Document generated on 04/25/2024 6:05 a.m.

Québec français

# Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français

Gerardo Alvarez

Number 42, May 1981

URI: https://id.erudit.org/iderudit/57148ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Alvarez, G. (1981). Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français. *Québec français*, (42), 33–35.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1981

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

# Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français

par gerardo alvarez

*Communication présentée au Colloque sur la didactique du français langue seconde, Toronto, octobre 1980*

La didactique des langues — comme les autres disciplines, sans doute — connaît des moments de dispersion et des moments d'unité. Mouvement pendulaire entre le singulier et le multiple, entre le monolithisme et la diversité. Le «fonctionnel» aura représenté en DdL un de ces moments d'équilibre instable, fait de consensus temporaire et d'ambiguïté persistante. Cela tient sans doute — comme pour beaucoup d'autres choses — à l'histoire de son surgissement dans le monde de la DdL.
Louis Porcher signalait (Porcher, 1975) que «le fonctionnel» a des noms de baptême divers. Je dirais qu'il s'agit de quelque chose de plus profond que de simples noms de baptême. En fait, les créatures sont diverses, et ne se sont réunies que par une certaine fraternité lentement acceptée.

### Les origines du *fonctionnel*

En fait, le «fonctionnel» est comme une rivière de montagne qui charrie toute sorte d'alluvions d'origine diverse:

— La plus ancienne filière, c'est peut-être le *français* dit *technique*, qui constituait souvent un sous-ensemble dans la formation des traducteurs.
— Ancienne aussi, et sans doute reliée à la précédente, la tradition de l'enseignement des *langues de spécialité*.
— En rapport avec elle, et souvent confondu avec elle, l'enseignement du *français scientifique* qui, pendant les années 50, essaie de percer timidement, se doublant généralement de l'étiquette de *technique*.
— Dans la même ligne, mais suivant une démarche différente, s'inscrit la *tendance instrumentaliste* notamment en Amérique du Sud, où il s'agit surtout d'un enseignement du français dispensé à des universitaires ayant besoin de travailler sur des bibliographies qui contiennent une grande majorité d'ouvrages en langue étrangère.
— Ancien aussi, l'enseignement du français dans le cadre de la *formation professionnelle*: «français commercial», «français de l'hôtellerie et du tourisme», etc.
— Plus récente, du moins en France, la préoccupation pour l'enseignement du français aux *travailleurs migrants*.
— Relativement récente, aussi, la préoccupation des *entreprises* pour la formation linguistique de leur personnel.

Comme les petits ruisseaux qui font les grandes rivières, ces divers enseignements se sont reconnus derrière la bannière du «fonctionnel», sans que pour cela il y ait eu entente complète sur la dénomination.

«Français fonctionnel» semblait inadéquat: on lui a opposé «enseignement fonctionnel du français», «approche fonctionnelle», «pratiques fonctionnelles», et même «français pour objectifs spécifiques». De plus, la coexistence n'était pas toujours pacifique. Si tous ces enseignements avaient en commun de s'opposer à la pédagogie audio-orale et audio-visuelle dominante entre les années 50 et 60; de centrer l'enseignement sur le but particulier qui, dans chaque cas, était poursuivi par les apprenants; de privilégier des matériaux d'apprentissage qui répondaient mieux au domaine d'activités des apprenants, et qui consistaient généralement en échantillons de discours prélevés dans ce même domaine; reste que les publics étaient différents, les objectifs divers et que par voie de conséquence les pratiques pédagogiques qui servaient à l'un n'avaient qu'une utilité relative pour les autres.

### Les divers niveaux-seuils

Dans cette unification instable du «fonctionnel», un rôle important a été joué par des institutions pédagogiques, scientifiques ou politiques comme le CILT de Londres, le CREDIF et le BELC de Paris, le CRAPEL de Nancy et le Conseil de l'Europe. Le «fonctionnel» acquiert ainsi une stature internationale, et une série de documents importants viennent souligner ce nouveau statut. En effet, de cette coopération intereuropéenne dérivent diverses publications qui ont marqué les dix dernières années de l'approche dite fonctionnelle. Il s'agit notamment de travaux concernant l'enseignement multi-média, l'apprentissage des langues par les adultes, l'identification des besoins langagiers. De la même préoccupation relèvent les tentatives d'établissement pour les diverses langues européennes d'inventaires langagiers à but pédagogique appelés les «niveaux-seuils», le niveau-seuil étant un niveau minimal de compétence à acquérir dans une langue étrangère pour pouvoir «fonctionner» dans cette langue, ou, pour le dire avec les mots de J. Trim (Coste et alii, 1976), «le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger».

