



HAL
open science

De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE

Emmanuelle Huver

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver. De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE. Presses universitaires de Caen. Traits d'union, pp.223-234, 2002, 2-84133-166-0. hal-02047334

HAL Id: hal-02047334

<https://hal.science/hal-02047334>

Submitted on 24 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION A LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE EN FLE

Emmanuelle HUVER
Université s de Strasbourg – SCOLIA

Résumé : Cet article s'appuie sur une analyse de deux ouvrages du Conseil de l'Europe pour montrer que le terme de compétence de communication, traditionnel en Didactique des Langues, est actuellement remis en question au profit du terme de compétence langagière. Cette évolution terminologique suppose une évolution conceptuelle qui va dans le sens d'un élargissement de la notion de compétence de communication, visant à ajouter à ses dimensions linguistique et pragmatique une dimension sociolinguistique, voire socioculturelle.

Summary : *This article bases on an analysis of two works of the Council of Europe to demonstrate that the term of compétence de communication, traditionally used in the languages didactic, is actually questioned for the benefit of the term compétence langagière. This terminological evolution presupposes a conceptual evolution, leading to an extension of the notion of compétence de communication, which aims to add to linguistic and pragmatic dimensions a socio-linguistic or even a socio-cultural dimension.*

Introduction

L'introduction de la notion de compétence de communication dans *Un Niveau-Seuil* a contribué à renouveler en profondeur les discours et les pratiques d'enseignement au sein de la Didactique des Langues : actuellement encore, il n'est pas exagéré de dire que la compétence de communication demeure une des notions clés, si ce n'est la notion clé de cette discipline.

Cependant, la notion de communication s'est largement complexifiée depuis les années 80, notamment sous l'influence des nouvelles technologies multimédias et des sciences de la communication. Et ce n'est certainement pas un hasard si, dans l'ouvrage paru en 1993, *Les Langues Vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, le terme de compétence de communication n'apparaît pas, alors même que cette publication se situe explicitement dans la continuité du *Niveau-Seuil* :

« Ce deuxième projet de proposition d'un Cadre européen commun de références pour l'enseignement/apprentissage des langues et l'évaluation représente le dernier stade d'un processus qui a été activement mené depuis 1971. »¹

Dans cet article, nous nous attacherons à démontrer la thèse suivante : en Didactique des Langues, le terme de compétence langagière est de plus en plus utilisé au détriment du terme de compétence de communication. Cette évolution terminologique, loin d'être innocente ou fortuite, est, en fait, l'indicateur d'une évolution conceptuelle qui va dans le sens d'un élargissement de l'acceptation du terme de compétence de communication.

Pour ce faire, nous comparerons dans une première partie l'usage des termes compétence de communication et compétence langagière dans les ouvrages sus-cités. Puis, dans une deuxième partie, nous tenterons d'analyser l'évolution conceptuelle à l'origine de cette évolution terminologique.

1. Une évolution terminologique

1.1. Quels documents de référence ?

Afin de situer les documents choisis dans leur contexte de parution, nous nous proposons d'effectuer en premier lieu un rapide historique des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1.1.1. Conseil de l'Europe et Didactique des Langues

En 1971, le Conseil de l'Europe, et plus particulièrement le CDCC², inaugure un projet dont le but est d'harmoniser les discours et les pratiques des pays membres en matière d'enseignement/apprentissage des langues.

¹ Conseil de l'Europe, 1998, p.I

² Conseil de la Coopération Culturelle

Ce projet consiste à créer un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues étrangères, le contenu de chacune de ces unités capitalisables étant défini en fonction de situations d'échange déterminées³.

La conception d'un tel cadre suppose donc dans un premier temps que soient cataloguées les différentes situations d'échange possibles ainsi que leur contenu en termes d'actes de parole ; c'est pour répondre à cette première préoccupation que furent édités successivement *The Threshold Level* pour l'anglais en 1975, puis le *Niveau-Seuil* pour le français en 1976.

