

# LES CAHIERS DU CEDIMES

Vol. 11 - N°1 - 2017

*Dossier:*

*Langage et  
développement*



# La Revue des Sciences de Gestion

HCERES FNEGE

direction et gestion  
des entreprises

**La RSG publie tout ce qui concerne le management**

**Plus ancienne revue de gestion francophone**, elle offre depuis 1965 une synthèse pluridisciplinaire des idées et concepts, des courants de pensée, des méthodes qui naissent et se développent dans le monde des affaires – dans tous les domaines qui intéressent la vie des entreprises – à destination du monde enseignant, de la recherche, de l'entreprise ou des organisations.

Les articles de *La RSG* sont indexés notamment dans EconLit, Cairn, BNF, Indexpress, Généralis-Indexpress, Delphes-Indexpress, Inist, Pressed, ProQuest ABI/INFORM, Ebsco, Sudoc.abes.

<http://www.larsg.fr/rappel-editorial/>



## Organismes de recherches partenaires :

- ✓ Association Tiers Monde
- ✓ Association Française d'Economie Politique (AFEP)
- ✓ **CEDIMES**
- ✓ Centre pour la Communication Scientifique Directe (CCSD)
- ✓ Centre de recherche en éthique économique et des affaires et déontologies professionnelles
- ✓ CIRAC
- ✓ Groupe d'Etudes Management & Langage (GEM&L)
- ✓ Groupe PGV
- ✓ ISMEA
- ✓ LITEM
- ✓ RII – Université. du Littoral
- ✓ RRI Réseau de recherche sur l'innovation
- ✓ Sciences Po Lyon sur le réseau Mir@bel

## Rubriques thématiques :

Stratégie et structure  
Organisation  
Ressources humaines  
Informatique  
Communication  
Marketing  
Recherche & Développement  
Finance et ingénierie financière  
Comptabilité  
Formation et développement des compétences  
PME-PMI  
Commerce international  
Innovation  
Économie et Société  
Essai  
Droit



*Les Cahiers du Cedimes*  
*Publication semestrielle*  
*de l'Institut CEDIMES et de l'Université Valahia de Târgoviste*

**Directeur de publication:**

Ion Cucui, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*

**Rédacteur en chef:**

Marc Richevaux, *Université du Littoral Cote d'Opale, France*

**Rédacteur invité :**

Agbefle Koffi GANYO, *Université de Ghana*

**Comité de lecture du numéro:**

Kossi Antoine AFELI, *Université de Lomé, Togo*

Claude ALBAGLI, *Université Paris Est, France*

Giovanni AGRESTI, *Teramo Italie*

Simon AMEGBLEAME, *Université de Lomé, Togo*

Dominic AMUZU, *Université du Ghana, Winneba*

Augustine ASAAH, *Université du Ghana, Legon*

Ayih AYTEY, *Université du Ghana, Legon*

Ion CUCUI, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*

Hervé CRONEL, *Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), France*

Ahmed EL MOUTAOUSSET, *Institut Cedimes Marrakech, Maroc*

Eric Patrick FEUBI PAMEN, *Université de Yaoundé II, Cameroun*

Lilian HANANIA, *Université Paris I- Panthéon-Sorbonne, France*

Abdoulaye IMOROU, *Université de Kwazulu Natal, Afrique du Sud*

Bienvenu KOUDJO, *Université d'Abomey Calavi, Bénin*

Bruno MAURER, *Université Montpellier III, France*

Barnabe MBALAZE, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Abou NAPON, *Université d'Ouagadougou, Burkina Faso*

Colette NOYAU, *Université Paris Nanterre, France*

Philippe NASZALYI, *Université d'Evry, France*

Julia NDIBNU, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Maria NEGREPONTI DELIVANIS, *Université Macédonienne, Grèce*

Louis Martin ONGUENE ESSONO, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Claudia SAPTA, *Université de Picardie Jules Vernes Amiens, France*

Destiny TCHEHOUALI, *Université de Québec à Montréal, Canada*

Zhan SU, *Université UQUAM Laval, Canada*

Julien VERCUEIL, *Université de Lyon III, France*

Ciara R. WIGHAM, *Université de Lyon II, France*

Robert YENNAH, *Université du Ghana, Legon*



# **Les Cahiers du CEDIMES**

Publication Semestrielle

Vol. 11 – N°1 – 2017

Dossier:

**Langage et développement**

*Sous la coordination de Agbefle Koffi Ganyo*

Institut CEDIMES

Université Valahia de Târgoviște

© Les Cahiers du CEDIMES

ISSN - L : 1954-3859

**« Les Cahiers du CEDIMES » est publié par l'Institut CEDIMES**

Campus de la Mondialisation et du Développement Durable

Site du Jardin Tropical de Paris

45<sup>bis</sup> av. de la Belle Gabrielle, 94736 Nogent sur Marne, France

[www.cedimes.com](http://www.cedimes.com)

en partenariat avec l'**Université Valahia de Târgoviște**

Bd. Regele Carol I, nr. 2, 130024 Târgoviște, Roumanie

[www.valahia.ro](http://www.valahia.ro)

**Secrétariat de rédaction :**


Laura Marcu, Valentin Radu

**Copyright © Mars 2017**

Institut Cedimes, France

ISSN: 2110-6045

**SOMMAIRE du Vol. 11, N°1. (2017)**

Présentation du Rédacteur en chef invité <i>Marc RICHEVAUX</i> .....	7
Editorial <i>Agbefle Koffi GANYO</i> .....	9
Bilingualism: a Personal, National and International Asset <i>Cosmas K. M. BADASU</i> .....	11
Le français de culture camerounaise : tendances lexicales <i>Laurain ASSIPOLO</i> .....	23
L'influence du multilinguisme sur la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria <i>Mariam BIRMA</i> .....	35
 Quelle didactique du français pour les apprenants des universités francophones ? Pour un éclectisme méthodologique des pratiques d'enseignement <i>Florentine AGBOTON</i> .....	45
Le statut et l'avenir de la langue française au Nigeria : le cas de l'état de Sokoto <i>Umaru Kiro KALGO</i> .....	59
De l'apprentissage du français à l'Université de Bamenda (Cameroun) : regard sur la Faculté des sciences <i>Salomé Chantal NTSAMA ESSENGUÉ</i> .....	67
Enseignement du français en milieu anglophone : quelle place pour la littérature <i>Samuel KOFFI</i> .....	77
La formation initiale des enseignants au service d'une éducation de qualité au secondaire 1 au Togo <i>Akimou TCHAGNAOU, A. B. Bahama BAOUTOU</i> .....	99
Quelle conscience les apprenants nigériens ont-ils de leurs stratégies de communication orale en FLE ? <i>Mufutau A. TLJANI</i> .....	109
Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : L'exemple des écoles bilingues songhay-français du Mali <i>Zakaria NOUNTA</i> .....	121

