

Une critique raisonnée de l'approche fonctionnelle

Sigmund Rukalski

Volume 6, numéro 2, printemps 1980

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900283ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900283ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rukalski, S. (1980). Une critique raisonnée de l'approche fonctionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 267-278. <https://doi.org/10.7202/900283ar>

Résumé de l'article

Sans être universelle, l'approche fonctionnelle s'avère utile pour certains groupes d'élèves en langue seconde. L'auteur analyse les principes sous-tendant toute situation d'apprentissage et plus particulièrement ceux dont il est nécessaire de tenir compte dans l'enseignement d'une langue seconde. À la lumière de cette analyse, l'approche fonctionnelle se trouve replacée dans les dimensions didactiques qui lui sont propres.

Une critique raisonnée de l'approche fonctionnelle

Sigmund Rukalski*

RÉSUMÉ

Sans être universelle, l'approche fonctionnelle s'avère utile pour certains groupes d'élèves en langue seconde. L'auteur analyse les principes sous-tendant toute situation d'apprentissage et plus particulièrement ceux dont il est nécessaire de tenir compte dans l'enseignement d'une langue seconde. À la lumière de cette analyse, l'approche fonctionnelle se trouve replacée dans les dimensions didactiques qui lui sont propres.

Lorsque nous examinons les principes qui sous-tendent l'approche fonctionnelle, nous nous apercevons sans grande difficulté qu'elle constitue une nette rupture avec toutes les approches que nous avons connues à ce jour. Car quels que soient leurs postulats linguistiques, leurs façons d'envisager le processus d'apprentissage, et leurs méthodes respectives, ces approches ont en commun un principe fondamental : la langue est un système structuré — principe dont tous les autres ne sont qu'un prolongement logique.

C'est ainsi que toutes, elles s'attachent, selon des modalités et des priorités qui peuvent varier d'une approche à l'autre, à l'étude progressive des structures réparties à travers les microsystèmes d'une langue donnée (morphologie, phonétique, syntaxe, sémantique). Toutes, elles établissent, explicitement ou implicitement, la distinction entre la connaissance abstraite que l'esprit analyse et assimile soit dans un contexte situationnel suggéré par la réalité environnante, soit dans un contexte purement rationnel créé par le pédagogue d'une part, et l'application pratique d'une telle connaissance d'autre part. C'est dire que toutes, elles admettent, sinon posent en principe, l'existence de deux aspects distincts du phénomène linguistique : théorie et pratique, compétence et performance.

* Rukalski, Sigmund : Direction générale de formation linguistique, Commission de la Fonction publique, Ottawa.

Que la priorité soit accordée à l'un ou à l'autre aspect, elles reconnaissent la dualité intrinsèque de la langue : langue comme système rationnel, avec ses enchaînements phonétiques, ses rigueurs grammaticales, ses oppositions sémantiques, et langue comme système fonctionnel, avec ses déviations, ses aberrations, ses flottements dus aux circonstances, aux facteurs psychiques, sociaux, régionaux. La langue étant un ensemble de micro-systèmes, elles proposent un apprentissage systématique, ordonné selon une certaine progression grammaticale dont le critère essentiel est le degré de complexité, et le point de référence, le code linguistique. Elles considèrent la langue comme objet d'étude avant qu'elle puisse devenir un outil permettant d'agir.

Il est à remarquer que les postulats fondamentaux de toutes les approches, à l'exception de l'approche fonctionnelle, comme nous le verrons plus loin, sont conformes à ceux qui ont été de tout temps appliqués dans l'enseignement de toutes les matières scolaires et académiques, ces postulats étant la systématisation, la rationalisation, l'assimilation (par ordre croissant de complexité), l'utilisation en vue d'atteindre les objectifs visés. C'est dire que, quelles que soient les méthodes auxquelles ces approches ont recours, elles tiennent compte à la fois de l'exigence constante de l'esprit humain, qui est celle d'analyser mentalement (ou de saisir intuitivement) et de comprendre globalement d'une part, et d'autre part du fait que c'est seulement lorsque cette exigence a été satisfaite que la connaissance s'inculque et se prête à l'application ou à l'utilisation. Si l'esprit humain pouvait opérer autrement, le terme même d'approche, tel qu'il est par exemple défini par Anthony (ensemble d'hypothèses et de principes sur la nature du langage, de l'enseignement et de l'apprentissage¹), perdrait toute signification — le hasard et le chaos pourraient s'instaurer librement à la place de l'ordre et de la discipline. Pour employer la théorie chomskyenne, toute approche, à l'exception de l'approche fonctionnelle, se propose d'enseigner la compétence pour aboutir à la performance, et ceci, que la compétence soit définie comme « notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède de la langue »² ou « système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique »³ et la performance, comme « mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole »⁴ ou « manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole ».⁵

