

Linguistique typologique fonctionnelle et approche SGAV

Julio Murillo Puyal

Université Autonome de Barcelone

Résumé

La linguistique et l'enseignement-apprentissage des langues entretiennent des relations étroites ne serait-ce que parce qu'elles opèrent dans une large mesure sur un même objet : les langues. Mais ces rapports ont fortement varié tout au long du XX^e siècle à la fois de par l'évolution des orientations didactiques et de par les nouvelles théories linguistiques qui sont apparues, en particulier dans la deuxième moitié du XX^e siècle. On constate ainsi un mouvement de pendule entre une première époque où s'établissent des relations ancillaires entre ces deux domaines et les trente dernières années, où la Didactique des Langues et des Cultures semble s'être tournée vers les sciences de la communication ; d'aucuns ont même postulé qu'il était nécessaire de faire l'impasse sur les descriptions linguistiques explicites.

Le SGAV, dès les textes fondateurs, refuse cette alternance, mais postule une approche linguistique qui s'inscrit dans la perspective de la linguistique de la parole. La Linguistique Typologique Fonctionnelle se situe dans cette perspective et dès lors, un dialogue fécond semble pouvoir s'établir entre la Didactique des Langues et la Linguistique, dialogue qui se fonde en premier lieu sur des points de vue communs au plan de l'épistémologie et des conceptions anthropologiques et qui se traduit par des convergences remarquables quant aux variables, paramètres et outils qui rendent compte de l'activité langagière et également quant aux procédures d'analyse et d'intervention didactique.

L'enseignement/apprentissage des langues et la linguistique constituent des champs de recherche et d'applications pratiques (des domaines ou des secteurs, A. Culioli), voire des disciplines, qui entretiennent des relations étroites de par l'objet même sur lequel elles opèrent -- les langues -- qui leur est apparemment commun.

Ainsi, tout au long du XX^e siècle et dès la fin du XIX^e, c'est-à-dire depuis les premiers travaux qui fondent la linguistique comme branche autonome des sciences humaines, on constate des correspondances notoires entre les théories et les analyses linguistiques, d'une part, et, d'autre part, les orientations et propositions d'intervention pédagogique sur l'activité langagière¹ : à l'époque où Michel Bréal définit la sémantique, l'enseignement des langues préconise la «méthode directe», à l'époque où la phonétique expérimentale initie ses recherches sous l'impulsion de l'abbé Rousselot, les premiers résultats obtenus sont immédiatement envisagés dans leurs applications pour l'enseignement des langues (Adolphe Zund-Bourget publiée en 1898, *La Phonétique expérimentale appliquée à l'enseignement des langues vivantes*, ouvrage contenant des recommandations en particulier pour les cours de langue de l'Alliance Française de Paris), ce sont les analyses linguistiques des approches structuralistes qui sont reprises en didactique dès les années 50, au point que certaines procédures seront même présentées et caractérisées comme «exercices structuraux», c'est-à-dire en empruntant même la terminologie linguistique. Les exemples pourraient être multipliés.

Les grands noms eux-mêmes de la linguistique n'ont pas hésité à descendre dans l'arène pédagogique, certains ayant même «commis» des méthodes d'enseignement de langues. L'exemple de Jespersen est à cet égard symptomatique d'une tendance et le cas de Charles Bally constitue une référence toujours féconde pour la didactique des langues, dans la mesure où, tout en étant un des principaux disciples de Ferdinand de Saussure², son *Traité de stylistique* a un double intérêt : d'une part, l'auteur se situe dans une perspective contrastive et analyse les manifestations des différents degrés de charge affective dans la langue, en en montrant les variations et les nuances que l'on peut relever dans les énoncés (et par là même le *Traité* est toujours un ensemble pédagogique utile pour le niveau avancé dans l'enseignement / apprentissage du français, aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère), et d'autre part, tout en ne se cantonnant pas à l'analyse formelle de la langue, il souligne et illustre le fait que ces variations peuvent être systématisées, et montre ainsi qu'un programme de recherche sur la *linguistique de la parole* est non seulement nécessaire mais réalisable³. Bally reste ainsi fidèle à son maître, mais développe et exploite ce principe qui apparaît déjà dans le *Cours de linguistique générale* (et qui, curieusement, n'a pas été retenu ni mentionné par la plupart des épigones du maître genevois) :

«Rien n'entre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole» (F. Saussure [1916] 1976 : 231).

La formule semble donner une assise solide aux convergences entre linguistique et enseignement-apprentissage des langues, puisqu'aussi bien au plan du *système* --la *langue* dans la terminologie qui s'est imposée depuis Saussure--, qu'au plan des réalisations concrètes du système --la *parole*--, il y a coïncidence quant à l'objet à appréhender : l'enseignement des langues a pour but de faire en sorte que l'apprenant acquière ou améliore sa connaissance d'une (ou plusieurs) langue(s), et la linguistique a pour objet de connaître la structure et le fonctionnement des langues.

Ces assertions tiennent du truisme ou de la tautologie et semblent à ce point évidentes qu'elles ne sont généralement pas formulées d'une manière explicite. On en déduit d'une manière tacite que les relations étroites entre linguistique et apprentissage des langues vont de soi. Or, sous cette apparente évidence, se glissent bien des malentendus et des équivoques, et d'abord de par la polysémie même et l'ambiguïté des termes «connaissance» et «langue». Il n'est donc pas superflu de préciser les acceptions que l'on donne à ces termes.

Pour ce qui est de la langue, outre les différentes acceptions d'usage courant, il n'est pas rare, en particulier en didactique, que le terme soit pris indifféremment comme équivalent de «*idiome*» ou comme «*système de signes*» (donc formel) manifestés dans la *parole*⁴. La confusion, relevée déjà par Roman Jakobson, et qui s'explique, du moins en partie, par cette propriété singulière des langues qui fait qu'elles sont à la fois objet de l'analyse linguistique et instrument de ladite analyse, n'est pas sans conséquences au plan pédagogique : des descriptions linguistiques formelles sont prises pour les langues en tant que telles, en tant que phénomènes naturels, langue et métalangue étant assimilées. Dans l'enseignement-apprentissage des langues, la plupart des épreuves d'évaluation du «niveau de langue» des apprenants sont des exemples patents de cette confusion⁵.

Les langues, ainsi envisagées, sont analysées comme des objets chosifiés auxquels on applique pour l'analyse la *logique de la physique* alors que, comme soulignait déjà Humboldt, leur fonctionnement est dynamique⁶ ; mieux encore, les langues relèvent du *vivant* (Lacan) et leur analyse requerrait donc qu'on applique la *logique du vivant* (François Jacob, Alain Prochiantz), dont j'ai essayé, à l'occasion du XIII^{ème} Colloque International SGAV, de systématiser quelques principes et leurs implications pour l'enseignement-apprentissage des langues (cf. J. Murillo 2003).

Mais ce sont les équivoques sur la notion de *connaissance* qui sont dans

l'enseignement-apprentissage des langues à l'origine des dérives les plus graves et qui ont fait que bien souvent on ait pu faire l'impasse sur le caractère le plus essentiel de la compétence langagière, à savoir que la maîtrise d'une langue consiste au premier chef à être capable de comprendre et de parler ladite langue, c'est-à-dire à être capable d'*agir*; de réaliser une action (il est bien connu, en effet, aujourd'hui, que même la «simple» perception requiert une importante activité de structuration des stimuli sonores ou visuels, cf. J.-Cl. Lafon, 1960). «Connaître» le français, l'espagnol, le chinois, l'anglais, etc., c'est, à l'évidence, être capable de comprendre et de produire des énoncés dans ces langues, sans pour autant être capable de les décrire. On le voit, l'hypallage n'est plus ici une simple figure de rhétorique mais traduit un changement radical de perspective et de point de vue. La métonymie cache l'expression d'une différence de nature de l'objet «langue» ainsi envisagé, elle masque la différence essentielle entre le *dire* et le *dit* (Ducrot), or à l'évidence toute intervention pédagogique n'a de sens et ne peut avoir quelque efficacité que si elle opère sur le *dire*, et les descriptions linguistiques formalistes ne rendent compte au mieux que du *dit*.

En s'en tenant au *dit*, les approches linguistiques de type formaliste considèrent de fait équivalentes les réalisations d'un "même" énoncé produites, par exemple, par un locuteur humain, par un perroquet ou par les industries de la langue (parole synthétique) -- productions qui sont, à l'évidence, de nature radicalement différente --, lesquelles sont analysées à l'aide des mêmes variables et procédures. De même, les réalisations orales ou écrites d'un "même" énoncé, les "mêmes" énoncés réalisés spontanément ou simplement répétés, sont considérés de même nature et dès lors décrits avec des procédés semblables et en utilisant les mêmes paramètres.

