

Quelques apports aux sciences du langage de la didactique des langues et de la linguistique appliquée

BERNARD PY

Professeur honoraire
Université de Neuchâtel (Suisse)

Résumé

Les relations entre didactique des langues et linguistique ne peuvent pas être réduites à un schème simple et homogène. La linguistique appliquée se trouve aujourd'hui loin de l'époque où on tentait de transposer les thèses de la linguistique vers la classe de langue. Le mouvement inverse conduit lui aussi à des résultats partiels mais intéressants. Un domaine particulièrement intéressant est la mise en mouvement des représentations sociales du langage vers des formes plus favorables à l'enseignement et à l'apprentissage.

Mots-clés : *Linguistique, didactique, linguistique appliquée, représentations de la langue.*

*Abstract**

The relations between language teaching methodology and linguistics cannot be reduced to a simple and homogeneous diagram. Currently, applied linguistics is far away from the time when it was attempted to transpose linguistic theories to the language classroom. The reverse movement also leads to partial albeit interesting conclusions. A particularly interesting domain is found in the change of social language representations towards more favourable forms for teaching and learning.

Keywords : *Linguistics, applied linguistics, language representations.*

Didactique des langues et linguistique

Les expressions *linguistique appliquée* et *didactique des langues* ont donné lieu à bien des polémiques. Leurs significations et leurs référents, dans le monde francophone du moins, ont évolué depuis le jour où elles ont été créées et ne se sont jamais vraiment stabilisées. La didactique a souvent accusé la linguistique d'ingérence dans les affaires de l'enseignement des langues, en recourant à des théories peu appropriées, et grâce à un cheval de Troie nommé *linguistique appliquée*. Cette forte

* Versión inglesa elaborada por Elena Rebollo Cortés y Eva Robustillo Bayón (*N. del editor*).

réserve de la didactique par rapport à la linguistique s'appuie surtout sur le constat que les deux disciplines n'ont pas les mêmes objets ni les mêmes objectifs. Pour prendre un premier exemple, la notion de *phrase* est un concept qui peut certes se révéler utile en linguistique, mais sa pertinence dans un enseignement centré sur la communication orale est discutable dans la mesure où l'apprenant, immergé dans un milieu dit naturel, est confronté beaucoup plus directement et fréquemment à des *bribes* (Claire Blanche-Benveniste 1997) ou à des *clauses* (Béguelin & Berrendonner 1989). Certains linguistes (je pense en premier lieu à Chomsky) ont d'ailleurs eux-mêmes mis en garde les didacticiens contre les difficultés, voire l'impossibilité d'un transfert des résultats de la recherche en linguistique vers les pratiques didactiques. Par ailleurs les didacticiens ont souvent été l'objet du dédain des «vrais» linguistiques, qui ont parfois tendance à les considérer comme des amateurs peu sérieux.

On peut citer comme exemple à l'appui de cette critique la théorie des actes de parole, qui a perdu une bonne part de sa substance originelle dans sa transposition à certaines pratiques didactiques¹. La plus courante de ces pratiques consiste, pour l'essentiel, à développer et perfectionner le modèle des traditionnels manuels de conversation, qui prétendent inventorier et étiqueter les situations de la vie quotidienne et proposer pour chacune d'entre elles une ou plusieurs expressions en L2. Ce procédé répond à des préoccupations didactiques tout à fait légitimes, mais il combine l'approche «actes de langage» avec une approche «grammaticale» reposant sur des bases théoriques fort différentes. Plus généralement les linguistes reprochent aux didacticiens de décontextualiser des fragments de théorie, et d'en établir une collection éclectique. La notion d'éclectisme est d'ailleurs révélatrice du malentendu entre didactique et linguistique. Comme le remarquent Cuq *et al.* (2003: 78), «(...) à des moments d'incertitude méthodologique ou d'absence d'une théorisation d'ensemble, l'éclectisme peut apparaître comme aussi utile que légitime si on refuse le syncrétisme flou». Or nous sommes bien dans une situation de ce type, dans la mesure où depuis une cinquantaine d'années nous disposons d'un éventail très riche et varié de propositions et de réalisations méthodologiques. Puren (1996) notamment défend l'éclectisme avec l'argument qu'il constitue la meilleure réponse possible à la complexité extrême et à la variété des situations d'enseignement.

