

La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique : une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE

Marie-Eve DAMAR

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Introduction

La question de l'apport de la linguistique à la didactique s'est souvent posée dans les années 1970 (notamment Roulet, 1971), mais depuis l'échec de la linguistique appliquée, reconnu par de nombreux didacticiens et linguistes (voir entre autres Huot, 1981 ; Blanchet, 1998) il semble que cette problématique ait été mise à l'écart ces dernières années. Or, cette question mériterait de revenir sur le devant de la scène, si l'on considère avec Huot (1981) que l'échec peut s'expliquer par le fait que l'application s'est faite de manière rigide.

Il serait toutefois pour le moins naïf de soutenir qu'une théorie linguistique, même élaborée avec la meilleure volonté pédagogique du monde, pourrait franchir sans aucune adaptation les portes de toutes les classes de langue. Tout qui souhaite repenser l'apport de la linguistique à la didactique doit situer la démarche de transposition didactique comme étant l'un des rôles dévolus à l'enseignant, qui devra adapter la métalangage grammatical au public auquel il s'adresse, en tenant compte du contexte de l'apprentissage.

Par ailleurs, les enseignants, que ce soit en FLM ou en FLE, utilisent des ouvrages de référence (comme en témoigne l'enquête de Fougerouse, 2001). Les discours de ceux-ci s'inspirent le plus souvent de la grammaire normative (Van Raemdonck, 2003 ; Damar 2007a). Les incohérences et les insuffisances de celles-ci, pointées du doigt dès les années 1970 (Rojas, 1971 ; Roulet, 1971), peuvent être considérées comme des obstacles à l'apprentissage. S'inspirer de la linguistique pourrait être une démarche porteuse pour l'élaboration du métalangage grammatical à enseigner. Mais comment rester fidèle à la rigueur scientifique du linguiste en ne sacrifiant pas tout à la pratique ? Comment trouver un juste milieu entre la « bonne description » pour le linguiste et pour le didacticien ? De quoi les compromis doivent-ils être faits ? Quels critères cette description devrait-elle rencontrer ?

La notion de valeur d'applicabilité offre une piste de recherche pour répondre à ces questions. Après avoir défini ce concept novateur, nous présenterons les critères qui permettent d'établir cette valeur. Ensuite, on montrera quelques résultats d'une étude de la valeur d'applicabilité de quelques théories linguistiques portant sur le subjonctif français.

2. Définition

La « valeur d'applicabilité » est définie comme l'ensemble de critères établis pour établir la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière. Il est nécessaire de garder à l'esprit que une théorie n'est pas recevable a priori pour l'enseignement (ce serait une approche de type « linguistique appliquée »), elle peut tout au plus être considérée comme aménageable et transposable didactiquement (approche de la « linguistique applicable », voir Damar, 2007b).

L'idée première était d'utiliser le terme de coefficient, et de mathématiser la grille, en établissant une pondération de chaque critère, mais, pour éviter d'introduire des mathématiques là où elles n'ont pas leur place, nous avons gardé le terme, plus vague, de valeur. On se range à l'avis de Sokal et Bricmont : « Les sciences exactes ne sont pas un réservoir de métaphores prêtes à être utilisées en sciences humaines » (1997 : 189). En outre, il ne s'agit pas ici d'obtenir une mesure mathématique (coefficient) qui prouverait indiscutablement la pertinence d'une théorie pour le FLE, mais d'établir une tendance plus ou moins grande à la transposabilité d'une théorie, et de la comparer avec celle des autres théories.

3. Elaboration de la fiche d'analyse

La valeur d'applicabilité dépend de différents éléments liés à la pertinence scientifique et à la pertinence didactique présumées de la théorie. Toutefois, il n'est pas toujours aisé de faire la démarcation entre les deux, scientifique et didactique.

Dans un ouvrage sur la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères, une série de critères pour qu'une règle soit opérationnelle (Kwakernaak, 1989 : 87) sont présentés, citons-les dans leur ordre d'apparition : elle doit être la plus utilisable (c'est-à-dire, selon l'auteur, la plus simple), la plus valable, la plus concrète possible, la terminologie doit être réduite au minimum et être parlante, la règle doit faire appel à des mnémoniques, à des éléments visuels et, enfin, il faut établir des liens horizontaux¹. D'autres critères de scientificité, non pris en compte dans l'ouvrage, concernent eux aussi la didactique, comme la cohérence et l'économie.

Parmi les éléments cités, les critères de la validité et de la simplicité concernent tant la scientificité linguistique que la didactique (même s'ils n'y ont pas exactement le même sens). L'ultime critère de scientificité, la validité, (l'exhaustivité) intéresse au premier plan les apprenants, qui seront bien perplexes en rencontrant des énoncés jugés corrects et qui pourtant ne sont pas compatibles avec la règle apprise. Nous avons cependant gardé la distinction puisque, si les critères de scientificité linguistiques devraient être valables pour la didactique en tant que domaine de recherche, les critères relatifs à la didactique ne sont pas forcément applicables à la linguistique. La théorie scientifique la plus valable ne sera peut-être pas spécialement celle qui est la plus lisible, ni la plus intelligible pour les apprenants.

Transposer implique, entre autres, le fait de rendre plus compréhensible une théorie. La valeur d'applicabilité donne une indication quant au caractère didactiquement valable d'une théorie linguistique élaborée par les chercheurs, qui n'ont pas nécessairement le souci de l'enseignement. Sous cet angle, il semble clair qu'aucune des théories linguistiques ne rencontrera parfaitement les critères relatifs à la didactique dans l'élaboration de la valeur d'applicabilité.

Voyons maintenant les critères relatifs à la scientificité, avant d'aborder ceux qui ont trait à la didactique.

3. Les critères

3.1. Critères de scientificité

L'une des premières exigences est que ce que l'on enseigne aux apprenants soit juste, vrai et corresponde aux faits linguistiques. L'honnêteté intellectuelle devrait imposer à tout professeur de ne pas enseigner ce qu'il sait pertinemment être faux (entendez ce qui ne semble pas correspondre à la réalité des faits linguistiques²), même pour les besoins de la cause. Cette problématique pose la question des relations qu'entretiennent les critères de scientificité avec ceux d'une description visant l'enseignement.

L'un de grands principes de scientificité est la cohérence, « que l'on peut considérer comme la première des conditions auxquelles doit satisfaire tout système théorique, qu'il soit ou non empirique » (Popper, 1978 : 90). C'est un axiome, une vérité première non démontrée d'où d'autres vérités découlent. En logique, la cohérence renvoie au principe de non contradiction. Avec la notion de cohérence, on rejoint ici une préoccupation de la didactique puisqu'il va de soi que s'il subsiste des contradictions internes dans la règle fournie, elle sera plus difficile à appréhender par les apprenants³.

Quels sont les critères pour qu'une théorie soit scientifique ?

