

Les discours grammaticaux : changements ou déguisements ?

Le cas du traitement de l'interrogation directe dans les grammaires de Français Langue Etrangère

FRÉDÉRIC CALAS ET NATHALIE ROSSI-GENSANE

*Université Paris-Sorbonne & EA 4089 – Université Toulouse II &
CLLE ERSS (UMR 5263)*

Cet article est né d'une analyse précédente (Calas et *al.* 1998), conduite en 1997 sur un corpus de quatorze ouvrages dont il constitue le prolongement. La question que nous nous étions posée alors était d'examiner comment les acquis de la linguistique avaient été intégrés dans diverses grammaires de Français Langue Etrangère. Le point d'investigation retenu était l'« interrogation », dont on pouvait supposer qu'elle était un fait langagier mettant en œuvre pour sa description un nombre important de niveaux d'analyse, et qu'elle constituait une compétence linguistique et culturelle particulièrement importante dans le processus d'acquisition de la langue.

Nous appuyant sur une quinzaine d'ouvrages supplémentaires¹, nous nous attacherons ici à caractériser les grammaires actuelles de Français Langue Etrangère. Ensuite, de manière complémentaire ou plus approfondie (par rapport à notre précédent article), nous nous intéresserons au traitement de l'interrogation directe sur les plans sociolinguistique et pragmatique. Enfin, nous plaiderons pour une grammaire du français parlé.

I. Les grammaires de Français Langue Étrangère : entre réduction d'une grammaire de Français Langue

¹ Pour des raisons matérielles, ne pourront être citées dans la bibliographie en fin d'article que les grammaires de Français Langue Étrangère mentionnées dans le corps du texte.

Maternelle et réduction d'une méthode de Français Langue Étrangère

On peut partir du postulat que les grammaires de Français Langue Maternelle (désormais FLM) et les grammaires de Français Langue Étrangère (désormais FLE) n'ont pas les mêmes objectifs. Les premières ont pour tâche de délivrer un savoir sur la langue, d'entraîner l'apprenant à la « conceptualisation des phénomènes linguistiques de sa propre langue » (Courtillon 1985 : 33). Les secondes, en revanche, visent à transmettre un savoir-faire langagier, à permettre à l'apprenant de mieux pratiquer une langue étrangère.

L'influence des méthodes d'apprentissage, qui, depuis les années soixante, ont connu d'importants développements, est visible. Les grammaires examinées ressemblent à s'y méprendre à des méthodes ou à des cahiers d'exercices. Le discours sur la langue n'est en effet pas celui qu'on s'attendrait à trouver dans une grammaire vouée à délivrer une description linguistique des faits langagiers. Très souvent, de nouveaux supports, qui sont eux-mêmes autant de discours, suppléent l'analyse ou la description, comme les images, les bandes dessinées, les dialogues, etc. La haute fréquence d'exercices montre que l'on cherche à faire acquérir l'interrogation par la répétition, par sa mise en contexte, notamment dans les méthodes dites communicatives, ou dans les méthodes actionnelles, et non plus par la seule description des propriétés morphosyntaxiques des unités. Cette dernière dimension perdure cependant et induit un plus grand sentiment de proximité avec les discours de grammaire FLM : « L'interrogation totale porte sur l'ensemble de la phrase et elle appelle une réponse globale affirmative : *Oui* ; négative : *Non* ; ou hésitante : *Peut-être / Je ne sais pas.* » (Poisson-Quinton et al. 2002 : 216). Ce discours totalement descriptif, qui concerne pour l'essentiel la morphosyntaxe, est précédé d'un autre discours, lequel ouvrait à la dimension communicative et textuelle l'étude de l'interrogation : « Qu'est-ce qu'une phrase interrogative et à quoi sert-elle ? C'est une question qui appelle normalement une réponse. On questionne pour savoir, pour connaître, pour s'informer ». Suit une liste de valeurs supplémentaires possibles. Ce qui frappe donc dans l'ensemble des grammaires FLE récentes, ce sont les tensions discursives qui les traversent et les ballottent entre une approche descriptive et une approche élargie aux nouveaux champs de la linguistique, comme la pragmatique et la dimension textuelle. Même si certains ouvrages restent spécifiquement consacrés à la grammaire, on peut se demander si la relation entre les méthodes et les grammaires est faite de complémentarité ou de rivalité. Certaines grammaires jouent d'ailleurs, de manière significative, sur des effets de dénégation :

