

Fonctions linguistiques secondaires et pédagogie des langues

C. Judi Henderson

Extrait (pp. 48-61) 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 P. De Méo. Suite et conclusion de la discussion des fonctions dans l'enseignement du français, Initiales, vol. 1, 1981, pp. 22-35.7

Très souvent de nos jours, la pédagogie des langues est caractérisée par des expressions telles que "syllabus notionnel," "approche fonctionnelle," et "compétence de communication." C'est surtout cette dernière qui sert à relever une distinction très importante--celle entre la compétence dite "linguistique," et la compétence "communicative." On pourrait dire que la première est la maîtrise du système langagier, ou l'appréciation des éléments structureaux d'une langue donnée. Mais si on est d'accord avec Douglas Brown lorsqu'il dit:

...The ultimate purpose of language [is]:
functional, pragmatic communication
between and among human beings...¹

on doit reconnaître le rapport qui existe entre les diverses fonctions linguistiques et les méthodes d'enseignement des langues.

Afin de documenter ce rapport, nous nous servons du modèle de communication de Roman Jakobson, exposé dans son article "Linguistique et Poétique,"² qui arrive à rassembler l'essentiel de plusieurs modèles de communication qui l'ont précédé dans la linguistique récente.

Dans cet article, ce ne sont pas les fonctions linguistiques "principales" (fonctions référentielle, émotive et conative) qui nous intéressent, car leur place semble être assurée dans la pédagogie des langues. Cependant, les fonctions que nous appellerons "secondaires"--fonctions phatique, métalinguistique et poétique--jouent un rôle tout aussi important dans la communication, dans la transmission et l'interprétation d'un message. Les méthodologues négligent souvent ces trois fonctions, qui sont généralement moins bien connues que les autres. Tenant compte du fait que les fonctions linguistiques ne sont pas mutuellement exclusives et qu'une seule fonction ne doit être considérée qu'en faisant partie d'un ensemble, regardons d'abord ces trois constituants du modèle communicatif de Jakobson. Ensuite nous pourrions commenter brièvement l'importance du modèle complet, et la place qu'il devrait occuper dans la pédagogie des langues.

Dans la fonction phatique, ce n'est pas le message lui-même que constitue le facteur clé, mais le maintien du contact entre le locuteur et le récepteur qui permet la transmission de ce message. Il faut dire qu'il n'existe pas de corrélation directe - une fonction linguistique pour une catégorie grammaticale --lorsqu'on essaie de baser une pédagogie des langues sur les fonctions de Jakobson. Surtout ici, la réalisation verbale (ou écrite) de la fonction phatique peut se manifester sous des formes très diverses.

Tout d'abord, il y a des mots dans une langue seconde qui sont d'une grande utilité pour l'apprenant dont la compétence communicative est en formation. Mais la plupart du temps, ces mots ne sont pas enseignés de façon méthodique car, bien qu'ils servent à maintenir le contact verbal, l'enseignant les trouve ou agrammaticaux, ou bien fautifs du point de vue lexical. Ils sont, cependant, d'une importance capitale dans la situation communicative, comme l'explique Bernadette Grandcolas:

La façon de prendre la parole (problème qui se pose dès qu'il y a plus de deux participants dans une interaction), de montrer son attention au locuteur (ne serait-ce qu'un simple 'Mm', absolument indispensable dans la moindre communication téléphonique) n'est que très rarement illustrée et enseignée. Pensons, par exemple, au premier contact avec un Français: si l'on n'enseigne pas des phrases qui permettent de prendre l'initiative ('Et vous?'), l'interlocuteur se lassera vite d'être toujours celui qui formule les demandes et pensera que son auditeur ne souhaite pas continuer la conversation!³

Cependant, Savignon ne refuserait pas d'enseigner les expressions telles que "euh..." (ou bien "um..."), "bon ben...", "voyons," "laisse-moi penser..." et ainsi de suite. Au cours de ses recherches pour une thèse de doctorat, elle a essayé d'enseigner, d'une manière très délibérée, la compétence communicative. En ce qui concerne la fonction phatique, elle est arrivée aux résultats suivants:

