

Wilfried Decoo
Université d'Anvers (UA)
Dépt. de didactique - Didascalía
2610 Wilrijk - Belgique

Publié comme

DECOO, W., "Actes de paroles dans la didactique des langues: Conceptualisation et structuration", in *Rapports - RHB* (University of Amsterdam), 64e jgg, n° 1 (1994), pp. 11-21.

Actes de paroles dans la didactique des langues Conceptualisation et structuration

0. Positionnement du problème
1. Définition des actes de paroles
 - 1.1. Un brin d'histoire
 - 1.2. Les actes de parole dans l'enseignement des langues
2. Choix et organisation des actes de parole
 - 2.1. Choix des actes de parole
 - 2.2. Organisation des actes de parole
3. Structure didactique des actes de parole
 - 3.1. Deux formes: médiates et naturelles
 - 3.2. Trois dimensions: micro-, méso- et macro-actes de parole
4. La valeur didactique des formes de base respectives
 - 4.1. Micro-actes de paroles médiats
 - 4.2. Micro-actes de parole naturels
 - 4.3. Méso-actes de paroles médiats
 - 4.4. Méso-actes de parole naturels
 - 4.5. Macro-actes de paroles médiats
 - 4.6. Macro-actes de parole naturels
5. Conclusion

0. Positionnement du problème

L'approche communicative n'est pas une méthode, mais une approche de principe, qui veut mettre l'accent sur l'apprentissage d'une langue pratique et sur la communication réelle, mais qui n'offre pas de didactique élaborée. La littérature scientifique, d'ailleurs fort étendue, qui s'occupe de l'approche communicative, traite ainsi essentiellement de problèmes de contenu, non de méthodologie. La description d'un *processus d'apprentissage* cohérent manque dans cette littérature.

Comme le dit Philip Riley sur l'approche communicative: *To put it bluntly, we may know what we want to teach, but we do not have much idea of how to go about it: the present jumble of simulations, role-plays, games, dramatic techniques, etc. is no substitute for a principled approach to sensitization, presentation, practice, acquisition and use, even if such activities seem, intuitively, to be somehow "more communicative" (Riley, 1982).*

Il faut en convenir: trop de cours dits "communicatifs" rassemblent, sans équilibre ni cohérence interne, des thèmes et des formes de travail trouvés au gré d'une inspiration souvent limitée. Certes, ces thèmes et ces formes semblent souvent "naturels", mais leur *rendement didactique* n'est pas toujours prouvé, surtout si l'on évalue l'apport et l'intégration de chaque élément de la langue à enseigner, et cela à long terme.

Nous nous concentrons ici sur un aspect souvent cité, celui des "actes de parole". Nous suivons à cet égard un modèle didactique classique: la définition des actes de parole, leur choix et leur organisation, leur structure didactique et leurs valeurs respectives. Vu le temps limité de cette présentation, nous ne traiterons pas ici les deux dernières étapes du modèle, c'est-à-dire les formes de travail possibles et l'évaluation des actes de parole.

1. Définition des actes de paroles

1.1. Un brin d'histoire

Le concept d'*acte de parole* (*speech act*) a son origine dans la philosophie analytique. Il date de 1962, quand J.L. Austin publie son *How to do things with words*. Avec son livre *Speech acts* de 1969, J.R. Searle devient le deuxième grand nom de la conceptualisation scientifique. Les théories originelles se trouvent ensuite citées à grande échelle, développées et appliquées dans divers domaines: la philosophie, l'anthropologie, l'ethnographie, la sociologie. Ensuite le concept trouve sa voie dans la linguistique théorique, dans la socio-linguistique, dans la critique littéraire, dans les études sur le développement du langage chez l'enfant... et enfin, en dernier lieu, dans la didactique des langues étrangères.

Dans son essence, l'*acte de parole* exprime *ce que l'on fait* avec des mots: le politicien promet par la voie du langage, le médecin conseille son patient, l'inspecteur de police interroge le suspect, la mère console son enfant. *Promettre, conseiller, interroger, consoler* sont ainsi des actes de parole.

Il est important de rappeler la différence entre l'acte de parole, comme concept d'action, et l'énoncé, c'est-à-dire la façon dont l'acte de parole est réalisé en paroles. Nous pouvons clarifier cette différence en deux directions:

- D'une part un acte de parole particulier engendre des énoncés divers, le plus souvent même sans avoir recours au verbe qui représente cet acte de parole particulier. Ainsi l'acte de parole *accepter* sera rarement réalisé avec le verbe *accepter*, mais de bien d'autres façons dans une réplique: *Oui / Ça va / D'accord / Bien sûr / OK / Bon, bon / Formidable / Merci...* La réalisation de cet acte de parole peut aussi constituer une petite phrase, en fonction de la situation et de la chose qu'on accepte: *Ça me ferait plaisir / Je veux bien le faire / Je suis du même avis / Vous pouvez me le donner / Envoyez-le par la poste...* On peut aussi *accepter* sous la forme d'une conditionnelle: *Si tu veux / Si ça ne vous dérange pas / Si personne ne s'y oppose...* Il existe encore des dizaines d'autres formes de réalisation.
- D'autre part un énoncé particulier réalise, dans la plupart des cas, des actes de parole divers, en fonction du ton et du contexte. L'énoncé *il fait froid ici* peut être comme acte de parole simplement *constater* (appelé en anglais *locutionary speech act*), mais très souvent il impliquera aussi et surtout d'autres actes de parole (appelés *illocutionary speech acts*): *se plaindre* qu'il fait si froid, ou *demander* d'allumer le chauffage, ou *conseiller* de quitter bien vite un local si froid, ou *désapprouver* que quelqu'un a omis d'allumer le chauffage. Dans la plupart des cas, un énoncé réalise plusieurs actes de parole en même temps. *Speech acts are in essence acts, not sentences. Speech acts cannot be equated with utterances either, for we often perform more than one act with a single utterance* (Schmidt & Richards, 1980).

Ce concept d'acte de parole a inspiré, depuis la fin des années '60, une littérature scientifique assez volumineuse. Beaucoup de linguistes, dans pratiquement toutes les branches de la linguistique, ont contribué à son analyse. Nous pourrions résumer le positionnement des problèmes comme suit:

- Les actes de parole sont-ils indépendants d'une langue, en d'autres mots "universels"? Si on les présente en effet comme *concepts d'action*, en termes généraux, alors tous les actes de parole, comme *demander, commander, promettre...*, restent inchangés dans toutes les langues et dans toutes les cultures (Brown & Levinson, 1978; Fraser, 1978). Cela explique le point de vue qu'on ne peut pas "apprendre" de nouveaux ou d'autres actes de parole dans une langue étrangère: chacun maîtrise la gamme totale des actes de parole depuis sa langue maternelle. Tout autre est la façon dont ces actes de paroles se réalisent dans chaque langue respective, mais alors nous avons affaire à des *énoncés*.
- Comment structurer les actes de parole? La taxonomie la plus connue est sans aucun doute celle de Searle (1976), qui groupe les actes de parole en cinq archétypes selon l'intention du locuteur: *les représentatifs, les directifs, les commissifs, les expressifs et les déclaratifs*. Mais il existe aussi de nombreuses variantes sur ce groupement ou des structures nettement différentes, à chaque fois soutenues par des masses d'exemples, démontrant la complexité de la langue (Wilkins, 1973; van Ek & Alexander, 1975; Searle, 1976; Martin, 1981; Leech, 1983; Willis, 1983; Arndt & Ryan, 1986...).
- Comment définir la relation entre l'acte de parole et l'énoncé? Comment un énoncé est-il en effet formé à partir d'un acte de parole voulu? Comment pétrissons-nous nos énoncés, lexicalement et

grammaticalement, pour réaliser, de milliers de façons différentes, avec tant de nuances et d'intentions sous-entendues, nos actes de paroles? Car les choses sont complexes. Un acte de parole pourtant fort "simple" comme *commander* n'est pas réalisé, dans la majeure partie des cas, par un impératif, mais par d'autres canaux: *Voudriez-vous... Prière de... Je dois vous demander de... Vous êtes priés de... La règle est que... Est-ce que je dois encore répéter que tu...* Même la constatation, dite sur un ton fâché, *Les ciseaux ont encore disparu!* est un ordre pour chercher les ciseaux ou pour les rendre. Cette problématique de la relation entre acte de parole et énoncé est sans doute une des plus passionnantes, mais aussi une des plus complexes de la *Speech Act Theory* (Sadock, 1970; Green, 1975; Gordon & Lakoff, 1971; et bien d'autres).