Traditionnellement, la démarche scientifique est inductive (la démarche cartésienne) et la théorie doit faire l'objet d'une vérification. Cependant, l'induction pose un certain nombre de problèmes dont il est difficile de sortir, relatifs à l'observation même : combien faut-il de répétitions pour qu'elle soit valable ? Dans quelles circonstances ? Comment l'observateur pourrait-il être neutre, parfaitement objectif ? Ces questions ont été maintes fois posées aux philosophes défenseurs de l'inductivisme dit « naïf » (voir notamment Chalmers, 1995 : 23). Depuis le milieu du XVIII^e siècle et Hume, on a montré de nombreuses fois que l'induction est une démarche remplie d'incohérences. Pour sortir de cette problématique, Popper⁴ propose, dans *La logique de la découverte scientifique*, une démarche déductiviste et des critères de scientificité. Son objectif était de distinguer science et pseudo-science, et de proposer un modèle général de scientificité, objectif aujourd'hui considéré comme peu réaliste (voir entre autres Stengers, 1992 ; Sokal et Bricmont, 1997). Les critères propres à Popper sont la corroboration (le réel doit montrer dans quelle mesure la proposition est probable) en lieu et place de la vérification (qui renvoie à la

¹ Ce dernier critère est relatif à la morphologie : il concerne l'apprentissage de la conjugaison et des déclinaisons. Pour cette raison, nous ne le développerons pas ici.

² Les inévitables écarts par rapport à la norme, qu'elle soit sociale ou établie par des institutions, rendent complexe la démarche d'objectivation des faits linguistiques. Cette problématique, liée à la notion d'acceptabilité, traverse toute la démarche de description linguistique.

³ La logique formelle est traditionnellement considérée comme universelle.

⁴ Il n'est évidemment pas le seul à proposer des approches pour dépasser la démarche inductive. On peut citer entre autres Kant (1770) et le rationalisme critique, ou plus récemment Bachelard (1934) qui propose une épistémologie non-cartésienne. Nous ne pouvons ici nous permettre un vaste état de la question, nous avons donc choisi d'aborder seulement Popper, en raison de la grande popularité rencontrée par sa théorie, et du fait que c'est l'une des plus récentes.

vérité de la théorie), et la falsifiabilité. Les deux critères étant liés par le fait que « une théorie peut d'autant mieux être corroborée qu'elle peut mieux être soumise à des tests » (Popper, 1978 : 274).

Quel est le pouvoir explicatif de la théorie proposée ?

S'il est élevé, un grand nombre de cas peuvent être expliqués grâce à elle, ce qui la corrobore, et si tel n'est pas le cas, on trouvera des exemples qui résistent, et donc invalident la théorie. Ce critère est celui de la validité de la théorie, aussi appelée « fiabilité ». Selon Hulstijn et De Graaf (1994), une règle a une fiabilité élevée lorsqu'elle peut rendre compte de 90 % des cas. La validité de la règle est donc aussi statistique. Et, dans une perspective d'enseignement, il est plus gênant pour la théorie que la règle (il s'agit parfois de tendance plutôt que de règle, car, si l'on prend l'exemple des modes français, les cas de concurrence entre les modes sont nombreux, par exemple : *Crois-tu qu'il vient/vienne ?*) ne puisse expliquer certains usages courants, que si elle échoue à rendre compte d'emplois plus rares ou vieilliss (par exemple, en ce qui concerne le subjonctif : *Fasse le ciel ; je ne sache pas...*).

Cette situation a pour conséquence que une théorie sera jugée moins valide si l'on peut trouver un seul exemple inexpliqué dans son cadre théorique. Ce qui pourrait passer pour une sévérité excessive est justifié par le fait que nous pressentons qu'il peut exister une théorie valide qui rencontre de nombreux critères d'applicabilité. Si cela ne devait pas être le cas, il sera toujours temps de partir à la recherche d'une théorie qui serait valable pour un nombre élevé de cas, et moins valable pour un nombre restreint d'emplois peu usités.

Ce critère prend aussi le nom d'universalité de la théorie, il fait référence à son cadre d'application, qui se doit d'être le plus large possible. Dans une perspective linguistique, on adoptera pour le désigner le terme d'exhaustivité, puisque dans le cas d'une description d'une langue particulière, le terme d'universalité n'est pas des plus heureux. L'exhaustivité sera atteinte si la théorie s'applique à l'ensemble des cas existants. Selon Popper, le degré d'universalité de la théorie est aussi fonction de sa simplicité : « un énoncé plus universel peut prendre la place de plusieurs énoncés moins universels et, pour cette raison, a souvent été qualifié de "plus simple" » (Popper, 1978 : 142).

La simplicité est aussi liée à l'économie, critère fondamental, connu sous le nom de « rasoir d'Ockham » : on préférera la manière la plus simple d'expliquer un phénomène si l'on a le choix entre plusieurs possibilités offrant la même validité. Mais comment mesurer la simplicité ? Cette question a déjà été posée maintes fois, notamment par Wilmet (1986).

Le critère de simplicité concerne aussi la didactique. On préférera forcément enseigner ce qui est le plus simple pour les apprenants, sauf, ce qui nous semble moins probable, s'il y a volonté délibérée de l'enseignant de complexifier l'objet d'enseignement.

A validité égale, on préférera la théorie la plus économique. Le problème est ici que les théories n'ont pas toutes la même validité. On serait bien en peine de devoir décider quelle théorie non valide serait préférable à telle autre qui ne le serait pas plus ! On pourrait sans doute y parvenir grâce à une étude de corpus en établissant des indices de fréquence des énoncés dont ne rend pas compte la théorie, les énoncés les plus rares étant logiquement moins invalidants pour la théorie que ceux que l'on rencontre souvent en discours. Cette étude en soi serait celle de la fréquence des occurrences des différents emplois du subjonctif, rendue d'autant plus ardue que de nombreuses formes sont communes entre l'indicatif et le subjonctif, et qu'une importante distinction est à faire entre la langue parlée et la langue écrite à propos du subjonctif français. Dans le cadre de cette recherche, on gardera ce critère pour les seules théories valides linguistiquement. Ce critère est relatif à la monosémie ou la polysémie. Il est étroitement lié à la définition que les linguistes adoptent à propos des finalités de leurs recherches. L'approche monosémique, adoptée par de nombreux linguistes (Guillaume, 1929 ; Le Bidois et Le Bidois, Cohen,) qui offre un seul principe explicatif, sera considérée comme plus économique que l'approche polysémique.

Il faut toutefois nuancer le propos de Popper, qui corréle le critère de l'économie à celui de simplicité : on peut dissocier ce qui est complexe de ce qui est compliqué. Une théorie peut être complexe et intelligible, si elle est fractionnée en éléments simples tandis qu'une théorie compliquée sera nécessairement difficile à appréhender par les apprenants.

Il manque encore cependant ici des préceptes clairs pour définir la notion de simplicité. Voyons ce qu'en dit Popper :

Si la connaissance est notre objectif, des énoncés simples doivent être plus appréciés que des énoncés moins simples parce qu'ils nous disent davantage, parce que leur contenu empirique est plus grand et qu'il est plus facile de les soumettre à des tests. (Popper, 1978 : 143)

On voit clairement ici le lien entre simplicité et falsifiabilité.

Cette théorie doit aussi, pour être scientifique, être falsifiable⁵, et ce qui est falsifiable doit être potentiellement empiriquement réfutable : « Un système faisant partie de la science empirique doit pouvoir être réfuté par l'expérience. » (idem : 37)

Lorsqu'une exception est constatée expérimentalement et qu'elle peut être répétée, elle infirme la théorie. On pourra donc considérer qu'un énoncé est falsifié lorsque la falsification a eu lieu plusieurs fois, c'est l'« effet reproductible » (idem : 85). Dans notre perspective, c'est un critère qu'il nous semble difficile de prendre en compte, puisque nous ne pouvons pas tenter de falsifier par le réel, c'est-à-dire de montrer sur des corpus les exemples non pris en compte dans toutes les théories.

