

Confessions d'une sgaviste convertie

Christine Troupel

Université de Toulouse-Le Mirail

Au commencement – de la didactique des langues moderne – était le SGAV...

D'aucuns diront qu'ayant reçu notre formation en didactique dans l'une des «paroisses» du mouvement SGAV, nous ne pouvions qu'emprunter et suivre loin de toutes autres tentations le chemin de pénitences qui mène tout profane en Français Langue Etrangère à prononcer ses vœux de fidélité et d'obéissance «docile» aux principes structuro-global-audio-visuels de la doctrine sgavienne; ils auront tort.

Pour qui connaît les fondements théoriques et les procédures de cette démarche didactique profondément originale, pour qui s'engage, s'intéresse, s'inspire ou pratique la méthodologie SGAV, la conversion ne peut être que l'acte d'un esprit libre dans ses choix d'avenir car libéré de ses croyances passées.

Côtoyer l'un des plus grands didacticiens contemporains, recevoir son enseignement et celui de son équipe permet donc, au contraire, au novice passionné :

- d'acquérir par la connaissance, liberté de penser et d'agir, rigueur morale et scientifique, compétences et expériences,
- de trouver dans l'esprit SGAV, tolérance, respect, dialogue, échange, esprit critique, remise en question nécessaires à tout enrichissement personnel et professionnel,
- d'exprimer ses convictions dans le cadre d'une problématique dynamique.

Le maître Sgaviste permet à son élève de s'affranchir de toute tutelle, trop rigide par définition.

1. La Passion

Passionnée de langue depuis toujours Nous¹ avons attendu – comme la plupart des élèves français de cette époque² – fébrilement, pour notre part, l'entrée en 6^{ème}, au collège, pour nous lancer dans l'aventure de l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin Nous allions ressentir le plaisir et l'étrangeté de parler différemment, de pouvoir nous exprimer avec des mots venus d'ailleurs, si beaux, si fascinants, si ...étranges! Dès la classe précédente Nous avons construit autour de cette langue tout un imaginaire qui rendait l'attente de sa rencontre bien trop longue; aussi le premier cours d'allemand fut-il le cours le plus important de cette rentrée des classes, un cours dont le souvenir nous rappelle encore aujourd'hui le bonheur si particulier de la découverte.

Résonnent encore à nos oreilles les dialogues d'un père et d'un fils - «Rolf, wo ist meine pfeiffe?» - «Ich suche und suche und ich finde es nicht» et le plaisir kinésique intact de la suite des sonorités constrictives; les rires de Rolf et Gisela lors de leurs parties de ping-pong que nous disputions en classe avec autant de conviction au cours de jeux de rôles dans lesquels aucun des protagonistes n'oubliait de compter les points: einz-

nul, zwei-nul, drei-einz...S'animent devant nos yeux les scènes de la vie quotidienne de la famille Weber dont nous partagions la vie, leçon après leçon, par le biais de films fixes projetés sur l'immense mur du fond de la classe; les images de notre livre d'élève qui nous permettaient de nous remémorer le dialogue travaillé en classe et que nous devions rejouer entre camarades le cours suivant; nos performances à la fois amusées et sérieuses dans cet exercice de production. Resurgissent des sensations d'évasion, scolaire d'abord, car nous n'avions pas l'impression d'être en classe, la structuration du cours et la dynamique du groupe créaient une ambiance de travail bien trop éloignée du sérieux et du répétitif des différents cours dispensés au collège; linguistique ensuite, car en cours d'allemand nous ne parlions exclusivement qu'en allemand, nous pensions, écrivions et agissions en allemand, nous devenions, pour notre plus grande satisfaction, des locuteurs germanophones.

Deux années durant, la méthode «Wir lernen Deutsch»³ a guidé nos pas dans l'acquisition de notre première langue étrangère. Nous avons appris à parler, sans nous soucier d'avoir à retenir chacune des particularités sémantiques ou morphosyntaxiques rencontrées. Le déroulement des leçons, leur organisation en unités linguistiquement structurées et la gestion raisonnée de l'écrit par l'enseignante nous ont assuré une progression méthodique constante. Immergés dans un bain linguistique régulier, nous avons intuitivement pris conscience de nos possibilités communicatives et nous les avons exprimées progressivement au rythme des acquisitions et de notre prise de confiance.

Nous avons poursuivi notre apprentissage de l'allemand de façon traditionnelle; la lecture, les tableaux de grammaire – ceux des déclinaisons et des verbes irréguliers, immuablement – les devoirs de compréhension écrite sont devenus notre «programme» d'apprentissage. Nous avons regretté, longtemps, l'abandon de la méthode audio-visuelle – c'est comme cela que nous l'appelions à l'époque – mais ce changement fut finalement vécu comme un retour à la «norme» après un interlude «récréatif». Les progrès se sont faits moins rapides, moins importants, ils ont été plus difficiles à obtenir malgré une pléthore d'exercices grammaticaux à faire en classe et en devoir à la maison ainsi que des méthodes plutôt attractives⁴ ou des manuels de grammaire de plus en plus élaborés du point de vue de la forme mais certainement pas du fond. Le tableau des déclinaisons en tête encore aujourd'hui – «der, die, das, die; den, die, das, die; dem, der, dem, den ; des, der, des, der»⁵ – nous sommes finalement arrivés, après quelques années, à une ébauche de compréhension et d'application des déclinaisons; ce qui confirme bien que l'on finit toujours par apprendre quelle que soit la méthode appliquée, vous diront enseignants bornés et apprenants psychorigides. Enseigner serait alors transmettre sa passion par la «torture» et apprendre subir les supplices jusqu'à résignation!

Affublée de l'anglais comme «Langue Vivante 2» Nous avons continué notre parcours au collège en élève timide, anonyme dans un groupe classe considéré comme tel uniquement par son immatriculation – 4^{ème} 2, 3^{ème} 1 – et sa qualité LV1 versus LV2⁶ – très importante! – toujours au premier rang, attentive aux paroles du professeur, mais en dehors de son champ de vision pour éviter toute interaction, interrogation...interrogatoire. «Christine, dans le premier exemple de phrases, utiliserais-tu «since» ou «for»? » et le suspect, cet apprenant dont on se demande s'il a bien appris sa leçon, qui sait mais qui ne sait plus qu'il sait, de bafouiller sous la pression une réponse, au mieux inaudible, au pire insatisfaisante pour l'accusation, comme d'habitude.

