



L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE

YABANCI DİL FRANSIZCA SINIFINDA DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİ

Nurten ÖZÇELİK*

Özet: *Bu çalışma, yabancı dil Fransızca sınıfında, dilbilgisi öğretimi/öğrenimi konusunu incelemek ve konuyla ilgili olarak, hem öğrenenlere hem de öğretmenlere benimsenecek yaklaşım, kullanılacak ders kitabı ve etkinlik türleri, anadilin rolü gibi konularda öneriler sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada, öncelikle, yabancı dil Fransızca sınıfında dilbilgisinin işlenişinde kullanılan yöntemlere değinilmiş (etken/edilgen, açıktan/örtük, tümevarımcı/tümdengelimci, bağlam içi/bağlam dışı), daha sonra, geleneksel yöntemden başlayarak, başlıca yabancı dil öğretim yöntemlerinde dilbilgisi öğretimi/öğreniminin gelişimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, yabancı dil Fransızcada yeterli düzeyde bir dilbilgisi edinimi için, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) benimsenen eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil Fransızca dilbilgisinin öğretimi/öğrenimine bakış açısı ile günümüzdeki uygulamalar arasında bir sentez yapılmaya çalışılmıştır. Aktif, örtük, tümevarımcı, bağlam içine yerleştirilmiş, bir dilbilgisi öğretimi ve öğreniminin yeterli bir dilsel yeti edinimine büyük katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.*

Anahtar Sözcükler: *Dilbilgisi Öğretimi/Öğrenimi, Dilbilgisel Yeti.*

Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi ABD,
nurtenk@gazi.edu.tr

Extended Abstract: *This study was conducted to investigate the subject of teaching and learning of grammar in French -as a foreign language-classes, and to present suggestions both for the learners and the instructors in the field of the approach to adopt, the course books and types of activities that will be used, the state of the mother tongue. In this study, first of all, grammar teaching techniques applied in grammar teaching in foreign language classes (active/passive, in context/out of context, deductive/inductive, explicit/implicit) were mentioned. In the following part of the study, starting from traditional method, the point of views of language teaching methods on grammar teaching/learning were handled. In addition, the approach proposed in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for the teaching and learning of grammar of the target languages and the present grammar teaching practice in Turkey have been analyzed. It has been concluded that an active, implicit, inductive, contextualized teaching and learning of grammar would contribute to the acquisition of a better linguistic competence.*

Purpose and Significance: *Language teaching, since 1980s, has showed a considerable development especially thanks to the studies on new approaches in language teaching, kind of activities offered to the learner, the role of the learner and the instructor, the importance which should be given to the communicative and linguistic components, and the problems encountered during language learning. However, no certain answers have been found to the questions whether it is essential to teach grammar in foreign language classes, if yes, how it should be taught, and how much time to spend on it.*

In our country, among the foreign languages, French, especially French grammar constitutes difficulties because of many rules and exceptions, irregularities in conjugation, kind discrimination which is present neither in English nor in Turkish. When considered in terms of the instructors, grammar teaching in language classes brings many questions and problems for them as well: choosing the course books and resource books, determining the content of the lesson, the amount of time to devote to grammar, the approach to adopt, the state of the mother tongue, Turkish, of the first foreign language, English and of the other acquired languages. This study prepared in the light of these needs and deficiencies was conducted to answer the question how grammar teaching has been done so far in French-as a foreign language- class, and how it should be done.

Methods: *In this study, first of all, active/passive, in context/ out of context, deductive/inductive, explicit/implicit grammar teaching techniques applied in grammar teaching in foreign language classrooms were mentioned. In the following part of the study, starting from traditional method, the point of views of language teaching methods on grammar teaching/learning were handled: while the traditional method, which doesn't aim at making the learners acquire a complete*

communicative competence, adopts an deductive and analytic approach in grammar teaching/learning, direct method prohibits translation, use of mother tongue and appeal to the dictionary, and it supports the inductive and implicit grammar teaching. Audio-lingual method, which gives more importance to syntax than to morphology, just like direct method, takes a stand for linguistic competence to be acquired through inductive and implicit method. On the other hand, communicative method makes the difference between linguistic and communicative competences quite well. According to this method, language use is to know using proper language functions to realize communication functions not to form grammatically accurate sentences.

Finally, according to the Action Based Method, prepared by European Council and explained in the Common European Framework of Reference for Languages and also adopted, that the student develops his/her linguistic competence is an inseparable and indispensable component of language learning. Since the language is composed of form and meaning, the learner should acquire both of them but from meaning to form and through inductive method. Lesson contents should be prepared from simple to complex, in context and considering the learner's mother language acquisition process.

