

Essais francophones  
Série CREDIF  
Volume 4 ■ 2022

**Jacques Cortès**

Professeur honoraire de Sciences du Langage et didactique des langues

Directeur du CREDIF (1977-1986)

À l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud

# LE CREDIF (1950-1996)

*Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*

**« Chronique d'une mort annoncée »**



*Un événement exceptionnel*

*15 au 18 mai 1974*

*Le troisième Colloque International SGAV  
Pour l'Enseignement des Langues*

*Rome à ses débuts était si convaincue que les artistes et les poètes poursuivaient un jeu puéril qui ne s'accordait pas avec la gravitas, le sérieux et la dignité propres à un citoyen romain, qu'elle jeta simplement le voile sur tous les talents artistiques qui avaient pu fleurir dans la République antérieurement à l'influence grecque.*

Hannah Arendt, *La crise de la culture*. Folio Essais, 1972, p.277.

**GERFLINT**

Essais francophones  
Série CREDIF  
Volume 4 ■ 2022

**Jacques Cortès**

Professeur honoraire de Sciences du Langage et Didactique des Langues  
Directeur du CREDIF (1977-1986)  
À l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud

*Le CREDIF (1950–1996)*  
*Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*  
*« Chronique d'une mort annoncée\* »*

*Un événement exceptionnel*  
*15 au 18 mai 1974*  
*Le troisième Colloque*  
*International SGAV*  
*Pour l'Enseignement des Langues*

\*Emprunt à Gabriel García Márquez.

**GERFLINT**

# Essais francophones

<https://gerflint.fr/essais>

## Collection scientifique du GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale  
En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMH)

### Série CREDIF

<https://gerflint.fr/essais-francophones-serie-credif>

### Série dirigée par Jacques Cortès

Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France  
Fondateur et Président du GERFLINT, France

### et Sophie Aubin

Professeur de langue-culture française et de didactique, Universitat de València, Espagne  
Pôle éditorial international du GERFLINT, France

La *Série CREDIF* de la Collection scientifique *Essais francophones* du GERFLINT a pour objectif de reconstituer l'Histoire du *Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français*, depuis sa fondation en 1950 jusqu'à sa fermeture en 1996, de montrer les enjeux et l'importance de la connaissance de cette institution au XXI<sup>e</sup> siècle. Elle accueille également des études et recherches en didactologie-didactique de la langue-culture française de tout pays se situant dans la continuité de la valeur des idées, travaux et actions du CREDIF.



### Volume 4 / 2022

*Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français. Chronique d'une mort annoncée. Un événement exceptionnel. 15 au 18 mai 1974. Le troisième Colloque International SGAV. Pour l'Enseignement des Langues, par Jacques Cortès.*

\*\*\*\*\*

© GERFLINT – éditeur et titulaire, France, 2022

Série sous droit d'auteur, modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur:

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

ISSN 2805-8754

Bibliothèque nationale de France



La *Série CREDIF* de la collection scientifique *Essais francophones* du GERFLINT, fondée en 2022, est éditée au format exclusivement électronique dans le cadre de la science ouverte, du libre accès à l'information scientifique et technique, dans le respect des normes éthiques les plus strictes. Sa commercialisation est interdite. Le Code de la propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur et de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la propriété intellectuelle. En tant qu'œuvre collective, l'archivage, le logement et la diffusion de ses volumes et chapitres dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits, sauf autorisation écrite du Directeur de la collection et des publications.

## *Remerciements*

*Nelly Carpentier et Jacques Demorgon, Rédacteurs en chef de notre revue Synergies Monde Méditerranéen, et Sophie Aubin, Vice-Présidente du GERFLINT, Rédactrice en chef de notre revue Synergies Espagne et Responsable de notre Pôle Editorial International ont tous trois accepté d'être mes fidèles et précieux relecteurs **de ce quatrième volume** et conseillers pour construire un projet de conception délicate dans sa dimension historique et polémique. Qu'ils acceptent l'expression de mon amitié et de mon infinie reconnaissance.*



## *Avant-Propos*

Qu'on me pardonne ce nécessaire aller et retour dans le temps et dans l'espace pour rendre compte du travail d'un Centre de recherche que l'idéologie des temps modernes a dénigré au point de le supprimer sans appel. Ce que nous avons déjà montré<sup>1</sup> condamne l'erreur naïve pour certains, très calculée pour d'autres, que l'inter-culturalisme<sup>2</sup> sous ses multiples formes serait génétiquement sorti, un beau jour des années 70 du XX<sup>e</sup> siècle, tout casqué et prêt à l'emploi, de la même matrice que le "Threshold Level" de Jan Van Ek, premier fidèle de la grande et désormais très unie famille européenne rassemblée autour de John Trim.

Nous consacrerons donc au colloque SGAV de 1974 - parce que fort bien positionné dans le devenir du Centre et même dans l'Histoire de la Didactique des Langues-cultures - un temps d'examen suffisant pour montrer que *l'audience, l'autorité et la renommée* du CREDIF de cette époque contemporaine de la trop fameuse *French Theory* en gestation rapide<sup>3</sup>, étaient loin d'être remises en question.

L'événement, c'en fut un, soulignons-le fortement, peut être envisagé historiquement comme une illustration anthropologique sécante<sup>4</sup> de l'attraction universelle qu'exerçait alors le CREDIF dont les principaux malheurs viennent de là. On ne peut trouver aujourd'hui meilleur témoignage analytique des caractéristiques d'une époque dans laquelle

---

1 Dans nos 3 volumes antérieurs.

2 En 1968, les Éditions Gallimard (Pléiade) ont demandé à André Martinet de diriger une énorme encyclopédie consacrée au Langage. Le livre (1525 p.) rassembla alors les meilleurs spécialistes de France et d'Europe. Parmi les thèmes étudiés, Uriel Weinreich traita celui de *l'unilinguisme et du multilinguisme*, Eric Buysens, *le Langage et la pensée*, Jean-Paul Vinay, *l'enseignement et l'apprentissage d'une langue et la traduction humaine* etc. La question du multi et du pluri - cessons de croire le contraire - a toujours été au cœur de la recherche depuis des temps très anciens et le dernier tiers du XX<sup>e</sup> siècle s'inscrit donc, à cet égard, dans une continuité évidente.

3 François Cusset (*Le grand Cauchemar des années 1980*, La Découverte/Poche, Paris, 2006, 2008) présente la décennie des années 80 comme « un grand cauchemar » qui fut précédé aux États-Unis par la fameuse « French Theory » provoquant « *la déconstruction, le biopouvoir, les micropolitiques ou la simulation jusque dans les tréfonds de la sous-culture américaine* ». Le mouvement repassa l'Atlantique, cette fois vers l'Est, (affaire Alan Sokal et Jean Bricmont) entraînant, retour en France, très progressivement, la remise en question de l'humanisme citoyen et de son « *vieil universalisme abstrait* ». Les prémices du pluri et du multi sont là, et, avec elles, l'engouement en forte expansion d'une vision de plus en plus ouverte à la diversité humaine impliquée et attisée par la construction européenne. Cette *French Theory*, directement ou indirectement a probablement influencé les velléités évolutionnistes de certains chercheurs désireux de « marquer » leur époque, de lancer des idées estimées nouvelles, de se créer un fief, un domaine d'intervention tout neuf que le CREDIF glorieux ne pouvait que gêner. C'est humain !

4 Dans la mesure où cet événement se place exactement au cœur de la vie entière du CREDIF : 24 années environ après sa naissance, et 22 années avant sa disparition.

ce colloque apparut environné de gloire mais également, si prudemment que ce fût, d'une contestation forte mais implicite de son statut, fomentée par ses propres organisateurs déjà fascinés par le charme des Sirènes de Strasbourg bien plus que par les "cocoricos" d'un coq gaulois perçu de plus en plus comme dépassé par ceux qu'obsédait une ambition compréhensive : la peur, par exemple, de piétiner, donc de manquer une nécessaire transition.

C'est l'*École Normale Supérieure d'Éducation physique et sportive* de Chatenay-Malabry qui accueillit ce grand événement mondial de la vie du CREDIF faisant suite à deux autres colloques SGAV, qui eurent lieu respectivement : en 1970, à L'Université Laval de Québec sous l'autorité de Lorne Laforge ; puis, en 1971, à l'Université de Mons, en Belgique, sous l'autorité de Raymond Renard. La régularité de ce suivi scientifique international (que l'Association SGAV poursuivra régulièrement au cours des décennies suivantes) fut simplement ignorée des membres de l'Audit de 1996, soit par pur dédain, soit par simple souci d'en finir exigé par une Autorité Ministérielle dominante d'origine cloutière pour qui le CREDIF était insignifiant.

Nous verrons pourtant, dans les pages qui suivent, que le Colloque de 1974 fut une rencontre essentielle qu'il était et reste primordial de ne pas occulter car cette très large occasion internationale de coopération fut l'illustration de la vitalité des travaux de recherche de l'époque sous l'impulsion dynamique d'un Centre (au sens noble de ce terme) dont certains membres, quelques années plus tard, ne sauront (ou ne voudront) pas reconnaître la force de mobilisation collective.

Pour détruire, il vaut mieux, en effet, sinon ignorer les mérites de la victime, du moins avoir simplement l'habileté de les réduire à peu de chose. Ce fut le cas. Ce qu'il faut simplement souligner, pour évaluer une organisation de recherche à ouverture planétaire, ce n'est pas un choix modeste, arbitraire et fantaisiste d'exemples dispersés dont on tirerait – comme ce fut le cas de l'Audit de 1996 – des conclusions hâtives et douteuses, mais quand on assume au contraire l'ensemble collectif qui

porte et inspire l'organisme, au besoin, même de façon conflictuelle et contradictoire. Pour stopper la marche du CREDIF, nous le verrons – ses détracteurs officiels choisirent ultérieurement de l'évaluer en se référant moins à ses œuvres et à son immense influence, qu'à un ensemble de vagues principes en banalisation explicative achevée (de surcroît), puisés dans les ouvrages récents de « chefs étoilés nouveaux » des sciences humaines et sociales servant de témoignage incontestable d'authenticité.

Nous verrons qu'on s'est trompé de lieu, de carte, de menu, de clientèle et d'objectif, bref que dans la critique et l'enthousiasme naïfs, on a finalement tout bâclé, mélangé... et ignoré finalement l'essentiel. On avait besoin d'un discours apparemment sérieux pour en finir. L'Audit permit d'en avoir deux, mais hélas, aussi bégayants l'un que l'autre. Nous y reviendrons en analysant cette très médiocre agression de 1996.

