

La place de la compétence grammaticale dans les approches communicative et actionnelle : exemplification en espagnol langue étrangère

Résumé

Ce travail de recherche étudie le statut de la grammaire dans les approches communicative et actionnelle ainsi que les implications didactiques sous-jacentes. Le concept de grammaire communicative y est théorisé, didactisé et exemplifié en contexte d'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère au Sénégal. En sus de la revue théorique et épistémologique sur l'enseignement grammatical, l'observation de situations de classe et l'analyse de documents curriculaires (manuels, programmes) constituent le socle méthodologique sur lequel s'appuie la proposition de rénovation/renforcement de la didactique de la grammaire axée sur la compétence de communication et fondée sur une conception constructiviste de l'apprentissage.

Mots-clés : grammaire communicative, approche communicative, perspective actionnelle, système éducatif sénégalais, espagnol langue étrangère.

Abstract

This research work studies the status of the grammar in the communicative and the task-oriented approaches as well as the underlying didactic implications. The concept of communicative grammar is there theorized and exemplified in context of education-learning Spanish as a foreign language in Senegal. In addition to the theoretical and epistemological review on the grammatical teaching, the observation of learning lessons and the analysis of official textbooks and syllabus constitute the methodological base on which leans the proposal of renovation of the didactics of the grammar centered to the communicative competence and the constructivist conception of learning.

Keywords: communicative grammar, communicative approach, task-oriented approach, Senegalese education system, Spanish as a foreign language.

1. Problématique

Enseigner la grammaire, apprendre la grammaire, construire la grammaire, apprendre à réfléchir sur la grammaire, apprendre à communiquer avec la grammaire... l'on pourrait continuer à déployer la complexité problématique de tels énoncés. Pourtant le débat sur l'enseignement de la grammaire semblait avoir perdu de son acuité et de sa vitalité épistémologique du moins vers la fin du 20^{ème} siècle. Mais la complexe ethnographie de la compétence à communiquer langagièrement, l'avènement des méthodologies globalistes d'enseignement/apprentissage des langues et la place accordée à la correction grammaticale dans la construction de la compétence communicative ont fini de remettre au goût du jour cette problématique. La diffraction du concept et de la matière « grammaire » et les pratiques enseignantes sous-jacentes ajoutent un brin de complexité à sa conceptualisation et implémentation didactiques. Dans une étude récente, Jean-Paul Meyer & Jean-Christophe Pellat (2017) montrent le regain d'intérêt dont bénéficie la littéracie « qui remet à l'ordre du jour les questions de code linguistique, d'usage discursif, d'habileté langagière et même de métalangage aussi bien dans la formation des adultes, dans l'enseignement scolaire » (Neuman & Dickinson, 2001 ; Marin & Morin, 2015) et à l'université (Delcambre & Jovenet, 2002 ; Pollet, 2012).¹ Jean-Pierre Cuq (1996, p. 41) et Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca (2005, pp. 383-387) préconisent une définition didactique de la grammaire en mettant en garde contre une démarcation tranchée entre la conception traditionnelle de l'étude de la langue et son opposé intuitionniste « pour trouver un équilibre entre des activités communicatives et des activités sur la forme » (Cuq & Gruca, p. 383). Même le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) n'a pas réussi à dirimer la question du statut de la grammaire dans l'installation de la compétence communicative, la diversité des genres discursifs, les processus de compréhension et de production textuelles ou encore la promotion de la compétence plurilingue (Robert & Rosen, 2010, Meyer & Pellat, 2017). Dans cette perspective et face aux compétences langagières et communicatives de plus en plus lacunaires des apprenants et autres usagers de la langue, un faisceau de questionnements taraudent l'esprit du didacticien des langues et celui de la grammaire en particulier, à savoir : Quels contenus grammaticaux et quelles activités grammaticales peut-on proposer aux apprenants de langues étrangères ? Quelle conception d'enseignement/apprentissage (implicite ou explicite) de la grammaire peut-on préconiser ? Quelle méthode d'orientation behavioriste ou constructiviste peut-on adopter pour un enseignement communicatif des langues étrangères ? Quelle place et quelle fonction la grammaire occupe-t-elle dans les approches communicatives et actionnelles ? L'enseignement/apprentissage de la grammaire repose-t-elle sur la grammaire linguistique, la grammaire pédagogique et/ou la grammaire d'apprentissage ? Ces interrogations nous engagent dans une réflexion théorique et praxéologique autour de la théorisation grammaticale, sa place en didactique des langues et surtout ses incidences pratiques dans la perspective d'un apprentissage

¹ L'étude de et sur la grammaire est encore d'actualité. Pour preuve, elle polarise l'intérêt du numéro monographique de la Revue *Linguistique et didactique des langues Lidil* de l'université de Grenoble. Il s'agit, en l'occurrence, du numéro 56 intitulé **Grammaires et Littéracies** coordonné par Jean-Paul Meyer et Jean-Christophe Pellat de l'université de Strasbourg.

plus communicatif des langues étrangères préconisé par l'approche communicative et la perspective actionnelle.

2. Grammaire et grammaires : un débat théorique et épistémologique encore vivace

Le terme grammaire est installé au centre d'une polysémie souvent révélée et génératrice d'ambiguïtés (Beacco, 2010). L'une des marques distinctives du concept et matière grammaire porte sur sa dispersion sémantique et son instabilité conceptuelle. En effet, grammaire englobe morphologie, syntaxe, grammaire du texte et du discours (Camps, 2014). Sur la même lancée, Jean-Claude Beacco (2010, p.14) soutient que :

Par grammaire, nous désignerons avec le CECR qui n'innove pas en la matière, la morphologie, laquelle traite « de la structure interne des mots » (radical, affixes, dérivation...) et la syntaxe qui traite « de l'organisation des mots en phrases, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentées sous forme d'un ensemble de règles » ainsi que des phénomènes syntaxiques interphrastiques (dits de cohérence et de cohésion textuelles).

Une telle définition renferme une connotation générativiste fondée sur les aspects formels de la langue, occultant ainsi ses dimensions sémantique et pragmatique. Cette conception de la grammaire dénommée grammaire linguistique mobilise essentiellement les activités d'observation, d'analyse et d'utilisation des formes grammaticales qui revêtent un caractère normatif et prescriptif.

