

**AUTHENTICITE DES DONNEES ET
DESCRIPTION GRAMMATICALE SCOLAIRE**

Emmanuelle Guerin

Modyco UMR 7114 – Université Paris X

Résumé

Nous nous intéressons ici à la question des données qui servent de support à la description grammaticale scolaire dans le cadre du FLM. Nous nous interrogeons sur la nécessité d'authentifier ces données de sorte que celles-ci ne soient pas présentées comme illustrant la langue mais une forme de langue particulière. Notre argumentation s'appuie sur la mise en lumière de la relation entre les formes d'actualisation de la langue et les situations de communication. Ainsi, nous entendons montrer à quels types de situations correspondent les données en question. Notre hypothèse est qu'en situant ces données on leur attribue une place dans le champ variationnel qui n'invalide pas systématiquement les autres formes de langue et, notamment, celles maîtrisées par les élèves.

Abstract

This paper examines the issue of data used for the grammatical description of French as a mother tongue at school. We discuss the need to authenticate such data so that they are not presented as illustrating the language, but a particular variety of the language. The analysis takes into account the relationship between actual occurrences of language use and the communicative contexts; this allows us to show what types of contexts correspond to the data in question. It is hypothesised that recontextualising the data within the range of possible variation does not necessarily invalidate all other language varieties – especially those used by the learners.

Introduction

Nous proposons de nous intéresser ici à la question des données qui servent de support à la description grammaticale scolaire en FLM (français langue maternelle). Aborder le FLM amène à penser les deux mots-clé du thème de ce numéro des *Mélanges CRAPEL* de façon particulière¹. D'une part, la question de « l'authenticité » ne s'envisage pas dans une perspective FLM comme dans une perspective FLE (français langue étrangère). On peut considérer que les élèves francophones natifs sont eux-mêmes des producteurs de textes authentiques. A ce titre, l'authenticité est à regarder sous un autre angle, c'est du moins ce sur quoi nous allons essayer d'argumenter. D'autre part, la question de l'oral ne s'aborde pas non plus de la même façon. Les enjeux d'une didactique du FLE et du FLM ne sont pas les mêmes. Dans une perspective FLE, la dichotomie oral/écrit peut dans une certaine mesure s'entendre puisque la maîtrise du code graphique n'est pas, le plus souvent, la priorité de la formation. De fait, relativement libérée des contraintes posées par l'opposition oral/écrit, il semble que la question de la variation en général et de la variation à l'oral en particulier est davantage creusée en FLE. En revanche, en FLM, pour que les données orales soient prises en compte dans la description grammaticale, sachant qu'elle est en grande partie élaborée pour expliquer le code orthographique, il est nécessaire de rompre avec la conception dichotomique de la langue au profit d'un autre modèle théorique. Nous suggérerons ici une approche théorique nous semblant davantage opérationnelle dans une perspective didactique. Celle-ci permet de rompre avec l'opposition oral/écrit au profit d'un continuum davantage conceptuel. Ce niveau d'analyse nous semble indispensable pour traiter les données considérées par la grammaire scolaire en FLM puisqu'il permet la considération globale des unités de la langue que celles-ci soient davantage pertinentes à l'oral ou à l'écrit. Nous couvrons ainsi le champ variationnel tel qu'il peut être appréhendé par les élèves visés par la pratique didactique en FLM. Ainsi, nous ne nous intéresserons pas exclusivement aux données orales qui, de fait, seront traitées comme s'inscrivant dans un ensemble élargi aux autres formes d'actualisation de la langue.

1. Des données authentiques pour la grammaire scolaire en FLM

Revenons donc, dans un premier temps, sur la notion d'« authenticité » telle qu'elle peut s'entendre dans une perspective de didactique du FLM. Qu'est-ce qu'une donnée authentique ?

1. La majorité des contributions à ce numéro spécial des *Mélanges CRAPEL* se sont intéressées à la question des données dans le cadre du FLE. De fait, la réflexion que nous proposons se démarque des autres non pas sur le fond mais sur la façon d'appréhender la question de l'authenticité des données.