L'intérêt du colloque de 1974, parmi bien d'autres raisons, est qu'il rassembla, en plus de représentants en nombre du CREDIF, d'éminentes personnalités internationales de cette époque, parmi lesquelles l'un des plus grands linguistes en la personne d'André Martinet. Je ne cite ici que lui, égoïstement (et injustement), car il fut, avec le Professeur Jean Gagnepain de Rennes, mon Directeur de Recherches, mais surtout, symboliquement, car sa présence avec Jeanne Martinet, et leurs interventions témoignent d'un niveau de concertation élevé qui n'avait rien à voir avec une rencontre de famille. Si Jeanne et André Martinet se déplacèrent, c'est parce que, même si le CREDIF chassait sur d'autres terres que le Fonctionnalisme Linguistique, il valait la peine que le dialogue eût lieu aussi avec eux. C'est du reste pour cela que la *Grammaire Fonctionnelle du Français*, 5 années plus tard, fut publiée par la Librairie Didier et le CREDIF, et connut et connaît toujours un grand succès. On verra, du reste, qu'une très large ouverture des débats caractérisa ce colloque dans lequel quelques-uns des plus grands « ténors » scientifiques de l'époque tinrent à s'exprimer. Le CREDIF était, en effet, un haut lieu de concertation scientifique, même si l'Administration centrale eut à cœur de l'ignorer.

❧ 1 ❧

*Les Allocutions d'ouverture*

**\*Jacques Butterlin, Directeur de l'ENS de Saint-Cloud**

Le directeur de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud observa d'entrée de jeu que la perspective envisagée pour ce 3<sup>e</sup> colloque SGAV marquait « un effort d'élargissement et même de *rénovation s'exprimant par une prise en considération plus fine du milieu, c'est-à-dire des publics et même, à la limite, des individus à qui l'on s'adresse* ». Il corrigeait donc franchement l'époque de la linguistique appliquée pure et dure des années 60 et leurs « interminables *querelles de mots, d'idées ou de clochers* ». Cette courte allocution où – soulignons-le car c'est un constat capital – la linguistique se trouvait associée à la psychologie et à la sociologie, impliquait et même suscitait un rapprochement immédiat de la DLE avec la DLM, la DLS et la DLI<sup>5</sup>, donc la rencontre d'expériences diverses concernant le plus grand nombre possible de publics.

Pour Jacques Butterlin, ce qui se dessinait nettement, dès 1974, c'était un intérêt très clair pour la diversité. Le pluralisme était là, tout à fait palpable, se manifestant simplement dans un « élargissement *et une rénovation* » du SGAV. Mais ces deux mots eux-mêmes n'étaient pas tout à fait exacts car le SGAV de Rivenc et Guberina se réclamant tous deux de Charles Bally (principal disciple de Ferdinand de Saussure, (Père de la linguistique moderne) portait déjà objectivement, depuis son origine, les qualités plurielles qu'on s'avisait enfin de découvrir en lui. En réalité, on ne les inventait pas ces qualités. Elles étaient déjà là depuis l'origine, mais, avec les lunettes du linguiste structuraliste d'hier, on les avait mal vues jusqu'ici et même carrément sous-estimées. Pourquoi ? Simplement parce qu'elles étaient en avance de 2 ou 3 décennies sur leur temps. La stylistique de Bally, par exemple, mal comprise, a longtemps été minorée au regard de l'énonciation de Benveniste qu'elle annonçait pourtant. Et Guberina lui-même, fidèle disciple et ami personnel de Bally, a toujours fait un peu sourire les grands Maîtres internationaux du structuralisme linguistique s'intéressant assez peu aux aspects de la langue (à *l'intonation*, par exemple) qu'ils refoulaient discrètement dans

---

5 Traduction des sigles : D pour Didactique suivi de LE (Langue étrangère), de LM (Langue maternelle), LS (Langue seconde), LI (Langue d'intégration).

les « éléments suprasegmentaux », un peu comme on cache sous le tapis ce que les visiteurs ne doivent pas voir.

Nous aurons la possibilité - en parcourant ci-après les autres prises de parole, notamment celles de Coste, Guberina et Rivenc - de montrer que les principes d'évolution les plus exploités aujourd'hui planèrent majestueusement sur le 3<sup>e</sup> Colloque international SGAV, et sans doute (mais je ne suis pas en mesure de comparer) de façon plus nette que dans les deux précédents colloques qualifiés de « résolument orthodoxes en ce qui concerne la méthodologie », ce qui, à peine voilé, était d'évidence un commencement de remise en question.

#### **\*Daniel Coste, Directeur du CREDIF**

D'emblée DC prit une certaine distance. Le Colloque porterait bien sur la méthodologie SGAV mais d'autres personnes pouvaient très bien ignorer cette dernière et avoir été simplement attirées par le thème « *Éducation permanente, didactique des langues et milieu* » sans obligatoirement savoir ce qu'on appelle « *structuro-global audiovisuel* ». Argument un peu léger car les 4 composantes du S.G.A.V ne posent pas vraiment – même à un non-initié - de problème de compréhension. Qu'on les refuse ou les accepte, peu importe, il n'est pas nécessaire de recourir à un dictionnaire spécialisé pour en comprendre le sens général.

L'intention de DC, toutefois, fut d'ouvrir largement le colloque, et, pour cela, d'éviter que la rencontre ne devînt soit « *une réunion d'initiés parlant le même langage* », soit « *la foire pédagogique où chacun vient avec sa théorie ou sa recette et son expérience rendant impossible tout dialogue sérieux* ». La verve stylistique de DC s'exprima alors avec humour : ce colloque ne pouvait être « *ni une cérémonie de chapelle, ni quelque chose qui tînt à la fois du marché aux puces et du concours Lépine* ». Humour, certes, mais en filigrane, donc légèrement en transparence, déjà une prise de distance. Ces précautions oratoires l'amènèrent finalement à dire que ce qui importait réellement, c'était de donner à l'ensemble du colloque l'objectif majeur d'être l'exploration en commun de terrains

nouveaux, et il développa une vision tout à fait moderniste du SGAV, non pas forcément tel qu'il pouvait apparaître aux yeux de certains fidèles (il en est d'irréductiblement bornés dans tous les milieux) mais tel qu'il était profondément et qu'on devait le pratiquer. Le passage suivant mérite d'être reproduit textuellement car il est parfait de facture et de fond :

« Qu'il suffise donc ici de rappeler que depuis près de vingt ans, le courant SGAV est de ceux qui ont affirmé que la langue n'est pas seulement, n'est pas d'abord un modèle dont on peut rendre compte comme d'un automate et que posséder une langue n'est pas seulement, n'est pas d'abord, avoir à disposition un ensemble d'habitudes conditionnées. Et qu'en conséquence, pour apprendre une langue, il ne suffit ni d'expliquer ou démonter un automate, ni de monter implicitement des automatismes. *Toutes choses qui aujourd'hui paraissent d'évidence mais qui ont pu donner lieu naguère, à quelques polémiques, quand d'aucuns croyaient que la méthodologie d'un enseignement des langues pouvait se réduire à une linguistique appliquée, que cette linguistique fût d'inspiration structuraliste et néo-bloomfieldienne ou, plus tard, d'obéissance générative et transformationnelle. Est-il abusif et partial de dire que ceux qui ont toujours affirmé l'importance du sujet et de la situation dans tout échange linguistique, qui n'ont jamais voulu faire l'économie du sens et qui ont montré comment celui-ci ne saurait être considéré en soi, hors du processus de signification, de mise en signification (que l'on relise la préface de Voix et Images de France !), est-il abusif et partial de dire que ceux-ci ne se sentent nullement surpris par la prise en compte récente des phénomènes d'énonciation, par la réflexion des philosophes ou des logiciens sur les présupposés, les sous-entendus, les performatifs ou la perlocution, par l'intérêt lui aussi récent, pour la sociolinguistique ? Par une certaine remise au goût du jour de ce que Bally appelait stylistique générale ?* ».

Texte remarquable ! La suite du propos fut très astucieuse. Tout en disant que le SGAV, sans avoir tout inventé, avait effectivement fait des choix et posé des postulats fondamentaux qui « sont ceux que les progrès récents de la recherche n'ont pas contestés mais plutôt confirmés en les nuancant,

les enrichissant, les diversifiant, en favorisant leur explicitation » (sic) il est clair qu'ainsi décrit, le CREDIF ne donnait pas du tout le spectacle d'un organisme déclinant mais, bien au contraire, de ce qu'on appellerait plutôt aujourd'hui un « lanceur d'alertes », c'est-à-dire, pour reprendre la définition de Wikipedia, le rôle d'un groupe qui, connaissant un danger, « adresse un signal d'alarme pour enclencher, de manière désintéressée, une mobilisation collective ». Il y avait danger, en effet, mais il ne se situait pas au CREDIF. Il était observable dans bien des méthodes et applications pédagogiques extérieures au CREDIF qui en faisaient une exploitation « critiquée et critiquable ».

Enfin, le discours d'ouverture de DC insista tout particulièrement — et avec raison — sur la nécessité d'élargir le champ de la didactique des langues, « à la diversité des publics, des attitudes, *des motivations et des objectifs* », ce que faisait le CREDIF de façon extrêmement diversifiée depuis plusieurs années déjà avec notamment l'éducation permanente en entreprise et les travailleurs immigrés, points importants sur lesquels nous reviendrons copieusement *infra*.

*Les interventions  
des deux géniteurs du SGAV*

## **\*Petar Guberina, Université de Zagreb**

La conférence de Petar Guberina mériterait d'être relue par tous les jeunes enseignants contemporains de Langue maternelle, étrangère, seconde ou d'intégration. Cela leur permettrait de revenir à des données cohérentes, simples et claires pour effectuer avec efficacité leur métier. À propos de Guberina, il m'a souvent semblé qu'on avait tendance à abolir la vérité de ses idées, à en nier la nature, à effacer leur pertinence sous des flots d'idéologie arrivant trop tard sur un terrain déjà occupé. Bref, l'opinion, cette proluxe potinière toujours orwelliennement « bienpensante », ne lui a fait aucun cadeau.

J'ai déjà eu l'occasion – mais très modestement – de présenter les idées scientifiques de Guberina, d'abord en 1987 dans *Une Introduction à la Recherche scientifique en Didactique des Langues* (CREDIF, coll. Essais, p.38-51), puis tout récemment, en 2018, dans *Langue-culture française et neurosciences cognitives* (Gerflint, coll. *Essais francophones*, p. 95-99). Après mon texte de 1987, Guberina, de passage à Paris, me fit le grand honneur de m'inviter à déjeuner avec lui pour me dire combien il appréciait la présentation que je faisais de son œuvre. Si je rappelle ce détail, dont je suis fier, c'est simplement parce qu'il a valeur de confirmation de mon propos.

Pour soutenir une fois de plus les idées d'ouverture à la diversité que je souhaite exposer ici, le titre de sa conférence est à méditer : *Structuration et dépassement des structures perceptives et psycholinguistiques dans la méthodologie SGAV*. Guberina, comme on le voit, ne craint pas le mot structure qu'il emploie presque de façon apparemment redondante dans son titre qui parle de *structuration ... des structures perceptives*. La reprise du mot est évidemment volontaire car elle permet de montrer l'existence d'une notion qui n'est pas celle de Ferdinand de Saussure. Rappeler cela est important car la structuration évoquée ici par Guberina n'est pas en langue mais en parole, donc dans le social, dans le collectif, dans la signification, dans une espèce de convention fugace établie entre les membres d'une communauté. Si l'on ne pose pas cela dès le départ, mieux

vaut abandonner toute tentative d'explication... et c'est malheureusement cela que les chevaliers du pluri oublient régulièrement.