Cependant, avec l'avènement de la linguistique fonctionnelle dans le dernier quart du 20^{ème} siècle et la transposition à des fins didactiques des sciences du langage (philosophie du langage, psycholinguistique) et de la linguistique de la communication (théories de l'énonciation, pragmatique, linguistique textuelle, sémantique textuelle, approches fonctionnelles de la grammaire, les activités (méta)linguistiques s'intéressent non seulement à décrire des formes (contenus) grammaticales mais aussi à savoir à quoi elles servent et comment elles doivent être utilisées dans des situations concrètes et authentiques de communication orale et écrite en rapport avec la diversité des discours et des types de textes (Zayas, 2006). L'on assiste par conséquent à l'émergence de grammaires de base fonctionnelle et cognitive (comme celles de Hallyday et Van Dijk) fondées sur la sémantique générative qui établissent une connexion entre la syntaxe et la sémantique, la phrase et le texte...L'objectif de cette approche est d'intégrer les champs textuel et contextuel dans l'analyse des contenus grammaticaux. Cet objectif s'insère dans un projet global d'éducation linguistique orientée vers l'apprentissage d'usages verbaux et la connaissance explicite de formes d'organisation de la langue à divers niveaux : énonciatif, pragmatique, textuel, syntaxique et morphologique) et dans les relations que ces éléments établissent avec les genres discursifs (Camps, 2014).

Cela permet d'inférer qu'il existe une pluralité de conceptualisations grammaticales dont il peut être éclairant d'ébaucher une typologie. Dans ce sens, nous faisons nôtre

la classification de Claude Germain et Hubert Séguin (1998), inspirée, à son tour, de celle de René Dirven (1980) qui suit une structure arborescente :

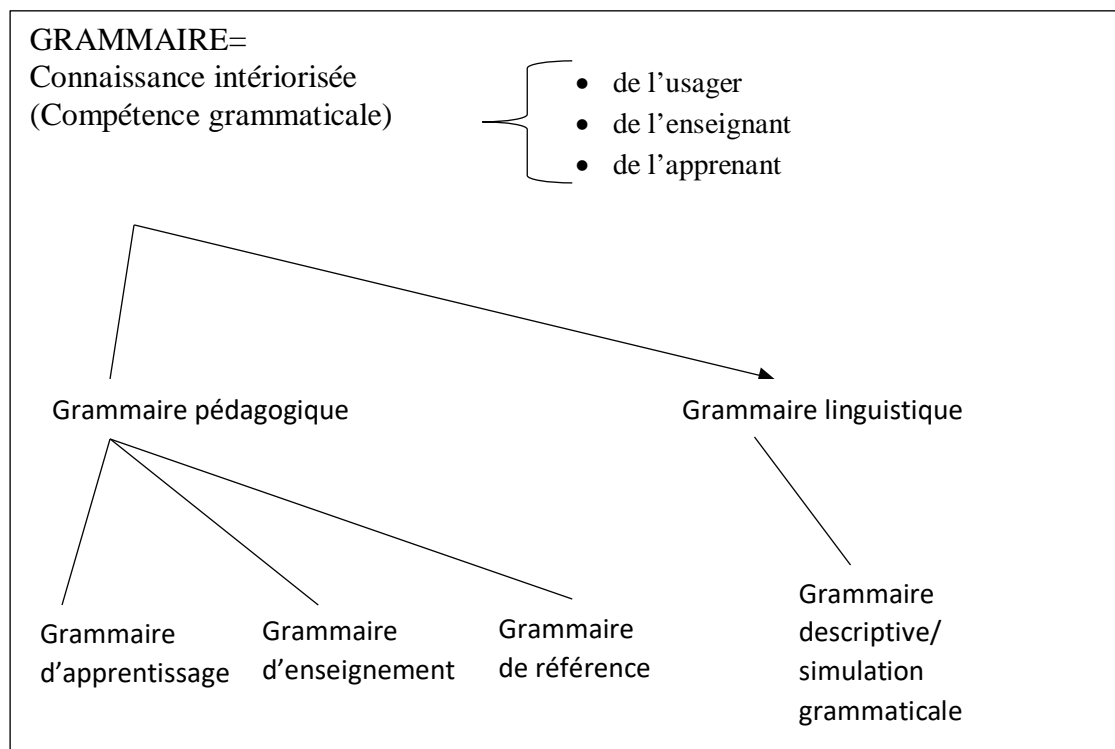


Figure 1 : Typologie des grammaires adaptée de Claude Germain et Hubert Séguin

L'intérêt de la typologie de Claude Germain et Hubert Séguin (bonifiant celle de Dirven, 1980) consiste à mettre en synergie différentes cohérences grammaticales : les grammaires d'apprentissage destinées aux apprenants,² les grammaires d'enseignement destinées aux professeurs de langues et les grammaires de référence adressées aux linguistes et aux didacticiens. De façon plus prosaïque, la catégorisation de Claude Germain et Hubert Séguin précise clairement qu'une didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues vise à faire acquérir deux types de règles : des règles d'usage (structures grammaticales, règles morphosyntaxiques) et des règles d'emploi : utilisation appropriée au contexte linguistique et à la situation de communication).

3. Statut et place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues

Le discours grammatical, les pratiques d'enseignement et les activités apprenantes y relatives dépendent de la méthodologie de référence en vigueur dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette optique, une étude

² Evoquant la définition du concept proposé dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003), Georges Daniel Véronique (2017) parle de grammaire interne de l'apprenant ou grammaire d'apprentissage et de grammaire pédagogique ou grammaire de l'enseignant et insiste sur la primauté de la grammaire de l'apprenant sur la grammaire pédagogique caractérisée par son incomplétude. Cette grammaire de l'apprenant ou grammaire d'apprentissage est dénommée grammaire intermédiaire ou interlangue par Christian Puren.

diachronique peut être utile pour passer en revue les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues et analyser de façon comparative leurs objectifs respectifs, les activités de langue préconisées et surtout la place qu'elles accordent à la grammaire tel qu'il apparaît dans le tableau n°1 suivant.