De toute façon, il est loin d'être établi que la solution de la falsifiabilité et de la falsification soit satisfaisante, car elle pose d'autres problèmes épistémologiques : « la falsification d'une théorie est bien plus compliquée qu'il n'y paraît. » (Sokal et Bricmont, 1997 : 64). Elle repose la question des expérimentations, basées sur l'observation des faits, qui est elle-même conditionnée par la théorie (idée connue sous le nom de « thèse de Quine-Duhem »).

De plus, comment faire le lien entre le test et la théorie ? L'échec du test n'est pas nécessairement dû à une faille de la théorie :

Ainsi, il est impossible de falsifier une théorie de façon probante, parce que l'on ne peut éliminer la possibilité que l'échec de la prédiction provienne de n'importe quelle partie de la situation complexe soumise à ce test, autre que la théorie elle-même. » (Chalmers, 1995 : 113)

Sans aller plus loin, on considérera donc dans le cadre de cette étude que la falsification sera établie si l'on peut fournir des énoncés corrects qui ne peuvent être expliqués par la théorie. Par ailleurs, une théorie est falsifiable si l'on peut la contredire, soit par la logique, soit par l'empirisme. Ce critère renvoie dès lors à celui de la validité. De plus, bon nombre de théories sont irréfutables, parce qu'elles sont mentalistes : comment prouver que le subjonctif n'est pas le mode de la pensée ? Comment objectiver les représentations de ce qu'un francophone considère comme appartenant au domaine des possibles, ou à l'anti-univers (théorie de Martin) ? Pour y arriver, il faudrait être dans la tête des locuteurs francophones ! Ce type de théorie n'est donc pas scientifique au sens popperien du terme.

Les deux critères liés, de la simplicité et de la falsifiabilité, n'ont pas été pris en compte dans cette analyse, entre autres pour éviter un manque d'objectivité dû à la notion difficilement manipulable de simplicité.

Dans les critères de scientificité (visée explicative, cohérence, validité, économie de la théorie), même si nous ne devons pas spécialement en tenir compte ici, il y a une hiérarchie, comme le rappelle Hjelmslev :

« La description doit être non contradictoire, exhaustive et aussi simple que possible. L'exigence de non contradiction l'emporte sur celle d'exhaustivité, et l'exigence d'exhaustivité l'emporte sur celle de simplicité. » (Hjelmslev, 1968 : 21)

Maintenant que les critères relatifs à la pertinence linguistique sont établis, on peut maintenant examiner quelles caractéristiques liées à la didactique devrait avoir une théorie linguistique pour être transposable.

3.2. Critères de didactique

La théorie est-elle unifiée en proposant une prise en compte globale ou est-elle modulaire, revoyant à une description partielle ? Dans une perspective d'enseignement, notre préférence ira à une théorie globale des modes, qui soit aussi contrastive. Elle permettra aux apprenants d'appréhender la manière dont s'organise le système en son entier. Par ailleurs, on préférera aussi une théorie monosémique. Les théories polysémiques du subjonctif perdent cette cohérence liée à une vision globale du système des modes (pour une argumentation plus poussée, voir Damar, 2007).

Par ailleurs, si l'objectif de l'enseignement est de faire produire le sens par les apprenants, la théorie intégrera de préférence le sens. Cela peut être fait à différents niveaux, cumulables et formant un continuum d'intégration du sens : de la théorie qui prend moins en compte le sens à celle qui permet de le produire. Il faut idéalement que l'explication permette à la fois de reconnaître les emplois, ce qui ne cause pas souvent de souci -encore que, les formes de la majorité des verbes (ceux en *-er*) sont les mêmes au subjonctif et à l'indicatif présent- mais aussi de produire lesdits emplois avec un risque d'erreur minimal - ici, la morphologie partiellement identique des deux modes sert l'apprenant.

L'accès au sens est-il facilité grâce à la théorie proposée, celle-ci permet-elle de construire le sens, de le produire ? Dans une perspective d'enseignement, ce doit être le cas. Il nous semble cependant que la didactique et la linguistique ne poursuivent pas le même objet, et que cette préoccupation de production ne concerne que la didactique.

⁵ Il est amusant de faire remarquer, à la suite de Wilmet (1986) que la thèse de Popper est elle-même infalsifiable.

Ajoutons que moins une théorie est valide, moins elle permet la production de sens, vu qu'elle ne prend pas en compte tous les emplois possibles, ici, ceux du subjonctif. Une théorie qui fait du subjonctif le mode du doute ne pourra que faire produire les énoncés contenant une nuance de doute, qui est loin d'être toujours présente (par exemple, dans : *Je regrette qu'il soit là*). De plus, permettre la production de sens entraîne que l'on puisse prédire dans un énoncé si la présence du subjonctif est requise. Plus la théorie sera difficilement objectivable (comme par exemple celle du subjonctif mode de la pensée), plus la production de sens sera considérée comme problématique.

Les deux critères suivants renvoient respectivement à la lisibilité et à l'intelligibilité de la théorie, soit une simplicité de forme et une simplicité de fond.

La formulation doit être simple, comme le souhaite De Graaff (1997), puisqu'une règle trop compliquée ne pourra pas être aisément mémorisée, ni utilisée.

La lisibilité est définie comme « l'aptitude d'un texte, généralement imprimé, à être lu avec aisance et efficacité » (Richaudeau, 1993 : 377) et peut être formelle ou matérielle. Si le français ne dispose que d'un seul mot pour ces deux réalités, l'anglais désigne la première par « readability » et la seconde par « legibility ». La première concerne la langue, et la seconde concerne la typologie, et l'organisation visuelle du texte. Abordons d'abord la lisibilité formelle.

« La lisibilité linguistique prend notamment en compte la nature, la longueur et la fréquence des mots, les longueurs et les structures de phrase. » (ibidem)

Ce domaine de recherche se développe à partir des années 1920, et parmi eux des chercheurs comme Flesch (1949), le plus connu, ou encore Gunning (1952), qui ont établi des formules de calcul pour mesurer la lisibilité d'un texte. On trouvera un tableau récapitulatif de toutes ces formules et un historique des recherches sur la lisibilité chez Henry (1975), qui propose dans le même ouvrage une formule originale pour le français.

Est-il possible de mesurer, par un simple calcul statistique, le niveau de complexité formelle d'un texte ? La réponse est catégorique :

(...) quelles que soient les formules ou les techniques, aucune n'est capable de mesurer avec précision et régularité la lisibilité des textes. Il est donc illusoire et dangereux de prétendre juger sans appel –accepter ou refuser- un texte en fonction d'analyses chiffrées. (Richaudeau, 1993 : 460)

Même en répondant par l'affirmative, il est clair que se lancer dans l'élaboration de ce type de mesure et des analyses statistiques qui l'accompagnent, pour déterminer le degré de lisibilité d'un corpus de théories linguistiques, constituerait une tâche qui sortirait du cadre fixé ici. Nous laisserons aussi de côté les tests qui nécessitent des expérimentations sur des lecteurs, comme les tests de closure, qui mesurent la lisibilité au moyen de textes lacunaires, et ceux qui font appel à l'empan (capacité de mémoire visuelle immédiate à la lecture), la vitesse de lecture, etc.

La notion de lisibilité est « multiple et relative » (idem : 378), et on n'a nullement la prétention d'y apporter de définition stable ni définitive. Il est cependant nécessaire d'établir des paramètres prédictifs de lisibilité, pour rendre compte de la valeur d'applicabilité.

