

À quelles conditions la grammaire peut-elle favoriser le pouvoir de communication ?

PAR **Maria-Alice MEDIONI**
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Victime, comme d'autres « entrées » répertoriées en Didactique des langues¹, du mouvement de balancier décrit par Puren (1994 : 40), la grammaire est de retour dans la classe aujourd'hui, et ce, d'autant plus fort que ce retour répond aux attentes communes des élèves, parents et enseignants. Mais si l'étude de la grammaire procure, le plus souvent, un sentiment de sécurité, on sait qu'elle entretient également, l'illusion que l'on est, grâce à cela, outillé solidement pour parler une langue. D'autant que la grammaire « revient » souvent sous sa forme la plus expositive — règles à mémoriser et à appliquer —, même si les textes officiels plaident pour une grammaire du sens, inscrite dans des situations de communication et pour des activités de réflexion à proposer aux apprenants.

Cet article se centrera sur le travail d'observation et de conceptualisation que l'on peut proposer en classe de langue et les conditions qui permettent de « *donner à voir une autre façon de proposer à nos élèves et à nos étudiants un regard nouveau sur le fonctionnement de la langue qu'ils sont en train d'apprendre, d'ouvrir pour les professionnels des perspectives pour l'enseignement* » (Médioni, 2011 : 17).

La grammaire, cette mal-aimée...

La grammaire n'a pas toujours eu bonne presse. Elle a été longtemps — ne l'est-elle pas encore aujourd'hui pour beaucoup ? — symbole d'ennui, d'abstraction gratuite, de leçons rébarbatives à apprendre. À tel point que, à certaines époques, son enseignement a été fortement contesté. Krashen, dans son ouvrage, *The natural approach* (1983), partant du constat que, d'une part, la connaissance d'une règle

¹ Christian Puren (2005) inventorie cinq entrées dans l'histoire de la didactique scolaire : la grammaire, le lexique, la culture, la communication et l'action.

grammaticale n'entraîne pas son usage approprié et que, d'autre part, l'usager qui produit des énoncés corrects n'est pas forcément capable d'en rendre compte de façon explicite, en concluant qu'il s'agissait de deux processus totalement différents et que le « passage » de l'un à l'autre n'était pas possible. Par conséquent, l'enseignement de la grammaire n'avait pas sa place dans la classe de L2, il était même nuisible pour la communication, et l'exposition à des activités significatives de compréhension (*comprehensible input hypothesis*) était nécessaire et suffisante. Freinet, de son côté, pour la L1, contestait également toute utilité à cet enseignement : « De mes observations personnelles, je déduirai déjà ceci : qu'on peut fort bien écrire correctement sinon académiquement, sans connaître les règles de grammaire » (1937 : 6).

Pour autant, malgré ces constats, l'intérêt pour un enseignement de la grammaire basé sur l'apprentissage des règles et les exercices d'application ne s'est guère émoussé aussi bien chez les enseignants convaincus de l'utilité de telles pratiques, plus faciles à leurs yeux à mettre en œuvre et à contrôler, que chez les apprenants — voire les parents — persuadés que les connaissances déclaratives peuvent garantir à elles seules leur utilisation à bon escient dans des situations de communication authentiques (Fougerouse, 2001-2).

La grammaire, le retour

Le retour en grâce de la grammaire s'est produit progressivement, dès la fin du siècle dernier, grâce à des chercheurs persuadés du bien-fondé de l'attention à porter à « un savoir à la fois non indispensable en apparence, et pourtant absolument nécessaire à l'autonomie de l'individu, donc véritablement subversif » (Charmeux, 2001 : 21).

Le CECRL lui accorde une importance nouvelle puisqu'il introduit la *compétence grammaticale* parmi les cinq compétences de l'utilisateur apprenant (2001, §5.2.1 : 87). Les auteurs du *Cadre* définissent ainsi la compétence grammaticale : « C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser (...) La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (2001 : 89)², liant ainsi explicitement l'aspect déclaratif et l'aspect procédural de la connaissance.

Il est intéressant de regarder également comment apparaît l'enseignement de la grammaire dans les ressources les plus directement accessibles aux enseignants : les programmes et les manuels.

²/ Souligné par les auteurs.