Tableau n°1 : *Place de la grammaire dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues (synthèse adaptée des travaux de Christine Tagliante (2005, pp. 52-53), Christian Puren (2002), Claude Germain (1993), José Manuel Vez, Carmen Guillén et Carmen Alario (2002)*

Méthodologies	Activités/habilités privilégiées en langues étrangères	Objectifs visés	Caractéristiques Place de la grammaire
Méthodologie traditionnelle : Grammaire- traduction	Compréhension écrite (CE)	Contribuer à la formation de l'esprit, à la formation culturelle et littéraire. Apprendre les parties du discours ; mémoriser des listes de mots, des règles ; réciter les conjugaisons	Enoncé des règles suivies d'exemples (démarche déductive). Illustration et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions ou de thèmes.
Méthodologie directe	Expression orale (EO)	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Démarche inductive et implicite. Observation de formes grammaticales comparées avec celles de la L1. La pratique orale précède les règles de grammaire. On va des exemples aux règles et des formes linguistiques au sens (approche sémasiologique).
Méthodologie audio-orale	Compréhension orale (CO) Expression orale (EO)	Faire acquérir des automatismes syntaxiques par la technique des exercices structuraux	Processus mécanique de formation d'habitudes. Démarche inductive, par analogie allant des cas particuliers aux généralisations sans explicitation de la règle ni posture réflexive. Mémorisation de la structure modèle et fixation par l'automatisation et l'acquisition de stimuli et reflexes.
Méthodologie SGAV	Compréhension orale (CO) Expression orale (EO)	Apprendre à parler et à communiquer dans des	Structures grammaticales présentées à l'aide de dialogues ; démarche inductive : observation du fonctionnement du discours en

		situations de la vie courante.	situation et réemploi dans d'autres contextes ; grammaire au service de la communication : la compétence de communication passe par l'acquisition de la compétence linguistique
Méthodologie communicative	Compréhension orale (CO) Expression orale (EO) Compréhension écrite (CE) Expression écrite (EE)	Apprendre à communiquer dans des situations de la vie courante. Réaliser des tâches scolaires, simulées en classe (agir scolaire).	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation des acquis. On va des exemples aux règles (approche inductive) et du sens aux formes grammaticales (approche onomasiologique).
Perspective actionnelle	Compréhension orale (CO) Compréhension écrite (CE) Expression orale (EO) Expression écrite (EE) Interaction orale et écrite Médiation orale (interprétation) Médiation écrite (traduction)	Apprendre à communiquer dans des situations authentiques. Réaliser des actions ou tâches langagières et sociales (agir social).	Conceptualisation, systématisation au service de la communication. Les activités grammaticales (tâches dites pédagogiques ou d'apprentissage) préparent les tâches communicatives. On va des exemples aux règles (approche inductive) et du sens aux formes grammaticales (approche onomasiologique).

L'étude évolutive de la place de la grammaire dans les différentes approches méthodologiques en didactique des langues-cultures révèle des divergences fondamentales et contradictions structurelles entre deux conceptions opposées de l'apprentissage. La première conception s'inscrit dans la pédagogie behavioriste et gestaltiste ; elle met en œuvre un savoir déclaratif construit à partir de la mémorisation-récitation de règles décontextualisées et d'activités d'observation, de repérage et d'analyse grammaticale et logique d'unités linguistiques simples et complexes. La seconde s'oriente vers les théories cognitivistes et (socio)constructivistes de l'apprentissage prônant la réflexion linguistique et la conceptualisation grammaticale. Dans cette perspective, la grammaire n'est plus un objet cloisonné d'enseignement/d'apprentissage mais une discipline-outil au service de la réalisation de tâches langagières communicatives.³

³ En se fondant sur l'évolution des théories de l'apprentissage, Christian Puren (1999) fait référence à ces oppositions méthodologiques en didactique des langues en distinguant les couples de méthodes antithétiques suivants : méthode transmissive/méthode active ; indirecte/directe ; analytique/synthétique ; déductive/inductive ; sémasiologique/onomasiologique ; réflexive/répétitive ; d'application/d'imitation ; écrite/orale ; de compréhension (réception)/d'expression (production).

4. Approche communicative et perspective actionnelle : zone de convergence-continuité

C'est une erreur d'essayer d'opérer une rupture conceptuelle et méthodologique entre les approches communicative et actionnelle. Bien au contraire, la frontière entre les deux cohérences méthodologiques est très tenue au point que Claire Bourguignon (2010) et Arona Diabaté (2013) parlent d'approche *communic'actionnelle* que ce dernier présente comme :

« la synthèse de l'approche communicative classique liée à la notion de compétence de communication et de l'approche actionnelle liée à celle de résolution de situation-problème où la communication joue un rôle majeur en combinaison avec des actions à entreprendre et des interactions à gérer ». (Diabaté, 2013, p. 193).

En effet, l'approche actionnelle ajoute aux principes de la méthode communicative les notions de tâches et d'actions à accomplir qui confère à l'activité langagière une portée instrumentale et sociale. De l'avis de Christine Tagliante (2005, p. 32), l'élève ou l'utilisateur de la langue étant considéré comme un acteur social, cette approche permet d'élaborer des activités d'apprentissage qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation) dans des domaines précis (personnel, public, éducationnel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des acteurs, des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements.

Par conséquent, il s'agit d'un continuum méthodologique permettant de passer d'une situation d'activité langagière et communicative simulée en classe à une activité de communication authentique pour satisfaire des besoins à la fois langagiers et sociaux. Dans cette optique, il est établi une relation entre une double conception de la classe comme lieu de simulation d'actions et de réalisation de tâches⁴ à vocation didactique (tâches d'apprentissage) et lieu de conception et réalisation d'actions de portée sociale. La perspective actionnelle polarise ces deux orientations en ce sens que « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001, p. 15). Cette approche déterritorialise la méthodologie communicative⁵ en mettant en œuvre le processus de mise en congruence des tâches scolaires et des actions sociales que Christian Puren (2006) schématise de la façon suivante :

⁴ La tâche est la pierre angulaire du CECR qui lui consacre un chapitre entier. Selon Rosen et Reinhardt (2010, p. 272-273), le CECR distingue cinq sortes de tâches : les tâches authentiques de la vie réelle, les tâches « cibles », de « répétition » ou « proches de la vie réelle, les tâches pédagogiques communicatives, les tâches de pré-communication pédagogique, les tâches méta-communicatives. La tâche correspond à un besoin ou un objectif personnel ou suscité par la situation d'apprentissage. Dans le champ disciplinaire de la didactique des langues, Nunan (1989, p. 19) la définit comme « a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing and interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form ». Dans la même optique, Puren (2006) conçoit la tâche comme une unité de sens -donc de cohérence- au sein de l'activité d'enseignement/apprentissage ; une activité que les élèves doivent réaliser au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat, produit ou projet.

⁵ Papa Mamour Diop (2013) parle de « déscolarisation/extrascolarisation » de l'approche communicative.