Rappelons d'abord qu'*En avant la grammaire !* ne prétend pas être une grammaire pédagogique qui nous répéterait pour la énième fois les mêmes règles de grammaire tout comme n'importe quelle autre grammaire traditionnelle, et que ce manuel se base sur des explications simples à donner aux élèves. C'est d'abord et avant tout un cahier d'activités grammaticales.

Préface de Garcia (2000)²

Il semble qu'en FLE, plus qu'en FLM, la ligne de partage entre grammaire, manuel, cahier d'exercices, méthode, fiche, aide-mémoire soit particulièrement floue. Faut-il voir dans cet estompement des frontières l'expression d'un besoin spécifique ? L'originalité de la plupart des grammaires provient de la scénographie à laquelle elles recourent, puisqu'elles empruntent celle des méthodes de FLE. Elles mettent en avant dans leur conception et leur énonciation l'aspect ludique, mais aussi éminemment communicationnel, de ces dernières. De ce fait, leur scénographie est à même de s'ouvrir à d'autres « genres de discours », tels les dialogues, la BD, ou les exercices.

Signalons enfin des indicateurs liés à de nouvelles pratiques d'enseignement des langues. Les textes de quatrième de couverture ainsi que les préfaces ou avant-propos précisent très souvent pour les grammaires FLE le type de public auquel elles sont destinées, de même que les objectifs visés selon le niveau d'apprentissage, ce qui est plus rare pour les grammaires FLM³. On note que les principaux changements entre 1995 et aujourd'hui touchent les points suivants :

- la mention et la distinction beaucoup plus explicite du public auquel elles s'adressent, et ce, entre autres, en plus grande harmonie avec les typologies proposées par les méthodes FLE. Ces classifications, bien qu'hétérogènes (niveaux débutant, faux débutant, intermédiaire, avancé vs pour adolescents vs français langue seconde), permettent d'affiner le traitement du savoir, soit en fonction du degré de connaissance des apprenants, soit en fonction de leur maturité intellectuelle ;

- la mention du niveau de langue, en référence explicite au Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ;

- la mention du niveau de langue qu'il convient d'atteindre pour se présenter aux divers tests ou diplômes de français langue étrangère (DELF, DALF, TCF, etc.).

² Précisons que l'auteur de cette préface n'est pas celui de l'ouvrage.

³ Il existe, pour ces dernières, d'autres catégorisations, comme « grammaire pour les concours » ou « code du français courant ».

II. De la dimension sociolinguistique

De nombreux auteurs (par exemple, Coveney 1997 ; Gadet 1989, 1997, 2007) ont souligné la grande diversité des structures interrogatives, qu'il s'agisse d'interrogation totale ou partielle. Ainsi, l'interrogation totale peut notamment être marquée sur le plan morphosyntaxique par *est-ce que* ou par la postposition du sujet, *Est-ce que vous venez ?*, *Venez-vous ?*, ou encore n'être marquée que sur le plan prosodique, *Vous venez ?* Les grammaires FLE, comme nous l'avions déjà constaté dans notre précédente étude, opposent ces différentes formes par les registres de langue, presque toujours sans précisions supplémentaires. Comparons, par exemple, Monnerie (1987 : 203) :

Lorsque l'interrogation porte sur toute la phrase, elle peut être marquée :

- par *est-ce que* sans inversion
- par l'intonation
- par l'inversion du sujet si c'est un pronom (langue soutenue)
- par la reprise du nom par un pronom (langue soutenue).