Dans les textes officiels les plus récents, ceux de 2016, pour les cycles 2, 3 et 4³, pas de « programme » de grammaire, mais des « Repères de progressivité linguistique » (« Comprendre les consignes de classe » ; « Suivre les instructions données » ; « Comprendre des mots familiers et des expressions courantes » ; etc.) déclinés pour cinq langues (anglais, arabe, espagnol, italien et portugais), auxquels sont associées les connaissances (grammaticales, lexicales, phonologiques) correspondantes. C'est ainsi que pour « Comprendre les consignes de classe », en espagnol, on peut lire pour le cycle 2 : « • Distinction de l'impératif à la 2e personne du singulier et du pluriel • Reconnaissance du schéma intonatif de l'énoncé injonctif » ; et pour le cycle 3 : « • Les accents de mots et de phrases • L'infinifit à valeur injonctive (lexicalisé) • L'adverbe de lieu *aquí* • L'interrogatif *quién* • Le schéma intonatif de la phrase interrogative et exclamative • Quelques impératifs (2e personne du singulier et du pluriel) ». Là non plus, pas de préconisation explicite sur les façons de faire acquérir ces connaissances.

De son côté, la DEGESCO propose, pour les cycles 2 et 3, « des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages ». Pour le cycle 3, ces repères sont ainsi formulés : « À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression restent une priorité avec l'objectif constant de l'enrichissement du vocabulaire et de la maîtrise progressive des composantes sonores de la langue. L'organisation de l'enseignement doit permettre l'emploi et l'enrichissement constant des notions abordées, pour optimiser la réussite de l'élève.

Les activités menées en classe doivent mettre en œuvre les cinq activités langagières dans la langue cible ("réagir et parler en interaction", "comprendre à l'oral", "parler en continu", "lire", "écrire"), pour rester dans l'immersion et l'authenticité de la langue. Tous les éléments de culture, de phonologie, ou de grammaire doivent être tissés autour de ces activités langagières dont ils ne doivent pas être dissociés, pour que les élèves soient naturellement plongés dans la langue étudiée. » (2012).

Les manuels, en revanche, peuvent nous renseigner sur les façons de procéder suggérées aux enseignants. Dans ceux de nouvelle génération, « adossés au CECRL »,

³/ Cycle 2 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Espagnol/99/1/RA16_C2_LV_repere_progressivite_esp_564991.pdf

Cycle 3 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Espagnol/99/7/RA16_C3_LV_repere_progressivite_esp_564997.pdf

Cycle 4 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Espagnol/44/6/RA16_C4_LV_repere_progressivite_esp_VF_567446.pdf

niveau A1 pour l'espagnol, par exemple dans *Espacio abierto*, on trouve dès l'« Unité O » la règle de l'accent tonique, simplifiée, suivie d'un exercice d'application (Auzas-Mota E. *et alii*, 2012). L'unité 1 se termine par une double-page consacrée à la langue qui rassemble trois points grammaticaux — la règle du féminin des adjectifs, la conjugaison du présent de l'indicatif des verbes en *-ar* et celle du verbe *estar*, la règle de l'utilisation de la préposition *a* devant un COD de personne⁴ — accompagnés de leurs exercices d'application respectifs.

Les manuels plus récents affichent les mêmes caractéristiques : dans *¡Estupendo!* (Clemente E. *et alii*, 2016) la page de droite de l'unité 1, par exemple, présente une colonne consacrée à des notes grammaticales (*Apuntes gramaticales*) divisées en deux parties : *Memoriza*, où sont consignés les points à mémoriser, et *Practica*, où sont réunis les exercices d'application. À la fin de cette première unité, une double page intitulée *Lengua* portant le sous-titre *Juega y repasa* propose une série d'exercices de transformation, d'association ou d'imitation où domine l'aspect ludique, comme l'annonce le sous-titre. Dans *¡A mí me encanta!* (Becerra Castro M.-I. *et alii*, 2016), les encadrés réservés à la langue comportent une première partie, *Memoriza...*, suivie d'une deuxième partie nommée *...y entrénate* ou *Mi misión*, comportant les mêmes composants. De toute évidence, la pratique, du moins pour les auteurs du manuel, se confond avec l'exercice d'application ou l'activité ludique, en l'absence de toute activité réflexive.

