

Formation à la cohérence didactique : une problématique indémodable¹

Sylvain Detey

CEDICLEC - Université de Saint-Etienne

Qu'il s'agisse d'enseigner une langue étrangère ou d'aider à apprendre à communiquer en langue étrangère (Rivenc, 2000a), l'objectif relève dans les deux cas du domaine de la *formation*. Formation linguistique et/ou culturelle, il s'agit pour l'enseignant à la fois d'*informer* les étudiants (aspects théoriques et encyclopédiques) sur la société à découvrir et la langue à apprendre, et de les *former* (aspects pratiques et interactionnels) à certains comportements langagiers, perceptifs et communicatifs. Les formes et les contenus de cette formation sont variables, fonctions notamment du public d'apprenants, du contexte institutionnel (Rivenc-Chiclet, 1993) et des choix éducatifs de l'enseignant (Boogards, 1988). Il n'y évidemment pas de solution unique au problème de l'apprentissage : chaque langue peut être apprise de multiples manières, avec une peine et un labeur tout autant variables que les résultats obtenus. Le rôle de l'enseignant lui-même a varié au cours des décennies, suivant en particulier l'évolution des courants didactiques. Tagliante (2001, pp. 31-32) présente ainsi cette évolution :

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale	Méthode structurale globale audio-visuelle (SGAV)	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle
Statut de l'enseignant	Détient le savoir	Détient le savoir mais anime, mime et parle	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)	Technicien de la méthodologie	Anime, centré sur l'apprenant	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant

En observant ce tableau synthétique, et en lui reconnaissant évidemment ses mérites, on peut cependant s'interroger sur le caractère implicitement exclusif de chaque catégorie. Considérons la colonne relative au SGAV : si les enseignants qui se réclament de la problématique SGAV, ou bien ceux qui mettent en pratique méthodes et principes SGAV sans pour autant s'en réclamer, sont des « techniciens de la méthodologie », cela implique-t-il qu'ils ne sont pas « centrés » sur l'apprenant, qu'ils n'« animent » pas leur classe ou qu'il ne « miment » pas ? Ou bien cela souligne-t-il au contraire une polyvalence structurée dont ils seraient dotés ?

Si être « technicien de la méthodologie » implique, dans une situation d'enseignement/apprentissage de langue étrangère, de savoir quoi faire, pourquoi le faire et comment le faire, tout en sachant adapter tous ces savoirs à chaque situation spécifique, alors on

devrait s'étonner de ne pas voir la mention « technicien de la méthodologie » figurer dans les autres cases, en particulier celles qui semblent suivre, chronologiquement, la colonne SGAV. On peut ainsi se demander si cette absence et cette exclusivité apparentes ne reflètent précisément pas la rigueur et la cohérence d'un certain cadre de *formation* didactique, sans laquelle la polyvalence de surface des enseignants de langue se révèle manquer cruellement de *cohérence* en profondeur. Ce manque peut très rapidement se révéler dommageable pour l'ensemble des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage, y compris les institutions.

Pourtant, à y regarder de près, la formation que nous évoquons dépasse toute problématique d'école et aborde au contraire la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures dans sa globalité. Il importe en effet de signaler que s'il est légitime de reconnaître aux concepteurs de la problématique SGAV un mérite authentique pour leurs travaux, il importe tout autant, sinon plus, de leur redonner leur dimension réelle : SGAV est bien SGAV, mais pas seulement. La didactique du FLE est tributaire de leurs travaux, et il ne s'agit donc pas ici de traiter du SGAV pour le SGAV. Plutôt, il s'agit de didactique des langues (et des cultures), une didactique qui repose sur les travaux de ceux qui l'ont bâtie. Il ne s'agit donc pas pour nous de jouer des étiquettes, mais au contraire d'apprécier à leur juste valeur une série de travaux, d'études et de réflexions transmises, directement ou indirectement, à diverses générations d'enseignants de Français Langue Etrangère (FLE), qu'ils le reconnaissent ou non. Comme on le voit dans le tableau ci-dessus, la problématique SGAV n'a certes évidemment pas donné naissance à la didactique des langues, et cela sans même remonter jusqu'à Comenius. Cependant, c'est lorsqu'on l'analyse, et surtout lorsqu'on la pratique en classe, que l'on peut apprécier alors à sa juste valeur, non seulement la qualité technique et méthodique du matériel pédagogique, mais aussi l'ensemble des aspects didactiques, disons théoriques, sur lesquels elle attire l'attention des enseignants et futurs enseignants. Il n'est donc pas exagéré de dire que cette problématique a représenté une avancée significative en didactique des langues, étrangères (DLE), notamment dans ses aspects méthodologiques, où Paul Rivenc a joué un rôle capital².

