

## I Enonciation et fonctions de communication

Sous leur apparente disparité, les divers exposés dont il est rendu compte ici reflètent un des aspects de l'évolution générale de la linguistique appliquée depuis l'affirmation officielle de son statut de discipline à part entière par la création de l'A.I.L.A. en 1964, à Nancy (FRANCE): celui de son progressif rejet de la tutelle de la linguistique générale et de la progressive définition de sa vocation spécifique.

### 1. Application des théories et des descriptions linguistiques

Jusqu'à la fin des années 60, et même un peu au-delà, la recherche naissante en linguistique appliquée à la pédagogie des langues se trouvait sous la forte dominance de la linguistique générale, de plusieurs décennies son aînée.

Il semblait alors que tout progrès réel en pédagogie des langues devait passer, condition nécessaire et suffisante, par une exploitation systématique des résultats obtenus au niveau de la description des langues. Et, de fait, le problème le plus urgent à l'époque était d'essayer de combler le fossé qui séparait la connaissance théorique du fonctionnement des langues atteinte par les linguistes et les descriptions sur lesquelles les pédagogues appuyaient le contenu de leur enseignement.

Durant cette période, la linguistique appliquée se préoccupa donc essentiellement des problèmes d'application des théories linguistiques à l'enseignement des langues.

C'est le compte-rendu d'une expérience dans ce domaine que présente l'exposé de C. Heddesheimer et H. Holec: il s'agit de l'application de la description de l'intonation anglaise de M. A. K. Halliday à un apprentissage, par des étudiants en 3ème année d'études universitaires, futurs professeurs d'anglais, orienté d'une part vers l'acquisition d'une compétence descriptive du fonctionnement de l'intonation en anglais, et vers l'amélioration d'une compétence de communication déficiente, d'autre part.

Parmi les conclusions que C. Heddesheimer et H. Holec tirent de leurs observations, il faut tout particulièrement souligner l'importance que revêt la dimension pédagogique du problème de l'application d'une théorie linguistique: en effet, contrairement à l'opinion reçue selon laquelle le problème essentiel est celui du choix de la description, en fonction de *critères linguistiques*, tels que la capacité générative, par exemple, il apparaît bien qu'un certain nombre de critères pédagogiques tels que l'objectif d'apprentissage, la structure d'enseignement et l'auditoire visé, constituent un deuxième volet de la problématique tout aussi essentiel:

“... on ne pourra vraiment résoudre le problème de l'application d'une description à l'enseignement qu'en opérant la synthèse entre les deux ensembles de facteurs, pédagogiques et linguistiques. C'est ainsi que le choix de la description à enseigner ne pourra se faire qu'au terme d'une double opération, l'une conduisant à la hiérarchisation des descriptions en présence selon des critères linguistiques, l'autre conduisant à la hiérarchisation de ces mêmes descriptions selon des critères pédagogiques. La décision finale dépendra de l'équilibre qui s'établira entre les qualités linguistiques et les qualités pédagogiques de ces descriptions.”

Cette nécessaire “intrusion” des facteurs d'ordre pédagogique dans toute réflexion authentique de linguistique appliquée, dont C. Heddesheimer et H. Holec donnaient en 1972 une illustration précise, allait très vite remettre en question la position forte de la linguistique générale. En effet, les linguistes appliqués, après s'être rendus compte que leur tâche devait consister, non pas à appliquer les théories linguistiques, mais à en évaluer la pertinence face aux problèmes de pédagogie auxquels ils étaient confrontés, en vinrent à s'interroger sur l'adaptation (“appropriateness”) et sur l'utilité, dans la résolution de problèmes d'acquisition de compétence de communication verbale, de résultats de recherches linguistiques menées dans un autre but et dans un autre cadre très précis (fonctionnement interne des codes linguistiques).

Cette nouvelle orientation des recherches devait inévitablement déboucher sur un constat d'insatisfaction: les recherches linguistiques strictes ne pouvaient, sans compléments importants, voire sans refonte totale, constituer des réponses valables à des problèmes d'apprentissage de langue; l'acquisition d'outils de communication ne pouvait reposer uniquement sur des descriptions de codes élaborées à partir de réalisations linguistiques envisagées indépendamment des conditions dans lesquelles elles se manifestaient. La linguistique appliquée atteignait alors, en quelque sorte, sa majorité et orientait une grande partie de ses recherches vers la description de la *communication verbale* (et non plus seulement du *code verbal*).