Et Poisson-Quinton et al. (2002 : 13) :

Trois manières poser une question :

par intonation : *Tu as vu Marion ?*

avec « est-ce que » : *Est-ce que tu as vu Marion ?*

par inversion du sujet (c'est plus soutenu) : *As-tu vu Marion ?*.

Alors que les exemples des grammaires FLM s'inscrivent souvent dans l'écrit standardisé, ceux des grammaires FLE ont le mérite d'appartenir à plusieurs registres. Autrement dit, la norme unique, associée à une règle prescriptive, paraît remplacée de manière plurielle par des normes qui, dès lors, deviennent d'usage. On remarquera, en outre, que les registres auxquels ont recours les grammaires récentes se situent de façon homogène au niveau diaphasique (sur le plan de la stratification stylistique), qui prend en compte les usages en relation aux situations de communication, cf. Abry et al. (2003, volume 1 : 205) qui distinguent entre « formulation plus formelle » et « formulations plus familières ». Or, certaines grammaires plus anciennes (Mauger 1968, Capelle et al. 1979) opposaient français soutenu ou soigné, d'un côté, et français populaire (c'est-à-dire français des classes populaires), qui relève de la stratification sociale, de l'autre, mêlant ainsi dénominations d'ordres diaphasique et diastratique. S'il n'est désormais plus fait mention de français populaire, on peut néanmoins constater que registres et ordres écrit et oral sont parfois encore assimilés dans une certaine mesure. Ainsi, de même que Descotes et al. (1993 : 8) s'appuyaient sur un français contemporain allant de « l'oral un peu familier à un écrit assez soutenu » (caractérisation qui perdure dans l'édition de 2005), Poisson-

Quinton et *al.* (2002 : 4), par exemple, proposent « dans la rubrique *À l'oral* des expressions plus familières ». Ces rapprochements sont sans doute justifiés pour l'oral prototypique, dans lequel, selon Gadet (2007 : 175), les « fonctionnements de l'immédiat » sont « particulièrement représentés », et qui est produit dans des situations de proximité. Ces situations de proximité tendent en effet à être informelles. Il paraît cependant important de ne pas oublier « la grande diversité des genres et des situations de parole » (Blanche-Benveniste 1997 : 87).

Si les grammaires FLE recourent quasi exclusivement aux registres de langue pour différencier les diverses constructions interrogatives, on remarquera que ceux-là ne sont pas toujours associés à celles-ci de manière stable d'une grammaire à l'autre. Par exemple, l'interrogation par *est-ce que*, caractérisée comme « plus familière » par Abry et *al.* (2003, volume 1), est généralement rangée dans la « langue courante » ou n'est pas caractérisée sur le plan des registres par les autres grammaires. Or, comme le remarque Blanche-Benveniste (1997 : 39), « J. Hanse, qui passait pour un grammairien puriste, disait en 1994 que l'emploi [de *est-ce que*] était devenu 'courant et correct dans l'interrogation directe' ». Une très grande majorité de grammaires font cependant relever l'interrogation par postposition du sujet du « langage plus formel » (par exemple, Abry et *al.* 2003, volume 2) ou de la « langue soutenue » (par exemple, Delatour et *al.* 2004). Ces convergences dans l'évaluation d'une forme qui, selon Blanche-Benveniste (1997 : 54), joue « un rôle d'indicateur de prestige » sont cohérentes avec l'expérience rapportée par Gadet (2007 : 143), dans laquelle des constructions interrogatives, qui devaient être ordonnées du standard au non-standard, l'étaient, d'un sujet à l'autre, de façon « très disparate », à l'exception de la séquence *Quand venez-vous ?*, « toujours classée en tête ».

Dans certaines grammaires anciennes, la rubrique intitulée *Ne dites pas*, si elles en comportaient une, proscrivait quelquefois des tours caractéristiques de la langue familière, cf. *C'est qui qui est venu ?* et *Qui c'est qui est venu ?* dans Capelle et *al.* (1979 : 11). En revanche, dans les grammaires récentes examinées, une telle rubrique, lorsqu'elle existe, rapporte quasi exclusivement des « impossibles de langue », cf. **Sont les enfants à l'école ?* dans Delatour et *al.* (2000 : 18). Il semblerait ainsi qu'une certaine forme de conception prescriptive ait été abandonnée.

