

Fonctions linguistiques principales et pédagogie des langues

C. Judi Henderson

Extrait (pp. 30-48 et 61-64) de la thèse de Maîtrise "Les Fonctions linguistiques de Roman Jakobson et l'enseignement de la compétence communicative en français langue seconde" écrite sous la direction de J.W. Brown et de P. DeMeo. Voici le résumé de la thèse tout entière:

A partir du modèle de communication de Roman Jakobson, nous examinerons les fonctions linguistiques qui relèvent de ce modèle, aussi bien que les théories fonctionnelles d'autres linguistes qui ont précédé Jakobson. Ensuite, il faudra examiner la liaison pédagogique qui existe entre ces fonctions et l'enseignement des langues, en particulier l'enseignement du français langue seconde. Selon Jakobson et la plupart des autres linguistes qui ont abordé la question des fonctions linguistiques, on peut évoquer une fonction compréhensive de "communication" qui renferme en quelque sorte toutes les autres fonctions. Ainsi, dans un cadre didactique, on verra la compétence communicative se présenter comme fil conducteur, reliant toutes les fonctions et leurs manifestations en forme de syllabus.

Pour compléter l'étude théorique des fonctions et de la pédagogie, deux manuels de français langue seconde seront examinés - Ice On Parle Français et Bonjour Canada! - deux manuels qui, bien qu'écrits par les mêmes auteurs, sont assez distincts du point de vue de la philosophie pédagogique. En nous servant du modèle théorique de Jakobson pour effectuer l'analyse, nous verrons que le premier manuel, dont se servent un nombre important d'enseignants, se montre très insuffisant dans l'enseignement de la compétence communicative. Par contre, Bonjour Canada! comprend des améliorations notables à cet égard, surtout en ce qui concerne les fonctions référentielle, émotive et conative.

L'objet de notre étude dans la première partie de ce deuxième chapitre sera de nous interroger sur la liaison pédagogique qui existe entre les fonctions linguistiques référentielle, émotive et conative selon Jakobson comme on vient de les décrire et la pratique scolaire, c'est-à-dire l'enseignement des langues et en particulier, l'enseignement du français comme langue seconde au Canada. Une des questions capitales auxquelles on essaiera de répondre sera la suivante: est-ce qu'une connaissance, une appréciation des fonctions linguistiques peut faciliter, améliorer, ou rendre plus efficace l'apprentissage d'une langue seconde?

On vient de voir à travers les six fonctions du langage élaborées par Jakobson, que la fonction principale, ou générale du langage, est de faciliter la communication humaine. Bien que ce fait puisse paraître comme allant de soi, il faut bien le prendre en considération, car il y a une distinction importante à faire lorsqu'il s'agit du but de l'enseignement d'une langue seconde: la distinction entre la compétence linguistique et la compétence communicative. C'est en considération de la dernière que l'importance de l'intention, traduite par les diverses fonctions linguistiques commence à se révéler. Claude Olivieri fait un pas vers l'établissement d'une liaison entre l'enseignement des langues et une connaissance des fonctions linguistiques, ou, tout au moins, des différentes intentions ou situations linguistiques, et il suggère qu'il pourrait nous être utile d'attirer l'attention de nos apprenants sur de tels problèmes, car ces intentions (il parle en particulier de la manifestation de l'intention à travers les formules d'adresse, les appellatifs)

"font partie intégrante de l'acquisition d'une compétence de communication."(1) Il ajoute comme moyen de procéder, que "On en reliera donc naturellement l'étude à celle des actes de parole, en analysant, chemin faisant, les points de grammaire que soulève leur emploi (Olivieri, p. 50).

Il nous convient donc de mettre en relief le vrai but de l'enseignement des langues, car il semble parfois que les enseignants ont perdu de vue le véritable objectif de leurs efforts professionnels. Et on ne peut pas faire de suggestions de nature pédagogique sans tenir compte des raisons pour lesquelles on enseigne une langue seconde. Comme nous le disent C. Heddesheimer et Henri Holec,

Le problème de l'application d'une description linguistique à l'enseignement des langues doit nécessairement être étudié dans un cadre pédagogique défini par trois composantes fondamentales à savoir l'auditoire, la structure d'enseignement et les objectifs.(2)

Nous reviendrons sur l'auditoire et sur la structure d'enseignement lorsqu'on se lancera dans une analyse de manuels de français langue seconde; pour le moment, c'est la question des objectifs, et ce que les fonctions linguistiques ont à faire avec ces objectifs, qui nous intéresse.