La consultation de manuels d'anglais et d'allemand mène à de semblables observations. Dans *I bet you can!* (Jaillet M. *et alii*, 2017), des doubles pages consacrées à la grammaire (*Language Lab Grammar*) présentent des encadrés récapitulatifs, par exemple : *Be : Pour se présenter ou présenter quelqu'un*, incluant l'usage du verbe, les formes interrogative, affirmative et négative avec les formes pleines et contractés, puis les réponses brèves affirmatives et négatives, p. 30 ; *L'impératif : Pour faire une recommandation ou donner un ordre*, p. 49) suivis d'exercices d'application. Dans ce dernier cas, il est demandé à l'élève d'imaginer ce que les professeurs représentés disent à leurs élèves en utilisant l'impératif a. *The teacher gives instructions to his pupils* (4 sentences) b. *The teacher is angry. Guess what she tells the pupils* (4 sentences) c. *The teacher is reassuring* (3 sentences). Gageons que la consigne c. risque de laisser les élèves perplexes... En allemand, de la même façon, on trouve des exercices d'application dans le Cahier d'entraînement de la méthode *Komm, Wir Spielen!* (Bonnard P. *et alii*, 2014) où il s'agit d'utiliser

⁴/ Règle curieusement aménagée puisque le premier point décrit stipule que : « l'emploi de la préposition *a* devant un COD représentant une personne ou un animal est obligatoire si le COD est un nom propre ». Or les exemples fournis pour l'illustrer sont : « *Mira a Pedro / Paseo a Lupo / No oigo a nadie* ». Si Pedro est effectivement un nom propre et a de fortes chances de renvoyer à une personne, si Lupo pourrait être soit un petit enfant que l'on promène au parc, mais aussi un chien à qui on a donné un nom propre, il n'échappera à aucun hispaniste averti que *nadie* [personne] est un pronom indéfini masculin singulier, comme l'atteste la RAE (*Real Academia Española*) : <http://dle.rae.es/?id=OCTdnse>

les pronoms personnels masculin et féminin pour indiquer l'âge de différents personnages (p. 11), de relier par une flèche deux phrases qui expriment la cause et la conséquence, puis d'en inventer deux autres à son tour, sur le même modèle, ou de placer correctement les mots interrogatifs dans une série de questions et de réponses (p. 48).

Force est de constater que cela ne diffère guère de ce que l'on pouvait trouver dans des manuels plus anciens, et que l'on ne s'est guère écarté de pratiques qui, contrairement à ce que l'on peut lire dans le *Cadre*, consistent surtout, en ce qui concerne les ressources grammaticales, à les mémoriser et à les reproduire « comme des formules toutes faites », dans une approche déductive, plutôt qu'à susciter une réflexion et une conceptualisation qui pourraient davantage outiller les apprenants.

D'autant que l'on a pu trouver par le passé, des propositions beaucoup plus intéressantes faisant appel à la réflexion des apprenants et dont on peut se saisir pour travailler autrement, comme on le verra ci-après. Et l'on peut regretter, comme le fait J. C. Beacco, que : « Si, dans le discours dominant de la didactique du français et des langues, les activités grammaticales ont été mises en sourdine et réduites à l'implicite, les chercheurs en acquisition des langues soulignent le rôle spécifique des activités épilinguistiques spontanées et mettent en évidence la pertinence pour l'acquisition d'activités réflexives impliquant les apprenants. Ils ne sont guère entendus des méthodologues » (2010).

Observation et conceptualisation, conditions de l'appropriation

Le travail d'observation du fonctionnement de la langue et de conceptualisation, notamment à partir de corpus, a sa place plus que jamais et à part entière dans la classe de langue (Bourdet et Fouillet, 2018). Mais une grammaire explicite favorise-t-elle l'acquisition de la langue ? Certainement, à condition que cette explicitation soit du ressort de l'apprenant. Elle ne peut donc se faire qu'après un temps raisonnable⁵ d'exposition et de manipulation de la langue. L'apprenant doit avoir pu rencontrer à de multiples reprises un fait de langue qu'il a repris en production spontanée : « *La routine doit précéder les règles* » (Locke, 1688). Contrairement à ce que l'on trouve dans les exemples issus des manuels cités ci-avant, où l'on s'empresse de fournir à l'apprenant une information, une description, ayant pour objectif de décrire la nature et la fonction d'un fait de langue rencontré dans l'unité concernée... qu'il lui faut mémoriser après quelques manipulations.

