

Hanne Leth Andersen

Ecole des Hautes Etudes Commerciales de Copenhague (CBS)



Synergies Pays Scandinaves n° 4 - 2009
pp. 79-88

Résumé : *Le but de l'article est d'abord de comparer et discuter l'objectif des programmes de français par rapport aux objectifs personnels des élèves à l'école élémentaire et au lycée. Les objectifs de l'enseignement des langues sont bien évidemment multiples, ce qui peut complexifier le travail en commun des enseignants et des élèves : s'agit-il d'apprendre avant tout la communication orale ou écrite, la grammaire, l'interprétation des textes, la culture ou encore autre chose ? et dans quel ordre ? Selon une étude récente, les élèves danois visent avant tout la communication orale, une bonne partie d'eux s'imaginant qu'il faut pour cela d'abord maîtriser la grammaire ; en même temps, ils semblent peu conscients de la dimension culturelle. Comme il semble exister réellement une tendance à séparer forme et contenu et à étudier la langue en dehors de son contexte culturel,¹ il est de plus en plus urgent d'appliquer ou développer de nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques orientées vers des unités de langue appartenant à la conversation ou au texte qui pourraient contribuer à motiver les élèves à apprendre les langues étrangères. Ces méthodes intégrantes pourront se baser sur les analyses et résultats de l'analyse de la conversation, de l'analyse du discours et de l'ethno-pragmatique.*

Mots-clés : *Langue, culture, curriculum, communication, grammaire*

Summary: *The article compares and discusses the programme objectives of French compared to students' personal objectives in primary and secondary school. The language teaching objectives are of course many and this may complicate students' and teachers' collaboration: is it mostly important to learn oral or written communication, grammar, text interpretation, culture or something else? And in which order? According to a recent study, Danish students focus mostly on oral communication, and a good part of them imagine that for this they need to master grammar; at the same time, they seem little conscientious about the cultural dimension. Since there seems to actually exist a tendency to separate form and meaning and to study language outside its cultural context, it gets more and more urgent to apply or develop new and more conversation and text oriented pedagogical and didactic methods which might contribute to motivate students to learn foreign languages. These integral methods can be based on analyses and results of conversational analysis, discourse analysis and ethno-pragmatics.*

Key words: *Language, culture, curriculum, communication, grammar*

1. Introduction

Une langue peut être enseignée de multiples façons, en fonction à la fois de la vision ou l'interprétation de ce que c'est qu'une langue, et de l'idée ou l'image du chemin à parcourir pour l'apprendre. Une langue peut être un système grammatical astucieux avec des règles précis de syntaxe ou bien un moyen de communication entre les hommes et leurs cultures. Dans cet article, le but est de savoir si les programmes, les enseignants et les élèves ont des interprétations semblables des objectifs de l'enseignement du français et des idées comparables sur la mise en pratique de la didactique. Nous allons donc commencer par une analyse des programmes, ensuite résumer une recherche récente des visions de l'enseignement des enseignants et des élèves, pour finalement discuter les conséquences des éventuels malentendus ou discrèpences entre programmes, élèves et enseignants, en intégrant dans le débat également le point de vue des futurs employeurs, non sans importance pour le système d'enseignement de nos jours.

2. Objectifs et compétences principales

Dans les programmes les plus récents de français à l'école élémentaire et au lycée danois, les objectifs sont explicitement formulés en tant que compétences, et les types d'examen choisis en fonction de ces objectifs.

2.1 Les objectifs selon les programmes

A l'école élémentaire, les objectifs sont exprimés dans *Buts communs* (2004).² Ce qui est visé avant tout est la communication :

Le but de l'enseignement en français est que les élèves acquièrent des connaissances et des compétences afin de pouvoir comprendre le français parlé et écrit et de pouvoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit (*Buts communs*, français 2004 : 11)³

Dans les quatre domaines de connaissance et de compétence on met l'accent sur l'aspect de l'emploi de la langue en pratique :

- 1 - Compétence de communication
- 2 - Langue et emploi de la langue
- 3 - Aquisition
- 4 - Culture et société

Dans la première catégorie, il est souligné que les élèves doivent être mis en état de comprendre l'essentiel des media de son et d'image en français quand il s'agit de sujets bien définis et de lire et de comprendre l'essentiel dans divers genres écrits. De plus, ils doivent apprendre (par rapport à des sujets proches à eux) à

- participer dans des dialogues
- rendre compte d'un fait vécu ou lu
- échanger des informations
- résumer et commenter

- présenter un sujet préparé
- s'exprimer à l'écrit de manière compréhensible

Par rapport à la catégorie « langue et emploi de la langue », les élèves sont censés connaître la prononciation et la grammaire, les expressions fixes et liées à la culture les plus communes de même que les règles centrales d'emploi de la langue, afin qu'ils puissent se faire comprendre et que la communication réussisse.