Les constructions interrogatives présentées dans les grammaires FLE, uniquement différenciées sur le plan des registres de langue, sont traitées comme équivalentes du point de vue du sens, implicitement ou,

comme le montrent certaines formulations (cf. Poisson-Quinton et al. 2002 : 13 : « trois manières de poser une question » ; Vicher 2002 : 85 : « Posez une question [...] de trois façons différentes »), explicitement. Est ici posé le problème de la variation en syntaxe, particulièrement « sensible à des contextes intrinsèquement interactifs, spécifiques du face-à-face de l'oral », tels – précisément – les « contextes [...] interrogatifs » (Gadet 2007 : 78). Or, si la notion de variation, par laquelle on entend changement de forme sans changement de sens, fonctionne pour la phonologie, elle est délicate à manier en syntaxe. Des constructions concurrentes « avec un matériau langagier organisé différemment » (Gadet 1997) peuvent-elles être des paraphrases entièrement synonymes ? Comme il va être rappelé maintenant pour les structures interrogatives, celles-ci ne sauraient être considérées au sens strict comme des variantes, dans la mesure où elles sont susceptibles de ne pas comporter la même valeur pragmatique.

III. De la dimension pragmatique

Une structure formelle ne peut être associée à une valeur pragmatique unique, ce qui revient ici à distinguer entre phrase interrogative et acte de question. La structure interrogative correspond de façon privilégiée à un acte de langage particulier, l'acte de question (de même que la phrase déclarative correspond de façon privilégiée à l'acte d'assertion, et la phrase impérative à l'ordre). Elle exprime alors une demande d'information, c'est-à-dire la « demande d'un dire » (Kerbrat 1991 : 15). Néanmoins, si l'on s'appuie sur la classification de Kerbrat (1991), la structure interrogative peut revêtir d'autres valeurs pragmatiques (par exemple, question rhétorique, *Est-ce que je sais ?*, question orientée, *N'êtes-vous pas la fille de Paul ?*, ou encore requête indirecte, *Tu pourrais me passer le sel ?*). Inversement, à cet acte de question peuvent correspondre plusieurs formes (par exemple, une phrase déclarative aboutissant à une demande de confirmation : *Vous avez des enfants.*)⁴. On parle alors d'actes de langage indirects. Dans l'interrogation totale, alors que les structures avec postposition du sujet ou introduites par *est-ce que* sont généralement des demandes d'information, la structure interrogative marquée par la seule prosodie, sans doute parce qu'elle est « le plus faiblement marquée sur le plan formel » (Borillo 1978 : 549, citée par Kerbrat 1991 : 110), peut être investie de plusieurs valeurs pragmatiques : demande d'information, mais aussi demande de confirmation, requête indirecte...

⁴ Les exemples sont également empruntés à Kerbrat (1991).

Une même structure formelle sera interprétée différemment selon le contexte ou selon la situation dans laquelle elle apparaît. Ceci vaut tout particulièrement pour la structure interrogative. Dans le cas où elle correspond à une « vraie » question, elle appelle une réponse verbale. Schegloff, cité par Bachmann et *al.* (1981 : 148), voit dans l'échange question / réponse des « paires adjacentes d'énoncés ». En fait, il conviendrait même, comme le rappelle Flament-Boistrancourt (2001), de parler d'échange à structure ternaire du type question / réponse / évaluation, comportant une réaction de remerciement (*merci*) ou d'assentiment (*d'accord*). La nécessité, pour identifier les valeurs discursive et pragmatique d'une structure interrogative, de prendre en compte le tour de parole, voire l'échange dans sa totalité, a été souvent soulignée. La réponse peut apporter un nouvel éclairage sur la question, qui acquiert rétrospectivement un autre sens. La position dans le tour de parole ou dans l'échange doit également être considérée, cf. par exemple la structure interrogative préliminaire, introduisant une information, qui apparaît à l'initiale du tour de parole : *Tu sais pourquoi il dort encore ? [Parce qu'il est rentré tard.]*.