Suite au succès de ces deux parutions, un deuxième projet, mis sur pied entre 1982 et 1988, est consacré à la parution de niveaux-seuils pour d'autres langues européennes (allemand, espagnol, etc.), ainsi qu'à la formation des enseignants dans les pays membres.

Enfin, un troisième projet, inauguré en Suisse en 1991, se propose, entre autres, de réaliser un cadre commun de référence qui permettrait :

- d'élaborer des programmes d'apprentissage communs aux différents états membres,
- d'organiser une certification harmonisée en langue,
- d'organiser des formes d'apprentissage auto-dirigé.

Une première publication voit le jour en 1995, puis une deuxième version, corrigée et modifiée, est publiée en 1997, une version définitive étant censée voir prochainement le jour.

1.1.2. Le choix des documents

Notre article ayant pour objectif de déterminer s'il y a eu évolution du terme « compétence de communication », nous avons choisi de centrer nos recherches sur les deux ouvrages suivants : le *Niveau-Seuil* et le *Cadre commun de référence*.

En effet, ces documents présentent un double intérêt : premièrement, le *Niveau-Seuil* et le *Cadre commun de référence* se situant aux extrémités historiques d'un même projet, toute évolution terminologique ayant eu lieu entre 1973 et 1998, date de parution de ces deux ouvrages, devrait y être effectivement visible. Deuxièmement, les travaux du Conseil de l'Europe ont eu un impact important sur les discours et les pratiques en Didactique des Langues, si bien qu'on peut supposer que la terminologie employée par cette institution est significative de la terminologie employée par la Didactique des Langues en général.

1.2. Quelle terminologie ?

1.2.1. Le Niveau-Seuil

Comme en témoignent les quelques extraits sélectionnés ci-dessous, les différents auteurs du *Niveau-Seuil* utilisent massivement le terme de compétence de communication :

- « *Un niveau-seuil de compétence de communication* »⁴ (titre de la section IV.2.)
- « *Concrètement, on veut ici signifier qu'un Niveau-Seuil cerne le contenu d'une compétence de communication.* »⁵

On retrouve également la lexie « compétence de communication » dans des contextes où il est expansé par un ou deux adjectifs :

- « *Une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle.* »⁶
- « *La mise en place de systèmes d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes (...) exigeait une base de départ relativement commune ou du moins rendait souhaitable la caractérisation d'une compétence générale minimale de communication en langue étrangère.* »⁷

Mais, l'adjectif étant par définition facultatif, ces lexies peuvent être ramenées, par effacement de ceux-ci, à la lexie compétence de communication, si bien que, finalement, les auteurs du *Niveau-Seuil* utilisent exclusivement le terme de compétence de communication. Qu'en est-il vingt ans plus tard dans le *Cadre commun de référence* ?

1.2.2. Le Cadre commun de référence

Le terme de compétence de communication n'est jamais utilisé ; à la rigueur trouve-t-on la lexie à peu près équivalente et directement traduite de l'anglais de compétence communicative :

« *Il [le chapitre 3] se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre des compétences générales et communicatives.* »⁸

Par contre, on trouve massivement des lexies où le terme compétence de communication est modifié, la modification la plus remarquable étant son expansion par l'adjectif langagier (compétence communicative langagière) ou l'adverbe langagièrement (compétence à communiquer langagièrement) :

³ Galisson R., 1980, p.30

⁴ Conseil de l'Europe, 1976, p.37

⁵ *Ibid.*, p.38

⁶ *Ibid.*, p.2

⁷ *Ibid.*, p.1

⁸ Conseil de l'Europe, 1998, p.X

- « *Compétences communicatives langagières* »⁹ (titre de la section 4.7.2.)
- « *La compétence à communiquer langagièrément du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées.* »¹⁰

Outre ces lexies, elles-mêmes relativement variables (ordre des expansions, utilisation du singulier ou du pluriel), on trouve également dans ce document les lexies suivantes :