En « acquisition » les élèves doivent avant tout savoir comment on apprend le français de manière effective. Ceci est assuré par des stratégies d'écoute, de lecture et de communication qu'ils doivent utiliser dans leur travail avec la langue. Ils doivent également connaître les phases du processus d'écriture.

La connaissance de la culture et de la société française fait partie des objectifs et doit être appliquée dans le travail sur les textes et dans une perspective comparative par rapport à la culture des élèves.

Au lycée, il existe plusieurs niveaux de français selon qu'il s'agit de la deuxième ou de la troisième langue étrangère des élèves.⁴ Parmi les objectifs principaux il est également à ce niveau souligné que c'est l'aspect emploi et mise en pratique de la langue qui est au centre : Les élèves doivent être mis en état de comprendre le contenu principal du français parlé, de même qu'ils doivent être capables de lire et de comprendre différents genres de textes français non adaptés. De plus, ils sont censés pouvoir participer dans des dialogues et discussions et être capables de faire une présentation. Pour ce qui concerne la compétence écrite, les élèves au niveau B n'ont pas d'examen mais sont censés pouvoir s'exprimer dans un français écrit simple et cohérent, alors que les élèves au niveau A doivent écrire un français varié et passablement correct. Il est souligné que la fluidité de l'expression est prioritaire, par rapport à la précision.

Selon les objectifs au programme, les élèves doivent également savoir analyser et interpréter des textes de différents genres et les comparer à des contextes culturels, historiques, sociaux et littéraires appropriés. Un but important est également l'entraînement à utiliser différentes stratégies d'acquisition afin qu'ils soient conscients de la manière la plus efficace d'apprendre une langue étrangère.

On peut se permettre de conclure que les programmes focalisent sur l'emploi de la langue, sur la communication réelle en français, dans des contextes culturels authentiques.

2.2 Les objectifs des élèves : communiquer avant tout

Dans une étude empirique de l'automne 2008, Andersen & Blach (2009)⁵ montrent que les élèves danois qui apprennent le français ou l'allemand à l'école élémentaire⁶ et au lycée ont l'impression d'apprendre plus ou moins uniquement la langue, définie comme l'expression orale et écrite, et la grammaire. Ce qui est frappant, c'est premièrement qu'ils soulignent presque tous le rôle

primordial de la grammaire, conçue souvent comme un outil préalable à la communication : beaucoup d'élèves répondent que puisqu'ils n'ont pas assez de connaissances en grammaire et qu'elle est très difficile, ils ne peuvent pas parler. D'autres récusent le fait que les cours ne focalisent pas assez sur la communication orale et qu'ils n'ont donc pas l'occasion de parler.

Ce qui attire également l'attention dans les réponses des élèves, c'est qu'ils semblent peu conscients de la dimension culturelle de l'enseignement qu'ils considèrent ouvertement comme secondaire. Ils ne semblent pas réellement conscients du lien pourtant souligné dans les programmes, entre la langue et la culture ou la société.

Si l'on demande aux élèves à l'école élémentaire et au lycée au Danemark quel est le but le plus important de l'enseignement de leur dixième langue étrangère qui est soit l'allemand soit le français, ils répondent majoritairement que c'est la communication et d'avantage la communication orale. Les autres compétences du *Cadre Européen de Référence pour le Langues* sont un peu moins fortement valorisés, alors que les connaissances en culture et société sont les moins valorisées, bien moins que la grammaire et la traduction.

En même temps il semble exister une distinction entre compétences communicatives, orales et écrites, grammaire, et de l'autre côté le contenu, les textes. A l'examen on dit bien que c'est à la fois la compétence de communication et la compréhension du texte qui compte, mais ceci revient pour la plupart des élèves à compétence plutôt qu'à connaissances.

L'analyse des réponses des deux groupes d'élèves permet de conclure qu'il existe une tendance à séparer la langue de la culture ou de la dimension sociale, tendance qui est à la fois en désaccord avec les théories linguistiques modernes et négatif pour ce qui est de la motivation des élèves et étudiants.

