

Les Apprenants Nigériens De Français Face à l'analyse Logique Des Phrases Introduites Par “que”

¹Horeb Midjochedo Anthony

¹University of Mississippi, Oxford, US

Résumé

Cette étude examine les difficultés rencontrées par des étudiants nigériens de français langue étrangère (FLE) dans la maîtrise de l'analyse logique des propositions introduites par que. Quinze étudiants de quatrième année ont été soumis à un questionnaire visant à évaluer leurs connaissances déclaratives, leur capacité d'analyse syntaxique et leur aptitude à identifier les valeurs grammaticales du morphème que. Les résultats révèlent un écart important entre les compétences déclarées et les performances effectives, particulièrement dans la distinction entre que conjonction de subordination et que pronom relatif. Les difficultés observées s'expliquent par des facteurs linguistiques (polyfonctionnalité du morphème), psycholinguistiques (acquisition tardive, input limité), sociolinguistiques (contexte anglophone), didactiques (enseignement centré sur la mémorisation) et motivationnels. L'étude propose des pistes didactiques fondées sur les recherches contemporaines en acquisition des langues, notamment l'approche actionnelle, l'enseignement explicite et contextualisé de la grammaire et l'augmentation de l'input authentique.

Mots-clés: *Analyse Logique, Que, Grammaire Française, FLE, Didactique, Nigeria*

Abstract

This study examines the difficulties encountered by Nigerian students of French as a Foreign Language (FFL) in mastering the logical analysis of clauses introduced by *que*. Fifteen fourth-year students were given a questionnaire designed to assess their declarative knowledge, their ability to perform syntactic analysis, and their capacity to identify the grammatical functions of the morpheme *que*. The results reveal a significant gap between students' self-reported knowledge and their actual performance, particularly in distinguishing between *que* as a subordinating conjunction and *que* as a relative pronoun. The difficulties observed can be explained by linguistic factors (the polyfunctionality of the morpheme), psycholinguistic factors (late acquisition, limited input), sociolinguistic factors (an anglophone environment), didactic factors (teaching focused on memorization), and motivational factors. The study proposes didactic approaches based on contemporary research in language acquisition, including the action-oriented approach, explicit and contextualized grammar instruction, and increased exposure to authentic input.

Keywords: *Logical Analysis, Que, French Grammar, FFL, Language Teaching, Nigeria*

1. Introduction

L'apprentissage du français au Nigeria se déroule dans un environnement sociolinguistique dominé par l'anglais, avec une présence fonctionnelle très limitée du français dans la société (Simire, 2004). Cette situation crée un contexte d'acquisition artificiel qui, comme l'ont souligné Krashen (1985) et Ellis (2006), limite considérablement l'input naturel, pourtant essentiel à la construction des compétences syntaxiques. Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants nigériens, la maîtrise de l'analyse logique des phrases complexes constitue un défi majeur (Oduntan, 2008 ; Mashood, 2010). L'analyse logique des phrases est enseignée plus pratiquement au Village Français du Nigeria (VFN), le centre linguistique où les étudiants universitaires nigériens de français se rencontrent pour leur bain linguistique.

Un point particulièrement problématique concerne les multiples natures et fonctions du morphème *que*. De nombreux grammairiens (Jean & Lagarde, 1995 ; Lagarde, 2004 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2018) ont souligné la polymorphie de cet élément, qui peut assumer des fonctions de conjonction, de pronom relatif, de pronom interrogatif ou d'adverbe. Cette variabilité augmente la charge cognitive associée à l'analyse grammaticale, surtout pour les apprenants dont la langue maternelle ne possède pas de morphème équivalent (Odlin, 1989).

La présente étude vise à examiner les difficultés rencontrées par les apprenants nigériens de français dans l'analyse logique des phrases introduites par *que*, à identifier les facteurs explicatifs de ces difficultés et à proposer des recommandations didactiques fondées sur des travaux théoriques récents en acquisition des langues et didactique du FLE.