On trouve chez Laszlo (1993) une série de critères relatifs à la lisibilité. Il recommande l'utilisation de structures syntaxiques simples, de phrases courtes (une vingtaine de mots par phrase), de mots courants, simples et courts, une concision d'ensemble, d'éviter les sigles et les termes techniques. L'auteur conseille aussi d'illustrer son propos au moyen de graphismes, et de recourir à des images de la vie courante.

Quelques-uns de ces critères méritent des précisions.

La longueur du mot et celle de la phrase sont des facteurs à prendre en considération. « Dans l'histoire de la lisibilité, on constate que, tout comme pour la longueur des phrases, la plupart des chercheurs utilisent la longueur des mots comme prédicteur de la difficulté. » (Henry, 1975 : 68)

A partir de trois syllabes, on considère généralement que le mot est long. Les chercheurs comptent en syllabes (comme Flesch, 1949) - et pour le français, incluent ou non le « e » dit muet- ou en lettres. C'est cette première option que nous avons prise.

Les variables concernant la lisibilité font l'objet d'études statistiques, comme la redondance lexicale (rapport entre le nombre de mots différents et le nombre total de mots d'un texte) ou la fréquence⁶ des mots du texte dans la langue : les mots les plus fréquents sont « les plus brefs, les plus anciens, les plus simples sur le plan morphologique et ceux qui ont la plus grande extension sémantique » (Richaudeau, 1969 : 107), etc.

⁶ Les listes de mots du « Français Fondamental », établies pour le FLE, sont un exemple d'étude de fréquence.

Les mots seront de préférence courts : « Nous devons donc, dans la composition d'un texte, utiliser de préférence des mots courts et usuels ; éviter, chaque fois que cela est possible, d'employer des mots nouveaux, longs, à structure complexe. » (Richaudeau, 1969 : 107)

Comme il s'agit de théories linguistiques, nous vérifierons aussi si les termes spécifiques sont définis.

On estimera plus simple aussi des mots renvoyant à des éléments concrets : « Si les mots courts sont généralement mieux retenus que les mots longs, des mots à fort degré de visualisation sont mieux retenus que des mots abstraits plus courts. » (Richaudeau, 1993 : 387)

La longueur de la phrase (dont la fin est identifiée par la ponctuation fermante : le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension) est aussi un facteur à prendre en considération.

Une structure syntaxique simple est en français la structure Sujet-Verbe-Objet, en raison de sa fréquence. Pour la même raison de fréquence, ce que l'on appelle traditionnellement la voix passive est plus complexe que la voix active. La structure est rendue moins accessible si l'on introduit des groupes de mots entre le sujet et le verbe, c'est la « distance linguistique » (idem : 114). Elle est donc rendue plus complexe par l'introduction de sous-phrases et autres compléments.

Toutefois, la structure prime sur la longueur : « Plus une phrase est courte, plus elle a de chances d'être lisible ; mais la longueur d'une phrase est moins importante que sa structure. » (idem : 129)

On pourrait ajouter d'autres critères, comme la ponctuation et l'organisation linguistique du texte, mais ceux-ci sont plus difficiles à mesurer, et peut-être moins cruciaux.

Nous retiendrons donc pour la lisibilité formelle : les mots courts (trois syllabes maximum), le métalangage si possible imagé et limité et à propos duquel nous ajoutons qu'il devrait être défini, les phrases courtes (vingt mots maximum) et simples syntaxiquement (Sujet-Verbe-Objet avec une distance linguistique faible).

La lisibilité matérielle sera prise en compte par une attention à la présentation, intégrant de préférence des tableaux et des schémas. La présentation concerne aussi l'organisation spatiale de la théorie. La lisibilité matérielle est inversement proportionnelle à l'introduction de remarques, de notes, de numérotations diverses. Nous laissons de côté les paramètres typographiques (relatifs à la taille, aux caractères d'imprimerie, à l'interligne, à l'utilisation de grasses et d'italiques, etc).

L'intelligibilité de la théorie est son caractère facile à appréhender, à comprendre et à intégrer. Elle est liée aux notions de simplicité et de complexité, très malaisées à définir, quel que soit le domaine.

En psycholinguistique, la notion de complexité peut renvoyer à des conceptions différentes. On peut citer une définition cognitive, celle de Ellis (1990) et De Graaf (1997), qui soutiennent que la complexité d'un concept est proportionnelle au nombre d'opérations de réflexion logique que sa compréhension implique. Ce nombre nous semble difficile à mesurer dans le cas de la compréhension d'une théorie linguistique.

La théorie peut être considérée comme simple lorsqu'elle est économique, nous l'avons déjà remarqué, mais aussi quand elle est valide. La simplicité est donc aussi liée au degré de validité de la théorie : on la jugera plus simple si elle ne comporte pas d'exceptions (voir Hulstijn et De Graaf, 1994).

En linguistique, on distingue la complexité de la structure de la complexité de la description, même si certains lient les deux (citer). Ce constat ne nous indique rien des critères qui permettraient de juger de la complexité d'une théorie linguistique, et force est de reconnaître que nous n'avons pas trouvé de réflexion chez les linguistes à propos de cette question. Est-ce parce qu'ils ne se soucient pas de savoir si leur théorie est simple, compréhensible, accessible ? Au vu du déploiement métalinguistique et conceptuel et du caractère hermétique dont témoignent quelques linguistes théoriciens, comme Damourette et Pichon (1954), on serait parfois tentée de répondre par l'affirmative. Quoi qu'il en soit, cette question de la simplicité concerne au premier plan la didactique.

La simplicité recherchée par le didacticien est contingente : elle dépend des apprenants, de leur niveau, et donc elle est difficilement objectivable. La théorie linguistique sera accessible quasi telle quelle ou à vulgariser/démocratiser selon le public auquel on s'adresse (cela dépend entre autres de la langue-source et du niveau de scolarisation des apprenants). Nous suivons Astolfi et Develay (1989), qui considèrent qu'il existe une hiérarchie entre les différents niveaux de formulation d'un concept ou d'une théorie.

La théorie sera plus intelligible si elle est fractionnable, en liaison étroite avec une progression didactique. Ce fractionnement peut concerner un même concept, ou bien il est possible de considérer que les concepts convoqués par la théorie peuvent être enseignés progressivement.

On peut ajouter deux autres critères communs à la linguistique : cohérence et économie. L'économie de la théorie est un critère fondamental. Existe-t-il un concept clé aisément accessible qui fournit l'accès à la

théorie, ou y a-t-il de nombreuses notions requises pour y parvenir ? Le nombre de notions qu'il est nécessaire d'appréhender pour comprendre la théorie est inversement proportionnel au caractère économique. Le critère de l'économie, ou critère de parcimonie, est relatif au nombre de concepts que la théorie convoque, le mieux étant le moindre. Ce n'est donc pas le même critère d'économie que celui de la linguistique.

Parmi les critères didactiques celui de l'économie sera retenu, mais pas celui de la cohérence, puisque ce dernier reçoit la même signification en linguistique et en didactique.