Les tribulations de la «so british» Miss Smart⁷ nous ont donné l'occasion de découvrir qu'il existait, en anglais également, des verbes irréguliers; mais aussi un gérondif, des reprises interrogatives, un nombre effrayant de prépositions, parfois suivies d'un gérondif, des démonstratifs imprononçables... «Zis» et «Zat»⁸ ont d'ailleurs souvent été au cœur de nos activités d'expressions...corporelles. En effet, les cours d'anglais ont servi de cadre à la pratique collective quasi-quotidienne d'une expressivité posturo-mimogestuelle débordante et d'une gymnastique phonatoire sensées nous faciliter l'accès aux sonorités particulières de cette langue (phonémiques et prosodiques); the problem is that

after 5 years of english we continue to speak this language as a french!⁹ Et pour cause, impossible pour quiconque d'oser s'exprimer de la sorte, individuellement, ailleurs que dans le cadre de la classe d'anglais sous peine de ridicule aggravé. Il n'est pas difficile de marquer au fer rouge la sensibilité d'adolescents.

Le passage au lycée, synonyme d'accès à une certaine liberté contraste assez vivement avec l'asservissement programmé de l'individu-élève emprisonné dans la perspective du baccalauréat. Conditionné pour la réussite il en oublie les plaisirs de la connaissance au profit du développement de ses capacités d'intégration voire d'assimilation au système de production de «l'homo baccalauréus». L'essentiel devient d'apprendre-intelligent; il s'agit autrement dit d'investir ses efforts dans les seuls éléments des programmes susceptibles de fournir sujets d'évaluation lors de l'examen, premier barreau de l'échelle diplomante qui nous sert d'unité de mesure intellectuelle et sans laquelle nos connaissances n'auraient indubitablement pas la même valeur.

Et les cours de langue n'échappent pas à cette loi de la productivité: élaboration d'un répertoire lexical, conception d'une grammaire personnelle ciblée et simplifiée, concentration sur les techniques du résumé, du commentaire de texte, du compte-rendu, recherche d'ouvrages «prêt-à-réussir», surexploitation des tableaux aide-mémoire, organisation de fiches thématiques culturelles... En bref, tout ce que les élèves voudraient pouvoir assimiler sans jamais l'avoir acquis.

La démarche est dangereuse et ce, à plusieurs titres :

- Elle met d'abord l'apprenant en situation d'auto-apprentissage, sans qu'il n'y soit préparé ou guidé; or, pour ce dernier, la conquête progressive de son apprentissage passe par son aptitude à s'autocorriger et donc à manipuler l'outil linguistique avec profit.
- Elle favorise ensuite un surapprentissage de certains aspects linguistiques et culturels au dépend d'éléments moins rentables mais tout aussi nécessaires à l'acquisition d'une langue authentique.
- Elle conduit enfin l'apprenant à engager des stratégies d'apprentissage qui ne lui permettent pas, contrairement à ce qu'il pourrait croire, d'avoir une vision à la fois globale et structurée du système linguistique de l'idiome étranger ni, a fortiori, une compréhension correcte des éléments qui le constitue.

Il n'est pas concevable, pour notre part, de réduire l'apprentissage d'une langue, ni à une compilation linguistique et culturelle d'éléments supposés clés du monde étranger, ni à une maîtrise, le plus souvent à court terme, de techniques d'apprentissage particulièrement ciblées.

Dans le chaos pratico-socio-affectif qui règne lors du passage du collège au lycée, l'élève se voit dans l'obligation de déterminer sur papier officiel un parcours d'étude, son parcours de vie, sans en suspecter véritablement les implications et les conséquences. Il intégrera la filière scientifique c'est sûr, la filière économique c'est à négocier, la filière littéraire pour échapper à l'humiliation d'orientations dévalorisantes – ou plutôt dévalorisées¹⁰.

L'introduction généralisée dans les programmes d'une troisième langue, en cette période troublée de la vie scolaire, nous permet de poser l'épineux problème de la motivation à l'apprentissage.

Dans le pire des cas, celui de la seule perspective du bac, cette langue peut rapporter des points si l'on y consacre un investissement suffisant jusqu'à la date d'échéance. Or, sur le marché des options, les rapports ne sont pas toujours à la hauteur des espérances et il s'avère que ces derniers reflètent davantage les fluctuations des stratégies d'apprentissage qu'un indice positif de l'appropriation linguistique nouvelle.

Dans le meilleur, elle peut être l'occasion soit de renouer avec une langue déjà connue mais non maîtrisée soit de découvrir un nouvel univers linguistique et culturel.

L'espagnol fut notre LV3 – rappelons-nous l'importance de cette classification – faute de n'avoir pu choisir cette langue comme LV2. Impatiente à l'idée de débiter son apprentissage Nous étions, toujours égale à nous même, animée d'une curiosité et d'une motivation insatiables tout comme d'un vif espoir en l'avenir et à son lot d'expériences enrichissantes.

Nous avons considéré, de plus, l'opportunité d'accéder à la communication dans cette langue comme une véritable chance pour laquelle Nous étions prête à faire le sacrifice d'une timidité exacerbée et à engager des efforts pour une participation active en classe. Notre déception fut à la hauteur de nos engagements, bien trop grande pour en sortir indemne. Nous – enseignants et élèves – avons eu, durant les trois années que constitue le cursus LV3 en filière littéraire, pour unique objectif l'apprentissage exhaustif des compétences linguistiques et thématiques culturelles exigées au baccalauréat. Aussi avons-nous «bachoté» sans complexes et abordé chaque point grammatical, chaque construction syntaxique, chaque champ lexical et chaque sujet d'ordre culturel de façon concise et linéaire, sans oublier de procéder à une certaine forme de comparativisme pourtant perturbateur.

A n'en pas douter nous nous sommes tous trompés d'objectif et les impératifs d'un examen, aussi important que soit le baccalauréat, ne peuvent justifier d'une démarche éducative, pédagogique, didactique qui mène les apprenants à une vision triste et limitée d'une langue et de la culture qu'elle véhicule ainsi qu'à l'acquisition de compétences déstructurées et inégales, fondations bien fragiles pour performances difficiles sinon provisoires.

L'expérience d'apprentissage d'une «Langue Vivante 3» est un leurre éducatif. Elle ne génère rien de positif – quelques points sont néanmoins à espérer – ; elle met surtout en exergue les ravages d'un modèle d'apprentissage unique, l'inacceptabilité d'un conditionnement scolaire abusif, le dénuement face à la difficulté supposée de l'apprentissage d'une langue, le désespoir face à l'uniformité des programmes d'enseignement et des attitudes professorales.