Ce que Guberina examine, en effet, c'est stylistiquement (pour parler comme Charles Bally admirablement évoqué supra par DC) *un phénomène passager qui peut disparaître sans laisser de traces*. La perception que nous avons d'un acte de communication, qu'on en ait conscience ou non, est toujours transitoire, passagère et globale parce qu'émise dans « *toute une gamme extrêmement importante de moyens et de procédés de parole : intonation, intensité, tempo de la phrase, tension, pause, contexte réel, situation, mimique et geste* » ... En 1974, nous sommes là au cœur d'une nouveauté et d'une audace qui sont loin d'être partagées par les grandes théories linguistiques respectées et pratiquées de la décennie en cours. Si l'on ne pose pas d'emblée que Guberina était en avance sur son temps, on est condamné à patauger dans le déraisonnable et même l'ubuesque du structuralisme des années 70-80 où l'on tenta de parvenir à des résultats analogues aux siens par toutes sortes de démarches oubliant plus ou moins volontairement l'antériorité du SGAV.

Il y a plus encore car, nous dit Guberina, « nous percevons en même temps et la signification intellectuelle et la signification affective de la *communication, captant simultanément les phonèmes, les intonations, les rythmes, les gestes* », mais aussi le contexte réel, le contexte de civilisation et – ne les oublions pas – nos connaissances qui jouent tout de même un très grand rôle (juste ou trompeur) dans ce que nous percevons. Tout acte de parole, est ainsi inscrit dans une structure qui n'est rien d'autre qu'un mécanisme communicatif éphémère, un fonctionnement passager, « une espèce de structuration permanente et dynamique », que l'on soit « dans la communication quotidienne ou dans la littérature ».

Lire des choses pareilles – on peut le comprendre et faire preuve d'indulgence – peut être agaçant, c'est vrai, et les grands savants de ces années-là – observation dont j'assume la responsabilité entière – ont sans doute été irrités plus souvent qu'à leur tour par ce collègue oriental, disciple de Charles Bally (ce dernier également mal aimé) qui

d'emblée s'empara d'un terrain qu'il aurait dû avoir la délicatesse de ne pas conquérir totalement pour leur permettre de rayonner un peu. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que, pour Guberina, « *tout est situation, contexte, union* ». Et c'est pourquoi, il écrit : « *Nous concevons l'existence de la structure, son apprentissage et son étude théorique dans le cadre du dialogue* ». Pour lui, en effet, « La langue et la parole coexistent dans les phrases qui présentent l'aspect d'un tout dont les parties sont reliées entre elles par des liens contextuels ou situationnels ». Dialogue, du reste, ne signifie pas nécessairement conversation entre deux personnes « Même si nous avons l'impression de ne converser avec aucun être vivant, nous répondons toujours tout au moins au monde inanimé ». « *Parfois le dialogue peut donc être une espèce de monologue intérieur et aussi un échange entre celui qui parle et le monde qui l'entoure, entre l'homme et la nature* ». D'où l'utilisation du terme global de la méthodologie SGAV, qui permet de l'éloigner - plus sûrement de la mettre à l'abri - des différentes écoles de linguistique structurale de l'époque (ceci soit dit sans volonté de condamner globalement ces dernières, mais de souligner encore une fois, pardon de me répéter, l'antériorité du SGAV.

La *Grammaire générative et transformationnelle (GGT)* de Chomsky, par exemple, distingue, les structures profondes et les structures de surface. Guberina observe simplement que Chomsky élude la situation dont la variation constante entraîne la possibilité de différentes structures de surface. Cela est capital pour éviter de dérailler dans une théorie négligeant un aspect essentiel de la « stylistique » (au sens de Bally, bien sûr). La GGT, en effet, oublie nettement les différences de valeurs affectives et sociales « *qui contiennent toutes dans leur base les valeurs de la langue parlée* ». Oublier que la parole est un ensemble situationnel, que les réalisateurs de cette parole sont des hommes, que les valeurs sont fugitives puisque le sens fuit en permanence... tout cela souligne d'évidence les limites de la GGT qui, pourtant, passait pour plus audacieuse que la *Linguistique fonctionnelle* de Martinet, lequel, lui-même, n'introduisit officiellement l'étude des valeurs ou axiologie dans sa théorie grammaticale, qu'en 1979, dans sa *Grammaire Fonctionnelle du Français* publiée chez Hatier

(déjà évoquée supra). Politiquement (pardon de me répéter) j'ai considéré comme un grand honneur pour le CREDIF de dialoguer avec Martinet en publiant avec lui cet ouvrage. Une alliance est une occasion de dialogue. Celui-ci méritait d'être tenté, même au prix d'un certain désaccord. Je n'ai donc pas hésité et ma reconnaissance envers mon Maître Martinet est infinie.

Guberina – il faut le savoir – s'est toujours senti plus proche de la théorie de la forme de Piaget (Gestalttheorie) que des grammaires de Chomsky et de Martinet, même s'il considérait, contrairement à Piaget, que toute discussion sur la structure doit partir de la notion de fonctionnement dont elle est une conséquence. Les structures psycholinguistiques, par exemple, se forment « *sur la base des dispositions héréditaires du cerveau humain répondant à des stimulations extérieures que le cerveau filtre quantitativement sous peine d'être désorganisé et surchargé. Ce filtrage retient seulement les éléments optimaux de la stimulation, qui sont sélectionnés et rangés dans l'expérience antérieure du sujet concerné. Toute réponse cérébrale fonctionne donc comme un processus à la fois d'élimination et de structuration. Les stimuli physiques ne parviennent donc pas à destination dans leur intégrité car les voies neurologiques effectuent une fonction inhibitrice de nettoyage depuis le cortex jusqu'à la périphérie. Pour percevoir un objet – observation capitale – on n'a donc pas besoin de voir tous ses éléments* ».

Guberina, on le voit, est dès l'origine de sa théorie, dans les neurosciences cognitives sur lesquelles je me permettrai de faire ultérieurement le point car elles sont désormais au cœur de nos préoccupations actuelles (cf. les rapports de Jean-Michel Blanquer avec Stanislas Dehaene). Sans entrer dans trop de détails, disons, avec Guberina, que « plus le cerveau humain se développe, plus il opère par les optimales, donc par l'élimination et la structuration », dans la discontinuité et dans le choix. « C'est ainsi que le cerveau humain s'organise, se structure et progresse ».

NB : Il va sans dire que le colloque a lieu en 1974, donc à une époque où la vision du fonctionnement cérébral qui n'est pas encore éclairée

par l'Intelligence Artificielle telle que la présente, par exemple, Laurent Alexandre en 2017 dans *La Guerre des Intelligences (Intelligence Artificielle versus Intelligence Humaine)*, ouvrage qu'il dédie à Jean-Michel Blanquer et Mounir Mahjoubi. Il faut se situer près d'un demi-siècle en amont pour admettre l'extrême modernité de la Théorie de la forme telle que Guberina l'a présentée dans notre colloque. Quand on le compare à Chomsky et à Martinet (et, en ma qualité de disciple de Martinet à qui va tout mon respect et ma reconnaissance, je ne puis être soupçonné d'infidélité) c'est un fait qu'il rejoint Jacques Monod, François Jacob, Jean-Pierre Changeux, Stanislas Dehaene, Joël de Rosnay et bien d'autres... dans l'intérêt qu'il a porté toute sa vie à la cognition dont – du moins dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures - il fut incontestablement un précurseur, pour ne pas dire encore une fois un lanceur d'alerte.

Il est simplement normal - en ces temps révolutionnaires, en tout cas se voulant tels - de rappeler l'énorme influence que Guberina a exercée dans le secteur qui est le nôtre, en dépit du climat étonnant de légèreté qui a finalement abouti à la disparition du CREDIF décidée par des responsables administratifs aristocratiquement fixés sur la nécessité de prendre une décision politique certainement légitime dans son principe (allez savoir !), mais pas au point d'en finir avec un Centre de renommée mondiale. Pour les plus acharnés – et ils étaient nombreux, hélas ! – le CREDIF n'était qu'un ancien « leader » pédagogique à supprimer. Comme le disait Albert Einstein en 1934, « *la bureaucratie réalise la mort de toute action* » simplement parce qu'elle a tendance à pratiquer « *cette grâce des grands hommes* » qu'est la naïveté selon le philosophe roumain Mihail Ralea. Disons-le clairement : le programme de dissolution fut un moment d'égarement bureaucratique moins de nécessité scientifique que de caste. Il fallait, pour un club d'anciens Cloutiers convaincus, couper une branche qui ne cadrerait pas avec une noblesse espérée et même déjà revendiquée âprement. Et pourtant, presque 5 décennies après le colloque de 1974, prenons un simple exemple de modernité scientifique (que les Directeurs successifs de l'ENS n'ont pas du tout perçu), à savoir

l'importance du fonctionnement cérébral sur la base des optimales présentant des formes de discontinuité. Le Colloque en parlait déjà. Guberina n'est plus là... mais sa conférence dont personne ne se souvient plus sans doute, indiquait déjà comment le cerveau, dès la petite enfance, opère par l'élimination et par la structuration. Le CREDIF était bien un lieu d'innovation scientifique méritant considération et respect.

Restons, en toute simplicité dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. La méthodologie SGAV donne grande importance « au rythme et à l'intonation qui sont des facteurs structuraux de chaque entité de parole ». Ils font, en effet, éclore les phonèmes dans l'acquisition du sens et ils se retrouvent dans chaque mot et dans chaque phrase réalisés, en association intime avec la situation liée à l'affectivité du locuteur ou de l'auditeur. Et l'on en arrive à l'intonation qui n'est vraiment la tasse de thé, ni de la *GGT* de Chomsky, ni de *la Grammaire fonctionnelle* de Martinet lequel, du reste, la place prudemment, dans les éléments suprasegmentaux considérés – disons-le nettement - comme inclassables, donc à laisser de côté.

Le SGAV de Guberina et Rivenc ne les laisse pas de côté... Ce n'est pas, en effet, la volonté de l'analyste considérant l'activité perceptive comme essentielle puisque c'est par elle que le cerveau va se trouver mobilisé, ce que Guberina appelle « la verticalité *de l'expression pour prendre en charge tout ce qui ressortit à l'affectivité du discours, à la richesse des significations, à la valeur* ».