On peut aussi déterminer si la théorie fait appel à l'abstraction ou si elle renvoie à quelque chose de concret, qui est plus aisé à appréhender. Les métaphores et les images, si elles font appel à quelque chose de familier à l'apprenant, permettent aussi plus aisément l'accès au sens de la théorie, comme l'explique Richaudeau :

Le visuel, le concret, se prête mieux à leur compréhension et leur mémorisation. Il n'est pas pour autant question de barrer ou de réduire les notions abstraites. Mais il est recommandé de les accompagner de comparaisons, d'exemples, pourquoi pas de métaphores pour augmenter leur force. (Richaudeau, 1993 : 387)

Certains critères didactiques semblent corrélés. Lorsqu'il y a moins de métalangage, la tendance serait que la théorie soit plus économique. En effet, les concepts sont étiquetés par le métalangage, et l'économie en termes didactiques est mesurée par le nombre de concepts développés par la théorie.

3.3. Grille d'analyse de la valeur d'applicabilité

Critères de scientificité linguistique	Catalogue versus explication		
	Cohérence vs contradiction(s) interne(s)		
	Validité de la théorie : pouvoir explicatif, exhaustivité vs exemples qui résistent		
Pour les théories valides linguistiquement	Economie : monosémie vs polysémie		
Critères didactiques	Modèle global		
	Intègre le sens/ permet de construire le sens/ permet de produire		
	Lisibilité :	Mots	courts (maximum 3 syllabes)
			métalangage défini
			métalangage limité
			métalangage imagé

		Phrases :	courtes (maximum 20 mots)
			syntactiquement simples (SVO)
		Présentation (clarté, tableau, schémas)	
	Intelligibilité :	Progressivité, fractionnement possible de la théorie (plus intelligible si progressif)	
		Economie : concept clef vs notions nombreuses (plus intelligible si un seul concept)	
		Concrétude	
		Métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant	

III. Présentation de l'analyse

On trouvera une version plus poussée de cette analyse dans Damar (2007), où trente-sept théories linguistiques ont été passées en revue. Pour la lisibilité de cet article, nous en avons gardé dix théories, qui sont celles des auteurs suivants : Académie, Grevisse, Guillaume, Lalaire, Nolke, Nordahl, Soutet, Touratier, Wilmet, Winters.

Nous passerons d'abord en revue les critères retenus de manière horizontale, pour effectuer quelques constats. Comme on pouvait s'y attendre, les résultats obtenus par les deux types de critères (de scientificité linguistique et les critères didactiques) ne sont pas corrélés. Les linguistes, qui proposent une théorie linguistique adéquate, comme Guillaume, n'ont pas pour autant un résultat élevé en ce qui concerne les critères didactiques. Toutefois, les théories moins performantes en ce qui concerne les critères didactiques peuvent être aménagées, transposées, contrairement à celles qui ne sont pas correctes linguistiquement : même si elle est transposée didactiquement, une théorie qui n'est pas valide linguistiquement restera peu

conforme à la réalité linguistique. Le prolongement de cette réflexion voudrait que les critères ne revêtent pas une importance identique. Voyons d'abord ce que donne l'étude sans tenir compte de cet élément.

1. Critères de scientificité linguistique

- Cohérence : 7/10

On peut affirmer que, globalement et heureusement, les linguistes sont cohérents avec eux-mêmes. Indiquons pour quelles raisons ce n'est pas le cas dans les théories des auteurs suivants : Académie, Nordahl, et Touratier.

La grammaire de l'Académie soutient que le subjonctif exprime une action ou un état dépendant d'une autre action ou d'un autre état, et qu'il est présent cependant en principale.

Certains linguistes mélangent des critères de différenciation qui ne se situent pas au même niveau. Selon nous, même si cela pourrait être discuté, ce manque d'homogénéité des critères peut être considéré comme un manque de cohérence d'ensemble. Nordahl mélange les critères de différenciation : souhaitant proposer une théorie immanente, il propose des critères sémantiques, et Touratier propose une théorie qu'il qualifie de syntaxique, et aboutit finalement à des catégories sémantiques.

- Validité de la théorie : 6/10

Le caractère peu valide d'une théorie linguistique est rédhibitoire : on ne devrait pas enseigner ce qui n'est pas conforme à la réalité des faits linguistiques. De plus, même si nous considérons toujours leurs résultats avec prudence, rappelons que des études psycholinguistiques ont montré que l'acquisition est proportionnelle à la fiabilité de la règle (De Graaff, 1997).

On a vu que certains proposent une explication cohérente et économique, mais elle sera jugée inadéquate, parce qu'elle ne rend pas compte de tous les emplois.

Comme nous sommes à la recherche d'une théorie valide dans tous les cas, le fait que les théories soient inégalement moins valides ne sera pas pris en considération. Certaines théories ne sont invalidées que par des emplois plus rares, alors que d'autres ne sont valables que pour un petit nombre d'emplois.

Dans la thèse du subjonctif de l'éventualité (Académie), c'est la même situation : Je regrette qu'il soit venu ; J'ai attendu qu'il sorte pour téléphoner ; Je suis content que tu sois là ; Il est exact que B. soit allé plusieurs fois à Moscou ; Bien qu'il pleuve, je sors.

Quant à la thèse du subjonctif dans la pensée (Grevisse) elle ne peut rendre compte d'énoncés du type : Je regrette qu'il soit venu ; Elle regrette que Paul soit parti ; Je me réjouis que tu me comprenne ; Il admire qu'elle soit si honnête ; Je me résigne à ce que Max soit un pignouf ; Elle s'indigne que Paul revienne ; Il se doute que Paul est parti ; J'espère que tu me comprends ; Il estime que c'est une fille honnête ; Je suis d'avis que Max est un pignouf ; Elle s'imagine que Paul reviendra...

Enfin, les théories évacuant le sens (comme celle de Lalaire et de Winters) ne permettent pas d'expliquer les cas de concurrence comme : Je comprends qu'il vient/vienne.

Le critère de validité est rencontré par les théories psychomécaniques (Guillaume, Soutet, et Wilmet), et, si l'on considère qu'actualité ne rime pas avec réalité, et les théories de Nølke, de Nordahl, et de Touratier.

- Economie : 2/6

On a justifié que nous appliquons ce critère aux théories jugées valides linguistiquement, soit celles de Guillaume, Nølke, Nordahl, Soutet, Touratier et Wilmet.

L'explication monosémique semble préférable pour l'enseignement à l'explication polysémique : on écartera donc celles de Nølke, Nordahl, Soutet et de Touratier. Il reste sous cet angle les théories de Guillaume et de Wilmet.

2. Critères didactiques

- Modèle unitaire versus théorie modulaire : 6/10

L'Académie, Grevisse, Guillaume, Soutet, Touratier, et Wilmet offrent une théorie du subjonctif qui l'inscrit dans une théorie globale des modes.

Par contre, Lalaire, Nølke, Nordahl, et Winters et proposent une théorie plus modulaire.

- Intègre le sens/ permet de construire le sens/ permet de produire : 5/10

L'évaluation qui nous a paru la plus problématique est celle du critère du sens. Son objectivation est difficile, vu qu'il s'agit d'un continuum : de son intégration à la capacité de faire produire le sens. Dès lors, où mettre la limite entre la tendance négative et la tendance positive pour ce critère ?

Les théories générativistes (Lalaire, Winters) n'intègrent pas le sens, et celle de Touratier, morphématique, ne permettra pas non plus de produire des énoncés corrects.