Que l'on choisisse de définir la méthodologie comme ce que H. Besse nomme « méthode », c'est-à-dire « un ensemble raisonné de propositions et de procédés (d'ordre linguistique, psychologique, sociopédagogique) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle » (Besse, 1985, p. 14), ou bien comme un « ensemble concerté, cohérent, souple et évolutif de recherches, de réflexions et d'actions fondé sur des bases théoriques (en linguistique, en psycholinguistique, en didactique, et dans d'autres disciplines concernées) qui inspirent, au travers de démarches interactives, des procédures pédagogiques dont la validité est confirmée par l'évaluation de pratique de terrain » (Rivenc, 2003a, p. 3), il nous semble évident que tout enseignant professionnel de langue étrangère se doit d'être un technicien de la méthodologie, parmi d'autres compétences. On comprendra alors que, s'il souhaite pouvoir *former* ses étudiants, il doit recevoir au préalable lui-même une *formation* adéquate et les moyens de continuer à se former (Rivenc, 2000d, 2000e). Ces formations existent (Cuq et Gruca, 2002 ; Rivenc, 2000a ; Tagliante, 2001). Cependant, elles nous semblent manquer d'homogénéité à l'échelle nationale, comme cela nous apparaît régulièrement lors de discussions entre collègues, diplômés de Maîtrise FLE et venant de divers horizons. Certains pourront voir dans cette hétérogénéité une certaine richesse pour le corps enseignant, mais notre constat personnel est beaucoup moins euphorisant : certains manquements apparaissent parfois clairement³.

A L'Université de Toulouse-Le Mirail, les étudiants ont eu la possibilité pendant plusieurs années de suivre les enseignements de P. Rivenc d'abord, qui a mis en place l'ensemble du dispositif de formation, puis de M.-M. Rivenc-Chiclet ensuite, sans citer d'autres collègues tout autant impliqués dans la problématique SGAV et dans la didactique des langues et des cultures, bénéficiant ainsi d'informations et d'expériences

de première main chez des formateurs ayant une vision diachronique et évolutive de la discipline. Il n'est donc pas exagéré de dire qu'ils ont laissé leur « empreinte » sur cette formation à l'enseignement du FLE, et c'est celle-ci que nous évoquerons, telle que nous l'avons connue⁴. Cette formation se caractérise sans doute, de manière générale, par sa complétude et son ouverture, les deux étant étroitement liées. A travers l'ensemble des enseignements proposés, les étudiants peuvent en effet apprécier le panorama qui leur est offert des différentes facettes de l'enseignement du F.L.E. A Toulouse, les étudiants peuvent ainsi trouver par exemple des enseignements intitulés: Niveau 1, Niveau 2, Français des Affaires, Français Précoce, Littérature, Culture et Civilisation, Phonétique Corrective, Enseignement de la Grammaire, Evaluation, et Pratique de la Communication, des enseignements qui font réfléchir sur la plupart des problèmes qu'un enseignant de F.L.E. risque de rencontrer dans l'exercice de sa profession et qui renvoient aux disciplines de la DLE présentées ainsi en synergie : Méthodologie, Psycholinguistique, Phonétique, Linguistique Générale, Anthropologie Culturelle, Sémiotique de l'image ou Docimologie, par exemple.

Caractériser alors cette formation en un mot, et ainsi la problématique SGAV qui, à Toulouse, la sous-tend en grande partie, n'est pas simple. Le terme venant à l'esprit est : *cohérence*. Cohérence dans les enseignements, cohérence dans les pratiques, cohérence qui aide les futurs enseignants à se bâtir un corps didactique suffisamment complet et vaste pour pouvoir s'engager dans leur métier avec lucidité. Les objectifs sont multiples, mais complémentaires : avoir une vue globale et détaillée de différentes étapes pédagogiques et de différents parcours d'apprentissage possibles, envisager les nombreux problèmes qui peuvent se poser aux apprenants afin de se former à l'anticipation, considérer les interactions des diverses macro- et micro-composantes de toute situation didactique, bref disposer d'une perspective méthodologique complète (Rivenc-Chiclet, 1989, 2003) qui associe savoirs théoriques, observations, pratiques de classes *in vivo* avec d'authentiques apprenants, et enfin analyses de ces pratiques. Quelles que soient les options choisies par la suite par les jeunes enseignants de langue, SGAV ou non-SGAV, la formation reçue permet de prendre position, précisément grâce au travail d'explicitation et de justification méthodologique fourni par ses auteurs.