La pédagogie – comment ne pas souligner cet aspect ? – prend donc racine « dans la parole vivante, dans cette structuration « permanente et dynamique », belle formule soulignant que « les structures optimales pour la perception auditive et le dépassement des structures perceptivo-psycho linguistiques touchent à l'organisation et à la réorganisation fonctionnelle de nos activités *cérébrales* ». Nous sommes 47 années en avance, et Guberina conclut que « *le fonctionnement cérébral par les stimulations optimales conduit au dépassement des structures perceptives et psycholinguistiques* ». C'est déjà du Jean-Pierre Changeux.

De toute évidence, les auditeurs n'en ont pas tenu compte. D'où le pâle compte rendu de l'Audit que nous découvrirons *infra*.

Le SGAV de Guberina et de Rivenc (autre pionnier que je vais évoquer dans les pages qui suivent) est à bien des égards dans la mouvance la plus scientifiquement moderne de notre discipline si l'on en juge par l'importance considérable prise ces dernières années par les neurosciences cognitives. Les singuliers juges -Auditeurs des années 90, en détruisant le CREDIF ont-ils eu des doutes ? Je le souhaite sincèrement mais en ajoutant qu'il vaut peut-être mieux ne pas se poser une telle question à propos de « spécialistes » (choisis comme tels en haut lieu) qui n'ont pas voulu (ou plutôt pas pu) voir ce qui pourtant était déjà d'une clarté aveuglante.

### **\*Paul Rivenc, Université de Toulouse**

La méthodologie SGAV fut d'emblée présentée par Paul Rivenc comme « novatrice » et « révolutionnaire » et mise en parallèle avec la « *macrolinguistique* » de Joshua Fishman. On pourrait pousser l'argument beaucoup plus loin en rappelant que, des années 70 à aujourd'hui, sans parler des travaux du CRAPEL autour de Henri Holec qui a beaucoup œuvré dans cette perspective, il suffit de consulter les catalogues des *Collections L.A.L* et *Essais du CREDIF* pour se rendre compte que la recherche n'a pas cessé de travailler, même sans le citer, dans les perspectives mêmes que le SGAV des origines a abondamment définies.

Notons aussi, parmi des pyramides d'événements historiques possibles, qu'en 1974 parut également, chez Larousse, *l'Introduction à la Sociolinguistique, la Linguistique sociale*, de mes collègues de Rouen, J.B. Marcellesi et B. Gardin qui donnèrent à la variation linguistique v/s les antagonismes sociaux, une place déterminante croissant, fructifiant, s'étoffant continuellement, comme le dira explicitement J.B. Marcellesi, vers « *une sorte de basculement de la linguistique vers la sociolinguistique* » laquelle s'empara alors de sa place, « *à la limite de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, toutes disciplines qui bénéficient d'une*

*longue tradition d'autonomie* » pour devenir, comme le SGAV, un véritable « champ de problèmes ».

Ce qu'il faut bien noter, c'est que l'on observe dans l'évolution des sciences de la communication et du langage, toutes origines confondues, la même montée en puissance, la même présence, partout, de la diversité, de la pluralité, de la complexité. Si tous les chercheurs, quelques disciplines qu'ils pratiquent, parlent d'élargissement, cela veut dire simplement que les idées apparemment les plus en vogue, les plus « au goût du jour » méritaient certainement respect, mais sous la seule réserve de ne pas en oublier la filiation car, encore une fois, - pardon de me répéter- aucune idée n'est jamais tombée du ciel, l'homme en est le seul responsable. Ce que Rivenc proposa dans sa conférence, ce fut une réflexion approfondie sur la mise en œuvre des différents aspects de la méthodologie SGAV dans les « Cours de langue », donc dans le cadre de « certaines infrastructures d'enseignement qui sont de plus en plus violemment contestées ».

- Il dénonça d'abord « certaines incompatibilités fondamentales entre méthodologie SGAV et institutions d'enseignement traditionnelles » illustrées – pour ne pas dire caricaturées – en France par le chef-d'œuvre d'absurdités pédagogiques cumulées que constituent à certains égards nos Lycées qui, probablement, n'ont pas beaucoup évolué jusqu'à aujourd'hui.

- Position également très critique pour la formation permanente.

Dans les deux cas, « les formes d'enseignement et d'apprentissage proposées même dans les cours les plus évolués ne correspondaient plus que très partiellement aux besoins actuels et ne permettaient bientôt plus de faire face aux conditions nouvelles ».

Sans entrer dans le détail de ses propositions, ce que Rivenc rappela c'est qu'une classe SGAV offre « un enseignement par groupes » en présence d'un enseignant-animateur investi d'une responsabilité considérable. Il pensait, notamment, qu'il fallait confronter les principes, les démarches et les procédés aux exigences et contraintes de certaines formes d'auto-apprentissage individualisé ou personnalisé. Je me bornerai,

dans les lignes qui suivent, à reproduire la substance de ses conseils sans les modifier. Nous verrons aussi, plus loin, dans la conférence de Claude Germain, des données qui complètent bien les positions d'ouverture à l'individualité de l'apprenant, ici esquissées par Rivenc. En résumé, le but majeur qu'il proposait était « de permettre à l'élève ou à l'étudiant de briser le plus rapidement possible l'état de ses inhibitions, de se désengluer des réflexes psychomoteurs de sa langue maternelle pour oser s'exprimer à travers un comportement linguistique, gestuel et *mimique étrangère à ses modes d'expression habituels* ». « Le dialogue, l'échange permanent, fondés d'abord sur l'imitation puis orientés par l'enseignant à partir des *matériaux didactiques, et simulé ensuite dans l'aire de jeu de la classe, devait aboutir le plus rapidement possible à la participation spontanée et à la créativité dans l'expression autonome et maîtrisée* ».

L'ensemble de l'intervention est un régal de propositions concrètes effectuées par un spécialiste de la pédagogie possédant une parfaite maîtrise de la pratique de la langue enseignée, une excellente connaissance théorique des descriptions du système linguistique mais tenant aussi un rôle de meneur de jeu tout à fait exceptionnel. Pour Rivenc, dans une bonne classe SGAV, « il n'y a pas d'un côté des élèves soumis, passifs et résignés, et de l'autre un enseignant souverain et triomphant ». Au contraire, enseignant et enseignés cherchent constamment et ensemble la meilleure voie à suivre. L'enseignant invente à chaque instant les démarches les plus efficaces et les mieux adaptées pour :

- favoriser une meilleure perception ;
- obtenir une production orale plus authentique ;
- rendre son explication plus sûre et plus économique, à partir des difficultés ressenties par ses élèves ;
- aboutir à une expression libre, active et intéressante ;
- supprimer au maximum les temps morts.

Il n'est pas plus sécurisé que son groupe mais de plain-pied avec lui, cherchant avec ses élèves, inventant avec eux, suscitant, provoquant, multipliant les occasions d'échange et de dialogue. Et il conclut :

*« on voit mal à première vue comment une méthodologie SGAV de l'auto-enseignement pourrait se passer de l'animateur et du truchement exceptionnel sur qui elle fait en grande partie reposer son succès et la richesse des relations humaines qu'elle développe à travers lui ».*

De tels propos doivent être lus et compris dans une perspective ouverte, moderne, dynamique, graduelle, ascensionnelle. Rivenc rejoint, dans les techniques pédagogiques qu'il décrit avec la compétence réelle d'un homme de culture et de métier, toute la richesse des liens contextuels et situationnels que nous avons découverts supra avec Guberina. Si l'on peut parler de diversité, c'est-à-dire de cette qualité plurielle à tous les sens du terme que le SGAV, nourri de valeurs énonciatives et/ou stylistiques (au sens de Bally), a d'emblée répertoriées, analysées et mises en œuvre dans toute activité perceptive et communicative, on ne peut qu'être frappé par l'étroite complémentarité des approches (scientifiques et didactico-pédagogiques) que les deux « pionniers fondateurs, chacun à sa manière » du CREDIF, ont léguées à la postérité.

*Questions diverses de Méthodologie*

**\* Michel Dabène, Université de Grenoble**

### **Méthodologie SGAV et enseignement de la langue maternelle**

Ancien directeur du CREDIF (1965-1972), Michel Dabène est devenu responsable du *Centre de Didactique du français à l'Université des langues et lettres de Grenoble*. Le thème de sa conférence consiste donc, très naturellement, en une réflexion sur l'enseignement de la langue maternelle à partir de la méthodologie SGAV. Ce qui frappe d'emblée, c'est l'extrême prudence de l'intervenant. La notion de langue maternelle, en effet, est assez floue dans la mesure où dans des pays notamment africains, « *la langue maternelle enseignée à l'école est une langue étrangère pour bien des enfants* ». Dès lors, « *l'enseignement de la langue maternelle peut et doit s'inspirer des recherches en langue étrangère* ». Sans doute ne faut-il pas confondre les deux domaines mais Dabène pense qu'il est évident « *que les différences entre langue maternelle et langue étrangère sont de dosage plus que de nature profonde* », notamment pour « *la partie linguistique de la didactique des langues qui est commune au domaine maternel et au domaine étranger* ». L'ensemble de la conférence vise à montrer qu'il serait possible et même nécessaire de concevoir une démarche globale permettant, en s'appuyant sur la méthodologie SGAV, d'élaborer des activités d'éveil pouvant déboucher sur « *une expression orale libre spontanée ou suscitée par des références constantes au vécu, réel ou imaginaire, présent ou représenté (images)* ». C'est, du reste, ce que proposent *infra* Branko Vuletic et Janine Courtillon .

**\*Raymond Renard, Université de Mons, Belgique**

### **Schéma du processus d'intégration des principales composantes de la langue seconde**

Raymond Renard (1925-2020) fait partie des grands précurseurs de la Méthodologie SGAV. Avec Petar Guberina, Paul Rivenc, Victor Ferenczi et Lorne Laforge, on peut le placer dans le groupe qui est à l'origine de toute la réflexion scientifique sur l'Enseignement/Apprentissage des langues.

Je passerai rapidement sur ces mérites bien connus pour m'en tenir à la communication relativement courte (mais importante) qu'il a consacrée, pendant le colloque, au schéma indiqué dans le titre.

Ce schéma se « situe dans la perspective SGAV d'une méthode intégrée s'appuyant sur une conception psycho-socio-linguistique du langage considéré avant tout comme une pratique sociale » à chaque niveau : Phonétique, morpho-syntaxique et Lexical. En s'appuyant majoritairement sur la compétence de l'élève, il parvient, au terme de 250 à 300 heures, à lui faire acquérir une maîtrise satisfaisante de la langue. Sur la foi de cette expérience que nous avons simplement esquissée ici, Raymond Renard pense que « *la méthodologie SGAV, par le fait qu'elle envisage l'apprentissage du langage dans sa totalité, offre un vaste champ d'investigation aux chercheurs de toutes les disciplines : psychologues, sociologues, pédagogue, linguistes et techniciens* ». Il propose donc d'envisager « une recherche collective et pluridisciplinaire qui prenne en compte la totalité des données et la dynamique du processus interne qui les intègre ». Comme on le voit, le pluri nourrit le processus même de toute approche pédagogique.