L'alternance Codique : Usages et Perceptions par les acteurs de la classe <i>Emmanuella Bafua ANNAN</i> .....	135
Peculiarities of Teaching Russian and Testing in Multilingual Society of Ghana <i>Yuriy DZYADYK</i> .....	151
Contextes d'insertion/exclusion des communautés ethnolinguistiques minoritaires dans les institutions publiques camerounaises : langues, statuts et caractéristiques identitaires <i>Julia NDIBNU-MESSINA ETHÉ</i> .....	165
Etude comparée de la liaison en français et en urhobo <i>Carole EJOMAFUVWE AKPOFURE-OKENRENTIE</i> .....	175
L'enseignement d'une œuvre intégrale en contexte de FLE : cas de huit établissements au Cameroun <i>Bénédith Léonie TIEBOU, Épouse TCHEUMELIEU</i> .....	187
Le français pour tous : et si le français m'était simplifié. Analyse grammaticale et orthographique d'une production écrite et incidence didactique <i>Abou FOFANA</i> .....	201
VARIA	
Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité <i>Bruno ROUSSEL, André AOUN, Cédric TEYSSIE, Michel GALINDO</i> .....	213
Foreign Political Priorities of Kazakhstan and the Relevance of China <i>K.K. SMAGULOVA, G.O. MUHAMETKALIEVA</i> .....	221
Erratum: Suppression de la protection tarifaire sur les importations algériennes de l'UE – cas du secteur agroalimentaire : analyse en équilibre général statique <i>Nouara SOUFI, Kamal OUKACI</i> .....	227



- Harris B. et Sherwood B. (1978), « Translating as an innate Skill » in *Language Interpretation and Communication*, Etudes reunies par D. Gerver et H. Sinaiko: New York, Plenum Press.
- Obanya F., « Les écoles du Nigeria et les problèmes de langues » In *Recherche, Pédagogie et Culture* : No. 31, 1977.
- Okafor E. (1985), « Hégémonie de l'anglais au Nigeria », *Présence Africaine* No. 134.
- Seleskovitch D. (1984), « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », *Traduire* No. 120.
- Simpson E. (1978), « Translating in a Multilingual Society : Nigeria as a case study » In *La traduction, une profession/Translating, a Profession* : Montréal : Conseils de Traducteurs et Interprètes du Canada.
- Spencer J. (1971), « Colonial Language Policies and their Legacies » in *Current Trends in Linguistics*, Vol. 7: Linguistics in Sub-Saharan Africa, Paris.
- Steiner G. (1975), *After Babel: Aspects of Language and Translation*, London: Oxford University Press.
- Thierry C. (1976), « Le Bilinguisme vrai : l'acquisition d'une double compétence » In *Études de linguistique appliquée*, No. 24.
- Ukoyen J. (1981), « French in Nigeria : 1960 – 1980 » Communication présentée lors du congrès WAMLA/FIPLV : Ibadan.
- Ukoyen J. (1979), « The African Translator », *Babel*, Vol. XXV, No. 2.



**Quelle didactique du français pour les apprenants  
des universités francophones ? Pour un éclectisme  
méthodologique des pratiques d'enseignement**

Florentine AGBOTON

Université d'Abomey-Calavi, Benin

floagboton@yahoo.fr

**Résumé**

Enseigner le français de nos jours en contexte universitaire est une activité qui nécessite à l'entame une étude de la situation d'enseignement-apprentissage et des réflexions sur le choix de la méthodologie à mettre en place. La problématique de la méthodologie d'enseignement du français dans ce contexte assez complexe nous interpelle en tant qu'enseignante préoccupée des difficultés que rencontrent aussi bien les enseignants que les étudiants dans leurs situations d'enseignement-apprentissage de la langue française. Considérant la complexité de la situation et les objectifs visés, nous nous sommes posé la question suivante : quelles pratiques de classe mettre en œuvre pour répondre efficacement à l'enseignement du français, dans ce contexte caractérisé par un effectif pléthorique et une hétérogénéité du public d'apprentissage ? Le besoin de renforcer les connaissances de nos étudiants en langue française nous invite à prendre en compte les principes méthodologiques et psychologiques favorables à l'apprentissage actif intervenus en didactique des langues depuis les années quatre-vingt. Cette orientation donnée à notre travail trouve son sens dans la pratique éclectique des méthodologies d'enseignement des langues existantes ; pratique « née de la multiplication, de la diversification, de la variation, de la différenciation, ou encore de l'adaptation des modes d'enseignement-apprentissage... » C. Puren (2013). Notre regard a porté dans un premier temps sur les éléments d'appréciations du contexte. Ensuite nous avons fait le rappel des pratiques méthodologiques existantes en matière d'enseignement du français comme langue étrangère et seconde. Dans la troisième partie, nous avons présenté une démarche pédagogique axée sur le principe méthodologique éclectique avec pour objectif de conduire l'étudiant à s'engager consciemment et activement dans la construction des savoirs qu'on lui transmet. Dans cette optique, l'expérimentation a montré que les étudiants, tout en apprenant le français apprennent sur le français.

**Mots-clés**

didactique du français, contexte d'enseignement-apprentissage, approches méthodologiques, éclectisme, psychologie cognitive.