They /the students/ were eager to learn and to use expressions which could fill in while they paused to think--voyons, alors, eh bien, d'accord, je veux dire que, truc, machin, and so forth. With this kind of basic vocabulary and the feeling that what he said was more important than how he said it, the student was relatively at ease in the communicative setting.⁴

Il y a, bien entendu, des différences lexicales à considérer: les mêmes expressions phatiques ne sont pas employées dans toutes les situations. Par exemple, on emploierait des expressions différentes ("Ne quittez pas") au téléphone--une situation où l'on est privé de la redondance gestuelle du locuteur--qu'au cours d'une interview. D'où la nécessité de se servir de documents (sonores) authentiques: pour que les étudiants puissent apprécier la différence entre le style langagier en salle de classe et une vraie conversation dans la langue-cible. "In short, such materials will be the means by which he can bridge the gap between classroom knowledge and an effective capacity to participate in real language events."⁵ Ces conversations ou sélections authentiques comprendraient des phénomènes de pause--le silence, des sons, des mots, des expressions caractéristiques de l'expression orale spontanée--qui servent, selon Judith Frommer et Wayne Ishikawa, à différencier l'expression naturelle du discours artificiel.⁶ Frommer et Ishikawa suggèrent que le professeur introduise ces expressions aussitôt que possible dans le cours de langue, et qu'il rappelle souvent aux étudiants leur usage dans son propre discours en classe (Frommer et Ishikawa, p. 505). Un manque d'attention prêtée aux phénomènes phatiques caractérise la pédagogie purement grammaticale. Les besoins communicatifs des étudiants ne sont pas satisfaits car la langue qu'ils répètent et pratiquent dans la salle de classe ne sera pas assez étroitement liée à ce qu'il leur faudra dans une conversation authentique (Wilkins, p. 12).

La fonction phatique n'est pas seulement une considération du point de vue du discours oral: il est également nécessaire de maintenir le contact par écrit. La lisibilité n'est pas assurée par la typographie toute seule: le choix des mots (et ainsi, le niveau de langue qu'on emploie qui nous lie avec les fonctions conative et émotive), la redondance ou répétition des mots, et la simplification grammaticale contribuent tous à la compréhensibilité du message, et ainsi servent à encourager l'attention continue du lecteur.⁷

Nous avons donc affaire à une fonction linguistique qui est soit orale, soit écrite, soit gestuelle--car les gestes aussi servent à vérifier, à contrôler et à maintenir le contact communicatif. Il y a, d'ailleurs, des gestes qui sont typiquement français ou anglais--pour les illustrer, il faudrait ou des images, des diapositives, des films fixes, ou des films intégrés à la méthode. Encore une fois, cependant, l'aspect phatique de la communication n'est pas un aspect qu'on peut toujours facilement isoler des autres fonctions linguistiques.

Examinons maintenant la cinquième fonction de Jakobson--la fonction métalinguistique du langage. Elle est généralement définie comme l'emploi de la langue pour parler de la langue et, ainsi, est considérée comme un facteur important dans l'apprentissage d'une langue seconde. Elle est peut-être même plus importante ici que dans l'acquisition de la langue maternelle, car "pour apprendre une compétence communicative étrangère, il faut nécessairement se 'distancier' de celle acquise dans la langue maternelle."⁸ Cette distanciation se réalise en forme d'explications linguistiques (grammaticales, sémantiques) et de contrastes entre la langue-source et la langue-cible. Elle ne se borne pas à l'oral (Vanoye, p. 121):

Ainsi la fonction métalinguistique intervient essentiellement à l'écrit, dans les textes explicatifs ou didactiques. Toutefois elle ne se révèle pas dans les seuls langages scientifiques, mais chaque fois qu'un langage 'parle' des significations du langage ou même d'un autre code.