1. compétence langagière

« *A noter aussi que les échelles sont prévues non seulement pour une compétence globale, mais aussi pour chacun des paramètres étalonnables de la compétence langagière.* »¹¹

2. compétence à communiquer

« *Si la visée souvent affichée (...) est le développement d'une compétence à communiquer, certains programmes d'enseignement/apprentissage visent de fait un développement qualitatif ou quantitatif des activités langagières en langue étrangère.* »¹²

Par conséquent, le terme compétence de communication n'est jamais employé tel quel dans le *Cadre commun de référence* : le nom communication est remplacé par le verbe communiquer, et/ou le terme subit une expansion par l'adjectif langagier ou l'adverbe langagièrément, si bien que l'on obtient une plus grande variété de termes pour désigner ce qui était initialement désigné par le seul terme de compétence de communication.

Ainsi, d'une façon ou d'une autre, l'évolution terminologique paraît indéniable, ce qui laisserait supposer que le terme même de compétence de communication ne correspond plus à la réalité telle qu'elle est perçue aujourd'hui. Quelle évolution conceptuelle recouvre donc cette évolution terminologique ?

2. Quelle évolution conceptuelle ?

2.1. Compétence de communication : définition

Depuis le *Niveau-Seuil*, la compétence de communication est devenue la finalité¹³ de l'enseignement/apprentissage des langues. Avant de voir ce que cette notion recouvre en Didactique des Langues et plus particulièrement dans l'ouvrage sus-cité, il ne semble pas inutile de rappeler ce que signifie ce terme.

Le terme de compétence de communication, créé par Dell Hymes dans les années soixante, constitue une critique du terme de compétence tel que l'entend Noam Chomsky. Celui-ci entend en effet la compétence comme un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes *linguistiques*. Or, Dell Hymes réfute ce dernier terme : selon lui, un locuteur, pour être compétent dans une langue donnée, doit posséder plus que des connaissances et des aptitudes d'ordre linguistique. Autrement dit, la compétence linguistique est certes nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour communiquer de façon adéquate : la compétence de communication se définirait comme une compétence linguistique plus « quelque chose », englobant alors la compétence linguistique.

Nous allons voir que l'évolution conceptuelle à laquelle est soumise la Didactique des Langues depuis une vingtaine d'années réside dans la spécification de ce « quelque chose ».

2.2. Compétence de communication et Niveau-Seuil

Dans le *Niveau-Seuil*, c'est sur le principe de fonctionnalité de la langue que reposent toutes les analyses de l'ouvrage.

Ainsi, pour que les apprenants puissent acquérir une compétence de communication en langue étrangère, il est nécessaire de savoir dans quel(s) contexte(s) ces apprenants seront amenés à utiliser la langue, si bien que l'acquisition d'une compétence de communication suppose une analyse préalable des besoins¹⁴ des apprenants. Or, ces besoins ne s'expriment pas en termes linguistiques, mais en termes pragmatiques, fonctionnels :

« *Les besoins paraissent alors d'ordre pragmatique et, sans qu'on puisse préjuger de ce que sera l'apprentissage, il devrait normalement mettre les apprenants à même de fonctionner à l'aide de la langue étrangère dans les circonstances qui les intéressent.* »¹⁵

⁹ *Ibid.*, p.48

¹⁰ *Ibid.*, p.16

¹¹ *Ibid.*, p.IX

¹² *Ibid.*, p.10

¹³ Rappelons qu'une finalité, en Sciences de l'Education, est une « affirmation de principe au travers de laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. [Les finalités] sont habituellement définies par le pouvoir politique, par des philosophes ou par des personnalités « en vue » dans le monde de l'éducation. Elles véhiculent des valeurs et justifient les objectifs de l'éducation. » (Raynal F. et Rieunier A., 1998, p.145)

¹⁴ Rappelons la définition du terme d'analyse des besoins : « *L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant (...), la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer.* » (E. Bérard, 1991, p.33)

