



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Plazaola Giger, I. (1996). A propos des méthodes communicatives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 145-165. <https://doi.org/10.5169/seals-978190>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Itziar Plazaola Giger, 1996

**A propos des méthodes communicatives:
la transposition didactique en FLS**

Itziar PLAZAOLA GIGER

Abstract

This contribution will comment on the french as a second language part of the research on the processes of didactic transposition in swiss language manuals. Our analyse was centred on the "speech act" listings and the corresponding linguistic structures. We observe very heterogeneous listings from "acts" (as defined by theory) to simple reformulations of sentences.

The linguistic structures presented in these manuals belong to a sub-group of speech expressions.

Nevertheless, the negatif conclusions of the classical works about didactic transposition will be discussed in order to support the option which considers the scool manual as an heteroclite document. Such a document needs to create coherence and has to explain relations between objectifs, theoretical concepts, the place to retain for metalinguistic reflection, the type of texts selected, the exercises and testing modes.

1. Les méthodes communicatives en L2

Les principes généraux des méthodes communicatives

Depuis les années 70, les courants dits "communicatifs" (fonctionnels ou notionnels) exercent une grande influence dans le domaine de la didactique des langues secondes. Et ces courants se caractérisent surtout par les choix opérés en ce qui concerne la matière à enseigner d'une part, les processus d'enseignement/apprentissage d'autre part.

S'agissant de la **matière à enseigner** la position des promoteurs de ces courants peut être résumée par la volonté de fonder leur démarche sur une "linguistique de la parole", alors que les méthodes antérieures (en particulier les méthodes structurales) étaient fondées sur une "linguistique de la langue". Dans ce cadre, ils affirment notamment que pour apprendre une langue, il ne suffit pas de comprendre et de construire des phrases correctes, mais qu'il est nécessaire surtout de pouvoir les utiliser de manière appropriée, pour accomplir une intention communicative déterminée (WIDDOWSON, 1981; HEDDESHEIMER & LAGARDE, 1978; publications du Conseil de l'Europe).

S'agissant des **processus d'enseignement/apprentissage**, ce courant préconise une centration sur l'apprenant, par opposition aux approches antérieures plus nettement centrées sur les méthodes d'enseignement. Cette centration nouvelle est issue d'un mouvement politique et didactique promu par le Conseil de l'Europe, et visant, au travers de l'amélioration des démarches d'enseignement des langues, à favoriser l'intégration européenne et la mobilité des populations.

Dans ce contexte, a notamment été étudiée la possibilité d'application d'un système unifié d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Cette orientation s'est traduite également par la volonté de partir des besoins langagiers de l'apprenant pour définir et planifier les contenus d'enseignement (approche fonctionnelle). Elle impliquait enfin que l'on attende de l'apprenant un engagement actif dans son propre processus d'apprentissage. Ce dernier aspect a été encore accentué dans une étape ultérieure de l'évolution de ces courants (cf. plus loin), par une insistance sur la nécessaire "autonomie" de l'apprenant.

Plusieurs auteurs ont abordé le problème de la définition des besoins des apprenants (RICHTERICH, 1973, SAVARD, 1977, HEDDESHEIMER, LAGARDE, JUPP & HODLIN 1978) et en particulier de leurs besoins langagiers, et ces travaux ont donné lieu à de nouvelles méthodes d'enseignement, pour les adultes aussi bien que pour les apprenants plus jeunes.

Les critiques adressées aux méthodes communicatives

Les critiques émises vis-à-vis de ces travaux et de ces méthodes ne concernent pas les principes généraux (la compétence de communication comme objectif et l'importance de l'apprenant), mais soulignent diverses difficultés méthodologiques qui sont apparues dans les manuels ainsi que dans les pratiques mêmes d'enseignement. Certains ont cependant dénoncé la prétendue originalité des principes de ces courants, en arguant que la compétence communicative était de fait déjà présente dans les objectifs des méthodologies antérieures (BESSE, 1980).

Les difficultés apparues en ce qui concerne **la matière à enseigner** ont trait tout d'abord à la transposition didactique des concepts méthodologiques (fonctions, actes de parole, compétence communicative, etc). Tels qu'ils apparaissent dans les textes pédagogiques, ces concepts auraient fait l'objet d'une "naturalisation" (BESSE, 1980, HALTÉ, 1992). D'autres auteurs soulignent aussi la difficulté de transférer la compétence communicative mise en place en classe, aux situations de communication hors de la classe. Mais ces deux critiques paraissent généralisable à toute démarche didactique, tout au moins quand celle-ci se déroule dans le cadre scolaire.

S'est aussi posée la question de savoir si on réussit véritablement, avec ces méthodes, à enseigner la compétence communicative étrangère; si en d'autres termes on n'est pas en train de l'exiger comme pré-requis pour que l'apprenant puisse réaliser les activités proposées. Si c'était le cas, on ferait appel en réalité

aux compétences acquises par l'apprenant en langue maternelle, avec le risque de ne pas favoriser la distanciation permettant de mettre en contraste, quand contraste il y a, les pratiques en langue maternelle et les pratiques en langue étrangère (BESSE, 1980).

S'agissant de l'exploitation des "actes de parole", COSTE (1976) soulignait la complexité des rapports entre actes et énoncés, qui pose à la fois un problème théorique majeur (problème ayant provoqué d'importants débats chez les pragmaticiens), et un réel problème pour l'enseignement. En ce domaine, les propositions du *Niveau-seuil*, qui sont essentiellement taxinomiques, restent insatisfaisantes. Un modèle dynamique serait nécessaire pour rendre compte de la façon dont s'articulent et fonctionnent ensemble, dans l'énonciation et dans la construction du discours, les divers constituants d'un énoncé.

«...l'essentiel des propositions formulées se situe au niveau des actes de parole ou (pour la section Notions) de macro-situations de communication propres à tel ou tel domaine d'expérience; les événements de parole (conversations, échanges écrits, émissions radiophoniques...) ne font pas, eux, l'objet de commentaires spécifiques (dans *Un niveau-seuil*) qui pourraient éclairer l'utilisateur sur leurs types d'organisations, de déroulement, de fonctionnement social» (COSTE, 1976 p. 30).

L'absence de concepts issus des grammaires de textes, de la rhétorique des genres, de la praxéologie des événements de communication, etc., constitue, selon l'auteur, la difficulté principale pour progresser dans cette direction.