Il faut se rappeler que l'explication, en tant qu'explication, ne constitue pas le but de l'apprentissage linguistique. Savignon nous dit que l'emploi de la

langue afin d'accomplir certains buts communicatifs dans la conversation ordinaire n'est pas lié d'habitude avec la connaissance qu'a l'individu de la langue, c'est-à-dire la connaissance, par exemple, des règles grammaticales (Savignon, p. 4).

Dans la salle de classe, le professeur joue souvent le rôle de métalinguiste, donnant aux apprenants des clarifications sur des points divers, ou dans la langue cible, ou dans la langue source. Mais afin d'apprécier la fonction métalinguistique dans une pédagogie de langue seconde, il faut la considérer dans le cadre sémiotique plus large. Il ne faut pas se borner à la définition l'emploi de la langue "pour parler de la langue," mais plutôt pour parler d'autres moyens d'expression--d'autres codes. Il est question donc, non seulement des explications d'un texte oral ou écrit (phrase, expression, conjugaison d'un verbe), mais d'une sorte de transcodage sémiotique. En décrivant une photo par exemple, ce n'est pas seulement la fonction référentielle qui est en jeu, car l'élève est en train de transformer un code visuel (la photo) en un code verbal ou écrit. En termes linguistiques, il cherche un autre signifiant pour exprimer un même signifié.

Cette transformation, ou transcodage, ne constitue que la base, le début des possibilités pour la fonction métalinguistique dans une pédagogie de langues. A partir de documents authentiques (intégrés ou non dans la méthode), des exercices communicatifs de toutes sortes peuvent être imaginés. Même basés sur des catégories grammaticales, ces exercices peuvent rester communicatifs car dès qu'on emploie des documents authentiques, l'exercice implique l'échange des informations que sont vraies: il y a intention de communication; cette intention caractérise la situation de communication interhumaine.⁹

La fonction métalinguistique, donc, ne doit pas être négligée dans une pédagogie basée sur les fonctions linguistiques. Les fonctions de Jakobson, n'étant pas mutuellement exclusives, contribuent toutes au processus de communication.

Il nous reste une fonction à examiner en détail dans ce cadre didactique: la fonction poétique. Dans le schéma de la communication de Jakobson, la fonction poétique sert à orienter l'attention vers le message. Le message, dans un sens, se réfère à lui-même. André Martinet propose une définition de l'aspect expressif de la langue; on pourrait la considérer comme un début provisoire de la fonction poétique:

La communication est évidemment impliquée dans les emplois artistiques que nous faisons de la langue, et ce qui n'est pas communication appartient ici à l'expression, terme que, dans un usage technique, nous devrions réserver à l'activité linguistique égocentrique qui ne vise pas à transférer une information du locuteur d'expressions et de tensions internes de toutes sortes.¹⁰

Mais on pourrait arriver à la conclusion d'après ces remarques de Martinet que le contenu, le message à transmettre, n'a pas de rôle à jouer dans la fonction poétique. Or ceci n'est pas le cas. Une définition plus précise nous est fournie par Francis Vanoye, qui dit que la fonction poétique est "caractérisée pas la mise en valeur du message en lui-même et pour lui-même" (Vanoye, p. 133). Afin d'insister sur le fait que le contenu de ce message y est pour quelque chose, Vanoye continue: "Disons pour simplifier, que la fonction poétique intervient chaque fois que la forme et la structure du message viennent renforcer ou nuancer son contenu" (Vanoye, p. 133).