Elle conforte les uns dans leur attitude productiviste, elle démotive les autres par manque d'intérêt et de stimulation.

Le statut de «Langue Vivante 1-2-3» est, pour Nous, un facteur déterminant du désintérêt marqué et grandissant pour l'univers linguistique et culturel d'autrui, de la dévalorisation ou de la prototypisation de cet univers qui en découle et du manque d'investissement réel dans sa découverte, son appropriation et sa compréhension, même si d'une façon générale nous apprécions tous une certaine forme d'«exotisme» que Nous qualifierions de surface (musical, culinaire, touristique, artistique...).

L'apprentissage d'une troisième langue n'est pas considéré comme une opportunité supplémentaire d'acquérir une nouvelle langue mais comme un apprentissage à assumer dans l'ensemble du programme scolaire. Selon les filières, les enseignements ont de fait des valeurs attribuées différentes basées sur l'orientation scientifique, les coefficients d'évaluation, un ordre d'importance officieux ou l'intérêt personnel. Dans tous les cas, la LV3 se trouve reléguée aux derniers rangs des préoccupations et donc des obligations.

Est-il concevable qu'un consensus plus ou moins obscur accorde à la langue choisie comme LV1 plus de valeur qu'à celles choisies comme LV2 ou LV3 ? et que ce consensus influe de façon indéniable sur les objectifs à atteindre, les principes d'évaluation, la gestion du groupe classe et plus généralement la motivation, l'ambiance et les résultats de travail ?

Ne serait-il pas plus profitable pour tous de raisonner en terme de niveau d'apprentissage (débutant, intermédiaire, avancé) et d'adapter au mieux, pour les enseignants leurs principes méthodologiques, leurs méthodes, les formes et contenus des cours, la progression..., pour les élèves leurs attitudes, leurs comportements face aux exigences de travail et de résultats en milieu scolaire mais aussi et avant tout aux conditions d'apprentissage d'une langue de communication?

S'il est une évidence des plus fragiles c'est bien celle selon laquelle apprendre une langue étrangère est avant tout acquérir une compétence communicative dans cette langue et enseigner, aider les élèves à acquérir cette compétence communicative – le plus rapidement et efficacement possible, nul besoin de le préciser.

Cette évidence, basée sur l'essence même des langues, ne résiste que très difficilement, en effet, au conformisme de la pensée dominante.

Les élèves, d'une part, sont tentés d'assimiler les cours de langues aux autres cours qui visent davantage à apprendre une matière qu'à acquérir et développer des aptitudes; comment ne le seraient-ils pas, confrontés tout au long de leur scolarité à un modèle unique d'apprentissage ?

Les enseignants, d'autre part, assujettis au fonctionnement contraignant du cadre institutionnel, généralement traditionaliste et conservateur, reproduisent plus ou moins consciemment les formes d'enseignement qu'ils ont connues, par manque de formation pédagogique et didactique à n'en pas douter, mais aussi par résignation face aux attentes peu avangardistes de la majorité des élèves.

Dès lors, quoiqu'en disent certains auteurs dans les préfaces de leurs manuels¹¹, de nombreux formateurs ainsi que la plupart des didacticiens, l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère est loin d'être une réalité dans les cours de langue, de l'enseignement secondaire tout particulièrement, car au bout du compte tout se passe derrière les portes de la classe entre l'enseignant et ses élèves.

De l'appropriation d'une compétence de communication les objectifs sont réduits à la maîtrise d'une compétence linguistique et à l'approche d'une compétence culturelle. Or, ces compétences ne sont elles-mêmes envisagées que partiellement.

Que dire de la place octroyée à des activités phonétiques ou d'expression orale à visée conversationnelle comparée à celle accordée à la lecture, au traitement du vocabulaire ou de la grammaire? Que dire de l'altérité nécessaire à la découverte intime de la culture de la communauté linguistique dont on apprend la langue face à l'orientation stigmatisée vers une conception essentiellement d'ordre intellectuel et artistique ou à l'extrême vers un type de connaissances concernant la civilisation quotidienne?

La culture d'un pays déterminé – d'origine ou d'affection –, l'attrait linguistique – beauté subjective de la langue –, la force des raisons économiques président au choix de la langue et apportent une motivation particulière à son apprentissage. La culture est généralement l'un des éléments les plus motivants – même si elle ne l'est pas dès le départ – et affecte donc de façon positive l'attitude de l'élève.

En effet, bien que sensibles aux progrès linguistiques, les élèves attendent davantage des thématiques culturelles que des contenus linguistiques proprement dit, surtout lorsqu'elles constituent des composantes nécessaires à l'exercice adéquat des activités de communication – même si elles ne sont pas effectivement pratiquées.

Le seul aspect ludique de l'apprentissage s'amenuise, hélas, d'un cours sur l'autre, progressivement au fil des années. La surprise, l'étonnement, le plaisir de la découverte, l'intérêt, la congruence, le partage laissent place à la lassitude, au désintérêt, à l'agacement

voire pire à l'insensibilité et au rejet. Et le risque est d'autant plus élevé que la langue a été choisie avec plus ou moins d'enthousiasme ou qu'elle subit une dévalorisation de fait¹².

Comment résister lorsque 7 années durant l'horizon du monde germanophone s'arrête au Mur de Berlin, à la souffrance des populations séparées, aux affres de la Seconde Guerre Mondiale, à la triste réalité de la vie d'Anne Frank, à la montée de la violence urbaine, aux douloureuses expériences de la communauté turque...? La poésie de Heine, les contes de Grimm, les écrits de Goethe ou la très belle légende des Niebelungen nous ont heureusement apporté quelques moments de bonheur dans ce monde de brutes! Comment se motiver à l'apprentissage de l'anglais lorsque les ravages de l'esclavage, la Ségrégation des années 60 aux Etats-Unis, les problèmes des communautés afro et hispano-américaines apparaissent comme des thèmes récurrents, thèmes auxquels Nous n'échapperons d'ailleurs pas à l'université? Comment, enfin, garder la passion lorsque espagnol rime avec Franco, les tortures physiques et morales durant la Guerre Civile, l'ETA, Guernica, Picasso et Dali, ou l'incontournable «Chien Andalou» de Buñuel, que Nous avons d'ailleurs été obligée de faire subir à nos élèves quelques années plus tard lorsque Nous avons été assistante de professeur handicapé?