Les théories mentalistes permettent plus difficilement la production de sens car elles sont plus difficilement objectivables. Expliquer à un apprenant que l'on emploie le subjonctif quand le procès reste dans la pensée (comme le fait Grevisse) soit lui fera penser que celui-ci n'est pas réel, ce qui est faux dans certains cas, soit ne lui permettra pas de juger les cas où l'emploi du mode est obligatoire. Chez Nolke, il sera difficile pour la production de sens d'établir dans quel cas l'énonciateur est en situation de polyphonie interne.

La production de sens sera plus difficile dans ces cas-là que si on soutient que le subjonctif est le mode du doute, explication de type notionnel qui permettra à l'apprenant de produire le sens, mais comme cette explication ne vaut que pour une petite partie des emplois, l'apprenant n'aura pas accès à la production de la majorité des emplois du mode, ce qui reste gênant en didactique !

Pour conclure, le critère du sens est à utiliser avec précaution.

- Lisibilité :

- Mots courts : 4/10

Citons eux qui ont tendance à utiliser des mots courts : l'Académie, Grevisse, Wilmet, Winters.

- Métalangage défini : 10/10

Bon nombre des auteurs étudiés utilisent la terminologie grammaticale traditionnelle, et on a remarqué que dans ce cas, ils ne la définissent pas. Nous mettons cela sur le compte d'une sorte de pré-requis culturel à la lecture de ces ouvrages, même si cela ne peut fonctionner qu'avec ceux qui ont reçu un enseignement grammatical traditionnel.

En FLE, par contre, tous les termes métalinguistiques doivent être explicités, et il n'est donc pas plus coûteux en termes didactiques de proposer une nouvelle terminologie plutôt que garder l'ancienne. Au contraire, si la nouvelle terminologie est plus explicite et plus logique (par exemple, le « futur proche » qui n'est pas toujours proche –par ex. : *Dans un siècle, la terre va exploser*-, et gagnerait à être rebaptisé), elle sera sans aucun doute plus facile à intégrer.

Le critère du métalangage défini concerne donc les termes n'appartenant pas au domaine de la grammaire traditionnelle. Il sera rencontré lorsque l'auteur définit les termes nouveaux, néologismes ou termes linguistiques plus scientifiques.

Il apparaît dans notre étude que la quasi totalité des linguistes ont le souci de définir les termes employés. Seul l'ouvrage de Lalaire ne définit pas tous les termes employés, considérant l'approche générativiste comme largement connue par le public auquel il s'adresse.

- Métalangage limité : 2/10

Les auteurs étudiés n'ont pas réellement le souci de limiter le métalangage.

Seuls L'Académie et Winters peuvent être considérés comme utilisant une terminologie peu fournie.

On peut vérifier la tendance suivante : lorsqu'il y a moins de métalangage, la théorie serait plus économique. Est-ce le cas ? Globalement oui, et nous expliquons les auteurs où ce n'est pas le cas : chez Grevisse, la terminologie métalinguistique convoquée est riche, mais la théorie n'en demeure pas économique. En fait, chez ces auteurs, on peut se dispenser de ce métalangage pour expliquer le subjonctif. Les termes utilisés ne sont donc pas indispensables pour la compréhension des explications. On pourra conserver le sens donné au mode, sans nécessairement recourir aux explications qui l'accompagnent.

- Métalangage imagé 0/11

Aucun parmi les auteurs examinés n'utilise une terminologie imagée. La raison est peut-être qu'il s'agit là d'un souci typiquement didactique.

- Phrases :

- Phrases courtes (20 mots) : 4/10

Les résultats sont assez équilibrés. L'Académie, Grevisse, Wilmet, Winters ont tendance à utiliser des phrases plus courtes que les autres auteurs étudiés.

- Phrases syntaxiquement simples (SVO) : 4/10

Les résultats sont assez équilibrés : L'Académie, Grevisse, Touratier et Winters ont recours à des énoncés à la syntaxe plus simple que les autres auteurs étudiés.

- Présentation (tableau, schémas) : 8/10

Les auteurs étudiés ont souvent le souci d'une présentation lisible : c'est le cas de l'Académie, Guillaume, Nolke, Nordahl, Soutet, Touratier, Wilmet, et Winters

- Intelligibilité :
- Progressivité : 3/10

Les théories étudiées sont dans l'ensemble peu progressives, sauf celles de Grevisse, Nordhal, et Touratier.

- Economie (ou parcimonie) : 4/10

Les résultats sont assez équilibrés : L'Académie, Grevisse, Wilmet, Winters proposent une théorie que l'on peut qualifier d'économique.

- Concrétude : 0/10

Aucune théorie ne fait appel à du « concret ». Néanmoins, on pourrait affirmer que certaines, comme la thèse du subjonctif dans la pensée (Grevisse) sont plus abstraites que d'autres.

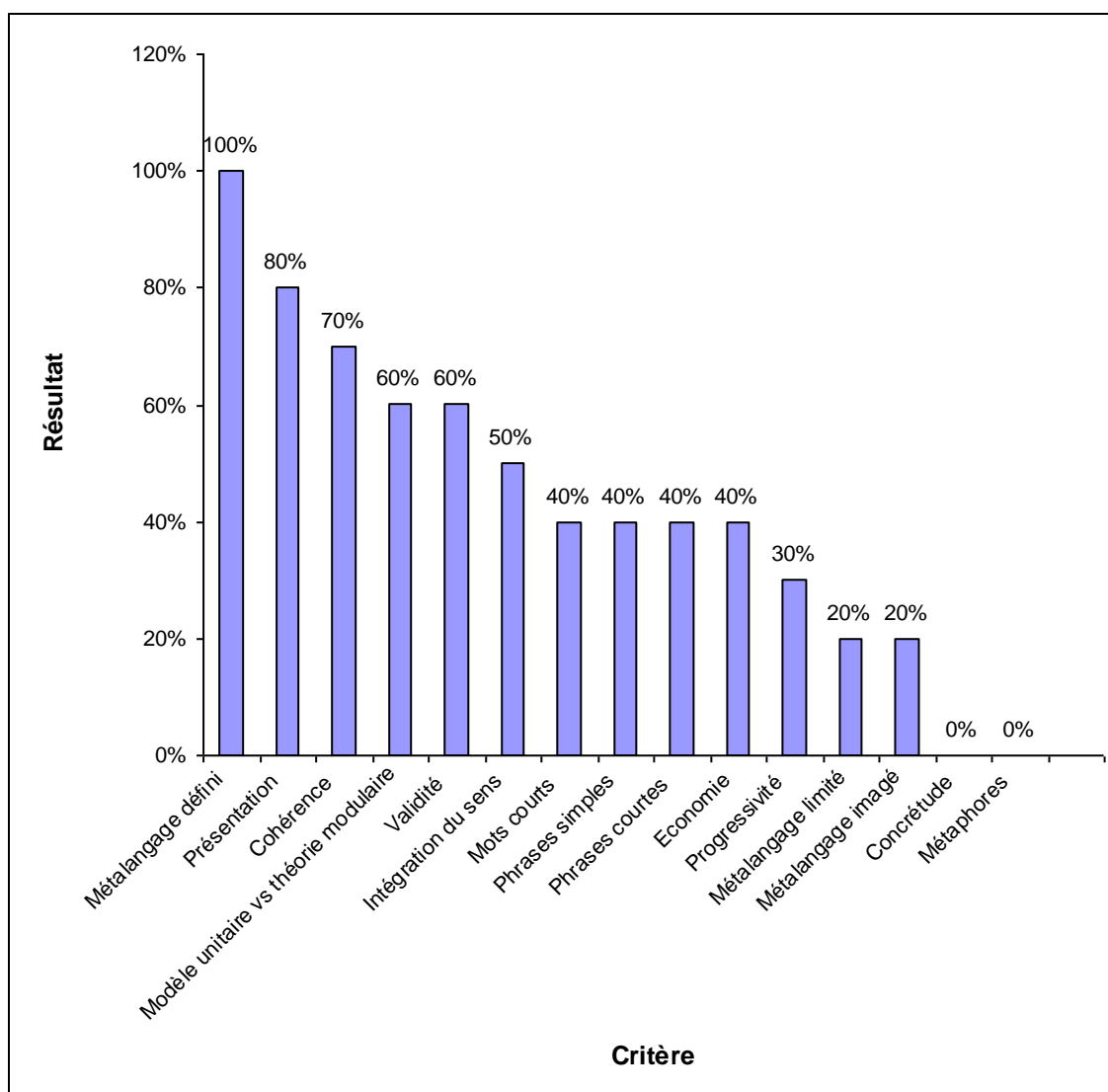
- Métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant : 0/10