On pense d'emblée à l'opposer à une donnée construite, élaborée pour servir une démonstration. Sur ce point, on peut affirmer que, comme nous le verrons, la grammaire scolaire contemporaine repose sur des données authentiques : les énoncés-exemples forgés pour l'occasion d'une leçon se sont raréfiés dans les manuels. Ici, nous proposons d'employer l'adjectif « authentique » pour signifier le caractère situé d'une donnée. Ce qui revient à affirmer qu'un texte² bien que produit dans un contexte précis, sans être forgé pour servir une démonstration particulière, n'est pas d'emblée authentique. Il devient authentique dès lors que l'on est en mesure d'appréhender son ancrage dans une réalité, c'est-à-dire la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. Prenons l'exemple d'une phrase extraite d'un roman pour servir de support à la description grammaticale : cette dernière n'est plus une donnée authentique si l'on ne tient pas compte des paramètres situationnels qui ont influencé son élaboration, c'est-à-dire l'environnement discursif dans lequel elle apparaît, le contexte dans lequel la phrase a été produite et toutes les contraintes liées à la production d'un écrit littéraire, notamment l'anonymat du lecteur³ et sa visée relativement universalisante. Ces paramètres situationnels permettent de comprendre la sélection des unités opérée par l'auteur.

Ainsi, si nous posons d'emblée la question de l'importance à donner à l'authenticité des données, il apparaît davantage pertinent d'interroger l'accès aux éléments d'authentification des données. Partant, nous proposons ici d'envisager l'hypothèse selon laquelle le fait de ne pas présenter l'ancrage situationnel des données visées par la description grammaticale scolaire entraîne un dysfonctionnement de l'appareillage didactique en proposant une caractérisation de certaines unités qui peut être perçue comme lacunaire voire même parfois fautive du fait de l'expertise en matière de langue du public concerné par l'enseignement du FLM. Nous tenterons de montrer que certaines incohérences présentes dans les manuels scolaires résultent d'une restriction inavouée du champ des observables visés par la grammaire scolaire. Ces propos seront éclairés par l'observation du traitement du mot *on* qui est un exemple, parmi d'autres, d'éléments de la langue dont le traitement dans les grammaires scolaires n'est pas satisfaisant du fait de la sélection des données à partir desquelles on tente d'en donner une description.

2. Sur quelles données repose la description grammaticale scolaire ?

Pour proposer aux élèves les éléments d'authentification des données en jeu dans l'enseignement du FLM, encore faut-il être en mesure de situer ces données. En d'autres termes, posons-nous la question du type de données traitées par la grammaire scolaire.

2. Par « texte », nous renvoyons à tout type de productions que celles-ci soient écrites ou orales.

3. Sur la question de l'appréhension du récepteur, nous renvoyons à la notion d'« audience design » (Bell, 1984).

Certains, les plus puristes sans doute, répondraient à cette question en invoquant le principe de « bon usage » respecté par l'ensemble des textes sélectionnés. D'autres, adoptant le point de vue de la sociolinguistique, y répondraient en attribuant à ces textes un caractère illustratif de la forme standard de la langue. Bien que notre positionnement théorique se situe clairement dans le champ de la sociolinguistique, parler de « textes illustrant la forme standard de la langue » n'est pas plus fonctionnel dans une réflexion à visée didactique que de parler de « bon usage ». Dans un cas comme dans l'autre, on cloisonne les productions visées. Elles apparaissent comme des productions dont l'élaboration, le choix des unités et leur combinaison, serait uniquement motivée par la reconnaissance d'un facteur social sans qu'une motivation d'ordre pragmatique puisse être envisagée. De fait, une description de la langue qui repose sur des textes dont l'élaboration ne serait pas à corrélérer à un quelconque ancrage situationnel apparaît comme nécessairement étanche à toute tentative de réinvestissement des savoirs enseignés puisqu'on pose d'emblée la séparation entre les formes d'actualisation quotidiennes de la langue et celles illustrées par les textes en question. La compétence certaine de l'élève à adapter la langue aux situations de communication ne peut pas alors être exploitée. Outre le fait que l'on met ainsi de côté ce qui pourrait être un moyen d'impliquer davantage l'élève dans la réflexion⁴, on agit comme si la dimension sociopragmatique de la langue (Leech, 1983) pouvait être approchée indépendamment de considérations d'ordre grammatical. Il y aurait une certaine reconnaissance d'un contexte social qui impose une forme d'actualisation de la langue sans que les éléments constitutifs de ce contexte n'aient un lien avec la description de celle-ci. Kasper (1997 : n.p.) affirme :

...pragmatic competence is not extra or ornamental, like the icing on the cake. It is not subordinated to knowledge of grammar and text organization but co-ordinated to formal linguistic and textual knowledge and interacts with 'organizational competence' in complex ways.