1.1 Grammaire et l'enseignement de la langue seconde / étrangère

L'enseignement de la grammaire occupe une place fondamentale dans l'acquisition du français langue étrangère (FLE), en particulier dans les contextes multilingues comme le Nigeria, où les apprenants doivent concilier plusieurs systèmes linguistiques. La grammaire constitue en effet l'ossature de la compétence linguistique et joue un rôle déterminant dans le développement de la précision, de la cohérence et de l'autonomie communicative (Ellis, 2006 ; Richards & Schmidt, 2013). Les recherches en didactique des langues soutiennent que la maîtrise des structures grammaticales facilite non seulement la compréhension et la production écrites, mais aussi l'appropriation des formes orales nécessaires à l'interaction (Nassaji & Fotos, 2011). Dans des environnements où l'exposition au français est limitée, comme c'est le cas pour la majorité des apprenants nigériens, l'enseignement explicite de la grammaire devient un levier essentiel pour compenser l'absence d'input naturel abondant (Lightbown & Spada, 2013). Par ailleurs, la dimension grammaticale contribue à renforcer la confiance linguistique des élèves, car elle leur offre des repères stables pour organiser leurs productions. Ainsi, les études antérieures soulignent que l'enseignement systématique et contextualisé de la grammaire favorise le développement d'une compétence langagière plus précise et plus durable, condition nécessaire à la réussite des programmes de FLE en contexte africain.

Les approches propices à l'enseignement de la grammaire en langue seconde ont évolué vers des modèles plus interactifs, intégrés et orientés vers la communication. Les études récentes montrent

que l'équilibre entre instruction explicite et activités contextualisées constitue une voie particulièrement féconde (Larsen-Freeman, 2015 ; Spada & Tomita, 2010). L'approche *focus on form*, par exemple, encourage l'attention ponctuelle portée aux structures grammaticales au sein d'activités communicatives, permettant ainsi aux apprenants de mobiliser la grammaire dans un contexte porteur de sens (Long, 1991). Cette perspective est particulièrement pertinente pour le contexte nigérian, où les cours de FLE doivent concilier les exigences curriculaires et les besoins communicatifs réels des apprenants. De même, les approches socioconstructivistes mettent en avant des pratiques collaboratives telles que la résolution de tâches, les interactions guidées ou la co-construction du sens, favorisant une appropriation plus durable des règles (Vygotsky, 1978 ; Lyster, 2007). Les recherches soulignent également l'importance d'un enseignement différencié afin de répondre à la diversité linguistique et scolaire des apprenants nigériens (Pienemann, 2005). Enfin, l'intégration d'outils numériques et multimodaux ouvre de nouvelles possibilités pour un enseignement de la grammaire plus interactif, personnalisé et motivant.

Par ailleurs, la motivation constitue l'un des facteurs les plus déterminants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car elle influence directement l'engagement, la persévérance et la qualité des stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants (Dörnyei, 2005). Les recherches en psycholinguistique distinguent généralement deux grandes formes de motivation : instrumentale et intégrative (Gardner, 1985). La motivation instrumentale renvoie aux objectifs pratiques tels que réussir un examen, obtenir un emploi ou accroître ses opportunités professionnelles, motivations très fréquentes chez les apprenants nigériens de français (Aduke, 2008). À l'inverse, la motivation intégrative se rapporte au désir de s'identifier à la communauté qui parle la langue, de s'ouvrir à sa culture ou de participer à ses pratiques sociales. Les études montrent que la motivation intégrative favorise une implication plus profonde, une meilleure tolérance à l'ambiguïté et un développement plus soutenu de la compétence communicative (Gardner & Lambert, 1972). En outre, des formes plus récentes de motivation, telles que la motivation autonome, l'autodétermination ou la vision de soi comme futur locuteur compétent, jouent également un rôle central dans le succès linguistique (Dörnyei & Ushioda, 2011). Ainsi, une prise en compte globale de ces dimensions motivationnelles apparaît indispensable pour optimiser les apprentissages dans les contextes non immersifs comme le Nigeria.