Jusqu'à présent, la compétence communicative a été parfois considérée comme quelque peu secondaire dans l'enseignement des langues; comme une sorte de luxe: si on l'atteint, tant mieux, sinon, l'apprenant peut s'en passer pour le moment. Il ne faut pas donner l'impression qu'une connaissance même profonde du système grammatical et lexical d'une langue n'a pas d'importance, cependant il semble que le temps est venu de mettre plus d'accent sur l'emploi communicatif de la langue dans le cadre scolaire. On a remarqué que

...la nécessité de l'élaboration d'une compétence grammaticale n'est pas contestée, mais l'élève devrait apprendre au tout début que la langue vivante recouvre aussi une réalité de la vie, que la langue étrangère est au service de quelque chose. Il est aidé en cela par la connaissance du système du fonctionnement de la langue visée.... (3)

Ainsi, une introduction, une connaissance des fonctions linguistiques (non seulement pour la langue visée comme le suggèrent Edelhoff et van Brommel ci-dessus, mais pour toutes les langues et donc pour la communication en général) peut aider dans la recherche d'une compétence communicative dans une langue seconde. Encore une fois, il serait faux de penser ou de suggérer que la compétence grammaticale ou "linguistique" devrait être complètement écartée d'une nouvelle pédagogie communicative. Au contraire, les deux types de compétence vont ensemble comme l'indiquent clairement les deux définitions suivantes:

Par compétence de communication, on entend la capacité non seulement de produire et de comprendre des phrases grammaticales, mais aussi de produire et de comprendre des énoncés appropriés aux situations de communication. (Heddesheimer et Holec, p. 81)

Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting--that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence

must adapt itself to the total information input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors. (4)

L'approche dite "traditionnelle" en didactique (et ici, on parle surtout de la méthode grammaire-traduction) qui est caractérisée par sa préoccupation avec la compétence grammaticale ou linguistique et ainsi avec les questions de structure (phonologie, grammaire, lexique) et sa tendance à négliger le côté communicatif (l'emploi de la langue des situations réelles et non pas dans des dialogues artificiels où se sont cachés plein de tournures grammaticales ou autres) est largement critiquée aujourd'hui, surtout par Albert Valdman et Helen P. Warriner-Burke dans l'article "Major Surgery Due: Redesigning the Syllabus and Texts."(5) Une preuve qui sert à appuyer de telles critiques, et qui revient très souvent dans la documentation didactique est le fait que les élèves qui reçoivent de bonnes notes sur les contrôles des points discrets de la langue sont souvent incapables de mener une conversation dans la langue seconde (Savignon, p. 12). De tels contrôles, d'après Savignon, ne servent qu'à vérifier la compétence linguistique des élèves, tandis que l'emploi de la langue en situation conversationnelle fait appel à la compétence communicative (Savignon, p. 12).

Il reste une caractéristique à considérer dans l'approche traditionnelle avant de considérer des alternatives, ou tout au moins des améliorations qu'on pourrait apporter à celle-ci. La question du sens est susceptible d'être négligée dans un syllabus purement grammatical (aussi bien que dans une méthode purement audio-visuelle). Le matériel à enseigner (et, du point de vue de l'apprenant, à apprendre) est identifié comme forme seulement et rarement considéré dans sa totalité forme plus sens.(6) En termes linguistiques il y a une préoccupation avec le signifiant sans liaison entre signifiant et signifié. (En revanche, l'approche communicative est censée prendre en considération le signe entier; c'est une approche intégrative.) Souvent, une structure grammaticale dans la langue-cible est contrastée avec la structure équivalente dans la langue-source sans que l'apprenant soit conscient des nuances de sens, d'intention de communication qui peuvent y jouer un rôle:

Consequently, communicative learning cannot be analysed in terms of linguistic forms alone, but necessarily with reference to speaker-hearers' mutual assessments within their own social capacities. (7)

L'importance des fonctions linguistiques dans le domaine pédagogique commence donc à se révéler. Elles ne se présentent pas isolément; cependant, cette considération du sens, du signifié, de la fonction de l'acte de parole est d'une importance capitale. Comme nous le dit D.A. Wilkins,

We do not simply order; we order someone to do something. We do not simply deny; we deny something. We do not explain; we explain something. The something (here the conceptual meaning) is what the grammar of the language in conjunction with the lexicon expresses. (Wilkins, *Notional Syllabuses*, pp. 66-67)