Cette conception réductrice de l'activité langagière a fait que longtemps des phénomènes spécifiques à la langue orale, comme *l'intonation*, ont été laissés pour compte dans les descriptions des langues et considérés comme non linguistiques *stricto sensu*. Or, comme il sera rappelé plus loin, l'intonation est non seulement une composante de la parole inhérente à toute production langagière, mais elle joue un rôle essentiel dans l'activité langagière. De même, on a généralement fait l'impasse sur des phénomènes caractéristiques de l'activité langagière comme *l'anticipation*, la *métaphonie*, les *réurrences et redondances*, les *effets de style* qui manifestent la *charge affective*, etc., etc.

On comprend dès lors que les théoriciens, les auteurs de matériels d'enseignement et les méthodologues qui se réclament du SGAV⁷ en soient arrivés à refuser d'une manière explicite et catégorique le recours aux descriptions formalistes, en particulier aux différentes descriptions structuralistes, qu'elles soient «distributionnalistes», «fonctionnalistes», «générativistes» ou «transformationnelles», car :

“La théorie de l'information, les linguistiques structuralistes de 1950-1970, la statistique ont contribué à mieux faire connaître l'ossature structurale extérieure [sic] et les modèles formalisés des langues ... [Mais ces] systèmes structuraux n'étaient pas adaptés à l'étude de la communication langagière, ni du point de vue théorique ni dans la perspective de l'enseignement des langues secondes [...].” (P. Guberina 1984 : 90).

On peut dès lors s'étonner de ce que, durant des décennies, la didactique des langues ait puisé sans compter dans la linguistique, «science pilote» de la première moitié du XX^e siècle⁸, en reprenant la plupart du temps tels quels les variables, catégories et paramètres de celle-ci, non seulement pour analyser l'activité de parole de l'apprenant et pour évaluer ses «performances», mais même pour définir les orientations méthodologiques et les procédures didactiques.

Il s'est ainsi établi de véritables relations ancillaires entre la linguistique et

l'enseignement des langues, relations que manifeste d'une manière explicite l'appellation même de «linguistique appliquée» donnée durant des années au champ de l'enseignement-apprentissage des langues, y compris dans de nombreux pays au plan institutionnel, dans les cursus universitaires et/ou de formation des enseignants.

Au plan pédagogique, cette véritable confusion des genres et des approches se traduisait dans la pratique par des procédures qui relèvent des théories d'apprentissage de type conductiviste. Certaines pratiques, en particulier pour les laboratoires de langues, dans la perspective des théories skinériennes, entendaient créer chez l'apprenant de véritables conduites réflexes en appliquant des techniques d'apprentissage {stimuli réponses}. Les «exercices structuraux» en sont les exemples les plus achevés. Les résultats de ces pratiques en montrèrent suffisamment le caractère réducteur. Le fameux débat Chomsky - Piaget permit d'en souligner le manque de fondements au plan psycholinguistique. Le père de la linguistique générative-transformationnelle, quoique formaliste, en arrivait à conclure d'une manière tranchée :

«A mi juicio, la explicación conductista, del tipo estímulo - respuesta, poco tiene que ver con el lenguaje.» (N. Chomsky, dans J. M. Blecua, 1975: 24).

Ainsi donc, bien que formalistes, les théories générativistes et transformationnelles ont également contribué au rejet du recours à la grammaire explicite en Didactique des Langues et des Cultures, dans la mesure où ladite grammaire confortait les théories d'apprentissage conductivistes, mais, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le générativisme a également contribué à saper le recours aux descriptions linguistiques en nourrissant chez certains une «logique didactique» quelque peu simpliste. En effet, ces orientations prétendaient retrouver, dans les comportements psycholinguistiques, les niveaux de complexité et de généralisation des analyses linguistiques qu'ils proposaient et qui, entre autres, par-delà les formalisations «qui n'apportaient rien de nouveau à l'analyse» (E. Alarcos Llorach *dixit*), hiérarchisaient les productions langagières entre «manifestations de surface» et «structures profondes», celles-ci étant postulées comme innées et universelles. Dès lors, si les “structures profondes” sont universelles donc communes à la langue cible et à la langue de base de l'apprenant, celui-ci n'a pas à les acquérir, et l'intervention pédagogique peut se réduire au rôle d'animation (“il suffit de faire parler pour que le système se mette en place” était la formule appliquée par certains).

Les critiques rappelées *supra* que Guberina et les “sgavistes” ont exprimées à l'encontre du recours à la linguistique générative et transformationnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues pourraient cependant sembler excessives dans la mesure où l'objectif, explicitement formulé, que les tenants de ces théories se donnaient, consistait précisément à “trouver une réponse au problème posé par les capacités des personnes à acquérir la connaissance de leur langue” :

«En el campo de la teoría lingüística se pretende encontrar una respuesta al problema de cómo una persona es capaz de adquirir el conocimiento de su lengua» (N. Chomsky, dans J. M. Blecua, 1975: 9).

Mais l'hypothèse de cette soi-disant homothétie est loin de se vérifier dans la réalité du comportement langagier naturel⁹.

Il n'y a pas lieu ici, dans le cadre de la présente réflexion, de développer des arguments qui fondent cette non-correspondance. On retiendra simplement que, si l'on veut rendre compte de l'activité langagière dans une perspective d'intervention pédagogique, il n'est pas possible, par exemple, de faire l'amalgame, sous une unique étiquette formelle, de toutes les manifestations linguistiques contenant une *négation*. Sous une apparente

structure négative unique, sont, en effet, réalisées des fonctions communicatives très différentes et pour lesquelles le degré d'implication du locuteur varie considérablement : ainsi, certains énoncés négatifs expriment la quantification nulle, d'autres l'interdiction, d'autres l'absence, d'autres encore le refus, etc. (cf. A. Culioli 1999 : 67-78).

Dans cette véritable échelle des fonctions communicatives réalisées par la négation, l'implication du locuteur et la valeur expressive du message qui en manifeste la charge affective sont par trop différentes pour pouvoir être considérées comme la réalisation d'un même schème psychique : si des fonctions communicatives différentes peuvent bien être rendues par une structure morphosyntaxique unique, celle-ci ne peut pour autant être considérée comme *l'expression* (au sens hjelmslevien du terme) d'un processus psychocognitif unique. Réciproquement, une fonction de négation peut être réalisée par des procédés (des *techniques* dans la terminologie typologique fonctionnelle) très divers. Ainsi, des énoncés affirmatifs ou interrogatifs peuvent exprimer la négation aussi bien que le refus (--*Tu vas voir le directeur ? -- Pourquoi j'irais? Je lui ai déjà dit tout ce j'avais à lui dire !*).

Par ailleurs, le développement même des théories linguistiques au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle a également contribué à l'abandon des références à la linguistique générative et transformationnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues. A la même époque où Chomsky publiait la première version de ses théories, la «deuxième révolution linguistique» (Greimas *dixit*) qui consistait, dans la lignée des travaux d'Austin, à souligner que la fonction première des langues est de type pragmatique, c'est-à-dire consiste à *agir sur l'autre*, devait ajouter encore au discrédit des analyses linguistiques formelles en didactique des langues.

En effet, la prise en compte de la composante pragmatique de l'activité langagière embrayait et s'appuyait à son tour sur les théories de *l'énonciation*, qui s'inscrivent dans la perspective de la *linguistique de la parole*, tout particulièrement à partir des recherches sur les traces et les marques de la subjectivité dans le langage, sur le statut de la personne dans la communication parlée et sur le rôle de la *situation* (Cl. Germain 1973) et de la matière phonique dans la structuration du sens¹⁰. L'exigence de prendre en compte ces éléments si l'on entend rendre compte du processus d'énonciation¹¹, soulignait encore le fait que les analyses morphosyntaxiques formalistes (structuralistes, distributionnalistes, mais également générativistes) étaient loin d'être suffisantes pour caractériser l'activité langagière, tout particulièrement dans une perspective d'intervention pédagogique ; et le père de la méthode verbo-tonale (approche spécifique dans la méthodologie SGAV de la fonction audio-phonatoire et de la perception/production du signifiant) d'explicitier la cause première de cette carence :

«*L'être communicant en est absent*» (P. Guberina 1984 : 90).

Alors que jusque vers les années 60, les recherches linguistiques concernaient presque exclusivement la *langue* en tant que système formel, l'accent va être mis dorénavant sur la fonction communicative et/ou pragmatique des langues. Il se produit ainsi un effet de bascule qui n'est pas exceptionnel dans l'histoire des idées et des comportements collectifs.

Ces nouvelles orientations linguistiques devaient aller de pair avec un changement de perspective des approches didactiques. L'accent, aussi bien pour ce qui est des orientations méthodologiques que des pratiques pédagogiques et des *discours sur*, ne sera plus mis sur la structure morphosyntaxique ou le lexique, mais sur la *fonction communicative*. Les publications de la collection *Langues et apprentissage des langues*, dirigée par H. Besse et par E. Papo, puis également par D. Coste et éditée par Hatier-Crédif à partir des années 80, témoignent de cette nouvelle orientation qui, reprenant les termes mêmes proposés par Widdowson (1981), adoptera l'appellation d'*Approche communicative*.