2. Cadre théorique

2.1 Approche linguistique : la poly-fonctionnalité de *que*

Les grammairiens s'accordent sur la multiplicité des valeurs de *que*. Ce morphème peut être :

- **conjonction de subordination**, introduisant des complétives ou certaines circonstancielles (Grevisse & Goosse, 2016) ;
- **pronom relatif**, renvoyant à un antécédent nominal ;
- **pronom interrogatif**, dans les interrogations partielles (*Que veux-tu?*) ;
- **adverbe exclamatif**, dans des structures figées (*Que c'est joli!*) ;
- **particule grammaticale**, exprimant l'intensité ou la focalisation.

Pour Riegel et al. (2018), la difficulté d'identification de *que* tient à son statut d'« opérateur syntaxique multi-domaine ». Chez les apprenants de FLE, cette variabilité est source d'erreurs stables (Andersen, 1984 ; Gadet, 2003), particulièrement lorsqu'ils n'ont pas été suffisamment exposés à des structures authentiques variées (Boivin, 2010).

2.2 Analyse grammaticale vs analyse logique

L'analyse grammaticale porte sur la **nature** et la **fonction** des mots, tandis que l'analyse logique concerne la **structuration des propositions** et leurs relations hiérarchiques (Henri, Grunenwald & Egea, 1980). Comme le souligne DeKeyser (2000), l'identification correcte des subordonnées demande un haut niveau d'automatisation syntaxique, rarement atteint par les apprenants tardifs. Les études en linguistique fonctionnelle montrent également que les apprenants confondent fréquemment propositions indépendantes, principales et subordonnées (Niquet et al., 1988 ; Georges & Lerich, 1969).

2.3 Perspectives psycholinguistiques : âge, input et mémoire

De nombreuses recherches montrent que l'apprentissage tardif d'une langue seconde limite la sensibilité aux régularités syntaxiques (Birdsong, 2018). Les étudiants nigériens sont exposés au français généralement après 16 ans, ce qui réduit l'efficacité du traitement implicite de la grammaire (Bialystok, 1994 ; Hawkins, 2001). De plus, l'input linguistique offert par le contexte

d'apprentissage est insuffisant pour favoriser l'automatisation grammaticale (Krashen, 1985). La mémoire de travail, fortement sollicitée lors du traitement de subordonnées complexes, constitue également un facteur limitant (Baddeley, 2003).

2.4 Perspectives sociolinguistiques : le contexte nigérian

Le Nigeria constitue un environnement d'apprentissage non francophone où la langue française n'est ni langue d'usage social ni langue d'immersion (Simire, 2004). Selon Aduke (2008), cette absence d'exposition naturelle constitue un obstacle important à l'acquisition des structures complexes.

Le Village Français du Nigeria est le centre établi par le gouvernement fédéral pour servir du bain linguistique aux apprenants du français de toutes les universités du pays. Il est situé à Badagry, une ville frontalière avec le Bénin. Chaque année, la plupart des étudiants en troisième année universitaire dans les départements de français se retrouvent dans ce centre pour leur bain linguistique. Partout au VFN, il est gravé sur les murs : ICI, ON PARLE FRANÇAIS. Une phrase qui est plus qu'une police linguistique car elle rappelle les apprenants de cette règle d'or. Après une année académique de bain linguistique, les étudiants repartent dans leurs universités respectives pour leur dernière année de licence.

2.5 Perspectives didactiques : grammaire contextualisée et approche actionnelle

L'enseignement de la grammaire dans les écoles et universités nigérianes est traditionnellement centré sur la mémorisation (Oduntan, 2008). Cependant, les travaux récents en didactique (Ellis, 2002 ; Lyster, 2004 ; Swain, 2005) montrent que :

- l'enseignement explicite doit être couplé à une mise en contexte régulière ;
- la production fréquente de phrases complexes améliore la conscience syntaxique ;
- l'approche actionnelle (CECR, Conseil de l'Europe, 2020) facilite l'intégration de la grammaire au discours.