En ce qui concerne enfin les matériaux pédagogiques mis en place, certains ont dénoncé la présentation de la langue enseignée; alors que l'on prétend baser cette dernière sur la fonction communicative, la progression proposée est fondée sur des critères phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux (RICHTERICH, 1976).

Les difficultés relatives à la centration sur les **besoins langagiers des apprenants** sont de deux ordres.

La critique principale est que les besoins de l'apprenant (forcément individuels et complexes) ont été identifiés ou confondus avec les besoins fixés par l'institution à l'égard de ces mêmes apprenants (ces derniers étant conçus uniquement comme membres d'un certain groupe professionnel). Dans ce contexte, on n'évoquait les besoins des apprenants que dans la mesure où une partie des objectifs personnels de ces apprenants coïncidaient avec ceux de l'institution; il ne s'agissait donc que de besoins socio-professionnels (GERMAIN, 1980).

Certains ont également souligné le danger d'une définition des objectifs d'apprentissage qui découlerait exclusivement de l'analyse des besoins (PORCHER, 1977).

Les méthodes communicatives récentes

Vingt ans plus tard, en prolongement des travaux qui avaient donné lieu aux divers "niveaux-seuil", le Conseil de l'Europe a décidé qu'il fallait:

«étudier la possibilité d'établir un document qui puisse rassembler les idées didactiques qui sous-tendent la production de matériels, qui traite des problèmes les plus usuels posés par la pratique dans la salle de classe 'communicative' et qui fournisse des exemples de l'assemblage de différentes sortes de matériels d'enseignement d'origines différentes».

Cette tâche a été confiée à Joe SHEILS (1991), qui s'est basé sur un corpus très large de documents pédagogiques européens. Dans ce travail, l'auteur caractérise les approches communicatives à travers les axes suivants:

- la promotion de l'autonomie de l'apprenant face à son apprentissage;
- la nécessité, pour l'enseignant, d'être tolérant à l'égard des idées exprimées par les élèves, étant donné l'importance que l'on accorde dans cette perspective à l'expression de l'apprenant (Dans le même ordre d'idée, on souligne également l'importance du développement de la confiance en soi dans la pratique de la langue-cible);
- la nécessité, pour l'apprenant, d'une prise de responsabilité vis-à-vis de son apprentissage, et d'une coopération avec ses divers partenaires (les autres apprenants et l'enseignant).

Quand aux critères exigés du matériel pédagogique pour qu'il puisse contribuer à un travail adéquat, on signalera:

- l'intérêt qu'il peut susciter chez les apprenants;
- le degré de proximité avec l'expérience et les connaissances de ceux-ci;
- le choix d'un objectif essentiellement communicatif, favorisant la coopération entre les apprenants;
- le réalisme des objectifs fixés;
- la présence de matériaux permettant l'auto-évaluation, etc.

Auto-apprentissage, interaction, authenticité, expression, constituent ainsi les notions-clés de ces approches communicatives récentes. Une grande importance est accordée à tout ce qui a trait aux conditions dans lesquelles sont mis les partenaires (apprenants-enseignants); ces conditions doivent favoriser la communication et elles sont conçues notamment en termes de "bien-être" de l'apprenant

dans la situation d'apprentissage: assurance, sentiment de sécurité face à la tâche, stabilité du cadre, stimulations, désir de s'exprimer etc.

Quand on aborde plus précisément la question du développement des aptitudes de compréhension et du travail sur des textes écrits et oraux, les facteurs qui entrent en jeu dans la compréhension sont, selon ces manuels: la connaissance qu'a l'apprenant du monde, sa connaissance du sujet traité, sa connaissance de la grammaire et du vocabulaire de la langue-cible.

On relèvera que ces propositions se caractérisent par l'absence de considérations concernant le cadre théorique de référence, et notamment le paradigme de notions utilisé pour traiter des situations de communication, par l'absence d'argumentation relative aux types d'échange et aux genres de textes privilégiés par ces méthodes, enfin par une non-explicitation du rôle de la réflexion métalinguistique, ainsi que des modes d'articulation avec la grammaire de phrase.

2. Les manuels de FL2 en usage en Suisse alémanique

La recherche que nous avons entreprise en ce domaine tente d'identifier les processus de transposition didactique ayant donné lieu aux objets d'enseignement tels qu'ils sont repérables dans les manuels. Elle vise plus précisément à identifier les liens existant entre les notions proposées dans les manuels et ces mêmes notions telles qu'elles apparaissent dans leur cadre théorique. L'objectif à long terme de ce type de recherche est d'élaborer des critères qui permettraient une utilisation efficace (du point de vue didactique) des notions théoriques dans le cadre des manuels d'enseignement des langues.

L'orientation générale des manuels

Les méthodes en usage dans l'enseignement du français langue seconde des degrés secondaires obligatoires de Suisse alémanique s'inscrivent clairement dans les courants communicatifs.

Parmi ces différents manuels, nous avons analysé trois séries:

- la série ON Y VA!, élaborée par le canton de Zurich (et les cantons du Nord-ouest) il y a maintenant une vingtaine d'années, et qui a fait office de pionnière;
- la série BONNE CHANCE!, réalisée à Berne (pour la Suisse centrale), et qui paraît être la plus répandue actuellement (cette méthode a été aussi retenue notamment par le Valais);

- La série la plus récente est celle préparée par le canton d'Argovie; des trois parcours possibles pour le secondaire dans ce canton, nous avons choisi le plus exigeant, à savoir celui proposé dans la méthode PORTES OUVERTES.

En ce qui concerne le manuel ON Y VA!, les auteurs prennent position dans le débat concernant la priorité à accorder ou non à l'oral, en proposant de privilégier chez les élèves "l'expression libre et adéquate" au dépens de la correction grammaticale. Par ailleurs, ces auteurs se déclarent favorables à une inscription de la grammaire dans les situations concrètes d'utilisation. Mais ils avouent sacrifier l'apparente clarté des paradigmes traditionnels au profit de l'agilité de l'utilisation d'un langage syntaxiquement correct.