**\*Branco Vuletic , Université de Zagreb**

### **De l'intonation dans la méthodologie SGAV**

BV est un des principaux disciples de Petar Guberina vouant à la méthodologie SGAV une véritable passion. Il envisage l'intonation dans le cadre de recherches expérimentales fondées sur la stylistique de Bally qui s'occupe exclusivement de la langue parlée. « Dans le fond, nous pouvons comprendre sa stylistique comme une grammaire de la parole ». Cette stylistique, pour lui, se réalise sous 4 formes :

- Phonostylistique marquée par l'accent d'insistance. Le même mot ou la même phrase, prononcés différemment prennent des sens différents ;

- Morphostylistique marquée par tout diminutif pouvant, selon les cas avoir valeur laudative ou dépréciative ex : maisonnette, femmelette selon les circonstances de l'énonciation ;
- Sémanto-stylistique où les mots peuvent avoir un sens différent selon la situation. Par exemple « c'est un cochon » peut désigner un animal domestique ou un homme
- Syntactico-stylistique quand la valeur logique d'une phrase peut être différente comme dans « il a travaillé et il a réussi » (actions parallèles liées) et « il a travaillé et il n'a pas réussi » (proposition concessive).

L'ensemble de l'article montre avec une remarquable précision que l'intonation, même quand on ne connaît pas la langue utilisée, permet de comprendre l'intention du locuteur (neutre, question, fureur, joie, tristesse, douleur, surprise, peur, mépris). Vuletic propose enfin une analyse intéressante des propos tenus par les différents personnages d'une pièce de Racine. Il apparaît clairement que, sur la magnifique langue racinienne, oublier l'intonation revient à perdre toutes les nuances des discours tenus par les différents personnages (Pyrrhus, Oreste, Hermione, Andromaque...). Lire les textes est une chose, en analyser le contenu formel une autre, en restituer le sens fugitif avec la musique intonative d'interprétations dramaturgiques pouvant varier considérablement d'un interprète à un autre (d'où possibilité d'échanges passionnants en classe) en est une troisième essentielle.

**\*Michel Martins-Baltar, CREDIF**

### **L'enseignement de l'intonation**

La contribution porte sur le même thème de réflexion que le précédent mais dans une perspective différente. MMB, en effet, construit son analyse sur la seule langue française envisagée dans le cadre d'une « théorie de la communication » « qui centre l'analyse de la parole sur le couple locuteur-auditeur faute de quoi on ne s'intéresserait qu'à l'information transmise ». Il ne faut donc pas ignorer la relation entre les deux partenaires en présence sauf à vouloir « réduire le langage à une fiction scolastique »

donc à un formalisme verbeux. Ce n'est évidemment pas du tout le cas avec MMB. La fiction est pourtant toujours menaçante mais MMB la qualifie d'une façon déjà plus compréhensible en disant : « *l'intonation ça n'informe pas, mais ça communique, ou, en d'autres termes, ça ne réfère pas – et ça prédique encore moins -, mais ça énonce ; et notons au passage qu'il y a là de quoi repenser l'opposition entre langue écrite et langue orale* ».

Son texte est une analyse très fine de toutes les possibilités de l'intonation que la linguistique a régulièrement ignorées, même dans ses travaux les plus récents, comme ceux d'Austin dont les actes de parole amputent leur « compétence *intonative* ». Ce qu'il nous semble important de souligner en matière d'intonation, c'est son importance dans des travaux déjà anciens à l'époque :

- « Française » en 1932 : « La langue parlée est d'un prix inestimable parce qu'elle révèle la valeur linguistique des éléments musicaux du langage (accent, mélodie, pauses etc.) qui jouent, dans la structure grammaticale d'un *idiome* un rôle aussi important que mal étudié. Nous y recourrons aussi souvent que possible ».
- plus récents, ceux d'Austin lui-même écrivant dans « *Quand dire, c'est faire* » (début des années 60) : « Le ton de la voix, le rythme, l'insistance sont des dispositifs primitifs du discours en relation avec quelques-uns des rôles qui peuvent être assumés de façon plus expédiente que par le performatif explicite ».

La suite de l'article offre une analyse extrêmement diversifiée des différents types d'intonation. Nous ne retiendrons que la conclusion de ce travail précis et très complet : « Une méthodologie qui se proposerait de former de bons francophones devrait doubler son français fondamental d'une typologie des énonciations fondamentales, et tenir compte du fait que c'est l'intonation qui nous apprend à parler ». Comme on le voit, la recherche des années 70 est déjà au top de la modernité en matière de compréhension plurielle, et l'on comprend mal, dès lors, la nullité des conclusions dites « scientifiques » de l'Audit du CREDIF en 1996.

NB : Je ne saurais quitter le domaine de l'intonation sans citer ici le monumental travail de Sophie Aubin : « La Didactique de la Musique du Français, sa légitimité, son *interdisciplinarité* », Thèse de doctorat nouveau régime que j'ai eu le grand honneur de diriger, soutenue et publiée en septembre 1996 sur les Presses de l'Atelier National de Reproduction des Thèses, à la date même de l'Audit destructeur du CREDIF.

**\*Janine Courtilon, CREDIF**

**Pour une approche « socio-psychologique » des contenus des méthodologies »**

Notre collègue et amie (hélas disparue en cette année 2022) est l'auteur de plusieurs méthodes d'apprentissage du FLE dont l'une des principales, *Archipel*, parut au CREDIF à la fin de la décennie 70-80. La conférence qu'elle prononça à l'occasion du colloque de 1974 (p.137-158) constitue une recherche de grand intérêt dans la mesure où elle remet en question, de façon très nette, le contenu des méthodes audio-visuelles classiques dans tous leurs aspects. En gros, le parti-pris de simplicité initialement adopté par le SGAV, même s'il a prouvé sa fécondité, mérite d'être entièrement revu pour donner aux personnages impliqués dans des situations ayant du sens, des valeurs communicatives réelles et des inventaires linguistiques moins limités à des règles grammaticales insuffisantes et une dimension sociale, psychologique et sociologique ouverte sur un discours susceptible de motiver les apprenants. Le titre de sa conférence : Pour une approche « socio-psycho-sémantique des contenus des méthodes » est donc très clair. Les références de son texte à D.A. Wilkins et M.A.K Halliday confortent parfaitement son idée d'établir un pont entre situation socio-psychologique et discours produit. Il reste toutefois, que les apports de *la stylistique de Bally* vont tout à fait dans le même sens que les théories de nos collègues anglais, ce qui apparaît clairement dans la citation finale de son texte (p.158) où elle emprunte à Jan Janecek (dont je salue ici la mémoire) cette petite phrase marquée au coin du bon sens : « La méthodologie de la recherche pédagogique ne

relève pas d'une approche de linguistique appliquée même si celle-ci est très appliquée, mais bien d'une approche structuro-globale à l'intérieur de laquelle des disciplines linguistiques puissent reconnaître leur insuffisance ou leur fructueuse relativité ». Dont acte ! Encore un témoignage qui se passe de commentaires en matière d'évolution non pas vers mais déjà dans le **pluri**, au sein d'une même langue, au cœur d'un seul et même discours, et dans le cadre d'une confrontation avec un seul interlocuteur. Cela dit, augmenter le nombre d'interlocuteurs ne pourrait qu'entraîner la multiplication des interprétations potentielles vers les rives lointaines, toujours complexes et fuyantes du sens.

**\*Claude Germain, Université d'Ottawa**

### **L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langue**

Claude Germain est, depuis des lustres, et même des décennies, un des plus éminents spécialistes en matière de stratégies d'apprentissage et d'évolution historique – au plein sens du terme – de l'enseignement des langues, puisqu'en 1993, il a publié dans CLE International, un très remarquable ouvrage intitulé *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 ans d'Histoire*. Si je signale ces faits – de 20 ans postérieurs au Colloque du GERFLINT – c'est pour souligner l'indiscutable parenté de ses travaux avec ceux de Robert Galisson qui était précisément le Directeur de la Collection où ce livre a été publié. Mais j'ajoute qu'il est aussi en liens amicaux avec le GERFLINT où il a publié de nombreux articles notamment dans le n° 10 de *Synergies Europe*, 2015, rendant hommage à Louis Porcher<sup>6</sup>, et dans le n° 4 de *Synergies Portugal*, 2016, rendant hommage à Robert Galisson<sup>7</sup>.

---

6 « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues », in *Louis Porcher (1940 -2014) : Visionnaire, Stratège, Polémiste*, coordonné par Jacques Cortès, p. 141-151. <https://gerflint.fr/Base/Europe10/germain.pdf>

7 « Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert », in *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière*, coordonné par Clara Ferrão Tavares et Jacques Cortès, p. 73-84. <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/germain.pdf>

La communication qu'il a présentée au Colloque SGAV de 1974, s'inscrit dans des préoccupations (que l'on retrouve dans l'ensemble de son œuvre) sur l'enseignement individualisé. Son regard englobe la dernière décennie, grosso-modo celle qui commence dans les années 60 du siècle dernier. Tout en reconnaissant la diversité des approches fondées sur les méthodes audio-visuelles ou audio-linguales, il considère « *qu'elles n'ont pas donné les résultats escomptés* » pour au moins 4 raisons :

- non prise en compte des aptitudes de l'étudiant ;
- faiblesse des critères de progression des contenus linguistique (le fonctionnement de l'esprit de l'individu apprenant n'obéit pas, en effet, à des règles de progression linéaires) ;
- ensembles pédagogiques ne respectant pas les besoins, les intérêts et les motivations de chacun ;
- exercices mécaniques de répétition fondés sur la forme linguistique plutôt que sur les besoins réels de communication de l'individu.

Il s'agit donc, pour lui, de voir comment, pédagogiquement, il est possible de guider le didacticien des langues pour parvenir à un enseignement plus individualisé des objectifs de comportement, et surtout, comment parvenir à mettre en place une telle démarche. Le grand principe à retenir entre dans une philosophie de l'éducation selon laquelle l'enseignement doit être conçu de manière à tenir compte des différences individuelles. Claude Germain explique en détail les principes de base de cette nouvelle orientation. Les origines de cette dernière procèdent de la psychologie behavioriste dont les objectifs pédagogiques ont notamment abouti à la très fameuse *Taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs* (1956 et 1964) qui les divise en trois domaines : cognitif, affectif et psychomoteur et permet de définir des objectifs terminaux spécifiques à mettre en conformité avec les objectifs généraux du programme ou de la discipline. À la fin du cours l'étudiant doit donc « être capable » d'avoir le type de comportement dont il a besoin.