La linguistique est au contraire très attachée à la rigueur, à la cohérence et à l'homogénéité de ses théories, mais elle est connue aussi par la place qu'y occupent les divers processus de *schématisation*². Devant la complexité du langage, Saussure a proposé la dichotomie *langue vs parole*, rejetant dans la *parole* tout ce qui résiste à une définition de la langue comme système de signes.

¹ Voir par exemple l'étude de Berrier.

² Nous utiliserons ici ce terme dans le sens que lui donne Grize (1990).

C'est à ce prix que la linguistique a pu élaborer des théories structuralistes, homogènes et cohérentes. De sorte que l'on peut interpréter l'histoire de la linguistique contemporaine comme une succession d'efforts visant à récupérer des zones initialement rejetées dans le domaine de la parole (notamment le contexte social de la communication verbale, ou le discours, ou encore le couple formé de l'énonciateur et de son destinataire) afin de les intégrer à la langue, donc d'en faire des objets de réflexion scientifique. Et ceci sans porter atteinte à l'homogénéité de ses cadres théoriques.

Il est évident qu'un enseignant ne peut pas emprunter la même voie par rapport à l'interprétation qu'il donne des situations de sa classe: il ne saurait rejeter dans l'insignifiance des pans entiers des activités pédagogiques qui s'y déroulent ou des paramètres qui leur attribuent un cadre (par exemple, l'origine sociale de ses élèves, dont on sait bien l'importance aujourd'hui). L'éclectisme paraît alors en effet la meilleure solution possible: chacun des problèmes rencontrés et formulés se prête à une ou à plusieurs interprétations inspirées de telle ou telle théorie de référence. Par exemple, l'enseignant de français, placé devant les difficultés des apprenants thaïs à utiliser l'article trouvera plus de ressources chez Guillaume, Pottier ou Culioli que chez Martinet. Mais l'enseignement des pronoms trouvera probablement beaucoup d'idées intéressantes chez les distributionnalistes et les fonctionnalistes en général. Les théories de la linguistique constituent un magasin de ressources diverses, une sorte de boîte à outils à disposition des enseignants.

Et pourtant ce procédé de schématisation n'est pas entièrement absent de la didactique elle-même. Des conditions telles que le temps d'enseignement disponible, le développement insuffisant des disciplines de référence, la quantité et la diversité des élèves, l'état de leurs connaissances, le contexte didactique, le milieu sociolinguistique, imposent de rejeter certains aspects dans la *parole*. Par exemple certaines grammaires pédagogiques ou normatives³ font une distinction sémantique entre *cet hôtel je m'en souviendrai* et *ce type je me souviendrai de lui*. Les noms désignant des humains entraîneraient le choix de *de lui*, alors que les noms désignant autre chose impliqueraient le choix de *en*. L'intérêt didactique de cette simplification est évident: le critère «humain» opposé à «non-humain» ne soulève aucune difficulté majeure; et le résultat est en principe toujours acceptable. La présence d'une règle introduit une sorte de rationalité factice dans la distribution des deux formes. Rationalité qui consiste à attribuer de gré ou de force du sens à tout ce qui est variation. Tout se passe comme si *l'homo loquens* avait horreur de la variation libre: il exige que chaque

³ C'est le cas par exemple de Maurice Grevisse dans le 2^{ème} tirage de la onzième édition revue de *Le bon usage*: «Employés comme pronoms personnels, *en* et *y* représentent le plus souvent des animaux, des choses ou des idées abstraites». Par souci de simplicité, de nombreux enseignants font de cette observation nuancée une règle catégorique, même si Grevisse a une position plus nuancée.

différence au niveau du signifiant correspond à une différence au niveau du signifié ou du prestige de la forme choisie. Cette exigence ne va pas de soi. Selon certains chercheurs (comme Berrendonner, Le Guern & Puech 1983, qui suivent ici Coseriu), toute langue est au contraire essentiellement polylectale. Ce qui signifie que la grammaire est suffisamment puissante pour produire plusieurs solutions à un même problème, indépendamment du fait que ces solutions soient acceptées ou refusées par la norme.