**Abstract**

Teaching French nowadays at the university is an activity that requires at the beginning a study of the teaching and learning situation and reflections on the choice of the appropriate methodology. The problem of French teaching methodology in this complex context is a challenge to us as a teacher mindful of the difficulties that both the teachers and the students encounter in their teaching of the French language. Considering the complexity of the situation and the teaching objectives, we asked ourselves the following question: what methodological contributions are required to respond effectively to the teaching of French in this context characterized by a large number of students and heterogeneity of the learning groups? The need to enhance their French language skills urges to run the methodological and psychological principles conducive to active learning of language skills as it occurred in language teaching since the eighties. This research is based on an eclectic method of

*teaching a second and foreign language; method "resulting from the multiplication, diversification, change, differentiation, or the adaptation of teaching-learning methods ..."* Puren C. (2013). The first part of the paper focuses on the elements of appreciation of the study context. The second part recalls the methodological practices in French teaching as a Foreign and Second language. The third part presents an educational approach of eclectic methodological principle with the aim to lead the student to engage consciously more actively in the construction of his knowledge in French. On this basis, experimentation has shown that students learn on French while learning French.

**Key words**

*teaching French, teaching and learning context, methodological approaches, eclecticism, cognitive psychology.*

**Classification JEL**

Z 19.

**Introduction**

Notre réflexion sur l'enseignement du français dans le contexte universitaire béninois, contexte francophone, se situe dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée dans nos universités. Elle prend en compte la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage et vise la mise en place de pratiques pédagogiques du français favorables à l'acquisition des connaissances en langue française.

La problématique de la méthodologie d'enseignement du français dans ce contexte assez complexe nous interpelle. En effet, notre parcours de formatrice et d'enseignante du Français Langue Étrangère (FLE) et nos expériences et habitudes d'apprentissage du français langue seconde (FLS) nous amène à nous interroger sur les approches méthodologiques à adapter à l'enseignement du français dans le contexte universitaire en vue de rendre nos prestations plus efficaces dans les amphithéâtres de « 1 000 étudiants »<sup>1</sup> sachant que le public cible, bien qu'étant francophone, a des besoins en matière de compétence linguistique en compréhension et en production écrites.

Considérant les objectifs d'apprentissage des Unités d'Enseignement (UE) portant sur les cours de français d'une part, et la complexité de la situation d'enseignement d'autre part, nous nous posons la question suivante: Quelles pratiques de classe et quels apports méthodologiques mettre en œuvre pour répondre efficacement à l'enseignement du français dans ce contexte de grand groupe d'étudiants caractérisés par des aptitudes d'apprentissage disparates très prononcées ?

En didactique des langues étrangères, plusieurs approches méthodologiques sont utilisées. Les plus anciennes se basent sur une conception de la langue « comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser »<sup>2</sup>, alors que les plus modernes considèrent la langue comme un moyen de communication doté de connaissances scientifiques qu'il faut acquérir dans l'action.

---

1 Ce chiffre donné est indicatif, sachant qu'on dénombre plus de 1500 étudiants inscrits en 1<sup>ère</sup> année au Département des Sciences du Langage et de la Communication pendant l'année académique 2014-2015.

2 Courtillon J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, p. 6.



Des différents principes pédagogiques d'enseignement est issu l'éclectisme qui permet à l'enseignant d'adopter pour sa classe, une option de pratique d'enseignement qu'il juge meilleure pour la réussite des objectifs visés ; mais « à condition que ces principes soient conciliables et aillent dans le sens d'une plus grande efficacité des cours »<sup>1</sup>. Le besoin d'adapter les pratiques pédagogiques existantes aux objectifs d'apprentissage des étudiants universitaires en majorité francophones d'une part et au grand groupe d'autre part, nous conduit à orienter notre réflexion sur une méthodologie particulière : la méthodologie éclectique, « née de la multiplication, de la diversification, de la variation, de la différenciation, ou encore de l'adaptation des modes d'enseignement-apprentissage... »<sup>2</sup>

Nous présenterons dans un premier temps la situation d'enseignement du français à l'université d'Abomey-Calavi. Notre regard portera sur les éléments d'appréciation du public cible et du contexte d'étude. La deuxième partie abordera l'approche éclectique avec le rappel des pratiques méthodologiques en matière d'enseignement du français dans le système éducatif en Afrique francophone en général et le processus psychologique qui permet à l'apprenant de s'engager activement dans son apprentissage. La troisième partie présentera une démarche pédagogique de l'enseignement du français selon le principe méthodologique éclectique avec pour objectif de conduire les apprenants<sup>3</sup> au développement de leurs capacités d'apprentissage.

## **1. Étude de la situation d'enseignement du français à l'université d'Abomey-Calavi (UAC)**

Selon J. Courtillon (2003), chaque situation d'enseignement comporte des variables qui rendent nécessaire l'adaptation d'un choix méthodologique. Notre étude de la situation d'enseignement se fera sur les caractéristiques du public et de ses objectifs d'apprentissage ainsi que sur celles du groupe classe.

### **1.1 Les caractéristiques du public cible**

L'étude des caractéristiques de notre public se fera à partir des critères suivants : la situation volontaire ou involontaire d'apprentissage des étudiants et leurs représentations de la langue française et de son apprentissage.

#### **1.1.1. De la situation volontaire ou non volontaire des apprenants**

L'étude de notre contexte nous permet de relever deux catégories d'étudiants « non volontaires » et « volontaires »<sup>4</sup>. La différence entre ces deux groupes est que, pour les premiers, l'apprentissage de la langue est imposé alors que les derniers l'ont choisi ; pour ceux qui choisissent, l'apprentissage de la langue est voulu.

---

1 Roux, P-Y. (2014), *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*, CIEP, Sèvres, p.6

2 Puren C. (2013), 3<sup>e</sup> édition, [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com),

3 Dans ce travail, le terme « apprenant » est indifféremment employé avec celui d'« étudiant ».

4 Courtillon J., *op cit*, p. 12-16.



Les volontaires aux études du français ont choisi eux-mêmes de s'inscrire dans cette formation parce qu'ayant des besoins de formation professionnelle à satisfaire. Ils ont donc conscience de l'objectif à atteindre à la fin de leur formation. Les conditions psychologiques sont favorables à l'étude de la langue (l'affectivité et la motivation par exemple). Les chercheurs en neurosciences expliquent l'importance du cerveau limbique dans la facilitation des apprentissages : « l'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles, il dépend aussi de l'affectivité »<sup>1</sup>.