¹⁵ Conseil de l'Europe, 1976, p.15

De même, une fois la spécification des besoins effectuée, il est nécessaire de transposer ces besoins en objectifs qui soient congruents avec la finalité de l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire qui visent à l'acquisition d'une compétence de communication, si bien que ces objectifs doivent eux-mêmes être traduits en objectifs de type fonctionnel :

« Trois principes sont à la base des objectifs d'apprentissage, qui doivent être :

1. axés sur les besoins ;
2. centrés sur l'apprenant ;
3. fonctionnels. »¹⁶

Enfin, si le principe de fonctionnalité constitue le concept clé sur lequel se fonde tout le *Niveau-Seuil*, il n'est alors guère étonnant que plus d'un tiers de l'ouvrage soit consacré à la spécification d'actes de parole. Ainsi, le chapitre intitulé *Actes de parole* aborde, entre autres, les points suivants :

- intentions énonciatives vis à vis de soi-même : paraître avoir une opinion, une attitude, un sentiment, une disposition face à l'action, se renseigner
- intentions énonciatives vis à vis d'autrui : faire savoir, faire faire, faire éprouver un sentiment

Que pouvons-nous en conclure quant à l'acception du terme de compétence de communication dans le *Niveau-Seuil* ? Nous avons dit précédemment que, pour Dell Hymes, la compétence de communication se définissait comme « une compétence linguistique plus quelque chose ». Dans le *Niveau-Seuil*, ce « quelque chose » est visiblement une compétence d'ordre pragmatique, dans la mesure où c'est le principe de fonctionnalité qui fonde tout l'ouvrage. D'ailleurs, cette définition de la compétence de communication comme une compétence linguistique + une compétence pragmatique se trouve corroborée dans l'assertion suivante : la compétence de communication doit « être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est-à-dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire. »¹⁷

2.3. Compétence de communication et *Cadre commun de référence*

Si le *Niveau-Seuil* insistait largement sur la notion de fonctionnalité et d'acte de parole, le *Cadre commun de référence* met quant à lui l'accent sur le locuteur en tant qu'acteur social. En effet, on trouve cette expression lorsqu'il est question de spécifier l'approche retenue pour concevoir et présenter cet ouvrage :

« La perspective retenue ici est, très généralement aussi, de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés. »¹⁸,

Or, dès lors que l'apprenant ou le locuteur n'est plus seulement considéré comme un acteur qui agit au moyen de la langue, mais comme un acteur *social*, il devient nécessaire, pour définir une compétence de communication, de tenir compte non seulement de ce qu'on fait avec la langue, mais aussi du contexte social dans lequel se déroule cette action :

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »¹⁹

Conséquence : la mise au point d'un cadre conceptuel global suppose la prise en compte de données linguistiques (grammaticales et pragmatiques/fonctionnelles), mais aussi de données sociolinguistiques voire non linguistiques. Dans ce cas de figure, la compétence de communication se définirait comme une compétence linguistique + une compétence pragmatique + une compétence sociolinguistique voire socioculturelle :

« Il convient de garder à l'esprit que le développement de la compétence à communiquer prend en compte des dimensions autres que purement linguistiques (par exemple sensibilisation aux aspects socioculturels, imaginatifs et affectifs, aptitude à apprendre à apprendre, etc.) »²⁰

Dès lors, il est évident que le terme de compétence de communication ne suffit plus à exprimer cette complexité, dans la mesure où, en Didactique des Langues tout au moins, ce terme a avant tout permis de mettre l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue. C'est de fait l'adjectif langagier (et ses dérivés) qui a été choisi pour rendre compte de cette complexification de la notion. Dans ce cadre, le terme langagier acquiert une acception globale, telle qu'on peut par exemple la retrouver dans l'article du dictionnaire linguistique de Jean Dubois et al. :