Le SGAV semble alors ainsi représenter une formation à la cohérence. Or, la cohérence ne vieillit pas ; elle dépasse les effets de mode et elle est incontournable. Evidemment, personne n'a l'apanage de la cohérence. Mais le SGAV fait figure de mouvement pionnier, mouvement qui, grâce à des personnes comme P. Rivenc, a su évoluer tout en gardant sa cohérence interne.

Cependant, cohérence et rigueur ne veulent pas dire « carcan ». La problématique SGAV (Rivenc, 2000c), comme ses acteurs, ont évidemment souffert du schéma Innovation/Réaction dans lequel ils étaient pris, au profit d'autres parfois, souffrant d'une mauvaise publicité souvent erronée. Certains ont tenté de lui rendre justice : Besse et Porquier (1991, p. 89), par exemple, indiquent que « contrairement aux dires de quelques-uns, cette méthode [audiovisuelle], au moins dans son projet original structuro-global tel que proposé par P. Guberina et P. Rivenc, est beaucoup plus proche de la Gestattheorie (théorie de la forme) ou des hypothèses d'un J. Piaget, que de celles du behaviourisme skinnérien, comme elle est plus proche de la stylistique d'un Ch. Bally que du structuralisme d'un L. Bloomfield. Et cela d'un point de vue strictement historique mais aussi dans sa problématique propre. [...] C'est pourquoi les premiers concepteurs des méthodes audiovisuelles se sont longtemps opposés aux exercices structuraux, précisément parce que la parole étrangère y est réduite à des phrases présentées hors situation d'emploi ». Les auteurs citent ensuite P. Rivenc (1982/2000b) : « le travail grammatical n'est qu'une composante parmi d'autres d'une démarche d'apprentissage globaliste » ; l'approche est davantage « inductive [...] s'appuyant sur une réflexion implicite, orientée vers l'action et fondée sur l'observation du fonctionnement du discours en situation, et un réemploi raisonné dans d'autres contextes situationnels

». Les raisons qui ont conduit à la circulation d'une image—parfois d'une pratique—passablement déformée de la méthodologie SGAV sont par ailleurs bien connues et identifiées (Rivenc, 2003b). Pourtant, la clarification effectuée par Besse et Porquier ne correspond malheureusement pas à ce que de nombreux étudiants apprennent du SGAV dans les universités françaises. Les propos que nous avons le plus fréquemment entendus de la part de nos jeunes (et moins jeunes) collègues sont à peu près les suivants :

- On reproche au « S » de « Structure » de renvoyer à des exercices structuraux mécanistes et anti-communicatifs, alors même que P. Rivenc s'y est longtemps opposé en favorisant précisément la communication en situation. Ce faisant, on se permet parfois de laisser croire aux miracles d'un apprentissage non-structuré d'un mode de communication sans structures...
- D'autres vont reprocher au « G » de « Global » de ne pas être suffisamment analytique pour permettre aux étudiants de passer à une expression plus personnelle, moins calquée sur les dialogues des leçons. Ici encore, la critique est trop rapide. La démarche grammaticale et la phase de transposition dans des méthodes comme De Vive Voix, sans mentionner les exercices ou bien la progression linguistique, permettent parfaitement de se consacrer à ces aspects « analytiques », ainsi qu'à l'expression personnelle. En ce qui concerne celle-ci, il peut sembler d'ailleurs étrange de reprocher aux concepteurs ce qui a constitué, d'une certaine manière, l'une des innovations de la méthodologie, soustraite à la dictature de l'écrit pour une analyse-synthèse et non une approche approximative ou parcellisée des différents aspects de la communication orale.
- Si les reproches sont doute moins sévères sur le « AV » de « Audio-Visuel », c'est peut-être parce que, contrairement à certaines démarches actuelles, les outils techniques ne sont là que pour servir la méthodologie et non la guider. C'est peut-être aussi parce que leur importance pour l'implémentation des principes méthodologiques échappe à ceux qui ne les ont jamais utilisés en classe, et qui n'ont pas su en apprécier certains détails (l'écran mural, le film fixe et la combinaison temporelle audiovisuelle planifiée n'ont rien de comparable avec les vignettes des livres individuels et les enregistrements qui les accompagnent plus ou moins efficacement).