Ce qu'on cherche donc, dans une alternative à l'enseignement "traditionnel" des langues secondes, c'est une pédagogie, une méthode qui prend conscience des différentes fonctions linguistiques. En Amérique du Nord, on a vu récemment le

début, l'introduction de quelques manuels qui prêtent à la compétence communicative une importance égale à celle de la compétence linguistique.(8) En Europe, cette question a été étudiée depuis plus longtemps. En particulier, en Grande Bretagne, plusieurs enseignants ont présenté une approche dite fonctionnelle-notionnelle, dans laquelle les différentes fonctions de la langue constituent le facteur clé.(9) Ces fonctions, auxquelles l'apprenant aurait l'occasion de faire appel pour ses besoins communicatifs, figurent également dans le syllabus pour l'enseignement des langues secondes (Niveau-Seuil) du Conseil de l'Europe.(10)

En contraste avec l'approche traditionnelle, les différents chapitres dans un syllabus fonctionnel-notionnel, ou en d'autres mots, une méthode communicative, ne seraient pas rangés par catégories grammaticales, mais plutôt par ordre fonctionnel - la façon de poser des questions, de donner des opinions, de faire des suggestions, de porter plainte, etc. (Harlow, p. 560). En un mot, chaque division du texte apporterait à l'apprenant une occasion de communiquer avec un peu plus de confiance, de compétence. Cette approche

... doit conduire l'auteur de cours à la construction de situations qui ne peuvent plus être pensées comme des cadres prétextes à du discours grammatical, mais comme des événements de communication caractérisés par des interactions entre locuteurs ayant une dimension socio-culturelle, donnant ainsi, à travers le cours de langue, les moyens d'acquérir une pragmatique et pas seulement un code.(11)

Une approche fonctionnelle ou communicative viserait donc à ce que l'élève comprenne la façon dont divers sens, divers signifiés, peuvent être exprimés en situation de communication (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 55). Il n'existe pas, bien entendu, une relation étroite entre une fonction linguistique particulière et un sens grammatical, mais en procédant d'une manière cyclique, l'élève arriverait à bénéficier d'une connaissance cumulative des différentes fonctions. Comme l'explique D.A. Wilkins,

While the function could only be performed in a limited fashion at the end of the first cycle, the learner would have at his disposal an impressive rhetorical range by the time he had completed the later cycles. (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 61)

Linguistiquement parlant, on chercherait à réintroduire un même signifié avec différents signifiants, ou bien une seule structure linguistique réapparaîtrait plus tard dans le texte dans une situation différente ou, enfin, la même situation serait appuyée d'idées plus complexes, et des formes plus avancées pour renforcer la compétence communicative de l'élève (Harlow, p. 560).

Après tout ce qu'on vient de voir, il va sans dire que pendant que nous nous interrogeons sur une pédagogie de l'enseignement des langues secondes basée sur les fonctions linguistiques, on prend comme présupposition le fait qu'une telle pédagogie implique l'enseignement de la compétence communicative. Pour le faire, une connaissance du processus de communication servira de point de départ. Ainsi, on peut voir l'utilité de baser une pédagogie sur un modèle de communication tel que celui de Jakobson où les six éléments constitutifs du processus de la communication correspondent à six fonctions linguistiques. Avant d'examiner chacune de ces six fonctions en détail dans un cadre didactique,

il faut se rappeler d'abord que les fonctions ne sont pas mutuellement exclusives, et donc, ne seront que rarement enseignées isolément; ensuite que ces fonctions rendent compte du contenu aussi bien que de l'expression linguistique; et enfin, que Jakobson fournit un modèle non seulement des échanges entre un seul émetteur et un seul récepteur, mais de la communication dans un sens beaucoup plus large. Notre tâche actuellement est de noter pour chaque fonction linguistique de Jakobson - référentielle, émotive, conative, phatique, métalinguistique, et poétique - ce qu'on aimerait ou ce qu'on devrait trouver dans une méthode basée sur le principe que chacune de ces fonctions contribue à la formation d'une compétence communicative. On pourrait peut-être dire qu'on se lance à la recherche d'une approche "communicative-fonctionnelle" dont le fil conducteur ne serait pas la catégorisation grammaticale, comme c'est le cas de bien des manuels de langue, mais plutôt les fonctions linguistiques, ou les actes de parole et les intentions de communication qui caractérisent ces actes (Courtyllon, p. 91).