Toutes les approches font donc la distinction fondamentale entre l'apprentissage d'une langue en tant que discipline d'esprit et l'utilisation de cette langue en tant qu'acte de parole. Car tout comme un architecte peut créer une infinité d'édifices à partir de fondements d'architecture, le sujet parlant peut générer une infinité d'actes de parole à partir du savoir linguistique abstrait qu'il a absorbé et organisé en micro-systèmes.

Il convient toutefois de remarquer qu'un futur architecte se trouve pour ainsi dire dans un état d'innocence primitive, son esprit étant une sorte de *tabula rasa* par rapport à la matière à apprendre. Tel n'est cependant pas le cas de celui qui se trouve en situation d'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une langue seconde ; car l'une

des prédispositions constantes de tout esprit est de procéder par analogie dans toute activité intellectuelle ; nous avons un besoin inné, en face de l'inconnu, de nous référer au connu ; en face de l'insolite, de nous tourner vers le familier. Et par corollaire, nous avons tendance à faire des rapprochements, à établir des équations, à supposer des liens entre des phénomènes qui présentent des apparences de similitude. Nous méprenons souvent des phénomènes de surface pour des phénomènes de fond, et ainsi nous perdons pied dès que les apparences s'avèrent illusoire.

Ce penchant à l'analogie, et de là, à la généralisation est observable en toute situation d'apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle, et est particulièrement manifeste lorsque la langue d'arrivée présente par rapport à la langue de départ des développements apparemment parallèles, sinon identiques, mais qui ne le sont nullement. Ceci est de toute évidence le cas de l'anglais par rapport au français, et ce n'est pas un fait de hasard si on parle, dans la relation d'une langue à l'autre, de « faux amis », c.à.d. de termes et de structures qui aboutissent dans les deux langues à des actes de parole soit divergents, soit tout simplement incongrus. Pour se convaincre qu'il ne s'agit pas ici de solécismes sporadiques mais bien d'une inépuisable source d'erreurs, il suffit de consulter les volumineux dictionnaires glossologiques où d'énormes contre-sens et de non moins énormes barbarismes, éclairés, commentés et expliqués par des philologues, s'entassent à longueur de colonnes.

Cela revient à dire qu'en toute situation d'apprentissage linguistique, il est nécessaire que l'étudiant adulte ne se laisse pas tenter par les apparences de fausse identité ou de similitude non moins trompeuse, mais qu'au contraire il fasse abstraction aussi totale que possible de toute analogie, tant qu'il n'a pas vérifié le bien-fondé de celle-ci. Il va sans dire qu'une telle vérification n'est possible que par un effort conscient, soutenu et systématique de nos facultés cognitives, et qu'il est indispensable, lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus ou moins complexe et nuancée, que ce soit au plan syntactique, phonologique, sémantique. Cela revient également à dire que dans le cas de l'apprentissage de bien des langues et plus particulièrement dans celui du français par un anglophone (et vice versa), il s'agit d'attirer l'attention de l'élève sur les pièges qui se dressent constamment sur son chemin, de les analyser, les expliquer, les éliminer méthodiquement, afin de réduire progressivement les expressions barbares ou fautives, les inélégances, les maladresses, pour que l'étudiant puisse atteindre un niveau de compétence de plus en plus élevé en même temps qu'un niveau de performance de plus en plus satisfaisant au point de vue de correction et de spontanéité. Cela revient encore à dire que, à moins d'avoir affaire à des étudiants de qualité exceptionnelle, capables de séparer nettement les deux langues dans leur esprit et de s'auto-corriger à tous les niveaux, l'enseignant se trouve placé devant une tâche ardue : celle de déconditionnement pour que l'étudiant sache ce qu'il ne faut pas dire ou écrire avant de savoir ce qu'il faut. Si cette tâche était toujours scrupuleusement accomplie, nous n'aurions pas à corriger constamment les innombrables anglicismes qui se sont enracinés dans la langue française et qu'un débutant anglophone n'a que trop de

penchant à faire siens et qu'un débutant francophone continue à utiliser sans aucune sanction.