⁵/. Par raisonnable j'entends un temps suffisamment long pour que l'apprenant puisse raisonner sur ce qu'il utilise de façon spontanée.

Fort différents sont les exercices qui invitent les apprenants à tirer des conclusions de leurs observations. J'en citerai trois exemples :

- à propos de l'accentuation en espagnol, une série d'exercices repris sur plusieurs séances. Il s'agit d'exercices dans le sens où ils permettent de s'exercer, c'est-à-dire de mettre ses connaissances à l'épreuve, d'opérer de nouvelles prises de conscience, de s'entraîner et de se construire des points d'appui qui facilitent la prise de décision pour pouvoir agir (Médioni, 2011 : 71-83). Les apprenants disposent d'un texte court, fabriqué pour des raisons didactiques, dans lequel les accents écrits ont été supprimés. Dans un premier temps, ils ont à réfléchir et à décider individuellement s'ils vont écrire des accents et sur quels mots, mais sans le faire encore, en s'aidant de ce qu'ils connaissent. Après une oralisation réalisée par l'enseignant afin qu'ils puissent repérer les accents toniques, ils ont à mettre, toujours individuellement et au crayon à papier, un accent écrit là où, pensent-ils, il y en a un. En groupe, ils se mettent d'accord et l'on examine ensuite ensemble les doutes et les désaccords. Le premier exercice est construit de façon à dédramatiser la situation en faisant prendre conscience qu'il y a moins d'accents écrits qu'ils n'imaginent et que la règle est un outil puissant de vérification. Les exercices suivants vont permettre de consolider les acquis des étapes précédentes et de prendre conscience du problème posé par la diphtongue, d'introduire les homonymes, l'accent grammatical, etc.
- à partir d'exercices trouvés dans un manuel assez ancien (Offroy, 1997) suscitant la réflexion des apprenants, aussi bien pour des élèves du secondaire que pour des étudiants LANSAD, un cahier d'exercisation. Ce cahier, comme son nom l'indique a pour objectif de permettre de s'exercer et de vérifier également si l'on a bien compris, à l'issue d'une situation qui a permis de connaître ou de reconnaître un point de langue.

Déroulement du travail :

1. On fait l'exercice en autonomie ;
2. On répond aux questions qui figurent à la fin de l'exercice ;
3. On se reporte à la fin du cahier pour comparer ses réponses avec les propositions qui s'y trouvent ;
4. Si tout correspond, on peut faire l'hypothèse que l'on a compris. On affine, si nécessaire les réponses aux questions finales ;
5. S'il y a des différences, plusieurs possibilités :
 - a. on comprend ce qui dysfonctionne et on se sent capable de ne pas retomber dans la même erreur ;
 - b. on ne comprend pas la proposition. On essaie de formuler où se trouve le problème ;
 - c. on a des doutes. On essaie de formuler précisément en quoi consiste le(s) doute(s) ;

6. De retour en classe, on examine ensemble les incompréhensions et les doutes et on se met d'accord sur les réponses aux questions qui concluent l'exercice.
- des corpus à observer — souvent puisés dans les ouvrages de grammaire —, à partir desquels les apprenants doivent pouvoir tirer des conclusions, seuls, puis en groupes. Ce sont des incitations à réfléchir fort utiles quand surgit un problème auquel ils se heurtent, lors d'une correction, quand ils butent sur un obstacle et que les connaissances partagées ne peuvent pas aider à le surmonter. Le point commun de ces « exercices » c'est que le plus important, ce n'est pas de trouver la bonne réponse — le plus souvent, ce n'est pas ce qui est requis — mais de comprendre le problème et de trouver des règles de fonctionnement (Médioni, 2011 : 235-245).

Les recherches empiriques dont l'on dispose depuis un certain temps montrent, d'autre part, que l'accent mis sur la signification est bien plus profitable que celui mis sur la forme grammaticale. Les activités d'observation, de réflexion et de conceptualisation que l'on peut proposer après la *routine* nécessaire sont basées sur le protocole suivant (Médioni, 2011)⁶ :

- élaboration d'un corpus par les apprenants eux-mêmes ;
- classement ou catégorisation des propositions ;
- identification de problèmes ou de doutes ;
- confrontation à d'autres productions qui élargissent le corpus initial et permettent de tirer des conclusions plus générales ;
- émission d'hypothèses de fonctionnement ;
- proposition d'une règle provisoire qui sera complétée au fur et à mesure de la rencontre d'autres occurrences.