La fonction référentielle de Jakobson, celle qui est liée au facteur "contexte" dans son schéma de la communication, est peut-être la plus connue, ou la plus facilement reconnaissable des fonctions dans l'enseignement des langues. Cette fonction est caractérisée par son objectivité, et la possibilité de vérifier ses propos. Dans un certain sens, elle n'a nullement été négligée dans les manuels de langue traditionnels car "...dans la plupart des langues indo-européennes, on observe une étroite relation entre les catégories référentielles et les systèmes grammaticaux..."(12) Mais dans un autre sens, le caractère référentiel d'un texte donné n'est souvent qu'interne. Les personnages dans un dialogue, par exemple, prennent comme référent un contexte dans le texte même et ainsi arrivent à communiquer entre eux. Cependant, ce référent peut être inconnu ou impossible à reconnaître pour l'élève qui, ensuite, n'arrive pas à s'identifier avec le référent et ainsi à faire appel à la fonction référentielle pour ses propres besoins communicatifs. Mais on constate qu'avec cette fonction, appelée également fonction cognitive, représentative ou dénotative, on a affaire au moindre degré d'interprétation personnelle de toutes les fonctions de Jakobson. Cette fonction se manifeste d'une manière classique dans la salle de classe lorsque l'enseignant demande aux élèves de nommer les objets qui les entourent. "Qu'est-ce que c'est?" "C'est un livre." "Qu'est-ce que c'est?" "C'est une fenêtre." Pour qu'il n'y ait pas de confusion, le professeur désigne les objets à identifier, ou en les tenant dans sa main, ou en les indiquant d'une façon ou d'une autre. Mais la fonction référentielle n'est pas forcément limitée à l'entourage physique dans la salle de classe. Toutes sortes de supports audio-visuels dont les différents éléments peuvent être soumis à une épreuve de validité constituent des bases d'exercices référentiels. Des diapositives, des images, des films-- tous se prêtent très bien à de tels exercices.

Cependant, l'élaboration d'une fonction référentielle dans le cadre plus complexe du modèle de la communication ne se présente pas d'une façon si nette, car il y a un danger implicite dans les échanges tels que "Qu'est-ce que c'est?" "C'est un ___." Souvent, il n'y a aucune intention de communication impliquée dans l'échange, et l'intention de communiquer est un des facteurs qui caractérisent la situation de communication dans un sens plus large (Edelhoff et van Brommel, p. 50). Dans ce cas, l'identification des objets, des images, ou des actions d'un individu n'est autre qu'un contrôle des connaissances des élèves. Ceci ne veut pas dire qu'on devrait se passer de tels exercices, au contraire, ils sont indispensables pour une certaine partie de

l'apprentissage linguistique. Cependant, un professeur qui passe cinq minutes au début de son cours en faisant identifier les objets par ses élèves dans la langue cible ne peut pas dire qu'il a réussi à intégrer un échange communicatif ou conversationnel dans le cours. C'est la compétence linguistique, et non pas communicative qui est en jeu dans une telle situation. Même par écrit,

...le texte est produit d'un auteur, produit sur la signification duquel le récepteur n'a pas à penser. Le lecteur reçoit ainsi le message fourni par le scripteur, en une attitude ayant quelque chose de passif puisqu'elle n'implique essentiellement de sa part que la maîtrise du code dans lequel a été réalisé ce message; en somme, la maîtrise de la langue, conçue comme l'intégration d'un lexique à une morpho-syntaxe.(13)

Dans une conversation dyadique la fonction référentielle ne compte pas seulement dans l'énumération de faits, ou de propositions que l'on croit correctes; tout échange communicatif implique une certaine redondance ou répétition qui est de caractère référentiel. C'est un processus de vérification de ce qui vient d'être dit: en terminologie technique on l'appellerait "auditor back-channel communication", par exemple

Brief restatement. This back-channel communication is similar to the sentence completion, except that in this case the auditor restates in a few words an immediately preceding thought expressed by the speaker.(14)

Tenant toujours compte du fait qu'il s'agit, à propos de la fonction référentielle, des textes (oraux ou écrits) susceptibles d'être soumis à une épreuve de validité, Francis Vanoye divise les messages référentiels en deux grandes catégories: information et compte rendu. Des textes ou échanges informatifs ont pour but de renseigner le récepteur sur certains faits réels; le contexte ou référent est concret et observable. Le récepteur est ainsi mis au courant d'un nombre assez limité de faits; l'essentiel du message est clairement (et brièvement) exprimé.(15) L'objectif d'un message référentiel du type compte rendu est toujours d'informer le récepteur, mais de l'informer sur des faits, des événements, ou en gros des référents plus complexes, soit réels, soit textuels. Un exemple de ce premier cas (un texte "réel") serait un compte rendu descriptif d'une réunion quelconque; un exemple du deuxième (textuel) serait un résumé d'un article ou de n'importe quel texte écrit ou oral (Vanoye, p. 77).