La position de Kasper, entre autres, invite à considérer l'authentification des données, telle que nous l'envisageons, comme tout aussi importante que la constitution même de ces données. C'est également ce qui est suggéré dans les textes officiels lorsque l'on lit :

L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices.⁵

Pourtant, les manuels ne proposent pas d'activité pédagogique qui viserait précisément l'appréhension de la corrélation entre « contexte » et production. Bien que les programmes et manuels scolaires envisagent différents genres de textes,

-
4. Rappelons que les textes officiels invitent explicitement à faire adopter à l'élève une posture réflexive.
 5. Extrait de *Qu'apprend-on à l'école élémentaire*, édité par le CNDP qui présente les programmes de l'école élémentaire (Ministère de l'Education Nationale, 2002 : 162).

accordent à l'oral une certaine place, le fait est que les productions considérées constituent un ensemble homogène renvoyant à des formes d'actualisation de la langue s'inscrivant dans un champ variationnel restreint. Ce sont ces limites qui ne sont jamais évoquées. Dire que tel texte est oral, que tel autre est écrit, que celui-ci est extrait d'un roman, celui-ci est extrait d'une pièce de théâtre, c'est certes envisager la variation. Cependant, si l'on ne s'intéresse pas aux paramètres situationnels qui contraignent la forme de telle production orale ou telle production écrite, qui vont jouer sur l'élaboration de tel écrit romanesque ou telle pièce de théâtre, on ne considère la variation que de façon superficielle. On traite tout au plus la question des genres textuels en occultant les facteurs variationnels fondamentaux que sont les usagers et l'ancrage situationnel. Ainsi, on ne peut parler de données authentifiées puisque ce qui va réellement déterminer la forme d'actualisation de la langue traitée n'est pas pris en compte.

3. Un ensemble de données homogène

Si on envisage d'observer les textes servant de support à la description grammaticale scolaire sous un angle davantage sociopragmatique, on s'aperçoit que la diversité des genres représentés (romans, pièces de théâtre, discours oraux, bande-dessinée...) n'empêche pas la mise en lumière d'une certaine homogénéité.

Tendance à l'immédiat communicationnel	Tendance à la distance communicationnelle ⁶
① communication privée	communication publique ①
② interlocuteur intime	interlocuteur inconnu ②
③ émotionnalité forte	émotionnalité faible ③
④ ancrage actionnel et situationnel	détachement actionnel et situationnel ④
⑤ ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel de la situation ⑤
⑥ coprésence spatio-temporelle	séparation spatio-temporelle ⑥
⑦ coopération communicative intense	coopération communicative minimale ⑦
⑧ dialogue	monologue ⑧
⑨ communication spontanée	communication préparée ⑨
⑩ liberté thématique	fixation thématique ⑩
etc.	etc.

Tableau 1. Paramètres communicationnels illustrant l'« immédiat » et la « distance », selon Koch & Oesterreicher (2001).

La grammaire telle qu'elle est envisagée dans les enseignements renvoie à une description des unités de la langue telles qu'elles s'observent dans des productions particulières. En l'occurrence, on s'intéresse essentiellement aux textes

6. Nous prenons la liberté d'ajouter cette ligne pour rendre intelligible la lecture du tableau, sorti de son cotexte.

oraux comme écrits qui émergent de situations de communication illustrant ce que Koch et Oesterreicher (2001) appellent la distance communicationnelle. La notion de « distance », qui s'oppose à celle d'« immédiat », permet d'envisager toutes les situations de communication se caractérisant par une combinaison de paramètres qui entraîne une faible connivence entre les acteurs de la communication. Koch et Oesterreicher (2001 : 586) proposent, dans le tableau 1, un classement de ces différents paramètres selon qu'ils influencent les situations de communication à tendre vers la distance ou l'immédiat.

Comme le suggère ces deux listes, « immédiat » et « distance » ne renvoient pas uniquement à l'idée de spatialité et/ou de temporalité. Sont considérés tous les éléments susceptibles d'entraîner ou non une relative connivence que celle-ci s'appuie sur le partage de connaissances ou d'expériences communes ou sur le partage de l'appréhension du cadre spatio-temporel dans lequel s'élabore une production. Ainsi, affirmer que les textes supports à la description grammaticale scolaire constituent un groupe homogène illustrant une tendance à la distance communicationnelle, c'est envisager ces productions comme émergeant de situations de communication dans lesquelles le locuteur (ou scripteur) est amené à produire des énoncés en s'appuyant sur une coopération minimale avec le récepteur. On peut alors se représenter ce groupe comme s'inscrivant sur un continuum, comme dans la figure 1.