1.2. Les actes de parole dans l'enseignement des langues

Au début des années '70, le concept des "actes de parole" a fait son apparition dans les publications sur l'enseignement des langues étrangères. Le terme faisait partie du jargon des nouvelles tendances dites communicatives. Comme l'enseignement "antérieur" devait subir le reproche, à tort ou à raison, d'avoir été trop théorique, non-pratique, le nouveau concept d'acte de parole voulait mettre l'enseignement devant une obligation absolue: les élèves doivent apprendre à *faire* quelque chose avec la langue.

Une des approches les plus connues de ce mouvement est le "fonctionnel-notionnel". On y distingue deux composantes de base: les *fonctions* et les *notions*.

- Les fonctions sont basées sur le concept des actes de parole: savoir *demander, promettre, refuser*, etc. Les longues listes de fonctions, comme par exemple dans *The Threshold Level* ou *Un Niveau-Seuil*, qui servent d'inventoriage linguistique, nous révèlent ces fonctions dans leur structure complexe, avec des exemples d'énoncés possibles.
- Les notions sont les éléments lexicaux qui doivent donner corps aux fonctions: sans vocabulaire, aucun énoncé ne serait possible. L'aperçu des notions, par exemple dans *Un Niveau-Seuil*, suit une structure thématique qui doit correspondre en grandes lignes aux besoins d'un apprenant de langue étrangère: des notions générales sur le temps, le lieu, la quantité, la qualité; des notions spécifiques sur la personne, la maison, aller quelque part, etc.

Les éléments grammaticaux ne sont pas oubliés non plus (ce que certains, appliquant le fonctionnel-notionnel indistinctement, ont parfois tendance à négliger): *Un Niveau-Seuil* attribue une large part à l'inventoriage des éléments grammaticaux nécessaires à formuler des énoncés.

Sur la base de ces "listes-seuils", un mouvement assez large a vu le jour dans la seconde moitié des années '70 et au début des années '80: ce mouvement fonctionnait et fonctionne encore, sous des appellations diverses, en se référant à l'autorité imaginée des "normes européennes" du "niveau-seuil".

Cela nous mènerait trop loin d'analyser ici en détail ce mouvement et ses nombreuses formes. Qu'il nous suffise de dire que les mouvements dans l'enseignement des langues sont grandement influencés par des tendances temporaires d'origine psychologique ou linguistique. Le structuralisme, le behaviourisme, la grammaire générative, l'analyse contrastive, les théories de transfert, l'hypothèse de

l'input de Krashen, etc. ont à chaque fois inspiré des applications propres dans l'enseignement des langues. L'application de la *Speech Act Theory* à l'enseignement des langues, à partir des développements dans la sémantique et la pragmatique des langues, fait partie d'un tel cycle.

Après un temps, toutefois, les déceptions se font jour: on comprend que la réponse ultime n'est pas encore trouvée. L'enseignement des langues connaît toujours beaucoup de renouvellement, mais peu de progrès. C'est ainsi que, depuis le début des années '80, le concept des actes de parole connaît un déclin certain comme "concept-clé" de la didactique. Les problèmes peuvent être résumés comme suit (Coste, 1980; Brumfit, 1981; Leech, 1983; Wierzbicka, 1985; Blum-Kulka e.a., 1987; Breen, 1987; Flowerdew, 1988 & 1990):

- l'imprécision dans la définition et les interprétations très diverses: depuis que le concept des actes de paroles est entre les mains de la base qui s'occupe de l'enseignement des langues, il connaît une grave inflation de sens; ceux qui manient le terme l'emploient pour désigner soit une situation communicative (par ex. *faire des courses*), soit un énoncé thématique (par ex. *se présenter*), soit même une unité strictement lexicale (par ex. *savoir nommer les différents moyens de transport*). Pour utiles et pratiques que ces éléments peuvent être dans l'enseignement des langues, ce ne sont pas des "actes de parole" au sens originel.
- l'impossibilité de parvenir à une classification consistante et cohérente des actes de parole, ce qui fait d'une liste d'actes de parole un système défectueux et non économique comme outil de référence à un enseignement organisé;
- le fait que chaque énoncé représente un nombre d'actes de parole divers et que chaque acte de parole peut être réalisé dans une gamme variée d'énoncés: le concept des actes de parole devient par là un fardeau compliquant la didactique des langues, car finalement l'élève n'apprend que des énoncés;
- le manque de clarté quant à la dimension de réalisation d'un acte de parole: le plus souvent on considère la phrase comme l'unité de base, mais l'acte de parole peut tout aussi bien être un mot ou un enchaînement de phrases;
- le manque de clarté quant à la spécificité relative d'un acte de parole envers un autre: *féliciter* est assez spécifique, mais *décrire* est bien plus diffus; la plupart des actes de parole sont plutôt diffus, ce qui les rend difficiles à manier du point de vue didactique;
- le manque de base théorique quant aux actes de parole connectés: toutes les listes, également celles des niveaux-seuils, se limitent à l'inventoriage d'actes de parole individuels; mais dans la réalité de l'usage, les actes de parole apparaissent toujours de façon interactive, dans des séquences dynamiques, le plus souvent se superposant partiellement, où la valeur de chaque acte de parole est déterminée par l'ensemble.

Toute cette critique ne peut pas nous faire conclure que le concept des actes de paroles n'a plus aucune valeur dans la didactique des langues. Non: le concept nous aide à considérer certains problèmes d'un autre angle, il nous oblige à réfléchir sur les objectifs désirables, il ouvre des perspectives inattendues pour la recherche. *The problems of speech act theory, rather than presenting*

insurmountable obstacles to the application of the theory to language teaching, can be seen as offering challenges that in many cases can be met by pedagogical innovation (Flowerdew, 1990).

Toutefois, afin de pouvoir continuer sur une base concrète, propre à la langue enseignée, il nous faut délaisser la définition originelle d'Austin, celle d'un concept abstrait et universel, pour accepter une de celles que la littérature didactique a développée par nécessité: **l'acte de parole est un énoncé ou un groupe d'énoncés lié à une situation**. Si, pour les besoins de la cause, il nous faut référer à la définition originelle, nous clarifierons l'emploi du terme.

2. Choix et organisation des actes de parole

2.1. Choix des actes de parole

Quels actes de parole les élèves doivent-ils apprendre à maîtriser? Les programmes des études qui en parlent – en Belgique les "leerplannen" de chaque réseau, aux Pays-Bas le document du "Basisvorming" – donnent une liste d'actes de parole à atteindre comme objectifs pédagogiques. Ils sont groupés par thème situationnel – ce qui illustre encore une fois l'écart de la définition originelle et notre obligation de travailler avec la nouvelle. Les thèmes ont rapport à la vie sociale quotidienne, au fonctionnement d'un étranger dans le pays-cible, à la communication orale et écrite, tant réceptive que productive.