Comme on a mentionné ci-dessus dans la plupart des langues indo-européennes, ce qui comprend le français et l'anglais, il y a une liaison assez étroite entre la fonction référentielle - la capacité de manipuler la langue afin d'accomplir des tâches communicatives qu'on vient de décrire et certaines catégories grammaticales. D.A. Wilkins, dans son manuel *Notional Syllabuses*, propose un certain nombre de catégories, qu'il appelle des catégories sémantico-grammaticales, qui correspondent plus ou moins à la fonction référentielle de Jakobson. Sans entrer dans une discussion détaillée sur chaque catégorie il suffit de les énumérer, et de donner quelques précisions en forme de citations:

1. Time - points of time
- duration
- time relations

The pedagogic advantage of approaching time relations logically is that, given that the ability to express time concepts is an important aspect of our communicative potential, we can ensure that the learner is provided with the linguistic means to express the most important time relations, whether or not the grammatical system is patterned along logical lines.

...A range of adjectives, nouns and adverbs provide lexical realizations of these concepts.

- frequency
- sequence
- 2. Quantity - divided & undivided reference
 - numerals
 - operations
- 3. Space
 - dimensions
 - location
 - motion
- 4. Relational meaning
 - sentence relations - agent
 - initiator
 - object
 - beneficiary
 - instrument
 - predication & attribution

5. Deixis

Languages appear to be universally capable of expressing deictic meaning. By deictic meaning is meant the capacity to refer an utterance to the context in which it occurs. The context in this case is both the linguistic and the non-linguistic context and what is particularly significant is that ...the same linguistic forms are used to refer to things within the act of speech (anaphora) as are used to refer to things outside it.

- time
- place
- person

(Wilkins, *Notional Syllabuses*, pp. 25-37)

La fonction référentielle, donc, implique beaucoup plus pour l'enseignement des langues que la simple identification des éléments de l'entourage physique des élèves. Pour qu'elle soit mise à l'oeuvre d'une manière vraiment efficace, il faut que l'enseignant aussi bien que les apprenants se rendent compte du caractère communicatif des échanges linguistiques. Mais il ne faut pas considérer une compétence référentielle comme le but final de l'apprentissage d'une langue seconde. Sa véritable valeur se révélera en conjonction avec les cinq autres fonctions du langage. Comme le remarque D.A. Wilkins, il n'est pas conseillé de prendre cette fonction isolément: "The fact that we may know (in the case of a foreign language) how to report does not

mean that we know how to do" (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 41). Une telle méthodologie, typique de l'approche "traditionnelle" en didactique, pourrait même être dangereuse:

Language learning has concentrated much more on the use of language to report and describe than on doing things through language. This is because the learning of lexical labels (command, threat, warning, surprise...) has been substituted for the learning of how the acts themselves are performed and because grammatical categories have too often been taken as categories of communication too. (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 42).

Il nous convient, donc, de tourner notre attention vers la deuxième fonction linguistique de Jakobson - la fonction émotive: la caractérisation de cette fonction - l'expression d'un degré de sentiment ou positif ou négatif envers le locuteur ou l'interlocuteur (Schulz, p. 280) n'est peut-être pas suffisante. Une définition plus complète serait celle de Francis Vanoye:

La fonction expressive-émotive intervient dans un message à chaque fois que le destinataire manifeste ses pensées, opinions, réactions à l'égard du contenu de ce message. Les éléments expressifs indiquent la présence, l'existence du destinataire. Ils introduisent la subjectivité dans le message. Cette subjectivité peut envahir le message tout entier, qui devient alors le véhicule de l'expression personnelle du destinataire ... ou intervient indirectement ou de façon détournée. (Vanoye, p. 94)

On a déjà mentionné les manifestations les plus évidentes de cette fonction, qui est en quelque sorte, le complément de la fonction référentielle, par exemple, l'emploi des interjections, des variations phonétiques (rarement traitées dans des manuels de langue), et de certaines formules qui servent à marquer l'emphase. Là où l'anglais emploierait une variation phonétique "I want to go", le français ajouterait le pronom tonique: "Moi, je veux y aller". De tels contrastes sont souvent employés ou mentionnés dans la salle de classe, mais ils ne sont pas souvent enseignés comme technique communicative.

Il est également question ici du lexique, car la fonction émotive peut être notée aussi bien lexicalement que grammaticalement ou phonologiquement (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 22). Wilkins appelle cette expression d'une attitude particulière envers ce dont on parle "ideational meaning" et remarque que la langue possède plusieurs techniques linguistiques pour la manifester (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 22). Dans une autre terminologie, celle de Halliday, on a affaire ici au "interpersonal macro-function":

...it embodies all use of language to express social and personal relations, including all forms of the speaker's intrusion into the speech situation and the speech act. (16)

Au niveau lexical, on voit la différence entre la fonction référentielle et la fonction émotive dans l'emploi d'un verbe:

"Il a dit que..."
"Il prétend que..."