Nous ne nions pas l'intérêt d'une telle formation culturelle car elle offre un regard nouveau sur des faits connus de tous, nous réfutons un acharnement sélectif qui nuit à la fois aux progrès linguistiques et à la curiosité intellectuelle mais aussi à l'épanouissement de l'apprenant dans sa démarche vers autrui.

Notre épanouissement, Nous le trouvions dans notre attirance vers le dépaysement linguistique et la découverte intime de l'Autre dont nous voulions être plus proche.

Loin de nous focaliser sur les insuffisances de notre formation en langues étrangères Nous avons insisté sur les chemins de la passion en poursuivant notre investissement dans la filière universitaire Langues Etrangères Appliquées¹³. Nous avons pratiqué l'anglais et l'espagnol dans des conditions peu comparables car fortement dépendantes des enseignants, Nous avons ainsi connu des situations d'apprentissage très diversifiées qui nous ont permis d'apprécier de nouvelles méthodologies et méthodes de travail.

De notre expérience d'apprentissage d'une nouvelle langue, le portugais, Nous n'avons guère plus de commentaires à faire. En tous points semblable aux précédentes, elle ne nous laisse bien malheureusement que peu de souvenirs sinon celui d'avoir quelques temps goûter en bouche les plaisirs de la musicalité de cet idiome aux sonorités rondes et gourmandes.

Bien moins traumatisée que révoltée Nous avons quitté un univers multilingue dans lequel Nous nous sentions pourtant bien pour un univers dans lequel Nous nous sommes tout de suite sentie mieux: celui des Sciences du Langage et du Français Langue Etrangère.

Consciente aujourd'hui, de part notre formation, des contraintes multiples qui influent sur la situation d'enseignement/apprentissage, Nous sommes en mesure de prendre le recul nécessaire pour une analyse objective de nos apprentissages linguistiques successifs. Il nous est cependant difficile, voire impossible, de ne pas tenir compte de leur impact sur nos engagements ultérieurs. Notre parcours, comme celui de tout apprenant, doit simplement être considéré comme un état de faits qui indéniablement conditionne le parcours en tant qu'apprenant adulte.

2. La Révélation

Alors que Nous allions tourner la page Nous avons de nouveau cédé à la tentation.

Shéhérazade, la plus belle et la plus patiente de toutes, nous invitait régulièrement à partager les saveurs de l'Orient. Tentée, Nous refusions néanmoins; marquée par nos voyages en Méditerranée et dans le monde anglo-saxon, Nous préférions aux souffrances de la science le paradis de l'ignorance.

Mais par le plus beau des hasards, celui qui ne vous permet pas d'échapper à votre destin, Kamel¹⁴ en a décidé autrement. Ainsi débutait notre aventure dans le monde SGAV.

Inscrite en cours du soir d'arabe dialectal algérien, Nous avons partagé la vie de Kamel, celle de sa famille mais aussi celle de tout un peuple avec des camarades passionnés et un professeur pédagogue.

Lors de la réunion d'information, l'enseignante nous a présenté la méthode Kamel comme étant une méthode SGAV – structuro-globale-audio-visuelle – conçue pour l'acquisition d'une compétence communicative en arabe dialectal, langue exclusivement orale.

Elle s'est exprimée sur les principaux traits spécifiques de la méthodologie: priorité à l'oral, priorité à la langue et à la communication fondamentales par souci d'authenticité, primauté de la production et de la perception de la parole en situation, progression pédagogique par approximations successives basée sur l'activité structurante de l'apprentissage, implication des apprenants dans leur apprentissage, en argumentant chacun des principes au regard des fondements didactiques mais aussi de nos intuitions, attentes et besoins développés en réaction à nos expériences antérieures. Elle n'eut pas de difficultés à nous convaincre.

L'enseignante nous a ensuite présenté les éléments matériels de la méthode: rétroprojecteur, écran, diapositives, cassettes, manuels du professeur (livres des leçons et des exercices), quelques exemplaires des documents écrits qui nous seraient distribués, puis elle a immédiatement enchaîné sur une démonstration du déroulement d'une leçon; nous avons ainsi pris contact avec la langue arabe en écoutant le dialogue de la première leçon. Ce dialogue de 9 répliques, nous l'avons écouté tétanisés sur nos chaises, abasourdis par un message sonore insaisissable et un rythme d'élocution impressionnant, le regard attiré vers les images projetées sur l'écran mais en même temps vers les manipulations de l'enseignante, effrayés à l'idée qu'il en serait ainsi à chaque leçon.

Déstabilisés par cette immersion brutale, nombreuses personnes se sont mises à douter à la fois d'elles-mêmes, qu'il s'agisse de leur capacité à apprendre ou de leur volonté à s'initier différemment à une langue, mais aussi du bien fondé des principes méthodologiques dont elles acceptaient pourtant l'évidence en début de séance.

Dans l'effervescence des sentiments et des commentaires qu'a suscités cette première approche d'avec une méthode d'enseignement SGAV, l'enseignante a insisté sur la nécessité d'une remise en question radicale des comportements pédagogiques antérieurs et des habitudes d'apprentissage pour accéder à une réelle compétence de communication en arabe. Elle nous a assuré de progrès constants et conséquents qui nous permettraient d'acquérir rapidement une base communicationnelle des plus satisfaisante.

Les plus enthousiastes se voyaient déjà marchander à trois sous cinquante quelques bonnes affaires au souk, les sceptiques s'interrogeaient sur la véracité des propos et se préparaient à renoncer, d'autres s'accrochaient déjà à l'espoir de susceptibles modifications méthodologiques justifiées par l'âge moyen des futurs apprenants et de façon plus perverse par le statut de cours du soir, sans examen et payant.

«*C'est ici*, nous dit Raymond Renard, *que la leçon zéro prend tout son sens, toute sa valeur*»¹⁵. Dans le jargon SGAV, cette «leçon zéro» correspond au moment privilégié

de rencontre entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi et surtout entre ces apprenants et une méthodologie qui leur est la plupart du temps inconnue sinon peu significative. L'impact du discours doit alors être assez fort pour marquer les esprits et infléchir de nouveaux comportements d'apprentissage, actifs et raisonnés.

Au delà des discours sur la philosophie du type d'enseignement proposé dans ce cours d'arabe dialectal, le professeur a passé avec nous un contrat d'investissement mutuel pour la réussite de chacun, dans lequel les clauses de respect des droits et obligations s'équilibraient au profit d'une participation active à notre situation d'enseignement-apprentissage particulière. Ce «*contrat*», que plébiscite Séra de Vriendt (1997), nous a permis de nous sentir réellement impliqués dans notre apprentissage en prenant conscience des différents paramètres influençant les démarches d'appréhension d'une langue nouvelle.