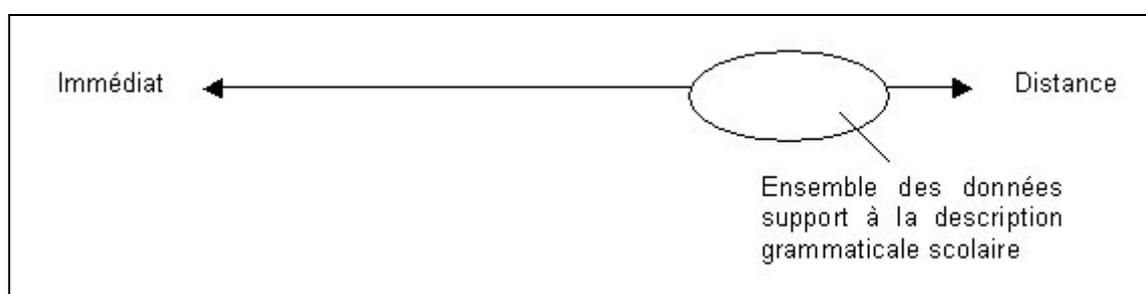


Figure 1. Représentation de l'ensemble des données support à la description grammaticale scolaire sur le continuum « Immédiat – Distance ».

Le degré de coopération entre les acteurs de la communication est relatif au partage de ce qu'on entend par « mémoire discursive », soit l'ensemble des connaissances valides pour les interlocuteurs et publiques entre eux. En somme, il s'agit de considérer l'ensemble des informations partagées au moment de l'échange que celles-ci soient le fruit (i) de connaissances nécessairement partagées par l'ensemble des membres de la communauté, (ii) d'expériences et connaissances partagées particulièrement par le locuteur et l'interlocuteur, et (iii) de tous les éléments constitutifs du cadre spatio-temporel perceptibles au moment de l'échange.

Il est important de ne pas considérer la mémoire discursive comme figée mais comme évoluant tout au long de la coproduction du texte puisque le cotexte nourrit

l'ensemble des informations cernées en (ii). Ainsi, les textes servant de support à la description grammaticale scolaire ont pour points communs de :

- i. être construits à partir d'unités de la langue, si ce n'est connues, supposément reconnues par l'ensemble des membres de la communauté linguistique puisque constitutives du modèle commun ;
- ii. ne pas contenir d'éléments dont l'interprétation implique des connaissances propres au groupe restreint d'individus impliqués dans l'acte communicatif ;
- iii. proposer une mention explicite de toutes les références aux éléments du contexte dans lequel s'inscrit l'élaboration du texte.

En somme, la grammaire scolaire s'appuie sur les textes illustrant le modèle commun excluant les particularismes idiolectaux, régionaux, techniques, etc. et les éléments déictiques non explicités en cotexte. En cernant ainsi les productions visées par la grammaire scolaire, les limites du champ variationnel des données considérées apparaissent clairement. Cette délimitation du champ des observables appelle deux commentaires : bien que restreint, ce champ n'exclut pas la variation et permet d'envisager une relative hétérogénéité des productions ; étant donné les objectifs de l'école, on comprend que les productions relevant davantage de l'immédiat communicationnel ne soient pas considérées puisque ce sont des productions requérant des compétences susceptibles d'être développées en dehors d'un apprentissage guidé.

4. Authentification des données et cohérence de la description grammaticale

Dans quelle mesure est-il nécessaire d'authentifier les données, d'éclairer leur ancrage situationnel, de les situer, dans le cadre d'une description grammaticale à visée didactique du FLM ?

Le fait est que la grammaire à l'école est intégrée au cours de Français. On parle de la grammaire de la Langue. On n'évoque jamais le fait que la description concerne un ensemble de données limitées. La conséquence directe de cette pratique est le sentiment communément partagé que ce qui est dit des textes sélectionnés vaut pour l'ensemble des textes, ce qui est prescrit vaut pour l'ensemble des productions quelles que soient les contraintes situationnelles. En d'autres termes, on entretient l'« idéologie du standard » (Gadet, 2002). Ce qui est enseigné durant les séances consacrées à l'enseignement du français, apparaît comme la description de la langue sous sa forme la plus accomplie. Dès lors, tous les écarts à cette forme sont perçus comme des fautes. Etant donné le modèle théorique que nous avons adopté, la définition de « faute » n'est pas du même ordre. Dans une perspective sociopragmatique, on peut considérer qu'il y a faute lorsque la sélection d'une unité de la langue ne permet pas, compte tenu des contraintes situationnelles, une interprétation fidèle de l'information transmise. Si les écarts à la forme de langue décrite par la grammaire scolaire peuvent être perçus comme des