Results: *In the "Results" part of the study, suggestions were presented both for the learners and the instructors. "How should grammar teaching be in French -as foreign language-classes? It can be answered in that way: a grammar teaching and learning which is implicit and inductive, that's, not like in the very traditional way through rules to examples but through examples to rules, not only sentence grammar but grammar inserted in context.*

Since prototype grammar books designed for foreigners are on the sentence level and they cannot meet the needs of students having different languages, books presenting not only form and structure features of French but also of Turkish, and books prepared considering the problems that Turkish learners encounters a lot, would be beneficial both for the learners and the instructors.

Activities presented in the course books, beside a good grammar mother tongue language make it compulsory for the instructors to deal with problems related to grammar teaching/learning in foreign language classes, and to have the pedagogical formation on a level to analyze and synthesize two languages even three languages (Turkish, English and French). Moreover, to meet the changing conditions and needs today, it has become a necessity to set up multilingual departments at universities.

Key Words: *Grammar Teaching/Learning, Grammatical Competence.*



1. INTRODUCTION

La didactique des langues étrangères a évolué de manière considérable depuis des années 80 grâce aux recherches qui mettent l'accent sur: les nouvelles perspectives, les types de pratiques proposées à l'apprenant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place accordée aux composantes langagières et communicatives, les difficultés subies par l'apprenant, etc. Malgré cette évolution, l'utilité ou l'inutilité d'enseigner et d'apprendre la grammaire d'une langue étrangère ainsi que la façon dont on l'enseigne/l'apprend en classe de langue sont des questions en didactique des langues auxquelles il est difficile d'apporter des réponses claires et nettes.

Chez nous aussi, parmi les langues étrangères comme l'anglais, l'allemand, l'arabe, le russe, l'enseignement/apprentissage du français et surtout celui de sa grammaire est l'un des sujets les plus problématiques. Nos expériences professionnelles nous permettent de dire que l'acquisition d'une compétence grammaticale suffisante en français deuxième langue étrangère (L3) n'est pas une chose très facile pour les apprenants turcs dont 98 % sont anglophones selon une enquête menée par nous-même en janvier 2011: l'abondance des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre qui n'existe ni en anglais ni en turc, sont quelques-uns des sujets difficiles à comprendre et à apprendre.

D'autre part, l'accès aux matériels et aux manuels de grammaire et la sélection du contenu des cours, la part qu'il faut accorder à enseigner/apprendre la grammaire, la démarche qu'on va adopter, le statut de la langue maternelle et celui de l'anglais la première langue étrangère ou d'autres langues déjà acquises sont des questions sur lesquelles l'enseignant ainsi que l'apprenant du FLE doivent réfléchir et trouver des explications satisfaisantes pour qu'une compétence grammaticale soit acquise suffisamment.

En tenant compte de ces manques et de ces besoins réels, nous avons pensé nous pencher sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français langue étrangère et de réaliser une telle étude qui viserait à fournir des propositions pédagogiques tant aux enseignants qu'aux apprenants au sujet des démarches à adopter et de types de manuels ou d'activités à utiliser en classe de langue et aussi du rôle de leur langue maternelle.

Pour ce faire, cette étude se propose, premièrement, d'étudier les méthodes utilisées pour le traitement de la grammaire en classe de langue étrangère, et deuxièmement, de jeter un coup d'œil retrospectif sur l'évolution de

l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques approches marquantes afin d'aboutir à une synthèse entre la situation actuelle et les exigences du CECR en ce qui concerne l'acquisition de la compétence grammaticale en FLE.

2. TRAITEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE LANGUE

Cette partie de l'étude porte sur les méthodes les plus utilisées pour le traitement de la grammaire en classe de langue: la grammaire active/passive, la grammaire contextualisée/décontextualisée, la grammaire déductive/inductive et la grammaire implicite/explicite.

2. 1 La Grammaire Active/La Grammaire Passive

La grammaire active ou "la grammaire de production" (Puren, Bertocchini, Constanzo 1998:193) comprend l'ensemble des règles linguistiques que l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active définie comme la capacité de l'apprenant à réutiliser des éléments linguistiques ou culturels pour sa propre expression personnelle. Par contre, la grammaire passive appelée aussi "la grammaire de reconnaissance" par ceux-ci (1998:201) est l'ensemble des règles linguistiques maîtrisées par l'apprenant à un niveau de reconnaissance.

2. 2 La Grammaire Contextualisée/La Grammaire Décontextualisée

La grammaire contextualisée, c'est la grammaire enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, alors que la grammaire décontextualisée est celle qui est enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication, comme dans des exercices artificiels composés des phrases isolées.