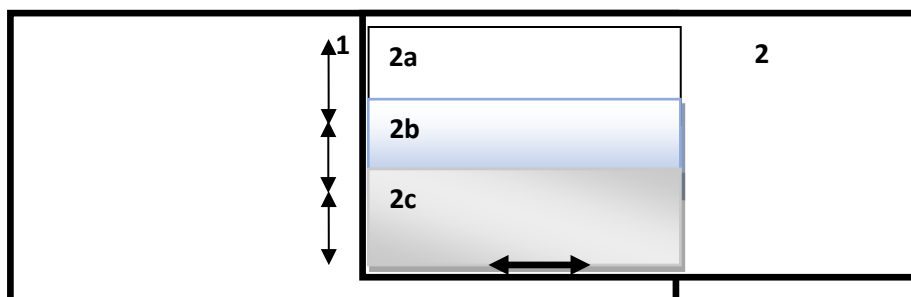


Figure 2 : *Modèle de relations entre tâches scolaires et “actions sociales” en classe de langue*

- 1. La société comme domaine de réalisation des actions.
- 2. La classe comme domaine de réalisation de tâches scolaires (enseignement/apprentissage).
 - 2a. La classe comme microsociété authentique
 - 2b. La classe comme lieu de simulation d’actions
 - 2c. La classe comme lieu de conception et réalisation de tâches sociales.

Au regard de ce qui précède, l’on peut soutenir que l’approche communicative et la perspective actionnelle poursuivent un objectif commun : construire la compétence communicative à travers l’activation d’un savoir mobiliser qui intègre à la fois les compétences générales de type personnel (savoir ou connaissance déclarative, savoir-faire, savoir-être ou compétence existentielle, savoir apprendre) et les compétences communicatives langagières en l’occurrence la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. En conséquence, il n’est point de rupture entre les deux cohérences méthodologiques mais plutôt une consolidation et une réorientation de l’approche communicative vers une linguistique actionnelle construite autour de la notion de compétence. Pour matérialiser tout cela, nous nous inspirons des travaux de Evelyne Rosen et Claus Reinhardt (2010, pp. 34-35) pour traduire dans le tableau ci-après les continuités marquées entre les deux approches didactiques.

Tableau n° 2 : *de l’approche communicative à la perspective actionnelle. Adapté de Rosen (2009), Rosen & Reinhardt (2010), Puren (2002)*

Critères de comparaison	Approche communicative	Perspective actionnelle
Public ciblé par la formation	Etranger de passage développant des échanges ponctuels Apprenant en contexte scolaire simulé Sensibilisation à la réalité de la communication exolingue	Citoyen du monde Apprenant comme acteur social agissant en contexte authentique Sensibilisation à une éducation plurilingue et interculturelle
Objectif ciblé par la formation	Informé ; s’informer	Agir

	<p>Apprendre à communiquer en langue étrangère ; parler avec l'autre ; développer une compétence communicative ;</p> <p>Savoir interagir dans des situations spécifiques (paradigme de l'information-communication, Puren, 2009c)</p>	<p>Réaliser des actions communes, collectives en langue étrangère ; agir avec l'autre ; développer une compétence informationnelle (Puren, 2009c)</p> <p>Autrement dit mise en commun de l'action, agir sur et par l'information (paradigme de l'information-action)</p>
Activités par excellence	<p>Production/réception de l'oral et de l'écrit ;</p> <p>Pédagogie par tâches (tâches simples et simulées)</p> <p>Communication simulée en classe</p> <p>Jeux de rôle</p>	<p>Interaction (voire co-action) et médiation</p> <p>Pédagogie par tâches (tâches réelles et complexes)</p> <p>Pédagogie par projet</p> <p>Communication authentique en classe</p>
Principes théoriques et méthodologiques	<p>Importance donnée au sens : grammaire notionnelle avec une progression souple permettant à l'apprenant de produire et de comprendre du sens</p> <p>Pédagogie non répétitive : exercices de communication (c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer)</p> <p>Centration sur l'apprenant et le produit</p> <p>Aspects sociaux et pragmatiques de la communication</p> <p>Centration sur le LANGAGE</p> <p>Modèle pédagogique : entrée par les objectifs</p>	<p>Importance accordée à la co-construction du sens (agir communicationnel prenant place dans un contexte social de solidarité)</p> <p>Pédagogie non répétitive : cognition distribuée à travers activités collectives et collaboratives</p> <p>Centration sur le groupe (classe) et sur le processus</p> <p>Aspects socioculturels et pragmatiques de la communication</p> <p>Centration sur l'ACTION</p> <p>Modèle pédagogique : approche par compétences</p>
Arrière-plan théorique	<p>Linguistique fonctionnelle : théories linguistiques construites autour de la compétence à communiquer langagièrment</p> <p>Théorie constructiviste de l'apprentissage</p> <p>Importance de la notion acte de communication et d'actes de parole (agir scolaire ou d'apprentissage)</p>	<p>Linguistique actionnelle</p> <p>Théorie de l'activité conjointe ayant une visée socioculturelle et sociale</p> <p>Théorie socioconstructiviste de l'apprentissage</p> <p>Importance de la notion d'action (agir social, d'usage)</p>

	Importance accordée à l'autonomie individuelle de l'apprenant	Importance accordée à la responsabilité et solidarité collectives du groupe-classe
Opération	Interaction : parler avec, agir sur	Co-action : agir avec
Perspective culturelle	Interculturelle ; représentations orientées	Co-culturelle ; conceptions orientées
Evaluation	Evaluation de la compétence de communication	Evaluation des compétences communicatives langagières et des compétences générales individuelles et sociales

5. Pour une grammaire d'apprentissage communicatif/actionnel des langues étrangères

Cette dernière partie se fonde sur la démarche trialectique (pratique, théorie, pratique) chère à la didactique des langues-cultures, épousant parfaitement la définition de la didactique comme une discipline d'observation, d'analyse et d'intervention portant sur le processus conjoint d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, elle commence par dresser un état des lieux des pratiques et activités grammaticales avant de proposer une modélisation de la didactique de la grammaire ancrée dans la perspective actionnelle en favorisant une problématisation interne et une conceptualisation inductive propre à la discipline, en l'occurrence l'espagnol langue étrangère.