Un autre phénomène vient compliquer les choses, à savoir les distances que les pratiques effectives des enseignants prennent par rapport à leurs propres choix théoriques ou à ceux de la méthodologie choisie. Ces distances ne doivent pas être comprises comme des dérives coupables, car elles font partie des théories didactiques elles-mêmes, ouvertes par nature à l'innovation exigée par les circonstances.

En outre, les «vrais linguistes» d'un côté et les «didacticiens autonomes» ou «didactologues» de l'autre n'ont pas toujours pris la peine de préciser leurs références épistémologiques respectives et d'en débattre. De nombreux malentendus sont ainsi apparus. Depuis quelques années cependant ces problèmes ont fait l'objet de débats fructueux. Par exemple Ali Bouacha écrivait en 1995 au sujet de l'expression *linguistique appliquée*: «ce qui est un jeu, c'est moins l'application de tel ou tel modèle, l'opérativité de tel ou tel concept, qu'un certain regard porté sur les faits de langue». C'est à ce regard que nous allons nous intéresser ici, sans négliger cependant les aspects d'applicabilité ou d'opérativité.

Dans l'article «didactique» du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cuq et al. (2003) distinguent trois niveaux: *métadidactique*, *méthodologique* et *technique*. Le niveau métadidactique est à la fois spéculatif et descriptif. Le niveau méthodologique permet de formuler des principes d'action. Le niveau technique désigne les lieux et les moments où se mettent en place des pratiques. De notre côté, nous préférons atténuer la hiérarchie de ce modèle, faciliter la circulation bidirectionnelle entre les «niveaux» et mettre en évidence leurs complémentarités mutuelles. Nous proposons ainsi le modèle à deux constituants suivant :

- *Une pratique professionnelle, à savoir enseigner une langue à divers publics et dans diverses circonstances; il s'agit d'un savoir-faire acquis en premier lieu par l'expérience.*
- *Une réflexion portant sur cette pratique professionnelle, à savoir sur les activités de transmission de connaissances langagières, notamment le choix des moyens les plus efficaces et appropriés à des objectifs et des circonstances particulières et variables.*

Nous utiliserons les termes de *didactique* et *métadidactique* respectivement,

le premier étant non marqué et le second marqué. Par *didactique* au sens restreint nous désignons donc les techniques de transmission de connaissances linguistiques, techniques utilisées non seulement dans la classe de langue, mais aussi dans l'ensemble des situations ou actions associées à un apprentissage ou à un enseignement de langues (par exemple l'étayage). En ce sens un passant qui s'efforce de donner la réplique au touriste alloglotte essayant tant bien que mal de parler la langue locale fait aussi de la didactique. Plus généralement toute pratique fait sans doute l'objet d'un contrôle cognitif au moins latent, provenant d'une culture traditionnelle largement partagée (ethnodidactique). Autrement dit il n'y a pas de didactique sans métadidactique, comme il n'y a pas d'apprentissage de langue sans contrôle métalinguistique. Le contrôle cognitif est automatisé, mais il peut affleurer à la conscience à tout moment lorsque surgissent des imprévus (par exemple un changement de langue au cours d'une conversation, ou encore, dans un tout autre domaine, un terrain accidenté au cours d'une promenade sans histoires). Le contrôle automatique laisse place à une version consciente, ce qui ne va pas d'ailleurs sans difficulté ni dérives.

Ce qui est essentiel dans notre perspective et la distingue semble-t-il de la définition de Cuq *et al.*, c'est que les activités de conceptualisation *n'y précèdent pas* toujours les pratiques, mais qu'elles en émergent aussi comme *produits* de la réflexion, réflexion destinée principalement à résoudre des problèmes. Les approches interactionnistes de documents exolingues, largement inspirées de travaux proches de l'ethnométhodologie, ne manquent pas d'arguments et d'illustrations qui vont dans ce sens, et ont apporté de nombreuses illustrations de ce schéma (Matthey 2003).