Même suivies du même complément, ces deux propositions porteraient deux sens différents: la première appartiendrait à la catégorie informative de la fonction référentielle, et la deuxième étant émotive, indique une tendance à ne pas croire ce qu'"il" a dit.

Du point de vue grammatical, il pourrait très bien être question, dans cette fonction, des modes, par exemple, le subjonctif - toujours considéré comme la grande "bête noire" du français par les étudiants. Mais il ne faut pas perdre de vue le fait qu'on essaie de baser l'enseignement sur une compétence communicative et donc, en considération aussi de l'approche cyclique, il ne faut pas traiter le subjonctif (ou n'importe quel autre mode) "en bloc" dans un seul chapitre, mais plutôt au fur et à mesure qu'on en a besoin:

Not all of its linguistic functions need to be taught initially - only those that enable the learner to express a basic set of emotions and emotional relationships.(17)

La question du mode n'est limitée ni au subjonctif, ni à la catégorie des verbes. Car une phrase modale est définie ainsi par D. Wilkins:

... one in which the truth of the prediction is subject to some kind of contingency or modification... There is an obligation, a necessity, a possibility or an intention... (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 38)

Ainsi, il propose certaines catégories de modalité, y compris les suivantes:

1. Scale of certainty

This scale involves the speaker's report of the likelihood of the prediction being valid. Any such report is inevitably based on the speaker's personal assessment of the facts, but a distinction is drawn here between those judgements which are represented as objective and those which are explicitly presented as personal;

- impersonalized - affirmation
 - certainty
 - probability
 - possibility
 - nil certainty
 - negation
- personalized - conviction
 - conjecture
 - doubt

2. Scale of Commitment

This scale deals with that aspect of modality that enables us to report degrees of moral undertaking and responsibility, whether on our own or on someone else's part.

- intention
- obligation

(Wilkins, *Notional Syllabuses*, pp. 38-41)

Après avoir traité différents aspects de la fonction émotive, par exemple, en situation orale (dialogue, saynète, discussion d'une photo qui accompagne un texte - ici, on parlerait également de la kinésique et de la proxémique) ou par écrit (le choix d'une formule de salutations à la fin d'une lettre en français - qui marque effectivement l'attitude envers le récepteur - est très compliqué pour un anglophone) on pourrait envisager plusieurs sortes d'exercices de synthèse. Ces exercices, toujours communicatifs en nature, seraient en grande partie émotifs, mais dès qu'on se lance dans la communication réelle il va sans dire que les autres fonctions linguistiques vont y jouer un rôle. Des comptes rendus critiques pourraient être étudiés du point de vue de l'attitude qu'ils arrivent à communiquer aux lecteurs. Les étudiants pourraient en essayant de maintenir une certaine attitude envers le contenu du rapport. Les lettres, dont la salutation est strictement émotive, fournissent une excellente synthèse des fonctions linguistiques. Mais afin de contribuer à une compétence communicative il faut que ces lettres servent à quelque chose - qu'elles soient envoyées (par exemple à des agences culturelles ou scolaires, demandant des renseignements; à des correspondants personnels des élèves; à une autre classe pour les inviter à participer à une activité quelconque...) ou bien qu'elles soient étudiées, si l'enseignant peut faire en sorte que quelqu'un écrive à ses élèves dans la langue cible.

Cette question des lettres se présente d'une manière assez complexe, car elle présuppose l'emploi de certains appellatifs:

La correspondance constitue une situation de communication où l'utilisation des appellatifs s'impose. Savoir écrire une lettre suppose la maîtrise des usages épistolaires qui sont très étroitement codifiés: ainsi, le destinataire d'une lettre est explicitement désigné par un appellatif dans l'en-tête, plus rarement dans le corps de la lettre, très souvent à la fin. On ne retrouvera en revanche rien de tel ni dans la carte de visite, ni dans le télégramme, qui réduisent le message à ses données essentielles. (Olivieri, p. 54)

Ainsi, Olivieri propose plusieurs exercices d'entraînement - par exemple, la composition des lettres dont le destinataire et le contenu sont bien précisés; la séparation de deux lettres dont les composantes (l'en-tête, quelques phrases, salutation) caractérisées aussi bien par le lexique que par des éléments grammaticaux, sont mélangées, et la transformation de télégrammes en lettre complètes (Olivieri, p. 55).

Parfois, l'emploi des appellatifs ne sert pas strictement à désigner les gens de façon émotive, mais à s'adresser directement à eux. Lorsqu'on s'adresse à un destinataire en vue de le faire agir ou réagir, on ne se trouve plus dans le domaine émotif, mais conatif et ainsi, on passera maintenant à l'étude de cette troisième fonction de Jakobson - la fonction conative.