Si la perspective pan-européenne donne à l'approche fonctionnelle une audience plus vaste, cette mise en commun des diverses capacités n'est pas sans introduire de nouvelles ambiguïtés qui s'ajoutent aux implications politiques: le «fonctionnel», versant français, vient se confondre avec le «fonctionnel», versant anglais. Le premier, le fonctionnel de racine française, visait surtout l'adéquation de l'enseignement et à la situation d'apprentissage, et à l'utilisation qui serait faite de la langue par l'individu apprenant. Critère *externe*, qui ne préjugeait

pas de l'organisation interne des matériaux didactiques. Était fonctionnel, dans cette optique, l'enseignement qui « répond aux besoins et aux attentes du public et non pas aux vœux des enseignants » (Porcher, 1975). Un enseignement est fonctionnel s'il est « organisé adéquatement en fonction des objectifs ainsi définis » (idem) et il s'oppose à un enseignement non adapté aux objectifs, qui sera donc du même coup « non fonctionnel » ou « dysfonctionnel ». Dans cette optique, tout bon enseignement sera donc fonctionnel (à moins que ce ne soit le contraire).

Le second, le « functional », de racine anglaise, est un enseignement qui veut organiser le contenu non en termes de *formes* linguistiques — comme le faisait l'approche structurale — mais en termes des *fonctions* que les éléments linguistiques remplissent dans un acte de parole. Critère *interne*, par le biais duquel pénètre en DdL la notion d'actes de parole qui, pour beaucoup, devient l'élément caractéristique et définitoire de l'approche fonctionnelle. Le contenu des programmes, dans cette optique, sera fonctionnel s'il est construit sur la base des fonctions langagières, l'adéquation à la situation d'apprentissage et aux objectifs des apprenants étant ainsi oblitérée.

## Un niveau-seuil pour le français

Le niveau-seuil français (Coste et alii, 1976) — désormais N-S — témoigne de cette rencontre entre « fonctionnel » et « functional ». Venant après le Treshold Level pour l'anglais, qui servait en quelque sorte de référence, un N-S organise son contenu non seulement en termes d'actes de parole, mais aussi — pour une partie — en termes de « notions et objets ». « Fonctionnel », un N-S est en même temps « notionnel-fonctionnel ».

Une description détaillée du N-S serait déplacée à l'heure actuelle : de nombreux commentaires sont venus s'ajouter aux présentations préparées par D. Coste (1977) et E. Roulet (1977). Qu'il suffise de signaler qu'il s'agit d'*un répertoire* (de 663 pages) *proposé aux enseignants* et aux concepteurs de méthodes pour la construction de matériel pédagogique. Il contient une section sur les « actes de parole » et leurs réalisations possibles en français, une section grammaticale et une section « notionnelle » (qui remplace avantageusement les anciennes listes lexicales). Conçu comme « un niveau-seuil parmi d'autres possibles », et demandant à être ventilé différemment selon les divers types d'apprenants, cet inventaire sous sa forme actuelle privilégie en fait le public des touristes et des voyageurs. Serait déplacée aussi une critique systématique du N-S (Heddesheimer et Lagarde, 1977 ; Besse, 1978). Observons simplement qu'une fois le bruit des applaudissements éteint, il est devenu à la mode de tirer sur le pianiste, ouvertement et à visage découvert, ou obliquement, de derrière le comptoir.

Pour mémoire, rappelons les faiblesses les plus habituellement dénoncées, faiblesses qui d'ailleurs étaient signalées par les auteurs eux-mêmes.

Premièrement, un N-S est construit d'une façon intuitive et arbitraire. Il « ne découle pas d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes socio-linguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue » reconnaissent les auteurs eux-mêmes dans la première page de leur présentation générale. Ainsi, l'inventaire linguistique présenté, précisent les auteurs, résulte de choix arbitraires et a priori. On pourra toujours dire que dans ces conditions l'outil ainsi constitué est irrecevable par définition, et qu'il ne valait pas la peine de le produire. Reste que les enquêtes socio-linguistiques qu'il faudrait faire pour établir scientifiquement (?) un tel inventaire représentent une tâche énorme, qui est peut-être irréalisable à l'heure actuelle.