A première vue, ces actes de parole forment un ensemble pleinement défendable et acceptable, s'inspirant entre autres de la partie *Notions* d'*Un Niveau-Seuil*. Nous formulons toutefois quelques remarques.

Quels sont les besoins réels et souhaitables de notre groupe-cible?

Les actes de parole cités dans les programmes des études ont trait à la communication quotidienne, mais essentiellement dans des situations qui confrontent des adultes (*réserver à l'hôtel, faire le plein, solliciter un emploi...*). En songeant toutefois à des élèves de 10 à 14 ans, nous devons nous poser la question si cette accentuation correspond aux besoins réels et souhaitables de nos élèves, compte tenu de leur âge et de leur situation. A-t-on conduit des recherches sur ces besoins? N'avons-nous pas aussi besoin d'actes de parole qui sont plus proches des centres d'intérêt typiques et des activités réelles des jeunes? Un cours doit-il toujours être aussi fonctionnel, sans émotion, sans magie? N'avons-nous pas besoin d'actes de parole qui permettent de sortir du quotidien, qui par exemple encouragent la lecture aisée d'histoires passionnantes pleines de fantaisie.

Les actes de parole des programmes des études s'inspirent entièrement ou pour une très large part d'*Un Niveau-Seuil* qui inventorie les *besoins d'adultes dans un environnement de langue étrangère*. Baser un enseignement de langue au niveau de l'école primaire ou secondaire exclusivement sur ces actes de parole pourrait constituer un appauvrissement de l'enseignement des langues à des enfants.

Le manque de perspective globale pour l'enseignement secondaire

Les programmes des études pourvoient les premières années d'une liste d'actes de parole, mais sans d'abord déterminer l'ensemble des actes de parole à acquérir pendant tout l'enseignement secondaire. Dans les programmes belges pour cet enseignement, il existe une liste d'actes de parole pour la première année. Le programme pour la seconde année renvoie simplement à la liste de la première année, avec une petite note précisant que cette liste contient assez d'actes de parole pour pouvoir les employer "comme référence" en deuxième année. La solution est facile pour les auteurs du programme, mais le professeur est confronté avec la problématique complexe du choix et de l'organisation des actes de parole, à un moment où il entend parler pour la première fois de ce concept.

Les choses ne s'améliorent pas dans la 3e et la 4e année, toujours dans le contexte scolaire belge: le programme pour ces deux années reprend la liste de la première année, avec quelque extension et diversification opaque. Les auteurs du programme étaient sans doute conscients de cette faiblesse, car ils mentionnent que la liste "a plutôt un caractère approximatif et directeur qu'exhaustif et obligatoire". Et pour la 5e et 6e année, les auteurs du programme, par manque d'inspiration, optent pour la solution qu'on devait craindre: le professeur reçoit l'ordre de continuer sur la lancée des premières années, sans qu'aucun nouvel acte de parole soit mentionné.

Un tel vague est inadmissible: si les actes de parole forment la base même du nouveau programme, le professeur devrait pouvoir les retrouver clairement, inventoriés par année scolaire. Mais le problème est en effet que les actes de parole, même définis en tant qu'énoncés liés à des situations, ne constituent pas encore des unités didactiques propres à être intégrées telles quelles dans des leçons. Leur présence dans l'usage discursif de la langue forme un treillis complexe dont nous reparlerons sous le point de l'*Organisation des actes de parole*.

Les incohérences entre les actes de parole et la grammaire

Un autre problème majeur dans les programmes des études est la relation entre les actes de parole et la grammaire que l'élève doit également maîtriser. Cette grammaire et les programmes insistent beaucoup sur ce point: elle doit être fonctionnelle, c'est-à-dire qu'elle doit servir de façon dynamique à réaliser les actes de parole prévus. A cet égard nous constatons deux problèmes.

En premier lieu les programmes des études n'offrent aucune didactique pour réaliser la relation entre la grammaire et les actes de parole. Ces programmes insistent seulement sur le fait que les actes de parole et l'approche communicative doivent former le point de départ et que la grammaire doit se limiter à la réalisation de ces actes de parole. Il nous semble qu'une telle directive n'est pas facile pour la plupart des professeurs, car même pour des spécialistes le développement de la relation entre actes de paroles et grammaire dans un processus d'apprentissage communicatif est loin d'être aisé. Il est facile de prétendre que *l'usage langagier* doit constituer le point de départ. Koster et Matter, dans leur évaluation de l'implémentation didactique de l'approche fonctionnelle-notionnelle, résument le problème comme suit: *L'usage langagier a peu de systématique interne et ce qui n'est pas construit systématiquement peut difficilement être enseigné de façon efficace* (Koster & Matter, 1983).

En second lieu, si nous prenons comme exemple le programme des études pour l'enseignement catholique flamand, nous constatons des incohérences entre les actes de parole et la grammaire prévus pour la première année. Le programme demande par exemple que les élèves sachent réaliser les actes de parole *promettre* et *espérer*, mais le *futur simple* n'est pas prévu grammaticalement en première année, ce qui rend difficile d'exprimer concrètement une promesse ou un espoir. De même, le programme demande que les élèves sachent *comparer*, mais dans la partie consacrée à la grammaire, il est indiqué explicitement que le *comparatif* et le *superlatif* n'appartiennent pas à la matière de la première année.

Le même problème se fait jour dans l'autre sens, c'est-à-dire une certaine matière grammaticale est prévue, mais non pas les actes de parole les plus évidentes. Par exemple, le programme prévoit pour la seconde année l'apprentissage du *passé composé*, de l'*imparfait* et du *futur simple*. Mais la liste des actes de parole ne mentionne pas que l'élève doit *savoir exprimer ce qui s'est passé et ce qui arrivera* – éléments pourtant mentionnés explicitement dans la liste des actes de parole pour la troisième année.

Ces problèmes d'écart entre la communication et la grammaire ont été formulés de façon anecdotique dans le commentaire d'un professeur à un élève: *Yes, John, you communicated quite well there. Now if you'd like to try and get in the right tense...* (F. Winter, 1992).

En effet, un processus d'apprentissage communicatif valable exige un développement équilibré entre les diverses composantes, en particulier les éléments lexicaux et grammaticaux, afin de pouvoir réaliser de façon optimale les actes de parole désirés. Mais comme tout le mouvement autour des actes de parole est encore si nouveau pour le professeur, on ne peut pas attendre de lui, dans la préparation quotidienne de ses leçons, l'exécution d'un tel développement.

2.2. Organisation des actes de parole

Dans l'usage normal, c'est-à-dire discursif de la langue, un acte de parole particulier, comme mentionné dans les programmes des études, ne peut pas apparaître de façon isolée ou même concentrée. On ne peut pas conduire une conversation normale ou rédiger un texte sans avoir directement recours à une multiplicité d'actes de parole.

Prenons comme exemple un exercice de vocabulaire situationnel (*Eventail 2*, dossier 1, ex. 29).