Les étudiants « non volontaires » constituent le second groupe ; à savoir ceux qui se sont inscrits sous l'impulsion de leurs parents ou par mimétisme sans objectifs d'apprentissage spécifiques. Pour certains d'entre eux, leur présence aux cours est une solution d'attente pour un projet de voyage d'études en Europe ou aux États-Unis en cours de préparation. La plupart des apprenants de ce groupe sont peu conscients de leurs motifs d'apprentissage ; ils ne montrent aucune motivation, aucun intérêt pour la formation. Il se manifeste là une disposition d'esprit peu favorable aux études langagières ; et dans ces conditions, il revient à l'enseignant de les motiver et de les conscientiser par la méthodologie utilisée. Le degré de non-volontariat pourrait diminuer si la méthodologie utilisée le favorise.

### *1.1.2. Des représentations du français et de son apprentissage*

V. Castellotti et D. Moore<sup>2</sup> (2002) ont examiné le concept de représentation des langues et reconnaissent qu'en linguistique et en didactique des langues, il serait intéressant de voir les conceptions qu'ont les apprenants des langues non maternelles, les images qu'ils ont des pays dans lesquels on les parle et des locuteurs qui les parlent, en un mot, de l'histoire de ces langues dans leur pays.

Le statut de langue officielle conféré à la langue française dans les pays francophones d'Afrique au détriment des langues du terroir, les représentations des apprenants vis-à-vis de celle-ci déterminent leur attitude.

En effet, dans le contexte multilingue béninois (plus d'une soixantaine de langues nationales), le français est la langue officielle conformément à la Constitution du 11 décembre 1990. C'est la langue de l'État, c'est-à-dire la langue des institutions, donc la langue de l'école. À ce titre, le français est la langue de scolarisation au Bénin comme ailleurs dans les autres anciennes colonies de l'Afrique Noire francophone. « Langue enseignée et langue d'enseignement » selon l'expression de G. Vigner (2001) ; son usage formel (dans le système éducatif) est régi par la politique linguistique qui fait de lui la langue dominante du contexte scolaire. Cette suprématie du français sur les langues maternelles va jouer soit comme facteurs facilitateurs, soit comme facteurs inhibiteurs des apprentissages de/dans la langue française.

Voici les sentiments de quelques étudiants et acteurs de l'éducation sur la situation sociolinguistique du français : « Nous sommes tous, pour la plupart, des bilingues, sinon des plurilingues dans les faits. Mais, notre école continue d'ignorer ce fait et continue de dispenser à nos enfants le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans la seule langue que nous avons

---

<sup>1</sup> Idem, p. 16.

<sup>2</sup> Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 10-13.

héritée du colonisateur ». Ils souhaitent l'utilisation des langues nationales à l'école comme matière et comme véhicule de savoir comme c'est le cas pour le français afin de « garantir aux apprenants des connaissances approfondies sur leurs cultures ». Ceci constitue l'un des facteurs qui limitent l'engouement de certains apprenants aux études françaises. C'est, à n'en pas douter, cette situation qui amène la plupart des étudiants à manifester par moments des sentiments de rébellion vis-à-vis des exigences des programmes de formation. Ceci affecte négativement la nature des rapports didactiques qui lient les apprenants à l'objet d'apprentissage.

En dehors des caractéristiques du public d'apprenants, la détermination des objectifs d'apprentissage constitue aussi un préalable à tout projet d'enseignement réussi.

### 1.1.3. Les objectifs d'apprentissage

En didactique des langues, l'objectif est le résultat visé de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est lié comme l'informe J.-P. Cuq (2003 : 180) « aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthode, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc. »<sup>1</sup>. La détermination des objectifs d'apprentissage est donc faite en fonction des publics et leurs besoins d'apprentissage. Ils sont déterminés par l'institution en charge de la formation et constituent un préalable à tout projet d'enseignement.

Avec la mise en place des réformes éducatives dans le système éducatif béninois et depuis l'entrée en vigueur du système Licence-master-doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur, les objectifs de formation linguistique sont orientés vers un renforcement des capacités d'apprentissage et des compétences pour une amélioration des résultats scolaires et universitaires. L'enseignement-apprentissage de la langue française vise une Approche par Compétences (APC). L'objectif visé est l'atteinte d'une « langue française fonctionnelle, forte et puissante »<sup>2</sup> car comme le disent les ministres en charge de l'Éducation réunis à Libreville, « c'est de cette langue que dépend l'état de santé des systèmes éducatifs (...) c'est de la bonne maîtrise du français, langue d'accès à l'information et à la connaissance que dépend la qualité de l'enseignement dans tous les États qui ont voulu choisir cette langue « partenaire » de leur développement »<sup>3</sup>. C'est aussi d'elle que dépend l'enseignement des autres disciplines d'apprentissage.

Au DSLC, à l'UAC depuis l'année académique 2012-2013, les cours sont organisées en UE (Unités d'Enseignement) ayant chacun des objectifs d'apprentissage définis en savoir-faire et en savoirs linguistiques en fonction des enseignements définis. Dans le programme général de la formation en français, nous pouvons relever les UE suivantes qui concernent l'apprentissage du français :

---

1 Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale*, p. 180.

2 Selon les ministres en charge de l'Éducation réunis à Libreville en 2003 pour les États Généraux de l'enseignement du français.

3 Rapport des États Généraux de l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (17-20 mars 2003), Libreville, Gabon, p. 50.



- Structure générale des langues qui comprend : l'étude de la structure du français et des langues africaines et l'étude de la grammaire du français ;
- Techniques d'expression et méthode de communication qui comprend : l'étude des techniques d'expression orale et écrite et l'étude des méthodes de communication.