Le traitement du morphème *que* nécessite donc une exposition variée, des tâches de reformulation et une manipulation intensive de structures subordonnées (Lagarde, 2004).

3. Méthodologie

3.1 Participants

L'étude a porté sur 15 étudiants de quatrième année inscrits au département de français d'une université nigériane. Leur âge varie entre 20 et 30 ans. Tous les participants ont bénéficié d'une immersion linguistique au VFN, conformément à la structure curriculaire nationale.

3.2 Instrument

Un questionnaire en trois sections (A, B, C) a été utilisé, suivant la méthodologie préconisée par Ellis (2006) pour l'analyse des représentations grammaticales :

1. **Données biographiques et sociolinguistiques**
2. **Connaissances déclaratives** (analyse logique, types de propositions)
3. **Analyse syntaxique de phrases authentiques contenant *que***

Les items ont été élaborés à partir des typologies de *que* proposées par Jean & Lagarde (1995), Grevisse & Goosse (2016) et Riegel et al. (2018).

3.3 Procédure

Les questionnaires ont été administrés en présentiel, conformément aux recommandations éthiques pour la recherche en sciences du langage. Les réponses ont été analysées quantitativement (taux de réussite, fréquence des erreurs) et qualitativement (interprétation des confusions), suivant la méthodologie d'analyse d'erreurs d'Andersen (1984).

4. Présentation des données

4.1 Section A : Données biographiques et sociolinguistiques

Notre analyse des données révèle que l'âge des étudiants participant à notre étude se situe entre 20 et 30 ans. L'ensemble des étudiants sont de nationalité nigériane. Dix étudiants ont pour langue maternelle le Yoruba, tandis que cinq étudiants ont pour langue maternelle l'Igbo. Les données recueillies indiquent également que les étudiantes (12) manifestent un intérêt plus marqué pour l'apprentissage du français que les étudiants (3). De plus, sept participants ont déclaré avoir acquis une connaissance du français au niveau primaire, mais n'ont pas poursuivi leur apprentissage au

niveau secondaire. Un étudiant a indiqué avoir débuté l'apprentissage du français au niveau secondaire, tandis que les sept étudiants restants ont commencé à apprendre la langue française à leur entrée à l'université. Tous les étudiants expriment un intérêt pour l'apprentissage du français. Sept étudiants considèrent la grammaire française comme difficile, tandis que huit étudiants la perçoivent comme facile. Avant leur intégration à l'Université, dix des participants détenaient le diplôme du VFN suite à une formation de base, tandis que cinq étudiants détenaient le « SSCE/O/L », le diplôme nigérian de fin d'études secondaires. Concernant leur motivation pour l'apprentissage du français, neuf participants (60%) ont une motivation instrumentale, tandis que les autres six (40%) ont exprimé une motivation intégrative.

4.2 Section B : Connaissances déclaratives

Tableau 1. Avez- vous jamais entendu parler de l'analyse logique des phrases ?

	Total	Oui	non
Nombre	15	15	0
%	100%	100%	0%

Tableau 2. Si oui, où et quand ?

	Total	VFN	2013	Autres années
Nombre	15	15	12	3
%	100%	100%	80%	20%

Tableau 3. Analyser une phrase de façon logique, c'est :

	Total	a)	b)	c)	d)
Nombre	15	2	13	0	0

%	100%	13,4%	86,6%	0%	0%
---	------	-------	-------	----	----

Note.

- a) faire ressortir les verbes et les sujets.
- b) faire ressortir la nature et la fonction de la phrase.
- c) écrire la phrase à un temps de la conjugaison française.
- d) dire si elle est à la forme active ou à la forme passive.

Tableau 4. Pouvez-vous distinguer entre l'analyse grammaticale et l'analyse logique ?