De l'autre côté, les enseignants ne sont pas de cet avis. Pour eux, la culture joue un rôle important dans l'enseignement du français. C'est intéressant de constater que l'importance de la culture et de la société est le seul domaine où les visions s'opposent aussi clairement.

2.3 Les compétences sollicitées par les futurs employeurs

De plus, pour valoriser l'importance des différents éléments de l'enseignement des langues, on peut prendre en considération que les futurs employeurs demandent ouvertement des compétences en communication, en analyse d'information critique, et en connaissances culturelles et sociales. Il faut que les candidats ayant une formation en langues étrangères soient capables de vendre et d'échanger des produits et des connaissances dans un marché international multidimensionnel du point de vue linguistique et culturel. Le contenu et les compétences des programmes de langue ne doivent pas être trop éloignés de ces demandes.

3. Forme et contenu disjoints: des tentatives d'explication

3.1 Une séparation héritée de la recherche

S'il est vrai que les buts de l'enseignement des langues sont la communication interculturelle et globale fondée sur des connaissances importantes des langues et des cultures, il semble pertinent de vouloir faire un réel effort pour se distancier de la tradition des programmes de langue qui consiste à séparer plus ou moins minutieusement, par des approches théoriques et méthodologiques, les deux niveaux souvent nommés *forme* et *contenu*. Cette tradition semble perdurer comme une pratique à la fois à l'école, au lycée et dans les études universitaires de langue. Que ce soit dans leur enseignement ou dans la recherche, les universitaires s'occupent soit de la langue, soit de la culture ou de la littérature : d'un côté la grammaire, d'un autre les textes et le contenu. Les chercheurs se spécialisent dans l'un ou l'autre et enseignent le plus souvent uniquement l'un ou l'autre. Une telle séparation ressort des programmes d'études et de la présentation de sujet, ce qui influence nécessairement les futurs enseignants de langue.⁷

3.2 La formation des enseignants

Une manière de connaître et de comprendre la vision des compétences et des disciplines des enseignants d'une manière générale, c'est de regarder de plus près le contenu et la structuration de leur formation. En effet, il faut se poser la question de savoir si la formation des futurs enseignants considère assez réellement la relation entre langue et culture. Si l'on regarde de près les programmes d'études des études de français dans les universités, on peut observer qu'il existe très souvent une distinction entre les matières qui concernent la langue comme la théorie linguistique, la grammaire et l'expression orale et écrite et celles qui concernent la culture, la littérature et la société. La traduction peut établir un lien, mais prend de moins en moins de place dans les programmes. Avec la réforme des universités, il a été important de structurer les programmes en modules, c'est-à-dire en disciplines interdépendantes avec une certaine collaboration entre les enseignants responsables. Or ces modules ont presque toutes été définies soit comme intégrées dans le domaine linguistique soit dans le domaine culturel. Ainsi, rien que par la structuration du curriculum, les futurs enseignants risquent d'avoir une vision divisée de la langue et de la culture.

Pour ce qui est de la formation des enseignants à l'école élémentaire, la distinction entre forme et contenu est peut-être moins prononcée et il y a une focalisation plus forte sur la pédagogie en général de même que sur la didactique des langues et les théories d'acquisition. La grammaire reste pour autant un domaine important pour l'enseignement du français comme de l'allemand au collège.

3.3 D'autres explication de la séparation entre langue et culture chez les élèves

La distinction entre langue et culture peut être lié aux domaines d'intérêt des enfants, à l'influence d'autres matières notamment l'anglais, à l'enseignement de la langue maternelle,⁸ aux programmes spécifiques de la deuxième langue étrangère et, bien sûr, aux approches pédagogiques et la présentation des

domaines par les enseignants. Il peut également s'agir de différentes intelligences ou bien d'une évolution liée à l'âge : certains enfants s'intéressent aux langues pour le son, la musique ou la communication, sans avoir beaucoup d'intérêt pour le pays ou la culture qui peut même leur sembler un domaine intellectuel distant, réservé aux adultes. D'autres ont découvert un désir de communiquer lors de voyages avec les parents et s'intéressent surtout aux expressions liées à des situations précises ou à un vocabulaire fonctionnel. On peut dire en général que pour beaucoup des élèves, surtout les plus jeunes, la culture n'est pas au centre de leurs intérêts bien que certains phénomènes comme par exemple les grandes villes, le football ou la musique puissent les intéresser et les motiver à s'engager dans l'apprentissage de la langue.