fautes ce n'est qu'à la condition que la production évaluée le soit en rapport avec la situation de communication dans laquelle elle est élaborée. Ainsi, en situation de classe, on comprend que de tels écarts puissent être sanctionnés dans les productions des élèves formelles ; en revanche, les échanges informels ne devraient pas être regardés selon les mêmes grilles d'évaluation. Or, comme le constate Boutet (2002 : 171) : « ...le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation ». L'auteur illustre ses propos avec l'extrait d'un échange (Boutet, 2002 : 172) entre un élève et un enseignant alors que ce dernier proposait une séance de lecture collective commentée. L'enseignant interroge les élèves à propos des illustrations du livre sélectionné. En l'occurrence, le dialogue qui s'instaure prend appui sur une image représentant le personnage principal :

Élève : *Il est pas content.*

E : *Comment tu le sais ?*

Élève : *Ben ! ça se voit !* (pointant son doigt sur l'image, d'un ton indigné, d'évidence, comme s'il se demandait si la maîtresse ne se moquait pas de lui).

On voit bien ici que l'enseignant attend de l'enfant qu'il fournisse des informations qui seraient requises si les deux interactants n'avaient pas eu en commun la connaissance de l'image, c'est-à-dire si la situation de communication s'était davantage rapprochée de la distance communicationnelle. L'appréhension de cette même situation de communication par l'élève est pourtant juste : les paramètres situationnels rendent incongrus les commentaires sur les éléments qui poussent à considérer que le personnage n'est pas content.

Cet exemple montre comment en tentant de présenter la langue à partir d'une sélection de données limitée sans motiver les limites, sans authentifier les données, on court le risque de proposer une grammaire qui entre en conflit avec l'usage effectif de la langue. La description des unités de la langue s'en voit affectée. Certaines unités ont un fonctionnement qui ne permet pas qu'on occulte la restriction du champ des observables. Il s'agit d'unités de la langue dont la procédure interprétative qu'elles déclenchent n'est opérationnelle qu'à la condition de la corrélérer aux contraintes situationnelles caractéristiques de la situation de communication dans laquelle elles sont actualisées⁷. Lorsque, par exemple, dans un manuel, une unité telle que *on* est abordée, on ne précise jamais que la caractérisation proposée vaut pour certaines formes d'actualisation de la langue et n'est pas nécessairement valable pour d'autres. Si l'on observe effectivement les manuels scolaires⁸, *on* est présenté comme appartenant au groupe des pronoms. Tantôt pronom personnel, tantôt pronom indéfini, le plus souvent il apparaît sous les deux étiquettes sans qu'on ne précise dans quelle mesure cette double occurrence est cohérente. Pour cause,

7. Guerin (2006) parle d'« opérateurs pragmatiques » pour rendre compte de la spécificité de ces unités.

8. Nous avons consulté cinq manuels de grammaire proposés aux élèves de cycle 3 (voir annexe), en cours moyen deux parus entre 2000 et 2003. Ce sont des manuels utilisés par les enseignants que nous avons été amenée à rencontrer dans le cadre de nos différents travaux de recherches.