Un incendie dans un garage. *Complétez, lisez à deux, cachez, reprenez.*

Deux pompiers entrent dans le garage pour bien voir l'incendie.

cigarette	.	Cet incendie a commencé par une c... ?	_____
fumé	.	Oui, un mécanicien a f... pendant son travail.	_____
avance	.	Attention, n'a... pas trop près du feu!	_____
	.	N'aie pas peur, je fais attention.	_____
Plusieurs	.	P... voitures ont commencé à brûler! Pense à l'essence!	_____

assez	.	C'est vrai, ça peut être a... dangereux.	_____
en	.	Regarde, ... quelques minutes, le feu a passé dans le jardin: un arbre brûle déjà.	_____
vent	.	Heureusement, il n'y a pas de v... .	_____
arrêter	.	Il faut a... le feu	_____
chemin	.	devant ce ch... .	_____
jeter	.	Oui, nous allons j... de l'eau sur ces vieux arbres.	_____
fumée	.	Quelle f... ! J'ai mal	_____
yeux	.	aux y... . Sortons vite.	_____

Cet exercice contient les "actes de parole" suivants, pris dans leur sens le plus restreint, avec référence au programme des études de l'enseignement catholique flamand:

Texte	Actes de parole du programme des études	
Deux pompiers entrent dans le garage pour bien voir l'incendie.	TH 7.3	déterminer la quantité
	TH 1.2	se présenter: la profession
	TH 9.2	indiquer le mouvement
	TH 3.2	dire où l'on peut trouver quelqu'un
	TH 10.1	indiquer le but de l'action
	TH 10.2	dire de quelle façon l'action est exécutée
	TH 9.2	indiquer le mouvement sensoriel
Cet incendie a commencé par une cigarette?	TH 3.1	désigner quelque chose
	TH 4.2	indiquer l'ordre d'une série
	TH 10.1	désigner la cause d'une action
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants
Oui, un mécanicien a fumé pendant son travail.	TH 12.1	mentionner son accord
	TH 12.3	confirmer
	TH 1.2	se présenter: la profession
	TH 9.3	indiquer une manipulation
	TH 10.1	indiquer la raison
	TH 4.3	indiquer la durée
Attention, n'avance pas trop près du feu!	TH 12.6	prévenir
	TH 12.6	déconseiller
	TH 9.2	indiquer le mouvement
	TH 12.5	comparer
	TH 3.2	localiser
	TH 5.1	donner une indication de lieu
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants
N'aie pas peur,	TH 12.6	interdire

	TH 11.1	donner un ordre
	TH 8.1	dire comment on se sent
	TH 12.3	nier
je fais attention.	TH 10.2	dire de quelle façon l'action est exécutée
Plusieurs voitures ont commencé à brûler.	TH 7.3	déterminer la quantité
	TH 5.3	nommer les moyens de transport
	TH 4.2	indiquer l'ordre d'une série
	TH 9.3	nommer une manipulation
Pense à l'essence!	TH 11.1	donner un ordre
	TH 12.6	prévenir
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants
C'est vrai, ça peut être assez dangereux.	TH 12.3	confirmer
	TH 12.4	exprimer la certitude
	TH 3.1	désigner quelque chose
	TH 12.2	dire ce que l'on en pense
	TH 12.4	exprimer le doute
	TH 10.3	déterminer l'environnement
Regarde, en quelques minutes, le feu a passé dans le jardin: un arbre brûle déjà.	TH 11.1	donner un ordre
	TH 7.3	déterminer la quantité
	TH 4.1	donner des indications de temps
	TH 9.2	indiquer le mouvement
	TH 3.2	localiser
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants
	TH 9.3	nommer une manipulation
	TH 4.2	déterminer un élément temporel
Heureusement, il n'y a pas de vent.	TH 8.1	dire comment on se sent
	TH 10.4	donner des indications concernant le temps
	TH 12.3	nier
Il faut arrêter le feu devant ce chemin.	TH 12.6	conseiller
	TH 9.3	nommer une manipulation
	TH 3.3	localiser plus largement
	TH 3.1	désigner
Oui, nous allons jeter de l'eau sur ces vieux arbres.	TH 12.1	mentionner son accord
	TH 12.3	confirmer
	TH 9.3	nommer une manipulation
	TH 3.2	localiser
	TH 3.1	désigner
	TH 6.2	décrire sommairement
	TH 1.2	indiquer l'âge
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants

Quelle fumée!	TH 12.2	dire ce que l'on en pense
	TH 6.1	nommer les objets les plus courants
J'ai mal aux yeux.	TH 8.2	donner des indications concernant la douleur
	TH 8.3	nommer les parties du corps
Sortons	TH 9.2	indiquer le mouvement
	TH 11.1	donner un ordre
	TH 12.6	conseiller
vite.	TH 10.2	dire de quelle façon l'action est exécutée

Cet exercice fort court contient donc déjà 73 actes de parole et l'on pourrait facilement diversifier outre et en identifier davantage. Cela signifie que l'inventoriage de tous les actes de parole dans chaque texte et chaque exercice d'un manuel de langue nous livrerait entre cent mille et deux cent mille actes de parole.

Il va de soi pourtant que dans un nombre de conversations ou textes, certains actes de paroles peuvent donner une impression d'accentuation thématique. Un exercice situationnel autour d'un médecin qui interroge un patient nous livrera sans doute un nombre d'actes de parole propres au thème *Donner des indications sur les soins médicaux*. Mais une analyse précise d'une telle consultation médicale révèle qu'il y a bien davantage d'actes de parole que ceux typiques du secteur médical. Tout d'abord, l'on ne peut avoir toutes les maladies ou tous les maux en même temps, de sorte que seul quelques items du champ *donner des indications sur les soins médicaux* peuvent apparaître dans une telle conversation. Il apparaît ensuite que la plupart des actes de paroles dans une telle consultation ont trait à d'autres champs, tels *se présenter, indiquer la durée et la fréquence, désigner, dire ce qu'on en pense, nommer des aliments, déterminer l'environnement*, etc. Une certaine *situation* ne garantit donc pas la présence concentrée d'actes de parole d'un même champ.

Des actes de parole comme *confirmer, accepter, nier* – les actes de parole dans leur définition originelle – se retrouvent à tout moment dans les conversations et les textes. De même, les notions générales concernant le temps, le lieu, la quantité, la qualité reviennent sans cesse dans n'importe quelle situation langagière.

Un linguiste aura peu de problèmes avec cet état de choses, au contraire: sa tâche consiste justement dans l'analyse de la réalité langagière dans toutes ses composantes. Les textes et les exercices d'un cours de langue se prêtent à merveille à une analyse poussée et à un inventoriage volumineux des actes de parole. C'est d'ailleurs ce que font des documents comme *Un Niveau-Seuil* ou *The Threshold Level*. Mais du point de vue didactique, les choses sont fort différentes. Les auteurs eux-mêmes des documents cités ont d'ailleurs toujours souligné que leur travail n'avait pas d'autre but que l'inventoriage linguistique et que cet inventoriage ne peut pas être utilisé comme *critère organisateur* à des fins didactiques.

D. Coste, un des auteurs d'*Un Niveau-Seuil*, le confirme: *On peut craindre que des outils comme 'Un Niveau-Seuil' qui font une large place à une typologie des actes et à des listes de notions soient lus, malgré les précautions prises, comme des tables de correspondance inventoriant les contenus souhaitables et servant, bien malgré eux, à favoriser une atomisation de la matière et à maintenir à*

l'écart les aspects discursifs de toute mise en oeuvre pragmatique du langage (Coste, 1979). Ce problème de l'atomisation d'éléments dans les cours "communicatifs" est un ancien mal, sur lequel l'attention a déjà été tiré à plusieurs reprises (entre autres, Mitchell, 1980; Riley, 1982).

L'analyse des actes de parole dans leur interaction, c'est-à-dire le *discours connecté*, intéresse bien sûr les spécialistes, mais reste très complexe (Wilkins, 1981; Munby, 1983; Richards & Schmidt, 1983; Trim, 1984; Flowerdew, 1988 & 1990).

La quantité massive et l'interaction complexe des actes de parole ne peuvent en aucune façon former le point de départ d'une organisation efficace des contenus d'apprentissage. Le danger est pourtant réel que des manuels "communicatifs" prennent une structure d'actes de parole comme base pour leur chapitres, avec tous les problèmes que cela comporte au niveau de la psychologie de l'apprentissage.