### 2. Analyse de la communication verbale

Tous les exposés cités ci-dessous, présentés entre 1973 et 1975, témoignent de cette nouvelle préoccupation des linguistes appliqués.

a) H. Adamczewski dans “BE + ING revisited” montre que les théories linguistiques courantes (Jespersen, Twaddell, Palmer, Joos, Hirtle et Bach) sur le fonctionnement de la forme en BE + ING (dite “forme progressive” ou

"forme continue") de l'anglais contemporain, fondées sur les notions de durée ou de déroulement inachevé de l'action, sont incapables de rendre compte d'un grand nombre d'énoncés attestés (e.g. *you will be forgetting your name, next!*), sont donc incapables de "mettre à jour la valeur fondamentale de *be +ing*, celle à partir de laquelle on pourra déduire les multiples effets de discours dus à la situation, au contexte, etc.", et ne peuvent donc permettre à ceux qui apprennent l'anglais de "mettre en place une grammaire interne capable de produire des énoncés anglais".

Dans la nouvelle hypothèse explicative que H. Adamczewski propose, "la valeur centrale de BE+ING est intimement liée à l'énonciation, . . . *be+ing* est en fait le tracé en surface de la présence de l'énonciateur". Le bref extrait de cet exposé que nous reproduisons ci-dessous donnera au lecteur une idée plus claire de la manière dont H. Adamczewski essaye de résoudre le problème de description auquel il s'attaque:

"Soit l'énoncé suivant: *When she says she took the money, she is lying*. Il est évident qu'on ne saurait parler ici de progressif ou de continu. *She is lying* constitue une prise de position du sujet de l'énonciation (*s*). *s* dit de *S* (c'est-à-dire *she*) que *S* ment. On pourrait dire que la structure profonde de cet énoncé comporte un performatif enfoui du type I CLAIM:

La force illocutionnaire (Austin 1962) de cet énoncé tient dans l'assertivité de *she is lying*. S'il est vrai que "she" est le sujet grammatical, il serait absurde de dire que le procès LYING émane de lui. *En d'autres termes "she" est dominé par l'énonciateur* qui porte un jugement sur *S*. L'énoncé est filtré par *s* qui prend directement en charge la valeur de vérité de *she is lying*."

C'est donc à une description totalement nouvelle d'un des aspects fondamentaux de la grammaire anglaise qu'aboutit H. Adamczewski au terme de ses recherches motivées en grande partie par l'insatisfaction de ses étudiants.

Et son exposé de 1975, "Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais", dans lequel il montre que la distinction faire/dire (*be+ing* étant de l'ordre du dire, et non du faire, puisqu'il est la marque du passage d'un sujet agent du verbe à un sujet mis en relation avec un prédicat par un énonciateur) est un axe important de la grammaire anglaise, et que la part du Dire est beaucoup plus importante qu'on ne l'a soupçonnée jusqu'ici, se situe dans la même perspective de remise en question des théories linguistiques existantes à partir d'une volonté d'efficacité pédagogique.

Les exposés de:

C. Candlin, "An approach to treating extratextual function in a language teaching syllabus"

C. Heddeshimer, "Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais"

H. Holec, "L'illocution: problématique et méthodologie"

se situent également dans cette perspective de remise en question, mais représentent des tentatives de clarification théorique et pratique de cet aspect particulier de la communication *verbale* que constituent les *fonctions de communication*.

b) H. Holec, dans son exposé de 1973, rappelle ce qu'il faut entendre par illocution, ou fonction des énoncés dans l'acte de communication, pour en souligner l'importance théorique tant du point de vue de l'analyse du fonctionnement des langues naturelles que de celui de la pédagogie des langues.

Au plan linguistique, l'intégration de cette dimension de la communication rend les descriptions linguistiques strictes non pas caduques mais insuffisantes; et même si certaines analyses linguistiques peuvent se révéler partiellement erronées (ex. description de l'interrogation en français parlé), dans un grand nombre de cas il s'agira davantage de "développer l'étude de l'illocution pour compléter les études strictement linguistiques, en s'appuyant d'ailleurs sur ces dernières pour dégager les rapports entre la fonction et la constitution interne de l'énoncé (le problème est de savoir si n'importe quel 'texte' peut être la réalisation de n'importe quelle valeur illocutoire, et inversement)".