Les manifestations élémentaires de la fonction poétique sont assez bien connues--des aspects de la langue tels que les synonymes, les homonymes, la rime, l'ambiguïté constituent des exemples courants. Simplement dit, il arrive souvent que ces éléments fournissent une sorte de redondance linguistique (orale ou écrite) qui sert à son tour à renforcer le message, car pour qu'il y ait communication, il faut forcément qu'il y ait un message à transmettre d'une façon ou d'une autre. Cette redondance constitue, selon Martinet, une nécessité de la communication linguistique. Il explique que

...la redondance, grammaticalisée ou simplement lexicale, est un élément fondamental de la communication humaine, et qu'on peut dans certains cas particuliers y recourir pour indiquer la fonction d'un segment. (Martinet, p. 82)

La fonction poétique contribue donc, comme toutes les autres fonctions linguistiques, à la communication. Ainsi l'étude non seulement de la poésie, mais des extraits littéraires par exemple, ne doit pas être un des tabous d'un cours de langue. Même à un niveau qui n'est pas avancé, les élèves doivent être sensibilisés non seulement à la question "qu'est-ce que cet extrait nous communique?" (la fonction référentielle peut y jouer un rôle), mais aussi à la question "comment est-ce qu'il essaie de transmettre son message?" Il va sans dire que les extraits (ou les oeuvres) littéraires à examiner seront assez limités, courts et faciles à comprendre (limitation lexicale, par exemple) au début, ensuite plus complexes pour des élèves avancés.

Les textes littéraires, cependant, ne sont pas les seuls qui puissent être étudiés dans le cadre de la fonction poétique. La redondance littéraire ne s'occupe que d'un seul code--le code linguistique--tandis que d'autres textes présentent des exemples de la redondance "polycodée" pour ainsi dire, où plusieurs codes (gestuel, pictoral, couleurs etc.) servent tous à renforcer le message, à communiquer le même signifié. Même dans une chanson, il y a bien plus que les paroles qui jouent un rôle communicatif. A part les jeux de sonorité, et les images évoquées par les mots, il y a le rythme, l'aspect mélodique, et parfois un dessin sur la pochette de l'album, qui contribuent tous à la transmission et au renforcement du contenu de la chanson.

L'analogie entre l'oral (ou le linguistique) et le visuel devient très importante dans le contexte de la fonction poétique: c'est pour cette raison que la fonction ne doit en aucun cas être limitée à une considération de la poésie, bien que la poésie fournisse les meilleurs exemples de la fonction poétique. L'enseignant peut se servir de nombreux documents--la publicité, ou les arts plastiques par exemple--comme représentatifs de cette fonction. Sa tâche dans la salle de classe serait d'abord de déterminer le contenu du message, ensuite de faire voir le jeu des différents codes qui contribuent à renforcer et à transmettre ce message; et enfin, une fois que les élèves se sentent à l'aise avec une telle analyse, de leur donner l'occasion de jouer avec plusieurs codes afin d'inventer et de communiquer leurs propres messages.

La fonction poétique, si on la garde comme une sorte d'anomalie littéraire à étudier dans les cours de langue (ou plutôt dans des cours de littérature) avancés, ne trouve pas son efficacité potentielle dans l'enseignement. Dans la pédagogie que nous envisageons basée sur les six fonctions linguistiques de Jakobson, il faut que chacune, y compris la fonction poétique, assume une place importante. On ne peut pas dire, après avoir jeté un coup d'oeil sur un poème par exemple, que ce texte n'aurait pas d'intérêt pour un cours de langue seulement en raison de sa forme poétique. Comme l'explique D. A. Wilkins:

...The lack of congruence between form and meaning is most striking in the case of functional meaning, that is, in the use of sentences as utterances in actual acts of speech. An individual sentence can be used to perform virtually any function in the language and consequently any function may take a variety of forms. (Wilkins, p. 56)

Une pédagogie de l'enseignement des langues doit donc rendre compte de toutes les fonctions linguistiques. Les six fonctions de Jakobson semblent fournir un nombre convenable: avec plus de fonctions le travail deviendrait trop détaillé; avec, par exemple, une seule "fonction communicative" on ne saurait être que trop vague (et non pas assez spécifique). La tâche maintenant est de résumer en quelque sorte les indications pédagogiques qu'on a essayé de présenter à travers les six fonctions.