Dans leur introduction générale, les auteurs de BONNE CHANCE présentent les principes didactiques qui ont orienté leur travail. Ils considèrent tout d'abord que **l'apprentissage d'une langue se développe à deux niveaux** reliés entre eux. Un premier niveau, non réfléchi, qui serait orienté vers le contenu, et un deuxième niveau, réfléchi, orienté vers les formes linguistiques ou les expressions. Pour obéir à ce fonctionnement, les étapes du manuel proposent notamment une écoute des textes en deux temps. Par ailleurs les auteurs défendent l'idée d'un apprentissage par assimilation et communication en classe. C'est une des idées maîtresses de ce manuel qui insiste sur l'importance du quotidien de l'élève ainsi que sur celle de la mise en scène didactique comme situation d'apprentissage. Sont utilisés comme matériaux de travail notamment les dialogues fonctionnels qui ont lieu dans le déroulement d'une leçon (par exemple le contrôle de présence des élèves).

Le manuel fournit des modèles de dialogue pour ces situations de classe. Quant à l'importance de la grammaire, les auteurs déclarent s'intéresser à l'ensemble de règles propres à toute langue et que chaque locuteur utilise dans sa langue maternelle sans en avoir conscience. Apprendre une langue seconde consiste en l'appropriation de cette grammaire-là. Les élèves ont besoin, selon les auteurs, et d'un enseignement orienté vers la communication et d'un enseignement de références grammaticales fiables. En ce qui concerne enfin les sortes de textes, le dialogue est nettement dominant. Les dialogues proposés dans le manuel sont des modèles à imiter. Ils sont censés être appris et reproduits par les élèves, par la lecture mais aussi par des jeux de rôles. Les activités de lecture et d'écriture sont développées parallèlement à celles ayant trait à la langue orale mais elles lui sont toujours subordonnées.

Pour la série PORTES OUVERTES, les auteurs défendent l'idée que **l'efficacité communicative** constitue l'objectif principal de l'enseignement d'une

langue seconde. Se référant aux débats internationaux en matière de didactique, ils privilégient un enseignement centré sur les compétences orales, en ajoutant que l'écrit ne sera pas négligé. Les élèves, à la fin de la scolarité obligatoire, devraient être capables de "se débrouiller" sur le plan linguistique dans des situations quotidiennes, ainsi que d'exprimer leurs besoins les plus importants. Par ailleurs, ils devraient pouvoir participer à la vie culturelle d'une région francophone. A côté de ces capacités communicatives, la méthode construit pas à pas des **connaissances grammaticales** et fournit aussi des informations géographiques sur le monde francophone.

On notera que lorsqu'ils abordent des questions didactiques "sensibles" dans le monde de l'enseignement des langues, comme celle de la priorité de l'oral sur l'écrit, ou celle de la place à accorder à la réflexion métalinguistique, les auteurs effectuent des déclarations qui tiennent de la "pirouette" argumentative. On les perçoit comme souhaitant défendre des thèses, tout en essayant d'éviter des prises de position trop claires.

Quand il s'agit de fixer les objectifs, les auteurs s'inscrivent dans une démarche de type communicatif, fonctionnel, d'où l'intérêt porté sur les échanges quotidiens dans le cadre de la classe, qui sont érigés au rang d'objectifs d'enseignement. Communiquer dans la langue-cible, arriver à se débrouiller dans les échanges avec les autochtones, s'approprier les moyens pour avoir accès aux manifestations culturelles dans la langue-cible constituent des buts déclarés dans ces manuels.

Mais quand il s'agit de la place à accorder au travail de structuration, de réflexion et d'analyse des produits langagiers, les déclarations restent vagues voire contradictoires. En tout état de cause, pour ces auteurs, si un travail sur les savoirs concernant les productions langagières devait se faire, il ne concernerait que la grammaire de phrase.

Les buts de la recherche

S'inscrivant dans le cadre du PNR 33, notre recherche a porté sur les processus de **transposition didactique** à l'œuvre dans les manuels cités. Il s'agissait d'identifier les emprunts aux théories linguistiques de référence pour analyser les transformations auxquelles les notions théoriques avaient été soumises pour devenir des objets d'enseignement.

Le champ plus spécifique d'observation de ces processus de transposition est celui des mécanismes de "**prise en charge énonciative**", c'est-à-dire l'ensemble

de mécanismes opératoires et linguistiques permettant de profiler les positions de l'énonciateur dans son texte. Pour nous, au départ, cette étude impliquait tout naturellement un examen des apports théoriques des courants de linguistique énonciative, dans le cadre desquels la notion même de prise en charge a surgi, à côté de notions comme polyphonie, voix énonciative, responsabilité du scripteur etc. Toutes ces notions concernent à divers titres la description de la présence de l'énonciateur (voire des diverses instances énonciatives) dans le texte, les traces linguistiques qui permettent de repérer les "voix", ainsi que les diverses stratégies discursives permettant à l'énonciateur de prendre de la distance vis-à-vis de certains des propos présents dans son discours.

Pour le volet FLM de cette recherche¹, l'analyse des processus de transposition didactique concernant les instances énonciatives a pu être menée comme prévu, étant donné que les manuels présentent parmi les objets d'enseignement des notions énonciatives: auteur, narrateur, énonciateur social, émetteur, modalisation, etc ...

En ce qui concerne le corpus constitué de manuels d'enseignement du français langue seconde, la référence identifiable à une théorie linguistique, mis à part la grammaire de phrase, est la théorie des **Actes de langage** et non pas les propositions des courants énonciatifs et de la narratologie. Deux des séries de manuels de notre corpus présentent en effet des références explicites aux actes de langage, appelés parfois aussi "intentions de discours".

La difficulté méthodologique provenant de la non-coïncidence entre les référents théoriques de nos manuels et ceux du cadre adopté pour notre recherche nous a fait opter en un premier temps pour la solution suivante: nous avons analysé dans les listes de structures linguistiques proposées comme objectifs de chaque leçon (en correspondance avec les actes de langage retenus), celles qui concernent les mécanismes de prise en charge énonciative. Cette première analyse nous a conduit à modifier notre cadre théorique préalable, et en particulier la grille d'analyse que nous avions préparée pour relever les unités linguistiques en jeu dans les mécanismes de prise en charge. Les notions et mécanismes évoqués dans le corpus FLS sont en effet différents de ceux que nous avions prévus. Et ceci semble être une conséquence du choix fait par ces manuels en faveur des genres de textes oraux et en particulier des textes de type conversationnel, alors

¹ Le projet de recherche dirigé par J.P. BRONCKART comprend trois volets, le français langue maternelle dans les manuels romands (réalisé par M. C. ROSAT), le volet allemand langue seconde dans les manuels en usage en Suisse romande (M. MARSCHALL). Seul les données concernant le volet sur le français langue seconde en Suisse alémanique font l'objet de cette présentation.

que les procédures de prise en charge énonciative ont été analysées surtout dans des genres monologiques écrits: narratifs, expositifs, argumentatifs notamment.