Nous avons constaté que la dimension textuelle était absente dans la très grande majorité des grammaires FLE d'avant 1997 examinées. La plupart proposaient des exemples où figuraient uniquement des questions sans réponse, donc sans mise en contexte. Cette dimension reste peu prise en considération, que les questions apparaissent sans réponse (cf. par exemple Abry et *al.* 2003 : 204), ou accompagnées de réponses minimales, telles *oui* ou *si*, peu naturelles (cf. par exemple Delatour et *al.* 2000 : 18, ou encore Grégoire et *al.* 2003 : 18). Les grammaires récentes continuent à s'intéresser essentiellement à des caractéristiques formelles. Ainsi, comme il a déjà été évoqué, Poisson-Quinton et *al.* (2002 : 216), malgré une introduction déclinant six valeurs pragmatiques possibles pour la phrase interrogative, définit l'interrogation totale comme appelant « une réponse globale affirmative : *Oui* ; négative : *Non* ; ou hésitante : *Peut-être / Je ne sais pas*. ». Or, bon nombre d'énoncés se présentant formellement comme des interrogations totales recouvrent en fait des interrogations partielles qui visent une demande précise d'information, comme le prouvent rétrospectivement les répliques. Des réponses peu développées sont particulièrement adéquates lorsque la structure interrogative correspond à un acte intermédiaire, telle, par exemple, la question orientée.

Précisons qu'il serait plus juste de parler, plutôt que de dimension textuelle, de dimension interactionnelle. Comme le déclarent Flament-Boistrancourt et *al.* (1999 : 120), « interrogation et question occupent à

n'en pas douter une place centrale dans la façon dont le francophone gère ses relations interpersonnelles ». Or, si certaines grammaires (cf. Garcia 2000 : 99 ; Miquel 2007 : 15, toutes deux de niveau débutant) inscrivent les structures interrogatives dans des interactions verbales (en cohérence, pour la dernière grammaire citée, avec le titre : « Grammaire en dialogues »), d'autres les présentent insérées dans un texte au sens strict (cf. Abry et *al.* 2003, volume 1 : 214, volume 2 : 70), ce qui revient à une juxtaposition d'actes atomisés.

IV. Pour une grammaire du français parlé

Les successions de questions et de réponses relèvent plus particulièrement des fonctionnements de l'immédiat représentatifs de l'oral. Pour les structures interrogatives, il paraît donc prioritaire d'enseigner un véritable français parlé, qui ne soit pas de l'écrit oralisé. Or, dans la plupart des grammaires, se manifeste une prégnance de la phrase canonique organisée autour d'un verbe, modèle auquel ne se conforment pourtant pas bon nombre d'énoncés de l'oral. Par exemple, beaucoup d'interrogations, notamment partielles, se réalisent sous la forme de syntagmes nominaux, cf., dans une situation de proximité, *La Sorbonne, s'il vous plaît ?* (plutôt que *Où est La Sorbonne, s'il vous plaît ?*). Dans les grammaires examinées, les structures interrogatives, de même d'ailleurs que les réponses, lorsqu'elles ne se réduisent pas à *oui* ou à *non*, comportent presque toujours un verbe, hormis quelques occurrences, principalement dans les textes interactionnels mentionnés *supra*, cf. [*Comment transportez-vous vos provisions ?*] *En sac à dos ?* dans Garcia (2000 : 99).