Aucune théorie ne fait appel à des images. Est-ce donc une préoccupation strictement didactique ? On pourrait aller jusqu'à affirmer que seules sont didactiques les théories qui prennent en compte le récepteur.

3.2. Synthèse

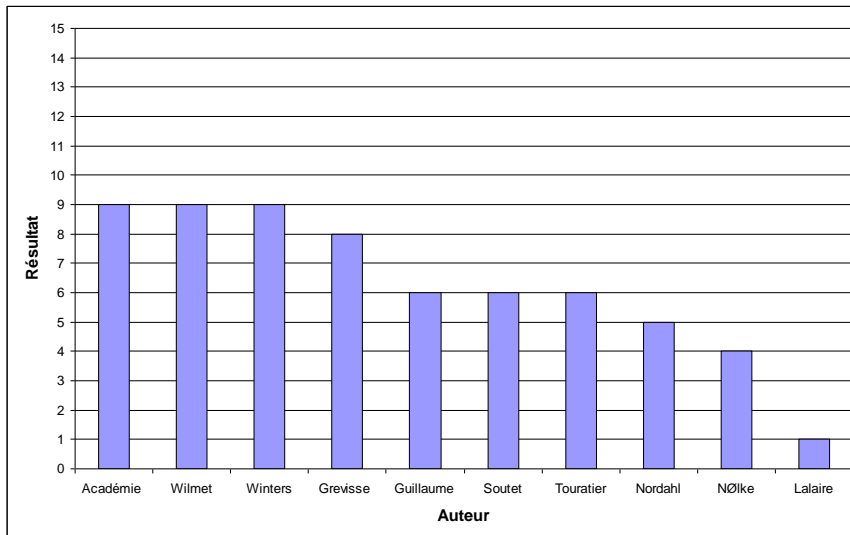
D'abord, nous présenterons le tableau des pourcentages dégressifs des critères des théories. Ensuite, nous tenterons d'interpréter les résultats obtenus.

Pour commencer, il est intéressant de visualiser par un tableau les critères qui sont les plus ou les moins rencontrés par les théories linguistiques. Cela offre une approche verticale de notre étude. Voici le classement dégressif des résultats obtenus pour chaque critère par les théories linguistiques.



On observe que les linguistes ont en général le souci de définir le métalangage, et d'être cohérents avec eux-mêmes. Les résultats équilibrés concernent les mots courts, les phrases simples, les phrases courtes, l'économie et la présentation, et la limitation du métalangage. Un peu plus d'un tiers des théories sont progressives, et un peu plus d'un cinquième intègrent le sens. Aucune n'emploie un métalangage imagé, concret ou métaphorique. Venons-en maintenant aux résultats des théories prises individuellement.

Tout en gardant à l'esprit que ce ne sont que des tendances, et non des résultats absolus, voici le classement dégressif des auteurs des théories en fonction de leur tendance globale à la transposabilité.



IV. Analyse des résultats

Cette étude de la valeur d'applicabilité a permis de mettre en lumière qu'aucune des théories expliquant le subjonctif en français ne semble adéquate telle quelle pour l'enseignement. L'« applicationnisme » rigide n'est pas souhaitable, sur ce point l'un des résultats de cet examen des théories rejoint les constats des didacticiens.

Certaines théories rencontrent cependant plus de critères que d'autres.

Par contre, les théories qui ont la plus grande tendance à la transposabilité sont celles de l'Académie, de Wilmet et de Winters.

Le résultat d'une grammaire aussi sommaire et peu réfléchi que celle de l'Académie est étonnant. Comment interpréter ce constat ? Le fait qu'elle soit très simple, et même simpliste, la rend peut-être plus accessible pour des apprenants de FLE, même si son approche n'est rien moins que scientifique et son contenu rien de moins qu'erroné. Cela pousse à s'interroger sur le fait que certains des critères retenus pour l'établissement de la valeur d'applicabilité revêtent plus d'importance que d'autres.

Cependant, même certaines des théories, comme celle de Winters par exemple, qui semble recevoir une valeur d'applicabilité élevée, ne paraissent pas, à première vue, séduisantes pour le FLE. Comment expliquer cela ?

L'absence de pondération des critères a pour conséquence de ne pas faire apparaître que certains sont plus importants que d'autres. Il y en a même qui sont rédhibitoires : une théorie qui comporterait de nombreux concepts abstraits et tous essentiels serait intransposable, et ce, quelles que soient les tendances positives qu'elle présenterait par ailleurs.

Comme nous n'avons pas établi de pondération mathématique entre les critères, il faut maintenant voir quels critères sont essentiels, et quels critères sont facultatifs, et pour quelles raisons, et ainsi effectuer un choix théorique parmi les théories examinées.

Ce choix sera guidé par quatre aspects essentiels : scientificité (qui contient trois critères, outre celui de la visée explicative de la théorie : la cohérence, la validité, l'économie), vision globale des modes, prise en compte du sens et économie au sens didactique.

Le premier est le caractère scientifique de la théorie. Seules les théories de Guillaume, Soutet et Wilmet nous satisfont totalement à cet égard.

Le second est le fait qu'elle prenne en compte les modes et non exclusivement le subjonctif. Nous l'avons exposé auparavant, la langue étant un système, il est impératif de fournir aux apprenants une vision globale et organisée systématiquement des modes.

Le troisième est qu'elle permette de produire le sens. On l'a aussi déjà souligné, une théorie qui ne prendrait pas en compte le sens serait peu utile à qui veut apprendre à produire du sens !

Le dernier critère concerne l'économie en didactique, la parcimonie. Une théorie faite de nombreux concepts abstraits et tous nécessaires ne pourrait pas rencontrer les exigences du FLE.

Pourquoi ces quatre critères-là et pas les autres ?

Les trois premiers de ces éléments (scientificité, théorie globale des modes et prise en compte du sens) sont essentiels, et, contrairement aux autres, ne peuvent être modifiés par une éventuelle transposition didactique, même « bien » pensée. On voit difficilement par contre comment une didactisation rétablirait la scientificité d'une théorie, la rendrait plus valide, plus cohérente ou plus complète. Quant au critère de l'économie, il est plus souple : il faut examiner chaque théorie de plus près, et voir si la présence de chaque concept est indispensable, ou si l'on peut se passer de certains, sans rendre toutefois la théorie fautive, incohérente ou incompréhensible.