Nous voulons toutefois tâcher d'implémenter le concept d'acte de parole dans l'usage normal, c'est-à-dire discursif de la langue. En d'autres termes: comment peut-on encore identifier et manier chaque donnée langagière plus large, qui se compose directement d'un certain nombre d'actes de parole, et cela du point de vue didactique. Afin de trouver une solution pratique à ce problème, nous avons introduit un *concept dimensionnel d'actes de parole quantifiables*, notamment les méso- et les macro-actes de parole. Mais cela nous mène au point suivant.

3. Structure didactique des actes de parole

Du point de vue didactique, nous pouvons faire une distinction entre deux *sortes* d'actes de parole: *médiates* et *naturelles*, et entre trois *dimensions*: *micro-*, *méso* et *macro-actes de parole*. Ensemble cela nous livre six combinaisons qui représentent autant de *formes didactiques de base*.

Un nombre de ces formes didactiques peuvent ensuite encore être subdivisées en formes de réalisation, en rapport avec l'application de niveaux d'emploi de la langue – répétitif, opérant ou créatif. D'autres subdivisions peuvent être ajoutées en rapport avec l'aptitude langagière impliquée – l'écoute, la parole, la lecture, l'écrit. En effet, bien que nous liions généralement les actes de parole à la parole, on peut tout aussi bien écouter, lire ou écrire des actes de parole. Dans la présentation qui suit, nous nous limitons toutefois aux deux formes et aux trois dimensions.

3.1. Deux formes

3.1.1. Actes de parole médiats

Nous entendons par acte de parole médiate un acte de parole qui ne peut apparaître de façon naturelle dans la classe de langue, mais qui y est généré de façon artificielle comme "médium" pour sa présentation, son entraînement et son évaluation. L'enseignant et les apprenants font "comme si" afin de rendre l'énoncé possible dans la salle de classe. La toute grande partie des actes de parole réalisés en classe sont médiats, car, autrement, des milliers d'actes de parole deviendraient impossibles en classe: *Il est minuit... Les carottes sont prêtes... Aujourd'hui, c'est dimanche... Je constate que le bébé a 40 de fièvre... Donnez-moi 500 grammes de ce steak haché... Attention! Un chien! Freine!...*

Un acte de parole peut rester médiat, même s'il paraît être logique et naturel dans la réalité de la classe. Demander à un élève: *Comment t'appelles-tu?* alors que tout le monde connaît le nom de cet élève, est un acte de parole médiat. Nous faisons toujours "comme si". La plupart des exercices dits "réalistes" (les élèves se comparent, disent où se trouvent les objets dans la classe, etc.) se basent sur des actes de parole médiats qui, *pour les besoins de la cause*, sont provoqués artificiellement.

3.1.2. Actes de parole naturels

Il s'agit ici d'actes de parole qui ont une place toute naturelle en classe. Ils ne sont pas nombreux, car liés à une réalité restreinte: *Asseyez-vous... Qu'est-ce que nous avons vu hier?... Michel, après cette leçon, viens me voir dans la salle des professeurs...* Dans les années supérieures, le nombre de ces actes de parole *peut* à un certain moment augmenter, par exemple si les élèves échangent leurs idées personnelles sur un sujet actuel.

3.2. Trois dimensions

Même si nous pouvons fort bien imaginer ce que cela signifie de dire *où l'on se trouve, ce que l'on fait, ce dont on a besoin*, etc., il nous faut des indications plus précises si nous voulons réaliser dans un contexte didactique les actes de parole désirés. Il ne s'agit non pas de critères de contenu, mais de la *quantité* d'actes de parole en vue d'une présentation, d'un entraînement et d'une évaluation efficaces. Nous renvoyons ici à ce qui a déjà été dit sur la problématique de l'interaction complexe des actes de parole dans une conversation ou dans un texte.

Beaucoup de subdivisions sont possibles, chacune avec ses avantages et désavantages. Nous avons finalement développé la subdivision suivante, parce qu'elle est simple et parce qu'elle contient une possibilité de quantification intéressante, notamment le passage de "petits" actes de parole vers des unités toujours plus grandes. Ceci est particulièrement important pour aller à l'encontre de l'"atomisation" des actes de parole, un danger que nous avons déjà signalé. Nous avons besoin d'actes de parole d'un ordre plus grand, parce qu'il n'est pratiquement pas possible de mentionner pour chaque situation *tous* les "petits" actes de parole (voir l'exemple donné sous *Organisation des actes de parole*).

3.2.1. Micro-actes de parole

Les micro-actes de parole se situent au niveau de la phrase. Ce sont des réalisations de mots (*notions*), en général dans une relation syntaxique qui peut ainsi représenter l'une ou l'autre *fonction* pour parler en termes du fonctionnel-notionnel. La plupart des exemples d'actes de parole, donnés par les programmes des études, sont des micro-actes de parole s'ils se limitent à une phrase: *saluer, dire qu'on est un étranger, désigner quelqu'un ou quelque chose, indiquer un mouvement, féliciter, comparer*, etc.

Le fait qu'un verbe est employé dans l'identification de ces actes de parole met, sans doute, l'accent sur l'aspect "savoir faire quelque chose avec la langue", mais ne change rien à la base strictement lexicale

et grammaticale qui constitue le micro-acte de parole. En effet, chaque micro-acte de parole doit être réalisé grâce à des mots dans une phrase, ou même grâce à un seul mot. On peut ainsi *saluer* avec *Bonjour!* On peut *désigner* quelque chose avec *Regardez!* On peut *féliciter* avec *Bravo!* D'autres micro-actes de parole peuvent être définis à partir d'une base strictement grammaticale: *désigner quelqu'un ou quelque chose* aura essentiellement besoin de la matière des démonstratifs; *nier* de la négation; *comparer* des degrés de comparaison. Ce qui n'empêche pas la phrase réalisée d'être une phrase pleinement communicative.

3.2.2. Méso-actes de parole

Les méso-actes de parole se situent au niveau d'une situation, liée à un champ sémantique, dans laquelle un nombre plus ou moins élevé de micro-actes de parole sont réalisés ensemble. *Demander et montrer le chemin, demander et donner des informations concernant les transports publics* sont ainsi des actes de parole contenant en général plus d'une phrase. Ils globalisent un certain corpus de vocabulaire thématique et de structures grammaticales appropriées. Mais ils restent ainsi, de par leur nature, fortement liés à une base qu'on peut encore définir aisément en termes de lexicque et de grammaire.

Des exercices situationnels qui entraînent ou évaluent les différentes parties d'un sujet tel *se présenter* ou *dire comment on se sent*, dans la mesure où il s'agit de plusieurs phrases au minimum, sont des exemples typiques de méso-actes de parole.

3.2.3. Macro-actes de parole

Les macro-actes de parole dépassent les méso-actes de parole parce qu'ils sortent de ce cercle que nous avons défini de façon lexicale ou grammaticale. Ils globalisent de grands nombres de micro-actes de parole d'origine diverse, sans limitation thématique. Ils sont basés sur nos concepts, nos pensées, nos besoins d'ordre supérieur. Ils sont les énoncés étendus que nous retrouvons dans des conversations élaborées, exposés, textes de base et articles. Les apprenants font leur première expérience réceptive de macro-actes de parole par la lecture de textes plus ou moins longs. En ce sens, les macro-actes de parole peuvent apparaître assez rapidement dans le processus d'apprentissage.

3.3. Six formes de base

Pour emploi didactique nous parvenons ainsi à six combinaisons, qui constituent, en quelque sorte, une progression au sein du processus d'apprentissage, d'actes de parole "inférieurs" à des actes de parole "supérieurs".