2. 3 La Grammaire Déductive/La Grammaire Inductive

La grammaire déductive désigne un enseignement de la grammaire allant des règles aux exemples contrairement à la grammaire inductive qui va des exemples aux règles, comme lorsque l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases. Les exercices d'application correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire.

2. 4 La Grammaire Implicite/La Grammaire Explicite

La grammaire implicite signifie un enseignement de la grammaire faisant l'impasse sur toute explicitation des règles en classe qui est le procédé principal de la grammaire explicite. Quoique la pratique de l'enseignement implicite soit longtemps interprétée par les enseignants et les apprenants, comme un non-enseignement de la grammaire, Besse et Porquier soulignent que la "grammaire implicite est en fait un enseignement inductif [c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique] non explicité [car l'enseignant fuit toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale] d'une description grammaticale particulière de la langue cible" (1991: 86) car, les modèles sous-jacents à la confection des exercices correspondent toujours à une description donnée de la langue (Boyer, Butzbach, Pendaux 1990: 205).

3. PLACE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DANS QUELQUES MÉTHODES MARQUANTES

3. 1 La Grammaire Dans Les Méthodes Traditionnelles

Dans les méthodes traditionnelles, appelées aussi les méthodes grammaire-traduction ou classique, dont la plus connue en FLE est celle de Mauger (1953), intitulée *Cours de langue et de civilisation françaises*, la conception de la langue est réduite à l'enseignement explicite de la grammaire: au début du cours, le professeur énonce et explique les règles grammaticales sur un point donné et les apprenants les appliquent dans des exercices de thèmes et de versions. La traduction est systématiquement utilisée comme un procédé d'enseignement/apprentissage linguistique.

Dans les manuels de grammaire traditionnels qui adoptent une démarche déductive et analytique, l'accent est mis sur l'analyse grammaticale ou l'analyse logique. Quant au statut de l'enseignant, elle détient le savoir et le transmet verticalement.

3.2 La Grammaire Dans La Méthode Directe

Dans cette méthode dont l'objectif principal est d'enseigner aux apprenants de "penser directement dans la langue cible", on accorde une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de la grammaire. Comme l'indiquent Germain et Séguin, "Tout recours à la grammaire n'est pas banni pour autant. Ce qui change, c'est plutôt le moment où sont

introduites les règles de grammaire, ainsi que la façon de le faire. Avec la méthode directe, la pratique orale doit précéder les règles grammaticales” (1998: 19). Pour que les apprenants ne recourent pas au dictionnaire qui est conçu comme l’instrument principal de la démarche analytique, les manuels offrent une grande quantité de mots.

La démarche adoptée en grammaire est inductive et implicite: d’abord l’observation et la répétition fréquente et mécanique des formes grammaticales, ensuite l’assimilation des régularités par des exercices de réflexion grammaticale et puis la comparaison avec la langue maternelle. Déconseillés la traduction, l’usage de la LM et l’apprentissage par cœur des règles grammaticales, on n’utilise que la L2 à l’aide de gestes, de mimiques et de dessins. Le professeur qui demeure au centre du réseau de communication en classe anime, parle et mime.”Aucune règle n’est explicitée par l’enseignant même: c’est l’apprenant qu’il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir” (Germain, Séguin 1998: 20).

Puisque la grammaire de référence de la méthode directe est toujours la grammaire traditionnelle, les manuels ne peuvent pas fournir une progression grammaticale et des variations structurales nécessaires à l’activité inductive.

3. 3. La grammaire dans la méthode audio-orale

L’oral et les structures grammaticales de la langue courante sont les sujets privilégiés de cette méthode où, comme l’indique Roulet “la grammaire ne consiste plus, comme dans les grammaires traditionnelles, en un ensemble de règles, mais en une liste de structures” (1972: 35). Les structures de la langue se pratiquent dans des exercices structuraux centrés sur la syntaxe, de substitution ou de transformation, suivis des répétitions intensives et de la mémorisation des structures modèles, c’est-à-dire, des exercices d’automatisation.

Dans cette méthode adoptant une démarche d’apprentissage inductive, ce qui est important, c’est “la perception de ressemblances entre divers phénomènes grammaticaux. L’analyse, chère aux tenants de la méthode grammaire-traduction, fait place à l’analogie” (Germain, Séguin 1998: 27). On ne donne lieu ni à l’analyse et ni à la réflexion sur la langue à acquérir. Les dialogues sont pédagogisés et enregistrés, et le matériel d’enseignement est construit en fonction d’une analyse contrastive visant à prévenir les interférences linguistiques.