Ces différentes étapes, comme on le voit, sont proches de celles préconisées par Besse (Bourdet et Fouillet, 2018). Elles ont pour objet de faire prendre conscience des règles de fonctionnement de la langue, à partir de ce que l'apprenant a pu rencontrer et observer. Ce sont donc des règles provisoires qui constituent son interlangue en construction.

L'indispensable phase de procéduralisation

Le travail d'observation et de conceptualisation permet les prises de conscience nécessaires à la compréhension de la façon dont la langue et les discours s'organisent, tout en gardant à l'esprit que la grammaire n'est pas un objectif mais

⁶/. Pour des exemples concrets, voir *Ser* et *estar*. Construire la notion de choix de l'énonciateur (pp. 192-201) ; *Gustar*... ou aimer à toutes les personnes (pp. 202 à 212) in Médioni M.-A. (2011)

un outil. Reste la question de la procéduralisation des connaissances déclaratives (Defays, 2010). Si les apprenants ont l'explication du phénomène, rien ne garantit le passage au savoir procédural qui nécessite de reprendre le travail ultérieurement, par le biais d'autres activités. À la question « Comment acquiert-on ce savoir procédural ? », Pierre Bange (2005 : 41) répond : « En agissant » ! et particulièrement en interaction. Et d'ajouter : « La pratique dans l'apprentissage ne peut pas être réduite à une simple *répétition des opérations* (c'est-à-dire à une simple répétition des actions amputées de leur composante cognitive), à un simple "drill" comportemental dans des exercices, mais elle est une accumulation d'authentiques expériences (...) ce n'est pas un simple renforcement behavioriste mais un véritable travail cognitif d'adaptation de l'action aux circonstances variables, qui aboutit à ce que l'attention soit de moins en moins sollicitée, jusqu'à ce que les conditions mêmes d'une action déclenchent celle-ci sans intervention consciente » (p. 47-48).

C'est dans ce sens-là que les mises à l'épreuve peuvent contribuer à ce « véritable travail cognitif d'adaptation de l'action aux circonstances variables » dont parle Bange (2005, 48). La mise à l'épreuve est une modalité d'évaluation qui participe à la fois de la mise en situation et du bilan. À mille lieux de l'évaluation sommative qui, paradoxalement, dé-responsabilise l'apprenant : l'exercice proposé — d'application, le plus souvent — est corrigé et assorti d'une note par l'enseignant, et l'apprenant dispose ensuite de la correction à archiver ou à « apprendre », comme le disent les apprenants les plus en difficulté scolairement... La mise à l'épreuve, tout au contraire, propose une vérification au terme de la séquence d'apprentissage, une consolidation de l'apprentissage et sollicite l'analyse réflexive. Comme elle invite à expérimenter les nouvelles connaissances, à s'en détacher pour les regarder, elle peut être un des indicateurs « permettant (...) "de se faire une image de son activité", et permettant par la même occasion de construire "un cadre pour analyser les erreurs" (...) Seule une auto-observation et une co-observation centrées sur les processus aide vraiment à progresser. » (Hadjji, 2012 : 188).

On trouvera plusieurs exemples (Médioni, 2011 ; 2016) où les conclusions que l'on peut tirer du travail d'observation et de conceptualisation sont mises à l'épreuve d'une situation de communication faisant intervenir l'interaction entre apprenants qui peut générer d'autres questions et besoins. C'est alors l'auto-évaluation, la co-évaluation et la compréhension des processus et des erreurs, plutôt que la correction magistrale, qui va faciliter pour les apprenants la construction du savoir procédural requis, l'entraînement — la notion de vitesse dans les prises de décision est importante à cet égard — nécessaire à l'automatisation souhaitée.

Conclusion

Un certain savoir grammatical et des descriptions grammaticales sont inévitables dans une classe de langue et constituent une composante indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage et dans l'interaction entre les deux. Les descriptions pédagogiques n'apportent pas de solutions définitives à la conception, à la conduite et à l'évaluation de l'enseignement d'une langue étrangère. Elles n'aident pas à apprendre même si elles sont censées organiser et faciliter l'apprentissage. Elles ne sont de fait pas apprises : les apprenants organisent eux-mêmes, de façon diversifiée, leurs propres grammaires d'apprentissage.