4. De nouvelles voies à développer : une vision d'ensemble de la langue

4.1 Approches

La linguistique textuelle et discursive ainsi que certaines approches pragmatiques et polyphoniques⁹ font désormais souvent partie des programmes d'études dans les facultés qui proposent des programmes d'études de français au Danemark, mais ne sont intégrées que dans la partie linguistique et encore peu ou en tout cas partiellement dans une approche commune qui ainsi affecterait à la fois l'enseignement de la littérature et l'approche didactique manifestée dans les cours d'expression orale et écrite.

Bien que l'effet direct sur l'enseignement et la didactique des langues ne soit pas encore très manifeste, il semble que la voie vers une nouvelle intégration entre langue et culture soit ouverte : la linguistique moderne comprend des théories capables de fournir des visions de la langue qui incluent la culture à part entière puisqu'elles considèrent l'interaction humaine et sociale : l'analyse de la conversation, l'analyse discursive, les approches de la grammaire constructive (construction grammar) et les nouvelles approches ethno-pragmatiques (Enfield 2002). Toutes ces approches sont riches en exemples de la correspondance entre forme et contenu culturel et pourront servir de base pour un enseignement plus riche et plus entière des langues, des interactions et des cultures.

4.2 La culture dans la langue

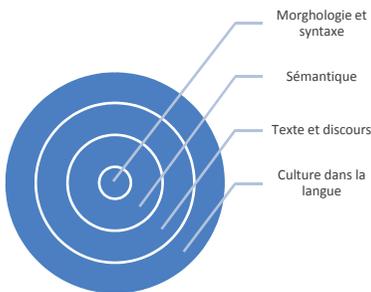


Fig. 1 : Niveaux de langue
Interprétation du modèle de Lund - 1996

Il serait sans doute utile de se mettre d'accord, dans les programmes de langues étrangères au collège et au lycée, pour une définition moderne commune de la langue, y compris non seulement la sémantique, la pragmatique et l'interprétation en contexte, mais tout le discours avec ses genres oraux et écrits, afin de bien montrer que la langue et la culture dépendent l'une de l'autre. On pourrait même dire qu'en ce qui concerne les études de langue, c'est exactement cette définition qui les constitue.

Pour ce qui est des phénomènes culturels non linguistiques comme la peinture, la musique ou d'autres domaines artistiques, il s'agit de la culture qui entoure la langue (Risager 1999). Il faudrait définir le sujet des études de langue comme justement la culture véhiculée par la langue : ainsi, les cercles concentriques de la figure 1 illustrent le domaine des études de langue et leur interdépendance les unes des autres. La culture est un élément intégrée à chaque niveau du cercle et fait partie du système linguistique.

5. Enseigner la langue et la culture

Une des manières de s'approcher d'une vision d'ensemble de la culture dans la langue, c'est de focaliser dès le début sur les scénarios, les genres oraux et les stratégies du dialogue. Un genre que l'on peut introduire dès les premières leçons est le dialogue familial ou la conversation familière (Traverso 1996, Andersen & Fristrup 2007). Ainsi, on peut faire découvrir aux élèves les traits discursifs et la structure de l'interaction. C'est ainsi que l'on peut arriver à montrer que beaucoup de connaissances culturelles sont intégrées dans la langue étant donné que la politesse linguistique, l'emploi de marqueurs discursifs (gambits) et de formes d'adresse de même que la protection de la face de l'autre dans différentes situations sont des éléments qui diffèrent d'une langue à un autre et dont la maîtrise est essentielle si l'on veut que la communication réussisse (cf. Andersen et al. 2005).

Justement, les stratégies discursives et la structure d'une conversation ou d'un dialogue font partie des nouveaux programmes du lycée danois (2005) selon lesquels les élèves doivent également connaître les principes de la politesse linguistique (cf Brown & Levinson 1987) qui sont fortement liées à la culture sociale et humaine, à la manière de voir l'autre et de concevoir l'interaction, les hiérarchies et le rôle accordé à chacun des interlocuteurs. Ces connaissances sont tout aussi importantes que la morphologie et la syntaxe qui n'ont guère été supprimées, mais dont les éléments qui figurent au programme sont sélectionnées en fonction de leur utilité directe par rapport à la compétence souhaitée, orale ou écrite. La question de savoir si l'un et l'autre doivent être enseignés de manière explicite ou implicite ne sera pas abordée ici (voir Andersen 2007).