3. 4. La Grammaire Dans Les Méthodes Audio-Visuelles

Dans les méthodes audio-visuelles comme *Voix et Images de France* (1958), *De Vive Voix* (1964/65 et 1972) et *La France en Directe* (1969), fondées sur la linguistique structurale, on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans lui donner aucune description grammaticale. Il s'agit d'un enseignement de la grammaire implicite et inductive "fondée, non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales (comme c'est le cas dans la méthode audio-orale américaine), mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes" (Germain, Séguin 1998: 25). La méthode Structuro Globale Audio-Visuelle (SGAV) donne plus d'importance au travail sur la syntaxe par rapport à celui de la morphologie.

C'est la grammaire et les structures qui sont l'axe de la progression et de l'élaboration des méthodes. La notion de structure couvre la totalité de l'activité langagière mais elle "ne porte jamais que sur l'énoncé, c'est pourquoi, cette pratique exclut ce qui relève de l'enchaînement des énoncés et de la grammaire textuelle" (Boyer, Butzbach, Pendanx 1990: 205).

La priorité accordée à la L2 ainsi qu'à la langue parlée, on abandonne dans ces méthodes, toute idée de progression grammaticale car, ce qui est important, ce n'est pas la maîtrise des formes linguistiques mais, c'est le vouloir et le pouvoir communicatif de l'apprenant. Rivenc indique que, "Jamais on ne s'intéresse à la grammaire pour la grammaire: le seul but de toutes les pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer à leur tour en situation" (1981: 340).

3. 5. La grammaire dans les méthodes communicatives

Les pratiques diversifiées connues sous les noms de méthode cognitive, de méthode notionnelle-fonctionnelle et de méthode communicative se regroupent sous la dénomination générale de "méthode communicative" qui fait mieux la différence entre la compétence linguistique et la compétence de communication ayant des composantes discursive, linguistique, référentielle et socio-culturelle. Parmi celles-ci, la composante linguistique se définit comme la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

Les activités grammaticales englobées dans les activités d'appropriation se caractérisent par la diversité. On propose à l'apprenant des exercices grammaticaux de plusieurs types, semblables aux exercices structuraux de

type pragmatiques, syntaxiques, notionnels et qui sont tous au service de la communication.

L'approche communicative fonctionnelle ne cherche pas à faire progresser le lexique ni les structures grammaticales. On envisage une progression plutôt dans les tâches à accomplir que dans les difficultés linguistiques. À l'intérieur de chaque unité d'*Archipel* (1982/1983) et de *Cartes sur table 2* (1983), exemples de manuels de ces méthodes, se trouvent les éléments de description grammaticale nécessaires à la pratique linguistique sollicitée dans les activités de production communicative et les exercices grammaticaux sont rejetés en fin de manuel. Ils sont souvent autocorrectifs et destinés à une pratique en auto-apprentissage, selon les besoins de chaque apprenant, qui peut recourir à la LM selon l'objectif travaillé. L'apprentissage de la grammaire se fait toujours en fonction d'une tâche à accomplir. Comme le soulignent Puren, Bertocchini et Costanzo, l'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message (1998: 145).

3. 6. La Grammaire Dans La Perspective Actionnelle

Selon la définition donnée dans le Cadre Européen Commun de Référence (le CECR), la grammaire de la langue signifie l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) (2001: 89). Bérard indique que "le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée des tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue" (2009: 36).

La compétence linguistique, l'une des trois composantes de la compétence communicative (les deux autres sont: sociolinguistique et pragmatique) se définit, dans le CECR, comme "la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser" (2001:87). Les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique sont considérés comme des paramètres et des catégories qui peuvent s'avérer utiles à la description d'un contenu linguistique. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon les principes constituant la grammaire de la langue et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites (2001: 89).

Selon la perspective dite actionnelle, adoptée par le CECR, puisque les langues sont basées sur une organisation de la forme et celle du sens (la double articulation du langage) et que celles-ci coïncident arbitrairement, il faut que l'apprenant de langue acquière toutes les deux en suivant le trajet qui va du sens à la forme. La gestion du processus d'apprentissage requiert la sélection, l'organisation, la progression et la pratique des données nouvelles allant du simple au complexe. En outre, la productivité communicative des catégories grammaticales, les données contrastives, le discours authentique oral comme écrit ainsi que l'ordre naturel de l'acquisition de la LM par l'enfant doivent être pris en considération lors de l'organisation et la planification de la progression grammaticale. Selon toujours cette perspective, l'apprenant peut développer sa compétence grammaticale:

a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques,

b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens,

c. comme dans b. mais aussi suivis d'explications et d'exercices formels" (CECR, 2001: 116).