L'objectif global étant de faire acquérir aux étudiants des connaissances sur la langue française et de les amener à améliorer leurs compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit, ce qui les rendrait aptes à postuler des emplois d'enseignant, de cadre de conception dans l'administration publique ou privée, de communicateur d'entreprises, etc.

Nous ne saurions achever la présentation de notre contexte sans aborder un autre problème qui le complexifie davantage : celui de l'effectif du groupe classe.

#### *1.1.4. La nature du groupe-classe*

La nature du groupe classe constitue aussi un élément important dans l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage des langues. De fait, les recherches en psycholinguistique et en psychologie du développement invitent à réfléchir sur les paramètres pouvant faciliter l'apprentissage dans un grand groupe qui se rassemble dans une formation.

En Afrique noire francophone en général et au Bénin, les classes et les amphithéâtres sont surchargés et ne laissent aucun espace aux enseignants pour circuler. Il se pose alors la complexité pédagogique d'enseignement dans les grands groupes. Face aux situations de classe à effectifs pléthoriques<sup>1</sup>, les enseignants n'ont d'autres choix que les cours magistraux, pratique pédagogique malheureusement reconnue comme non favorable à la construction individuelle du savoir par l'apprenant.

## **2. Vers une approche éclectique de l'enseignement du français**

Le choix des pratiques pédagogiques pour la mise en place d'une méthodologie éclectique passe par la connaissance de l'existant, à savoir des principes régulièrement admis dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage du français. Cette pratique pédagogique, installée en didactique des langues permet aux enseignants de sélectionner parmi les méthodologies existantes, celles qui permettraient d'obtenir de meilleurs résultats.

### *2.1. Origine de la méthodologie éclectique*

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, C. Puren fut l'un des premiers chercheurs à mettre à jour la montée de l'éclectisme dans les pratiques de classe. Il souligne que la première phase de cette pratique date de 1920 à 1960 dans la didactique scolaire des langues. L'éclectisme n'est pas une pratique nouvelle. La seconde période de l'éclectisme a commencé dans les années soixante-dix avec l'avènement de la méthodologie audiovisuelle marquée par une complexité de pratiques de classe (apprentissage par support technique combinant images et du son) variées que l'enseignant

---

<sup>1</sup>Cette situation est à considérer en fonction des formations et des niveaux d'étude : Certains amphithéâtres du cycle universitaire atteignent plus de mille (1000) étudiants.



devait gérer au quotidien. Le phénomène de l'éclectisme est associé à celui de la complexité. Selon C. Purin (1998), il intervient dans les circonstances suivantes : refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement-apprentissage.

## **2.2. Des principes méthodologiques pour l'enseignement du français**

Tout enseignement axé sur des objectifs d'apprentissage suppose une méthodologie<sup>1</sup>. Des pratiques d'enseignement des langues, en l'occurrence le français, se sont constituées en fonction du développement des recherches en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

### **2.2.1. Des méthodologies constituées pour l'enseignement du FLE**

Pour le français enseigné aux apprenants qui l'ont comme langue étrangère, les méthodologies suivantes sont pratiquées selon les besoins : les méthodologies traditionnelles, les méthodologies structuro-globales audiovisuelles (SGAV), l'approche communicative et l'approche actionnelle.

*La méthodologie traditionnelle encore appelée méthodologie grammaire-traduction* dominante au XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle est inspirée des principes d'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin et les pratiques pédagogiques sont basées sur l'enseignement de la grammaire explicite, de la traduction ou de la lecture des textes littéraires<sup>2</sup>. La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais comme discipline de formation savante. Cette méthodologie centrée sur l'écrit représente l'enseignement d'une langue normative. Mais à partir des années cinquante, un changement méthodologique de l'enseignement des langues a commencé à se mettre en place.

*La méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV)* a été mise en œuvre en France dans les années 1950 et a introduit l'utilisation conjointe de l'image et du son. Elle repose sur la conjonction d'une théorie linguistique (le structuralisme) et d'une théorie psychologique (le behaviorisme) ou théorie du comportement. Selon cette conception, l'apprentissage linguistique s'acquiert à l'instar de tout comportement par le développement d'un ensemble de réflexes, d'habitudes et de mécanisme selon le modèle SRR (Stimulus, Renforcement, Réaction) ; Les quatre habiletés (compréhension et expression écrite et orale) sont visées avec la priorité accordée à l'oral.

*L'Approche Communicative (AC)* est née dans les années 1970-1980 des fruits de plusieurs courants linguistique et didactique. Elle trouve ses repères linguistiques dans la linguistique de l'énonciation, dans la sociolinguistique. Elle est centrée sur l'apprenant et vise pour les

---

<sup>1</sup> Ici le sens que nous donnons à « méthodologie » est celui que lui donne J-P. Cuq (2003 : 166-167) : « ... un domaine de réflexion et de construction intellectuelle ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».

<sup>2</sup> Cuq J.P. et Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, pp. 234-236.

apprenants une compétence de communication car pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique ; il faut aussi savoir comment s'en servir en fonction du contexte social (J. Courtillon 2004). Pour ces méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qu'on contraint à apprendre une langue étrangère. L'AC reste recommandée aux publics qui désirent apprendre le français pour communiquer à l'écrit et à l'oral mais s'impose à tout apprenant comme une approche qui s'adapte aux besoins langagiers de tout public.

À la suite de l'AC est intervenue une nouvelle approche *la Perspective Actionnelle (PA)* dans les années 1990. La PA aussi une approche communicative et interactive mais elle met plutôt l'accent sur les compétences stratégiques que l'apprenant doit mobiliser en vue de parvenir à un résultat déterminé.

### 2.2.2. Des méthodologies pour l'enseignement du FLS

Pour G. Vigner, l'expression « français langue seconde » date de l'année 1969 « au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement extrêmement rapide de la scolarisation amène dans les classes, des publics d'élèves issus des milieux soit ruraux, soit urbains... »<sup>1</sup>.