Nous distinguerons aussi *didactique* (comme savoir faire professionnel institutionnalisé) de *ethnodidactique* (comme savoir faire plus ou moins improvisé par des novices sur la base de représentations sociales courantes). L'ethnodidactique est une étape intermédiaire entre l'inexpérience et l'ignorance totale du débutant non préparé⁴ et la réflexion métadidactique la plus élaborée. A l'image des autres ethnoscience, l'ethnodidactique repose sur des représentations sociales implicites ou explicites, construites collectivement sur le tas ou héritées et souvent stéréotypées.

Ce qui fait la qualité d'une didactique, c'est avant tout bien sûr sa capacité à atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés, ceci dans un contexte trop complexe pour être maîtrisé dans sa totalité et sa complexité. Il s'agit d'une sorte de *raison pratique*. Quant à la métadidactique elle est soumise aux mêmes exigences que les autres sciences humaines, exigences que l'on peut désigner par l'expression un peu vague elle aussi de *raison théorique*.

⁴ En fait, au moins dans les pays développés, nous avons tous une expérience didactique en tant qu'anciens élèves.

On peut se demander d'ailleurs si les activités d'apprentissage ne devraient pas être intégrées plus clairement dans le domaine de la didactique, au même titre que les activités d'enseignement. L'apprentissage d'une langue implique au moins deux personnes: l'apprenant et son partenaire natif, qu'il soit enseignant au sens professionnel ou «seulement» locuteur natif institué enseignant par les circonstances. Ce constat est en tout cas un argument orienté dans ce sens: il n'y a en effet aucune raison de scinder le processus global d'appropriation d'une langue en en attribuant une partie à la didactique et l'autre à la recherche sur l'appropriation. Si la recherche sur l'acquisition des langues est un domaine de la didactique, celle-ci doit s'interroger sur la valeur des modèles linguistiques qu'elle utilise. Est-ce que ça a un sens de placer une frontière entre la didactique et les autres sciences du langage? Comme le dit Daniel Coste (1992), la didactique fait partie des sciences du langage⁵.

L'intégration de la didactique dans les sciences du langage est de plus en plus évidente. Il suffit pour s'en convaincre d'observer par exemple les situations d'apprentissage homoglosses, dans lesquelles l'apprenant est en contact avec la langue cible selon un éventail ouvert de modalités, parmi lesquelles l'école n'est pas toujours la plus importante! Le chercheur doit alors s'interroger sur les articulations entre ces diverses modalités, c'est-à-dire entreprendre de vastes études socio ou ethnolinguistiques (Gajo & Mondada, 2000, Elmiger & Conrad éd., 2005, Py 2005).

Une métadidactique a pour objectif de conduire à un discours qui d'une part décrive fidèlement et utilement des pratiques didactiques concrètes, d'autre part transcende les circonstances particulières de leur contexte pour en faire un objet de débat relativement universel et pertinent même pour des personnes enseignant dans d'autres contextes. Par exemple, imaginons une démarche métadidactique produisant un discours destiné à des enseignants de français en Estrémadure participant à un stage professionnel. Ce discours pourrait contenir notamment une description de pratiques didactiques observées dans l'enseignement du français à des enfants d'origine hispanophone immigrés en Suisse romande. Bien que placés dans un contexte fort différent, les enseignants d'Estrémadure percevraient ce discours comme pertinent à certaines conditions. Une d'entre elles pourrait être une réflexion poussée à un degré de généralisation suffisamment élevé sur un thème commun. Par exemple sur la place qu'il convient d'accorder à la variation sociale ou régionale (Gadet) dans une langue première chez des apprenants d'une autre langue. Dans un cas la conscience de la variation partirait du constat de différences entre le français enseigné à l'école et le français parlé sur les places de jeu ou dans la rue. Dans l'autre cas la conscience de la variation partirait d'une expérience de la variation de l'espagnol parlé dans différentes régions de l'Espagne. Le concept de variation étant essentiel à une bonne compréhension du fonctionnement