Les auteurs, méthodologues et enseignants qui se situent dans cette perspective se réclament tout particulièrement de l'ethnographie de la communication et manifestent d'une manière explicite leur alignement sur les théories de Hymes, Gumperz ou Goffman. Ainsi, G. D. De Salins explique que :

«Au fil des ans, pour répondre aux exigences d'une pédagogie de l'enseignement des langues, notamment, sur l'approche communicative, j'ai été sensible aux dissonances entre linguistique pure [sic] et sociolinguistique, ce qui m'a poussée à prendre de plus en plus en considération la fonction socioculturelle qui servait de base à mon enseignement du français» (G.D. Salins 1988 : 9)

Et l'auteur d'*Une Approche ethnographique de la communication* de reconnaître sa dette envers les théoriciens américains de l'ethnographie :

«Ce sont surtout les ouvrages d'E. Goffman : Les rites d'interaction (1974), La Mise en scène de la vie quotidienne (1973) et Forms of Talk (1981) qui ont suscité, puis stimulé mon intérêt pour le fait sociolinguistique» (G.D. Salins 1988 : 9).

Ces nouvelles orientations ne s'imposent pas toutefois sans difficultés et d'aucuns nieront même que la communication soit la fonction essentielle de la langue. Ainsi, Chomsky affirmait encore en 1975 :

«Creo que el hecho más decisivo es que la característica esencial del lenguaje no es la de ser un medio de comunicación. Es decir, el empleo del lenguaje para la comunicación no es sino uno de sus usos. Utilizamos el lenguaje a pesar de que no nos preocupe lo que comunica» (N. Chomsky, dans J. M. Blecua, 1975: 29-30).

Au plan pédagogique, les *approches communicatives* finissent toutefois par être la référence méthodologique dominante dans l'enseignement-apprentissage des langues. Au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle, elles s'imposent en particulier du fait qu'elles se donnent comme objectif de surmonter les carences et conceptions réductrices des références linguistiques formalistes et grâce également à l'action institutionnelle du Conseil de l'Europe, le Comité de l'Éducation Extra-scolaire et du Développement Culturel se dotant d'un programme de travail qui prône, d'une manière explicite, la nécessité de donner comme objectif à l'enseignement-apprentissage des langues l'acquisition de compétences communicatives :

«parmi les résultats concrets obtenus on peut citer la définition d'un objectif d'apprentissage linguistique opérationnel et très clair, qu'on a appelé «Niveau Seuil»; le but étant de fournir la spécification d'un niveau minimal de compétences générales de communication dans plusieurs langues européennes» (Rapport 57.766 du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1979, p. 2).

D. Coste, un des auteurs d'*Un Niveau Seuil*, indiquait également dans son intervention au symposium organisé en 1977 pour étudier «un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes», que :

«... pour sortir de certaines errances du passé, il faut dans la plupart des cas, faire de l'acquisition effective d'une compétence de communication, l'objectif majeur de l'apprentissage d'une langue étrangère» (Ibid., p. 56)¹².

C'est d'ailleurs toujours cette orientation qui semble présider aux travaux poursuivis encore aujourd'hui pour l'élaboration du *Cadre Européen Commun de Référence*.

Les tenants de l'approche communicative en arrivent ainsi à accorder une place privilégiée fondamentale à ce qu'ils dénommeront «compétences communicatives». Seront ainsi établis des répertoires de fonctions communicatives qui, pour une large part, reprennent les actes de parole définis dans la perspective austinienne (par exemple, pour le français, le répertoire contenu dans *Un Niveau seuil* et établi sous la direction de M. Martins-Baltar).

Cependant, non seulement la plupart des *discours sur* mais aussi des propositions didactiques et, bien souvent, les pratiques d'enseignement-apprentissage, en arrivent même à hypostasier la fonction communicative au point de proposer des analyses de la communication dans une perspective sociolinguistique et sans référence explicite aux manifestations langagières ou en réduisant celles-ci à de simples outils matériels autonomes auxquels les locuteurs pourraient avoir recours globalement et donc, sans qu'il y ait lieu de leur appliquer une quelconque analyse linguistique. Souvent d'ailleurs, ces outils sont réduits à des formules globales, frappées à l'emporte-pièce, qui relèvent la plupart du temps de la phraséologie, du figement et peuvent même aller jusqu'au dicton ou au proverbe.

Soit du fait d'une interprétation biaisée des approches communicatives, peut-être confortée paradoxalement par des théories qui leur sont apparemment contradictoires mentionnées plus haut comme l'innéisme ou les postulats du *LAD (Language Acquisition Device)* chomskyen, soit par l'application d'analyses manichéistes aux pratiques et aux produits pédagogiques, soit encore du fait de l'influence des propositions rogériennes sur l'apprentissage et le comportement, le fait est qu'il n'a pas été exceptionnel qu'on ait abouti «en bonne logique» à élaborer des produits pédagogiques qui proposaient des déclencheurs et des démarches d'apprentissage d'où était exclue toute catégorisation des objets linguistiques et toute systématisation, en particulier grammaticale et donc, toute idée de progression explicite.

La transposition, dans le domaine de la pédagogie des langues, de ces différentes orientations fit que certains méthodologues en arrivèrent même à proclamer la «mort du manuel». Les débats et polémiques concernant l'utilisation des soi-disant documents authentiques peuvent également être rapprochés de ces options.

De fait, sans postuler d'une manière explicite un retour à l'apprentissage dit «naturel» des langues, à la manière dont il semble que Michel de Montaigne ait été initié au latin (c'est-à-dire sans guidance méthodologique aucune), c'était, au plan pédagogique, renoncer à définir les procédures didactiques à partir des performances linguistiques des apprenants. C'était, en particulier, renoncer à l'intervention pédagogique sur le comportement audiophonatoire de l'apprenant, de là que nombre de produits pédagogiques publiés à partir des années 80 n'incluent aucune proposition de travail spécifique sur la prononciation.

Au plan didactique, ces approches ne prenaient pas en compte des phénomènes et des comportements essentiels et inhérents à l'activité langagière spécifique de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est le cas, par exemple, de la *surdité phonologique*, mentionnée dès 1929 par Polivanov et décrite par N. Troubetzkoy dans ses *Principes de phonologie*, qui requièrent à l'évidence que l'apprenant d'une langue étrangère, en particulier après l'âge de 9-11 ans, c'est-à-dire lorsque les perceptions sensorielles sont «filtrées» par les acquis antérieurs et par les mécanismes d'inhibition, soit guidé pour arriver à avoir une capacité de perception suffisante de ses propres productions. Ce véritable *crible* (le terme est de N. Troubetzkoy [1939] (1964, 1970 : 54) que constitue la langue maternelle, tous les travaux sur l'interlangue des apprenants d'une langue étrangère en soulignent le rôle non seulement pour la perception et structuration de la matière phonique, mais également

pour l'ensemble des composantes langagières -- morphosyntaxe, lexicque, structure textuelle -- y compris les composantes culturelles, comportementales, argumentatives et même stylistiques (cf. P. Intraivaia 2003).

Ces dérives dans l'application de l'approche communicative se sont soldées dans bien des cas par des échecs notoires. Il n'était pas exceptionnel, en effet, qu'après plusieurs années d'apprentissage, les apprenants n'aient pas acquis une compétence langagière acceptable. Ces orientations, qui excluaient toute analyse linguistique des productions de l'apprenant, toute progression fondée sur les «difficultés de la langue apprise-enseignée» (c'est-à-dire sur l'interlangue des apprenants et sur les réalisations langagières déviantes, sur leur «système d'erreurs») et, en dernier ressort, comme indiqué plus haut, pour certains tenants de l'innéisme, réduisaient le rôle de l'enseignant à des fonctions « d'animateur ».

Ces pratiques aboutiront dans bien des cas, chez l'apprenant, à des fossilisations d'erreurs, au développement de stratégies d'évitement¹³ ou à la généralisation d'utilisation de calques, de faux amis et de transpositions mécaniques, dans la langue cible, des structures de la langue maternelle. Il n'était pas exceptionnel qu'apparaissent ainsi de véritables blocages pouvant entraver ou même empêcher toute progression dans l'apprentissage : arrivé à un certain stade de «compétence communicative», l'apprenant ne progressait plus et devenait bien souvent un « faux débutant » permanent, cet effet pervers se produisait, paradoxalement, en particulier lorsque la langue apprise était une «langue proche» de la langue de base (la plupart du temps la langue maternelle) de l'apprenant. Ces problèmes de fossilisation d'erreurs, de pidginisation et de blocages étaient, au demeurant, bien connus et avaient déjà été relevés dans les recherches sur l'acquisition «spontanée», autonome, «sauvage» d'une langue étrangère par des populations transplantées dans une communauté parlant une langue différente.