Si l'on peut très certainement émettre plusieurs réserves sur tel ou tel aspect de la démarche ou du matériel, il est cependant dommage d'entendre les jeunes enseignants ressasser de la désinformation malheureuse.

A travers les deux premières critiques, d'orientation contraire, on peut cependant apprécier le travail d'équilibrage opéré par les concepteurs, équilibrage qui a assuré la cohérence de la problématique. C'est celle-ci qui a permis, et permet encore, d'assembler plusieurs pistes d'études essentielles aux didacticiens d'aujourd'hui. Deux domaines en particulier, pour lesquels la problématique SGAV a innové dans la didactique des langues, apparaissent dans le titre d'un article de M.-M. Rivenc-Chiclet (2001), à savoir celui des apprentissages multimédiatisés et celui de la psycholinguistique intégrée à la didactique des langues. Pour les enseignants de langue curieux d'approfondir leur formation théorique, en vue de développer leur pratique pédagogique et de suivre l'évolution du domaine, la formation dispensée nous semble déterminante dans la manière dont elle peut, ou ne peut pas, guider les étudiants et leur ouvrir des pistes, tant de réflexion, que d'investigation concrète sur le terrain. Dans notre cas, la formation que nous avons reçue nous a orientés dans plusieurs directions. Pourtant, aucune ne parvient à désorienter les autres, car c'est précisément à l'intégration des perspectives et des disciplines que nous avons été formés, une intégration indispensable à la bonne gestion des différents facteurs se combinant en synergie au cours d'une séance d'apprentissage de langue étrangère. Parmi les pistes d'études que nous continuons de poursuivre figurent :

- Multimédia (Bertin, 2001 ; Koulayan et Borrell, 2000 ; Pothier, 2003) et Sémiotique (Rivenc, 2000f) : le rôle de l'image, du texte, du son et de leur combinaison dans

l'apprentissage linguistique. Aujourd'hui des études fines sont menées, qui peuvent vérifier ou infirmer les hypothèses des concepteurs SGAV ;

- Psycholinguistique (Gaonac'h, 1987 ; Nespoulous, 2000) : la nécessité de comprendre les mécanismes cognitifs (perception, mémoire, compréhension et production) liés à l'apprentissage et à la communication (orale en particulier). Cela inclut la question du traitement des indices perceptifs, et ainsi le fameux couple « global/ analytique » ;

- Méthodologie (Rivenc, 2003a ; Rivenc-Chiclet, 1989, 2003) : la nécessité de penser, de manière raisonnée le tout, et non seulement la partie, qui risque de perdre son efficacité sans cette réflexion, et ainsi assurer la cohérence des enseignements⁵. Mentionnons aussi la nécessité d'entraîner systématiquement toutes les compétences pour arriver à une compétence de communication homogène⁶, ou bien encore la question du choix de la norme et du contenu à enseigner (voir les travaux de corpus sur le Français Fondamental dans Rivenc, 2000a ; actuellement pour la phonologie voir Durand et Lyche, 2003 ; pour la grammaire voir aussi Biber et Reppen, 2002)

- Phonétique/phonologie : à travers la méthode d'intégration verbo-tonale⁷ (Renard, 1979 ; Intraia, 2000 ; Billières, 1999) dont la problématique souligne l'importance des aspects phonético-phonologiques et rythmico-kinésique dans la communication orale. Ceux-ci rejoignent des questions de pragmatique auxquelles l'approche SGAV sensibilise fortement les futurs enseignants.

Si la formation reçue a pu ainsi nous orienter vers des pistes d'études ou de réflexion approfondie en DLE et dans certains domaines connexes, elle a aussi, sinon surtout, orienté nos pratiques d'enseignant. Loin de tout adopter en bloc, nous avons pourtant en grande partie bâti nos conceptions et nos pratiques didactiques grâce à cette formation, en nous y accordant ou bien au contraire en y réagissant. Nous pouvons ainsi mentionner⁸:

- L'attention portée à la norme à enseigner et à la langue utilisée en classe par l'enseignant.