Le sens lexical, grammatical et pragmatique en L2 peut être transmis aux apprenants et ceux-ci peuvent le mettre en évidence selon certains principes tels que "la traduction de L1 ou en L1, la définition ou l'explication en L2 ou l'utilisation en contexte" (CECR, 2001:117).

4. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

De cette étude que nous avons réalisée sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe du FLE, il est possible de déduire que celui-ci a subi une évolution considérable de la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle. Donc, au point où on est arrivés, à la question "Comment enseigner/apprendre la grammaire en classe de langue étrangère?" nous avons une réponse claire et nette: un enseignement/apprentissage actif, implicite, déductif et contextualisé de la grammaire, c'est celui qui est adopté d'ailleurs par la perspective actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe et définie dans le CECR pour les langues.

En plus de l'approche qu'on va adopter, la sélection et l'utilisation des manuels et du matériel pédagogique portent une grande importance. Les activités de classe doivent être prévues et préparées en fonction des exigences de l'enseignement/apprentissage propres aux niveaux des classes. Du fait que les contenus et la progression grammaticale des différents manuels de grammaire ne répondent pas toujours suffisamment aux besoins et aux attentes des apprenants turcs, la rédaction d'une grammaire qui tiendrait en compte les divergences et les convergences entre le turc et le français ainsi que les difficultés subies par les apprenants turcs en acquisition de la compétence linguistique serait très profitable pour ceux qui enseignent/apprennent le français comme langue étrangère.

En outre, les pratiques proposées dans les matériels exigent de l'enseignant une solide formation méthodologique, une capacité de réflexion sur la problématique de la grammaire en classe de langue, de son apprentissage comme de son enseignement. Le contexte éducatif plurilingue de nos départements requiert que les enseignants sachent très bien la grammaire de leur langue maternelle et celles de la première et de la deuxième langue étrangère des apprenants pour pouvoir réaliser, le cas échéant, des comparaisons logiques entre les deux, même les trois langues afin de faciliter aux apprenants l'accès au sens, d'où découle la nécessité de la fondation des sections bilingues ou plurilingues au sein des universités turques.

De nos jours, il existe des enseignants qui continuent malheureusement de se raccrocher le plus souvent dans leurs explications aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles qu'ils ont déjà apprises. Dans la plupart des départements de langue étrangère, l'enseignement/apprentissage de la grammaire est souvent réduite à la morphosyntaxe et à la phrase et les grammaires destinées aux apprenants étrangers restent insuffisantes. Pour la maîtrise du métier de l'enseignant, il faut qu'on sache sortir du cadre scolaire de la description grammaticale traditionnelle et qu'on se demande quelle explication pourrait être plus utile au public concerné. En d'autres termes, du cadre de la grammaire de phrase qui étudie les catégories grammaticales au niveau intra-phrastique, il faut passer au cadre de la grammaire de texte où les catégories grammaticales fonctionnent au niveau inter-phrastique.

Les apprenants, acteurs principaux de l'acte de l'acquisition et de l'apprentissage doivent, comme on l'a souligné dans le *Cadre de référence*, "apprendre à apprendre de manière proactive", c'est-à-dire en prenant des initiatives à propos de l'analyse, la planification, la structuration et l'exécution de leurs propres activités d'apprentissage.



BIBLIOGRAPHIE

- BERARD Evelyne (2009). "Les Tâches Dans l'Enseignement du FLE: Rapport à la Réalité et Dimension Didactique". *FIPF Le Français Dans le Monde*, (coordonné par Rosen, E.), S :45, s.36-44, Paris: CLÉ International.
- BESSE Henri et POURQUIER Remy (1991). "Grammaire et Didactique des Langues" Paris: Didier.
- BOYER Henri, BUTZBACH Michèle. et Pendanx, Michèle (1990). "Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère". Paris: Clé International.
- Conseil de l'Europe (2001). "Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues", Paris: Les Éditions Didier.
- GERMAIN Claud et SEGUIN H. (1998). "Le Point Sur La Grammaire", Paris: Clé International.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI, Paola et COSTANZO Edvige (1998). "Se former en Didactique des Langues", Paris: Ellipses.
- RIVENC Paul (1981). "Et La Grammaire Dans Tout Cela?" *Revue de Phonétique Appliquée*, S :61, s.339-351, Mons, Belgique: Université de l'État.
- ROULET Eddy (1972). "Théories Grammaticales, Descriptions et Enseignement des Langues". Paris: Labor, Nathan.