Il y a donc dans tout processus d'apprentissage d'une langue une didactique à adopter non pas tant en fonction des besoins langagiers de l'étudiant qu'en fonction de la connaissance et de la maîtrise de structures essentielles et indispensables de la langue à apprendre. Une fois que cette connaissance et cette maîtrise ont été acquises, il est possible de tenir compte, dans une mesure plus ou moins large, des besoins langagiers et par corollaire des objectifs spécifiques. Si ces structures ne sont pas convenablement assimilées, un anglophone ne pourra point saisir la différence syntaxique entre deux phrases telles que par exemple : « je suis petit » et « je suis venu » ; ou qu'il est possible de dire en français « je suis trahi » mais non pas « je suis dit », et ceci bien que l'anglais rende les deux phrases par le même type de structure : « I am betrayed » et « I am told ». Mutatis mutandis, le francophone, lui, risque fort de rencontrer le même genre de difficultés dans son apprentissage. Un anglophone ne pourra non plus saisir les différences de sens entre par exemple ; « lui a dit à Pierre qu'il partait » contre « Pierre lui a dit qu'il partait ». Pour les saisir, il lui faudra se familiariser avec des formes pronominales qui n'ont rien de parallèle en anglais. Il est évident qu'un étudiant incapable de comprendre le sens des phrases relativement simples pourra d'autant plus difficilement progresser vers la production d'actes de parole dont le contexte est varié et multiple non seulement au plan purement linguistique mais aussi au plan situationnel, affectif, social, culturel, etc.

C'est dans cette perspective de structuration et de systématisation grammaticale, lexicale et phonétique que se situent les approches traditionnelle, audio-visuelle, cognitive. Leurs méthodes peuvent présenter des variantes plus ou moins significatives ou des cheminements d'apprentissage centrés sur tel ou tel aspect ou telle ou telle aptitude — elles ne s'en tiennent pas moins à la même conception fondamentale de la langue en tant que système cohérent morphologiquement, phonologiquement, sémantiquement ; système qui s'applique à une infinité de situations et de contextes précisément parce qu'il possède une cohérence interne, autonome et, somme toute, supérieure aux aléas de monde externe.

L'approche fonctionnelle, elle, constitue un rejet net d'une telle conception.

En effet, nous lisons ceci dans les définitions que proposent ses adeptes : « conception de l'enseignement des langues étrangères fondée sur des hypothèses linguistiques où la langue est vue comme un outil permettant d'agir et s'opposant à l'approche structurale où la langue est vue comme objet d'étude ». ⁶

Comme pendant à cette définition nous trouvons dans le modèle fonctionnel que :

- 1) l'unité de base est l'acte de parole et non pas la structure ;

- 2) la performance est visée par la performance et non pas par la compétence ;
- 3) toute gradation grammaticale du simple au complexe présentée par étapes minimales est éliminée ;
- 4) la correction se fait par rapport au sens et non pas par rapport au code ;
- 5) les modèles linguistiques étant absents, les exercices visent le développement d'aptitudes de communication pertinentes aux besoins de l'étudiant — ils sont de type ouvert avec des réponses imprévisibles ;
- 6) le but visé est la communication par la communication et pas par l'acquisition d'un code à partir duquel se fera le transfert ;
- 7) la correction se fait à partir de la pertinence du message et non pas à partir du code linguistique.⁷

Dans l'approche fonctionnelle, nous le voyons bien, le besoin langagier de l'étudiant constitue le point de départ, et les actes de parole le point central de l'apprentissage, le matériel pédagogique étant basé sur la notion de fonctions langagières, c'est-à-dire sur « les opérations que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde ».⁸