- Micro-actes de paroles médiats
- Micro-actes de parole naturels
- Méso-actes de paroles médiats
- Méso-actes de parole naturels
- Macro-actes de paroles médiats

- Macro-actes de parole naturels

Nous concluons ce point en soulignant à nouveau que cette structure a seulement un but didactique. Dans la réalité de l'usage de la langue tout est bien plus complexe, parce que l'étendue d'un acte de parole ne peut pas être délimité de prime abord à partir du "titre" de l'acte de parole en question. Ainsi *se présenter* peut être un micro-acte de parole s'il se limite à *Je suis Pierre Duchamp*. Mais *se présenter* devient un méso-acte de parole si l'on ajoute *mentionner son âge, les études qu'on fait ou a faites, sa profession, sa famille*. Et dans une autobiographie, *se présenter* devient un macro-acte de parole.

4. La valeur didactique des formes de base respectives

Maintenant que nous avons une vue d'ensemble sur les différentes formes de base des actes de parole dans une perspective didactique, il s'agit d'évaluer la *valeur didactique* de chacune de ces formes. En effet, une approche communicative aura tendance à pousser d'emblée les objectifs finals – la libre communication dans toutes sortes de situations – comme stratégie standard et donc de faire appel aux formes supérieures. Certaines approches communicatives font dès lors très vite appel à des simulations et des jeux de rôle avec une grande marge de liberté donnée aux apprenants. Une telle tactique semble irresponsable, parce que les apprenants doivent *d'abord* apprendre à connaître et à intégrer les micro- et méso-actes de parole dans le cadre d'un processus d'apprentissage cohérent. Ces approches communicatives négligent en effet l'aspect du *processus* parce que l'attention est portée tout de suite vers le point final. Chaque enseignant routiné sait toutefois combien de temps et d'énergie doivent être investis, surtout auprès d'élèves moins forts, pour bien établir le fondement minimal. Il est dès lors clair que nous ne pouvons pas sousestimer la *valeur didactique* de certaines formes de base inférieures, même si la valeur *ultime* se trouve auprès des formes de base supérieures.

4.1. Micro-actes de parole médiats

Dans un cours de langue, les micro-actes de parole médiats abondent, par exemple,

- pour le vocabulaire
 - les phrases-exemples communicatives d'un nouveau mot
avouer Eric reconnaît qu'il est coupable? - Oui, il vient d'a... .
alcool Vous voulez du vin? - Non, merci, je ne bois jamais d'a... .
 - les phrases de base d'un exercice non-situationnel

Combinez. Traduisez. Cachez une partie et reprenez à deux.

C'est une bonne selle?	Non, elle refuse toute p... .	participation
Cette musique te plaît?	Non, elle analyse les s... .	selles
L'assistante fait une injection?	Non, elle me donne la m... .	migraine
Cette paroi peut être réparée?	Non, elle fait mal aux f... .	fesses
La délégation est arrivée?	Non, elle est i... .	irréparable

- pour la grammaire: tous les items-phrases séparés

Écrivez les formes du verbe "nuire". Traduisez les phrases. Cachez et reprenez.

1. ind. pr.	Le tabac ... terriblement à la santé.	_____
2. subj. pr.	Je voudrais que tu ne ... pas à notre projet.	_____
3. ind. p.c.	Bernard a menti. Cela m' ... beaucoup	_____
4. imp. pr.	Évitons la pollution! Ne ... pas à la nature.	_____
5. ind. f.s.	Dans 5 ans, cette situation ... au progrès.	_____

Bien que les tendances communicatives considèrent avec quelque dédain ces items séparés d'exercices lexicaux et grammaticaux, ces micro-actes de parole médiats sont, du point de vue didactique, extrêmement efficaces:

- Ils correspondent aux unités minimales qui peuvent porter une signification communicative et méritent ainsi une place centrale dans la présentation et l'intégration de la matière: les apprenants doivent apprendre et internaliser les différents micro-actes de parole de la leçon concernée, en passant par les constituants lexicaux et grammaticaux. Un principe didactique fondamental entre ainsi en jeu: l'"Intégrateur" ne fonctionne de façon efficace que par une expérience langagière étendue et correcte avec des micro-actes de parole.
- Avant de pouvoir travailler avec succès avec un méso- ou macro-acte de parole, l'apprenant doit d'abord bien maîtriser les micro-actes de parole qui le constituent.
- Le nombre de micro-actes de parole, qui peuvent survenir de façon plus ou moins isolée, est en fait fort élevé, parce qu'ils peuvent se présenter dans tous les champs sémantiques et toutes les situations quotidiennes. Dans la communication journalière, surtout si l'on pense aux besoins occasionnels d'un étranger dans le pays-cible, les micro-actes de parole surviennent bien plus souvent que les méso- ou les macro-actes de parole. On doit donc les employer, sous leur forme médiante, au maximum dans la classe de langue.
- Chaque apprenant peut facilement être impliqué dans des micro-actes de parole médiats, parce qu'ils se prêtent idéalement à un emploi rapide par un apprenant individuel. Ils permettent donc fort bien la mise en pratique de la règle qu'un apprenant doit rapidement *savoir faire quelque chose* avec la matière apprise.

- La valeur de transfert de micro-actes de parole est très grande, précisément à cause de leur volume restreint. Ils ne sont en effet pas liés à des situations plus larges, ce qui les rend aisément transférables à d'autres situations pour y constituer ensemble des méso-actes de parole. Il faut aussi noter que le jeu didactique des niveaux d'emploi stimule ce transfert: l'apprenant peut, de façon dynamique, parfois en termes de secondes, passer du niveau répétitif au niveau opérant, et de là au niveau autonome-crétatif, parce que le processus n'est pas gêné par la quantité de données propre aux méso- ou aux macro-actes de parole.

4.2. Micro-actes de parole naturels

En soi les actes de paroles naturels ont bien sûr une grande valeur: ils conduisent l'expérience langagière au niveau d'une implication directe et personnelle. La langue reçoit son plein impact parce qu'il y a un véritable échange d'informations.

Toutefois, au niveau des micro-actes de parole, la forme naturelle a peu de valeur du point de vue didactique:

- Les micro-actes de parole naturels sont très peu nombreux dans le contexte de la classe, parce qu'ils ne peuvent que toucher à quelques sous-champs sémantiques et quelques situations. Il ne s'agit, dans la plupart des cas, que d'instructions et d'informations pratiques, le plus souvent identiques dans chaque leçon: *Asseyez-vous... Prenez vos livres... Ecrivez... Avez-vous tous compris?*
- En outre, dans les cas déjà limités de micro-actes de parole naturels, il s'agit pratiquement toujours d'un sens unique de l'enseignant vers les apprenants. Et ce qui est souvent aberrant, c'est que, statistiquement parlant, la plupart de ces micro-actes de parole naturels sont anti-communicatifs: *Taisez-vous! Silence! Ecoutez-moi! Prenez votre cahier et écrivez...*
- Les micro-actes de parole naturels ne peuvent pas être "exercés" ou "évalués" de façon structurée pour la classe entière: seule leur répétition occasionnelle permet une intégration réceptive.

La valeur et l'impact des micro-actes de parole naturels peuvent augmenter avec les années, parce que les apprenants eux-mêmes vont, dans les cours supérieurs, prendre une certaine initiative langagière naturelle envers l'enseignant (du moins si celui-ci exige que tout énoncé soit formulé en langue étrangère): *Je trouve ce livre trop difficile. J'aimerais en essayer un autre... Avez-vous vu le film "L'enfant sauvage" à la télé hier?... Quel dictionnaire est-ce que je pourrais acheter?... Qu'est-ce qu'on doit connaître pour l'examen?... Je peux remettre mon devoir demain?...* Mais même si cette sorte de communication a lieu régulièrement, elle ne constituera, en comparaison avec les actes de parole médiats, qu'une fraction minime et elle n'impliquera qu'un nombre très limité d'apprenants. Tel quel le phénomène est sans aucun doute positif, mais l'impact didactique est pour ainsi dire nihil.