D'un point de vue théorique, se pose la question de savoir ce que deviennent les phénomènes de prise en charge proprement dits dans le cadre théorique des actes de langage (ci-après AdL)? Est-ce que la mise en évidence des actes illocutionnaires permet de rendre compte des divers types de rapports que l'énonciateur peut entretenir avec les propos de son texte? Dans sa première version (AUSTIN, 1970), la théorie des actes de langage vise à examiner tout ce qui se passe lorsqu'on produit une énonciation quelconque. Austin tente d'isoler dans l'acte d'énonciation lui-même, l'élément spécifique qui lui permet d'être un acte, de constituer un faire. Quand il définit la valeur d'illocution, il note la nécessité d'un concours de circonstances sans lesquelles l'énonciation performative ne se produit pas, ou bien est accomplie de mauvaise foi, ou encore n'apparaît pas dans toute sa plénitude. Ce qui n'est pas pris en compte ici, c'est la possibilité qu'aurait l'énonciateur de ne pas assumer la valeur illocutionnaire de l'énonciation, ou d'attribuer cette responsabilité à des tiers. En ce sens, la théorie des AdL ne s'est pas penchée sur les phénomènes que nous étudions sous la notion de prise en charge énonciative. Il est vrai que des interprétations et des développements postérieurs de la théorie, en particulier chez des auteurs comme DUCROT (1984), ont mis en évidence que le responsable de l'acte illocutoire ne s'identifie pas nécessairement avec le locuteur, ouvrant ainsi la voie à l'analyse des phénomènes polyphoniques, mais ce ne sont pas ces travaux plus récents qui ont inspiré nos manuels. Dans la réorientation de notre analyse, nous avons été amenés à étudier de manière exhaustive les actes de langage ou "intentions de discours", avec les structures linguistiques correspondantes, en tant que résultats de la transposition didactique.

3. La transposition didactique de la notion d'acte de langage

Comme nous l'avons signalé les manuels BONNE CHANCE! et PORTES OUVERTES présentent dans le Livre du maître et au début de chaque étape ou leçon, des tableaux contenant respectivement des *actes de langage* pour le premier, des *intentions de discours* pour le deuxième, mis en correspondance avec des *structures linguistiques* censées réaliser ces actes. Ces tableaux sont accompagnés quelquefois d'autres rubriques, comme le "contenu grammatical", les titres des exercices proposés etc., tendant à donner une vue d'ensemble des objectifs et contenus de chaque étape.

La présentation diffère dans le cas du manuel ON Y VA!, où c'est la rubrique *Comprendre et se faire comprendre* qui fournit pour quelques leçons uniquement des expressions servant à l'interaction en classe avec le maître et entre les élèves:

Ça ne va pas? (OYV, 3)

On ne voit pas bien. Je ne vois rien. Déplace-toi! Déplacez-vous monsieur! etc.

Ces rubriques ont un caractère plus ponctuel. Se présentant comme des contenus additionnels, ils ne servent pas à focaliser les contenus des leçons, et constituent plutôt des modèles à proposer aux élèves pour ces situations concrètes. C'est pourquoi elles ne seront pas retenues dans nos exemples.

Il faut signaler tout d'abord qu'à aucun moment les manuels ne définissent l'*acte* ou l'*intention*, ne font référence explicite à l'emprunt réalisé, ni aux raisons de cet emprunt, n'expliquent le rapport établi entre les deux colonnes de ces tableaux. Prenons quelques exemples:

Intentions de discours	Structures linguistiques
Faire un vœux (PO, 26)	Si seulement j'étais belle!
Faire de propositions (PO, 26)	Si on allait...
Dire que qc. nous fait déprimer (PO, 25)	Ça me déprime, ça me rend triste
Refuser (PO, 30)	Pas toujours moi!, Sûrement pas!, Et puis encore quoi?
Réagir au refus (PO, 30)	Quel(le) paresseux(se)! Quel culot! Je trouve scandaleux
Dire qu'on trouve affreuse la misère (PO, 25)	Quel malheur! Quelle misère!
Dire qu'on va attirer l'attention de qn. (PO, 26)	Tu vas faire fureur
Exprimer une condition irréaliste (PO, 26)	Si tu n'existais pas...

Actes de langage	Structures linguistiques
Saluer qqn. (BC, 1)	Bonjour, salut!
Donner des ordres...(BC, 9)	Viens ici, s'il te plaît/ venez ici
Compter, Compter de l'argent, Calculer (BC, 17)	25 et 7 font 32/100 moins 58 font 42
Déterminer une action d'après le bruit qu'elle produit (BC, 14)	Qu'est-ce qu'il/elle fait? (BC, 14)
Dire si on s'intéresse à qc (BC, 26)	Ça (cela) m'intéresse/ m'intéresse pas
Préciser les circonstances accompagnant un récit (BC, 33)	Imparfait

Les exemples retenus permettent de montrer les caractéristiques des objets que les manuels présentent sous la rubrique *actes de langage* ou *intentions de discours*. Plusieurs remarques s'imposent. On trouve dans ces listes des objets linguistiques à statut très hétérogène. Certains constituent en effet, des actes de langage dans le sens que la théorie a donné à cette notion, *faire un vœux, faire de propositions, saluer qqn, donner des ordres*. Dans d'autres cas, sous "actes" on retrouve des formulations avec un verbe du "dire". Ces formules posent problème dans la mesure où ces verbes permettent de reformuler les énoncés sans pour autant en faire des *actes*, mais uniquement des paraphrase d'énoncés. Il s'agit d'un effet de reprise et non pas de repérage d'actes illocutionnaires. Ex.: *Dire que qc. nous fait déprimer, Dire si on s'intéresse à qc.*

Un autre problème se pose dans certains cas dans le rapport entre l'"acte" et la structure. Dans l'exemple *Tu vas faire fureur*, pour l'acte *Dire qu'on va attirer l'attention de qn.* est aussi un exemple de reformulation mais cette fois il s'agit, pour la structure, d'une expression idiomatique qui est reformulée en termes plus habituels, mais il ne s'agit pas d'un acte de langage. L'agent de cet énoncé n'est, par ailleurs pas clair ("on", "tu").