Cette approche, par sa nature même, se recommande des principes andragogiques qui tiennent compte des caractéristiques de l'étudiant adulte avec ses besoins propres et favorisent la prise en charge de son apprentissage par lui-même. En résumé, pour les adeptes de l'approche fonctionnelle, la langue étant essentiellement un moyen d'action, l'objectif final n'est pas l'accumulation et l'absorption de connaissances linguistiques, mais la maîtrise de performances langagières ; ou encore, la langue étant définie comme comportement social, le critère de performance est la communication. L'apprentissage linguistique est dès lors considéré comme un processus qui vise l'appropriation d'énoncés répondant aux exigences de fonctions langagières.

Il est évident que pour concrétiser leurs prémisses et les traduire dans les faits, les adeptes de l'approche fonctionnelle doivent procéder à une complète réorientation de la situation d'apprentissage en laissant de côté les aspects formels de la structure linguistique pour s'attacher aux fonctions de la langue dans son contexte social. Et pour ce faire, ils doivent envisager l'esprit de l'apprenant non pas comme une entité scrutatrice, analytique, rationnelle, qui cherche à comprendre les éléments constitutifs de l'énoncé avant de les utiliser dans un contexte donné mais comme un appareil réceptif, sensible a priori à toutes les modalités du comportement verbal, capable de réagir globalement à une situation donnée et de répondre adéquatement aux exigences de celle-ci sans la médiation de structures linguistiques acquises au préalable. Comme le dit Patrick Allen : « Dans un programme structural l'unité de description de base est la phrase avec ses constituants grammaticaux : la phrase nominale, la phrase verbale, le déterminant, l'auxiliaire, la phrase adverbiale etc. Dans un programme fonctionnel l'unité de description de base est l'acte de parole (nommé aussi acte de communication ou acte illocutoire) »⁹. Et Allen ajoute : « Si on veut rendre compte de la façon dont la langue est utilisée en communication, on doit veiller à maintenir dans notre enseigne-

ment une distinction entre les phrases en tant qu'unités formelles et l'acte social accompli par la phrase». ¹⁰

Il n'y a évidemment aucun inconvénient à établir une telle distinction — elle est même nécessaire, sinon indispensable, pour quiconque se propose de considérer le fait linguistique dans sa totalité, c'est-à-dire en tant que, tour à tour, phénomène abstrait de catégories, manifestation concrétisée de la pensée, moyen de transmission d'un message individualisé, outil d'action dans des circonstances particulières — la linguistique chomskyenne avec ses concepts de compétence et de performance rend parfaitement compte de cette réalité multidimensionnelle. L'inconvénient — et disons-le tout de suite, c'en est un de taille — c'est d'abandonner toute systématisation grammaticale au profit de la contextualisation de la langue à apprendre, comme le dit encore Allen : « Les unités d'apprentissage de l'enseignement fonctionnel ne proviennent pas d'une grammaire formelle mais de l'usage contextuel de la langue ». ¹¹ La notion de structure systématisée se trouve ainsi entièrement subordonnée, pour ne pas dire assujettie, à celle de fonction sociale et détermine de façon péremptoire la planification globale du processus d'apprentissage, les démarches didactiques et les procédés d'évaluation.

Voyons maintenant quel est l'inconvénient ou peut-être même le danger que présente l'approche fonctionnelle définie ainsi.

De l'aveu de Allen lui-même, « l'avantage de l'approche structurale est qu'elle semble rétablir l'ordre parmi la confusion ; un ordre semble être imposé à la masse hétérogène des données linguistiques et l'objet de l'étude est ramené à l'essentiel ». ¹² Ce que les adeptes de l'approche fonctionnelle reprochent cependant aux structuralistes c'est selon l'expression du linguiste britannique J.R. Firth le « formalisme structural statique » qui tirerait son origine de la stricte application de la distinction saussurienne langue-parole. Et ce qu'ils reprochent aux disciples de Chomsky, c'est de trop idéaliser la notion de compétence linguistique qui devrait être complétée par une notion plus vaste, celle de compétence de communication, définie par Hymes comme « l'aptitude d'un individu à comprendre et à utiliser une façon de parler qui traduit l'intention d'un autre ou la sienne propre, et qui est appropriée à la situation ambiante » ¹³ ; ou encore, conçue d'une façon qui dépasse de loin le cadre strictement linguistique, comme « la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ». ¹⁴ En plus, et ceci nous semble particulièrement important : « Elle suppose la maîtrise de codes et de variantes socio-linguistiques et des critères de passage d'un code et d'une variante à d'autres ; elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communication considérée ». ¹⁵ Allen est encore plus explicite en ce qui concerne cet aspect capital de l'approche fonctionnelle : à la linguistique structurale qui accorde une place prédominante à la structure formelle soit hors contexte, soit dans un contexte artificiel, il oppose la linguistique sociologique dont il trouve qu'elle « implique un niveau d'idéalisation inférieur, puisque elle étudie de plus