En fait, réduire l'activité langagière à des compétences communicatives que l'on pourrait exercer et, dont on pourrait rendre compte sans recourir à l'analyse de leur manifestation linguistique, c'était, d'une part, interpréter d'une manière très réductrice les propositions des théories de l'ethnographie de la communication et, en particulier, de Hymes (pour qui, bien évidemment, la compétence communicative inclut au premier chef la compétence linguistique), et d'autre part, circonscire la notion de «communication» à sa plus simple expression, au point que d'aucuns ont pu ironiser à cet égard, en présentant des scènes de cinéma muet (!), en particulier *Le Cirque* de Charles Chaplin, comme exemple de «communication réussie» (!).

Les réserves et les critiques concernant le recours aux descriptions formalistes des langues et auxquelles il a été fait allusion plus haut, peuvent également *mutatis mutandis* s'appliquer aux approches communicatives, du moins pour ce qui est des conceptions qui excluent la prise en compte des performances linguistiques de l'apprenant et les descriptions linguistiques de leur interlangue.

En effet, prendre en compte l'*être communicant* requiert que l'on prenne en compte l'activité de parole et par là même les «valeurs de la langue parlée» (P. Guberina) : intonation, rythme, tempo, tension, geste, mimique, situation, etc. Pour rendre compte de l'activité langagière, même et surtout en acceptant qu'elle ait pour fonction principale la communication, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les caractéristiques audiophonatoires et les dites «valeurs de la langue parlée».

Si, de plus, comme il est généralement admis aujourd'hui, «*les langues ont une manifestation normale et primaire qui est phonique*» (É. Alarcos Llorach), la description des langues et *a fortiori* l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (mais aussi de la langue maternelle) ne peut pas ne pas prendre en compte les caractéristiques phoniques, situationnelles et la composante affective que manifeste toujours le moindre énoncé.

Cette exigence méthodologique est d'autant plus fondée qu'on sait aujourd'hui que, si la fonction communicative, même réduite à l'échange d'informations, est importante, la fonction expressive, c'est-à-dire la manifestation de l'affectivité inhérente à tout acte de parole, ne l'est pas moins. Dès lors, l'intervention pédagogique doit, à l'évidence, opérer sur ces «valeurs de la langue parlée» et, en premier lieu, sur les phénomènes insonants car, comme relevait déjà Albert Séchehaye,

*«l'intonation est le symptôme de l'affectivité avant d'en devenir le signe»
(A. Séchehaye 1951 : 217)*

Le rôle, l'importance et le statut de l'intonation étaient également soulignés un quart de siècle plus tard, par Julia Kristeva, au terme d'une recherche sur le développement langagier de l'enfant de l'âge de 9 à 36 mois :

*«L'intonation est [le résultat de] la sémiotisation de pulsions biologiques»
(J. Kristeva 1976 : 342)*

Ainsi donc, si les descriptions formalistes des langues avaient été écartées du fait qu'elles ne permettaient pas de prendre en compte la fonction pragmatique et ne rendaient pas compte de l'activité langagière en tant que dire, les approches communicatives, du moins dans les applications qui faisaient l'impasse sur les propriétés linguistiques stricto sensu et sur les valeurs de la langue parlée, ne permettent pas non plus d'appréhender et d'analyser l'acte langagier dans une perspective d'intervention pédagogique efficace.

Les références aux recherches linguistiques formelles et aux approches méthodologiques dans l'enseignement-apprentissage des langues qui viennent d'être exposées traduisent un mouvement pendulaire qui va d'une première étape caractérisée par des relations ancillaires entre, d'une part, les théories et descriptions linguistiques et, d'autre part, les méthodologies et applications dans l'enseignement-apprentissage des langues, à une deuxième étape où ces deux champs apparaîtraient parfaitement étanches et, du moins tacitement, sans lien entre eux.

L'approche SGAV refuse d'emblée cette dichotomie tranchée. Dès les textes fondateurs, elle refuse certes, comme il vient d'être rappelé, le recours à la grammaire explicite dans l'enseignement-apprentissage des langues et, tout spécialement, les descriptions formalistes, mais elle pose aussi que de la prise en compte des actes de communication il ne peut en aucune façon s'ensuivre que l'on puisse faire l'impasse sur l'analyse et la description du système linguistique cible et *a fortiori* de l'interlangue. Bien au contraire, dans la perspective d'intervention pédagogique, l'approche SGAV postule qu'il est nécessaire de recourir à des instruments de description qui envisagent les actes langagiers dans leur globalité et qui, en particulier, n'ignorent pas l'incontournable présence de «l'être communicant» (tout particulièrement sa dimension affective) et des composantes situationnelles de tout acte langagier.

Le clivage par rapport aux *approches traditionnelles* et aux *approches communicatives* ne consiste donc pas à prendre position pour l'une ou l'autre orientation (*linguistique «pure»* stricto sensu **vs** *communication*), mais à considérer que tout acte langagier est la manifestation d'une globalité où interviennent à la fois les éléments proprement linguistiques et extra-linguistiques (biologiques, physiologiques, psychiques, sociolinguistiques et situationnels). Mieux encore, et ce sera peut-être l'axe le plus prégnant de l'approche SGAV, le processus de structuration du système linguistique sur lequel, à l'évidence, comme il a été rappelé, on ne peut pas faire l'impasse, doit donc être appréhendé et décrit.

Mais cette description et appréhension, dans une analyse à visée pédagogique, ne

peut être réalisée efficacement qu'à partir d'actes de communication. Dès 1971, Paul Rivenc soulignait avec insistance cette exigence méthodologique :

«On ne peut accéder à la description d'un système linguistique (et des micro-systèmes qui le composent) qu'en décrivant et en comparant entre elles plusieurs suites d'actes de communication -- orale et écrite -- saisies en situation» (P. Rivenc 1972 : 19).

On le voit, face à certaines présentations critiques la plupart du temps caricaturales¹⁴ dont elle a été l'objet et qui ne peuvent être le fait que de la mauvaise foi ou de l'ignorance, l'approche SGAV, plus récemment définie comme «problématique SGAV» (R. Renard, 1993), ne peut pas être réduite ni au recours aux auxiliaires audiovisuels ni à l'application de procédures de correction phonétique ou de structuration morphosyntaxique (pour efficaces que soient celles-ci), elle constitue en fait une véritable révolution dans la conception même des langues en tant qu'objet d'enseignement / apprentissage.

La problématique SGAV se situe ainsi, dès les textes fondateurs, dans une perspective originale qui, comme a bien montré J. Cortès (1981), s'inscrit dans la lignée de la linguistique de la parole à laquelle Saussure avait fait allusion, que développèrent, comme il a été rappelé, Ch. Bally et A. Séchehaye et à laquelle peuvent être rattachés les travaux sur l'énonciation (É. Benveniste) et plus récemment les analyses de la typologie fonctionnelle et opérationnelle.

L'appellation «typologie fonctionnelle» renvoie à un modèle linguistique fondé sur le postulat selon lequel, contrairement aux options structuralistes, la langue a comme fonction primaire la *communication*, mais sans pour autant que puisse être négligé le *système linguistique* (sémantique, syntaxique, morphologique et phonologique) :

«Whereas adherents of the formal paradigm view language as a potentially infinite set of structural descriptions independent of matters of use, functionalists¹⁵ take the very opposite approach in considering all aspects of the structural organization of language in the light of its role in human social interaction [...] The adoption of the communication perspective entails extending the traditional domain of linguistic analysis consisting of semantic, syntactic, morphological and phonological rules to include the complex and often ill-understood pragmatic principles governing [sic] the patterns of verbal interaction. [...]

Functional explanations [...] refer not to the grammatical system or even to the language which the grammatical structures define, but to the extra-linguistic factors affecting language use» (A. Siewierska, 1991 : 3-4).

Cette simple citation montre combien il y a convergence et, dans une large mesure coïncidence, au plan de l'épistémologie linguistique, entre la typologie fonctionnelle et l'approche SGAV.

Certes, la typologie fonctionnelle englobe des écoles dont les analyses présentent une hétérogénéité manifeste, mais certains principes et les points de vue adoptés pour l'analyse semblent particulièrement opérationnels dans une perspective d'intervention pédagogique. Dans le cadre restreint de cette contribution, qui ne prétend pas, il va sans dire, être une présentation exhaustive de cette «nouvelle linguistique», je me référerai principalement à deux de ces écoles : le modèle UNITYP et la «linguistique naturelle», qui, quoique peu mentionnées dans la littérature linguistique de langue française, s'inscrivent cependant dans une perspective parallèle à la linguistique opérationnelle d'A. Culioli et ses disciples, et de l'équipe de Recherche Interlinguistique sur les Variations d'Actance et leurs Corrélats (RIVALC), dirigée par G. Lazard au CNRS.