Dans d'autres cas encore, les objets retenus comme actes de langage, *Compter, compter de l'argent, calculer, déterminer une action d'après le bruit qu'elle produit* se réfèrent à des opérations psychologiques (reconnaisances, calcul), mais n'ont pas une retombée sur un destinataire, et ne sont pas des actes de langage au sens propre du terme.

Et pour l'exemple de *Préciser les circonstances accompagnant un récit*, on est en fait face à une consigne portant sur un type de discours, à savoir, la

description. Certains auteurs (ADAM, 1992) parlent de macro-actes pour caractériser des objets discursifs, mais il s'agit d'une extension de la notion d'acte, qui ne se justifie pas dans la mesure où elle n'est accompagnée, dans ces manuels, d'aucune référence aux genres de textes ni à d'autres types de discours excepté le cas de cet exemple.

Sous *Structures linguistiques*, les exemples sont quelquefois des énoncés concrets (*Si seulement j'étais belle!*), d'autres présentent un des constituants d'un type de phrase (*Si on allait...*) ou encore une catégorie grammaticale (*Imparfait*).

Les "actes de langage" sont par ailleurs présentés la plupart du temps de manière isolée, aucun rapport n'étant établi entre les actes proposés sauf quelques exceptions; ex.: *Refuser, réagir à un refus..*

Ainsi, la notion d'**acte de langage** utilisée par les manuels recouvre des objets très divers. Un tel traitement de la notion d'acte provoque la perte de son statut conceptuel spécifique; les listes de "fonctions" suite à ce traitement n'ont aucune hiérarchie, s'identifient presque avec les énoncés qui les réalisent et pourraient de ce fait s'étendre à l'infini. La nouvelle notion "d'acte" ne possède plus le pouvoir "catégoriel" (regroupant un ensemble d'énoncés) qu'elle avait dans son cadre théorique.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé, la plupart des actes sont présentés sans lien les uns vis-à-vis des autres. Dès lors, la description qui, dans *Un niveau seuil*, (Roulet, 1977) montrait schématiquement comment l'acte de langage intervient dans une situation

- Un locuteur - commet un acte - envers un interlocuteur - dans une situation - en référence - et en réaction - à un acte -

n'a pas été retenu, cassant ainsi tout renvoi à une situation d'échange entre interlocuteurs. Les actes des manuels ne s'articulent ni à la situation, ni à un énonciateur qui les produit pour un destinataire dans une situation déterminée. Les textes d'où ces actes sont extraits sont bien dans les manuels, mais on ne traite pas les actes ciblés dans leur contexte d'apparition.

Une partie des caractéristiques de ces "actes" et de leur présentation nous paraît constituer un effet de la méthodologie employée par les auteurs. Il apparaît en effet que souvent les tableaux ont été construits de droite à gauche, c'est-à-dire que ce sont les "structures linguistiques" qui ont été ré-habillées en termes d'actes de langage. Et les "structures linguistiques", quelquefois présentées d'ailleurs sous forme de catégories grammaticales (un temps du verbe, par ex.),

correspondent de fait à des contenus grammaticaux qui, à quelques modifications près, constituent les objets d'enseignement "classiques".

Dans certaines leçons, cette logique de construction du manuel apparaît clairement, lorsque la liste d'actes contient d'une part des contenus grammaticaux reformulés en structures linguistiques, et d'autre part des actes correspondant à des énoncés qui apparaissent dans les textes retenus dans la leçon, et viennent grossir la liste des actes d'une leçon déterminée. L'ensemble n'obéit ainsi à une progression contrôlée, ni à une logique de présentation raisonnée, ce qui confère à ces listes leur caractère éclectique.

Comme nous l'avons annoncé plus haut, un travail d'analyse a été aussi mené sur les listes de **structures linguistiques** proposées par les manuels. Une grille a notamment été construite qui permet de classer les structures linguistiques selon les critères relatifs aux voix énonciatives et aux objets de discours, critères qui se trouvent au centre de la problématique de la prise en charge énonciative. En effet, lorsque un locuteur se présente, dit son nom etc., on suppose que les informations fournies émanent effectivement de l'auteur empirique de la parole². C'est le cas de la plupart des types d'énoncés de ce corpus, ce qui signifie que ces derniers ne permettent pas une mise à distance de l'auteur empirique, à l'exception des segments où l'on renvoie explicitement cette responsabilité sur autrui (voir rubrique E).

Sans entrer dans le détail de cette partie de la recherche, nous présenterons les rubriques de la grille d'analyse que nous avons construite à partir des listes de structures retenues par les manuels. Cette grille a permis notamment de comparer la partie "structures" des divers manuels. Les énoncés proposés par les manuels ont été classés en:

- A. Formules stéréotypées
- B. L'énonciateur s'exprime
 - B.1. L'énonciateur parle de ce qu'il est, a, fait, veut
 - B.2. L'énonciateur introduit des opinions (formules explicites)
 - B.3. L'énonciateur exprime des réactions, ou exclamations
 - B.4. L'énonciateur formule des énoncés hypothétiques
- C. L'énonciateur parle des choses
- D. L'énonciateur interpelle son destinataire
 - D.1. Questions
 - D.2. Injonctions
 - D.3. Qualifications
 - D.4. Propositions
- E. L'énonciateur introduit d'autres opinions

² Bien évidemment un locuteur peut mentir, mais ceci est un autre problème puisque ce que nous essayons d'identifier ici ce sont les responsabilités énonciatives dégagées par le texte et leur renvoi, direct ou pas, à l'auteur empirique, et non pas le degré de sincérité de celui-ci.

Les structures linguistiques sélectionnées par les manuels présentent deux caractéristiques principales. Ce sont en majorité des énoncés à la 1^{ère} personne, et par ailleurs le nombre d'exclamatives est très important. Ces deux caractéristiques suggèrent une centration sur un sous-ensemble d'expressions orales appartenant à l'échange conversationnel.

4. Les entretiens avec les enseignants³

Deux enseignants utilisant chaque manuel retenu ont été contactés pour des entretiens semi-dirigés, visant à connaître le mode d'utilisation effective de ces documents pédagogiques. Des résultats de ces entretiens nous retiendront les aspects suivants.