5.1. Etat des lieux des pratiques grammaticales actuelles en classe d'espagnol langue étrangère

Comment enseigne-t-on la grammaire espagnole dans les lycées et collèges ? Quelles activités grammaticales propose-t-on dans les manuels d'espagnol langue étrangère ? Prenant en exemple le contexte pédagogique spécifique du Sénégal, quelle place accorde-t-on à la grammaire dans le programme ou dans le cours d'espagnol langue étrangère ? Ce questionnement ternaire constitue le socle de cet état de l'art de l'enseignement de la grammaire au niveau pré-universitaire au Sénégal et dans des contextes éducatifs similaires d'Afrique subsaharienne. Tout d'abord, la méthodologie de référence (l'approche communicative) privilégie la construction de la compétence de communication dont la compétence linguistique grammaticale n'est qu'une composante. En conséquence, l'enseignement grammatical est enrobé dans la séance d'explication de texte visant à renforcer la compétence de lecture des apprenants même si, en pratique, les enseignants réalisent des cours isolés de grammaire et/ou un renforcement grammatical détaché des activités de compréhension des textes écrits.⁶ Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la communication en langue espagnole semble se cristalliser

⁶ Situations didactiques observées dans le cadre d'activités d'inspection et d'évaluation dans l'exercice de notre fonction d'inspecteur général d'espagnol dans le système éducatif sénégalais. Les enseignants disent vouloir éviter une possible insécurité grammaticale des apprenants due au menu traitement (d'un point de vue des contenus et du temps) qu'on lui consacre au cours de la séance d'explication de texte.

autour de la présence profuse de contenus grammaticaux. Déjà la quasi-totalité de la grammaire espagnole et l'intégralité des temps de conjugaison sont étudiées dès les deux premières années de collège⁷. Conséquemment, on assiste à un parfait isomorphisme concernant l'évaluation de la compétence grammaticale aux examens du BFEM et du Baccalauréat sanctionnant les deuxième et cinquième années d'apprentissage de l'espagnol. Nous en offrons une exemplification en comparant les questions de compétence linguistique grammaticale proposées au BFEM 2016 et au Baccalauréat 2015 en raison d'un corpus de cinq épreuves pour chaque examen.

Tableau n° 3: Tableau comparatif des contenus grammaticaux d'espagnol proposés aux examens nationaux du BFEM 2016 et du Baccalauréat 2015.

Contenu grammatical évalué	BFEM 2016	Baccalauréat 2015
Style direct-style indirect	Pasa al estilo indirecto: "Yo pido un sol por los zapatos que yo lustro" dice Alfredo.	Pasa al estilo indirecto la frase siguiente: "Lo siento mucho. Me he equivocado y no volverá a ocurrir", declaró el Rey. "Este acto es simbólico pero es la primera vez que nos preguntan", decía Jordi García.
Expression de la concomitance (simultanéité)	<u>Al buscar</u> a un talento, el agente encuentra a Daniela <u>Cuando llega</u> a la fábrica, él se reúne con otros obreros	Reemplaza por un equivalente la expresión subrayada: García se emocionó <u>al votar</u> . <u>Al empezar</u> este curso, nuestra tutora nos informó...
Expression de l'obligation personnelle	Expresa lo subrayado de otra manera: Señor Ortiz, <u>tiene que cuidar</u> de su hijo.	Sustituye lo subrayado por una forma equivalente: El Rey Juan Carlos <u>tuvo que resignarse</u> .
Expression de la restriction	Expresa lo subrayado de otra manera: Su hijo <u>no es más que</u> una calamidad.	<u>Solo</u> recibe tratamiento adecuado el 30% de la basura.
Expression de l'irréel du présent	Escoge entre las cuatro formas verbales siguientes la que es correcta y completa la frase: Alfredo no trabajaría si sus padres (cuidar) de él a) Cuidan b) cuiden c) cuidarán d) cuidaran	Expresa el irreal del presente en la frase siguiente: Si se autoriza el uso del móvil en la escuela, las clases no se darán correctamente.

⁷ Pour ce qui est de l'enseignement grammatical, le programme de second cycle est une reprise de celui de premier cycle. Seuls les contenus nouveaux suivants ont été recensés pour le second cycle : traduction du verbe « devenir » en seconde, le gallicisme et le présentatif en première et les périphrases verbales à usage courant, les ordinaux et les fractions) en classe de terminale.

Le futur dans la subordonnée	Pon la siguiente frase en futuro : un niño sufre cuando no tiene la oportunidad de ir al colegio La mujer será muy feliz cuando (tener) el grado de comandante	Pon en futuro la frase: La cola se mantenía constante delante del ascensor que conducía a la SUM.
La numeration	Escribe en todas letras las cifras en la siguiente frase: A veces obtienen 100 francos o 500 a veces 1000	Escribe en letras: 531 dólares.

Ce tableau montre qu'on assiste à une pléthore de contenus grammaticaux dès le premier cycle. Cependant, en dépit de cette hypertrophie de la grammaire pouvant obstruer le développement des compétences pragmatique et sociolinguistique et créer une surcharge cognitive chez les apprenants d'espagnol, il faut saluer les directives et applications méthodologiques⁸ tendant à ancrer l'enseignement grammatical dans des activités de conceptualisation linguistique. A l'instar des techniques d'enseignement de la grammaire recensées par Claus Faerch (1986), Antony Peck (1988)⁹, Anna Camps (2014) à partir d'études empiriques réalisées respectivement dans des contextes différents (anglais, allemand, français, norvégien, danois et espagnol), la démarche méthodologique comporte les étapes suivantes : identification, analyse et réemploi dirigé et contextualisé suivies d'une application à travers les « exercices de séparation » (*ejercicios de despedida*). En somme, la méthodologie d'enseignement de la grammaire s'inscrit dans une conception constructiviste et une démarche inductive et implicite comportant les phases d'observation-identification, d'analyse-théorisation, de systématisation et de transfert que nous présentons dans la séquence suivante¹⁰ :

⁸ La formation initiale des professeurs insiste sur l'enseignement communicatif de la grammaire ; cependant, par moments la pratique est autre sur le terrain et le dispositif de formation continue ne permet pas toujours d'encadrer les professeurs dans le sens de ces orientations méthodologiques du fait de la logistique et du nombre d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques insuffisants.

⁹ Antony Peck (1988) recense cinq techniques d'enseignement de la grammaire les plus usitées par les enseignants de langues étrangères : identification, classification, systématisation, application et généralisation. Claus Faerch (1986), quant à lui, distingue quatre phases de l'enseignement grammatical : formulation d'un problème, induction, formulation d'une règle et exemplification (optionnel). Anna Camps (2014) propose le schéma d'un apprentissage grammatical conçu comme un « processus d'abstraction émergente » constitué des étapes suivantes : langue en usage (corpus), perception, observation (comparaison, classification...), abstraction (inférence et vérification), généralisation (système), usage de la langue.

¹⁰ Reproduction textuelle d'un extrait du film brut d'une visite d'inspection effectuée le 28 avril 2016 au CEM HLM4 (Inspection de l'Education et de la Formation de Grand-Dakar, Inspection d'Académie de Dakar) en classe de 4^{ème} avec un effectif de 38 apprenants d'espagnol dont 26 filles).