La fonction conative du langage, qui oriente le message du côté du récepteur dans le schéma de la communication de Jakobson, sert à nous rappeler l'existence de celui-là dans l'acte de parole. Elle peut se manifester de différentes façons mais comme nous l'explique Francis Vanoye, l'orientation vers le destinataire est l'élément le plus important de la fonction:

Les misés en cause directes du destinataire par l'emploi de la 2^e personne du singulier ou du pluriel, de l'im-pératif, du vocatif, sont les cas les plus simples

d'intervention de la fonction conative. Les textes ainsi définis sont destinés à impliquer directement le destinataire dans le processus de communication, à le rendre bon gré mal gré concerné par la teneur du message. (Vanoye, p. 109)

En d'autres mots, la langue a une fonction conative lorsque le locuteur essaie de faire agir, ou réagir, son interlocuteur. Malheureusement, le cas typique dans la pédagogie traditionnelle des langues est celui où le destinataire ou récepteur est complètement imaginaire la plupart du temps. Le professeur fait parler les élèves, il les fait parler de quelque chose mais souvent il ne réussit pas à les faire parler de quelque chose à quelqu'un. Même si on disait que les élèves, en répondant aux questions ou en répétant des phrases d'un exercice structural, parlent au professeur, ce dernier ne joue pas forcément le rôle d'un récepteur, mais plutôt de quelqu'un qui contrôle, note, et évalue les énoncés. D'après Savignon, pour qu'une activité de langue réussisse en tant qu'activité communicative, il faut que le professeur veuille parler non seulement à mais aussi avec ses élèves. Il doit montrer un intérêt non seulement à leur façon de s'exprimer, mais aussi à ce qu'ils disent. Et en plus, il faut qu'il réagisse d'une façon naturelle à leurs propos, car l'échange locuteur-récepteur constitue le noyau de la vraie communication.

By reacting to what is said, and not how it is said, the teacher will encourage the student in his efforts toward self-expression, and in so doing, give purpose to the formal linguistic presentations and drills that follow. (Savignon, p. 69)

Ce qui est absent dans bien des échanges linguistiques dans la salle de classe, c'est l'aspect illocutoire et perlocutoire des actes de parole. Pour la fonction conative, c'est surtout l'acte perlocutoire qui manque - l'effet que produisent nos paroles. Il est essentiel, comme le disent Franz Eppert et Karl Kuepper, que le manuel de langue reflète ces aspects illocutoires-perlocutoires (dans la mesure où ceci est possible dans la salle de classe) si le but de l'enseignement de la langue seconde est la compétence communicative des élèves dans la situation conversationnelle.(18)

A part l'emploi de la deuxième personne du singulier et du pluriel - un point de grammaire avec lequel les manuels de langue sont bien familiers, une autre manifestation très courante de la fonction conative est l'emploi de l'impératif. Halliday le classerait peut-être dans sa "fonction régulateoire" du langage - l'emploi de la langue pour assurer un certain contrôle du comportement des autres (Halliday, *Explorations*, p. 31). On pourrait enseigner l'impératif d'une façon très sèche, très ennuyeuse en faisant mémoriser par les élèves des listes de verbes dans leur forme impérative. Mais pour que l'exercice devienne communicatif, et plus intéressant, il y a des textes authentiques dont on pourrait se servir. La publicité sous toutes ses formes est directement orientée vers le destinataire en vue de lui faire dépenser son argent; des recettes ou des instructions d'assemblage pour des produits divers contiennent des exemples de l'impératif - d'une manière très concrète il faudrait qu'un groupe d'élèves comprennent exactement ce que l'auteur veut qu'ils fassent afin qu'ils puissent réussir à assembler le modèle réduit d'avion ou quoi que ce soit. Du côté de la pratique orale, toutes sortes de jeux sont basés sur l'impératif, et, peut-être le plus évident, il y a un renforcement de l'impératif chaque fois que le professeur dit à un élève "Ouvre

ton cahier", ou à la classe entière "Ecoutez bien". Pour cette raison, il est souhaitable (mais pas toujours possible) que toutes les indications dans la classe soient données dans la langue seconde.