près ce qui est dit véritablement et cherche à expliquer ce qui motive le locuteur à formuler son énoncé d'une telle façon plutôt que de choisir une autre des options fournies par le code». ¹⁶ Grâce à l'approche fonctionnelle, soutient Allen, « on commence à croire... qu'on doit enseigner aux étudiants non seulement les structures de la langue en tant que système formel autonome, mais aussi les règles sociologiques qui régissent les phénomènes de communication de la langue actualisée ». ¹⁷

On peut se demander pourquoi les adeptes de l'approche fonctionnelle trouvent les deux aspects de la langue — système formel et outil d'action — irréconciliables en situation d'apprentissage.

En effet, toute structure est un phénomène d'esprit abstrait autant qu'un moyen de communication en puissance, un lien médiateur entre la pensée et la réalité environnante, ou, si l'on préfère, le monde externe, entre l'individu et la société — par sa nature, elle ressemble à la figure géométrique qui peut être pure abstraction de l'esprit analytique autant que manifestation hautement perceptible d'une réalité esthétique sous forme des propylées d'un temple grec ou d'un gratte-ciel moderne ; celle-ci est non pas l'opposition mais bien au contraire le développement visible de celle-là, développement qui ne peut être saisi, apprécié qu'à partir du concept qui le sous-tend. Il en est de même en linguistique — langue et parole, son et sens, compétence et performance, ce sont des dyades qui ne s'opposent pas mais s'enchevêtrent, se complètent, découlent l'une de l'autre dans un indissoluble continuum d'interdépendance. Et de même que l'apprentissage de l'architecture ne peut point se faire à partir de différentes formes d'expression esthétique mais bien à partir de l'étude systématique et progressive des éléments abstraits qui les sous-tendent, l'apprentissage d'une langue ne peut guère se faire à partir de son utilisation dans un contexte social, mais à partir des éléments constitutifs qui seuls peuvent fournir un cadre de conceptualisation, de structuration et d'actualisation verbale. Car qui dit « contexte social » ne dit pas « cadre » ni même « point de référence » mais « variété » ; celle-ci n'a de constant que la fluidité avec laquelle elle se combine dans une infinité de syntagmes verbaux pour rendre compte d'une cascade de situations, d'états, de conditions. Et le merveilleux de tout langage, si merveilleux il y a, c'est que nous puissions justement produire des syntagmes appropriés aux exigences du moment. Mais ce merveilleux n'est donné qu'au prix d'un apprentissage où les structures prennent la valeur de jalons que suivra tout comportement verbal adéquat, correct et spontané.

Une telle démarche ne correspond pourtant pas aux vues des adeptes de l'approche fonctionnelle. Car comme le constate Allen, « certains auteurs d'Europe et d'Amérique du Nord ont proposé une approche fonctionnelle ou sémantique à l'enseignement des langues qui serait diamétralement opposée à la progression linguistique formelle qu'on retrouve dans un programme structural. La méthode conventionnelle consiste premièrement à faire la gradation structurale des unités d'apprentissage et ensuite à inventer une technique afin de présenter les unités de contexte. Pour le programme fonctionnel le processus est renversé : premièrement on

définit le contexte dans lequel la langue cible sera utilisée et ensuite on relève les structures grammaticales qui sont normalement utilisées dans ce contexte ». ¹⁸ La langue n'est donc pas conçue ici comme un système de signes et de sons, susceptible de rendre compte, de façon logique, cohérente et compréhensible, de la réalité empirique mais comme une série de fonctions langagières qu'un groupe de locuteurs accomplit habituellement dans un contexte social donné ; la notion de système s'efface devant la notion purement pragmatique, celle de praxis — comme le précise Wilkins : « ce qu'on veut faire avec la langue est plus important que la maîtrise de la langue en tant que système inutilisé ». ¹⁹