Tableau n° 4: Séquence d'apprentissage grammatical au collège utilisant l'approche communicative

<p>Classe : 4^{ème}</p> <p>Activité : explication de texte</p> <p>Texte: un viaje (<i>Nuevo Español 2000</i>, p. 238)</p> <p>Objectif grammatical formulé : conjuguar los verbos regulares del primer grupo en futuro de indicativo¹¹</p>	
<p>P: ¿Qué le dice Carmen a Pedro?</p> <p>A: Carmen dice: “Entonces te prepararé el maletín.”</p> <p>P: escribe en la pizarra “Te prepararé el maletín”. ¿Cuál es el verbo?</p> <p>A: te prepararé (y la profesora subraya con tiza de color la forma verbal “prepararé”).</p> <p>P: ¿cuál es el infinitivo del verbo?</p> <p>A: preparar</p> <p>P: entonces, ¿cuál es el radical?</p> <p>A : el radical es “prepar”</p> <p>P: distingue el radical y la terminación materializando con colores diferentes.</p> <p>Conjuga oralmente les tres primeras personas: yo prepararé, tú prepararás, él, ella o usted preparará...</p> <p>A: Tres alumnos repiten la conjugación por turno</p> <p>A: un alumno lee la conjugación escrita</p> <p>P: conjuga las tres personas del plural</p> <p>A: tres alumnos repiten</p>	<p>P: fija la conjugación de las tres primeras personas en la pizarra</p> <p>P: escribe la conjugación en la pizarra recalando las terminaciones con colores distintos</p> <p>A: Un alumno lee la conjugación de las tres últimas personas.</p> <p>P: entonces, ¿cómo se forma el futuro de indicativo de los verbos del primer grupo?</p> <p>A: radical+ aré, arás, ará, aremos, aréis, arán</p> <p>P: o tomamos el infinitivo +é, ás, á, emos, éis, án</p> <p>P: ¿qué preparará Carmen para Pedro? (esta pregunta le sirvió a la profesora para favorecer el reemplazo de la estructura gramatical estudiada y el descubrimiento del contenido léxico “maletín”...</p> <p>N.B.: En los ejercicios de despedida, la profesora propone tres frases a conjugar en futuro de indicativo.</p>

L'objectif de la reproduction de cette séquence ne consiste pas à évaluer la qualité et la justesse de l'enseignement grammatical mais plutôt de faire découvrir les différentes techniques d'apprentissage employées : identification, analyse, systématisation, réemploi et transfert. Mais ce que nous dénommons ici transfert est, en réalité, un exercice d'application à faire à la maison et à corriger à la prochaine séance d'explication de texte. De toute évidence, l'incidence du séquençage de l'apprentissage grammatical ci-dessus décrit sur la construction de la compétence communicative est limitée parce que la grammaire enseignée et apprise n'est pas nécessairement intégrée au processus de production textuelle.¹² Ce cloisonnement

¹¹ Désigné dans les manuels de grammaire et livres de textes d'espagnol par futuro imperfecto.

¹² La méthodologie de référence implémentée à l'heure actuelle préconise le réinvestissement des contenus grammaticaux dans le développement de la compétence scripturale des apprenants mais les pratiques enseignantes font état d'un enseignement cloisonné entre d'une part les activités grammaticales et l'apprentissage de l'écrit de l'autre.

de l'activité grammaticale est encore plus perceptible dans les manuels utilisés au cours d'espagnol où la grammaire d'apprentissage est constituée d'exercices structuraux décontextualisés et détachés du processus de production langagière et communicative. Le manuel *NuevoEspañol2000*, par exemple, ne propose que des activités grammaticales descriptives portant sur une atomisation du contenu d'enseignement/apprentissage. En effet, chacun des 23 textes est suivi d'un dossier grammatical composé de schémas grammaticaux (indiquant la formation régulière et/ou irrégulière des temps verbaux, des formes verbales ou des phénomènes grammaticaux) et d'exercices sur des objets métalinguistiques (EOM) consistant en des opérations sur des objets linguistiques. Cette catégorie d'opérations porte sur la formation (exemple: forme el futuro: *yo le escribo una carta/mañana... Mañana, le escribiré una carta*, p. 230), la transformation (*siga el modelo: ten paciencia... no te preocupes, la tendré*, p. 231; *diga lo contrario*, p. 223), le choix raisonné sous forme d'exercices à trous (*complete con la preposición más adecuada*, p 221; *complete el diálogo*, p. 223), etc. Même si le socle d'activités d'apprentissage comporte des exercices de réflexion métalinguistique, il est tout à fait surprenant qu'aucune corrélation ne soit établie entre les activités grammaticales proposées et le développement des capacités discursives des apprenants sous l'autel de la volonté des concepteurs de « *proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española, y, por ende, a su cultura plural* ».

Par contre, construit autour de huit unités thématiques respectivement en 4^{ème} et en 3^{ème}, *Horizontes* affirme son intention de développer les compétences de base de la réception et de la production prises en charge par le livre de l'élève pour l'oral et le livret d'activités pour l'écrit. Pour ce faire, l'organisation séquentielle et logique du manuel comporte des activités d'apprentissage (tâches pédagogiques, *tareas posibilitadoras*) et des activités langagières communicatives (Diop, 2013). Les marqueurs de l'organisation méthodologique « *observa* » et « *en parejas* » ou « *en grupo* » permettent tour à tour de favoriser l'apprentissage linguistique et la construction de la compétence de communication. Cependant, on note, par moments, un débordement de la situation didactique en faveur de l'apprentissage grammatical et une désarticulation entre tâches scolaires (d'apprentissage) et tâches communicatives tel qu'il apparaît dans l'exemple suivant :

Tableau n°5 : relation entre tâches d'apprentissage et tâches communicatives dans *Horizontes 4^{ème}* (1998).