« Passer du linguistique au langagier, c'est prendre en compte le processus de production des discours en intégrant les paramètres situationnels et humains. Linguistique renvoie au principe d'immanence qui consiste à étudier la langue comme formant un ordre propre (...). Langagier renvoie au principe de réalité par lequel la structure va se confronter à des besoins communicatifs, des enjeux discursifs, des représentations sociales. »²¹

Ainsi, dans le *Niveau-Seuil*, le terme compétence de communication désigne en fait plus ou moins l'interaction entre une compétence linguistique et une compétence pragmatique/fonctionnelle, alors que le *Cadre commun de référence* définit une compétence langagière constituée non seulement d'une compétence pragmatique et d'une

¹⁶ *Ibid.*, p.V

¹⁷ *Ibid.*, p.2

¹⁸ Conseil de l'Europe, 1998, p.9

¹⁹ *Ibid.*, p.9

²⁰ *Ibid.*, p.3

²¹ Dubois J. et al., 1994, p.265

compétence linguistique, mais aussi d'une compétence socioculturelle, le terme même de langagier servant à signifier cet élargissement de la notion :

« La compétence à communiquer langagièrement (...) peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. »²²

Il est cependant évident que les auteurs du *Cadre commun de référence* n'ont pas « inventé » de toute pièce cette composante socioculturelle. On peut en effet noter que celle-ci était déjà en germe dans le *Niveau-Seuil* et dans les publications du « père » de la notion de compétence de communication : Dell Hymes.

« Il ne s'agit pas seulement d'acquérir un savoir linguistique mais bien d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes où la langue étrangère (...) ne suffit pas toujours, d'autres contenus pouvant s'avérer indispensables pour atteindre le but choisi. Et par exemple des indications sur les codes sociaux. »²³

« Trois options semblent aujourd'hui offertes à la linguistique. (...) Une troisième possibilité revient à poser que cette expansion des dernières années [Dell Hymes fait référence aux apports de Noam Chomsky en matière de psychologie cognitive] exige des bases plus profondes que celles de Chomsky est prêt à admettre, des bases qui incluent les sciences sociales et la vie sociale. »²⁴

Conclusion

Du *Niveau-Seuil* au *Cadre commun de référence*, on observe à la fois une continuité et une évolution :

- une continuité dans le sens où, en qualifiant le locuteur d'acteur social, les auteurs du *Cadre commun de référence* insistent sur le fait que le locuteur accomplit des tâches, donc agit, au moyen de la langue. Dès lors, les notions d'acte de parole, de grammaire fonctionnelle, etc. conservent une place centrale dans cet ouvrage.

« Elle [la perspective actionnelle] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. »²⁵

- une (double) évolution :

1. *une évolution terminologique* : du terme compétence de communication à une multiplicité de termes tels que compétence communicative langagière ou compétence à communiquer langagièrement.

2. *une évolution conceptuelle* : du principe de fonctionnalité de la langue au principe de locuteur en tant qu'acteur social, ce qui révèle un déplacement de l'intérêt de la recherche de l'objet (la langue en tant que système fonctionnel) vers le sujet (le locuteur en tant qu'acteur social).

Cette évolution conceptuelle est à considérer comme la cause de l'évolution terminologique, le terme de compétence de communication, du fait qu'il ne prend pas en compte la composante socioculturelle de la langue, étant remplacé par le terme de compétence langagière jugé plus global.

Par ailleurs, on peut noter que cet élargissement de la notion de compétence de communication n'est pas achevé, puisqu'on commence à trouver le terme de « compétence de communication interculturelle », que ce soit dans des ouvrages propres à la Didactique des Langues, comme l'ouvrage d'Aline Gohard-Radenkovic²⁶, ou dans des ouvrages qui ne s'ancrent pas directement dans cette discipline, comme l'ouvrage de Jürgen Habermas²⁷. Ce phénomène laisse augurer une seconde décentration, cette fois non plus de l'objet (la langue comme système fonctionnel) vers le sujet (le locuteur comme acteur social), mais du locuteur vers les interlocuteurs (je communique avec quelqu'un, par définition culturellement différent de moi).

