le référent, le code, etc.) et à l'intention de communication (ou actes de langage): donner son opinion sur un fait, demander une permission, donner des ordres, etc.

3.3.2 *Fonder les séquences de cours à partir des intentions de communication*

Au niveau du premier cycle du cours secondaire, les entrées dans les activités linguistiques, partent des différents modes d'organisation du discours : descriptif, narratif, informatif, explicatif, injonctif et argumentatif. Ces genres discursifs portent sur des actes de communication ou des actes de langage porteurs de sens : *décrire, raconter, expliquer, informer ou argumenter* qui constituent les objectifs de communication à atteindre à la fin des séquences de cours. En effet, pour atteindre ces objectifs, l'apprentissage de la langue (formes grammaticales) s'impose. Les intentions de communication constituent donc les supports d'apprentissage dans lesquels l'enseignant sélectionne les notions formelles selon les niveaux d'apprentissage ciblés. Les

catégories conceptuelles (sémantiques) que renferment les intentions de communication regroupent plusieurs mots grammaticaux en une notion globale. Ainsi les *articles définis* et *indéfinis* sont sémantiquement des *quantificateurs* tout en étant des *actualisateurs* des noms qu'ils quantifient. L'utilisation des terminologies *quantificateur* ou *actualisateur* expriment le sens ou l'intention de communication du sujet parlant de quantifier ou de désigner l'être, l'animal ou la chose concernée.

Dans une vision grammaticale inductive, le regroupement des notions grammaticales sous une notion sémantique permet de montrer à l'élève « de quelle *notion générale* dépendent tous ces mots grammaticaux » (D-G. De Salins, 1996 : 8). Les terminologies conceptuelles sont utilisées comme par exemple, *quantifier*, *qualifier*, *situer dans l'espace*, *situer dans le temps* etc. en fonction des intentions de communication. Elles sont des outils porteurs de sens pour apprendre les formes grammaticales. *Le pluriel*, par exemple est une catégorie de forme et non une catégorie de sens. La démarche pédagogique proposée présente un déroulement en trois (03) étapes

Première étape : Phase de la compréhension de l'intention de communication

Pendant cette phase, l'élève sera amené à travers le support de communication (document sonore ou écrit, discours en monologue ou en dialogue) ou un corpus d'énoncés, à comprendre globalement les intentions de communication présentées pour servir de situation de départ. C'est aussi à cette phase qu'il appréhende les notions conceptuelles sur lesquelles portent les formes grammaticales à enseigner/apprendre.

La stratégie de vérification est la suivante : Deux ou trois questions de l'enseignant sur quelques éléments de compréhension globale de « l'évènement de communication »²³ permettront à l'enseignant d'attirer le regard de l'élève sur les intentions de communication et les notions conceptuelles /sémantiques à retenir ; notions desquelles seront extraites les notions formelles /grammaticales à étudier.

²³ Nous empruntons D. Hymes (1972) son expression d'évènement de communication (Speech Events) dans son fameux schéma de communication connu sous l'acrostiche « SPEAKING » : Setting, Participants, Ends, Actes, Key, Instruments, Norms, Genders.

Deuxième étape : Phase de la pratique grammaticale

C'est la phase de l'explicitation des formes grammaticales où l'élève est en situation d'apprentissage de la forme linguistique. L'enseignant procède par l'explication de la catégorie formelle en lien avec la notion sémantique. La réussite de cette opération conceptuelle favorise l'intégration des formes linguistiques relevant de cette dernière. Voici en exemple, les implications de deux intentions de communication dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Exemple de catégorie sémantique et catégorie de forme

Catégories d'intention de communication	Catégorie sémantique/conceptuelle	La forme linguistique
Nommer	La dénomination	Les noms (propres/commun)
Déterminer	L'actualisation La désignation La dépendance	Les articles Les démonstratifs Les possessifs

Source : Charaudeau (1992)

Ce tableau présente un extrait de l'article de Charaudeau (1992) et montre les correspondances qu'on peut établir entre les catégories d'intentions de communication et les catégories sémantiques de la langue et les catégories de formes.

