

Paul Rivenc et l'enseignement-apprentissage des langues

Apports du méthodologue

José Carlos Chaves da Cunha

Universidade Federal do Pará

Lorsque j'ai été invité à choisir un domaine de l'oeuvre de Paul Rivenc et à l'analyser, j'ai oscillé entre la satisfaction de participer à cet effort collectif pour mieux faire connaître l'oeuvre de celui qui, avec d'autres, est à l'origine de la Didactique des Langues en tant que discipline indépendante en France; et l'inquiétude. Comment, en effet, choisir tel ou tel domaine dans une oeuvre qui, tout en étant relativement modeste en quantité de livres et d'articles publiés – Rivenc a toujours privilégié le terrain et la formation – rend, par sa richesse tout choix douloureux? Comment, en effet, privilégier le **linguiste** qui a participé (avec Gougenheim, Michéa et Sauvageot) à la première grande enquête scientifique sur la sélection de contenus en langue étrangère (Le Français Fondamental – FF) et laisser de côté le **méthodologue**, l'un des auteurs de Voix et Images de France (VIF), le premier ensemble pédagogique élaboré à partir de principes scientifiques clairs (le structuralisme européen) et de résultats d'enquêtes scientifiques (celles du Français Fondamental)? Comment s'intéresser au méthodologue et ignorer le **formateur** qui a montré à des milliers d'étudiants issus des cinq continents – au nombre desquels j'ai eu la chance de m'inscrire – à s'ouvrir aux courants nouveaux, être attentifs aux nouvelles découvertes et aux nouvelles expériences sans faire fi des acquis du passé, en passant le tout au crible d'une analyse non passionnelle et, surtout, à l'épreuve du terrain? Comment valoriser le formateur et négliger l'**homme d'action** qui a été l'un des fondateurs du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF), qui a créé l'Association Internationale pour le développement des méthodologies SGAV dont les publications continuent à nourrir la pensée didactique et les expériences de terrain?

Choix difficile mais nécessaire! J'ai donc finalement décidé de m'intéresser plutôt à la contribution du **méthodologue**. Dans un période où on annonce la fin des méthodologies constituées, où on privilégie l'éclectisme, où les discours de certains spécialistes donnent l'impression que tout est possible dans un cours de langue et où, paradoxalement, les manuels se ressemblent de plus en plus, il m'a semblé utile d'essayer de remettre en évidence quelques idées d'un ténor du domaine qui dit des choses qui ne sont peut-être plus à la mode, qui sont plus ou moins ignorées dans nos universités et centres de formation, mais qui n'en sont pas moins importantes, moins nécessaires pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE) aujourd'hui.

L'apport du **méthodologue** sera présenté surtout, mais pas exclusivement, à partir des innovations de la méthodologie¹ SGAV 1^{ère} Génération qu'il a élaborée en collaboration avec Guberina et qui est clairement exposée dans la préface de V.I.F.² (1962). Il s'agit, sans doute, de l'ensemble pédagogique qui a connu le plus grand succès jusqu'à présent dans le domaine du FLE quel que soit le critère privilégié : originalité, nombre d'exemplaires vendus, période d'utilisation³...

Je ne vais évidemment pas entreprendre ici un travail de caractérisation de cette méthodologie. Cela a déjà été fait par d'éminents collègues dans des publications largement diffusées⁴ et, pour la plupart, encore disponibles. Je me contenterai ici d'attirer l'attention du public concerné, notamment les (futurs) formateurs, sur un certain nombre de choix méthodologiques particulièrement novateurs pour l'époque en espérant que nos (futurs) collègues y verront matière à réflexion et à expérimentation encore aujourd'hui.

Le premier volet qui retiendra notre attention est celui de l'enseignement de la parole en situation. Il s'agit en effet d'une méthodologie qui privilégie l'enseignement-apprentissage de la parole plutôt que celui du système linguistique. Historiquement c'est la méthodologie SGAV qui, d'après Gschwind-Holtzer (1981 : 6), « effectue l'introduction de la situation en tant que constituant d'une théorie méthodologique. La mise en situation de la parole résulte directement du postulat linguistique définissant la langue comme instrument de communication⁵ ». Pour les concepteurs de cette méthodologie, la langue est d'abord un moyen de communication orale. C'est donc la parole en situation qui va être enseignée. « La notion de *structuro-global*⁶ illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif *global* rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les éléments intrinsèques qui la composent » (Cuq ; Gruca, 2002 : 241).