Ainsi, si l'élargissement de la notion de compétence de communication par l'intégration d'une dimension sociolinguistique nous paraît fondée, l'inflation terminologique (compétence de communication, compétence langagière, compétence de communication interculturelle, etc.) qui l'accompagne risque, à notre sens, d'accroître le décalage, pourtant déjà important, qui existe entre la recherche et les pratiques d'enseignement, et ce, pour les raisons suivantes :

Premièrement, le terme de compétence langagière comporte, selon nous, une certaine ambiguïté. En effet, un locuteur moyen peut facilement confondre le sens des termes linguistique et langagier ; la compétence langagière et la compétence linguistique seraient alors prises pour des notions équivalentes et la complexification que recèle le terme de compétence langagière passerait inaperçue, ou pire, la compétence de communication serait à nouveau ramenée à son acception initiale de compétence linguistique... un « retour à la case départ », en somme !

Deuxièmement, le terme de compétence de communication interculturelle n'est pas sans poser lui aussi, quelques problèmes. En effet, il est apparemment moins ambigu que le terme de compétence langagière, dans la mesure où il met l'accent sur le fait que, lorsqu'on s'exprime dans une langue étrangère, la communication est nécessairement interculturelle. Cependant, le terme même d'interculturel ne fait pas encore l'objet d'un consensus ;

²² Conseil de l'Europe, 1998, p.14

²³ Conseil de l'Europe, 1976, p.9

²⁴ Hymes D.-H., 1984, p.13

²⁵ Conseil de l'Europe, 1998, p.9

²⁶ Gohard-Radenkovic A., 1999

²⁷ Habermas J., 1995

on entre alors dans une sorte de « nébuleuse » mal définie et d'ailleurs difficilement définissable, ce qui pose un problème de délimitation de la compétence de communication et donc des contenus d'enseignement.

Troisièmement, la nécessité de cohérence entre enseignement, formation des formateurs, recherches et finalités implique que les acteurs du champ de la Didactique des Langues (enseignants, formateurs et chercheurs) ne peuvent plus être des spécialistes de linguistique exclusivement, même si cette linguistique est comprise dans un sens large en incluant notamment une dimension pragmatique : faire de la compétence langagière la finalité du processus d'enseignement/apprentissage revient à intégrer une dimension socioculturelle à la compétence de communication, ce qui suppose entre autres des connaissances d'ordre anthropologique, ethnologique, sociologique et sémiologique. Cependant, si l'enseignant de langues doit avoir des connaissances d'ordre non linguistique, il est évident qu'il ne peut être un spécialiste de linguistique, d'anthropologie, de sociologie *et* de sémiologie ! Face à l'ampleur d'une telle tâche, la tentation est alors grande de baisser les bras et de faire « comme avant ».

Or, la recherche en didactique n'a aucun sens si elle reste sans conséquences sur les pratiques d'enseignement. Dès lors, il est important non seulement d'harmoniser mais aussi de clarifier la terminologie adoptée : dans cette perspective, de nombreuses recherches restent à faire quant à la spécification de la composante sociolinguistique de la compétence langagière, les conclusions du *Cadre commun de référence* restant à cet égard nettement insatisfaisantes.

Références bibliographiques

- BERARD E. (1991), *L'Approche communicative*, Paris, Clé international
- CONSEIL DE L'EUROPE (1976), *Un Niveau-Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998), *Les Langues Vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe
- DUBOIS J. (éd.) (1994), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse
- GALISSON R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International
- GOHARD-RADENKOVIC A. (1999), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne, Peter Lang
- HABERMAS J. (1995), *Sociologie et théorie du langage*, Paris, Armand Colin
- HYMES D.-H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues
- RAYNAL F. & RIEUNIER A. (1998), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, ESF, Collection Pédagogies/Outils