Troisième étape : Phase de conceptualisation

En nous référant aux didacticiens comme Besse et Porquier (1984, 197), la conceptualisation peut être conçue comme une prise de conscience d'un fonctionnement linguistique qui passe par plusieurs phases : la prise de conscience d'un manque puis émission d'hypothèses, modification éventuelle de la règle élaborée et enfin, vérification. A travers les activités de communication (en production et compréhension) et les exercices structuraux, de transformation, répétition et autres,

l'élève est amené à observer les phénomènes linguistiques auxquels il est exposé, à construire les concepts grammaticaux et à tirer de son observation par lui-même les règles de fonctionnement de la langue et J-P. Cuq (2003). Cela signifie que l'élève, qui reste actif pendant le cours, découvre bien par lui-même les règles de grammaire suivant le corpus ou les exemples fournis. Il se sert des explications données par l'enseignant et reconstruit son savoir linguistique afin d'appliquer les nouvelles règles découvertes.

Lorsque les productions réalisées par les élèves portent des erreurs sur le plan linguistique, l'enseignant propose des activités de structuration, pose le problème linguistique au niveau de toute la classe et explique à nouveau la notion grammaticale pour son appropriation durable.

D'une manière générale, les explications données par l'enseignant sur les formes grammaticales devront se baser sur les intentions de communication et se faire à partir des catégories conceptuelles. La grammaire sémantico-communicative peut être organisée à partir des activités de compréhension écrite et orales aux intentions de communication. L'élève est en situation sémasiologique (de la forme vers le sens) et peut aussi se faire à partir des activités de production orales ou écrites en rapport avec les notions grammaticales étudiées. Il serait dans ce cas en situation onomasiologique (du sens à la forme). Cette démarche communicative n'exclut pas la mise en œuvre effective d'un cours de grammaire en classe en lien avec les autres disciplines d'apprentissage du français, à savoir l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire.

Conclusion

Une enquête sur les modalités d'enseignement mises en œuvre dans les classes de français au premier cycle du cours secondaire du Bénin nous a permis d'avoir des données significatives sur l'enseignement de la grammaire dans nos écoles : La grammaire continue d'occuper une place importante dans l'enseignement du français au Bénin (70% des enseignants l'ont reconnu) malgré les principes de l'APC qui n'autorisent pas son enseignement prépondérant. De plus, la plupart des enseignants reconnaissent le rôle

de la situation de communication dans l'intériorisation du système linguistique de langue-cible.

Face à cette situation et au regard des échecs régulièrement enregistrés par les élèves en fin d'année scolaire, nous avons proposé fonder l'enseignement-apprentissage de la grammaire sur les intentions de communications (le sens) en relation avec les notions grammaticales formelles en vue de faciliter la compréhension et la production du français par les élèves. Il s'agit d'une approche sémantique de la grammaire avec pour objectif de « rendre conscient l'apprenant non seulement des sens grammaticaux, mais aussi des valeurs communicatives que pouvaient avoir les énoncés produits dans une situation de communication donnée » Courty (2001 : 160). L'objectif est de relever le niveau des élèves qui étudient dans un contexte complexe où sa langue maternelle n'est pas celle de l'école et n'est pas non plus utilisée pour la compréhension des autres matières au programme.

Nous pensons que pour relever le niveau des élèves en grammaire française, il convient de modifier les pratiques d'enseignement existantes qui ne facilitent la compétence grammaticale aux élèves. Depuis plusieurs décennies déjà, s'est constituée en didactique des langues secondes, une approche fonctionnelle de l'enseignement de la grammaire ; une approche basée sur l'apprentissage des notions formelles en relation avec les actes de langage, les intentions de communication, des notions sémantiques. Une approche qui vise à simplifier l'apprentissage grammaticale de la langue de scolarisation jugée trop complexe à maîtriser.

Dans cette perspective où la langue est décrite à partir des intentions de communication en vue de faire comprendre aux élèves le sens des formes linguistiques, le métalangage joue un rôle important, comme l'a montré l'étude. En utilisant soit les termes du langage courant, compréhensible par tous ou en ayant recours aux catégories notionnelles universelles, au lieu d'utiliser un métalangage traditionnel, lourd, qui prédomine toujours dans les méthodes actuelles (Charaudeau, 1992).