Le modèle UNITYP apparaît vers les années 70 à l'Institut de Linguistique de l'Université de Cologne sous la direction d'Hansjakob Seiler. Dès les premières formulations, la démarche d'analyse linguistique proposée adopte un point de vue diamétralement opposé aux approches «traditionnelles». Contrairement, par exemple, à la glossématique de Hjelmslev, ce n'est plus à partir d'un système formel de signes préétabli que les langues seront décrites (ce qui permettait même de poser dans une sorte de boutade que, si les systèmes linguistiques n'étaient pas congruents aux dits systèmes formels préétablis, cela était dû aux «imperfections» de la praxis humaine...), mais au contraire les systèmes seront définis à partir des fonctions communicatives. De même, pour les structuralistes, le système sera établi à partir de *corpora* qui s'en tiennent aux marques morphologiques, caractéristiques du système. Les textes des différents auteurs qui se réclament de ces écoles ne laissent place à aucune ambiguïté :

«Selon le paradigme formel, une langue (= une grammaire) est un objet abstrait, et, par conséquent, la grammaire se définit comme un ensemble de règles formelles de syntaxe qu'on applique indépendamment des significations et des emplois possibles des constructions syntaxiques.

Selon le paradigme fonctionnel [voir ci-dessus note 15], par contre, la langue est tout d'abord un instrument d'interaction sociale visant à établir un rapport de communication à l'intérieur d'une société» (P. Ramat 1985 : 94).

La prise en compte de la composante communicative est ainsi proclamée d'emblée ; et pour bien montrer combien le « paradigme fonctionnel » est diamétralement opposé au « paradigme formel », une des orientations les plus représentatives des approches de cette «nouvelle linguistique» se présente comme «linguistique naturelle» («proche du modèle UNITYP de Seiler et de son équipe à Cologne», M. Kilani-Schoch 1988, *dixit*). Les tenants de cette théorie soulignent que les langues doivent être envisagées dans leur *naturalité* et non plus comme des objets ou des constructs résultant de l'analyse. La formulation suivante est à cet égard explicite :

«[La linguistique naturelle] est une théorie naturelle dans le sens établi par Platon dans le Cratyle, en ce qu'elle présente le langage (et plus spécifiquement l'aspect phonologique du langage) comme un reflet naturel des besoins, des capacités et de l'univers de ses usagers plutôt que comme une institution purement conventionnelle» (M. Kilani-Schoch 1988 : 25)

On le voit, il s'agit d'une conception qui prend en compte l'activité langagière (et d'une manière explicite « plus spécifiquement l'aspect phonologique », autrement dit l'oralité), conception à laquelle peut souscrire tout enseignant, et qui en tout état de cause correspond aux prises de position sgavistes. On peut déjà trouver, en effet, dans la préface à la première édition de *Voix et Images de France* des formulations qui s'inscrivent dans cette même conception du langage :

«Une langue ne vit que si elle est parlée... Le langage est un instrument, un outil... Son premier but est de servir, d'être utile... Il exprime aussi bien le monde extérieur que le monde de nos pensées, de nos sentiments, de nos sensations. Il est inséparable de cette réalité que nous créons et qui nous crée : le langage est avant tout un dialogue incessant : avec les autres hommes, mais aussi avec les choses... Nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression [sic] et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations, rythmes du dialogue parlé. (Voix et Images de France, [1960] (1971 : 21-23).

La communauté de «points de vue» {problématique SGAV - typologie linguistique fonctionnelle} apparaît mieux encore lorsque l'approche typologique explicite et précise la notion de *naturalité* :

«La naturalité [de la langue], c'est ... d'abord une certaine conception [souligné dans le texte] du langage qui repose sur deux axiomes :

- *Le langage est un instrument de communication et de cognition, un système de résolution des problèmes posés par la communication et la cognition*
- *le langage a des fondements extralinguistiques.*

À partir de ces axiomes est construite une théorie [...]. Cette théorie ajoute ses principes relatifs à la modélisation :

- *réalité psychologique de l'appareil conceptuel*
- *interactionnisme*
- *pluralité des domaines linguistiques.*

[...] Naturel s'oppose à conventionnel [... et] signifie donc que les conventions, les principes de la théorie naturelle sont des principes dérivés [...]» (M. Kilani-Schoch 1988 : 58).

Ces références à «l'interaction sociale», aux «fondements extralinguistiques», à la «réalité psychologique», à «l'interactionnisme» et à la «pluralité des domaines linguistiques» se retrouvent également, et souvent avant la lettre, dans les textes qui se réclament du SGAV. Ainsi, toujours dans la préface du «*Livre du maître*» de la méthode *Voix et images de France* -- le premier produit didactique à appliquer les principes SGAV -- dont le caractère innovateur, l'originalité et la prégnance en font toujours un document de référence indispensable pour la formation des enseignants de langue, Paul Rivenc soulignait déjà la nécessité de prendre en compte ces mêmes aspects pour décrire et analyser l'activité langagière dans une perspective d'enseignement-apprentissage :

«Fondamentalement, l'acte de communication linguistique est un fait psycho-socio-linguistique qui fait intervenir des personnages, psychologiquement et sociologiquement définis, qui se situent en un milieu précis (lieu et époque saisis à travers des marques qui définissent un état social) et qui agissent en communiquant entre eux à l'aide d'un code commun structuré qui est formé d'un nombre déterminé de signaux audiovisuels signifiants : gestes, mimiques, sons organisés en chaînes dans le cadre de structures rythmiques et intonatives» (P. Rivenc 1972 : 19).

La dénomination même de «structuro-global» entendait manifester que l'approche se situe aux antipodes des points de vue formalistes tels qu'ils apparaissent en particulier dans les descriptions linguistiques structuralistes auxquelles on a fait allusion plus haut, mais pose d'emblée également l'exigence de prendre en compte la composante linguistique :

*«On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. [...] la structure ou, comme nous l'appelons, le **trait structuro-global** consiste dans le fait que c'est avant tout le **contexte**, la **situation** qui crée la structure. Ce sera donc la situation-contexte, avec toutes les conséquences que cela comporte, qui dirigera notre théorie et notre application pédagogique dans la conception structurale du langage» (P. Guberina, 1961 : 20).*

Ces coïncidences manifestes au plan de l'épistémologie linguistique entre la linguistique typologique fonctionnelle et la problématique SGAV, se retrouvent également dans la conception anthropologique qui sous-tend toujours – « qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non » -- toute analyse des activités de l'être humain. Ainsi, l'exigence méthodologique de prise en compte du locuteur -- de «l'être communicant»-- y compris dans sa dimension biologique et neurologique, exigence qui, comme il a été rappelé, est essentielle pour la problématique SGAV si l'on veut caractériser la parole en vue d'intervention pédagogique, est également revendiquée par la linguistique typologique fonctionnelle.

L'exemple des implications en « grammaire » est particulièrement significatif à cet égard. Pour rendre compte des limites des possibilités d'enchaînement des relatives, ce n'est pas seulement aux «règles morphosyntaxiques» qu'on se référera mais d'abord aux facultés psychiques de l'individu. On mentionnera, par exemple, l'importance de la «*mémoire à court terme de celui qui doit décoder le message*» (P. Ramat 1985 : 63), ou encore «*dans une perspective plus strictement neurolinguistique les études bien connues sur la latéralisation*» (P. Ramat 1985 : 64). Mieux encore, la typologie linguistique fonctionnelle n'hésite pas à se référer aux «*phénomènes d'aphasie*», à la «*pathologie du langage*» arrivant même à inclure dans ses principes la nécessité de prendre en compte la «*spécialisation de chacun des deux hémisphères cérébraux en ce qui concerne aussi les compétences linguistiques*» et, d'une manière générale, les «*conditionnements de nature universelle, typiques de la faculté du langage*» (P. Ramat 1985 : 64).

La référence aux deux hémisphères cérébraux souligne à l'évidence la nécessité de prendre en compte l'activité de l'hémisphère droit (depuis Broca, le rôle de l'hémisphère gauche est reconnu et n'a pas à être souligné...) et renvoie donc aux éléments suprasegmentaux et à l'affectivité (qui «*siègent normalement*» dans l'hémisphère droit) dont le rôle dans le processus d'émergence de la parole est considéré déterminant par les «*sgavistes*». On sait plus généralement toute l'importance que la problématique SGAV reconnaît au fonctionnement bio-physiologique de l'individu et il est notoire également que les recherches qui s'en réclament et procédures qui en découlent intéressent au premier chef la pathologie de la parole et, pour une large part, ont été définies précisément à partir des travaux dans ce domaine.

Outre les convergences et points de vue communs entre le SGAV et la Linguistique Typologique Fonctionnelle que nous avons constatés au plan de l'épistémologie linguistique et des conceptions anthropologiques qui sous-tendent ces deux approches de la langue et du langage, une première analyse des grands textes de la Typologie Fonctionnelle, sans, il va sans dire, prétendre à l'exhaustivité, permet de relever quelques grandes lignes de force qui semblent particulièrement opérationnelles pour l'enseignement-apprentissage des langues. Dans le cadre restreint de la présente réflexion, j'en retiendrai trois :

- la notion de *fonction*,
- la structuration du *continuum* linguistique (du flux phonique mais aussi du sens),
- les applications pédagogiques qui en découlent.