Au plan pédagogique, il apparaît clairement que l'intégration de l'illocution est une condition nécessaire pour que l'apprentissage des langues devienne un véritable apprentissage de la compétence de communication.

Cependant, l'analyse de l'illocution pose de multiples problèmes méthodologiques dont H. Holec essaye de dresser la liste pour clarifier la tâche du linguiste appliqué: problèmes de délimitation des fonctions liés à la diversité des phénomènes qui apparaissent concurremment dans les énoncés (modalités affectives, expressives, d'ordre social), liés également à la diversité des fonctions elles-mêmes ainsi qu'à la diversité des réalisations possibles de chacune des fonctions; problèmes de description des fonctions; problèmes de détermination de l'organisation discursive des fonctions.

Et H. Holec complète cette sorte de guide pratique de l'analyse de l'illocution par toute une série de problèmes concrets qui constituent autant de mises en garde contre les erreurs pratiques de constitution d'un corpus d'analyse.

c) C. Heddesheimer aborde le problème sous l'angle très précis de l'analyse de deux des multiples actes verbaux réalisés dans la communication verbale, celui de l'assentiment et celui de la confirmation. Se fondant sur l'observation systématique d'un corpus de discours oral, C. Heddesheimer propose, d'une part, une définition de ces actes verbaux et, d'autre part, une liste des formes linguistiques qui les réalisent dans le corpus analysé:

"Définition simplifiée:

*Confirmation*: acte verbal non-optionnel par lequel B marque expressément qu'il aurait pu émettre le même énoncé que A.

*Assentiment*: acte verbal optionnel par lequel B marque expressément qu'il aurait pu émettre le même énoncé que A.

Définition élaborée:

	ASSENTIMENT	CONFIRMATION
Règle préparatoire	L'évènement E et/ou ses pré-supposés font partie du domaine B	idem
Règle de sincérité	B croit ce qu'il dit	idem
Règle essentielle	Acte facultatif par lequel B s'engage à partager la responsabilité de la déclaration de A (et de ses éventuelles implications)	Acte obligatoire par lequel B affirme la vérité de la déclaration de A.

Formes linguistiques utilisées:

*Yes (Yeah)/No*; substitution (ellipse incluse); vocalisation (*Mm, Uh-huh*); locutions figées; répétition; paraphrase; expansion."

Fondamentales pour l'élaboration de matériaux pédagogiques destinés à l'apprentissage de la compétence de communication, les analyses de ce type montrent bien les limites des descriptions linguistiques strictes restreintes au fonctionnement interne du code verbal. C'est ce que souligne C. Heddes-

heimer dans sa conclusion: "Il est frappant de constater aussi à quel point l'interprétation d'un énoncé dépend de facteurs situationnels non-linguistiques: l'étude du discours est bien l'étude d'un certain texte dans une certaine situation. Et quand on essaie d'analyser la signification des différents modes d'expression d'une fonction, on prend conscience du rôle essentiel du comportement verbal dans le comportement social."

d) C. Candlin, quant à lui, explore les problèmes méthodologiques auxquels se heurte le pédagogue qui tente d'élaborer des matériaux pédagogiques centrés sur les fonctions de communication. Partant de l'exemple d'une de ses expériences dans cette direction, l'élaboration d'un cours pour étudiants étrangers venant terminer en Grande Bretagne des études techniques ou scientifiques, il propose une méthodologie générale en quatre étapes qui, selon lui, devrait permettre de produire des matériaux pédagogiques susceptibles de faire acquérir une véritable compétence de communication.

La procédure suggérée est la suivante.

Lorsque les analyses préliminaires concernant les types de communication (par ex. le "cours-séminaire" ou l'"article scientifique") et les grandes fonctions de communications (par ex., la quantification, ou la formulation d'hypothèses) qui constitueront les objectifs d'apprentissage ont été faites, la démarche consiste à:

- (i) rassembler les diverses réalisations possibles de chacune des fonctions à partir de l'observation empirique de chacun des types de communication;
- (ii) déterminer les objectifs communicatifs de chacune des fonctions dans chacun des types de communication;
- (iii) examiner les diverses réalisations linguistiques de chacun de ces objectifs communicatifs;
- (iv) construire des exercices fondés sur i, ii et iii.