	Total	Oui	Non
Nombre	15	12	3
%	100%	80%	20%

Tableau 5. Quels sont les types de proposition que vous connaissez

	Total	i	ii	iii	I & ii	Ii & iii	i, ii & iii
Nombre	15	0	4	5	0	2	4
%	100%	0%	27%	35%	0%	14%	26%

Note.

- i) Proposition indépendante
- ii) Proposition principale
- iii) Proposition subordonnée

Tableau 6. La proposition indépendante et la proposition principale sont toutes deux les mêmes.

	Total	Vrai	faux
--	-------	------	------

Nombre	15	10	5
%	100%	66%	34%

Tableau 7. Une proposition subordonnée ne dépend d’aucune proposition

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	5	10
%	100%	34%	66%

Données sur les natures et fonctions de « que »

4.3 Section C : Analyse grammaticale

Tableau 8. « puisque » est une locution conjonctive

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	13	2
%	100%	86%	14%

Tableau 9. « parce que » est une conjonction de subordination

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	12	3
%	100%	80%	20%

Tableau 10. « que » est un pronom relatif

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	13	2

%	100%	86%	14%
---	------	-----	-----

Tableau 11. « que » est une conjonction de subordination.

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	10	5
%	100%	66%	34%

Tableau 12. « que » est un pronom interrogatif.

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	11	4
%	100%	73%	27%

Tableau 13. « que » est un adverbe exclamatif.

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	12	3
%	100%	80%	20%

4.3.1 Section sur l'analyse logique

Cette deuxième partie de la section C contient deux questions. Les données de chaque question seront présentées dans cinq différents tableaux.

Question 1. Étudiez ce dialogue et cochez les bonnes réponses dans le tableau

Rose. Il semble **que**¹ la route **que**² nous prenons n'est pas celle indiquée sur la carte.

John. **Que**³ faire ?

Paul. Pas d'inquiétude. J'ai la certitude **que**⁴ nous y arrivons.

Rose. Qu⁵ il est incertain, ce rêve !

Tableau (14). « **que¹** » est un/une

	Total	Pronom relatif	Conjonction de subordination	Pronom interrogatif	Adverbe exclamatif
Nombre	15	11	3	1	0
%	100%	73%	20%	7%	0%

Tableau (15). « **que²** » est un/une

	Total	Pronom relatif	Conjonction de subordination	Pronom interrogatif	Adverbe exclamatif
Nombre	15	5	10	0	0
%	100%	34%	66%	0%	0%

Tableau (16). « **que³** » est un/une

	Total	Pronom relatif	Conjonction de subordination	Pronom interrogatif	Adverbe exclamatif
Nombre	15	1	0	13	1
%	100%	7%	0%	86%	7%

Tableau (17). « **que⁴** » est un /une

	Total	Pronom relatif	Conjonction de subordination	Pronom interrogatif	Adverbe exclamatif
Nombre	15	11	2	0	2
%	100%	72%	14%	0%	14%

Tableau (18). « que⁵ » est un/une

	Total	Pronom relatif	Conjonction de subordination	Pronom interrogatif	Adverbe exclamatif
Nombre	15	3	1	1	10
%	100%	20%	7%	7%	66%

Question 2. Voici ci-dessous les fonctions des propositions subordonnées introduites par « **que** »

Tableau (19). Complément d’objet

	Total	Vrai	Faux
Nombre	15	12	3
%	100%	80%	20%

Tableau (20). Complément de nom

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	6	9
%	100%	40%	60%

Tableau (21). Complément de l’adjectif

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	4	11
%	100%	27%	73%

Tableau (22). Complément de l'antécédent

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	10	5
%	100%	66%	34%

Tableau (23). Attribut de sujet du verbe dans la proposition principale

	Total	Vrai	faux
Nombre	15	6	9
%	100%	40%	60%

4. Interprétation et analyse des données

Les résultats obtenus montrent qu'en ce qui concerne les connaissances déclaratives, 100 % des étudiants déclarent connaître l'analyse logique et **86 %** affirment distinguer analyse grammaticale et analyse logique. Cependant, comme l'indiquent Ellis (2006) et DeKeyser (2000), les connaissances déclaratives ne prédisent pas automatiquement la performance.