- La progression : du plus guidé au moins guidé. Comme on l'entend souvent : on ne peut pas communiquer avec les éléments que l'on ne possède pas encore.

- L'équilibre à trouver entre les différentes activités, au cours des différentes étapes des leçons, qui fournit à la fois variété et stabilité.

- L'attention accordée aux processus perceptifs (éviter les surcharges cognitives et les parasites attentionnels).

- Le travail préparatoire d'anticipation des problèmes de compréhension, notamment lors de l'examen des textes, des documents iconographiques et des dialogues, de manuels ou de documents authentiques.

- L'importance de la mimo-gestualité, du visuel et du dynamisme pour capter l'attention et assurer la compréhension requise.

- La prise en compte des aspects pragmatolinguistiques dans l'enseignement, afin de faciliter la compréhension du côté de l'apprenant.

- La stimulation de la production pour finaliser la compréhension.

- Une approche de la grammaire orientée vers l'oral, minimisant l'usage de métalangage et largement inductive.

- L'importance de la production orale dans l'apprentissage de la communication en langue étrangère.

Les principes à l'origine de ces lignes de pratique pédagogique ne sont évidemment

pas la propriété des sgavistes, et tout principe doit être modulé en fonction de la situation didactique dans laquelle l'enseignant se trouve. Historiquement, cependant, on doit reconnaître aux concepteurs SGAV le mérite d'avoir très sérieusement mis en chantier, non seulement ces principes, mais aussi sinon surtout la cohérence de leur agencement.

La formation reçue permet donc d'étudier les principes méthodologiques sous-jacents, ainsi que d'observer et d'analyser tant le matériel pédagogique que leur utilisation en classe. Pourtant, ce n'est qu'en *pratiquant*, en tant qu'enseignant, l'une des méthodes issues de la problématique SGAV, dans notre cas De Vive Voix, et tout particulièrement en parallèle avec d'autres « méthodes »⁹ contemporaines, que l'on se rend compte de la somme de travail préalable de conception et d'élaboration que ce cours SGAV représente. Qu'il s'agisse du contenu (Français Fondamental, dialogues, histoires, exercices, explications, dessins, voix et bruitages), du matériel (équipement audiovisuel, laboratoire de langue, cahier d'orthographe), ou de la structure (démarche didactique, progression en spirale, passage à l'écrit, etc.), le cadre précis et rigoureux qu'une telle méthode met à disposition de ses utilisateurs, permet enfin à l'enseignant de se libérer des contraintes matérielles pour se concentrer sur ses étudiants et sur la gestion de la classe, sans laquelle la méthode perd toute utilité.

Si l'on compare les trois dernières cases du tableau de Tagliante¹⁰, il est en effet possible de percevoir une certaine ambiguïté : afin de pouvoir *effectivement* être centré sur les apprenants, l'enseignant a précisément besoin d'un cadre méthodologique et technique rigoureux qui le supporte. Et s'il désire s'en détacher, alors il peut très précisément le faire grâce à ce socle premier duquel il peut se distinguer : c'est ce que nous pratiquons nous-mêmes dans nos classes, lorsque la dynamique du groupe nous y conduit. Il s'agit alors en général d'activités d'expression orale personnelle, laquelle est rendue possible grâce au travail préalable. Ce cadre permet ainsi à l'enseignant de prendre confiance, dans un sens ou dans l'autre, et de développer alors ses propres initiatives personnelles, lesquelles donnent véritablement vie à la classe autour de l'activité des étudiants. Mais pour percevoir tout cela, l'analyse théorique n'est pas suffisante : il est nécessaire de *pratiquer*, comme nous nous en sommes rendus compte personnellement.