Langue seconde en Afrique francophone, en rapport avec les langues premières des Africains en général et en rapport avec ses fonctions politiques, le français dans son apprentissage et ses études, est une langue vivante enseignée selon des pratiques basées sur des principes méthodologiques empruntés au Français Langue Maternelle (FLM) (français pour les locuteurs qui l'ont comme langue maternelle, les Français, par exemple) et au Français Langue Étrangère (FLE).

Pour cet auteur spécialiste du FLS : « le FL2<sup>2</sup>, à la différence du FLE ou du FLM, n'a pas engendré d'exercices... qui lui sont propres. Il ne vit que d'emprunts. Les exercices de grammaire par exemple sont empruntés au FLE (exercices structuraux) qu'au FLM (exercices d'analyse). (...) »<sup>3</sup>

### 2.2.3. Pratiques pédagogiques traditionnelles

Depuis l'institution de l'école en Afrique subsaharienne francophone jusqu'après les indépendances, l'enseignement du français se faisait surtout à travers des activités de l'écrit.

En cette période, l'enseignement du français était du type traditionnel selon la catégorisation des méthodologies faite en didactique des langues. L'objectif de l'enseignement-apprentissage du français était beaucoup plus axé sur l'apprentissage de la langue en tant qu'ensemble de structures à maîtriser. La méthodologie appliquée était fondée sur une conception de l'apprentissage considéré comme une transmission mécanique des connaissances de l'enseignant vers l'élève. Le rôle des élèves était d'apprendre à former correctement des

---

<sup>1</sup> Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde, clé internationale*, p. 26.

<sup>2</sup> FL2 : français Langue Seconde. Nous avons choisi le sigle FLS.

<sup>3</sup> idem.



phrases et à pouvoir les écrire sans faute ; l'élève était soumis à la langue normée qu'il devait imiter rigoureusement à travers des activités de répétitions de mots, de phrases et par des activités régulières de copie et de lecture ainsi que par des exercices structuraux.

Le contrôle des acquisitions linguistiques est fait par l'épreuve de dictée suivie de questions de grammaire et de vocabulaire, la compréhension de texte et la production écrite. Des séances d'apprentissage de poèmes et de chansons en langue française étaient faites de temps en temps pour le renforcement des acquis et aussi pour détendre l'atmosphère dans la classe. Ces poèmes et ces chansons sont appris par cœur pour être récités individuellement ; ce qui permet de corriger la phonétique.

Ces pratiques sont fondées sur le courant behavioriste où l'on cherche à modeler le comportement de l'apprenant. L'accent n'est pas mis sur la construction des connaissances. L'apprenant ne développe pas des capacités d'apprentissage personnelles. Cette situation a conduit à l'avènement des nouveaux programmes d'éducation et à la nouvelle pédagogie appelée Approche Par Compétences (APC).

#### 2.2.4. L'apprentissage du français par les nouveaux programmes d'éducation dont l'APC

Depuis la Conférence des Forces Vives de la nation de février 1990 et les États Généraux de l'Éducation Nationale en octobre de la même année, le Bénin s'est engagé, comme la plupart des pays francophones de l'Afrique subsaharienne<sup>1</sup>, dans une vaste réforme de ses programmes d'études. En effet, ces pays se sont engagés, sur la base des recommandations de la Banque mondiale, à refonder leur curriculum. Il s'agit, « pour ces pays de reconstruire les programmes d'études sur une base socioconstructiviste afin que les élèves acquièrent un ensemble d'attitudes, de savoir-faire et de connaissances leur permettant de résoudre des problèmes liés à leurs situations d'apprentissage, et développent se faisant, des compétences ouvertes et adaptatives afin de faire face aux enjeux sociaux du monde contemporain »<sup>2</sup> (B. Agbodjogbé et al : 2013).

L'adoption des nouveaux programmes avec la vulgarisation et la mise en place progressive, d'abord au cycle primaire puis dans le secondaire, de nouvelles pratiques d'enseignement du français fondées sur le cognitivisme socioconstructivisme tels que l'ont préconisé les auteurs des approches d'enseignement-apprentissage du FLE. Le malheur de ce programme d'études, comme s'en plaint le professeur Kpodogo, fut de tolérer que « nos apprenants produisent des textes émaillés des fautes, que ce soit en grammaire, en orthographe, en conjugaison, en vocabulaire, en expression, (...) tout ce qu'on leur demande, c'est de produire des idées, l'essentiel n'est plus la forme mais le contenu... »<sup>3</sup>. C'est dans ces conditions peu efficaces au développement des connaissances en langue française qu'ont évolué les étudiants qui constituent notre public cible.

---

1 Bénin, Burkina Faso, Congo, Gabon, Mali Sénégal, Tchad, Togo, République Centre-africaine.

2 Agbodjogbé B. et al (2013), « La réforme des curriculums par compétences au Bénin », dans *Éducation et socialisation*, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 26 octobre 2015.

3 Kpodogo M. (2011). « Approche par compétences en français, Une véritable casserole trouée » Publié le 26 août 2011, consulté le 26 octobre 2015.



Face à cette situation, l'hypothèse de l'éclectisme (combinaison aussi bien des principes d'apprentissage qui fondent les méthodologies traditionnelles (le structuralisme) et ceux des méthodologies nouvelles (le cognitivisme et le constructivisme)) permettrait à l'enseignant de choisir en fonction du contexte, les pratiques de classe susceptibles d'amener les apprenants à apprendre le français de manière plus durable et à être plus participatifs aux cours.

### ***2.3. Des principes méthodologiques fondés sur le cognitivisme***

Pour rompre avec une méthode d'enseignement trop focalisée sur la transmission de savoirs universitaires dépourvus de sens<sup>1</sup> et leur permettre d'apprendre les nouvelles connaissances de manière plus active, en toute conscience, il est temps de mettre l'étudiant au centre du projet de formation, de le considérer comme un acteur clé de son apprentissage.