D'abord, toute méthode basée sur le modèle de Jakobson serait caractérisée par l'inclusion, sous quelque forme que ce soit, des six fonctions, et chacune des fonctions aura, à travers les textes des présentations situationnelles ou des exercices présentés, un but communicatif. En plus, ce n'est pas seulement le modèle de Jakobson dont on doit être conscient, mais la corrélation qui existe entre ce modèle et la théorie pragmatique des actes de parole, car les deux sont étroitement liés. L'importance pédagogique de cette liaison peut être exprimée ainsi:

Once the utterances corresponding to an increasing number of speech acts are realized by the learners, a recognizable measure of communicative competence has been attained ... The novelty and the success of the approach lie in the

orientation of most classroom activities towards the process of communicative interaction. The linguistic utterances of the learners are governed to a large extent by the illocutionary motivations of speech act theory.¹¹

Une telle approche donnerait aux étudiants l'occasion de se familiariser avec le processus de la communication et avec le fonctionnement de la langue en général. Le processus d'acquisition d'une langue seconde pourrait même les rendre plus conscients et plus appréciatifs du fonctionnement linguistique de leur langue maternelle. On espère qu'ils se rendront compte que l'activité en cours de langue ne se présente pas sous forme de réponses aux questions magistrales, ou de répétition des dialogues ou des textes sans appréciation du contenu du message. Cependant, dans des situations communicatives, on s'attend à ce que les débutants commencent à répéter les phrases, les expressions, ou les structures qu'ils ont déjà vues en situation textuelle. Mais il est à espérer qu'une méthode notionnelle-fonctionnelle-communicative fournira pour les élèves plus avancés des stimulants illocutoires plus généreux qui les encourageront à une synthèse et un accroissement de leurs connaissances (Eppert et Keupper, pp. 57-58).

L'intention de communication doit être implicite, sinon explicite dans tous les textes, dialogues et exercices. Trop souvent cette intention est négligée, les personnages qui parlent ne semblent posséder aucune source de motivation. Or, il faut une intention, une motivation de la part des élèves si une compétence de communication doit être atteinte, car

...les performances de compréhension déclenchent nécessairement des intentions d'expression, bien que le passage de la compréhension à l'expression ne s'effectue pas exclusivement dans la langue enseignée.¹²

La créativité est un autre facteur qui doit être compris dans cette considération pédagogique. La compétence linguistique (et communicative) est essentiellement créative, et l'étudiant qui est conscient du fait que la langue lui fournit le moyen d'interpréter certaines situations ou contextes comme réalisations créatives de diverses fonctions linguistiques serait plus capable d'appliquer sa propre créativité linguistique à ses besoins langagiers particuliers.¹³ Cette créativité pourrait être extrêmement importante lorsqu'on s'occupe de la fonction poétique du langage.

On a mentionné plusieurs fois l'importance et l'utilité des documents authentiques dans une pédagogie notionnelle-fonctionnelle. Ce n'est pas seulement que l'exploitation de chaque fonction peut profiter de l'emploi de tels documents, mais il y a un deuxième facteur. La compétence de communication présuppose que l'élève ait quelque chose à communiquer. Ainsi, on emploierait des documents authentiques, des documents qui transmettent des informations ou des renseignements divers et réels non seulement pour enseigner le moyen d'exprimer le contenu de ces documents, mais pour approfondir la connaissance du contenu lui-même.

Les situations aussi doivent être authentiques, ce qui pourrait apparaître assez évident mais qui mérite néanmoins d'être mentionné. L'inclusion des structures linguistiques doit être naturelle:

...si la sélection des formes à insérer dans une situation doit être assez stricte au début, de façon à amener l'élève rapidement à une mini-compétence fonctionnelle, très vite on doit pouvoir déborder linguistiquement le cadre de la fonction, sinon les situations perdraient leur valeur communicative. Des combinaisons de fonctions peuvent également se concevoir à l'intérieur d'une même unité.¹⁴

Il s'ensuit que, si la fonction donnée dans le manuel sous forme de présentation est authentique (linguistiquement, socialement, etc.), les dialogues ou autres commentaires qui l'accompagneront devraient l'être également.