⁵ Pour un approfondissement de cette question, consulter par exemple le numéro 120 des *Etudes de linguistique appliquée*, coordonné par Daniel Véronique et publié en 2000.

du langage en général, sa découverte est cruciale quel que soit le chemin qui y conduit. C'est probablement dans ce sens que Ali Bouacha (1995) remarquait dans l'article déjà cité ci-dessus: «La généralisation peut se définir comme ce qui permet de déconstruire la singularité d'un événement ou d'une propriété», appelant donc *généralisation* l'opération que nous avons désignée ci-dessus par «transcender les circonstances particulières». On trouve une telle démarche notamment dans *l'éveil au langage (language awareness)*, tel qu'il est présenté par exemple par Danièle Moore. Un autre exemple remarquable nous est offert par les nombreuses recherches de terrain effectuées sur l'éducation bilingue en Vallée d'Aoste sous la direction de Marisa Cavalli *et al.* (2003). Les observations ethnographiques minutieuses de ce terrain et leurs interprétations ont aidé à la compréhension critique et au développement non seulement du système scolaire valdotain, mais aussi de la didactique des langues en général.

La mission fondamentale de la métadidactique consiste à identifier et saisir les spécificités d'un contexte particulier tout en les dépassant. En résumé, la métadidactique a pour rôle fondamental de donner du sens à des pratiques observées ou décrites, à en faire des objets de réflexion destinés à un public plus diversifié, ou à des usages élargis. Elle est aussi une pratique didactique, comme le montre par exemple l'entreprise de Jacques Montredon (2005) qui considère l'apprentissage de tout élément lexical comme un processus à double ancrage: dans un événement langagier historique d'une part, et dans les ressources disponibles au sein d'un groupe pour un ensemble complexe d'emplois divers. Cette démarche se trouve ainsi à la croisée d'un apprentissage et d'un enseignement.

La méfiance réciproque chronique entre didacticiens et linguistes repose en partie au moins sur des malentendus. De manière générale, l'expression *linguistique appliquée* interprétée de manière littérale suggère des transferts unilatéraux de la linguistique (discipline maitresse) vers la didactique (discipline ancillaire). Par exemple en partant d'une grammaire comparant français oral et français écrit, Jean Dubois (1965) avait observé que la distribution des marques grammaticales est différente: la conjugaison verbale du français parlé utilise notamment une consonne latente dont la présence ou l'absence entre le radical et la terminaison apporte des informations syntaxiques: il vend / ils vendent, elle lit / elles lisent, je finis / nous finissons, etc. L'application consistera ici à élaborer des exercices oraux jouant sur cette consonne, en évitant bien sûr de suivre le modèle de la morphologie du verbe à l'écrit.

Si on observe bien l'histoire récente des relations effectives entre didactique et linguistique, on constate que la notion d'application désigne pratiquement une relation de réciprocité dans laquelle chaque démarche contribue au développement de l'autre. Nous avons vu que la didactique cherche en premier lieu à atteindre des objectifs d'apprentissage fixés au départ. Elle est ainsi soumise à des contraintes d'efficacité. La linguistique connaît elle aussi des contraintes, mais de nature différente: cohérence,

transparence, généralisation, argumentation, etc. Un bon procédé didactique peut se révéler une mauvaise explication grammaticale, et vice versa.

Nous allons nous arrêter sur quelques exemples d'apports mutuels de la didactique à la linguistique.