Les pratiques pédagogiques à adapter à l'enseignement du français du niveau supérieur sont celles qui sont fondées sur les théories qui puisent leur référence dans les modèles psychocognitif et socio-cognitif (UNESCO et le BIE)<sup>2</sup>. Le travail que l'étudiant est appelé à faire est de pouvoir traiter les informations qu'il reçoit par les cours. Par ce fait, l'étudiant s'engage consciemment dans son apprentissage et construit ses connaissances. L'enseignant a donc le devoir de mettre à sa disposition les moyens et stratégies (documents et activités de compréhension et d'expression) pour le faire. Il aide ainsi l'apprenant à réorganiser sa structure cognitive en faisant appel à sa mémoire. L'apprentissage est « plus efficace et durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction des savoirs »<sup>3</sup>.

Les méthodologies modernes d'enseignement des langues se sont inspirées de ces principes cognitifs et accordent une grande importance à l'organisation interne des connaissances et aux contextes dans lesquels l'apprenant est appelé à construire ses connaissances sur la langue.

## **3. Pour une approche éclectique d'enseignement de la grammaire du français**

Comme nous venons de le montrer, l'enseignement du français au Bénin se pratique diversement en fonction des méthodologies existantes sur le terrain et elles évoluent vers des théories d'apprentissage fondées sur le cognitivisme. Alors, l'éclectisme, qui sollicite tout ce qu'il peut y avoir de bon (en fonction des situations d'apprentissage) dans les méthodologies d'enseignement et qui préconise l'adaptation de l'enseignement à la diversité des apprenants, à leur hétérogénéité, trouve bien sa justification dans les conditions où l'apprenant est effectivement mis en situation d'apprentissage, donc en situation de construction des savoirs et savoir faire.

### ***3.1. Une expérience de pratique éclectique dans l'enseignement de la grammaire***

Pour rendre l'enseignement sur la grammaire du français plus efficace, nous proposons l'expérimentation d'une démarche éclectique. La démarche envisagée vise à amener les apprenants à apprendre sur le français tout en apprenant le français. Sont mises à contribution,

---

1 Perrenoud (1997) cité par Agbodjogbé B. et al (op. cit.).

2 Unesco/IBE (2010), Données mondiales sur l'Education, 7<sup>e</sup> édition 2010/11. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

3 (Idem), p. 9.

les méthodologies de transmission des savoirs et celles fondées sur le cognitivisme constructivisme : nous proposons la démarche suivante :

1-*Sélection des documents du cours.* Le choix des documents se fait sur la base des théories grammaticales à présenter et le cours est transmis de manière magistrale. À partir d'un dossier de textes sélectionnés sur les théories élaborées sur l'apprentissage de la grammaire du français, les apprenants sont guidés pour développer leurs connaissances sur la discipline et sur la langue.

2- *Présentation des objectifs du cours.* Les objectifs du cours sont définis et présentés à chaque séance de cours. Ils concernent le contenu du cours et les activités à mener pour son appropriation. H. Bolideau et al (1999) pensent que la présentation des objectifs joue un rôle positif sur la motivation et l'état affectif des étudiants et que la proposition d'un balisage clair de la démarche d'apprentissage (contenu, concepts, objectifs) rassure les étudiants<sup>1</sup>.

3-*Présentation du cours magistral :* les différentes définitions des notions et concepts clés présentés dans les documents de références sont dictées et expliqués aux étudiants. Toutefois, des questions de compréhension des notions sont encouragées.

4-*Des activités de compréhension de documents* sont réalisées par les étudiants constitués en groupes. Les supports de cours et d'autres documents relatifs aux connaissances transmises sont remis aux étudiants pour l'appropriation des connaissances sur le cours.

5- *Des activités de réflexion sur la langue.* Elles concernent la réalisation des tâches portant sur des pratiques de la langue. Ici les étudiants toujours dans les groupes constitués sont confrontés à des conflits cognitifs (ce qu'ils savent sur la langue en fonction des apprentissages antérieurs par rapport aux nouvelles informations lues). De plus, ils doivent donner leur point de vue et le défendre et surtout apprendre à analyser les points de vue de leurs camarades de groupe. C'est à travers cette activité qu'ils construisent leurs connaissances sur la grammaire. Ceci constitue fondamentalement la base du développement de leurs compétences.

6- *Des activités de production écrite* ou de compte rendu de lecture (activité de production écrite) à réaliser en groupe et à soumettre pour appréciation. Les copies seront notées et ces notes comptent pour le contrôle continu des connaissances.

7-*Des activités de recherche.* À la suite des activités de réflexion sur la langue, les apprenants ont une activité de recherche à réaliser par groupe sur des thèmes portant sur la grammaire française. Ces thèmes sont distribués parallèlement aux activités sur les documents du cours. La consigne pour tous les groupes est la suivante : Clarification des concepts liés au thème choisi et présentation de revue de la littérature sur le thème.

8- *L'évaluation semestrielle* individuelle est basée sur les savoirs théoriques et sur les activités de compréhension des écrits réalisées en groupe. Les questions sont simples (QCM, questions

---

<sup>1</sup> Bolideau H. et al (1999), *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance*, p. 4.



à trous, le mot juste à donner...) et appellent aussi des réponses simples. Le contrôle continu ayant été réalisé en groupe avec les activités de travaux pratiques.

### 3.2. Implications pédagogiques

De la démarche proposée, il faut constater que le volet de l'apprentissage domine celui de l'enseignement car lorsqu'on inscrit la formation sur un modèle d'adaptation méthodologique fondée sur le cognitivisme, l'action d'apprentissage est mise en relief et occupe plus de place dans le processus enseignement-apprentissage. C'est, comme le disent C. Lison et F. Jutras, « pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'apprentissage des étudiants en tant que personnes en développement dans un domaine... C'est repenser le rôle des professeurs et des étudiants par rapport à l'apprentissage, repenser la conception même de l'apprentissage, désapprendre des habitudes d'enseignement et d'évaluation bien ancrées et s'engager dans d'autres façons de faire »<sup>1</sup>.

La qualité de l'apprentissage et l'efficacité de la démarche proposée passent tout aussi bien par la participation active des apprenants que par les techniques utilisées par l'enseignant. L'enseignant doit aider ses apprenants à apprendre, en mettant à leur disposition les moyens pour apprendre en autonomie. En un mot, la démarche proposée marche dans la mesure où chacun des acteurs (l'enseignant et les étudiants) joue bien son rôle.