Durant notre cursus, nous avons plusieurs fois reconduit le contrat initial en en modifiant toutefois certains aspects au regard de l'évolution des acquisitions, tant des savoirs que des savoir-faire et des savoir-être. Satisfaits de nos prérogatives et de nos responsabilités nous nous sommes laissés guider dans le monde SGAV, en y respectant les rôles nouveaux de l'enseignant et des enseignés, la primauté du travail oral, l'absence de recours à la traduction, le déroulement des leçons, les diverses pratiques de classe originales telles que la dramatisation des dialogues.

Les trois premiers mois de cours – correspondant à 40 heures d'enseignement environ – furent aussi motivants que difficiles, aussi intenses qu'épuisants.

Motivants d'abord, car source de dépassement de soi tant du point de vue des relations humaines que des relations à l'apprentissage. En effet, souffrances ancrées dans nos expériences passées, habitudes éducatives sclérosées, comportements réflexes rétrogrades...n'ont pas eu lieu de resurgir dans ce contexte d'apprentissage.

Dans un tel cadre, les tensions entre professeur et élèves s'effacent au profit d'une confiance mutuelle et d'un dialogue constructif, la concurrence entre apprenants disparaît en faveur d'une connivence affective et d'une entraide à la fois méthodologique et linguistique, les inhibitions s'estompent, la confiance en soi grandit, le partage agit en bénéfique, la parole libère. Apprendre autrement favorise par ailleurs, l'expression active au détriment de la réception passive ou du mutisme, les progrès au détriment des acquis, la valorisation des performances écarte la peur de l'évaluation, l'investissement personnel remplace l'attentisme.

Difficiles néanmoins du fait, d'une part des caractéristiques propres de l'univers linguistique et culturel arabe, et d'autre part de la sollicitation d'aptitudes et de comportements inédits.

Langue sémitique, l'arabe possède un système linguistique assez éloigné de ceux des langues européennes que nous avons l'habitude de connaître sinon de côtoyer. Entrer dans un paysage sonore si différent, envisager des organisations lexico-sémantique, syntaxique ou grammaticale originales, s'approprier de nouvelles règles discursives et pragmatiques relève d'un bouleversement des comportements langagiers tout comme d'une adaptation évolutive de leur traitement cognitif.

S'astreindre à ne travailler qu'à l'oral et ne pas disposer d'une feuille ou d'un crayon provocateurs est un réel travail de maîtrise sur soi, même pour les plus motivés. Et savoir que la langue que l'on apprend ne s'écrit pas n'apaise en rien les douleurs d'une arthrose naissante de la main scriptive, au contraire. Comment va-t-on TOUT mémoriser?, telle est la question; une bien mauvaise question certes, mais que tout apprenant débutant se pose. Accepter de se passer de tout recours à la traduction en français, et par conséquent de ne pas disposer de signifiés ou de définitions stables pour les éléments linguistiques les

plus fondamentaux, est également un comportement d'apprentissage difficile à intégrer; il pousse néanmoins les apprenants à gérer de façon positive leur sentiment d'insécurité linguistique et à se résoudre à des progrès personnels non standardisés.

Bien plus qu'une nécessaire période d'adaptation à une nouvelle méthodologie d'apprentissage, les premières semaines ont été vécues comme une période probatoire, un test de compatibilité entre les promesses méthodologiques et les attentes linguistiques et pédagogiques de chacun, décuplant ainsi les efforts nécessaires pour assouvir une volonté de réussir, ici, autrement.

Intenses donc, à la fois du fait du rythme des cours, et de la surcharge cognitive engendrée par le traitement de nouvelles activités et stratégies d'apprentissage.

L'effectif de 5 à 6 personnes présentes de façon régulière nous imposait une participation active sans relâche, des tours de paroles rapprochés, un courage certain pour affronter l'inconnu, qu'il s'agisse d'un dialogue de leçon, des questions de l'enseignant dans la phase de compréhension, d'un exercice de grammaire ou pire, de la dramatisation du dialogue.

Ajouté à cela, la pratique exclusivement orale des diverses activités nous confrontait sans cesse à la contrainte du temps réel et donc aux difficultés de gestion simultanée des différents niveaux de traitement de l'activité langagière, linguistique, pragmatique, situationnel. Nous apprenions ainsi, à nos dépens, qu'apprendre une langue consistait en un long processus ne pouvant être envisagé et appréhendé autrement que de façon globale et indissociable du sens exprimé par les moyens verbaux et non verbaux, linguistiques et non linguistiques présents dans les différentes situations de communication. Le langage s'acquerrait donc dans toutes ses dimensions. Une douloureuse évidence que le travail oral met en exergue, pour le meilleur et pour le pire. Le meilleur est à venir, par l'aisance communicationnelle rapidement acquise. Le pire est à gérer dans l'immédiat, lorsque l'activité mentale de l'apprenant, débutant en particulier, s'emballa dans le traitement complexe des informations en langue étrangère. En cours, la tension est grande, la concentration extrême, l'apprentissage intense. Si intense, que Nous pouvons témoigner de réactions physiologiques incontrôlables: le poult s'accélère, les bouffées de chaleur s'intensifient, les oreilles rougeoient, le cerveau «fume».

Epuisants. *«L'apprenant débutant d'un cours SGAV est un apprenant qui est en tension permanente, toujours en éveil, il doit écouter, regarder, deviner, répéter, interpréter, comprendre, adapter, créer...Il doit s'accrocher à un rythme d'apprentissage soutenu, apprendre à gérer ses efforts, la fatigue, l'alternance des moments de concentration et de récupération»*¹⁶. Tout cela demande une énergie incroyable. Constamment sollicité, l'apprenant doit puiser dans des ressources inhabituelles dans le cadre d'un cours de langue. Il fournit des efforts comparables à ceux d'un sportif de haut niveau, voulant relever le défi de confrontation avec soi-même, repousser les limites du possible, et ne se satisfaisant que provisoirement des résultats obtenus.

L'impact de l'apprentissage d'une langue par le biais d'une méthode et d'une méthodologie SGAV ne peut se résumer aux bénéfices de la découverte et de la nouveauté, il s'apprécie également dans la durée, par la régularité et la profondeur des acquisitions linguistiques ainsi que par l'adoption de comportements d'apprentissage actifs et constructifs.