Claude Germain expose ensuite, une fois élaborés les objectifs, comment, à partir d'eux, concevoir les grandes articulations du cours à construire : a) contenu ; b) instruments d'apprentissage ; c) situations d'apprentissages ou activités de l'étudiant ; d) mode d'évaluation ;

e) échancier et prérequis. Tout cela est exposé avec minutie et clarté dans un texte qui, depuis plus de 4 décennies, n'a pas pris une ride. Il serait certainement bon de le faire étudier et expérimenter dans tous les stages actuels de formation des maîtres de langue seconde. Ce que je retiendrai de cette belle conférence, c'est que Claude Germain n'est pas en contradiction avec les grands principes du SGAV :

Par exemple du point de vue linguistique et social, une connaissance approfondie des divers niveaux de langue en fonction des différentes situations de communication, s'avère indispensable. En psychologie, une meilleure compréhension des stratégies d'apprentissage de l'individu ainsi que du rôle de l'attitude et de l'aptitude du sujet apprenant, compte tenu de l'état actuel de nos connaissances dans ce domaine, ne peut qu'aider le professeur de langue à développer une attitude saine vis-à-vis de ces questions complexes. Du côté pédagogique, il est clair que le professeur de langue se doit de réapprendre, aussi banal que cela puisse paraître, à faire un bon « plan du cours » ; « en termes actuels, il doit apprendre à élaborer et à expliciter des objectifs de comportement, et *pour cela, savoir rédiger des questionnaires en vue de déterminer les besoins et les intérêts de ses étudiants. Il doit également réapprendre à constituer, de sa propre initiative, le contenu de son cours, et à inventer au besoin les techniques d'enseignement appropriées à chaque contenu. En ce sens, le maître de langue seconde doit pouvoir reprendre en main le contrôle de sa classe, compte tenu des besoins, intérêts et motivations de ses étudiants, ainsi que leurs aptitudes et attitudes différentes* ».

**\*Antonio Rojo-Sastre, Directeur de la Fondation Internationale de la langue espagnole**

**Les méthodes audio-visuelles « *Fantasia Y realidad* », Premières applications du programme F.I.L.E. de recherche sur la langue maternelle**

La communication d'Antonio Rojo Sastre porte sur les « *premières applications de la Méthode Fantasia y Realidad, du Programme de la Fundacion Internacional Lengua Espanola* » dont il était le Directeur. Né à Burgos en 1931, il a mené de front des recherches importantes (il était Docteur en Philosophie et Lettres de l'Université Complutense de

Madrid où il occupa un poste de Professeur) et il exerça, par ailleurs non seulement une carrière politique comme Député à l'Assemblée de Madrid, mais aussi une carrière de didacticien de l'espagnol langue maternelle.

En association très fidèle avec Paul Rivenc (lui-même hispanisant) il réalisa plusieurs méthodes dérivées de l'espagnol fondamental. La première, *Fantasia y realidad*, regroupe une série de méthodes audio-visuelles pour l'apprentissage de la langue maternelle.

Comme Michel Dabène, ARS remarque qu'« *il arrive souvent que la langue officielle, langue de l'école, soit presque une langue étrangère pour certains enfants arrivant à l'école à l'âge de six ans* ». D'où « *un nouvel intérêt dans les possibilités d'applications audio-visuelles dans la classe de langue* »; d'où également la volonté de donner aux élèves une « formation linguistique » leur apportant « les instruments, techniques et connaissances, mais aussi une façon de concevoir le monde qui va avoir des applications immédiates dans l'ensemble de l'éducation ».

Au-delà de ces prémices, comme l'indique le titre de la méthode, on tente, dès le départ, de « *développer l'expression orale et écrite à partir d'une double direction* » : le monde imaginaire et fantastique de l'enfant et la recherche d'un équilibre constant avec les possibilités d'expression prises dans le monde réel de l'écolier. On met donc en jeu quelques grands principes psycholinguistiques en travaillant : d'une part, sur la langue « *comme une totalité structurée* » servant « *de fond commun utilisé pour l'apprentissage d'autres matières* », « *tout en continuant d'autre part, une étude progressive de la parole en parallèle avec le perfectionnement des techniques d'écriture et de lecture* » et en « *utilisant plusieurs niveaux et registres de langue faisant constamment appel à la créativité des enfants ainsi qu'aux apports de la psychologie du comportement dans l'étude des gestes, mouvements, dramatisations etc....* À noter que « *tous ces procédés* » convoquent « *les activités ludiques des enfants pour fixer et élargir certains concepts de nature abstraite ou des notions dont l'existence et la définition dépendent de leurs contraires* ».

En bon SGAVISTE, ARS souligne que « *la venue de l'image et du son (.) modifie en grande partie le climat de la vieille classe de langue* ». Les résultats obtenus sont présentés « comme positifs en ce qui concerne la motivation des enfants, l'animation des classes et en conséquence le rendement scolaire ».

NB : Les témoignages qui précèdent montrent que les orientations prises par les recherches en didactique des langues des années 70, étaient, parce que d'inspiration toujours plurielle, d'une indiscutable modernité. Il ne s'agissait en rien de méthodologies fermées, réduites à un structuralisme mesquin mais d'une réelle ouverture sur la diversité, déjà dans tous ses états.

### **\*Sera De Vriendt, Université de Bruxelles**

#### **Une application de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle à un cours télévisé de langue néerlandaise**

Sera (diminutif de Séraphin), né en 1929, est un grand linguiste belge ayant préparé dans les années 70 une méthode d'apprentissage du néerlandais à l'intention de travailleurs migrants d'origines diverses (Italiens, Espagnols, Polonais, Grecs, Turcs, Arabes). Il faut savoir, en effet, que la Belgique, en 1970, comptait déjà 700.000 étrangers (7% de la population totale) et que 150 à 160.000 de ces derniers « se trouvaient dans la partie flamande du *pays* ». Ces populations faisaient effectivement l'objet de l'attention du Gouvernement belge, mais, pour de multiples raisons, les enseignements déjà organisés à leur intention étaient vraiment peu satisfaisants. Sera De Vriendt et son équipe furent donc invités à préparer « un cours télévisé s'adressant directement à des élèves étrangers se trouvant seuls ou en famille, ou avec des amis devant l'écran de télévision ».

Sera De Vriendt se montra très mesuré en ce qui concerne les résultats obtenus. « Disons simplement – écrivit-il - *que dans les grandes lignes, les réactions furent favorables* ». On peut toujours s'interroger sur les problèmes posés par ce type d'enseignement mais il est certain qu'il

représente une possibilité de compréhension du monde nouveau où l'on est dans l'obligation de vivre et que l'expérience du SGAV – n'en déplaise à ses détracteurs contemporains – a certainement permis de donner à ce type de cours une occasion précieuse de commencement d'insertion dans un pays jusqu'ici totalement étranger.

**\*Michèle Garabédian, CREDIF**

### **Pour une formation à la phonétique à partir de la méthode verbo-tonale de correction phonétique**

**Michèle Garabédian** (*hélas trop tôt disparue en avril 2016*) est l'auteur de nombreux ouvrages pédagogiques pour enfants (*Les P'tits lascars, Trampoline, Comptines...*) et, après ma démission de la direction du CREDIF en 1986, c'est elle qui me remplaça à la tête du CREDIF, avant de céder la place d'abord à Henri Besse puis à Daniel Coste revenant de Suisse sur le poste de Professeur que j'occupais à Saint Cloud avant mon départ pour l'Université de Rouen.

La communication qu'elle a présentée en 1974 est une réflexion d'ensemble sur les principales difficultés que rencontre tout professeur pour former ses élèves à la phonétique. Elle en inventoria 2 majeures : 1) aucune véritable éducation de l'écoute et 2) peu d'expérience valable dans l'apprentissage d'une seconde langue. Elle proposa donc, en se fondant sur les grands principes de la Méthode Verbo-Tonale, d'abord une véritable éducation à l'écoute à partir d'une « *phonétique vivante et vécue* », « *au travers de deux expériences* » permettant :

- d'abord à chaque apprenant de s'approprier le matériau sonore de la phrase ou du groupe sonore à répéter par une perception globale au plan général ;
- puis, plus particulièrement, en travaillant sur le rythme corporel et sur le rythme musical des unités de parole qui se succèdent et dont on tenta de faire redécouvrir la dimension orale.

« Plus que des ficelles ou des recettes – précise-t-elle - nous voulons insister sur la cohérence de la démarche (qui est celle de la

*méthode verbo-tonale) soucieuse de respecter les réalités biologiques, psycho-physiologiques, affectives, qui sont à la base de tout apprentissage langagier. Là encore, la réalité nous incite à être modestes et prudents car les simplifications sont parfois pratiques et facilitent l'approche didactique, mais nous savons par expérience que dans ce domaine le chemin le plus long est aussi le plus enrichissant et le plus complet et que l'on ne doit pas s'en priver, ni en priver les autres. »*

**\*Pierre Le Goffic, Université de Paris III**

### **Peut-on appliquer la linguistique ?**

Pierre Le Goffic, né en 1942, est un grammairien et linguiste à l'autorité reconnue. Son intervention, à l'époque du colloque (il n'avait alors que 32 ans) est une mise au point très claire sur l'impossibilité de déduire de la linguistique « en tant que science des langues et du langage » « *un cadre général de référence suffisamment solide pour être (..) générateur de conceptions didactiques et méthodologiques scientifiquement fondées* ».

Prenant en considération le behaviorisme ou psychologie des comportements, il récuse qu'on puisse réduire le comportement linguistique à une description en termes de stimulus-réponse. Il pense d'une façon générale, qu'on « a surestimé la valeur des théories de référence et leurs possibilités d'application directe » qu'il s'agisse du distributionnalisme, des théories transformationnalistes, de la grammaire générative ou de la linguistique fonctionnelle de Martinet. Il montre qu'aucune linguistique appliquée ne s'est vraiment dégagée de ces approches scientifiques. L'ensemble de son argumentation est tout à fait convaincant et on ne peut que souligner l'excellence des dernières lignes de cette solide intervention :

« Sous peine de devoir conclure avec Chomsky qu'il est difficile de croire que la linguistique ou la psychologie aient atteint un degré de connaissance théorique qui leur permette de servir de base à une « technologie de l'enseignement des langues », un *effort radical s'impose : une véritable linguistique appliquée à l'enseignement des langues reste encore à*

*chercher à constituer, si l'on ne veut pas abandonner l'idée que la réflexion scientifique sur le langage doit apporter quelque chose à l'enseignement des langues ».*

**\*François Planchon, Université d'État de Mons**

### **Linguistique appliquée à l'enseignement des langues : Grammaire et contexte**

Enseignant à l'époque, à l'Université d'État de Mons en Belgique, haut lieu du SGAV où Raymond Renard a exercé de hautes responsabilités pendant de longues années, François Planchon évoque, dans une copieuse intervention, ses propres vues sur l'enseignement de la grammaire qui ne sont pas trop éloignées de celles que nous venons de voir avec Pierre Le Goffic. La même idée se retrouve, en effet, consistant à penser qu'il est difficile, sinon impossible, de passer des abstractions grammaticales des grammaires théoriques en usage, à la grammaire que l'élève sera amené à « se faire ». À ce propos, je citerai un court passage où il dit très clairement : « On ne peut pas attendre que la linguistique ait exploré, de façon cohérente et avec des résultats utilisables au même degré, tous les domaines de la langue ». Et il ajoute avec humour : *« j'éprouve moi-même une vive nostalgie d'un paradis du professeur de langues, où on pourrait devenir expert dans l'art d'aider les gens à assimiler eux-mêmes une langue étrangère vécue en situation authentique. Cela m'apparaît comme une vue de l'avenir, non comme une utopie (utopie ou pas, elle concerne d'ailleurs tous les domaines de l'éducation, et met radicalement en question tout ce que nous désignons actuellement par le vocable « école »).*