4.3. Méso-actes de parole médiats

Dans un cours de langue, les méso-actes de parole médiats apparaissent sous la forme d'exercices situationnels, par exemple

- pour l'entraînement lexical

Ariane part en voyage. Complétez à deux. Ecrivez. Cachez et reprenez.

quand	- Tu pars qu... , Ariane?	_____	
gare	- A 9 heures. Je vais d'abord à la g... .	_____	_____
train	- Tu y prends le t... ?	_____	
aéroport	- Oui, ainsi j'arrive à l'a... .	_____	_____
avion	- Ah, ensuite tu prends l'a... ?	_____	
pour	- Oui, je prends l'avion p... Marseille.	_____	_____
heure	- Ton avion part à quelle heu... ?	_____	
vol	- A midi. C'est le v... AF 082	_____	_____
destination	à d... de Marseille.	_____	

- pour l'entraînement grammatical

Evaluons l'école. Combinez. Adaptez librement les subordonnées avec "ne...pas / assez, trop, moins, plus, peu, si, tant..." et avec la forme logique du verbe. Discutez de vos points de vue! (subordonnée substantive)

Je voudrais que	le professeur de biologie mathématiques gymnastique ...	être () aimable / autoritaire / brutal / charmant / dévoué / exigeant / naïf / sérieux / sévère comprendre () problèmes des élèves commettre () fautes fournir () entraînement utile
Moi, je préférerais que		
Je suis ravi/e que		
Il est formidable que		
J'aime beaucoup que		
Il est triste que		
Je regrette que		
Je déplore que		
Il est dommage que		
J'affirme que		
Je dois reconnaître que		
Moi, je trouve que		
Je prétends que		
Je dois avouer que		
Il faut constater que		
J'espère que		
J'estime que		

le cours de biologie ...	être () abstrait / cohérent / complexe / ennuyeux / intéressant / passionnant / utile avoir () heures dans l'horaire servir à quelque chose / pas grand-chose / rien
la direction	prendre () initiatives agir () fermement / mollement prescrire () règles subvenir () aux besoins des élèves
le local de ... la salle de ...	être () affreux / bruyant / froid / humide / idéal / pratique / propre / sombre / spacieux / tranquille convenir () à la leçon de... / aux réunions de...

- pour l'entraînement communicatif

Vous allez solliciter un emploi.

Choisissez librement un métier (cf. LT C.10.2). Un élève joue le rôle du chef du personnel: il pose les questions, donne des explications... Un autre élève joue le rôle du candidat. Préparez la conversation à l'aide des éléments donnés ici ou trouvés dans LT C.10, puis présentez l'interview à deux.

1. Pourquoi-penser-être-capable-exercer-ce métier?

croire-disposer-qualités nécessaires / tout d'abord-études-apporter-base solide: ... / puis-domaine-entreprise-plaire-beaucoup / enfin-aimer travailler-avec-autres

2. Quelle expérience professionnelle-avoir-déjà?

- regretter-ne pas encore avoir-expérience professionnelle / mais-études-bien-préparer / croire-pouvoir apprendre-très vite-capacités particulières-dont-je-avoir besoin-firme / désirer-réussir / aimer-secteur
- travailler-pendant-mois/années-à/dans/chez... / parents-avoir-petite entreprise de... / aider-toujours-pendant-vacances / faire-aussi-travail de vacances-à/dans/chez...

3. Pourquoi-quitter-travail-faire-maintenant?

- aimer-pouvoir rester-mais-être-seulement-intérim-et-personne remplacée-revenir
- entreprise-connaître-difficultés financières / devoir-licencier-jeunes
- ne pas devoir-quitter-mais-chercher-travail plus intéressant / prêt-démissionner

./.

Les méso-actes de parole médiats, tels que nous les avons définis ci-dessus, sont par leur nature même didactiques et ont dès lors une grande valeur. Ils permettent aux élèves de dépasser le niveau des micro-actes de parole et de s'avancer vers des unités sémantiques plus grandes.

Les méso-actes de parole médiats ne peuvent toutefois être réalisés que si deux conditions sont remplies:

- Il faut qu'un nombre suffisant de micro-actes de parole connectés soient disponibles pour assurer la formation d'un méso-acte de parole.
- La situation évoquée doit former une entité sémantique acceptable.

Au sein du projet *Eventail*, un énorme effort a été livré pour créer des méso-actes de parole sous la forme de centaines d'exercices situationnels, selon des types didactiques fort divers, avec une attention particulière à l'implémentation aisée des niveaux d'emploi: les apprenants peuvent le plus souvent débiter au niveau d'emploi répétitif et passer ensuite à un niveau opérant, dans une différenciation qu'ils prennent eux-mêmes en main. Dans beaucoup de cas, des applications créatives sont également possibles.

Dans certaines approches "communicatives", on pense présenter des méso-actes de parole parce qu'on combine plusieurs micro-actes de parole d'un même champ dans des tableaux de substitution traditionnels:

Comment trouves-tu	mon	chemise?	Je	le	trouve	beau(x) / belle(s)
	ma	pull?		la		laid(e)(s)
	mes	pantalon?		les		magnifique(s)
		chaussures?				élégant(e)(s)
	

Ou encore:

Voulez-vous dire à ...	que je...
Pouvez-vous lui dire	qu'elle...
Dites à...	de...
Dites-lui	

Il est difficile de considérer ces exercices comme des méso-actes de parole à valeur pleine. Il s'agit plutôt d'additions ou d'inventoriages minimaux de micro-actes de parole, qui, à leur niveau propre, ont une certaine valeur, mais sans être réalisés dans une situation thématique. Dans la pratique langagière, ces exercices restent donc situés au niveau de l'entraînement élémentaire.

4.4. Méso-actes de parole naturels

Ces actes de parole peuvent apparaître en classe si une situation se présente à caractère clairement thématique. Par exemple, au début de la leçon l'enseignant demande pourquoi certains élèves ne sont pas encore en classe. Il reçoit plusieurs réponses qui indiquent où les élèves absents se trouvent et ce qu'ils sont en train de faire. Un tel méso-acte de parole groupe par conséquence, et de façon naturelle, un nombre de micro-actes de parole portant sur *localiser quelqu'un* et *désigner des manipulations*.

Tout comme les micro-actes de parole naturels, ceux qui se situent au méso-niveau sont assez rares et fort occasionnels. En outre, ils n'impliqueront presque jamais toute une classe, mais seulement un ou quelques élèves. Leur valeur didactique est donc fort limitée.

4.5. Macro-actes de parole médiats

Les macro-actes de parole médiats peuvent certainement être identifiés comme ayant une grande valeur dans le cadre des objectifs finals, par exemple savoir lire et comprendre aisément un texte plus long, présenter un dialogue élaboré personnellement comme application créative d'un texte de lecture, faire un exposé, écrire une rédaction ou une dissertation.

Toutefois, la valeur didactique d'un tel macro-acte de parole se situe moins au niveau de son apprentissage et de son intégration. Certaines approches traditionnelles l'emploient en effet ainsi, par exemple prendre un dialogue de base ou un texte de base comme point de départ du processus didactique. Ensuite ce macro-acte de parole est "analysé" par un jeu de questions-réponses entre l'enseignant et les apprenants afin d'identifier et d'expliquer un nombre de micro-actes de parole. Cette procédure n'est pas très efficace en termes de temps investi et ne conduit en général pas à une maîtrise solide des constituants.