Dans cette démarche didactique, dont Nous ne connaissons pas la problématique à l'époque, certaines procédures pédagogiques ont attiré notre attention. Leur convergence avec nos attentes en matière d'apprentissage nous surprenait d'autant que Nous n'étions pas alors en mesure d'en comprendre les fondements et fonctionnement. Ainsi :

- un cours de langue «sans douleur».

Si l'intensité de l'investissement personnel, en tout début d'apprentissage, peut faire croire au contraire, l'acquisition et le perfectionnement de la communication en LE se construisent progressivement, «sans douleur», par «approximations successives» des composantes sensorielle, perceptive, cognitive ou comportementale. L'enseignant guide l'apprenant dans sa démarche d'appréhension, oriente vers la saisie ou l'interprétation des éléments linguistiques ou communicationnels pour favoriser le traitement et l'organisation des données nouvelles. L'apprenant traite, analyse, transforme, reconstruit, réinterprète plus aisément les informations, sur la base de ses acquis antérieurs et des stratégies d'apprentissage préalablement élaborées, pour parvenir à les rendre significatives, à leur donner une forme sur le plan de l'expression et du contenu. Les apprentissages s'effectuent donc en spirale, progressivement, en respectant les capacités de mémorisation et d'intégration des savoirs et savoir-faire de l'apprenant. Accompagné, tout au long du processus d'apprentissage, selon des modalités qui évoluent en synergie avec les acquis et les objectifs en cours, l'apprenant évite toute surcharge cognitive inutile liée à une nécessaire adaptation de ses activités mentales aux difficultés inhérentes à la perception, compréhension et structuration du langage, des langues et de leur apprentissage.

- la simulation du fonctionnement des composantes de la situation de communication.

« Pour un débutant, il est plus difficile et moins nécessaire de parler d'un paysage, du comportement d'un être, ou d'un trait de civilisation que d'entrer dans le jeu de la communication directe, de vivre l'action plutôt que de la décrire »¹⁷. L'accès à la langue, comme moyen d'expression et de communication, par la présentation dialogique des leçons, leur représentation en images et leur interprétation sonore, permet à l'apprenant de saisir, décoder et interpréter l'ensemble des paramètres – social, culturel, psychologique, discursif, pragmatique – de la situation et d'accéder progressivement à la maîtrise du langage qui l'exprime.

Les composantes iconographiques – décors, personnages, comportements posturo-mimo-gestuels, costumes – et sonores – voix, accents régionaux, intonations, ambiance sonore, bruitage, musique – contribuent de façon essentielle à la richesse du message proposé à l'apprenant, qui appréhende ainsi de manière globale, intime et diffuse, la civilisation étrangère, ses modes d'expression et de fonctionnement.

Ce type de procédure amène l'apprenant à se fabriquer des souvenirs proprioceptifs forts, qui favorisent la prise de conscience d'une réalité différente, culturelle, mais aussi linguistique, un cheminement progressif vers l'Autre, et parfois un partage et un ressenti du monde étranger, qui le devient ainsi de moins en moins.

- la liberté d'un cadre méthodologique structuré.

La problématique SGAV assure à l'enseignant un ensemble de propositions méthodologiques fondamentales sur lesquelles s'appuyer, pour construire une démarche pédagogique rigoureuse et cohérente, et se baser, pour juger des nécessaires adaptations liées aux exigences des situations d'apprentissage les plus diverses. Elle lui offre, tout simplement, un cadre de références, de réflexions et d'actions, un espace de liberté dans lequel exprimer ses convictions, valoriser la démarche éducative, organiser ses pratiques. « Cette problématique, nous rappelle Paul Rivenc, nous permet d'associer dans nos propositions et nos démarches une indispensable rigueur méthodologique de fond à une grande souplesse et une constante inventivité pédagogiques de surface, sans avoir à surmonter d'ingérables contradictions »¹⁸.

La « méthode Kamel », conçue pour une utilisation en cours intensifs, est une méthode très complète et riche en activité d'exploitation. Notre situation d'apprentissage ne nous a pas permis de profiter pleinement de l'ensemble pédagogique; aussi la réorganisation nécessaire des leçons nous a-t-elle fait apprécier la diversité de leur exploitation, et donc une certaine rupture d'avec une routine, une motivation toujours renouvelée, tout

autant que la récurrence des types d'activités qui nous permettait alors d'envisager l'apprentissage du matériau linguistique nouveau sans appréhension et de gérer l'effort et la concentration de façon efficace.

La modification des modalités d'accès à l'écrit s'est révélée un autre point de satisfaction commune.

Nous avons respecté, plus qu'il n'est recommandé, la règle du primat de l'oral, puisque nous l'avons appliquée tout au long du cycle d'apprentissage. Nous travaillions exclusivement à l'oral l'ensemble des activités des leçons et recevions à la fin des 3 ou 4 séances qu'elles duraient, chacune d'entre elles, quatre photocopiés : un premier avec la transcription de la leçon en alphabet phonétique; un autre avec la transcription de la leçon en écriture sémitique; un troisième avec le vocabulaire de la leçon (lexique, formes grammaticales, tournures idiomatiques) traduit en français, en début d'apprentissage, puis accompagné d'expressions équivalentes en arabe, à un niveau plus avancé; un quatrième enfin, avec le «vocabulaire additionnel» de la leçon, celui abordé en dehors de l'exploitation du dialogue. Cette formule, que Nous reprenons aujourd'hui en tant qu'enseignante, nous a libéré, en tant qu'apprenante, de toute angoisse ou contrainte liées à la prise de note, aux défaillances de la mémoire...pour une meilleure concentration et efficacité dans les activités de communication, en langue arabe, qui se déroulaient dans la classe.

Faute de pouvoir introduire l'écriture sémitique et la production d'écrits selon les modalités prévues par la méthode et ce, dès la première année, l'enseignante a opté pour l'utilisation d'un alphabet phonétique comme mode de transcription, et la rédaction individuelle systématique, en fin de leçon, d'un texte reprenant le vocabulaire introduit dans la leçon, en début d'apprentissage, dans un groupe de leçon, à un niveau plus avancé.