Certaines études qui s'appuient sur des corpus de français parlé révèlent la prédilection des francophones pour les interrogations totales (cf. Flament-Boistrancourt et *al.* 1999, par exemple, qui relèvent 60,50% de totales contre 39,50% de partielles). On notera d'ailleurs que les grammaires FLE traitent généralement l'interrogation totale avant l'interrogation partielle. Si l'on se restreint à l'interrogation totale, les trois constructions possibles, traitées, on l'a vu, comme équivalentes du point de vue du sens, sont généralement présentées, bien que mises sur le même plan, dans un ordre conforme à leur fréquence à l'oral : interrogation marquée d'abord par la (seule) prosodie, puis par *est-ce que*, enfin par la postposition du sujet (clitique). Les commentaires métalinguistiques, lorsqu'ils existent, tendent cependant à surévaluer la fréquence de la forme en *est-ce que* (qui est de l'ordre de 15% dans le corpus de français parlé étudié par Flament-Boistrancourt et *al.* 1999) et celle de la forme avec postposition (de l'ordre de 3%), toutes deux bien

inférieures à celle de la forme morphosyntaxiquement non marquée (de l'ordre de 81%). Ainsi, Bérard (2005 : 13) caractérise la forme en *est-ce que* comme « fréquente à l'oral » et, euphémiquement, la forme avec postposition comme « moins fréquente à l'oral ».

Si l'on admet la nécessité d'enseigner prioritairement les structures les plus rentables d'un point de vue fonctionnel, il devrait sans doute être opéré une plus grande hiérarchisation en faveur de l'interrogation totale, et notamment de l'interrogation totale marquée par la seule prosodie, dans les grammaires FLE. Il serait probablement souhaitable que la dimension pragmatique soit davantage exploitée (à partir d'un certain niveau de langue, il paraît moins utile d'insister sur la description formelle), et que soit explicitée la vive préférence du locuteur français pour les actes intermédiaires, susceptibles d'être réalisés par cette forme non marquée. Si, par exemple, Poisson-Quinton et al. (2002 : 219) traitent de l'interrogation alternative, il n'est pas précisé que cette dernière structure participe au même titre des stratégies de ménagement de l'interlocuteur.

La part accordée à l'interrogation par postposition dans les grammaires, dès le niveau débutant, et ce malgré sa complexité et les conséquences de celle-ci sur le plan acquisitionnel, se justifie avant tout sur un plan épilinguistique. Comme le rappelle Valdman (2000 : 657), « l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère plus rentabilisé [aux yeux des apprenants] lorsqu'il conduit à l'appropriation des variétés valorisées par les membres de la communauté linguistique cible ».

Pour finir, insistons sur le fait qu'un véritable discours oral, par contraste avec de l'écrit oralisé, comporte notamment, de façon caractéristique, des « petits mots », tels *donc*, *hein*, *bon*, etc., qui, selon l'expression de Morel et al. (1998), « balisent l'oral ». Ils procèdent, d'après Flament-Boistrancourt et al. (1999 : 136), à une « inscription de l'activité questionnante dans l'énonciation ». Certains de ces « petits mots » agissent comme des indices d'actes intermédiaires. Ainsi, *hein*, qui « participe à la construction d'une convergence de points de vue » (Morel et al. 1998 : 102), et *donc*, marqueur de « consensualité coénonciative » (Hybertie 1996), apparaissent respectivement en finale et à l'initiale d'une demande de confirmation et / ou d'une question orientée. Dans une perspective tout autant de production que de reconnaissance, certains de ces « petits mots » relient donc une structure formelle à une catégorie de sens, une catégorie d'intention. Présents dans le discours spontané, les « petits mots » permettent en outre au locuteur « de réfléchir, d'hésiter, de masquer la recherche de mots » (Andersen 2004 : 211). On peut regretter qu'ils n'apparaissent

généralement pas dans les grammaires (c'est le cas de *hein*), ou alors qu'ils n'apparaissent que dans d'autres emplois. Celles-ci leur préfèrent des expressions comme *n'est-ce pas* (cf. Delatour et *al.* 2004 : 180 ; Poisson-Quinton et *al.* 2002 : 219), ce qui contribue probablement également à un écrit oralisé.