Tout d'abord on constate que les enseignants sollicités adhèrent au manuel, tant dans leurs principes généraux que dans les modes d'utilisation proposés. Au point que, pour la plupart d'entre eux, la sélection d'activités qui s'avère nécessaire en raison des contraintes de temps notamment, est difficile à gérer. Les enseignants souhaiteraient à ce propos que les manuels soient plus clairs quant au caractère redondant ou non d'un exercice. La responsabilité de l'enseignement apparaît ainsi assurée dans une grande mesure par le manuel.

Sur la question de savoir si la pratique de classe rejoint la volonté déclarée de travailler l'oral de manière privilégiée, les enseignants déclarent que le travail fondamental est effectivement réalisé à l'oral et sur de l'oral. Les enseignants que nous avons consultés manifestent d'ailleurs une conviction très forte sur les avantages de cette centration, et ils y restent fidèles après une longue pratique d'enseignement et d'utilisation de ces manuels.

Quant à la présentation en actes de langage, qui était au centre de notre réflexion, deux attitudes opposées ont été constatées chez les enseignants. Certains ne prennent pas en considération cette partie du manuel; ils la considèrent comme inutile. D'autres disent avoir utilisé ces listes pour faire répéter aux élèves quelques structures focalisés.

Par ailleurs, les enseignants considèrent que ces manuels présentent quelques difficultés pour l'utilisation, en particulier à cause des problèmes posés par l'organisation interne jugée trop confuse.

³ Nous remercions vivement Christine LE PAPE, Eddy TËNZ, Charles HUBER, Suzanne ADAM, Rudolf WALTER, Markus ALBIN, Gabriele CLAASSEN et Katharina NEUHAUS sans qui nous n'aurions pas pu mener à bien cette partie de la recherche.

Concernant la question de l'enseignement de la grammaire, on observe que dans leurs discours, les enseignants établissent un lien fort entre la grammaire et l'écrit, les connaissances grammaticales étant considérées comme nécessaires pour une amélioration des compétences écrites (mais apparemment non nécessaires pour l'enseignement de l'oral). Dans les discours des enseignants, tout travail de réflexion est assimilé à de la grammaire. Et il faut signaler que, dans ces débats, la grammaire est toujours identifiée à une grammaire de phrase; on ne conçoit pas d'autre réflexion ou analyse linguistique en dehors de cette grammaire-là. Les actes de langage, nous l'avons vu, jouent un rôle bien pauvre dans la configuration des méthodes de L2 et les autres notions issues des courants pragmatiques ne sont prises en compte ni dans les propos tenus par les auteurs des manuels, ni dans ceux des enseignants consultés.

Au niveau des manuels, nous avons déjà signalé l'absence de références aux théories énonciatives et aux théories discursives; dans les entretiens avec les enseignants, cette absence est tout aussi nette, comme le montrent leurs réactions aux notions proposées dans notre questionnaire. Seules les notions de "discours direct" et "discours indirect" sont connues des enseignants. "Énonciateur", "destinataire", "prise en charge", etc., restent des notions totalement ignorées. Ce constat est d'autant plus surprenant que ces méthodes préconisent toutes le recours aux textes comme échantillons de langue.

5. Questions pour un débat sur la transposition didactique

Une analyse comme celle que nous avons menée sur les manuels en commençant par les déclarations des auteurs, poursuivant par le type de structurant du document, le repérage des emprunts, leur utilisation dans les leçons, pour finir par les propos des enseignants ne pourrait aboutir de manière satisfaisante sur un jugement de valeur concernant le mode de réalisation de la transposition. Notre objectif s'oriente au contraire, vers la compréhension du rôle que les emprunts réalisés ont dans la construction des objets d'enseignement et plus largement dans les processus didactiques. Il s'agit à terme d'identifier des critères qui permettraient qu'une transposition soit utile du point de vue didactique.

Ainsi pour conclure, deux questions seront abordées dans ce qui suit:

Pourquoi la théorie des actes de langage?

La question se pose tout d'abord des raisons pour lesquelles les auteurs de manuels ont choisi le référent théorique identifié.

La didactique des langues secondes qui dominait lors de l'élaboration de nos manuels était traversée de plusieurs courants. D'une part la didactique de cette époque avait comme objectif majeur la centration sur l'apprenant; elle tentait plus précisément de définir les besoins de l'apprenant en matière de LS, pour proposer un enseignement plus ciblé. D'autre part, la didactique de cette époque se proposait d'aborder la langue sous l'angle de sa fonction communicative. Dès lors, face au constat de la diversité de publics apprenant une langue étrangère, une des tâches qu'elle se donnait était de cerner, pour chaque type de public (professionnels de telle ou telle branche en stages dans un pays étranger, etc.) les besoins communicatifs auxquels ces apprenants auraient à faire face. Dans cette optique, la théorie des actes de langage, notamment dans la version proposée par SEARLE, paraissait compatible avec les objectifs fixés, dans la mesure où elle se donnait comme objet des actes, en tant qu'unités minimales de communication.

Une autre dimension qui intéressait vraisemblablement les auteurs de manuels était de pouvoir codifier, en actes de langage, les productions langagières ritualisées (félicitations, promesses, remerciements, etc.) qui d'une part font partie des objets d'enseignement devenus prioritaires dans une perspective communicative, et d'autre part constituent des objets langagiers qui, en raison de leur caractère ritualisé, peuvent varier considérablement d'une langue ou une culture, à une autre.

La théorie des actes de langage présentait en outre un avantage méthodologique; elle permet un découpage des situations et des contenus langagiers, et sur cette base, un inventaire (même limité) des structures de la langue peut être proposé. Dans cette perspective, parler c'est accomplir des actes: jurer, promettre, poser une question, etc. Dès lors, les savoir-faire langagiers peuvent être listés, et mis en correspondance avec des contenus linguistiques délimités, facilement identifiables. Et ces listes se prêtent à l'élargissement, c'est-à-dire que l'on peut ajouter d'autres actes à la liste proposée, et rajouter des expressions qui y correspondent, de manière presque illimitée. Ces caractéristiques confèrent à la théorie des actes de langage une "maniabilité" qui constitue, à notre avis, l'un des facteurs expliquant son succès auprès des concepteurs de manuels.