L'alphabet phonétique constituait pour nous – enseignante et apprenants – un compromis intéressant. Il est un système de transcription qui représente assez fidèlement la réalité orale de la langue et, bien qu'il n'apprenne pas à percevoir ni à prononcer, il aide à désambigüiser plus particulièrement les suites sonores difficiles; son utilisation est aisée d'autant qu'elle ne nécessitait l'apprentissage que de 10 signes, 8 pour les consonnes [/, Ö, q, ð, x, F, tS, dZ] et 2 signes diacritiques pour les voyelles longues et les consonnes emphatiques. Son utilisation systématique nous a permis, plus tard, d'accéder, sans difficulté, à l'écriture sémitique, en établissant des relations entre signes phonétiques et lettres, mais aussi en respectant la structure des mots (racine + nature des voyelles) mise en valeur lors de la transcription.

La pratique régulière d'un écrit, à la maison, nous permettait à la fois, de revoir un ensemble de données linguistiques plus ou moins récentes, et par là même de renforcer leur mémorisation et leur intégration, mais aussi de réinvestir nos acquisitions dans une production personnelle où nous avions l'occasion de laisser libre cours à notre imagination, et d'explorer le monde linguistique et culturel des pays arabes, avec parfois – souvent – la surprise d'interprétations inadaptées. Pour cela, les séances de correction étaient toujours de véritables moments de délectation.

Nous avons, par ailleurs, particulièrement apprécié l'initiative de l'enseignante de nous proposer de porter un prénom arabe pour le cours. Outre l'aspect ludique qu'apportait ce changement d'identité aux situations de communications intra-cours, il nous permettait d'approcher au plus près et d'expérimenter de façon intime la réalité linguistique, sociale, culturelle du locuteur arabophone.

Dans le même esprit, elle nous a progressivement laissé le choix de nous approprier un accent régional particulier – la méthode Kamel en proposait trois principaux, celui d'Alger, d'Oran, et de Constantine –, dans la mesure où nous en respections sa spécificité et sa cohérence.

Dans ce cours d'arabe, nous avons souvent oublié que nous étions des apprenants, que nous venions en cours pour apprendre une langue; nous venions en fait parler, partager; cette langue, nous ne l'avons pas apprise nous l'avons vécue.

Nous avons suivi le cycle complet de formation en arabe dialectal, soit 3 années d'études correspondant à 324 heures d'apprentissage. Lorsque Nous avons débuté notre deuxième année, Nous avons intégré parallèlement la filière FLE. Dès lors, le cours d'arabe est devenu pour nous un terrain d'expériences et de réflexions didactiques et pédagogiques supplémentaire, à l'image du «stage d'initiation à une langue inconnue» présent dans les programmes de la licence FLE. Dans le cadre de ce stage, Nous nous sommes initiée à la langue russe; l'expérience combinée de l'apprentissage de deux langues éloignées du français nous a permis de vivre de l'intérieur les bouleversements méthodologiques apportés par le mouvement SGAV, d'établir le lien entre les fondements théoriques de la problématique et leurs applications en classe de langue, d'expérimenter la valeur des procédures didactiques, tant du point de vue des acquisitions linguistiques que de la construction et de l'enrichissement des stratégies d'apprentissage. Nul besoin de discours ni d'endoctrinement, Nous étions convertie bien avant la prêche.

3. La Confirmation

Le contenu de la formation FLE que nous avons suivie, par la diversité de ses enseignements, corrobore l'idée *«qu'en matière de didactique, d'apprentissage, il y a constamment interaction entre théories et pratiques, et dans les deux sens: interaction entre toutes sciences et les disciplines mises en jeu et constamment en évolution; remises en question partielles, adaptation aux nouvelles situations, aux nouveaux publics, aux nouvelles attitudes, tout cela à partir d'un corpus fondamental d'observations raisonnées, de résultats observés, regroupés en un ensemble de principes directeurs relativement stables, cohérents, harmonieux, mais évolutifs, et susceptibles d'incessants nuancements»*¹⁹.

Du fait que Nous avons vécu et que Nous vivions encore une expérience SGAV d'apprentissage, Nous avons plus particulièrement ressentie l'impact des connaissances didactiques et comportements pédagogiques de l'enseignant sur le processus d'apprentissage et l'investissement des apprenants, et donc la nécessité d'une formation méthodologique rigoureuse.

L'objectif de l'enseignant est de guider l'apprenant vers son autonomie en LE, pour cela, il doit avoir lui-même acquis une certaine autonomie quant à la prise en compte de *«noyaux méthodologiques communs et stables – dans les contenus linguistiques et dans les démarches pédagogiques – et la recherche de variations pertinentes, en fonction des situations et des objectifs, aussi bien dans les choix des contenus que dans la mise en place des procédures adaptées»*²⁰.

Attentif à l'évolution de ses connaissances scientifiques et compétences méthodologiques, et à l'amélioration de ses performances dans ses pratiques de classe, l'enseignant valorise son parcours ainsi que celui de l'apprenant qu'il accompagne. Il inscrit son action dans une démarche positive et valorisante dont l'impact favorise l'expérience – néanmoins déstabilisante – de l'apprentissage d'une langue étrangère.

A même de s'auto-évaluer, l'enseignant devient apte à s'engager dans une démarche d'évaluation formative, maillon essentiel d'une pédagogie du succès.

Au cours de notre formation initiale la question de l'évaluation a profondément marqué notre esprit. La faute de l'apprenant, jusqu'alors considérée comme une marque de difficulté d'intégration ou d'assimilation de règles, devient d'une conception trop restrictive. Par delà la simple symptomathologie de surface, une étiologie approfondie des «phénomènes déviants» produits par l'apprenant doit être entreprise pour interpréter

ce que l'on dénomme désormais une erreur. L'erreur, résultante inévitable du processus d'acquisition, révèle l'extrême complexité des phénomènes engagés dans la restructuration des systèmes cognitif et linguistique au contact de la langue étrangère.

Organisées en système, les erreurs constituent la partie visible d'une «interlangue», sorte de «langue» intermédiaire et provisoire, lieu de confrontation entre les systèmes linguistiques des langues maternelle et étrangère. De la prise en considération de l'existence d'une interlangue et de son utilité constructive s'ensuit une déculpabilisation de l'erreur par l'apprenant tout comme une dépénalisation de celle-ci par l'enseignant. Il est des révélations qui bouleversent les évidences et ça fait du bien !

De réaliser, de surcroît, qu'il est possible, par la maîtrise de certains savoirs, savoir-faire ou savoir-être d'intervenir de façon simple et bénéfique dans le processus d'apprentissage pour en faciliter le déroulement, est révélateur de l'espoir que tout apprenant ou enseignant peut mettre en la didactique des langues. La méthode verbo-tonale de correction phonétique en est un exemple des plus fascinant mais surtout des plus significatif.