Une telle conception des choses ne nous semble pas compatible avec la constitution de l'esprit humain — nous avons essayé de le démontrer. Elle présente également des désavantages pratiques qui ne sont pas négligeables, et ceci au point de vue d'élaboration des programmes. Selon Allen, nous l'avons vu, « les unités d'apprentissage de l'enseignement fonctionnel de la langue ne proviennent pas d'une grammaire formelle mais de l'usage contextuel de la langue ». ²⁰ Par conséquent Allen constate : « Il est donc nécessaire de définir en détail non seulement les étudiants visés mais les circonstances précises dans lesquelles la langue-cible sera probablement utilisée. Ainsi, alors que les cours à base structurale sont tous à peu près semblables puisque leur organisation 'interne' est fonction d'une logique grammaticale abstraite, les cours fonctionnels sont très différents l'un de l'autre, puisqu'ils sont élaborés afin de combler des besoins de types différents en utilisant diverses sélections du code afin de les combler ». ²¹

« Étudiants visés » et « circonstances précises » — tels sont les deux principaux facteurs dont on doit tenir compte dans l'élaboration d'un programme d'enseignement selon l'approche fonctionnelle.

Traduits dans les faits linguistiques, ces deux facteurs sont susceptibles de croître de façon exponentielle dès qu'on envisage objectivement la multiplicité de besoins langagiers, d'objectifs didactiques, d'aptitudes linguistiques quant à la clientèle, et celle de relations interpersonnelles, de hiérarchies sociales, de catégories professionnelles, de variétés de temps et de lieu quant au contexte. Sur cette multiplicité objective vient se greffer un autre élément essentiel du discours et que, s'agissant de communication face à face ou de télécommunication orale, il n'est jamais possible de prédéterminer : l'effet que produit sur tout acte de parole l'émergence d'un moi. Comme le constate très pertinemment Papo et Ferenczi : « Les tenants et aboutissants de toute prise de parole ne sont pas réductibles à leur substrat socio-culturel. D'évidence, le choix qu'effectue le locuteur parmi les alternatives que lui offre la langue est la marque de l'effet de sa subjectivité. Aussi celle-ci introduit-elle une marque d'incertitude, quant à la teneur de l'énoncé, en regard des déterminations objectivables qui caractérisent toute situation interpersonnelle ayant provoqué une émission verbale ». ²²

Ainsi, si on pouvait déterminer dans toute leur multiplicité les paramètres d'une situation de communication — fonction, thème, statut, situation, canal — en vue de

schématiser un acte de parole, on se trouverait encore en présence d'un élément irréductible, imprévisible dans ses réactions mentales et affectives et, par voie de conséquence, dans son comportement verbal, et qui risque toujours de créer, par sa propre dynamique, de nouvelles situations de communication. Cette interaction peut se traduire en actes de parole qui vont de la cohésion à l'irrationalité, à travers toutes les potentialités de la cohérence. Comme le constatent encore Papo et Ferenczi : « Compte tenu de l'autonomie du sujet parlant un acte de parole est par nature imprévisible ». ²³ C'est pourquoi les composantes de la situation de communication ne peuvent jouer que le rôle de réducteurs d'indétermination et non pas celui d'éliminateurs, et qu'un programme d'enseignement où elles entreraient toutes en ligne de compte serait encore et toujours un programme incomplet et défectueux.

Est-ce dire que l'approche fonctionnelle n'a aucune place dans l'enseignement de langues ? Si, elle a une place mais pas aussi grande que le voudraient certains.