En guise de (brève) conclusion, nous souhaiterions plaider pour une grammaire des usages du français, qui prendrait notamment réellement en compte « la diversité des situations de communication dans lesquelles le sujet parlant est amené à s'exprimer » (Charaudeau 2001 : 27). Une telle grammaire intégrerait en particulier les résultats de la recherche issus de corpus de français parlé.

Bibliographie sélective

Grammaires FLE citées

- Abrý, D., Chalaron, M.-L., *La grammaire des premiers temps*, vol. 1 et 2, Grenoble, P. U. de Grenoble, 2003 (1^{ère} éd. 1997).
- Bérard, É., *Grammaire du français, comprendre, réfléchir, communiquer, Niveaux A1/A2 du cadre européen*, Paris, Didier, 2005.
- Capelle, G., Frérot, J.-L., *Grammaire de base*, Paris, Hachette, 1979.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Teyssier, B., *Grammaire pratique du français en 80 fiches, Cours de civilisation de la Sorbonne*, Paris, Hachette, 2000.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Teyssier, B., *Nouvelle grammaire du français, Cours de civilisation de la Sorbonne*, Paris, Hachette, 2004.
- Descotes, C., Morsel, M.-H., Richou, C., *L'exercisier : l'expression française pour le niveau intermédiaire*, Grenoble, P. U. de Grenoble, 1993.
- García, F., *En avant la grammaire !, Cahiers d'activité de grammaire en situation*, Paris, Didier, 2000.
- Grégoire, M., Thiévenaz, O., *Grammaire progressive du français avec 600 exercices*, Paris, CLE International, 2003.
- Mauger, G., *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Paris, Hachette, 1968.
- Miquel, C., *Grammaire en dialogues, niveau débutant*, Paris, CLE International, 2007.
- Monnerie, A., *Le français au présent*, Paris, Hatier, 1987.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Mahéo-Le Coadic, M., *Grammaire expliquée du français, Niveau intermédiaire*, Paris, CLE International, 2002.
- Vicher, A., *Grammaire progressive du français pour les adolescents*, Paris, CLE International, 2002.

Ouvrages ou articles théoriques

- Andersen, H. L., « Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ? », in *Sept approches à un corpus*, Bern, Peter Lang, 2004, p. 187-214.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J., Simonin, J., *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier / Crédif, 1981.
- Blanche-Benveniste, C., *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Ophrys, 1997.
- Calas, F., Rossi, N., « Sur l'intégration des acquis de la linguistique dans des grammaires de français langue étrangère : le cas de l'interrogation directe », in *Actes du 2^{ème} Colloque COFDELA, Strasbourg, novembre 1997*, Strasbourg, P.U. de Strasbourg, 1998, p. 179-192.
- Charaudeau, P., « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir », in *Faire une grammaire, faire de la grammaire, Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, 2001, p. 23-28.
- Courtillon, J., « Pour une grammaire notionnelle », in *Langue française*, n° 68, 1985, p. 32-47.
- Coveney, A., « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », in *Langue française*, n° 115, 1997, p. 88-100.
- Flament-Boistrancourt, D., « Pragmatique et approche communicative : la contribution du corpus LANCOM », in *Le français dans le monde*, numéro spécial *Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones*, 2001, p. 143-170.
- Flament-Boistrancourt, D., Cornette G., « Bon français ou vrai français ? Une étude menée à partir d'un extrait du corpus LANCOM : 'Les scènes dites du baby-sitting' », in *Travaux de linguistique*, n° 38, 1999, p. 119-155.
- Gadet, F., *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Gadet, F., « La variation, plus qu'une écume », in *Langue française*, n° 115, 1997, p. 5-18.
- Gadet, F., *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 2007.
- Hybertie, C., *La conséquence en français*, Paris, Ophrys, 1996.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.), *La question*, Lyon, P. U. de Lyon, 1991.
- Morel, M.-A., Danon-Boileau, L., *Grammaire de l'intonation*, Paris, Ophrys, 1998.
- Valdman, A., « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis », in *The French Review*, vol. 73, n° 4, 2000, p. 648-666.