Aussi bien pour la Linguistique Typologique Fonctionnelle que pour le SGAV, se pose la nécessité de définir une méthodologie qui permette de révéler les *fonctions*¹⁶ réalisées par tout acte langagier. Cette conception des fonctions est bien évidemment radicalement différente de la notion de «fonction» syntaxique propre aux analyses grammaticales «traditionnelles», distributionnalistes ou structuralistes fonctionnelles. En effet, pour la linguistique typologique fonctionnelle :

«Le langage a pour fonction de servir la cognition et la communication, [...] La cognition et la communication signifient donc une série de problèmes, de tâches à résoudre au moyen d'un nombre fini d'opérations linguistiques. Par suite, le langage et les langues -- et les éléments / opérations d'une langue spécifique -- peuvent être considérés comme des solutions à ces problèmes (Seiler 1973 : 11). Le langage, et toutes ses catégories, propriétés et structures «est un processus de construction (c'est moi qui souligne, Kilani-Schoch dixit), constamment actualisé aux solutions particulières» (Seiler 1979: 354). Et l'on insistera sur la perspective dynamique et constructiviste ouverte ici par Seiler, qui s'oppose à l'innéisme chomskyen : «Nous n'avons pas de langage universel dans l'esprit» (Seiler 1979 : 354) [...]

Le donné linguistique est un résultat, et il faut chercher de quoi il résulte» (M. Kilani-Schoch 1988 : 32).

Ainsi donc, la définition des *fonctions* va par conséquent devoir se faire en amont de la manifestation de la langue dans la parole, étant bien entendu que le linguiste ou le didacticien auront donc à leur portée à la fois les «outils linguistiques» effectivement utilisés par le locuteur et l'interlocuteur (les *techniques* dans la terminologie typologique fonctionnelle), et extralinguistiques (parmi lesquels, on distinguera non seulement les éléments situationnels, mais également les contraintes psychiques -- l'affectivité --, physiologiques et biologiques). La démarche se situe donc à l'opposé des approches sémasiologiques sans pour autant pouvoir être réduite à ce qu'on est convenu de qualifier «d'onomasologique». En particulier, on ne confondra pas «signe» et «réfèrent» : la définition de la «fonction» se réalisera globalement et celle-ci à son tour pourra servir à la fois de point de départ (du moins latent) et d'objectif de la démarche pédagogique.

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, les simulations proposées à l'apprenant ou les problèmes qu'on lui demande de résoudre dans des *situations d'apprentissage* plus ou moins *ad hoc*, vont ainsi l'aider à réaliser les *fonctions* propres au langage dont il n'a, la plupart du temps, pas une conscience explicite.

Les propositions de la Typologie Fonctionnelle contiennent des catégories qui ne peuvent qu'intéresser la Didactique des Langues et des Cultures. Parmi les *fonctions* énumérées, la Typologie Fonctionnelle distingue en effet entre autres : *l'appréhension*, la *deixis*, la *temporalité*, la *descriptivité*, la *détermination* et *quantification*, *l'individuation*, la *possession*, la *participation* ou *l'argumentation*, etc. Les dites *fonctions* traduisent le dynamisme inhérent à l'activité du locuteur, qu'il «s'exprime» (priviliégiant alors la composante stylistique) ou qu'il «communique», «dans une perspective dynamique et constructiviste». La problématique SGAV va poser également, surtout à partir des années 1970, que toute réalisation langagière est un processus dynamique de construction, de structuration et non plus la simple répétition d'un donné.

Il y a lieu de souligner à cet égard que la définition des *fonctions* est établie non pas à partir d'un *a priori* méthodologique, mais va résulter à la fois du comparatisme¹⁷ intralinguistique ou interlinguistique et de la pratique langagière. Le comparatisme linguistique apparaît ainsi non pas comme un moyen simpliste pour la description de «problèmes d'apprentissage», mais comme une approche heuristique pour faire émerger la notion de *fonction* que les êtres humains réalisent au moyen du langage, ce qui, comme corrélat, fait qu'on relativise les éléments contingents propres aux différentes langues. Au demeurant, en situant les *fonctions* en amont des manifestations de la langue dans la parole, cette approche permet que le comparatisme ne soit pas un simple répertoire de différences formelles, mais un moyen de montrer comment des *fonctions* communes à toutes les langues, et donc propres à l'espèce, se réalisent à l'aide de moyens linguistiques

différents¹⁸. Ce faisant, la tentation de réaliser des «traductions mot à mot» ou de pratiquer des comparatismes morphosyntaxiques sommaires peut être contrecarrée.

La perspective dynamique et constructiviste de l'analyse comparatiste, que ce soit entre langues différentes ou dans le cadre d'une même langue, permet, par ailleurs, de constater que les différentes *techniques*, i.e., les moyens linguistiques concrets de réaliser chaque *fonction*, répondent à une structuration scalaire, bipolaire entre deux tendances limites. On peut constater ainsi la *bipolarité* des différentes réalisations d'un locuteur, «standards» ou déviantes, qui peuvent être dès lors situées dans un *continuum* dans lequel les différentes saisies manifestées par les différentes réalisations linguistiques -- allophones, structures rythmiques, morphèmes, syntagmes, énoncés -- introduisent une discontinuité¹⁹ :

«Both conceptual and linguistic continua admit of indefinitely recoverable intermediate values. On the linguistic side this can be shown by pointing out that techniques, steps on the overall continuum, admit of subcontinua which, in turn, are bundles or parameters, which are again continua» (H. Seiler 1994 : 42).

On le voit, les *approximations successives* (cf. R. Renard 1993) préconisées par le SGAV et postulées comme des étapes vers la maîtrise du «pôle standard» et non comme des déviances, des «erreurs» et encore moins des «fautes», sont également des procédures convergentes avec les postulats typologiques fonctionnels. Non que ces théories refusent la catégorisation des dites unités linguistiques, mais celles-ci ne sont envisagées que comme des saisies de tendances, dès lors le carcan méthodologique «traditionnel» qui ne proposait qu'une taxonomie dichotomique²⁰ est levé. Cette exigence méthodologique s'était posée dès le début des travaux du groupe UNITYP : pour l'application de la théorie à la description des langues non indo-européennes, les taxinomies en usage en linguistique n'étaient pas opérationnelles.

Mais c'est peut-être au plan des applications pour l'analyse linguistique d'un côté, et pour la définition des procédures didactiques de l'autre, que la rencontre entre les points de vue du SGAV et la Linguistique Typologie Fonctionnelle apparaît avec le plus de netteté. L'exemple de la *deixis* dans Ramat 1985 est particulièrement parlant à cet égard:

«Ce qui est intéressant du point de vue typologique, c'est [...] de voir de quelle façon les diverses langues résolvent le problème d'exprimer les personnels et les démonstratifs, un problème posé par une exigence pragmatique universelle telle que la deixis.

C'est donc la fonction déictique, et non pas la catégorie morphologique des déictiques, qui fait partie du contenu sémantique universellement valable [...]» (P. Ramat 1985 : 85).

Autrement dit, dans la Linguistique Typologie Fonctionnelle, comme dans la problématique SGAV, c'est à partir des éléments extralinguistiques que le système linguistique se construit. L'exemple de l'analyse de la *deixis* reproduit presque au pied de la lettre, la démarche de structuration du système que proposent les sgavistes (cf. Rivenc 1982, 1991). Cette approche méthodologique, c'était déjà, quoique moins conceptualisée, celle qui sous-tend la démarche proposée dans la «Préface» de *Voix et Images de France* :

«Au cours d'une conversation,[...] on a introduit une fois au moins, mais souvent plus, la forme grammaticale à étudier. L'étudiant sentira d'autant mieux le sens de la forme qu'on lui enseigne, qu'elle est employée sans artifice, «naturellement» [sic] par le personnage qui parle et que son emploi est nécessité par la réplique précédente.

[...] Le professeur propose des situations à l'occasion desquelles s'impose l'emploi de cette forme, il en fait imaginer par les élèves» (Voix et Images de France, pp. 36-37).

On le voit, le tournant qu'opèrent dans la didactique des langues les postulats et les principes SGAV relève ainsi du plan de l'épistémologie linguistique mais a une incidence directe au plan didactique. Refuser de fonder la démarche pédagogique sur la présentation *a priori* des paradigmes grammaticaux et d'un métalangage linguistique d'une part, et refuser également de circonscrire la notion de «communication» à un «échange d'informations», d'autre part, n'est donc pas un simple stratagème didactique, mais traduit des prises de position théoriques aussi bien linguistiques que pédagogiques.