En insistant sur la voie de propositions élaborées dans un cadre théorique et méthodologique fondé sur des assises scientifiques rigoureuses, mises à l'épreuve des pratiques de terrain, repensées si nécessaire après évaluation, les didacticiens du SGAV ont conquis un large public séduit par une problématique de l'enseignement/apprentissage des langues qui offre la sécurité d'un cadre de références éprouvé dans lequel a toujours été privilégié l'altérité entre la langue, l'apprenant et l'enseignant.

4. La Tentation

La sagesse veut que l'on ne dise jamais «jamais». N'ayant pas encore atteint ni l'âge ni l'érudition nous permettant d'accéder à cet état de plénitude, Nous oserons affirmer être régulièrement tourmentée à l'idée que nos conduites d'enseignement puissent ne pas respecter nos intentions didactiques et aboutissent à des pratiques inadéquates relevant quelconque défaillance de notre système de vigilance...

De nos expériences diverses d'enseignement et de recherche, Nous avons pu constater les bénéfices d'une démarche didactique et pédagogique réfléchie tout autant que les effets négatifs de manquements graves à certains principes fondamentaux. Nous oserons ainsi avouer une certaine intransigence quant à la cohérence du discours et des pratiques méthodologiques de l'enseignant et face à l'engagement des apprenants dans leur apprentissage.

Notre parcours dans le monde SGAV nous a démontré ce que peut être, et ce que doit être, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, aujourd'hui, en l'état des connaissances actuelles : un don de soi, le respect de l'Autre, de son intégrité de ses modes de fonctionnement, un retour à l'affectivité de l'apprentissage comme mode universel de découverte et d'appréciation du monde, une opportunité d'enrichissement personnel, linguistique et culturel, mais aussi un plaisir intellectuel.

La problématique SGAV a véritablement initié une Didactique des Langues moderne.

Bibliographie

- De Vriendt, S. *30 ans en didactique des langues*, 3ème Ed. Paris: Didier-Erudition, Mons: CIPA, 1997.
- Cortès, J. L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues, *Revue de Phonétique Appliquée*, n°59-60, 1981.

- Cortès, J. et alii, *Une introduction à la recherche scientifique en Didactique des Langues*. Paris : Didier/Credif, 1981.
- Intraiva, P. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal*. Paris: Didier-Erudition, Mons: CIPA, 2000.
- Renard, R. *Variations sur la problématique SGAV : un essai sur la didactique des langues*. Mons: CIPA, 1993.
- Renard, R. (édit.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique*. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.
- Rivenc, M.M. Parcours global au niveau 1, pp.177-218, In Rivenc, P. (Ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université, 2003.
- Rivenc, P. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*. Paris: Didier-Erudition, Mons: CIPA, 2000.
- Rivenc, P. (édit.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université, 2003.
- Rivenc, P. Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie, pp.85-135, In Rivenc, P. (édit.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université, 2003.
- Wambach, H. Langue maternelle/langue étrangère, pp.136-157, In Rivenc, P. (Ed) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université, 2003
- *Wir lernen Deutsch*, classe 6^{ème}-5^{ème}. Paris: Nathan, 198. Série Verte, Collection G. Holderith.
- *Ya, aber*, troisième, Langue 1. Paris: Armand Colin, 1984.
- «D» *wie Deutsch*, allemand second cycle, nouvelle collection. Paris: Nathan, 1981. Collection G. Holderith.
- *Imagine your english*
- *Say what you mean* . Paris: Nathan, 1977. The English Speaking World.
- *Cambios*, seconde. Paris: Bordas, 1987.
- *La Méthode Kamel*. Alger : Centre Diocésien d'Alger, 1972.

Notes

¹ Le Nous est énonciatif.

² Les années 80.

³ «*Wir lernen Deutsch*», classe 6^{ème}-5^{ème}. Paris : Nathan, 1981. Série Verte, Collection G. Holderith.

⁴ «*Ya, aber*», troisième, Langue 1. Paris : Armand Colin, 1984. ««D» *wie Deutsch*», allemand second cycle, nouvelle collection. Paris : Nathan, 1981. Collection G. Holderith.

⁵ Nous vous assurons ne pas avoir copié cet extrait de grammaire allemande dans nos archives scolaires ni dans l'un de nos vestiges livresques.

⁶ LV1= langue vivante 1, LV2= langue vivante 2.

⁷ Personnage de la méthode «*Imagine your english*».

⁸ «This» et «That» en anglais.

⁹ A prononcer «avé l'assent».

¹⁰ Heureusement aujourd'hui le schéma d'orientation n'est plus tout à fait le même que dans les années 80, de nombreuses filières techniques attrayantes et valorisantes se sont développées et attirent un nombre grandissant d'élèves attentifs à l'évolution du monde du travail.

¹¹ «*Say what you mean*». Paris : Nathan, 1977. The English Speaking World.

««D» *wie Deutsch*», *ibid*, avant-propos : «*La règle fondamentale du primat de l'oral fut la préoccupation constante des auteurs...la partie grammaticale n'a pas pour objet de faire de nos élèves des grammairiens, son but est de leur permettre de comprendre le fonctionnement interne de la langue, la cohérence de son système...nous considérons comme particulièrement important l'entraînement à la compréhension auditive et à la production orale...l'une de nos ambitions – et non la moindre – était de permettre à nos élèves d'accéder*

à une langue qui ne soit pas désincarnée, mais véritablement vivante...».

¹² Cf. le clivage LV1-LV2-LV3.

¹³ LEA est la seule filière qui permet de poursuivre l'apprentissage de plusieurs langues.

¹⁴ Kamel est le personnage principal de la méthode qui porte son nom, «La méthode Kamel». Celle-ci est une méthode d'arabe dialectal algérien, publiée en 1972 par le Centre Diocésien d'Alger. Ce centre dispensait, dans les années 70 et au début des années 80, des cours intensifs aux coopérants de toute nationalité venus aider à la construction du pays devenu indépendant. On retrouve dans les leçons de cette méthode des thèmes de la vie algérienne de l'époque de sa publication et des thèmes liés aux préoccupations des coopérants. La «méthode Kamel» n'est pas commercialisée.

¹⁵ Renard, R., 1993, p.41.

¹⁶ Renard, R., 1993, p.23.

¹⁷ Rivenc, P., 2000, p.122.

¹⁸ Rivenc, P., 2003, p.128.

¹⁹ Rivenc, P., 2000, p.229.

²⁰ Rivenc, 2003, p.58-59.