ces deux entrées renvoient à deux séries d'unités dont les sens procéduraux se rapprochent de celui que l'on reconnaît à *on* lorsqu'il est employé dans deux types de situations de communication différentes. Lorsqu'il est approché en tant que personnel, on précise, dans le meilleur des cas, qu'il serait l'équivalent à l'oral de *nous*. Nul besoin de s'étendre sur le fait que *nous* se dit autant qu'il s'écrit, idem pour *on*. Cette équivalence supposée selon le critère invoqué est donc mise à mal. En revanche, l'argumentaire est plus solide lorsque *on* est traité en tant qu'indéfini. Nombreuses sont les données supports proposant des *on* à valeur indéfinie, valeur que l'on ne peut remettre en question dans ces textes. Il ressort de ce constat que la caractérisation de *on* est loin d'être stable et claire. Selon l'hypothèse que nous tentons de défendre ici, on explique cette absence de clarté comme étant le fruit de la non-définition du champ des observables en amont. Si l'on tente une caractérisation de *on* à partir de données représentatives de productions issues de situations de communication autres que celles illustrant la distance communicationnelle, on s'aperçoit que *on* a très souvent une valeur bien définie. Le résultat d'un travail mené sur un corpus constitué de données représentatives de situations de communication différentes⁹, montre que *on* aurait un sens qui déclencherait une procédure telle que la valeur définie de *on* serait relative à la coopération des partenaires de la communication. Ainsi, les situations illustrant la distance, c'est-à-dire celles qui ne permettent pas une forte coopération, donnent lieu à des *on* à valeur indéfinie. En revanche, dans les situations illustrant l'immédiat communicationnel, sont élaborés des textes dans lesquels on relève des *on* à valeur définie. C'est ce dernier type de comportement référentiel que l'on suggère lorsque *on* apparaît sous l'étiquette « pronom personnel ». La question qui se pose alors est la suivante : pourquoi ne propose-t-on pas une description de *on* qui rendrait compte de ces deux comportements référentiels ? Pourquoi la valeur définie de *on* est-elle invalidée ? C'est du moins ce qu'on doit comprendre de mention telle que « appartient à l'oral » par opposition à une absence de mention qui sous-entend le bon usage. A ces questions, nous proposons de répondre en mettant en avant la nature des données sur lesquelles repose la description. Parce que d'emblée les données ne sont pas authentifiées mais posées comme représentatives de la Langue, les comportements spécifiques de situations de communication non considérées sont au mieux invalidés, au pire occultés.

Conclusion

Ainsi, nous avons tenté de montrer en quoi la considération des éléments constitutifs d'une situation de communication est indispensable pour traiter des données dans la perspective de proposer une description grammaticale du FLM. La

9. Guerin (2006).

spécificité du public visé ayant une connaissance et une certaine maîtrise de la langue en amont impose que l'on ait recours à une authentification des données pour que celles-ci, une fois situées, puissent prendre place dans le champ des actualisations possibles de la langue sans bénéficier d'un caractère monopoliste invalidant les autres données. En d'autres termes, on permet à l'élève de mettre en perspective ce qui lui est enseigné et les savoirs acquis par ailleurs.

Nous posons en introduction la distinction entre FLM et FLE quant à la question du traitement des données supports à la description grammaticale à visée didactique. Une extension du travail proposé ici pourrait proposer une réflexion sur l'authentification des données en didactique du FLE puisque, si les conflits entre grammaire enseignée et acquisitions non guidées n'interviennent pas dans le cadre même de l'enseignement faute d'une compétence dans la langue cible de l'apprenant insuffisamment développée, il est évident qu'une fois la forme de langue enseignée mise à l'épreuve des usages quotidiens, les problèmes que nous avons mis en lumière ici resurgissent.

ANNEXE

Manuels scolaires consultés

BENTOLILA, A. (éd.), 2002. *L'île aux mots : maîtrise de la langue. Multiclasse cycle 3*. Paris : Nathan.
FOUILLADE, G. & M. MOULIN, 2003. *Grammaire française CM*. Paris : Bordas.
BARTHOMEUF, C., M. PALAU, & H. PONS, 2002. *Outils pour le français CM2*. Paris : Magnard.
BOUVIER, L., 1999. *Les couleurs du français CM2 : maîtrise de la langue*. Paris : Hachette Education.
LUCAS, J.C., 2002. *A portée de mots : français CM2*. Paris : Hachette Education.

BIBLIOGRAPHIE

BELL, Allan, 1984. « Language style as audience design. » *Language in Society*, 13, p. 145-204.

BOUTET, Josiane, 2002. « 'I parlent pas comme nous.' Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. » *Enjeux*, 130.
<http://www.cndp.fr/revueVeil/130/16317711.pdf>, page consultée le 12/01/08.

GADET, Françoise, 2002. « La standardisation au quotidien. » In A. Boudreau, L. Dubois, J. Maurais & G. McConnell (éds.) *L'écologie des langues / Ecology of Languages*. Paris : L'Harmattan, p. 281-298.

GUERIN, Emmanuelle, 2006. *Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : 'on' et 'ça'*. Thèse de doctorat, Université Paris X. <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/16/92/03/PDF/These.pdf>, page consultée le 12/01/08.

KASPER, Gabriele, 1997. « Can pragmatic competence be taught? » *NFLRC Network*, 6. University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>, page consultée le 12/01/08.

KOCH, Peter & Wülf OESTERREICHER, 2001. « Langage oral et langage écrit. » *Lexicon der romanistischen Linguistik*, 1-2. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, p. 584-627.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2002. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes officiels*. Paris : CNDP.

LEECH, Geoffrey, 1983. *Principles of Pragmatics*. London : Longman.