Ce qu'il est intéressant de souligner, à propos de cet exposé, c'est qu'il révèle des préoccupations liées non seulement à la remise en question linguistique dont il a déjà été question, mais également à un souci de prolonger la réflexion dans la direction de la pédagogie des langues pour éviter que ne se creuse à nouveau un fossé entre la théorie et la pratique. C'est ce même souci que nous retrouvons dans le dernier exposé dont nous avons à rendre compte.

e) H. Holec, dans "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques: rôle du visuel", aborde le problème pédagogique pratique posé par l'utilisation de documents visuels dans l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication.

L'analyse des rapports entre éléments visuels et éléments verbaux dans quelques exemples de communication verbo-visuelle authentique ("cartoons"

tirés de Punch, bande dessinée d'Astérix, séquences de télévision) révèle que, dans ce type de communication, les relations entre l'information verbale et l'information visuelle sont multiples et variées: que ce soit au niveau des interactions entre énoncé verbal et situation, énoncé et interlocuteurs, énoncé et éléments non verbaux (gestes, mimiques, conventions graphiques . . .) ou au niveau de la construction du "texte" verbo-visuel (succession des énoncés et des images), "il existe tout un réseau d'interactions qui résulte en un tel enchevêtrement de l'information visuelle et de l'information verbale qu'aucune des deux ne peut se suffire à elle-même et ne devient significative qu'en relation avec l'autre".

Ceci, comme le montre "sur pièces" H. Holec, est loin d'être le cas dans les méthodes dites audio-visuelles dont le défaut majeur est de détourner l'information visuelle de son rôle communicatif pour en faire un instrument pédagogique d'élucidation du contenu propositionnel des énoncés verbaux.

Les deux conclusions auxquelles aboutit H. Holec, au terme de son analyse, sont les suivantes:

- a — "La *fonction* du visuel dans les enseignements/apprentissages de type "méthodes audio-visuelles", et, de ce fait, le *choix* des éléments visuels, sont essentiellement le résultat de décisions non linguistiques d'ordres pédagogiques et/ou psychopédagogiques. Ce type d'utilisation impose un certain nombre de distorsions aux échanges communicatifs présentés et présente de sérieux inconvénients pour l'apprentissage des langues."
- b — "Dans un enseignement/apprentissage de la *compétence de communication*, les éléments visuels doivent être la conséquence directe des conditions même de *fonctionnement de la langue* dans les *échanges communicatifs*: leur *utilisation* et leur *choix* sont imposés par la nécessité de présenter des messages verbaux rapportés aux interlocuteurs, aux situations, et aux objectifs de communication d'échanges authentiques."

Comme on peut le voir, cet exposé constitue un des aboutissements logiques de la remise en question des théories linguistiques existantes entreprise au cours de ces dernières années: c'est, qu'en effet, la redéfinition des contenus de l'apprentissage des langues doit nécessairement être accompagnée d'une redéfinition des méthodes et des techniques d'apprentissage.

La tâche qui consiste à tirer toutes les conclusions pédagogiques impliquées par les progrès réalisés dans l'analyse théorique doit faire partie des objectifs d'une linguistique véritablement appliquée à la pédagogie des langues.

C.R.A.P.E.L.  
Université de Nancy II  
F 54 Nancy

H.Holec

## Exposés passés en revue

- Adamczewski, H. (1974): "Be + ing Revisited", in Corder & Roulet (1974), 45-75.
- Adamczewski, H. (à paraître): "Le faire et le dire dans la grammaire de l'anglais", in Corder & Roulet (à paraître).
- Candlin, C. (1974): "An Approach to Treating Extratextual Function in a Language Teaching Syllabus", in Corder & Roulet (1974), 107-117.
- Heddesheimer, C. (1975): "Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais", in Corder & Roulet (1975), 57-69.
- Heddesheimer, C. & Holec, H. (1973): "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues", in Corder & Roulet (1973), 77-90.
- Holec, H. (1974): "L'illocution: problématique et méthodologie", in Corder & Roulet (1974), 89-106.
- Holec, H. (à paraître): "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques — rôle du visuel", in Corder & Roulet (à paraître).