Ainsi enseigner la grammaire du français dans un contexte de FLSc, c'est pouvoir amener les élèves, à travers un métalangage approprié, à comprendre les catégories formelles du français en relation

avec les intentions de communication définies et à réfléchir sur le fonctionnement du français pour en concevoir la régularité des formes. Aussi, donner la priorité au sens et à l'expression des formes grammaticales est souhaitable dans les pays africains francophones où le français conditionne pour l'essentiel la réussite scolaire.

Pour finir, il est nécessaire de proposer que la formation des enseignants soit prise en compte de manière sérieuse. Car, tel que nous venons de le démontrer, c'est une démarche qui appelle l'utilisation de nouvelles terminologies et la prise en compte du statut du public en apprentissage d'une langue non maternelle. Dans ce contexte méthodologique, les enseignants devront prendre conscience des différentes considérations de la langue au sens de ce qu'elle apporte de constructif au niveau sémantique pour la compréhension du système linguistique du français.

Références bibliographiques

- Beacco, J.-C., (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Didier, Paris.
- Berthochini, P. & al, 2008, Manuel de formulation pratique pour le professeur de FLE, Clé International.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier-Crédif.
- Charaudeau, P., (1992), *La grammaire de sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- (2012), "Les fondements d'une grammaire du sens. Retour à mes premières amours", Hommage à Mats Forsgren, consulté le 26 juillet 2016 sur le site de Patrick.
- (2001), De l'enseignement d'une grammaire du sens, *Revue Le Français aujourd'hui*, n°135.
- Conseil de l'Europe, (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner et évaluer. Paris. Ed. Didier.
- Courtillon, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue Française*, n° 68, 32-47.
- , (1989). *La grammaire sémantique et l'approche communicative. Le Français dans le Monde*, numéro spécial « ...Et la Grammaire », 113-136.
- , (2001), *La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative*.

- Cicurel, F., (1985), *Parole sur Parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International.
- Cuq, J-P., Gruca, I., (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*, PUG.
- Cuq, J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde*, Asdifle, Paris, Clé International.
- Dubois, J. et al, (2002), *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Larousse Paris, CLE international.
- Fougerouse, M-C. (2001), « *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue Etrangère* », *Ela, Etudes de linguistique appliquées*, 2001/2, (N° 122) p. 165-178.
- Hymes, D. (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Coll. LAL, Paris : Hatier-Crédif, Traduction de « *On Communicative Competence* », Sociolinguistics Edition.
- Maurer, B., (1995), « *La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation* », *Tréma [Enligne]*, 7 | 1995, mis en ligne le 23 septembre 2013, Consulté le 29 juin 2016.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère, recherches et applications*, Paris, Hachette.
- Obae, M-C, (2007), « *Le métalangage en classe de FLE. Une autre définition de la « personne grammaticale* », Travail présenté dans le cadre de l'Ecole Doctorale langues et identités culturelles, Université de Bucarest.
- Poulin, D., (1980), *Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale*, *Erudit, Québec français*, n° 40, pp. 29-32.
- Puren, C. (2008), *La didactique scolaire des langues à l'ère pré-applicationniste : Grammaire et linguistique dans les années 1880-1890*, *Synergie Algérie* n° 2, pp.35-54.
- Riegel, M. et al, (1994), *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- Roegiers, X. 2006, *L'APC, Qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et Pédagogies de l'intégration expliquées aux enseignants*, Vanves cedex, EDICEF.
- Salins, G.-D. (de) (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris ? Didier Hatier.
- Tanriverdieva, K., (2002), *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, DESS

Réseaux d'information et document électronique, Université Catholique de Lyon, enssib.

Verdelhan, M., et al (2002) - *Le français de scolarisation - Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris), Vigner G., (1992), « *Le français langue de scolarisation* », Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde, n°88, Paris, Didier Érudition, pp. 39-54.

-----, (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé international.