L'approche fonctionnelle est particulièrement efficace au niveau élémentaire dans des situations de communication comportant un nombre limité de fonctions précises et ayant le même cadre spatial et temporel ; par exemple :

- 1) fonctionnaire des postes chargé de la vente de timbres ou de l'envoi de télégrammes ;
- 2) standardiste dont la tâche unique est d'acheminer des appels téléphoniques ;
- 3) téléphoniste dont la tâche principale est de fournir des renseignements dans un domaine déterminé ;
- 4) commissaire ou agent de sécurité dont les tâches se réduisent facilement à un certain nombre de fonctions répétitives, telles que 'surveiller', 'renseigner', 'agir en cas d'urgence', 'avertir les corps constitués'. Dans les situations de communication mentionnés ci-dessus il est possible de délimiter le cadre spatial et temporel, d'identifier les stimulus visuels et verbaux, et par conséquent d'élaborer un programme didactique en vue d'apprentissage des modèles de comportement verbal. On voit notamment que dans de telles situations les tâches aussi bien que les aptitudes nécessaires pour leur accomplissement se prêtent à une catégorisation préalable. Ainsi par exemple l'objectif général d'un agent de sécurité serait, au point de vue de comportement linguistique, l'acquisition de deux aptitudes : compréhension auditive et expression orale. Son objectif spécifique serait la surveillance, et ses sous-objectifs à l'intérieur de cet objectif spécifique serait : a) interdire ; b) avertir ; c) menacer ; d) expulser ; e) permettre ; f) offrir. Il est également à remarquer que ces situations de communication s'inscrivent par leur nature administrative et leur stricte hiérarchisation dans un contexte verbal plus ou moins prévisible, où l'impact dynamique du facteur 'moi' se trouve atténué sinon amoindri d'autant, et dans certains cas éliminé à toutes fins utiles. On peut dire qu'à un niveau de comportement verbal plutôt rudimentaire, il s'agit davantage de stimuler la capacité à utiliser pertinemment des automatismes que de développer la faculté de générer des syntagmes en chaîne parlée. Ici, l'approche fonctionnelle peut être d'une grande utilité et d'une efficacité non moins considérable : négligeant toute analyse et

progression grammaticales comme telles, et identifiant langage et fonction, elle permet d'acquérir des instruments de travail et des outils d'action à ceux dont les besoins langagiers sont strictement délimités et facilement objectivables. Par ce biais elle permet, en somme, de réaliser dans un cadre toutefois restreint l'un de ses principaux postulats : viser la performance par la performance (donc du type pragmatique « not what you know about a language or how well you know it, but what you can do with it for what you need »).

D'autre part, l'approche fonctionnelle peut s'avérer efficace pour l'enseignement de langues à un niveau spécialisé.

Expliquons-nous : une approche cognitive est indispensable pour l'étudiant désireux d'asseoir ses connaissances de la langue sur des bases solides et d'acquérir ainsi un substratum théorique qui lui permette d'utiliser la langue avec efficacité et correction dans des circonstances prévisibles et imprévisibles, c'est-à-dire d'adapter son savoir linguistique aux exigences changeantes du monde externe. Comme le constate d'ailleurs Allen : « Il n'y a pas de doute qu'un système de gradation basé sur la logique interne grammaticale des phrases offre un nombre important d'avantages. Un tel système donne une apparence d'objectivité et de contrôle à l'art de la rédaction des manuels ; il se prête facilement à une variété d'exercices et permet aux étudiants d'acquérir une connaissance de la grammaire d'une façon systématique. Ces avantages sont d'autant plus appréciés à l'étape élémentaire d'apprentissage de la langue ».²⁴ Nous avons insisté sur ce point capital de tout apprentissage : il n'y a pas de justesse d'expression ni même de possibilité de compréhension sans compréhension et acquisition systématique de structures à utiliser. Intériorisation d'automatismes verbaux mise à part, viser la performance par la performance en partant d'un acte de parole et non de la structure qui le sous-tend, et ceci en tout état de cause, comme le voudraient certains extrémistes, donc sans progression grammaticale et en dehors de l'étude méthodique de micro-systèmes linguistiques équivaut à viser ce à quoi s'oppose, nous l'avons dit, la constitution même de l'esprit humain : ce qui permet précisément à l'homme de générer une infinité de phrases cohérentes et compréhensibles est le résultat de trois opérations mentales préalables : analyse, rationalisation et intériorisation des aspects formels de la langue.