Une notion qui naît du concept des cycles dans l'approche communicative est celle du "little language" ou langue machinale. Cette notion implique la réduction maximale de la complexité et la variation de la langue pour les débutants, tout en leur fournissant les structures grammaticales et lexicales qui leur permettraient l'expression simple des concepts de tous les jours. Dans

les présentations qui suivraient, des énoncés plus longs, plus complexes, et plus synthétiques seraient introduits. C'est une approche qui ne relève pas directement des fonctions linguistiques, mais qui est proposée par Albert Valdman et Helen P. Warriner-Burke lorsqu'ils disent:

...we must also present the constituent elements of language in a way that reflects their interrelationship in authentic communicative situations. The order of presentation of these constituent elements should also reflect their relative contribution to the expression of meaningful choices (therefore the scores of semantic notions and communicative potential) and their function in the organization of discourse.¹⁵

On a souvent parlé jusqu'ici de la compétence de communication. Mais pour que cette compétence soit une compétence fonctionnelle, il y a deux derniers aspects de notre pédagogie fonctionnelle à considérer. D'abord, l'idéal serait que l'attention des élèves, surtout des plus jeunes, soit centrée sur l'activité à laquelle ils participent et non pas sur le fait qu'ils sont en train d'apprendre un nouveau code. On pourrait mentionner en passant ici le système d'un professeur américain, Jean-Pierre Berwald, qui propose une transformation de la salle de classe en auto-école. L'intérêt des étudiants (âgée de seize ans à peu près) est assuré: ils veulent tous réussir à l'examen qu'il passeront pour le permis de conduire. Ainsi, il propose l'étude de la voiture, la signalisation routière et ainsi de suite comme moyen de présenter différents aspects du lexique, de la grammaire et de la culture française. L'article est plein d'idées et de suggestions: Berwald dit en conclusion que, bien que le but principal de l'exercice soit d'encourager la compétence communicative, il fournit également un moyen très pratique d'aider les étudiants à gagner leur permis de conduire.¹⁶

Revenant à la salle de classe plus traditionnelle, on dirait que le questionnaire magistral de l'enseignant deviendrait, dans la méthode que nous proposons, un moyen d'avancer, d'encourager l'activité, au lieu d'être un instrument de contrôle. Les apprenants participeraient au travail non pas d'une façon superficielle, mais parce qu'ils veulent apprendre quelque chose l'un de l'autre (l'importance des fonctions conative, émotive et référentielle se révèle ici). Ainsi,

L'enseignant peut s'effacer, prendre le rôle de 'banque d'information', et les élèves viendront chez lui solliciter des réponses quand ils en auront besoin pour l'activité en cours, au lieu d'être les seuls impliqués dans l'acte de réponse. (Grandcolas, p. 56)

De cette façon, la pédagogie se rend compte des deux parties de la compétence fonctionnelle de communication: l'aspect morphosyntaxique (au niveau du signifiant) et l'aspect sémantique (au niveau du signifié) (Courtilon, p. 90). Une fois conscient du côté du contenu aussi bien que du côté de l'expression, l'enseignant serait plus à l'aise pour encourager chez ses étudiants une compétence vraiment fonctionnelle de communication. Tout de même, il faut noter qu'il y aura peut-être une tentation de tout mettre du côté du contenu:

...instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what it is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of the content rather than the form of the language. (Wilkins, p. 18)

La considération de la forme linguistique n'est pas cependant à négliger car c'est en sachant employer la forme convenable qu'on arrive à communiquer. Courtilon nous dit qu'il faut

...considérer le langage non plus seulement comme un ensemble de structures véhiculant des sens, mais comme un moyen d'accomplir des fonctions, de jouer un rôle dans la communication. (Courtilon, p. 90)

Pour mettre en relief la liaison étroite qui existe entre forme et fonction-- une liaison qui a des conséquences pédagogiques très importantes--on peut citer Douglas Brown, qui traite des fonctions linguistiques de Halliday:

...it is the understanding of how to use linguistic forms to achieve these functions that comprises the crux of second language learning. (Brown, p. 195)

Notes

1. Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1980), p. 204.
2. Roman Jakobson, "Linguistique et Poétique," dans *Essais de Linguistique Générale*, trad. de l'anglais par Nicolas Ruwet (Paris: Editions de Minuit, 1963), pp. 209-248.
3. Bernadette Grandcolas, "La Communication dans la classe de langue étrangère," *Le Français dans le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 55.
4. Sandra J. Savignon, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching* (Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, 1972), p. 8.
5. D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses* (1976; réimp. Oxford: Oxford Univ. Press, 1978), p. 8.
6. Judith G. Frommer et Wayne Ishikawa, "Alors...euh...on parle français?" *French Review*, 53, 4 (mai 1980), 512.
7. Francis Vanoye, *Expression Communication*, 2me éd. (1973; réimp. Paris: Armand Colin, 1975), pp. 88-90.
8. Henri Besse, "Enseigner la compétence de communication?" *Le Français dans le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 47.
9. Plusieurs articles ont été publiés qui traitent de l'emploi de documents authentiques en tant qu'outils pédagogiques. Le lecteur peut se référer aux articles suivants:
 - James W. Brown, "On the Use of Visual and Graphic Codes in the Production of Verbal Utterances," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 35, 3 (mars 1980), 485-503.
 - James W. Brown, "Comics in the Foreign Language Classroom: Pedagogical Perspectives," *Foreign Language Annals*, 10 (1977), 18-25.
 - C. Judi Henderson, "Maps in the Second-Language Classroom: A Semiotic Approach," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 37, 1 (oct. 1980), 99-110.
 - Anthony Mollica, "A Tiger in Your Tank: Advertisements in the Language Classroom," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 35, 4 (mai 1979), 691-743.
 - Anthony Mollica, "The Film Advertisement: A Source for Language Activities," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 34, 2 (jan. 1978), 221-243.
 - Anthony Mollica, "Print and Non-Print Materials: Adapting for Classroom Use," dans *Building on Experience--Building for Success*, éd. par June K. Phillips, ACTFL Foreign Language Education Series, 10 (Skokie, Ill.: National Textbook Co., 1979), pp. 157-198.
 - Genelle Morain, "The Cultoon," *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 35, 4 (mai 1979), 676-690.
 - Marie-Madeleine Rivenc et Louis Porcher, "Suggestions pour une évaluation par images," *Le Français dans le Monde*, 137 (mai-juin 1978), 53-56.
10. André Martinet, *Langue et fonction*, trad. de l'anglais par Henriette Walter et Gérard Walter (Paris: Editions Denoël, 1969), p. 36.
11. 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), 58.

12. 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), 51.
13. H. G. Widdowson, "Interpretive Procedures and the Importance of Poetry," dans *Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics*, éd. par S. P. Corder et Eddy Roulet (Paris: Didier et Bruxelles: AIMAV, 1975), p. 86.
14. Jeanine Courtillon, "Que Devient la notion de progression?" *Le Français dans Le Monde*, 153 (mai-juin 1980), 94.
15. Albert Valdman et Helen P. Warriner-Burke, "Major Surgery Due: Redesigning the Syllabus and Texts," *Foreign Language Annals*, 13, 4 (sept. 1980), 270.
16. Jean-Pierre Berwald, "Teaching French via Driver Education," *Foreign Language Annals*, 13, 3 (mai 1980), 205-208.

Liste des auteurs cités

(avec des renvois aux notes ci-dessus, comportant les références bibliographiques des ouvrages)

Auteur(s)	Note
Berwald	16
Besse	8
Brown	1
Courtillon	14
Edelhoff et Brommel	12
Eppert et Kuepper	11
Frommer et Ishikawa	6
Grandcolas	3
Jakobson	2
Martinet	10
Savignon	4
Vanoye	7
Widdowson	13
Wilkins	5

C.J.H.