Très présent chez les tenants des méthodes communicatives, le souci d'éviter une présentation grammaticale des objets d'enseignement a sans doute aussi joué un rôle dans le choix d'une présentation en termes d'actes. Mais comme nous l'avons noté, l'apparente structuration des manuels en actes de langage n'a pas vraiment réussi à dépasser la centration sur les faits grammaticaux.

Dans les méthodes communicatives où l'échantillon langagier est le texte et non plus la phrase, comme c'était le cas dans les méthodes antérieures, on se trouve face à un vide de notions théoriques pouvant constituer des catégories d'analyse et de description.

La notion d'"acte de langage" était une candidate pour contribuer à combler un tel besoin. Mais le caractère isolé de cet emprunt, l'absence notamment d'autres notions (énonciatives, discursives) avec lesquelles l'articuler l'ont rendue peu pertinente. Comme le signalait COSTE, même dans un inventaire comme celui de *Un niveau-seuil*, l'articulation des divers niveaux: morphosyntaxique - acte de parole - échange ou texte, reste à faire. Le flottement dans le statut de la notion transposée d'acte de langage peut être vu justement comme résultant de glissements entre les divers niveaux de structuration discursive, provoqués par l'absence d'autres notions avec lesquelles faire corps. Et même si la grammaire de phrase est présente dans ces manuels, on ne parvient pas à établir des liens entre des catégories grammaticales et les actes.

Sous sa simplicité et sa maniabilité apparentes, la théorie des actes de langage cache une complexité théorique et épistémologique importante. Prenant comme point de départ les énoncés qui échappent aux critères de vériconditionnalité, la démarche d'AUSTIN tentait d'identifier dans le langage quotidien des énoncés qui constituent des actes de langage, qui servent à "faire". En un premier temps, il considérait les actes performatifs comme un ensemble complémentaire par rapport aux énoncés pouvant être testés en termes de vériconditionnalité. Il a notamment parcouru le dictionnaire pour identifier les verbes qui étaient performatifs. En quelque sorte, il s'agissait de prendre les faits de langue qui l'intéressaient, étant donné les questions théoriques posées, sans se soucier des autres verbes, ni des énoncés authentiques tout venants. Le domaine sur lequel portait la description était cerné, l'objet "acte" défini, malgré les problèmes que ses limites posaient. AUSTIN ne s'est pas posé la question "qu'est-ce que j'énonce quand je ne réalise pas des actes?" Et notamment est-ce que tout énoncé peut être décrit comme rattaché à un acte et comment s'établissent ces rapports.

La démarche de l'auteur de manuel est tout autre dans la mesure où il se trouve d'emblé face à "toute" la langue, "tous" les faits langagiers (en particulier en DL2) qu'il devra par la suite sélectionner, organiser en progression etc. L'espace de validité correspondant à ces deux démarches (théorique et didactique) est donc différent.

Retour à la transposition

Les approches classiques de la transposition (CHEVALLARD, 1991; ARSAC, DEVELAY & TIBERGHIE, 1989; HALTÉ 1992) par une démarche descendante allant des "savoirs savants" vers les "savoirs enseignés" aboutissaient à des constats négatifs à propos des manuels: naturalisation des notions, décontextualisation des objets extraits du cadre conceptuel etc. étaient des critiques souvent adressées.

A ce propos notre recherche a permis de faire quelques constats:

a) Les différents niveaux d'une théorie peuvent présenter, du point de vue de la transposition, des traitements différents. D'autre part les retombées des résultats de la transposition se font à des endroits différents du texte didactique et concernent des niveaux différents d'un manuel (l'orientation générale, les objectifs, les éléments structurants, les pratiques de classe, les exercices, le travail de réflexion).

On peut distinguer tout d'abord un niveau général épistémologique inhérent à la théorisation, celui de la conception sur le langage. Dans notre cas, la théorie des actes de langage présuppose une centration sur le **langage ordinaire**, et par ailleurs le choix de ce référent théorique suppose aussi que l'on privilégie une vision de la **langue en usage**, en action. Étudiant des actes comme *promettre*, *interroger*, *ordonner*, les tenants de la philosophie analytique récusent une option de la langue comme code et dont la fonction principale serait celle de la transmission d'information. Au contraire les facteurs pertinents dans l'étude des actes de langage tels que la transformation des rapports existants entre les interlocuteurs, la définition de la situation, l'acte produit en retour etc. reviennent dans l'optique choisie, entièrement à la linguistique.

La rénovation de l'enseignement des langues promue par le Conseil de l'Europe s'est répercutée dans les divers pays et notamment en Suisse, dans les programmes et recommandations élaborés par divers cantons. Dans ce cadre institutionnel, l'accent a été mis sur la nécessité de centrer l'enseignement sur des compétences communicatives nécessaires dans les situations d'échange quotidiennes. Cette orientation de l'enseignement a des aspects manifestement convergents avec les options de la philosophie analytique⁴. Les courants didactiques appelés communicatifs ont fait appel aux théories des actes de langage, et ce faisant se rallient aux principes généraux dans un mouvement de **sollicitation du cadre théorique**. Mais la pertinence de ce cadre théorique au

⁴ "Quand dire c'est faire" (1962) apparaît en français en 1970.

vu des objectifs didactiques fixés n'est pas justifiée pour autant et mériterait d'être remise en cause.

A un autre niveau, il faut tenir compte des objets et notions élaborés par la théorie, et en particulier des unités d'analyse prises en considération, en l'occurrence, **les actes de langage** en tant qu'unités du discours. Cette notion-clé a fait l'objet d'**emprunt** de par les courants communicatifs. C'est à ce niveau que l'on peut analyser les caractéristiques de la transposition dans le sens classique.

Nous constatons ainsi que c'est à deux endroits du texte didactique que la transposition ayant comme source la théorie des actes a eu lieu, d'une part dans l'orientation générale et d'autre part, mais seulement en partie, dans la présentation des objets d'enseignement. Par contre la sélection et la progression de ces objets, les exercices proposés, les pratiques de classe, la réflexion sur les faits langagiers etc. n'ont pas été modifiés par l'approche pragmatique.