Planchon démontre avec brio une théorie pragmatique qui n'est pas sans lien avec les théories florissantes à l'époque et pour moi toujours d'actualité) de Roland Barthes (*Les Mythologies* 1957, *Sur Racine* 1960, *Critique et vérité* 1966, *l'Empire des Signes* 1970, *S/Z* 1970 etc.). Les exemples nombreux qu'il commente sont uniquement en anglais mais cela n'affaiblit en rien leur efficacité. Le même problème d'interprétation du sens dépassant les formules grammaticales peut concerner aussi bien

un Français en français, un Japonais en japonais, un Espagnol en espagnol, etc. On peut faire des observations grammaticales nombreuses et variées mais ce qui importe, ce n'est pas de discourir, par exemple, sur l'accord du participe passé, mais de sentir, de découvrir instinctivement ce qu'il y a de colère, d'indignation et d'ironie dans le commencement d'une réponse de Pyrrhus. C'est cette idée qu'il exprime dans sa belle conclusion : « *Il ne s'agit pas de linguistique « appliquée », mais d'une linguistique de l'enseignement de la parole en langue étrangère* ».

**\*Jean-Guy Lebel, Université de Laval**

### **Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du « R » français enseigné aux Anglophones**

Jean-Guy Lebel (1947-2019) vient de disparaître. À la date du Colloque de 1974, il était un jeune et brillant phonéticien de l'Université Laval de Québec. Le thème qu'il a alors développé porte, comme l'indique le titre ci-dessus, sur le traitement méthodologique concernant l'acquisition du /R/ français par des Anglophones. Il s'agit d'un phonème des plus complexes car il a de nombreux allophones donc des réalisations sonores multiples dans bien des langues et tout particulièrement en français où « les *querelles de famille* » sont nombreuses. La synthèse proposée par JGL est intéressante à bien des égards : d'abord parce qu'il ne prend pas une position Verbo-Tonale autoritaire à propos d'un phonème à la réputation pédagogique rugueuse. Son intervention, du reste, commence par une boutade : « en français tous les R sont bons, excepté les vôtres » ; ensuite parce que les multiples variantes de la discrimination auditive sont passées en revue dans l'ordre croissant des difficultés rencontrées selon une progression en 5 positions : Initiale - Intervocalique – Finale – Pré-consonantique – Post-consonantique. Sont par ailleurs étudiées les variantes provoquées par : la discrimination auditive, l'entourage phonique, des modifications permettant de nuancer un son jusqu'à une forte déformation susceptible de sensibiliser l'oreille à des différences pertinentes, des procédés sensitifs (exagérations, atténuations) capables

d'aider l'élève à prononcer un son. Au total, JGL en arrive à parler de « trucs » (sic.) utilisables avec les étudiants non anglophones », partant de l'idée qu'un bon pédagogue n'a pas pour mission d'interpréter du haut de la chaire, une parole théorique tombant du ciel de la science, mais de trouver les moyens (donc éventuellement « les trucs » pratiques pour tirer d'affaire les apprenants). D'où sa conclusion pleine de bon sens et de modestie :

« Tout praticien ajoutera avantageusement à cette liste à la suite de ses nombreux contacts, pour ne pas dire affrontements avec la multiple réalité quotidienne.(..) *La correction phonétique est une réalité tout à la fois quotidienne et délicate tant pour le correcteur que pour l'étudiant. Aussi l'optimisme patient et l'efficacité certaine du correcteur ne sauraient être mieux secondés que par une connaissance sans cesse accrue : truisme trop oublié. Et les chercheurs et les pédagogues d'horizons divers ne sauraient tenir un meilleur pari que de contribuer à l'élargissement de cette connaissance* ». Des paroles d'une telle sagesse devraient être entendues et surtout mises en pratique par les « diseurs de Phébus » hostiles à la pédagogie. Mais comment faire comprendre cela à un esprit se croyant trop scientifique pour se laisser aller à avoir simplement du bon sens.

**\*Mary Rosselin, université de Paris Nord et \*Daniele Troillet, Université de Bretagne occidentale**

### **L'enseignement de l'anglais en France : voie sans issue ?**

Mary Rosselin (à l'époque enseignante à l'Université de Paris Nord) et Danièle Troillet (enseignante à l'Université de Bretagne Occidentale) évoquent de façon détaillée la situation de l'enseignement de l'anglais en France en se limitant au problème posé par le second cycle qui est le plus important puisqu'il précède l'entrée à l'Université des étudiants ayant choisi l'option de l'anglais.

Ce qui ressort de l'enquête menée par les deux auteurs, mais aussi suite à un sondage effectué par le Ministère en 1973, c'est qu'en France, les

langues vivantes et les mathématiques sont des matières mal enseignées au niveau du second cycle. Et pourtant, la majorité des élèves aiment l'anglais pour au moins trois raisons : c'est une langue utile, c'est une langue internationale et, paradoxalement compte tenu des résultats obtenus, c'est une langue intéressante et facile (enfin, c'est ce qu'on dit...).

Les deux auteurs font une minutieuse enquête sur les opinions des élèves, les méthodes d'enseignement pratiquées, les conditions pédagogiques d'enseignement, les catégories sociales des apprenants, le matériel et les différentes approches préconisées: compréhension orale et écrite, expression orale et expression écrite, grammaire et exercices d'application, laboratoire, étude de presse britannique et américaine, anglais commercial, recherche personnelle en groupe, littérature britannique et américaine, traduction, activités dramatiques et poétiques, folklore britannique et américain, cinéma britannique et américain... Il s'agit donc, comme on le voit, d'une recherche extrêmement minutieuse dont on pourrait attendre le meilleur. Hélas, les résultats sont décevants comme le prouve le passage conclusif suivant : « De nombreux collègues qui travaillent dans le second cycle reconnaissent volontiers que, dans les structures actuelles, il n'est guère possible de progresser. Continuer à travailler dans ces conditions n'est pas sérieux vis-à-vis des élèves et du contribuable ».

Espérons que, depuis 1974, notamment en raison du prestige de plus en plus considérable de l'anglo-américain, l'enseignement de cette langue est devenu moins lacunaire. Mais rien n'est moins sûr, même si, désormais, il est d'usage de jargonner « globish » dans le « discours » commercial, technique, scientifique et même sportif.

Je me permets de donner une courte liste de ces mots « à la mode globish de chez nous » : *borderline, deadline, burn-out, remake, disrupter, bankable, forwarder, coach, scoop, pitch, benchmarking, start up, casting, slide, deal, target, growthhacking, vintage, bottom up* désormais, quasi systématiquement, nécessairement et/ou cabotinement mis à la place de leurs équivalents français. Même dans les manifestations

les plus populaires, les pancartes comme *black lives matter* sont brandies par des mains françaises.

À noter toutefois, bien qu'employées à tout bout de champ, que ces manières de s'exprimer ne sont nullement le signe d'une pratique aisée de la langue de Shakespeare... et de Trump. Comparativement aux autres populations européennes du nord, de l'Est et même du Sud comme la Grèce, l'Italie, l'Espagne et le Portugal de plus en plus en phase d'anglo-américanisation avancée, il faut bien admettre que les francophones ont et auront toujours du mal avec l'audition et l'articulation de l'anglais. Pour la grammaire moins de problèmes, mais pour entendre c'est la croix, et pour s'exprimer l'enfer. Nous reste, fort heureusement, la lecture et l'écriture, ce qui n'est pas rien, deux domaines où un Hexagonal non obligatoirement génial peut avoir des compétences convenables, sans doute en raison du fait que notre riche grammaire française nous donne une certaine facilité pour comprendre les écrits de nos amis britannico-américains. Mais là encore, il n'y a pas lieu de pavoiser. Nous sommes simplement moins mauvais à l'écrit qu'à l'oral.

Citons également, mais sans développer, les interventions de :

**\*André Fontaine** (réalisateur indépendant) et **\*Jean-Paul Degoutte** (linguiste) sur :

**L'Utilisation de l'animation directe en TV pour l'accès à la littérature africaine dans les classes du secondaire en Afrique.**

**\*Stella Van Vlaasselaer-Stern** (Elaboratrice de programmes pour la Commission de la fonction publique, Gouvernement du Canada)

**La méthodologie pluraliste de dialogue canada deuxième degré (en stade d'avancé d'élaboration**

**\*Colette Stourdzé**, CIEP de Sèvres

**Des contraintes et de la spontanéité dans la classe de français langue étrangère.**

Au total, pour cette seule partie pédagogique, 16 interventions témoignant de la diversité et de la modernité des approches proposées en 1974. Ce qu'il faut retenir, c'est que le « Métier » fut au cœur des

préoccupations du Colloque, et ce métier concerne l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde ou maternelle ou d'intégration, ou scientifique, ou technique, ou poétique, ou ... ce que l'on voudra... qui, dans n'importe quel cas, nécessite une attitude professionnelle, humaine, débonnaire, conciliante, autoritaire, ferme, tranchante, conciliante, indulgente, autocratique, despotique, totalitaire, bonasse, bonhomme, comique, catégorique, impérieuse, péremptoire... bref, ce métier n'enseigne rien d'autre que la langue de la vie... capable d'exprimer, et surtout de faire comprendre à n'importe quel individu perdu sur la planète Terre, les subtilités de la communication en langue française, mais en tenant compte du fait que cet individu, n'est pas du tout perdu mais qu'il ne vit pas en France mais en Chine ou en Inde ou en Egypte ou en Afghanistan ou au Japon... et qu'il a lui aussi des manières de parler et de se comporter qui sont imbriquées dans sa culture.

À partir du moment où l'on pose tout cela sur la table, les histoires de pluri et de multi deviennent ce qu'elles ont toujours été depuis le commencement du monde. Parler de pluri et de multi aujourd'hui, en prenant l'air mystérieux de la Dame ou du Monsieur qui aurait trouvé soudain l'existence de la fuite du sens, c'est vraiment prendre ses désirs de promotion sociale pour des réalités.

Le pluri et le multi sont dans tout enseignement et l'on n'a absolument pas besoin d'aller lire le Niveau-Seuil, le CECRL ou n'importe quelle publication « nouvelle » pour devenir un bon professeur. Cela dit, les lire ne peut faire aucun mal à quiconque, mais arrêtons de détruire stupidement des institutions comme le CREDIF et le BELC pour se croire enfin élevé au firmament d'une nouvelle pédagogie. Depuis que le CREDIF et le BELC sont morts et enterrés, est-ce que l'enseignement des langues va mieux dans nos écoles, nos collèges, nos lycées et nos universités ?