Une critique plus particulière concerne le chapitre des « actes de parole », préparé par M. Martins-Baltar. Outre les problèmes de dénomination, de délimitation, de segmentation et de hiérarchisation des « actes de parole », sur lesquels je n'insisterai pas, est souvent signalé que le rapport entre un « acte de parole » et les réalisations linguistiques possibles de ces actes est source de conflit et de discussion. Le choix entre les diverses formulations est fonction, on le sait, des divers paramètres qui caractérisent la situation d'énonciation. Comme le reconnaît M. Martins-Baltar lui-même (Coste et alii, 1975, p. 91) « nous n'avons fait aucune tentative de spécification des énoncés en fonction des paramètres signalés ci-dessus. » On se trouve donc en présence d'un répertoire de phrases sans que l'on sache laquelle sera utilisée dans quelle circonstance. Or, « la capacité de choisir, dans l'éventail des réalisations linguistiques, la forme la mieux adaptée à l'intention du sujet parlant et à la situation constitue une prérogative essentielle, dont on ne saurait priver l'adulte en langue seconde, sous prétexte de lui simplifier l'apprentissage » nous dit Eddy Roulet dans sa présentation et guide d'emploi du N-S (Roulet, 1977). Mais de tels propos restent des vœux pieux si on ne donne pas à l'apprenant les moyens pour faire ce choix.

Une autre lacune, signalée par les auteurs eux-mêmes, concerne la prosodie, « bien que le rôle de l'intonation soit particulièrement évident dans la réalisation des actes de parole » (Coste et alii, 1975, p. 91). En effet, toute la valeur illocutionnaire d'un énoncé peut se jouer sur l'intonation, dans des circonstances d'énonciation déterminées. Ainsi, par exemple, on ne peut affirmer d'une façon absolue qu'en disant « merci » le sujet parlant accomplit l'acte de parole de « remerciement ». Dans une circonstance d'énonciation donnée, et avec une intonation appropriée, « merci » peut réaliser un acte de parole complètement opposé, par exemple, « exprimer le désagrément », comme dans l'exemple suivant :

X : Je me félicite de la présence parmi nous de M. Y., car cela nous prouve que n'importe qui peut faire partie de ce cénacle.

Y : « Merci » (intonation)

Encore une fois, plus qu'une critique aux auteurs du niveau-seuil, il s'agit de reconnaître avec eux que la tâche à réaliser aurait été considérable, si l'on avait voulu tenir compte de toutes les variables prosodiques reliées à la réalisation des actes de parole. Mais, la reconnaissance de l'énormité de la tâche peut avoir, comme effet « perlocutionnaire », si on peut dire, d'amener les didacticiens à plus de modestie dans leur(s) entreprise(s). Le professeur de langues en particulier gagnerait à se rappeler que nous savons très peu à l'heure actuelle, sur la façon dont le langage fonctionne chez le sujet parlant, notamment en ce qui concerne l'adéquation de son discours aux circonstances de l'énonciation, et que nous savons encore moins sur la manière dont se construit la compétence langagière chez l'apprenant.

## Du *fonctionnel* au *communicatif*

Arrêtons là l'analyse, car il importe plutôt de préciser ici que le N-S ne saurait être considéré comme l'équivalent de « français fonctionnel » ou d'« enseignement fonctionnel du français », en prenant la partie pour le tout, ni non plus comme une des productions « exemplaires » de cette approche. Bien au contraire, le N-S représente — non au sens constitutif, mais plutôt au sens indiciel — le tournant qui mène de « fonctionnel » à « notionnel-fonctionnel » et qui finira par conduire, par dérapage accéléré, à rallier l'approche communicative.

En effet, contrairement au « fonctionnel » — au sens 1 — qui était une prise en compte de la diversité de situations et

d'objectifs, l'accent est mis ici sur la communication en situation de dialogue. Remarquons, en ce sens, que la seule illustration d'analyse du fonctionnement du langage, dans ce répertoire, concerne la communication en face à face, en l'occurrence les échanges langagiers dans un bureau de poste français.

On peut se demander s'il est « fonctionnel » (toujours au sens 1) d'être un virtuose des interactions verbales qui se produisent dans un bureau de poste français, quand vous êtes un étudiant en biologie à Calcutta ou à La Paz, aux prises avec des manuels écrits en français. Apprendre à s'exclamer « Tiens, ce n'est plus à ce guichet qu'on envoie les télégrammes » (N-S, p. 24) suivi peut-être de « Ça, pour une surprise, c'est une surprise ! » (p. 155) n'est qu'un jeu gratuit en l'absence d'interlocuteur valable. Il est vrai que les niveaux-seuils ont été conçus pour utilisation dans le cadre européen, où les déplacements des populations sont monnaie courante. Mais on a déjà vu dans divers pays du monde des tentatives d'application qui débordent l'intention originelle.