Sans avoir mené une analyse exhaustive de chacun des autres "lieux", on peut néanmoins identifier la grammaire de phrase comme le constituant non déclaré ayant servi à sélectionner les contenus et à fixer la progression des manuels, alors que les techniques structurales sont sans doute en vigueur dans les exercices. Ce qui confère aux manuels cet aspect de "patchwork".

b) L'emprunt *acte de langage* coexiste dans les manuels avec d'autres notions de l'idéologie communicative comme *apprenant*, *compétence de communication*, *autonomie*, *besoins langagiers*, notions qui ont été à leur tour transposées de leurs textes originels, et qui dans ce sens mériteraient d'être aussi observées. Ceci met en évidence que dans le cas de manuels d'enseignement de langues notamment, les emprunts font corps avec d'autres notions linguistiques, philosophiques, psychologiques ou autres et se trouvent de ce fait aussi modifiés. La "qualité" d'une transposition ne saurait ainsi être mesurée par la fidélité des nouvelles notions par rapport aux notions originelles.

Ces considérations ne remettent pas en question l'intérêt de l'analyse de la transposition que nous voyons formulée en d'autres termes. Un manuel est un texte didactique complexe où les théories de référence laissent sur les diverses "parties" (objectifs généraux, prises de position didactiques, structure en leçons, textes ou autres échantillons, exercices, évaluations) des "traces" à caractères distincts: adhésion à une certaine vision de la langue, et à une conception des processus d'apprentissage, choix des faits langagiers à proposer comme échantillon, options concernant les activités à proposer aux élèves etc. D'ailleurs les domaines théoriques de référence auxquels renvoient ces parties peuvent être

diverses (philosophie analytique, courants didactiques, grammaire de phrase, analyse du discours, structuralisme, béhaviorisme etc.).

Face à ces constats se pose le problème de la **cohérence** d'ensemble du manuel. Et puisqu'il s'agit de texte didactique, où la pertinence finale doit obéir à une logique didactique, d'autres questions comme celles de la compatibilité épistémologique passe à un second plan. C'est à ce propos que notre corpus présente des aspects discutables. Il était dit par les auteurs que priorité serait donnée dans leurs manuels à la compétence communicative. Or, à aucun moment les actes de langage sélectionnés, ni les structures linguistiques les réalisant ne sont expliqués et évalués dans leur contexte d'apparition, à savoir, dans les textes du manuel, par rapport aux énonciateurs en jeu etc. Ces objets d'enseignement ne sont pas orientés vers les objectifs fixés. Pour que la notion d'acte de langage soit utile à un enseignement qui se veut centré sur la communication il est nécessaire d'explicitier les articulations des actes produits, avec les structures d'une part mais surtout, avec la situation et les intervenants de la communication.

L'analyse des processus de transposition a permis ainsi de tester la cohérence d'un manuel.

Ceci nous amène à ce qui nous semble être la seconde recommandation qui ressort de notre analyse. Un projet de manuel devrait aboutir à la construction d'un discours méta-méthodologique explicitant les choix réalisés à propos des divers niveaux d'un manuel en clarifiant les rapports que l'on établit entre eux: pour des objectifs déterminés quelle organisation de l'enseignement va être proposée, quels faits langagiers et types de textes seront sélectionnés, quelle place sera accordée à la réflexion et aux savoirs, quel type d'exercices et de jeux proposer, quel système d'évaluation devrait correspondre. C'est à ce prix que l'on pourra construire une cohérence et qu'on sera à même d'établir à quel endroit ce document nécessairement composite, présente des lacunes ou bien ne remplit pas la fonction souhaitée.

Bibliographie

- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
 ARSAC, G., DEVELAY, M., TIBERGHEN, A. (1989): *La transposition didactique en Mathématiques, en Physique, en Biologie*, Lyon, Irem et Lirdis.
 AUSTIN, J. L. (1970): *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
 BESSE, H. (1980): "Enseigner la compétence de communication?", *Le Français dans le monde*, 153, mai-juin, 41-47.
 BRONCKART, J. P. (1993): "L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage", *Langue française*, 97, 3-13.

- BRONCKART, J. P. & PLAZAOLA GIGER, I. (1996): "Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique", *Diálogos hispánicos*, 18, 13-35.
 BRUN, F., TAMBORINI, P., THALMANN, P., THÖRING, C., (1986): *On y va! Lehrgang für den Französischunterricht an der Oberstufe der Volksschule*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
 BURGER, H. (1993): *Französischlehrmittel für die Bezirksschule*, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
 CHEVALLARD, Y. (1991): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage (première édition 1985)
 COSTE, D., FERNICZI, V., LECLERCQ-COURTILLON, J., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976): *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
 COSTE, D. (1976): "Décrire et enseigner une compétence de communication. Remarques sur quelques solutions de continuité", *Bulletin CILA*, 24, 18-45.
 COSTE, D. (1977): "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes", *Etudes de linguistique appliquée*, 27, 51-77.
 COSTE, D. (1980): "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", *Le Français dans le monde*, 153, 25-34.
 DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit*, Paris, Minuit.
 GERMAIN, C. (1980): "L'approche fonctionnelle en didactique des langues", *Revue canadienne des langues vivantes*, vol 37 ?, n° 1, 10-24.
 HALTÉ, J. F. (1992): *La didactique du français*, coll. "Que sais-je?", Paris, PUF.
 HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.P. (1978): *Apprentissage linguistique et communication*, Paris, Cle International.
 HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.
 JUPP, T.C., HODLIN, S. (1975): *Industrial English*, London, Heinemann.
 KESSLER, S., LAUBCHER, C., WALLIMANN, H., WALTHER, R. (1984): *Bonne chance! Cours de langue française. Exigences étendues.*, Interkantonale Lehrmittelzentrale, Berne.
 PLAZAOLA GIGER, I., ROSAT, M. C., CANELAS, S. (1995): "Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs", *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 61, 11-33.
 PORCHER, L. (1977): "Une notion ambiguë: les "besoins langagiers" (linguistique, sociologie, pédagogie)", *Cahiers du CRELEF*, 3, 1-12.
 RICHTERICH, R. (1973): "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes". In TRIM, J. et al., *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 35-66.
 RICHTERICH, R. (1976): "Essais d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation de matériels d'apprentissage du français langue étrangère", *Bulletin CILA*, 24, 45.
 ROULET, E. (1977): *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
 SAVARD, J. G. (1977): "Besoins langagiers et fonctions langagières", *The Canadian Modern Language Review*, 33, 5, 632-646.
 SEARLE, J.R. (1973): *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
 SHEILS, J. (1993): *La communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Eds. du Conseil de l'Europe.
 WIDDOWSON, H. G. (1981): *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif-Hatier.