Au sujet de la maîtrise des types de propositions, 67 % confondent proposition indépendante et principale et **60 %** ne parviennent pas à identifier l'ensemble des trois types de propositions. Ces résultats confirment les observations de Niquet et al. (1988) sur les difficultés persistantes liées à la segmentation syntaxique.

Dans l'exercice d'analyse pour l'identification des natures de *que*, les valeurs interrogatifs et exclamatifs de *que* sont correctement identifiées (indices typographiques saillants). Par contre, les valeurs **conjonctives** et **relatives** sont confondues dans **80 %** des cas. Cette confusion est conforme aux observations de Lagarde (2004) et Gadet (2003), selon lesquelles la similarité formelle de *que* entraîne des erreurs stables.

Enfin, si le complément d'objet a connu 80% de réussite auprès des participants, ces derniers ont connu des difficultés à identifier d'autres fonctions des phrases subordonnées introduites par *que* à savoir : le complément de l'adjectif (40%), le complément du nom (33%), et le l'attribut du sujet (27%). Les taux faibles confirment que la maîtrise fonctionnelle des subordonnées constitue un domaine acquis tardivement (Hawkins, 2001).

5. Discussion

Les difficultés observées auprès des participants de cette recherche s'expliquent par plusieurs facteurs articulés.

5.1 Facteurs linguistiques

La polyfonctionnalité de l'élément *que* crée une surcharge cognitive, particulièrement pour les apprenants ayant peu d'exposition à la langue (Riegel et al., 2018 ; Grevisse & Goosse, 2016). Bien que les apprenants puissent identifier la présence de *que* dans les phrases que ce dernier introduit, il leur est difficile de reconnaître sa nature et la fonction de ses subordonnées, ce qui s'explique souvent selon le contexte.

5.2 Facteurs psycholinguistiques

L'exposition tardive au français limite l'acquisition implicite des structures syntaxiques (Birdsong, 2018 ; DeKeyser, 2000). Dans les pays francophones comme le Bénin, pays limitrophe du Nigéria, l'analyse logique est enseignée à partir du cours moyen première année (CM1) au cours moyen deuxième année (CM2). On peut donc comparer le niveau de grammaire des écoliers de CM1 et de CM2 dans les pays francophones au celui des étudiants de français de la troisième année d'une l'université nigériane. Les apprenants doivent compenser par des stratégies métalinguistiques (Bialystok, 1994), insuffisantes pour automatiser l'analyse des subordonnées.

5.3 Facteurs sociolinguistiques

L'environnement anglophone ne fournit pas l'input nécessaire au développement d'une intuition grammaticale du français (Simire, 2004). Les étudiants nigériens de langue française rencontrent de nombreuses difficultés lors de l'apprentissage du français. Étant anglophones, la majorité

d'entre eux découvrent le français pour la première fois à leur entrée à l'université. La situation est aggravée par le fait qu'ils ne sont exposés à l'analyse logique qu'à leur arrivée au village français du Nigeria pour leur année de bain linguistique.

5.4 Facteurs didactiques

L'approche pédagogique dominante privilégie les règles au détriment de la manipulation contextuelle (Oduntan, 2008). Or, comme l'ont démontré Swain (2005) et Lyster (2004), la production structurée est un levier essentiel de maîtrise syntaxique. L'enseignement de l'analyse grammaticale des mots et l'analyse logique des phrases est une approche traditionnelle contenue dans l'ancien programme pédagogique des pays comme le Bénin. Aujourd'hui, le pays adopte l'approche actionnelle et communicative connue sous le nom de « nouveau programme ». Nécessaire est-il de noter que le français est la langue officielle du Bénin alors qu'il n'est qu'une langue privilégiée au Nigeria.