Nous sommes d'avis que la valeur didactique d'un macro-acte de parole se trouve bien plutôt dans la confirmation générale of l'application d'un niveau langagier atteint, grâce à la préparation par le biais de micro- et de méso-actes de parole.

4.6. Macro-actes de parole naturels

Le pas de macro-actes de parole médiats vers des macro-actes de parole naturels est en fait assez grand. Aussi longtemps qu'un élève ressent un macro-acte de parole comme une obligation scolaire, comme une tâche à exécuter pour des points, cet acte de parole reste médiateur. Mais un énorme pas en avant constitue l'initiative personnelle de l'apprenant pour réaliser des macro-actes de parole naturels. Cela se fera, presque par définition, en dehors de la classe et de l'école. Cela arrive de façon productive quand, par exemple, l'élève se met à correspondre avec un ami qui parle la langue-cible. Cela arrive de façon réceptive quand, par exemple, l'élève se met à suivre un programme télévisé dans la langue étrangère ou à lire une revue ou un livre entier, simplement par plaisir.

Quand nous atteignons de tels macro-actes de parole, nous quittons en fait la sphère didactique, car la didactique a atteint son terme maximal: l'apprenant vit, de plein gré, la réalité communicative que la langue étrangère lui offre.

5. Conclusion

Notre conclusion, paradoxalement, doit donc aller à l'encontre de tendances communicatives qui négligent ou minimalisent l'importance des micro-actes de parole, et donc de l'entraînement lexical et grammatical. Deux lignes de force devraient ressortir de notre démarche:

- l'importance de la progressivité dans toute élaboration didactique en langue étrangère: il faut oser débiter par le plus simple pour tisser, pas à pas, le treillis qui formera à terme les couches supérieures du langage.
- l'importance de la systématisation du contenu: il nous faut des taxonomies complètes et équilibrées des fonctions et des notions, afin de garantir un "recouvrement langagier" maximal au terme de la période d'études.

La didactique des langues passe souvent par des vagues révolutionnaires. Mais nous devons entrevoir que les révolutionnaires, eux, parlent le plus souvent en slogans et en méthodologies globales. Une didactique concrète et réaliste, par contre, demande un travail patient, de longue haleine, tâchant d'améliorer, petit à petit, chaque aspect de l'enseignement des langues.

Références

- Arndt, H. & A. Ryan, "An ordered inventory of communicative functions for general foreign language teaching", in G. Kasper, ed., *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (Aarhus: Aarhus University Press, 1986).
- Atkinson, M. & J. Heritage, *Structures of social action: studies in conversational analysis* (Cambridge: Cambridge UP, 1984).
- Austin, J.L., *How to do things with words* (Oxford: Oxford University Press, 1962).
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper, eds., *Crosscultural pragmatics* (Norwood: Ablex, 1987).
- Breen, M.P., "Contemporary paradigms in syllabus design: part 2," *Language Teaching*, 20 (1987), 157-174.
- Brumfit, C.J., "Notional syllabuses revisited: A response", *Applied Linguistics*, 2-1 (1981), 90-92.
- Coste, D., "Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues" (1979), cit. in P. Riley, *Topics in communicative methodology*, Mélanges pédagogiques CRAPEL, 1982, 93-109.
- Coste, D., "Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres", *Le français dans le monde*, n° 153 (1980), 25-34.
- Brown, P. & S. Levinson, "Universals in language usage: politeness phenomena", in Esther N. Goody, ed., *Questions and politeness: strategies in social interaction* (Cambridge: Cambridge University Press, 1978), pp. 56-310.
- Decoo, W., "Het trainen van de compenserende strategieën", *Eventail-Bulletin*, 10 (februari 1992), 7-9.
- Coulthard, M., *An introduction to discourse analysis* (Harlow: Longman, 1985).
- Flowerdew, J., "Speech acts and language teaching", *Language Teaching*, 21-2 (1988), 69-82.
- Flowerdew, J., "Problems of speech act theory from an applied perspective", *Language Learning*, 40-1 (1990), 79-105.
- Fraser, B., "Acquiring social competence in a second language," *RELC-Journal*, 9/2 (1978), 1-26.

- Gordon, D & G. Lakoff, "Conversational postulates", *Papers from the Seventh Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (1971), 63-84.
- Green, G., "How to get people to do things with words", in P. Cole & J. Morgan, eds., *Syntax and semantics, Vol. 3: Speech acts* (New York: Academic Press, 1975).
- Higgs, T.V. & R. Clifford, "The push toward communication", in T.V. Higgs, ed., *Curriculum, competence and the foreign language teacher* (New York: ACTFL, 1982), 57-79.
- Koster, C.J. & J.F. Matter, *Vreemde talen leren en onderwijzen* (Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983).
- Leech, G., *Principles of pragmatics* (London: Longman, 1983).
- Martin, J.R., "How many speech acts?" *U.E.A. Papers in Linguistics*, 14-5 (1981), 42-77.
- McLaughlin, M.L., *Conversation: how talk is organized* (Beverly Hills: Sage, 1984).
- Mitchell, K., "Comparative constructions in a pedagogical communicative description of English", Paper at the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics, 1980.
- Munby, J., "Communicative syllabus design: principles and problems", Paper at RELC Seminar on New Trends in Language Syllabus Design, 1983.
- Nold, G., "Communicative appropriateness and correctness of speech in EFL classroom", *ITL*, 47 (1980), 39-51.
- Nunan, David, "Communicative language teaching: Making it work", *English Language Teaching Journal*, XLI (1987), 136-145.
- Richards, J.C., *The context of language teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).
- Richards, J.C. & R.W. Schmidt, "Conversational analysis", in J.C. Richards & R.W. Schmidt, eds., *Language and communication* (London: Longman, 1983), pp. 117-154.
- Riley, Ph., "Topics in communicative methodology", in *Mélanges pédagogiques CRAPEL - 1982*, pp. 92-122.
- Sadock, J.M., "Whimperatives", in J. Sadock & A. Vanek, eds. *Studies presented to Robert K. Lees by his students* (Linguistic Research, 1970), pp. 223-238.
- Sadock, J.M., "Speech act distinctions in grammar", in F. Newmayer, ed., *Linguistics: The Cambridge Survey; Vol. 2, Linguistic Theory: Extensions and implications* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), pp. 183-197.
- Schmidt, Richard W. & Jack C. Richards, "Speech acts and second language learning", *Applied linguistics*, 1, n° 2 (1980), 129-157.
- Searle, J.R., *Speech acts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969).
- Searle, J.R., "The classification of illocutionary acts", *Language in Society*, 5-1 (1976), 1-24.
- Swan, N., "A critical look at the communicative approach", *English Language Teaching Journal*, XLIX (1985a), 2-12, 76-87.
- Trim, J.L.M., "Progress towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives, in J.A. Van Ek & J.L.M. Trim, *Across the Threshold* (Oxford: Pergamon, 1984), pp. 123-128.
- Van Ek, J.A. & L.G. Alexander, *Threshold Level English* (Oxford: Pergamon, 1975).
- Wierzbicka, A., "A semantic metalanguage for a crosscultural comparison of speech acts and speech genres", *Language in Society*, 14 (1985), 491-514.
- Wilkins, D., "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", in J.L.M. Trim e.a., eds., *Systems development in adult language learning* (Strasbourg: Council of Europe, 1973).
- Wilkins, D., "Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of languages in secondary schools", in K. Johnson & D. Porter, eds., *Perspectives in communicative language teaching* (London: Academic Press, 1981), pp. 23-37.
- Willis, D.J., *The implications of discourse analysis for the teaching of oral communication*, PH.D. Dissertation (University of Birmingham, 1983).

- Winter, Frank, "A Reappraisal of the Communicative Approach in the Classroom", CBL-voordracht, 1992.