Cette mise en situation de la parole apparaît clairement dans VIF qui met l'accent sur l'interaction orale (dialogues en situation) et vise à amener les apprenants à réaliser des échanges se rapprochant progressivement de ceux pratiqués par les natifs. Les auteurs de cet ensemble pédagogique se sont en effet donné « les moyens de recréer des situations hors des murs de la classe, et des situations observables, exploitables, imitables, transposables » (Rivenc, 2001 :102). C'est ce qui les a amenés à « recourir à l'image, afin de replacer les personnages dans leur milieu de vie naturel et culturel, et de présenter leurs actions et leurs comportements communicatifs ; et [...] à l'enregistrement de la parole de ces personnages, donc [à] privilégier le dialogue, et même le récit oral [...], avant d'introduire (plus tard) les bruitages qui allaient jouer un rôle situationnel important en tant qu' images sonores. » (id.). [C'est l'auteur qui souligne]

Les auteurs de VIF ont eu aussi le mérite d'avoir été les premiers à exploiter systématiquement les multimédias comme facilitateurs de l'enseignement-apprentissage. C'est eux en effet qui ont introduit en Europe l'enregistrement sonore sur bande magnétique et le film fixe⁷ dans le but de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ces deux outils ont joué un rôle considérable dans la méthodologie SGAV qui, dès le début, a eu « recours aux médias pour mieux atteindre les objectifs fixés [faire d'abord parler], et donner leur pleine efficacité aux procédures d'apprentissage proposées, et affinées, mises au point, par l'expérimentation dans les groupes d'apprenants. Jamais l'inverse » (Rivenc, 2001 :103). Ainsi, grâce à l'utilisation des moyens audio-visuels disponibles à l'époque, Rivenc est devenu, avec ses collaborateurs, l'un des pionniers des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Un autre volet innovant et fondamental de la méthodologie SGAV – bien qu'un peu trop oublié aujourd'hui dans nos cours de formation! – concerne le travail phonétique⁸. Ce travail est entièrement basé sur le système verbo-tonal (VT) de correction phonétique créé par Guberina (1965) et intégré dès le début à cette méthodologie par ses concepteurs. Au départ, il y a le constat que les problèmes phonétiques rencontrés par « les apprenants d'une langue seconde et/ou étrangère sont de nature perceptive et non articuloire [...]. Dans une optique verbo-tonale, on part de la faute de l'élève et, pour la corriger, on utilise des structures dans lesquelles on optimalise ce qui a été mal perçu auparavant. On travaille sur de la parole réelle, du structuro-global, et non sur des éléments isolés. De plus, en VT on s'adresse à tout le corps, à l'individu dans son ensemble, c'est pourquoi

la gestuelle est importante » (Borrell, 2001 :140). Les principaux procédés de correction utilisés par le VT sont les suivants : « Imitation globale du rythme et de l'intonation du modèle; emploi de l'intonation optimale (situation affective) et du timbre optimal (cas des voyelles) ; emploi de la structure optimale (phonétique combinatoire) ; prononciation murmurée (cas des consonnes) » (Renard, 1971 : 107). Ils s'appuient sur de solides bases théoriques⁹, accordent la priorité aux éléments prosodiques (intonation et rythme) et visent l'intégration inconsciente (par approximations successives) du système phonétique étranger.

Pour terminer ce survol de l'apport du méthodologue à la DLE, je voudrais présenter rapidement le déroulement d'une unité didactique (les fameuses *phases* d'une leçon) SGAV 1^{ère} génération (illustrée par VIF) et montrer pourquoi celles-ci méritent encore d'être étudiées dans les cours de formation .

Par rapport aux méthodologies dominantes dans les années 50 (méthode Grammaire-traduction et méthode Directe), la démarche que proposait VIF pour ses unités didactiques était révolutionnaire. Chaque leçon était organisée autour d'un dialogue en situation et comprenait cinq phases : *Présentation* du dialogue enregistré accompagné des images du film fixe correspondant ; *Explication* séquence par séquence ; *Répétition* du dialogue avec *correction phonétique* et *mémorisation* ; *Exploitation* et réemploi des éléments nouveaux (notamment des éléments morpho-syntaxiques et du vocabulaire) ; *Transposition* visant la réutilisation spontanée des éléments acquis dans des situations différentes de celle du dialogue étudié.

Les *sgavistes* reconnaissent volontiers, depuis trente ans, que cette démarche était un peu trop rigide. Elle a d'ailleurs été bien assouplie dès la parution de la *méthode* « De Vive Voix » (1972) qui représente la 2^{ème} génération des manuels SGAV. Il faut cependant bien admettre que la maîtrise de ces techniques est la base du savoir-faire de l'enseignant.