Une théorie peut assez facilement être rendue plus lisible, par l'utilisation de mots et de phrases écourtés et d'une syntaxe simplifiée, par l'apport de schémas et de tableaux et l'élagage et la modification du métalangage. Elle peut aussi être rendue plus intelligible, si besoin est, par un fractionnement éventuel (si cela est possible), par l'introduction d'éléments concrets, d'images et de métaphores. On peut aussi rendre la théorie plus économique, en supprimant les concepts non essentiels à la compréhension globale de celle-ci. Ces critères sont donc plus facultatifs.

Ainsi, les théories de Guillaume et Soutet rencontrent trois critères sur les quatre, alors que celle de Wilmet les rencontre tous. Puisque ce linguiste a une filiation évidente avec Guillaume, il conviendra de tenir compte aussi de l'apport éventuel de la théorie chronogénétique à l'élaboration d'un discours expliquant le subjonctif pour l'enseignement du FLE. Pour une tentative, nous renvoyons à Damar (2007).

Conclusion

Le concept de la valeur d'applicabilité permet de renouer le dialogue entre linguistique et didactique. Cette notion est définie comme une tendance à la transposabilité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement.

La philosophie des sciences a apporté un éclairage intéressant sur la question de la scientificité des théories linguistiques. On a gardé, outre le critère de la visée explicative de la théorie, ceux de la validité et de la cohérence, et pour les théories valides linguistiquement, celui de l'économie.

Les études sur la lisibilité ont été aussi d'un grand secours pour établir les critères didactiques. Nous avons retenu le critère de la théorie globale plutôt que modulaire, celui du sens, que la théorie doit de préférence intégrer, et des critères relatifs à la lisibilité et à l'intelligibilité de la théorie.

La grille d'analyse a donc finalement sélectionné des critères scientifiques (cohérence, validité et économie) et des critères didactiques (théorie globale, intégration du sens, ainsi que des éléments relatifs à la lisibilité et à l'intelligibilité).

Les théories qui remportaient une valeur d'applicabilité élevée n'étaient pas celles qui auraient semblé a priori adéquates pour l'enseignement. Cela était lié à l'absence de pondération des critères. Nous avons donc séparé les critères essentiels des critères plus facultatifs. Les critères essentiels sont ceux qui ne peuvent faire l'objet de modifications, notamment par une éventuelle transposition didactique : la cohérence, la validité, la prise en compte du sens et le fait que la théorie fournisse une vision globale des modes.

Cette étude a montré qu'aucune des théories linguistiques ne rencontre tous les critères relatifs à la valeur d'applicabilité, on peut dès lors affirmer que des aménagements didactiques sont essentiels en amont, préalablement à cette étape indispensable à l'enseignement qu'est la transposition didactique.

Bibliographie

- Astolfi J.-P., Develay M., 1989, *La didactique des sciences*, Paris, PUF (collection « Que sais-je? »)
- Bachelard G., 1963 (1^{ère} éd. 1934), *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF
- Blanchet P., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*, Louvain-la-Neuve, Peeters
- Le Bidois G. et Le Bidois R., 1967, *Syntaxe du français moderne : ses fondements historiques et psychologiques*, Paris, Picard
- Chalmers A., 1995 (1^{ère} éd. 1976), *Qu'est-ce que la science ?*, Paris, LGF, Le Livre de poche
- Clédat L., 1896, *Grammaire Classique*, Paris, Le Soudier

- Clédat L., 1932, *En marge des grammaires*, Paris, Champion
- Cohen M., 1965 (1^{ère} éd. 1960), *Le subjonctif en français contemporain*, Paris, S.E.D.E.S.
- Damar M.-E., 2007, *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*, thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgique
- Damourette J. et Pichon E., 1954, *Des mots à la pensée, Essai de grammaire de la langue française (1911-1946)*, Paris, d'Atrey
- DeGraaff R., 1997, *Differential Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition*, Hollande, Holland Institute of Generative Linguistics
- Defays J.-M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Bruxelles, Mardaga
- Ellis R., 1990, *Instructed Second Language Acquisition*, Basil Blackwell, Oxford
- Flesch R., 1949, *How to test readability*, New York, Harper and Row
- Fougerouse M.-C., 2001, « L'enseignement de la grammaire en français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée*, n°122, pp.165-179
- Grammaire de l'Académie*, 1932, Paris, Firmin
- Henry G., 1975, *Comment mesurer la lisibilité*, Paris, Bruxelles, Nathan
- Labor Hjelmstev L., 1968, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Les Editions de Minuit
- Huot, H., 1981, *Enseignement du français et linguistique*, Paris, Armand
- Hulstijn J., De Graaff R., 1994, « Under what condition does explicit knowledge facilitate the acquisition of implicit knowledge », *AILA review*, n°11, pp.97-112
- Lalaire L. 1998, *La variation modale dans les subordonnées à temps fini du français moderne*, Bern, Peter Lang
- Laszlo P., 1993, *La vulgarisation scientifique*, Paris, PUF (collection « Que sais-je »)
- Guillaume, 1929, *Temps et Verbe*, Paris, Champion
- Gunning R., 1952, *The technique of clear writing*, New York, Mac Graw Hill
- Grevisse M., 1969 (1^{ère} éd. 1936), *Le Bon Usage*, Paris, Louvain, De Boeck, Duculot
- Grevisse M., Goosse A., 1991, *Le Bon Usage*, Paris, Louvain, De Boeck, Duculot
- Kant E., 2001 (1^{ère} éd. 1770), *Critique de la Raison Pure*, Paris, PUF
- Kwakernaak E., 1989, *Grammatica in het vreemde-talenoderwijs*, Leiden, Uitgeverij Alpha Laden
- NØlke H., 1985, « Le subjonctif. Fragments d'une théorie énonciative », *Langages*, t.80, pp.55-70
- Nordhal H., 1969, *Les systèmes du subjonctif corrélatif. Etude sur l'emploi des modes dans la subordonnée complétive en français moderne*, Bergen-Oslo, Universitets forlaget
- Nordahl H., 1970, « Le mode le plus fascinant qui soit », *Revue Romane*, t.1, fasc.1, pp.106-119
- Popper K.R., 1978 (1^{ère} éd.1959), *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot
- Reboulet A., 1971, *Guide pédagogique pour le professeur de FLE*, Paris, Hachette
- Rojas C., 1971, « L'enseignement de la grammaire », dans Reboulet A., pp. 107-121
- Roulet E., 1971, « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes », *Le Français Dans Le Monde*, n°85, pp.6-15
- Richaudeau F., 1969, *La Lisibilité*, Paris, Denoël
- Richaudeau F., 1993, différents articles concernant la lisibilité dans Estivals R.
- Stengers I., 1992, *La volonté de faire science, à propos de la psychanalyse*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond
- Sokal A., Bricmont J., 1997, *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob
- Soutet O., 2000, *Le subjonctif en français*, Paris, Orphys
- Touratier C., 1996, *Le système verbal français*, Paris, A. Colin
- Van Raemdonck D., 2003, « Pour un réinvestissement du linguiste en classe de FLE et de FLM », dans Defays J.-M., Delcominette B., Dumortier J.-L., et Louis V. (Eds), pp.71-91
- Wilmet M., 1998, *Grammaire critique du français*, Paris, Bruxelles, Hachette, Duculot
- Winters M., 1991, « Subjonctif et réseau », *Communications*, n°53, pp.155-169