En revisitant les textes fondateurs du SGAV, et en les rapprochant des postulats et développements de la Linguistique Typologique Fonctionnelle, j'ai essayé de relever l'existence de coïncidences notables, tant au plan de l'épistémologie linguistique que des variables et paramètres utilisés et des procédures d'analyse et/ou didactiques proposées. Il ne s'agissait pas, il va sans dire, de présenter un plaidoyer *pro domo* qui serait allé chercher dans la Typologie Fonctionnelle les arguments et références qui justifieraient *a posteriori* et donneraient une assise théorique au SGAV (à l'évidence, aussi féconde qu'ait été une orientation et personne ne doute que le SGAV l'ait été, sa valeur opérationnelle actuelle ne peut consister à «militer pour le passé»)²¹. J'ai essayé de montrer au contraire, qu'à une époque où il y a foisonnement et pléthore de produits pédagogiques mais peu d'avancées dans les propositions méthodologiques et didactiques, un dialogue peut se nouer entre l'enseignement-apprentissage des langues et certaines orientations linguistiques. Des approfondissements sont bien évidemment nécessaires et des analyses plus poussées devraient permettre de définir de nouvelles orientations convergentes aussi bien en linguistique qu'en didactiques des langues et des cultures. Certes, il s'agit d'un chantier énorme, mais il semble que l'enseignement-apprentissage des langues ait tout à gagner à explorer et à analyser ces convergences entre les analyses linguistiques opérationnelles ou de typologie fonctionnelle, d'une part, et la problématique SGAV, d'autre part.

Bibliographie

- Barthes, R. [1965] (1968), «Drame, poème, roman», dans TEL QUEL (éd.), *Théorie d'ensemble*. Paris, Seuil, col. «Points», 27-42.
- Bleuca, J. M (1975), «Entrevista con Avram Noam Chomsky» dans *Revolución en la lingüística*. Barcelona, Salvat.
- Cortès, J. (1981), «L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues», *Revue de Phonétique Appliquée*, 59-60, pp. 247-268.
- Coste, D. (1979), «Un Niveau seuil», dans Rapport 57.766 du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 51-56.
- Culioli, A. (1990), *Pour une Linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Paris, Ophrys.
- Culioli, A. (1994), «Continuity and modality», in Fuchs, C. ; Victorri, B. *Continuity in Linguistic Semantics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, *Linguisticae Investigationes*, supplementa 19, 21-32.

- Culioli, A. (1999), *Pour une Linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel*. Tome 3. Paris, Ophrys.
- De Man- De Vriendt, M.J. (éd.) (2000), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. Bruxelles, De Boeck Université.
- De Salins, G.-D. (1988), *Une Approche ethnographique de la communication*. Paris, Hatier-Crédif, col «LAL».
- Gauchola, R. (1991), *La subordinación temporal. Análisis comparativo del francés, español y catalán*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Germain, Cl. (1973), *La Notion de situation en linguistique*. Ottawa, éditions de l'Université d'Ottawa.
- Guberina, P. [1939] (1954), *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*. Zagreb, Éditions Epoha, réédition facsimilée, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée, Didier érudition.
- Guberina, P. (1961), «La méthode audio-visuelle structuro-globale et ses implications dans l'enseignement de la phonétique», *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 11, 3-20, repris dans Guberina, P. (2003), *Rétrospection*. Zagreb, Ar Tresor Naklada.
- Guberina, P. (1984), «Les bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb), une linguistique de la parole», in Coste, D. (éd.), *Pour une politique de diffusion de la langue française*. Paris, Hatier.
- Intraivaia, P. (2003), «Pour une étymologie approfondie de l'erreur phonétique. Du crible phonologique au crible dialectique», *Cahiers du centre interdisciplinaire des sciences du langage*, 17, 29-48.
- Iturrioz, J.L. ; LEAL, F. (1986), *Memorias I. Algunas consecuencias filosóficas de UNITYP. Lógica y ontología. Tipos lógicos, grados de generalización y niveles lingüísticos*. XI Congreso Interamericano de Filosofía. Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara.
- Kilani-Schoch, M. (1988), *Introduction à la morphologie naturelle*. Berne, Peter Lang, coll. «Sciences pour la communication».
- Kristeva, J. (1976), *Polylogues*. Paris, Seuil.
- Lafon, J.-Cl. (1960), «La Reconnaissance phonétique et sa mesure», *Annales de Télécommunication*, 15, 1-2 : 27-37.
- Murillo, J. (2003), «Logique du vivant et logique de la physique en didactique des langues : l'approche verbo-tonal», dans A. Borrell (éd), *Cahiers du Centre interdisciplinaire des Sciences du Langage*, 17, 9-28.
- Ramat, P. (1985), *Typologie linguistique*. Paris, PUF.
- Renard, R. (1993), *Variations sur la problématique SGAV, essai de didactique des langues*. Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA.
- Renard, R. (éd.) (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Rivenc, P. [1960] (1971), *Voix et Images de France. Préface de la 1^{ère} édition*, pp.21-47. Paris, Didier.
- Rivenc, P. (1972), «Vers une définition du terme «structuro-global» (II). *Revue de Phonétique Appliquée*, 21, 19-22.
- Rivenc, P. (1982), «Et la grammaire dans tout cela ?», *Revue de Phonétique Appliquée*, 61-62-63.
- Rivenc, P. (1991), «La problématique structuro-globale audio-visuelle aujourd'hui», *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-101, 121-132.
- Rivenc, P. (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. 3. Méthodologie*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Saussure, F. [1916] (1976), *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.
- Séchehaye, A. (1951), *La Structure logique de la phrase*. Paris, Champion

- Seiler, H. (1994), « Continuum in cognition and continuum in language », in in Fuchs, C. ; Victorri, B. *Continuity in Linguistic Semantics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, *Linguistic Investigations*, supplementa 19, 33- 43.
- Siewierska, A. (1991), *Functional Grammar*. London, New York, Routledge.
- Troubetzkoy, N.S. [1939] (1964) (1970), *Principes de phonologie*. Paris, Klincksieck
- Widdowson, H.G. (1978), *Une Approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Hatier-Crédif, col «LAL».
- Zund-Bourget, A. (1898), *La Phonétique expérimentale appliquée à l'enseignement des langues vivantes*, Paris.

Notes

¹ D'aucuns ont pu même poser que ces correspondances débordent ces domaines et concernent l'ensemble des praxis et des cultures, constituant de véritables cycles de pensée. Ainsi, les grands principes qui caractérisent le «naturalisme», le «structuralisme», le «pragmatisme», le «constructivisme», etc. se retrouveraient aussi bien dans les arts que dans l'histoire des idées ou les sciences humaines.

² Comme on sait, Charles Bally et Albert Séchehaye sont les rédacteurs, à partir de leurs notes de cours personnelles, du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure.

³ En effet, d'aucuns ont pu postuler que dans la mesure où la *linguistique de parole* se doit de rendre compte du procès d'émergence des énoncés, i.e., de l'*énonciation*, tout projet d'analyse systématique est voué à l'échec puisque l'objet d'analyse est par définition évanescant et instantané, qu'on ne peut dès lors en analyser que l'effet produit et ne peut donc être saisi en tant que tel. L'approche de Bally, dans une large mesure contemporaine des orientations guillaumiennes, constitue à cet égard une réponse méthodologiquement féconde. Comme il sera indiqué *infra*, la Linguistique Typologique Fonctionnelle, initiée par les travaux d'H. Seiler, se rattache à la linguistique de l'énonciation et prolonge, par certains aspects, les orientations d'É. Benveniste.

⁴ Acceptations qui apparaissent en particulier dans des exemples aussi divers que «*les langues amérindiennes*», «*la langue italienne*», «*la langue norvégienne est une langue à tons*», «*la langue écrite*», «*des erreurs de langue*», la «*langue de bois*», la «*langue verte*», la «*langue populaire*», la «*langue de Montaigne*», etc.

⁵ Ainsi, par exemple, toutes les questions portant sur les paradigmes grammaticaux ou les règles morphosyntaxiques n'évaluent en fait que des connaissances fondamentalement de type métalangagier et ne garantissent aucunement leur emploi «correct» dans l'activité langagière.

⁶ La distinction proposée par von Humboldt au XIX^e siècle entre εργον (i.e., "objet chosifié, résultat de l'activité langagière») vs ενεργεια (i.e., «procès dynamique»), distinction relevée par de nombreux auteurs, en particulier E. Coseriu, H. Meschonnic et H. Seiler, ne peut, à l'évidence, être ignorée dans l'enseignement-apprentissage des langues.

⁷ De là également qu'aient été exclus des cours et matériaux pédagogiques qui se réclament des principes du SGAV – matériaux élaborés en particulier par le Crédif à Paris, à l'Université de Mons, à l'Université Laval au Canada ou au Centre Suvag de Zagreb – ainsi que des pratiques pédagogiques qui les appliquent, tout métalangage grammatical explicite et toute présentation des systèmes linguistiques en tant que tels, c'est-à-dire toute présentation explicite du système phonologique ou des paradigmes morphologiques.