C'est qu'il est difficile de renoncer au vieux mythe selon lequel des millions de personnes, dans le monde entier, dans des établissements divers, à divers moments de leur vie, avec des moyens matériels divers, apprennent le français dans le seul et unique but de pouvoir converser en France, avec des Français. Est ainsi rétablie du même coup une pédagogie du fabriqué — même si ces matériaux didactiques, plus sophistiqués, sont élaborés en termes de fonctions ou de notions — là où l'approche fonctionnelle favorisait le travail sur des documents (oraux ou écrits) qui n'étaient pas des fabrications didactiques mais des échantillons de discours réel, issus de situations de communication réelle le plus proche possible de celle où les apprenants se trouvaient ou risquaient de se trouver.

Certes, provision est faite pour l'utilisation avec des textes authentiques (Roulet, 1977) ; mais c'est plus une déclaration d'intention qu'un véritable ensemble cohérent de propositions pédagogiques visant à intégrer les textes non didactiques dans la classe de français.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que « fonctionnel » et « fonctionnel-notionnel » tendent à être abandonnés au profit de « communicatif ». Une pédagogie qui prônait la négociation des objectifs et des contenus de la classe de français avec les apprenants, une pédagogie qui favorisait les outils didactiques souples et éphémères au détriment des méthodes minutieusement élaborées par les institutions spécialisées, une pédagogie qui visait à libérer l'apprenant aussi bien de l'emprise du professeur que de celle du manuel, pour qu'il puisse construire un projet relativement autonome, une telle pédagogie n'était pas faite pour tranquilliser les esprits.

### Les excès des *fonctionnalistes*

Il est vrai que le terme « fonctionnel » était gênant. Trop connoté, utilisé à toutes les sauces, opposé abusivement par certains à « culturel », il était source de malentendus et de controverses. Ici, il était paré de toutes les grâces, puisqu'il était synonyme de « bon enseignement ». Là, il était l'instrument de toutes les manipulations puisqu'il ne visait qu'à mieux adapter l'individu à sa tâche, au point que pour certains « français fonctionnel » était synonyme coupable de « français du patron ».

Vision idyllique et vision méphistophélique étaient sans doute excessives. Le fait est que l'approche fonctionnelle aura payé le prix de ces excès.

Ainsi, nous observons dans une publication récente (*Le français dans le monde*, n° 153, mai-juin 1980) des didacticiens français s'accorder pour laisser tomber « fonctionnel », « notionnel » ... et les autres, au profit de « communicatif » qui, provoquant moins de ruptures, jouit d'une vocation « œcuménique ». « Tout paraît indiquer — comme le signale D. Coste, non sans ironie — que le chapeau « communicatif » est le plus large et plus seyant, si la didactique est fragile de la tête et a besoin de se couvrir (Coste, 1980, p. 30).

« Communicatif » renoue aussi — et ce n'est pas un moindre atout — avec une tradition solidement établie. « Communication » n'était-il pas le mot clé de la pédagogie audio-orale et audio-visuelle ?

Certes, on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve. Le « communicatif » modèle 80 se présente cette fois mieux armé, car instruit dans les arcanes des forces illocutionnaires.

Espérons.

De toute façon, pour beaucoup de cas, cela ne représentera qu'un changement de dénomination, qui n'affectera guère les pratiques pédagogiques proposées. Ainsi on voit déjà réapparaître des programmes d'action pédagogique qui jusqu'à récemment se présentaient comme « fonctionnels » et qui nous sont resservis sous le label de « communicatifs ». Il est vrai que la didactique des langues nous a habitués à cette « valse des étiquettes ». Ce qui est plus à craindre c'est que puisse être rétablie une pédagogie monolithique, où le maître — relais du concepteur de la méthode — redevient le centre de la classe et où l'apprenant n'aurait plus voix au chapitre dans la détermination des objectifs. ■


# Québec français a publié

Un recueil d'articles sur l'enseignement du français langue seconde
48 p. 3,00 $

Québec français
C.P. 9185 Québec G1V 4B1


### Notes


BESSE, H. (1978) *Remarques sur des pratiques fonctionnelles*, CREDIF, Paris.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E. ET ROULET, E. (1976) *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

COSTE, D. (1977) « Un niveau-seuil », *Le français dans le monde*, n° 126.

COSTE, D. (1980) « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », *Le français dans le monde*, n° 153.

HEDDESHEIMER, C. et LAGARDE, J-P. (1977), « À propos d'un niveau-seuil, *Études de linguistique appliquée*, n° 35.

PORCHER, L. (1975) *Monsieur Thibaut ou le Bec Bunsen*, CREDIF, Paris, multigraphié.

ROULET, E. (1977) *Un niveau-seuil. Présentation et guide d'emploi*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.