Sortir de l'idéologie monolingue

Les phénomènes de contact entre langues occupent une place centrale dans l'apprentissage (Moore 2006). Une nouvelle langue n'est jamais seule. Elle se trouve par définition en compagnie⁶ d'une ou de plusieurs autres langues (au minimum la langue dite maternelle, avec certaines de ses variantes). Or la linguistique synchronique du vingtième siècle a le plus souvent fait abstraction de ce voisinage: elle a été construite fondamentalement sur l'hypothèse implicite que chaque langue existait idéalement pour elle-même. Pour elle, le locuteur-auditeur idéal serait monolingue. Le bilingue (ou plurilingue) serait un cas particulier qui devrait être considéré à part, avec des lunettes fabriquées à la mesure d'une perspective monolingue. Les contacts avec d'autres langues ne seraient pas sans danger! Le cadre théorique mobilisé par cette idéologie est généralement le structuralisme (au sens large) pour lequel une langue est un système dont les unités constituantes se définissent par leur place dans le système, et ne peuvent ainsi en aucun cas coïncider avec les unités d'une autre langue. D'ailleurs, la didactique des langues de cette époque s'était lourdement armée contre les prétendus dangers inhérents à tout contact de langues: l'analyse contrastive, ou l'évitement de toute forme de contact (il faudrait «oublier» les autres langues). Aujourd'hui on assiste à un renversement de la situation. Il y a en effet une tendance à considérer le monolinguisme comme un cas particulier du plurilinguisme. Tout individu est aujourd'hui confronté peu ou prou à d'autres langues (langue de l'école, du travail, du voisinage, des aéroports, etc). Les langues s'interpénètrent de plus en plus, gardant des traces de leur rencontre.

Ces traces sont bien connues, avec des terminologies variables. Nous les avons regroupées sous le nom de *marques transcodiques* (MTC). Elles rassemblent les alternances de code, les emprunts, les calques, les variantes de contact, etc. Ces MTC ont été abondamment étudiées par de nombreux chercheurs⁷. La notion même de MTC

⁶ «Se trouver en compagnie d'une autre langue» laisse de côté la question de la modalité du contact: proximité géographique, proximité des cultures, connaissance indispensable ou non, etc. Nous n'aborderons pas cette question, mais nous n'oublions pas que c'est le bilingue lui-même qui met les langues en contact par les usages qu'il en fait (U. Weinreich, 1953).

⁷ Par exemple J. Gumperz, S. Poplack, M. Heller, F. Grosjean, G. Lüdi & B. Py, P. Auer, L. Dabène, etc. Pour une synthèse récente, voir Moore (2006).

vient à la rencontre d'une problématique centrale en didactique, à savoir celle de l'erreur, donc aussi de la norme. La poursuite d'un échange dépend parfois de l'utilisation d'une expression créée ou empruntée à une autre langue. Cette terminologie accompagne une mise en perspective nouvelle de tout ce qui est généralement qualifié d'*accent étranger* dans le parler courant, avec une forte connotation péjorative. Ces «défauts» deviennent des points d'articulation entre des langues voisines, que ce voisinage soit localisé chez la personne plurilingue ou dans un groupe social. Ils deviennent en outre un ensemble de ressources stylistiques et identitaires.

L'approximation comme vertu

Notre culture scolaire nous a inculqué le respect de la précision, et ceci dans tous les domaines. Une opération arithmétique n'admet pas la moindre erreur, et l'approximation elle-même, lorsqu'elle est inévitable, est soumise à des règles rigoureuses. Or, notre existence quotidienne est faite d'approximations. Le principe de pertinence le montre clairement: on ne prend en compte, dans la communication, que de ce que nous jugeons important pour nous ou pour nos interlocuteurs. En linguistique on connaît bien des notions telles que celles de *stéréotype* ou de *classe floue*. On sait aussi quel rôle jouent les conventions implicites. Toutes les langues connaissent des *atténuateurs*, qui permettent d'indiquer que ce qui est dit n'est qu'une approximation⁸, ainsi que des moyens formels renvoyant à des représentations partagées. L'exigence de précision absolue supporte mal l'épreuve de la mise en mots. Elle se traduit par la création de jargons, et ceci dans tous les domaines: droit, philosophie, sciences humaines, administration, etc. ou de langages artificiels (mathématiques, informatique, logique formelle, etc). Poussé jusqu'à ses dernières limites, un jargon devient un code réservé à une petite minorité, et le langage artificiel ne peut intervenir que dans les domaines très spécialisés.

Ici encore nous rencontrons une représentation de la langue qui prépare de sérieux obstacles à l'enseignement ou à l'apprentissage. Dans le milieu scolaire, *précis* signifie conforme à la norme et riche en diversité lexicale, ainsi qu'équivalence dans deux langues. Il y a obstacle dans la mesure où l'apprentissage d'une langue se fait en bonne partie dans et à travers une intense pratique verbale. Or cette pratique ne peut justement rien faire d'autre que recourir largement à l'approximation. Cet usage de l'approximation est d'ailleurs très utile, car il permet à l'apprenant de s'approprier les moyens nécessaires à ce travail.