Le Japon est un archipel bien loin de Saint-Cloud ou de Zagreb. Aussi, quelle surprise, en y arrivant, de découvrir dans une de ses institutions culturelles francophones, une «Section CREDIF» active (*Voix et Images de France, De Vive Voix, Transition*) avec des étudiants motivés, un laboratoire de langue et une dynamique intacte depuis sa mise en place par J. Cortès dans les années 1970. Cette extension nippone, qui n'est pas la seule, reflète d'ailleurs bien le succès local de la portée théoriquement universaliste de la méthode. Après avoir été nous-mêmes initiés aux méthodes SGAV en tant que futur enseignant (FLE), mais aussi en tant qu'apprenant débutant de langue étrangère (arabe¹¹, espagnol¹²), à l'Université de Toulouse-Le Mirail, nous avons ainsi eu l'occasion de mettre concrètement en pratique ce à quoi nous avions été formés (observations et analyses) et dont nous avons sérieusement étudié les principes méthodologiques.

C'est alors en faisant vivre cette formation que nous avons pu découvrir les qualités concrètes de cette approche, confirmées par quelques mots-clés sollicités chez nos étudiants mais librement exprimés : « pratique, actif, amusant, un peu démodé, bien pour la conversation, simple, magnifique, bien pour mémoriser, rapide, un peu trop rapide, utile, compréhensible, agréable, gai, bon. » Evidemment, l'efficacité et le succès de toute méthode d'enseignement dépend de manière cruciale de sa mise en œuvre par l'enseignant et de la réaction des étudiants : loin de nous l'idée d'une quelconque « panacée des langues ».

Dans notre cas, on peut aussi voir dans ce succès auprès d'un public d'étudiants japonais, l'adéquation entre une démarche d'enseignement/ apprentissage solidement structurée et pourtant interactive, et des étudiants dont les habitudes d'apprentissage sont plutôt rigoureuses et studieuses et dont le rapport au groupe est assez inclusif⁵. Et si

notre position théorique personnelle concernant une approche universaliste intralinguale est assez mitigée, nous avons été cependant conduit à constater : 1) qu'une telle approche pouvait permettre à l'enseignant de mener et d'animer sa classe, 2) qu'elle pouvait être source de dynamisme¹⁴ dans la classe, notamment via les interactions de négociations du sens, 3) qu'elle encourageait les étudiants à utiliser la langue à apprendre, 4) qu'elle offrait une source linguistique *in vivo* essentielle, riche en marqueurs pragmatiques, lesquels sont globalement absents des manuels, mais pourtant utiles aux apprenants qui en sont curieux, et enfin 5) qu'elle était indispensable lorsque l'on ne partageait pas la langue première des apprenants, et qu'il était donc indispensable de s'y être préparé, ou plutôt d'y avoir été convenablement *formé*.

Enfin, si certains aspects¹⁵ devraient très certainement être réactualisés (contenu) et bénéficier des innovations technologiques récentes (support multimédia), certains aspects, selon nous, ne devraient en revanche pas être modifiés. Ainsi le dessin présente-t-il d'incorruptibles avantages sur la photo (information pertinente *vs.* non-pertinente), tout comme le film fixe sur la vidéo, du moins dans l'état actuel des techniques et des savoirs¹⁶. Tout dépend, ici encore, des objectifs assignés : la mise en œuvre de telle tâche d'apprentissage pourra être facilitée par l'utilisation d'un support visuel dynamique, tandis qu'une autre le sera à l'aide d'une représentation plus statique.

Etre flexible et capable d'adaptation, c'est, pour P.Boogards (1988, p. 103), ce qui fait un bon professeur. Il ne s'agit donc pas de disposer de recettes ou de réponses (variables en fonction des circonstances et des individus, et en perpétuel renouvellement) mais plutôt des questions nécessaires : car elles sont les seules, avec les problèmes, à ne pas changer. C'est donc bien une *formation à une problématique* cohérente qu'il faut dispenser, afin de rendre les individus précisément capables de réaction et d'adaptation, avec une vision suffisamment large mais non éclatée. Cette capacité est d'ailleurs requise pour ceux qui sont appelés à assumer des fonctions de planification et d'organisation pédagogiques. L'enseignement/ apprentissage est pluriel, mais dans cette pluralité tout se tient et interagit « en synergie ». L'enseignant doit savoir, savoir-faire, savoir être, savoir réfléchir et savoir créer, pour reprendre la formulation, bien générale mais révélatrice, de Dupont, Delforge et Lambotte (1999).