Selon les analyses de jeux de rôles engageant d'une part des francophones, d'autre part des néerlandophones, ces derniers utilisent des stratégies beaucoup plus directes sans introduction à la question, et des questions partielles qui sont plus menaçantes, ce qui rend leur communication trop directe et sans « naturel » (Flament-Boistrancourt & Debrock 1999). On peut ainsi observer que les apprenants ont tendance dans leur communication à focaliser sur le niveau ideationnel de la langue et peu sur les niveaux relationnels et textuels (Halliday 1985). Si le but est d'enseigner la langue de manières plus communicatives, il faut donc intégrer d'autres niveaux de la langue qui sont plus directement liés à la culture, aux scénarios spécifiques et aux habitudes de la politesse. Le cercle montré en fig. 1 peut servir de modèle non seulement pour les enseignants et les chercheurs, mais aussi pour les élèves qui peuvent avoir besoin d'une visualisation des différents niveaux de la langue pour situer et comprendre les différents types d'informations sur la langue qu'ils apprennent.

6. Une grammaire en contexte

C'est la description linguistique au niveau du *discours* qui constitue le domaine le plus souvent négligé par les grammaires, de même que la description des textes et des genres n'est pas normalement bien intégrée dans les descriptions linguistiques.

Beaucoup de linguistes travaillant sur l'oral s'intéressent au dialogue par l'analyse de la conversation ; les connaissances nécessaires pour un enseignement réellement communicatif existent donc et sont tout à fait disponibles aux auteurs de manuels et de grammaires pour l'école élémentaire et le lycée. Ainsi, nous avons les connaissances suffisantes pour enseigner la structure d'une conversation ou d'un dialogue, les étapes généralisées du dialogue informel ou familier, l'emploi de stratégies discursives et de marqueurs discursifs ou interactifs, tout comme les principes de la politesse linguistique, développés à partir de théories sociales et anthropologiques.

Il faut, dans la description de la langue qu'on leur offre par les grammaires, proposer aux élèves ces connaissances de la pragmatique et de l'analyse de la conversation. Il serait temps d'élaborer des grammaires réellement fonctionnelles, c'est-à-dire intégrant la fonction de la forme dans les différents contextes que ce soit dialogues ou textes écrits. C'est ainsi que la grammaire d'Andersen & Fristrup (2005), focalisant sur l'apprentissage de l'oral, offre un inventaire des phases de la conversation familière¹⁰ (salutations, compliments, commentaires etc.), d'actes de discours avec les marqueurs les plus fréquents (excuses, refus, enquêtes, expression de surprise, de complicité etc.) liés aux tours de parole (marqueurs de changement de thème) et à la politesse (expressions indirectes). D'autres fonctions essentielles sont le lancement d'un nouveau thème, la rupture, l'enchaînement, la ratification, les négociations, toutes très importantes dans un enseignement qui se veut communicatif.

Pour les débutants, apprendre des éléments préconstruits de dialogue peut constituer un point de départ utile et révélateur pour la compréhension de la langue. Il s'agit pour renforcer l'apprentissage et la motivation de leur donner des moyens de communiquer très tôt. Pour ce qui est de l'acquisition, il est important de savoir que ce n'est qu'à un niveau plus avancé les élèves vont pouvoir commencer à observer la forme, pour finalement arriver à un niveau d'abstraction linguistique où l'on s'intéresse aux paradigmes que constituent les classes de mots ou aux significations des adverbes selon leur position dans la proposition.

La relation entre les locuteurs est primordiale dans la communication et formellement marquée par de nombreux marqueurs et par des structures d'interaction préétablies. Pour enseigner la communication, il ne suffit pas de se baser sur des grammaires qui décrivent essentiellement le bon français écrit. Les résultats de la recherche en analyse de conversation sont essentiels et à portée de main. Il faut les intégrer dans la description de la langue et dans la didactique, les bons exercices en classe, bref dans l'oralité de la classe de langue en français. Le français qui est présenté aux élèves doit être un français authentique, une langue de fonction, utile aux apprenants, dès le début.

Et c'est ainsi qu'il faut élaborer de la même manière des grammaires focalisant sur l'écrit qui prennent au sérieux les genres textuels, la structuration du texte et les expressions servant à l'explicitier. Des sources d'inspiration pour ce travail serait Lundquist 2006 et Vlad 2009 (voir article Vlad, ce numéro).