Depuis les années 90, j'ai pu me rendre compte, à plusieurs reprises, lors d'observations de classes de FLE et dans des discussions avec des collègues brésiliens et étrangers, que l'on n'apprend guère aux futurs enseignants à expliquer une difficulté langagière, à faire du travail phonétique, à faire approprier des savoirs, savoir-faire... Or, il est évident que, quelle que soit la démarche privilégiée par l'enseignant, l'auteur de manuels ou l'institution, on continue à avoir besoin de *présenter* et d'*expliquer* les éléments nouveaux d'une unité didactique, de faire en sorte que les apprenants se les approprient en les *exploitant* et en les *transposant* dans d'autres situations (réelles ou simulées) tout en veillant à ce que leur production soit adéquate, c'est-à-dire, compréhensible et adaptée au contexte situationnel. Une (re)lecture de la *Préface de VIF* (Rivenc ; Boudot, 1962) serait sans doute un bon point de départ au formateur ou à l'enseignant pour se rendre compte que la méthodologie SGAV peut lui apporter, encore aujourd'hui, des outils utiles pour expliquer, corriger, exploiter et transposer les éléments nouveaux de chaque unité didactique. Les formateurs qui décideraient d'introduire ainsi l'étude de ces *phases* dans leurs cursus, feraient un peu comme ce grand poète (Manoel Bandeira), l'un des maîtres les plus importants du Modernisme brésilien, qui disait à tous les jeunes poètes qui lui envoyaient des poèmes sans mètre et sans rime de lui envoyer d'abord un sonnet. Il ne serait peut-être pas inutile d'apprendre aux futurs enseignants à faire des sonnets, même si, après, ils ne seront amenés à produire que des vers libres...

Il y aurait encore beaucoup à dire sur la contribution de la méthodologie SGAV à la Didactique des Langues. Mais ce qui vient d'être exposé permet déjà – du moins je l'espère – de mesurer l'aspect peut-être le plus important de l'apport de Rivenc et de ses collaborateurs dans le domaine : celui de la manière dont les choix méthodologiques ont vu le jour. Rivenc (2003 : 9) l'explique lui-même : « Une méthodologie ne se construit pas sur des bases choisies ou conçues a priori, et moins encore selon le schéma applicationniste Th → Applic → Théorisation des pratiques [...] Une méthodologie

ne s'élabore pas seulement en laboratoire, mais en intervenant sur le terrain, avec les apprenants et les enseignants, pour mettre à l'épreuve des faits une première ébauche de propositions intégrant quelques hypothèses de départ largement inspirées certes (de façon positive ou négative) par les théories et les pratiques environnantes. La suite est un constant va-et-vient entre évaluation des pratiques, remises en question et nuancements partiels, intégration de nouvelles idées, reformulation partielle d'hypothèses actualisées, aussitôt remises à l'épreuve des apprentissages et à nouveau évaluées, et ainsi de suite, sans fin ». Cette leçon qui nous a été donnée au travers de la méthodologie SGAV n'est pas seulement une leçon du passé qu'il faudrait retenir attentivement avant de passer à autre chose. C'est au contraire une orientation actuelle et dynamique qui nous engage, à l'image de son exposant majeur, à ne pas nous replier sur des positions anciennes, mais à continuer à enrichir une problématique¹⁰ ouverte en intégrant des apports des sciences connexes et des technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est en ce sens que l'on peut affirmer que Paul Rivenc ne cesse de contribuer au renouvellement de la DLE sans avoir à renier ses options méthodologiques fondamentales, ce qui montre la fécondité et la justesse de ses idées de départ, de ses intuitions et de ses prises de position.

ps. – Un témoignage de reconnaissance

Avec l'article ci-dessus, j'ai voulu rendre hommage au chercheur. Ici, j'aimerais honorer l'homme. J'ai appris avec Paul combien il est important pour un spécialiste de la DLE de ne pas s'éloigner du terrain. C'est grâce à ses enseignements que j'ai décidé de ne pas quitter la salle de classe de LE et de mener à la fois une carrière de praticien, de formateur et de chercheur. Il m'a appris à associer étroitement réflexion didactique, expérimentation sur le terrain et formation de formateurs et de chercheurs. C'est sans doute dans ce dernier domaine, la formation, que sa contribution à la DLE est la moins évoquée même si elle reste l'une des plus importantes. Il a formé des centaines de formateurs et de chercheurs qui travaillent aujourd'hui sur les cinq continents, d'anciens étudiants qui, comme moi, lui sont toujours reconnaissants de ses leçons, de sa disponibilité et de son amitié.