⁸ Voir notamment les travaux de Georges Kleiber.

Conclusion

Il n'est guère possible de réduire les applications de la linguistique à des transferts directs de la linguistique vers la didactique des langues. Ni d'ailleurs de renverser le transfert et de voir dans la didactique une collection de suggestions dont la linguistique ferait bien de s'inspirer. La linguistique appliquée, c'est aussi cela, mais pas seulement. Le domaine des représentations sociales ou personnelles de la langue est de toute évidence très important lui aussi. L'enseignement et l'apprentissage exigent des représentations qui se distinguent nettement des représentations préfabriquées qui font partie de la culture courante. Il ne s'agit pas bien sûr de procéder à un lavage de cerveau, mais de manière moins autoritaire, de déstabiliser ce qui relève de l'évidence pré-critique.

Bibliographie

- Ali Bouacha, A. (1995): «Linguistique théorique et recherche en didactique». *Le français dans le monde*, 274, 47-52.
- Berrendonner, A., Le Guern, M. Puech, G. (1983): *Principes de grammaire polylectale*. Presses universitaires de Lyon.
- Berrendonner, A. et Reichler-Béguelin, M.-J. (1989): «Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique». *Langue française*, 81, 99-124.
- Berrier, A.: «Actes de parole. Grandeurs et misères». *La revue canadienne des langues vivantes*, 52: 4, 641-654.
- Blanche-Benveniste, C. (1997): *Approche de la langue parlée en français*. Paris, Ophrys.
- Cavalli, M. Coletta, D. et al. (2003): *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste, IRRE.
- Cavalli, M. (2005): *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris, Didier.
- Coste, D. (1992): «Linguistique de l'acquisition et didactique des langues. Repères pour des trajectoires», in Bouchard, R. et al. (éd): *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*. Grenoble, LIDILEM, 319-328.
- Cuq, J.-P. (éd) (2003): *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international.
- Dabène, L.(éd.) (1996): *La linguistique appliquée en 1996. Points de vue et perspective*. Actes du premier symposium organisé par la COFDELA du 18 au 20 janvier 1996, Grenoble, Université Stendhal, LIDILEM.
- Dubois, J.(1965): *Grammaire structurale du français*. Paris, Larousse.
- Gadet, F. (2003) : *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.
- Gajo, L & Mondada, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Editions universitaires.

- Grevisse, M. (1980): *Le bon usage*. Paris-Gembloux, Duculot, p. 564.
- Grize, J.-B. (1990): *Logique et langage*. Paris, Ophrys.
- Elmiger, D. & Conrad, S.-J. (éd.) (2005): *Le projet bil.bienne - bilinguisme à Bienne. Kommunikation in Biel*. Université de Neuchâtel, *TRANEL* 43.
- Kleiber, G. (1990): *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris, PUF.
- Matthey, M. (2003): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne. Lang (2^{ème} édition revue et complétée).
- Montredon, J. (2005): *De bouche à oreille. Dictionnaire des étudiants étrangers de Besançon*. Besançon, Cêtres.
- Moore, D. (éd) (1995) : *L'éveil au langage. Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues*, Paris, Didier, N° 1.
- Moore, D. (2006): *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier, (coll. LAL).
- Puren, Ch. (1994): *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Crédif, Didier, Essais.
- Puren, Ch. (2006): Explication de texte et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social. *Les langues modernes*. Version téléchargée le 2 décembre 2006.
- Py, B. (2005a): Devenir bilingue à Bienne. Elmiger & Conrad (éds), 71-85.
- Py, B. (2005b): Représentations et malentendus dans l'enseignement plurilingue. *Education et sociétés plurilingues*, n° 19, 73 – 81.
- Véronique, D. (éd) (2000): *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition. Etudes de linguistique appliquée*, 120.