Plusieurs supports d'apprentissage sont transmis aux étudiants : supports de cours et autres documents sur le cours, les activités de compréhension et de production sur le cours, des travaux de recherche avec pour objectif de les amener à apprendre activement la langue française par elle-même et sur elle-même.

Nous sommes dans un contexte d'apprentissage complexe à objectifs multiples. Plusieurs actions doivent être considérées :

- La mise à niveau linguistique et communicatif des apprenants ayant suivi des parcours d'apprentissage du français différenciés et ayant des niveaux de connaissances différents en langue française,
- La mise en œuvre de pratiques d'enseignement fondées sur plusieurs théories d'apprentissage et plusieurs pratiques pédagogiques (pédagogie de texte, pédagogie par objectif, pédagogie différenciée)
- La mise en œuvre de plusieurs activités d'apprentissage et compétences : suivi de cours et compétence de l'oral (les étudiants écoutent certains cours magistralement transmis et comprennent par les jeux de questions-réponses) ;
- La lecture de documents et la prise de notes lors des explications renforcent la compréhension des documents...
- La prise en compte de certains étudiants pour des compléments d'information sur les documents de cours est un procédé qui les motive à aller plus loin dans leur apprentissage de la langue et de la discipline.

---

<sup>1</sup> Lison C. et Jutras F. (2014), « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 25 février 2016.



Tous ces procédés sont mis en place pour faciliter l'accès aux études françaises aux étudiants dès leur première année et pour assurer le suivi de leur formation en licence.

### **Conclusion**

Cette recherche sur l'enseignement du français à l'UAC se veut une contribution aux problèmes liés à la gestion des situations d'enseignement-apprentissage et des publics d'apprenants complexes. La conception didactique proposée est celle d'une adaptation méthodologique basée sur l'éclectisme des méthodologies d'enseignement-apprentissage du français. Les principes didactiques et les options méthodologiques présentés sont des outils que nous avons choisis pour aborder l'enseignement dans une approche participative et constructiviste. L'éclectisme, comme le dit si bien F. Windmuller, « autorise une approche méthodologique moins contraignante et une plus grande indépendance dans les pratiques des enseignants... (il) permet encore la transgression d'une démarche pédagogique pour la remplacer par une autre plus pragmatique, ou mieux adaptée à la situation d'apprentissage »<sup>1</sup>. Cette liberté dans la pratique pédagogique a nécessité un recadrage des procédés d'enseignement-apprentissage pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants francophones et pour pouvoir les prendre en compte dans la situation du grand groupe dans lequel ils évoluent. La technique d'enseignement associative mise en place a permis d'organiser les cours de sorte que l'étudiant s'engage consciemment dans le traitement des informations qu'il reçoit. Il est aussi informé des stratégies de participation active à déployer pour favoriser la construction des savoirs qu'on lui transmet.

Au vu des caractéristiques des apprenants, leurs objectifs d'apprentissage, leurs capacités de perception du sens des messages transmis et de production de messages du point de vue de la compétence linguistique ainsi que la spécificité du groupe classe, la pratique éclectique constituée s'est réalisée à partir du cours magistral, des activités linguistiques de compréhension des cours et des activités de recherche et d'exposé des données recueillies, tout un processus d'enseignement-apprentissage basé sur les principes psychologiques d'acquisition des connaissances. Une méthodologie éclectique ne peut se mettre en œuvre que si l'enseignant est bien formé et qu'il est capable de sélectionner les éléments méthodologiques de manière cohérente pouvant lui permettre d'adapter son cours aux besoins d'apprentissage de ses étudiants. L'enseignement du français dans un tel contexte est une réussite dans la mesure où l'enseignant et ses enseignés font montre d'une attitude pragmatique, d'un esprit de grande ouverture sur les techniques d'enseignement-apprentissage expérimentées. Dans tous les cas, il faudrait tenir compte de tous les éléments hétérogènes voire hétéroclites pouvant être conciliables dans la situation d'enseignement-apprentissage.

### **Références bibliographiques et électroniques**

Agbodjogbé B. et al (2013), « La réforme des curriculums par compétences au Bénin », dans *Éducation et socialisation*, mis en ligne le 5 décembre 2013, consulté le 26 octobre 2015.

---

<sup>1</sup> Windmuller F. (2007), « Les manifestations de l'éclectisme d'enseignement-apprentissage du FLE en Allemagne, Liberté d'action ou contrainte pédagogique ? » dans *Synergies Chine*, n°2, Cracovie : Gerflint, p. 121.

- Berthocchini P. et al (2008), *Manuel de formulation pratique pour le professeur de FLE*, Clé Internationale.
- Bilodeau H. et al. (1999), *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance*. Distances 3 [2], pp. 33-67.
- Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 29p.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris : Ed. Didier.
- Courtilon J. (2003), *Élaborer un cours FLE*, Hachette.
- Cuq J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Clé Internationale.
- Cuq J.-P. et Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Kpogodo M. (2011), « Approche par compétences en français, Une véritable casserole trouée » publié le 26 août 2011, consulté le 26 octobre 2015.
- Lison C. et Jutras F. (2014), « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* mis en ligne le 7 avril 2014, consulté le 25 février 2016.
- Puren C. (1998), « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » dans *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, pp. 13-16, (2013), *Essai sur l'éclectisme*, www. Christianpuren.com, octobre, 319p.
- Roux P.-Y. (2014), *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et Pragmatisme*, Sèvres : CIEP, France.
- Unesco et le BIE (2003), « Rapport des États Généraux de l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (17 au 20 mars 2003) », Libreville, Gabon, 2010, Données mondiales de l'éducation, 7<sup>e</sup> édition, WED, 26p.
- Vigner G. (2001), « Enseigner le français comme langue seconde », dans *Clé internationale*, 127 p.
- Windmuller F. (2007) « Les manifestations de l'éclectisme d'enseignement-apprentissage du FLE en Allemagne, Liberté d'action ou contrainte pédagogique ? » dans *Synergies Chine*, n°2, Cracovie : Gerflint, pp. 117-123.