Ce que Paul Rivenc nous a personnellement apporté, il l'a fait à travers son œuvre, bien sûr, et particulièrement à travers la formation qu'il a lui-même mise en place à l'Université de Toulouse-Le Mirail. A travers elle¹⁷, nous avons pu, découvrir, approfondir et surtout *interconnecter* plusieurs problématiques et pistes d'études de la DLE : un enseignement axé sur la parole orale ; sur la communication réelle en situation (aspects pragmalinguistiques) ; sur la grammaire inductive ; sur l'approche intralinguale, avec lesquelles on doit savoir jouer ; sur l'intonation, l'expressivité et le vivant ; sur la nécessité de bien planifier en amont et d'anticiper les problèmes, de manière à avoir une plus grande marche de manœuvre en aval ; sur celle de prendre conscience de ce qu'est l'apprentissage (aspects psycholinguistiques) et l'enseignement (aspects méthodologiques), mais aussi de ce qu'est le travail méthodologique dans lequel tout est abordé en détail ; sur la synthèse entre structures analytiques et système global ; enfin sur les problèmes de progression et de jeu entre compréhension et production. En éclairant ces pistes de manière cohérente, cette formation nous a également permis de saisir le fossé qui peut *trop* séparer, si on n'y prend garde, le travail de *terrain* du travail de « papier ».

Etre enseignant ne s'improvise pas, enseignant de langue encore moins. S'il y a peut-être une composante artistique dans la pratique de l'enseignement, celle-ci nécessite dans tous les cas une réflexion approfondie et complète, en amont et en aval de la pratique¹⁸. Pourtant, le passage de l'un à l'autre n'est pas toujours facile. L'important reste de s'en rendre compte, avant d'y remédier. C'est précisément là le rôle de la *formation*, pourvu qu'elle soit *cohérente*.

Bibliographie

- Bertin, J.-C., *Des outils pour des langues, multimédia et apprentissage*, Paris, Ellipses, 2001.
- Besse, H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, 1985.
- Besse, H. et Porquier, R., *Grammaires et didactique des langues*, col. LAL, Paris, Didier, 1991.
- Biber, D. et Reppen, R., « What does frequency have to do with grammar teaching ? », in *Studies in Second Language Acquisition*, Special issue : « Frequency effects in language processing, a review with commentaries », Vol. 24, n°2, Juin 2002, Cambridge, CUP, pp. 199-208.
- Billières, M., « Psycholinguistique et méthodologie verbo-tonale », in *Revue Parole* n° 11-12 : « Langage et cognition » (1^{ère} partie), pp. 173-197, Mons, UMH, 1999.
- Boogards, P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, col. LAL, Paris, Hatier 1988.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002.
- Dupont, P., Delforge, M. et Lambotte, X., « Apprentissage : apprenti-sage ou apprentissage ? », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n°14, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail, 1999.
- Durand, J. et Lyche, C., « Le projet «Phonologie du Français Contemporain» (PFC) et sa méthodologie », in Delais-Roussarie, E. et Durand, J. (dir), *Corpus et variation en phonologie du français : méthodes et analyses*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2003.
- Gaonac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier, 1987.
- Intravaia, P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective : le système verbo-tonal*, Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 2000.
- Koulayan, N. et Borrell, A.(éds.), Actes du Colloque International « Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone » (mars 1999), *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage* n°15, 2000, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Nespoulous, J.-L., « Multimodalité et cognition : est-ce que le pluriel l'emporte toujours sur le singulier ? », in Koulayan, N. et Borrell, A.(Eds.), *C.I.S.L.* n°15, 2000, , pp. 12-15.
- Pothier, M., *Multimédia, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Gap, Ophrys, 2003.
- Renard, R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Bruxelles, Mons, Didier, 1979.
- Rivenc, P., *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris : Didier Eruditions – Mons : CIPA, 2000a.
- Rivenc, P., « Et la grammaire dans tout cela », in Rivenc, P., 2000a, 1982/2000b.
- Rivenc, P., « La problématique SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui », in Rivenc, P., 2000a, 1991/2000c.
- Rivenc, P., « Besoins et demandes en formation », in Rivenc, P., 2000a, 1992/2000d.
- Rivenc, P., « Cohérence et interactions dans un programme SGAV de formation d'enseignants de langues étrangères », in Rivenc, P., 2000a, 1999/2000e.
- Rivenc, P., « Vers une approche sémiotique du « discours audiovisuel » dans les méthodes d'apprentissage linguistique », in Rivenc, P., 2000a, 1973/2000f.
- Rivenc, P., (éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3 : La méthodologie*, De Boeck, 2003a.