<p>Manuel <i>Horizontes 4^{ème}</i></p> <p>Texte: Una beca de viaje, p. 92</p> <p>Objectif communicatif: exprimer une nouvelle, la surprise, les félicitations...</p> <p>Objectif grammatical : exprimer l'irréel du présent</p> <p>Observa : Quelles expressions expriment : l'annonce d'une nouvelle, les félicitations, la surprise ?</p> <p>Production attendue :</p> <p>¿A que no sabes lo que me ha pasado?</p> <p>¡No me digas!</p> <p>¡Qué bien!</p> <p>Enhorabuena.</p> <p>Felicidades, etc.</p>	<p>En parejas 1 (p. 93) : Lisez le texte en vous arrêtant à chaque préposition et essayez de le traduire.</p> <p>Discordance entre « observa » et « en parejas » (entre tâche d'apprentissage et tâche communicative)</p> <hr/> <p>En parejas 2 (p. 93): Imiter le dialogue pour annoncer une nouvelle extraordinaire à votre camarade: « Acabas de ganar el concursodelmejorgrupo de percusiones »; « acabas de ganar el últimomaratón de tu ciudad ».</p> <p>Concordance entre « observa » et « en parejas » (entre tâche d'apprentissage et tâche communicative)</p>
--	---

Contrairement au manuel *Nuevo Español 2000* qui propose presque exclusivement des exercices formels hors contexte, *Horizontes* essaie de mettre en congruence les activités grammaticales et les activités langagières communicatives. Cette intention traduite en acte à travers les rubriques « en parejas » et « en grupos », inscrivant le processus d'enseignement/apprentissage dans une perspective socioconstructiviste, est très appréciable dans l'optique d'une installation de la compétence communicative.

5.2. Proposition didactique pour une rénovation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe d'espagnol langue étrangère

La présente modélisation de la didactique de la grammaire d'orientation communicative et actionnelle s'inspire du CECRL et de travaux menés dans les contextes français et espagnol par des chercheurs et didacticiens (Camps & Zayas, 2006, Camps, 2014), Rosen, 2010, Zayas2006) sur la grammaire communicative. Cette orientation constructiviste privilégie le sens et l'expression, c'est-à-dire des expériences d'enseignement des formes et structures linguistiques à partir d'activités de compréhension et de production de textes, en particulier.

Dans cette perspective, apprendre la grammaire revient à acquérir une connaissance raisonnée du fonctionnement de la langue et l'enseigner consiste à établir des liens entre la connaissance intuitive, implicite, manipulée et verbalisée avec des mots courants de chaque jour et la connaissance systématisée sur la langue et ses usages (Camps, 2006, 2014, Milian et Camps, 2006, Rosen (2009, 2010). Cela requiert un constant va-et-vient des exercices (acquisition de la forme) aux tâches pédagogiques

communicatives, proches de la vie réelle (visant l'acquisition du sens), comme le recommandent Evelyne Rosen et Jean-Pierre Robert (2010). En conséquence, produit des interactions et interrelations entre exercices morphosyntaxiques, activités de conceptualisation grammaticale et activités langagières communicatives, l'enseignement-apprentissage grammatical s'insère dans un processus de communication textuelle comportant les quatre étapes suivantes :

Tableau n°6 : Les étapes et opérations de la séquence de grammaire communicative

Etapes/activités	Objectifs/opérations	Observations
Lecture-compréhension du texte	Lire le texte Identifier l'acte de parole Identifier le fait grammatical exprimant l'acte de parole	Travail individuel puis mutualisation en groupe
Entraînement grammatical	Découvrir et manipuler la règle grammaticale Faire des exercices sur l'objet linguistique en question : exercices de permutation, substitution, transformation, opposition, etc.	Travail individuel et mise en commun.
Activités de pédagogie communicative	Réaliser des activités métalinguistiques (EFM : exercices de la fonction linguistique). Lire-comprendre le texte et identifier les structures grammaticales et tournures exprimant l'acte de parole. Faire ressortir les éléments de la situation de communication Relever le champ lexical utilisé.	En groupe puis mise en commun.
Activités de production écrite	Produire un texte similaire au texte lu en réutilisant les structures grammaticales étudiées. Produire un texte sur le même acte de parole en variant la situation de communication, le thème et le lexique employé.	En groupe puis mise en commun ; évaluation formative des productions textuelles intermédiaires et évaluation finale des textes définitifs.

Le processus didactique ci-dessus décrit et dont nous proposons une opérationnalisation se prête à une structuration séquentielle respectant les principes de récursion et de complexité d'Edgar Morin. Il s'apparente donc à juste raison à la méthode qu'Anna Camps et Felipe Zayas (2006) dénomment Séquence Didactique pour apprendre la Grammaire (SDG)¹³ et que l'équipe PRISMA met en œuvre dans le manuel éponyme conçu pour les apprenants d'espagnol langue étrangère. A partir de ces fondements théoriques et praxéologiques, nous proposons une modélisation didactique et méthodologique adaptable en classe d'espagnol langue étrangère pour les pratiques scolaires propres au système éducatif sénégalais et aux contextes éducationnels similaires.

Tableau n° 7: exemple de séquence de grammaire communicative au premier cycle

Niveau d'enseignement: moyen

Classe : troisième (dans le programme de cette classe figure le contenu intitulé « les emplois du subjonctif »).

Objet : grammaire communicative

Type d'activité : tâches pédagogiques communicatives : activités grammaticales pour l'écriture

Modalité de réalisation :

- individuel et surtout groupal ;
- en classe ou à préparer (mise en commun en classe le cas échéant)

Objectif communicatif : exprimer la volonté, le désir, le souhait en situation de communication écrite authentique

Objectif grammatical : utiliser le subjonctif et expressions introductrices pour exprimer ses désirs et souhaits à partir d'une situation de communication

Pré-requis: el presente de subjuntivo ; vocabulario relacionado con la vida escolar

Supports pédagogiques : manuel, mémento/précis de grammaire, dictionnaire bilingue français-espagnol

Déroulement

1. Contexto : lee este breve diálogo
 - Oye Luis ¿para cuándo tienes los exámenes?
 - Los tengo la semana que viene.
 - ¿Vas bien preparado?

¹³ Ces auteurs ont conçu un modèle de séquence didactique pour apprendre la grammaire (SDG) comportant les trois étapes suivantes : 1) définition de la tâche : anticipation de la tâche et construction du problème à partir de connaissances propres et de documents ou informations fournis par le professeur ; 2) développement ou exploitation de la tâche à partir de procédures d'observation, de recueil, d'analyse et d'organisation des données ; 3) synthèse et évaluation par l'élaboration d'un compte rendu par chaque groupe de travail et le réinvestissement des structures à des situations d'emploi pour consolider les aspects qui méritent d'être systématisés. Tout le processus est jalonné d'une évaluation intégrée à l'apprentissage qui active et explicite les connaissances grammaticales antérieures, régule et réajuste la réalisation de la tâche (mise en commun, résumés et apport d'informations partiels), favorise l'évaluation finale et l'autoévaluation.