Pour acquérir une langue, on ne « commence » pas par acquérir sa grammaire : un savoir ne s'acquiert pas en-dehors de ses conditions d'utilisation. Il s'agit de développer une attitude scientifique face à la langue, de faire de la langue l'objet d'une recherche dans une démarche de construction de savoirs : « Nous maîtrisons une fonction dans la mesure où elle s'intellectualise. L'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci » (Vygotski, 1985).

L'acquisition d'une compétence opératoire est un processus de longue haleine en situation d'acquisition scolaire et nécessite des modalités de travail formatives — collecte de faits de langue, observation, classement, constitution et confrontation d'hypothèses, expérimentation (et donc erreur), recherche des régularités, abstraction — et des mises à l'épreuve dans des situations de communication entre pairs qui permettent d'accéder au savoir procédural nécessaire à l'autonomie langagière.

Sans cela, le risque est d'en rester à des connaissances uniquement déclaratives, loin de permettre à l'apprenant de « donner le maximum de solidité à son pouvoir de communication » (Charmeux, 2006), loin de la construction d'une « grammaire du sujet parlant » (Charaudeau, 2012).

Références bibliographiques

- ADAMI Hervé. *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE international, 2009.
- BANGE Pierre et alii. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- BEACCO Jean-Claude. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier, 2010.
- BESSE Henri et Porquier Rémi. *Grammaires et didactique des langues*. [1984]. Paris : Didier, 1991.
- BOURDET Jean-François et FOUILLET Raphaëlle. La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 2018. En ligne sur : <http://journals.openedition.org/rdlc/2669>
- CHARAUDEAU Patrick. Les fondements d'une grammaire du sens. retour à mes premières amours. *Hommage à Mats Forsgren*, 2012. En ligne sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-fondements-d-une-grammaire-du.html>
- CHARMEUX Evelyne et alii. *Une grammaire d'aujourd'hui*. Toulouse : Sedrap, 2001.
- CHARMEUX Evelyne. Nouveau « bouc émissaire » à châtier, selon G. de Robien : La grammaire !, 2006 En ligne sur : <http://education.devenir.free.fr/grammaire.htm>

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

DEFAYS Jean-Marc. Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères : redéfinitions, restructurations, réorientations. *GRAMM-R. Etudes de Linguistique Française*. Bruxelles : Peter Lang, 2010 (pp. 19-32). En ligne sur : <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Defays.pdf>

FOUGEROUSE Marie-Christine. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *ELA. Études de linguistique appliquée* 2001/2 (n° 122), p. 165-178. En ligne :

<http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm>

FREINET Célestin. *Grammaire française en quatre pages*. Vence : L'imprimerie à l'école, 1937. En ligne : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5960>

HADJI Charles. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris : ESF, 2012.

KRASHEN Stephen. *The Natural Approach*. Pergarnon Press, 1983.

MEDIONI Maria-Alice. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

MEDIONI Maria-Alice. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage*. Lyon : Chronique sociale, 2016.

PUREN Christian. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier, 1994. En ligne sur : <http://www.aply-languesmodernes.org/spip.php?article1985>

PUREN Christian. Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. CRAP. *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, novembre 2005, pp. 41-44. En ligne sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005a/>

VIYGOTSKI Lev Semionovitch. *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales, 1985.

Manuels scolaires

AUZAS-MOTA E. *et alii* (2012). *Espacio abierto*. Espagnol 1^{ère} année. Madrid. Edinumen.

BECERRA CASTRO M.-I. *et alii* (2016). *¡A mí me encanta!* Espagnol LV2 5ème, A1/A2. Paris : Hachette.

BONNARD P. *et alii* (2014). *Komm, Wir Spielen!* A1.2 Cahier d'entraînement. Activités écrites. Philipus education.

CLEMENTE E. *et alii* (2016). *¡Estupendo!* Espagnol 5ème A1>A2. Paris : Nathan.

JAILLET M *et alii* (2017). *I bet you can!* 6^{ème}, cycle 3 A1>A2. Paris : Magnard.

OFFROY N. (coord) (1997). *Encuentro* 1^{ère} année. Paris : Hachette.