Bibliographie

- Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Crédif-Didier 1985.
- Borrell, A. La correction phonétique dans les méthodes FLE. In Awaiss, H. ; Hardane, J. ; Renard, R. ; Rivenc, P.(sous la direction de). *Les langues à travers le SGAV*. Beyrouth. Université Saint-Joseph, 2001.
- Chiclet-Rivenc, M.-M. L'actualité de la méthodologie SGAV dite de première génération. In RPA N° 99-100-101. Université de Mons, 1991.
- Coste, D.; Galisson, R. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976.
- Cuq, J.-P. ; Gruca, I. *Cours de Didactique du Français*, PUG, 2002.
- Galisson, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris, CLE international, 1980.
- Germain, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE international, 1993.

- Gschwind-Holtzer, G. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Crédif-Hatier, 1981.
- Guberina, P. La méthode audio-visuelle structuro-globale. In R.P.A. N°1, Mons, 1965.
- Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, CLE international, 1988.
- Renard, R. *La méthode structuro-globale audio-visuelle*. Paris, Didier, 1971.
- Rivenc, P. ; Boudot, J. *Préface de Voix et Images de France (1^{er} Degré)*. Paris, Didier, 1962. Obs. – Cf. aussi in Rivenc, P. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*. Paris, Didier Érudition Mons, CIPA, 2000 (p.155-162).
- Rivenc, P. Le SGAV et les multimédias (Premières Approches Subjectives). In Awais, H. ; Hardane, J. ; Renard, R. ; Rivenc, P.(sous la direction de), *Les langues à travers le SGAV*. Beyrouth. Université Saint-Joseph, 2001
- Avant-propos. In Rivenc, P. (Éd.) *Apprentissage d'une langue étrangère seconde 3. La méthodologie*. Bruxelles, De Boeck éd. 2003.
- Brève histoire de la problématique SGAV, In Rivenc, P. (Éd.) *Apprentissage d'une langue étrangère seconde 3. La méthodologie*. Bruxelles, De Boeck éd. 2003
- Van Vlasselaer, J.J. *SGAV : paradigme ouvert sur l'apprentissage* . Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA, 1994.

Notes :

¹ Nous employons ici le terme *méthodologie* tel que l'a défini Rivenc, (2003 : 6-7): « 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 pratiques de terrain (...) » .

² « Premier cours issu de la problématique SGAV [...] à la fin des années 50, [...] qui, pour l'apprentissage initial, a largement inspiré la réalisation des autres cours SGAV et de bien d'autres » (Chiclet-Rivenc, 1991 :288).

³ Malgré son âge (plus de 40 ans !), il est encore utilisé dans certains pays asiatiques.

⁴ Citons, à titre d'exemple: Galisson, R. (1980); Besse, H. (1985); Puren, C. (1988); Germain, C. (1993); Cuq, J.-P., Gruca, I. (2003).

⁵ Rivenc et Guberina ont introduit avec leurs équipes le concept de *Communication* dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues : « nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé » (Préface de VIF, 1962 : IX).

⁶ “[...] *global* parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non-verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques; [...] *structural* parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuel*. Il en résulte que, d'un point de vue linguistique, un mot, une expression, une phrase n'ont de sens que dans leur situation particulière de production et de perception, et que les 'structures' SGAV sont beaucoup moins morpho-syntaxiques que sémantico-pragmatiques” (Besse, 1985 : 43).

⁷ A Saint-Cloud, l'image animée a même été utilisée à titre expérimental (Cf. Rivenc, 2001: 101).

⁸ « Ce terme de *travail phonétique* me paraît beaucoup plus juste que celui de *correction phonétique*, encore très souvent utilisé, et qui me semble trop réducteur [...] ; il ne s'agit pas de corriger des fautes, mais de partir, entre autres choses, des erreurs constatées pour introduire des démarches et des procédures de rémédiation » (Rivenc, 2003 : 238).

⁹ Cf. Renard (1971) ; Cf. aussi Van Vlasselaer (1994 : 21) pour qui « le VT s'inscrit dans l'héritage des travaux de l'École linguistique de Prague, de Mathesius, de Mukarovsky, tout particulièrement de ceux de Jakobson, de Troubetzkoy. » .

¹⁰ Selon Rivenc (2003 : 120-121), “à la fin des années 70, notre réflexion méthodologique nous a peu à peu conduits à repenser certains aspects de notre démarche, et *in fine* à chercher une dénomination plus adéquate [...] **Problématique** plutôt que *méthode*, bien sûr, et même que *méthodologie* [...] En choisissant ce terme nous manifestons notre refus de nous soumettre à certains schémas simplificateurs du genre: théories inspirant des applications; corpus de méthode sacralisés; méthodologies servant de dogmes de référence pour les procédures didactiques; méthodologies théoriques de référence, s'opposant aux pratiques concrètes qui en découleraient