7. Conclusion

On peut constater que les élèves ont une autre vision de la langue que celle qui est exprimée par leurs enseignants et développée par la recherche plus récente en linguistique. Les élèves ont pour but principal la communication orale, mais focalisent sur la grammaire. Il semble y avoir une sorte de malentendu entre les deux parties et on peut argumenter que la séparation des disciplines linguistiques d'un côté et littéraires, culturelles et sociales de l'autre, continue à influencer la manière dont les enseignants - et les manuels - présentent ces domaines. Les élèves s'intéressant à communiquer sont donc facilement emmenés à focaliser sur la langue et la grammaire et à en oublier ou à négliger l'aspect culturel qui leur semble externe ou non pertinent pour ce projet. Il semble absolument nécessaire de faire un effort pour réconcilier les deux parties de la langue, ce qui peut se faire par une intégration de nouvelles branches de la linguistique dans la formation des futurs enseignants et dans les méthodes des manuels et des grammaires pour le futur.

Notes

¹ L'article de Nour-Eddine Fath (ce volume) tire des conclusions semblables.

² *Fælles Mål*, faghæfte 18 (texte révisé en 2008).

³ Formålet med undervisningen i fransk er, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, således at de kan forstå talt og skrevet fransk og kan udtrykke sig mundtligt og skriftligt (*Fælles Mål*, fransk 2004: 11).

⁴ Les élèves choisissent en principe entre l'allemand et le français comme deuxième langue étrangère après l'anglais. Or, le français est très peu proposé en dehors de la région de la capitale (voir l'article de Lauridsen, ce numéro).

⁵ Il s'agit d'une analyse de 457 réponses d'élèves, d'étudiants et d'enseignants à un questionnaire sur le buts, la vision de la langue, de l'acquisition et de l'enseignement du français et de l'allemand à l'école élémentaire, au lycée et à l'université au Danemark.

⁶ A partir de treize ans (leur sixième ou septième année scolaire).

⁷ Voir à ce propos également l'article de Emmelie Kristina Pedersen (ce volume).

⁸ Pour ce qui est de l'influence de l'enseignement de la langue maternelle et de la première langue étrangère, l'anglais, il serait intéressant de continuer l'analyse pour constater s'il y a dans ces programmes une tendance à séparer langue et culture.

⁹ Par exemple la théorie scandinave de la Scapoline, dirigée par Henning Nølke, Université d'Aarhus.

¹⁰ Chez Traverso (1996) on peut connaître les rituels et routines liées à chaque étape de la conversation en visite : l'ouverture (amadouage, salutations, compliments, commentaires de site), le corps (échanges, accrochage, désaccord, dispute, confiance, excuses), et la clôture (remerciements, projets, vœux, salutations).

Références

- Andersen, H. L. & C. Blach 2009. *Fremmedsprogsundervisning i fransk og tysk, fra grundskole til universitet*, Aarhus Universitet.
- Andersen, H. L. & D. Fristrup, 2007. « Une grammaire française pour communiquer et pour comprendre », *Synergies Pays Scandinaves* 2, 64-69
- Andersen, H. L. 2007. « Samtalegrammatik tak! Mundtlig kommunikativ kompetence kræver fokus », *Praktisk sprog*, vol. 21, årgang nr. 6.
- Andersen, H. L. 2004. "Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ?", Andersen, Hanne Leth & Christa Thomsen : *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*, Genève : Lang (185-212).
- Andersen, H. L., K. Lund et K. Risager 2005. *Culture in Language Learning*, Aarhus University Press.
- Andersen, H. L. & D. Fristrup, 2005. *Fransk grammatik til samtale og forståelse, grundbog og øvebog*, Alinea.
- Brown, P. & S. Levinson, 1987. *Politeness*, Cambridge University Press.
- Enfield, N.J. (éd.), 2002. *Ethnosyntax, Explorations in Grammar and Culture*, Oxford University Press.
- Flament-Boistrancourt, D. & Debrock, M., 1997. « L'acte de question dans des scènes d'embauche à partir d'un corpus différentiel (francophones vs apprenants néerlandophones de français) » *Revue Parole* 2, 93-120
- Fremtidens sprogfag*, Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 5, 2003.
- Halliday, M.A.K. 1985. *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Lund, K. 1996. "Kommunikativ kompetence - hva står vi?" *Sprogforum* 4, 7-19.
- Lundquist, L. 2006. *Tekstkompetence på fremmedsprog*, Samfundslitteratur.
- Risager, K. 1999. "Language and culture: disconnection and reconnection", Vestergaard, T. (red.). *Language, Culture and Identity*, Aalborg University Press, 83-98.
- Traverso, V. 1996. *La conversation familière*, Presses Universitaires de Lyon.