Toutefois, si on passe un certain seuil de maîtrise au plan de compétence générale, il est possible d'envisager un programme d'enseignement centré sur la compétence de communication, c'est-à-dire, rappelons-le ici, sur « la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social ».²⁵ Car s'il est absurde de s'attendre à ce qu'un étudiant qui ne possède pas les structures de base soit sensible dans son acte de parole aux différents degrés de finesse et de bienséance, il n'est pas déraisonnable de lui demander d'en tenir compte lorsqu'il est capable de structurer adéquatement son langage. Autrement dit, la notion de justesse d'expression qui est au centre de la compétence de communication n'a de sens que pour celui qui, ayant d'abord intériorisé les règles linguistiques d'une langue donnée, peut dès lors se sensibiliser aux règles psychologiques, culturelles et

sociales qui la sous-tendent. C'est alors que les postulats de l'approche fonctionnelle (apprentissage significatif et authentique, correction faite par rapport au sens, exercices visant le développement d'aptitudes de communication pertinentes aux besoins de l'étudiant) peuvent servir de critères dans l'organisation de programme didactique.

En conclusion : l'approche fonctionnelle ne peut nullement remplacer d'autres approches qui préconisent l'apprentissage structuré et systématique ; elle peut cependant jouer un rôle utile dans l'élaboration d'un programme d'enseignement destiné aux étudiants dont les objectifs se limitent à la performance de tâches simples et répétitives et à ceux qui, ayant intériorisé les microsystèmes de la langue, poursuivent leur apprentissage en vue de perfectionner leur compétence à communiquer.

NOTES :

1. Anthony Edwards, « Approach, Method and Technique » dans *Teaching English as a Second Language — a Book of Readings*, edited by H. Allen and R. Campbell, New York, McGraw-Hill, 1972, p. 5.
2. Georges Mounin, *Dictionnaire de la Linguistique*, Paris, P.U.F., 1974, p. 75.
3. Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mevel, *Dictionnaire de la Linguistique*. Paris, Larousse, 1973, p. 103.
4. Georges Mounin, *Dictionnaire de la Linguistique*, p. 253.
5. Dubois, Giacomo, Guespin, Marcellesi et Mevel, *Dictionnaire de la Linguistique*, p. 366.
6. Approche fonctionnelle — Nouvelle définition, *Définitions Opératoires*, Comité de Consultation et de Co-ordination du Curriculum, Direction générale de formation linguistique, Commission de la Fonction publique, Hull, 1979.
7. *Tableau comparatif* rédigé par Michael Massey et Mercédès Tellès — session de formation intitulée « Mise en application d'une stratégie d'enseignement », Direction générale de formation linguistique, Commission de la Fonction publique, Ottawa, 1977.
8. Galisson et Coste, *Dictionnaire de la Didactique des Langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 226.
9. Allen, Patrick, « Structural and Functional Models in Language Teaching » dans *TELS TALK*, vol. 8, no 1, Janvier 1977 ; traduit par Mychelle Tremblay, Université d'Ottawa 1978 (Direction générale de formation linguistique, Section de formation) ; p. 8-9.
10. Op. cit. p. 10.
11. Op. cit. p. 18.
12. Op. cit., p. 2.
13. Lange, Michel, *La compétence à communiquer. les gestes langagiers et l'analyse du discours*, Division des Études, Direction générale du perfectionnement, Commission de la Fonction publique, Ottawa, Décembre 1975 ; p. 46.
14. *Dictionnaire de la Didactique des Langues*, p. 106.
15. Ibid.
16. Allen, Patrick, *op. cit.*, p. 4.
17. Ibid.
18. Ibid., p. 8.
19. Ibid.
20. Ibid., p. 18.
21. Ibid.

22. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, *Un Niveau-Seuil*, par Daniel Coste, Janine Courtyllon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, Eliano Papo; CRÉDIF et EDDY ROULET, Université de Neuchâtel; Approche, III. Communication face à face, p. 27.
23. Ibid., p. 32.
24. Allen, Patrick, *op. cit.*, p. 6.
25. *Dictionnaire de la Didactique des Langues*, p. 106.