- Rivenc, P., « Brève histoire de la problématique SGAV : étapes dans la construction d'une méthodologie », in Rivenc, P. (éd) 2003, Chap. 5, 2003b.
- Rivenc, P., « La problématique SGAV face aux Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.) », in Rivenc, P., (éd.) 2003a, chap. 7, 2003c.
- Rivenc-Chiclet, M.-M., « Méthodologie, enseignement, apprentissage d'une langue étrangère », *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, Mons, pp. 49-79, 1989.
- Rivenc-Chiclet, M.-M., « Didactique : le poids des institutions », *Le français dans le monde*, n° 261, pp. 40-44, novembre - décembre 1993.
- Rivenc-Chiclet, M.-M., « SGAV, psycholinguistique et multimédia », Actes du Colloque *Les langues à travers le S.G.A.V.*, Collection Sources - Cibles, Université Saint-Joseph, Faculté des Sciences Humaines, Beyrouth, pp. 171-187, 2001.
- Rivenc-Chiclet, M.-M., « Méthodologie d'enseignement d'une langue vivante : parcours global au niveau 1 », in Rivenc, P. (éd.) 2003a, chap. 8, 2003.
- Tagliante, C., *La classe de langue*, Paris, CLE international, 1994/2001.

Notes

¹ Nous tenons à vivement remercier M.-M. Rivenc-Chiclet.

² Il suffit de lire sa « brève histoire » du SGAV (Rivenc, 2003b) pour s'en convaincre, et resituer son œuvre aux niveaux officiels national et international auxquels elle se place.

³ On cite souvent l'absence de formation en phonétique corrective des enseignants de FLE, mais ce n'est qu'un exemple parmi d'autres.

⁴ L'ensemble des remarques portant sur la problématique SGAV qui figurent dans cette contribution relève donc de notre propre perception et interprétation de la formation reçue et des ouvrages consultés. Nous ne sommes aucunement à l'abri du risque de déformation de la pensée et de la volonté initiales des auteurs et des formateurs, et nous assumons donc pleinement la responsabilité de toute inexactitude potentielle. Il s'agit donc ici de notre intégration *personnelle* de la problématique.

⁵ Un exemple : la problématique oral/écrit.

⁶ Sauf choix contraire délibéré.

⁷ On en retrouve aujourd'hui les principes ou certaines idées sous-jacentes sous diverses formes, par exemple via certains travaux sur la perception catégorielle, ou bien dans de très nombreuses méthodes d'apprentissage de « la prononciation ».

⁸ Ces pistes, parmi d'autres que nous ne mentionnons pas ici, correspondent donc à ce que *nous* avons retiré de notre formation, substrat en partie modifié bien sûr par, et au cours de, notre propre pratique de l'enseignement. Elles correspondent, par ailleurs, à une grande majorité des situations didactiques dans lesquelles nous nous trouvons, mais non à toutes.

⁹ Nous devrions sans doute plutôt dire « manuels ».

¹⁰ cf. *supra*

¹¹ Méthode *Du golfe à l'océan*, Paris, Didier, 1979.

¹² Méthode *Vida y Dialogos de España*, Paris, Didier, 1968.

¹³ Que l'on nous excuse de sembler ici risquer de verser dans le champ du stéréotype socioculturel, sans davantage de précaution ou de justification. Nous en sommes conscients.

¹⁴ Et d'humour !

¹⁵ Du matériel certainement, de la méthodologie peut-être moins.

¹⁶ Par exemple, la vidéo, comme la photo, peut entraîner un rejet (psycho-affectif) des personnages, et donc de la méthode. Une piste possible serait l'animation numérique, avec des personnages virtuels, comme on en voit fleurir dans les films ou les jeux électroniques. Mais ici aussi, il y a comme toujours des avantages et des inconvénients à chaque technique. Il convient donc de procéder à une évaluation rigoureuse de leurs effets respectifs.

¹⁷ Sa composition, ses programmes, ses contenus, mais aussi bien sûr grâce à ses formateurs qui l'ont rendue vivante et qui constituent des individualités propres.

¹⁸ Comme disait M.-M. Rivenc-Chiclet à ses étudiants à la fin de deux années studieuses de formation exigeante et rigoureuse en maîtrise FLE : à présent il faut tout désapprendre pour réapprendre sur le terrain...