- En literatura y en latín, sí, espero que me salgan bien.
- ¿Quieres que te ayude con el inglés?
- No gracias, esa la llevo bastante bien.
- Pues nada, chico, entonces que tenga suerte.
- Ojalá sea así, ya te contaré. (*Prisma*, Nivel Progresiva, p. 45)

Consignas:

- Indica la intención del autor en el texto (descubrimiento del acto de habla)
 - Subraya en el texto las palabras que expresan la intención del autor
 - Subraya los verbos del diálogo que están en presente de subjuntivo.
2. Transforma estas frases
1. Mañana va a llover... Ojalá...
 2. Los profesores están contentos con sus alumnos... Espero que...
 3. Pedro aprobará el examen... Quiero que...
 4. María sacará buenas notas en español... Que María...
3. Lee este correo electrónico (e-mail) que te ha escrito tu amigo en el comienzo del año 2018

Querido Moctar:

Primero espero que el año 2018 sea un año de mucho éxito escolar. Quiero que el examen del BFEM que tienes este año te salga muy bien y que apruebes todas las materias del curso. Además, te deseo que tengas profesores tan buenos y amables como los del año pasado. Por supuesto vas a llevar bien el español como de costumbre. Ojalá me escribas en julio para decirme que todo te salió bien y que no hubo muchas huelgas de profesores y alumnos este año.

Nada más, te dejo. ¡Que tengas mucha suerte! Hasta luego.

Sidiki

- 4.
1. A tu vez, escribe una respuesta a tu amigo (a) para desearle un año escolar lleno de éxito.
 2. Escribe un correo electrónico a una persona de tu elección para expresarle tus deseos en el comienzo del año 2018. Extensión requerida: entre cinco y ocho líneas.

CONCLUSION

Dans les approches communicatives et actionnelle, la compétence grammaticale n'est pas un objet ou contenu autonome et cloisonné d'enseignement/apprentissage ou une fin en soi. Elle est plutôt un tremplin pour construire la compétence communicative des apprenants et usagers de la langue parce qu'elle désigne à la fois la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les mobiliser et de les utiliser de façon effective dans des situations de communication proches de la vie réelle voire authentiques. En ce qui concerne l'espagnol, les pratiques enseignantes en grammaire et l'ensemble grammatical (manuel et méthodes) sont orientées vers une approche fonctionnelle et inductive de l'enseignement grammatical. Ainsi, elles se fondent à la fois sur des exercices structuraux, des exercices sur des objets métalinguistiques (EOM) et des activités métalinguistiques inscrites dans l'usage de la langue (exercices relatifs à la fonction métalinguistique ou EFM). Cependant, il est aussi à signaler la présence d'exercices formels hors contexte et d'un programme basé sur le modèle pédagogique de la transmission et l'entrée par contenus qui obère les opportunités d'une communication effective. En dépit des directives méthodologiques officielles, l'application de cette conceptualisation grammaticale par les enseignants et les pratiques pédagogiques sous-jacentes semblent encore inopérantes en regard de l'installation de la compétence de communication et l'intégration des acquisitions grammaticales dans des situations de compréhension, production, interaction et médiation de textes oraux et écrits. En conséquence, l'adaptation de la séquence de grammaire communicative théorisée et exemplifiée, axée sur une démarche modulaire et systémique, construite autour du texte et pour le texte, conciliant tâches d'apprentissage, tâches communicatives et actions sociales, pourrait permettre de renforcer l'ancrage méthodologique existant et de promouvoir une grammaire textuelle au service d'une activité langagière et communicative authentique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Beacco, J-Cl. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Les Editions Didier.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECR*. Paris : Delagrave. Collection Clés et Conseils.

Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier.

Camps, A. (2014). "Hacia una renovación de la gramática", *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n°40, pp. 7-18.

Camps, A. & ZAYAS, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Grao.

Cuq, J-P (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier.

Cuq, J-P & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Diabate, A (2013). « Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants », *Liens Nouvelle Série. Revue Francophone Internationale*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, n° 17, pp. 169-199.

Diop, P. M. (2013). « La didactique de l'espagnol langue étrangère au Sénégal : essai d'épistémologie disciplinaire et ses déclinaisons méthodologiques et didactiques opérationnelles », *Sudlangues. Revue Electronique Internationale de Sciences du Langage*. Université Cheikh Anta Diop de Dakar, n°20, pp. 1-23.

Equipo Prisma (2008). *Prisma del alumno Nivel B1 Progresá*. Madrid: Editorial Edinumen.

Faerch, C. (1986). "Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign languages classroom", Kasper G. Aarhus (dir.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Languages Classroom*, Denmark: Aarhus University Press, pp. 130-144.

Germain, Cl. & SEGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : Clé International.

Germain, Cl. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Montréal : Centre éducatif et culturel.

Horizontes Espagnol 4^{ème} (1998), NEI/EDICEF.

Meyer, J.-P. & Pellat, J-Ch. (dir.) (2017). « Grammaires et littéracies », *Revue de Linguistique et de Didactique des langues*, n°56. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Milian, M. (2006). "La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?" CAMPS, A. & ZAYAS, F. (eds.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Grao, pp. 155-172.

Ministère De L'Éducation Nationale du Sénégal (2006). *Programme d'espagnol du premier cycle*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Commission Nationale d'Espagnol.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peck, A. (1988). *Language teachers at work: a Description of Methods*. New York: Prentice Hall.

Puren, Ch. (2001). *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire*. Programme de coopération européenne Socrates 1998-2001. *ILAD (International Languages In service at a Distance)*.

Puren, Ch. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les langues modernes*, n°3, octobre 2002, pp. 55-71.

Puren, Ch. (2006). « Les tâches dans la logique actionnelle. », *Le français dans le monde*, n° 347, septembre-octobre 2006, pp. 37-40.

Robert, J-P & rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Editions OPHRYS.

Rosen, E & reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International, Collection Didactique des langues étrangères.

Rosen, E. (dir.) (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n°45, Paris : Clé International.

Sanchez lobato, J. & fernandez garcia, N. (2007). *Nuevo Español 2000 Nivel elemental* (libro del alumno quinta edición corregida y aumentada). Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A.

Tagliante, Ch. (2005). *La classe de langue*. Paris : Clé International, Collection Techniques et pratiques de classe.

Veronique, G. D. (2017). « La grammaire en français langue étrangère. Question d'acquisition et d'intervention », Meyer, J. P. et Pellat, J. Ch. (eds.) *Grammaires et littéracies, Revue de Linguistique et de Didactique des langues*, n°56. Université de Grenoble.

Vez, J. M., guillen, C. & ALARIO, C. (2002), *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.

Zayas, F. (2006). "Hacia una gramática pedagógica", Camps, A & Zaya, F. (eds). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Grao, pp. 17-31.