La forme interrogative, l'autre exemple classique de la fonction conative, peut être assez compliquée en français: il y a toujours un choix pour le locuteur entre l'inversion sujet-verbe, l'intonation, les adverbes interrogatifs (où, quand, comment, etc.), où simplement "est-ce que" au début de la phrase. Ce choix, un exemple de l'analyse intralinguistique, ne devrait pas être présenté à un élève qui ne fait que commencer son étude de la langue seconde: au début, l'emploi de "est-ce que" semble présenter moins de problèmes que les autres - donc on commence par le plus facile, le plus analytique, pour arriver, à un niveau plus avancé, aux formules plus complexes. Comme l'explique Albert Valdman,

These natural means for expression of semantic categories suggest that in formal foreign language teaching, analytic features should be favored over synthetic ones in languages where these alternate. (Valdman, *Communicative Use*, pp. 572-73)

La fonction conative, cependant, n'est pas toujours aussi distincte des autres fonctions linguistiques. Dans la théorie de "Auditor back-channel communication" de Duncan, une demande de clarification, conative en nature car elle exige une réponse spécifique, peut être accomplie en quelques mots - même un seul "Encore?" "Comment?" (Duncan, pp. 38-39). Et encore une fois, cette fonction, dans le sens plus large de la communication, doit toujours être considérée avec les autres fonctions du langage. Même la situation ne peut pas toujours définir la fonction prédominante du discours comme le remarque D. Wilkins:

The making of requests, the seeking of information, the expression of agreement and disagreement can take place in almost any situation. There are probably no situations where we typically express possibility, probability, certainty, doubt or conviction and yet the need to do so is demonstrated by the frequency with which they are expressed in our speech. (Wilkins, *Notional Syllabuses*, p. 17)

Il est clair alors, après cette analyse, qu'une pédagogie doit absolument se rendre compte de la fonction conative si elle propose des activités de langue "réelle" afin d'encourager l'acquisition d'une compétence communicative.

Notes

1. Claude Olivieri, "Les Appellatifs," *Le Français dans Le Monde*, 154 (juillet 1980), 50. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
2. C. Heddesheimer et Henri Holec, "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues," dans *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, éd. S.P. Corder et Eddy Roulet (Paris: Didier et Bruxelles: AINAV, 1973), p. 89. C'est moi qui souligne. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
3. Christoph Edelhoff et Heiner van Brommel, "Objectifs de l'enseignement des

langues et pratiques relevant de la compétence de communication," *Le Français dans le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 49. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.

4. Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching* (Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, 1972), p. 8. Ci-après, les références à ce livre seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
5. Albert Valdman et Helen P. Warriner-Burke, "Major Surgery Due: Redesigning the Syllabus and Texts," *Foreign Language Annals*, 13, 4 (Sept. 1980). Voir surtout "The Inadequacies of Conventional Structural-Situational Syllabuses" à la page 263. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
6. D.A. Wilkins, *Notional Syllabuses* (1976; réimpr. Oxford: Oxford Univ. Press, 1978), p. 8. Ci-après, les références à ce livre seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
7. Christopher N. Candlin, "Some Metalinguistic Problems in Communicative Language Learning," dans *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, éd. S.P. Corder et Eddy Roulet (Paris: Didier et Bruxelles: AIMAV, 1975), p. 72.
8. L'expérience de Sandra Savignon, très bien documentée dans son livre, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, fournit un excellent exemple d'une approche communicative en Amérique du Nord.
9. Linda L. Harlow, "An Alternative to Structurally Oriented Textbooks," *Foreign Language Annals*, 11, 5 (Oct. 1978), 559. Ci-après les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
10. Renate A. Schulz, "Spirit of '76: Freedom to Communicate: The 1976 Central States Conference," *Modern Language Journal*, 60, 5-6 (Sept.-Oct. 1976), 280. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
11. Jeanine Courtyllon, "Que devient la notion de progression?" *Le Français dans le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 95. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte comme "Courtyllon".
12. D.A. Wilkins, "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme," trad. de l'anglais par D.A. Wilkins et Jacqueline Verdon, *Études de Linguistique Appliquée*, N.S. 16 (oct.-déc. 1974), 121.
13. Denis Lehmann et Sophie Moirand, "Une Approche communicative de la lecture," *Le Français dans le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 72.
14. Starkey Duncan, Jr., "Towards a Grammar for Dyadic Conversation," *Semiotica*, 9,1 (1973), 38-39. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
15. Francis Vanoye, *Expression Communication*, 2e éd. (1973; réimpr. Paris: Armand Colin, 1975), p. 76. Ci-après, les références à ce livre seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
16. Michael Alexander Kirkwood Halliday, *Explorations in the Functions of Language* (Londres: Edward Arnold, 1973), p. 41. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.
17. Albert Valdman, "Communicative Use of Language and Syllabus Design," *Foreign Language Annals*, 11, 5 (Oct. 1978), 571. Ci-après, les

références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.

18. Franz Eppert et Karl J. Kuepper, "A Speech Act Theory Approach to Second-Language Teaching," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 36, 1 (oct. 1979), 51. Ci-après, les références à cet article seront indiquées entre parenthèses dans le texte.

C.J.H.