5.5 Facteurs motivationnels

Un apprenant a toujours une motivation qui le pousse à prendre la décision d'apprendre une langue. La motivation instrumentale, fréquente chez les apprenants nigériens (Aduke, 2008), limite l'investissement cognitif dans les tâches d'analyse.

6. Conclusion

Cette étude, bien qu'elle montre que les apprenants nigériens possèdent une connaissance déclarative de *que* mais peinent à mobiliser cette connaissance dans des tâches d'analyse logique. Les difficultés tiennent à des facteurs linguistiques, psycholinguistiques, didactiques et sociolinguistiques.

Afin d'améliorer la maîtrise de la syntaxe française, cette étude recommande :

- d'introduire plus tôt l'analyse logique dans le curriculum ;
- d'augmenter l'exposition à des structures authentiques complexes ;
- d'intégrer l'enseignement explicite et contextualisé de la grammaire ;
- de renforcer les activités actionnelles nécessitant la production de subordonnées ;

- de former les enseignants aux approches communicatives et métacognitives afin de les permettre de créer un environnement pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère.

Bien que les participants à cette étude ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble des apprenants nigériens de la langue française, ils offrent un aperçu des difficultés rencontrées par ces derniers. Il est envisagé d'inclure les enseignants dans les futures recherches afin d'obtenir une perspective plus exhaustive. Les implications pédagogiques de cette étude suggèrent la nécessité d'une refonte de l'enseignement de la grammaire dans les contextes non francophones.

7. Références

- Aduke, A. (2008). *A functional French course for Anglophone students*. Intec Printers.
- Andersen, R. (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning*, 34(4), 77–95.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 157–168.
- Birdsong, D. (2018). Plasticity, variability and age in L2 acquisition and bilingualism. *Frontiers in Psychology*, 9, 81.
- Boivin, M.-C. (2010). *La grammaire nouvelle*. Presses de l'Université Laval.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Volume complémentaire*. Conseil de l'Europe.
- DeKeyser, R. (2000). Skill acquisition, automaticity, and L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499–533.

- Dictionnaire Le Petit Larousse. (2010). Larousse.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching—Practice or consciousness-raising? *TESOL Quarterly*, 83–107.
- Ellis, N. (2006). Cognitive perspectives on SLA. *AILA Review*, 19, 100–121.
- Gadet, F. (2003). *Le français ordinaire*. Armand Colin.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.
- Georges, G., & Lerich, R. (1969). *Guide panoramique de la grammaire française*. Charles Lavauzelle.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2016). *Le Bon Usage* (16e éd.). De Boeck.
- Henri, M., Grunenwald, J., & Egea, F. (1980). *Nouvelle itinéraire grammaticale*. Fernand Nathan.
- Hawkins, R. (2001). *Second language syntax*. Blackwell.
- Ilupeju, A. M. (2002). *Le français dans ma poche I : Manuel de grammaire avec exercices*. Aifa J. Printing Production.
- Jean, D., & Lagarde, R. (1995). *Larousse grammaire*. Larousse.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman.
- Lagarde, R. (2004). *Difficultés grammaticales*. Larousse.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399–432.
- Mashood, A. S. (2010). *A handbook on analyse grammaticale*. Aifaj Printing.

- Niquet, G., Coulon, R., Valet, L., & Beck, J.-P. (1988). *Grammaire des collèges 4e*. Hatier.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge University Press.
- Oduntan, A. S. (2008). *Les problèmes des accords chez les étudiants de la quatrième année de l'Université de Lagos* (Mémoire de maîtrise). Université de Lagos.
- Ojo, S. A. (2005). *A comprehensive revision handbook of French grammar*. Agoro Publicity Company.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* (6e éd.). PUF.
- Simire, G. O. (2004). Developing and promoting multilingualism in public life and society in Nigeria. *Language culture and curriculum*, 16(2), 231-243.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language*