⁸ «*Dans les années 50, par les vertus [sic] du structuralisme et parce que la phonologie apparaissait comme une science, la linguistique a servi de modèle, particulièrement en France. On s'inspirait de la linguistique jusqu'en économie...*» (A. Culioli 1990 : 45).

⁹ «... L'axiome de l'isomorphisme, ou même de l'identité, entre grammaire en tant que modèle descriptif et grammaire en tant que compétence du locuteur [et donc, a fortiori, il va sans dire, en tant qu'activité langagière du locuteur, c'est moi qui précise, JMP] est bien loin d'être évident et donc acceptable sans difficulté» (P. Ramat 1985 : 104).

On sait, en effet, que le degré d'intériorisation d'un comportement est révélé en psychologie par le temps de réponse à un stimulus. Or, en adoptant, par exemple, le principe générativiste selon lequel la structure d'un énoncé négatif est le résultat de la transformation de la structure de l'énoncé affirmatif correspondant (considéré comme non marqué), le temps de réponse devrait donc être supérieur pour la «réaction» à un énoncé négatif que pour la «réaction» à l'énoncé affirmatif correspondant, ce qui est loin de se vérifier expérimentalement dans tous les cas.

¹⁰ Outre les analyses de Lacan sur l'osmose {signifié signifiant} et ses manifestations (tout particulièrement dans les manifestations du «refoulement»), et le fait souligné par É. Benveniste que l'association {signifiant phonique - signification} est porteuse de sens en tant que telle, le signifiant ne pouvant être dissocié du signifié et réciproquement, on retiendra par ailleurs l'expression particulièrement prégnante du poète symboliste

concernant le rôle du signifiant sonore dans la structuration du «signifié» :

«Je dis : Une fleur ! et, hors de l'oubli où ma voix relègue aucun contour, en tant que quelque chose d'autre que les calices sus, musicalement se lève, idée même et suave, l'absente de tous bouquets» (S. Mallarmé, «AVANT-DIRE AU TRAITÉ DU VERBE DE RENÉ GHIL», Paris [1886] 1945, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, p. 857), citation dans laquelle «la fleur» ne peut être imaginée, «ne se lève», que «musicalement», c'est-à-dire au moyen de la manifestation phonique [fl̥ : R].

Quoiqu'en termes moins imagés, on retrouve d'ailleurs, chez Culioli pour rendre compte du concept de «notion», une démarche qui n'est pas sans rappeler la position du poète (A. Culioli 1990 : 49-52).

¹¹ Il y a lieu de souligner à cet égard que, comme relevait Roland Barthes, en général les déverbaux en *-tion* sont polysémiques et renvoient à la fois au processus exprimé par le verbe et au résultat du dit processus : «On sait comment les substantifs d'action (marqués en latin par la désinence *-tio*) sont ordinairement reçus comme des substantifs inertes, dénotant un simple produit : la description, ce n'est plus l'action de décrire, c'est le résultat de cette action, un pur tableau immobile. Narration doit échapper ici à cette dégénérescence sémantique... [il y a lieu de différencier] la narration-objet de la narration-travail...» (R. Barthes [1965]1968 : 33).

Dans le cas du terme *énonciation*, aucune ambiguïté n'est possible : le vocable renvoie sans équivoque possible au *dire*, au «travail» de production langagière et trouve son pendant dans le terme *énoncé*, qui correspond au *dit*. Prendre en compte l'énonciation, c'est par définition envisager les langues en tant qu'activités.

¹² Avec la prudence et le sens de la nuance qui le caractérisent, l'auteur du chapitre sur le lexique (à partir de catégories fonctionnelles et notionnelles) dans *Un Niveau Seuil* précisait toutefois : «... il faut affirmer -- et les travaux touchant à l'analyse des besoins ou à l'évaluation nous incitent à une réflexion en ce sens -- qu'un apprentissage et un enseignement peuvent être dits fonctionnels sans pour autant s'en tenir à des finalités instrumentales dans l'usage de la langue» (Ibid., p. 56).

¹³ Ce qui en soi peut être opérationnel dans une perspective didactique, mais... à condition que cela ne devienne pas une routine et par là-même une barrière qui empêche de progresser.

¹⁴ Il n'est pas superflu de rappeler à cet égard que Paul Rivenc également, par ailleurs fin connaisseur du comportement de certains organismes et bureaucrates de la didactique qui n'hésiteront pas à publier de véritables pamphlets non exempts de Manichéisme, avait pressenti dans une réflexion qui est apparue par la suite prémonitrice que l'appellation SGAV n'était peut-être pas la plus heureuse, dans la mesure où elle risquait d'être associée à une conception linguistique de type structuraliste et, au plan didactique, réduite au recours aux auxiliaires audiovisuels. En effet, dans son intervention au II^{ème} Colloque International sur la méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV) organisé à Mons du 21 au 24 mai 1971, à l'initiative du Département de Linguistique de l'Université de Mons en collaboration avec le Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du français (CRÉDIF) de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud et le Département de Linguistique de l'Université Laval à Québec, Paul Rivenc explicitait ses réserves : «Personnellement, je n'aime pas l'expression «structuro-global» qui est lourde, abstraite et passablement pédante. Mais «audio-visuel» seul ne signifie pas grand chose du point de vue linguistique et presque plus rien du point de vue méthodologique (Tout le monde sait maintenant que l'être humain est une machine audio-visuelle, et que, par conséquent, toute démarche d'apprentissage est nécessairement audio-visuelle)...» Et le fondateur du CRÉDIF de conclure en se résignant : «... faute de mieux et après avoir vainement cherché une autre dénomination, je propose que nous conservions les expressions «méthodes structuro-globales et audio-visuelles» -- ou «méthodes audio-visuelles structuro-globales», proposées par M. Guberina (RPA, 21, pp. 21-22).

¹⁵ Le terme étant pris ici, bien évidemment, au sens qu'il a dans la linguistique anglo-saxonne, repris dans la dénomination de «typologie fonctionnelle» et qui ne renvoie donc pas au fonctionnalisme tel qu'il a été défini par A. Martinet et les travaux qui apparaissent dans la revue «La Linguistique», qui se veut en être le porte-parole.

¹⁶ Le fait que la revue du Departamento de Lenguas Indígenas (DELI) de l'Université de Guadalajara (Mexique), qui est un des porte-parole les plus représentatifs de cette orientation, ait précisément pour titre *Función* est plus qu'une anecdote à cet égard.

¹⁷ La Linguistique Typologique Fonctionnelle s'oppose ainsi au plan méthodologique à la fois à l'innéisme universaliste et à la conception martinétienne et, d'une manière plus générale, structuraliste pour lesquels les *corpora* sont formés des occurrences d'une seule langue, la description d'un système linguistique devant se faire sans référence aucune aux autres systèmes. On le voit, l'approche est diamétralement opposée au fonctionnalisme de Martinet, pour qui «ce n'est pas en comparant les langues deux par deux qu'on peut dégager la structure de chacune, mais en relevant tout ce qui caractérise en propre une langue reconnue comme telle parce qu'elle présente les traits qu'on attend d'un objet pour qu'on le considère comme une langue» (A. Martinet 1968 : XII).

¹⁸ Ainsi, alors qu'il y a peu d'intérêt à constater, dans une perspective didactique, que l'article défini, inexistant en latin, est apparu dans toutes les langues romanes, si le problème est envisagé à partir de la *fonction* de détermination, ou des impératifs rythmiques, les applications pédagogiques vont de soi.

¹⁹ Il y a lieu de souligner à cet égard qu'il n'y a pas de contradiction entre ces deux notions. A. Culioli souligne, en effet, à cet égard, les relations entre les deux termes : *"Another point in connection with which encounters the problem of continuity is that which naturally occurs when one is brought to introduce the notion of cuts (souligné dans le texte par A.C.) -- could there be such a thing as continuity without cuts ? -- Here, space permitting, it would be interesting to look more closely at the problem and demonstrate that one cannot provide adequate models in the domain of linguistic observation if one fails to associate the notion of cuts with that of continuity"* (A. Culioli 1994 : 23).

²⁰ Les différentes unités linguistiques étaient considérées comme des éléments circonscrits, définis à l'emportepièce. Ce carcan méthodologique rendait également difficile sinon impossible de rendre compte des évolutions diachroniques de la langue et des réalisations «intérmédiaires» des apprenants (y compris les réalisations pathologiques).

²¹ Les publications récentes de M.J. Man-De Vriendt (éd.) (2000), R. Renard (éd.) (2002) et P. Rivenc (éd.) (2003) constituent à cet égard une mise au point particulièrement utile et traduisent la vitalité et la prégnance de la problématique SGAV, même si les contraintes éditoriales et les avatars de la formation des enseignants de langues maternelle ou étrangère en ont au cours de ces dernières années quelque peu réduit l'impact et la portée dans le monde de l'enseignement-apprentissage des langues.