∞ 4 ∞

*Questions de Lexicologie*

**\*André Martinet, Université de Paris V**

## **La notion de langue-outil, l'accès rapide aux langues de spécialité**

Le grand fondateur de la Linguistique Fonctionnelle en France et dans le monde, n'est évidemment pas venu dans ce colloque pour parler du S.G.A.V. Il n'empêche qu'il a consenti à intervenir personnellement sur une thématique fonctionnelle dont j'ai montré supra qu'elle était peu compatible avec les deux temps (Analyse linguistique et Présentation des langues) de la méthode générale par laquelle tout fonctionnaliste détermine les structures et le fonctionnement du langage « en *analysant et en décrivant une langue particulière* ». Il y eut sans doute une deuxième raison plus fondamentale à sa présence puisque Jeanne Martinet, son épouse, eut la possibilité de présenter, de façon très détaillée, l'ALFONIC, « *une adaptation de L'ITA (Initial Teaching Alphabet)* » que j'évoquerai dans les pages qui suivent.

La conférence de Martinet développa avec clarté - mais de façon très classique – les quatre aptitudes (en anglais « the four skills ») que la connaissance d'une langue suppose, à savoir :

- Parler (emploi oral actif) ;
- Comprendre (emploi oral passif) ;
- Ecrire (emploi écrit actif) ;
- Lire (emploi écrit passif) ;

Ces 4 aptitudes présentent des distinctions nombreuses selon les lieux et milieux envisagés. Par exemple on peut ne connaître *que* « la pratique orale du langage » ; on peut aussi comprendre à l'audition mais être incapable de parler ; être capable de se faire comprendre dans une langue « sans être capable d'identifier les réponses qu'on nous fait » ; savoir écrire dans une langue sans être capable de la parler ou bien *savoir parler sans être capable d'écrire ou de lire* ».

Prenant alors en considération spécifique l'accès rapide aux langues de spécialité, Martinet montre qu'à cet égard, la maîtrise des 4 savoirs n'est pas nécessaire car « les besoins réels en la matière, se limitent souvent à

la lecture de textes et, en particulier, de textes portant sur des recherches bien définies ».

Sur toutes ces thématiques, Martinet développe alors une méthodologie détaillée dont les chercheurs les plus actuels gagneraient à découvrir tous les aspects présentés avec la plus grande clarté, sous réserve de bien comprendre que le domaine des langues de spécialité demande un traitement spécifique en marge de la théorie fonctionnelle proprement dite fondée sur la langue parlée placée au tout premier plan.

Conférence tout à fait passionnante qui se termine plaisamment par la mise au point amicale suivante faisant allusion, spirituellement, au climat naturellement conflictuel des années 70 du siècle dernier (climat qui, à bien des égards, n'a pas vraiment changé) : « beaucoup de gens vont répétant que je suis tout juste bon à faire de la phonologie « - annonce plaisamment André Martinet - *et on m'a accusé , on m'accuse et on m'accusera encore de trop favoriser la langue parlée aux dépens de la langue écrite. Je déclare volontiers en effet, que la forme parlée du langage est la langue, tandis que sa forme écrite est au départ, seulement un code. Je ne suis donc pas suspect de partialité en faveur de l'emploi passif écrit de la langue. Mais en bon fonctionnaliste, j'estime que chaque problème doit être envisagé dans ses propres termes, c'est-à-dire sous l'angle de pertinence qui lui est propre »*. Propos d'une sagesse toujours de rigueur.

**\*Jeanne Martinet, Université de Paris V**

### **Présentation de l'Alfonic d'André Martinet**

Il est juste de prolonger l'intervention d'André Martinet par celle de Jeanne, son épouse, car ils ont, ensemble, travaillé en symbiose pour mettre au point l'Alfonic (appelé aussi GPM ou *Graphie Phonétique Martinet*), projet dont l'origine remonte à 1970, et qui est très précisément, comme son nom l'indique, une Graphie phonologique du français posant comme principe de départ qu'on peut se passer de l'orthographe pour écrire en Français, et notamment pour faciliter l'apprentissage de la lecture.

La conférence de Jeanne Martinet propose donc « un système graphique traduisant les phonèmes à l'aide de lettres éventuellement accentuées et, dans un premier *temps*, sans souci de l'orthographe dont l'apprentissage est remis à plus tard ... ». *Ce qui est recherché, c'est de faire disparaître « les inhibitions et les craintes suscitées par le souci de respect de l'orthographe ».*

En dépit d'une expérimentation dans quelques écoles, il semble qu'Alfonic n'ait pas vraiment réussi à s'imposer globalement. André Martinet, dans un article publié en 1980 dans le Dictionnaire orthographique de l'Alfonic, en fit lui-même le commentaire quelque peu réservé suivant : « Les enfants qui ont appris à écrire en *Alfonic* passent donc très facilement et rapidement à la lecture des formes orthographiques mais ceci ne veut pas dire qu'ils sachent écrire ces formes sans erreurs et sans hésitations ... ». Il restait donc du terrain à parcourir pour généraliser le système proposé. Rien n'interdit de penser que cela puisse se produire, mais il faudra, alors, prendre le temps nécessaire pour réussir.

**\*Robert Galisson, Université de Paris III**

### **Thèmes de prédilection et vocabulaires thématiques à charge incentive**

Le titre de la conférence de Galisson témoigne du goût raffiné de notre Collègue et Ami (hélas disparu aujourd'hui) pour l'élégance et la précision des mots choisis. Si *prédilection* est un terme commun à l'anglais et au français, en revanche *Incentive* est complètement British. On trouve en français, comme approchant (tant par le sens que par la sonorité), *incitatif*, mais, en général, on traduit *incentive* par l'adjectivation de motivation ou de stimulation (ce qui donnerait ici quelque chose comme à charge motivante ou stimulante). Je préfère infiniment le choix du mot anglais qui – simple impression sans doute – insuffle plus de force au substantif déterminé. L'écriture de Galisson est très souvent chargée d'audaces poétiques toujours heureuses et pertinentes tant pour l'atmosphère de ses textes que pour leur vitalité persuasive. C'est là un hommage

qu'il mérite indiscutablement car son influence stylistique (parmi bien d'autres aspects) est, pour une bonne part, à l'origine des progrès de notre discipline.

Cela dit la recherche proposée va bien au-delà d'une simple conférence à l'occasion d'un colloque. RG, en effet, annonce la couleur immédiatement après le titre. Il s'agit d'un travail (programmé sur une durée longue de 4 années), qu'il mène « avec le concours d'étudiants de maîtrise et de *doctorat* ». D'où la longueur du texte publié : 17 pages. Pour une conférence à programmer dans un colloque limitant forcément la durée des interventions, c'est beaucoup.

Nous nous en tiendrons ici à un simple résumé du projet proposé. RG, sans le dire explicitement, fait une critique très nette de deux domaines éducatifs complémentaires : le contenu lexical et le climat de la progression pédagogique que doit présenter toute méthode d'apprentissage d'une langue.

En ce qui concerne le premier point, c'est l'élaboration du *Français Fondamental* qui est la cible visée, car, pour Galisson – et on peut en être d'accord - la liste FF est tout sauf stimulante. Cela dit, les collègues qui, comme moi au Japon pendant 8 années (1963-1971), ont travaillé à l'étranger avec *le manuel VIF*, savent pertinemment qu'il a permis d'obtenir les meilleurs résultats. L'admiration, comme la critique doivent être « *historiques* ». Si l'on peut commenter la liste et même la critiquer sur bien des points en 1974, c'est parce qu'elle a la vertu d'exister donc de nourrir les excellents travaux de Le Goffic et Mc Bride, de J.C. Chevalier, de D. Klinger et G.D. Véronique... entre autres, tous en référence constante au Livre, bien connu, publié en 1950 par G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc et A. Sauvageot.

Quant au climat, sans dénoncer quoi que ce soit, il est certain que RG dézingue un peu, sinon le SGAV lui-même, du moins les manuels connus du CREDIF dans les années 70 : *Voix et Images de France, le Niveau 2 provisoire, et peut-être Bonjour Line et De Vive Voix* (mais pour ces deux dernières méthodes, l'inculpation frôle sans doute l'acquiescement).

Tenons-nous-en *aux méthodes SGAV* des premiers âges du CREDIF. Elles ont été progressivement enrichies, sur le terrain, par les milliers de professeurs qui les ont utilisées. Qu'on les conteste est le signe, non pas de leur caducité mais de leur richesse potentielle de transformation et de modernisation. Il faut un commencement à tout. Cela dit, La raison explicite des blâmes formulés par RG se devine dans les trois termes méticuleusement choisis : *prédilection, thématisé et incentive*.

La prédilection (1) est nécessaire pour « faire naître la motivation à court terme, qui vient étayer et renforcer la motivation à long terme nécessaire à l'acquisition d'un comportement nouveau ». Il faut donc « choisir comme corpus d'apprentissage le langage étranger équivalent au langage maternel connu » afin « d'adapter l'outil de communication à acquérir au développement mental et aux besoins réels de *l'enseigné* ». Ce qui se trouve donc, sinon exclu, du moins quelque peu relégué dans la banlieue lexicale de la méthodologie, ce sont « les nomenclatures de vocables isolés et thématiquement dispersés comme dans le Français fondamental » qui n'inspirent pas grande sympathie à RG.

On en arrive à 2) *thématisé* qui s'oppose ici à thématique. Ce qu'il faut, ce sont des mots « *regroupés ayant pour attribut commun de servir à l'évocation de thèmes précis* ». Ces mots doivent donc être thématisés. Thématique renverrait au dictionnaire, thématisé renvoie explicitement à la situation.

Enfin, pour parfaire leur efficacité, les mots doivent entrer dans un centre d'intérêt réel de l'apprenant, donc être dotés de ce que RG appelle 3) *leur charge incentive*.

Au total, RG se propose donc « de mettre à la disposition des auteurs de méthodes et des praticiens un ensemble coordonné de matériaux didactiques intermédiaires, destiné à inscrire progressivement l'enseignement des langues dans un système équilibré, ne sacrifiant plus l'élève à la matière et inversement ».

Les propositions de Robert Galisson sont en plein accord, sur le fond, avec celles de Claude Germain. La préoccupation majeure qui s'est manifestée

assez clairement dans un bon nombre d'interventions de ce Colloque SGAV, c'est qu'il fallait de plus en plus prendre en considération l'individu apprenant. Simple expression d'un bon sens qui n'était certainement pas absent dans les classes des années 60, mais qui trouve désormais les grands principes de sa théorisation, donc de sa généralisation pour une prise en compte dûment formulée comme une nécessité technique fondamentale appelée à être l'un des moteurs majeurs de toute évolution à venir aujourd'hui comme hier, et hier comme demain. Ce qu'il faut simplement comprendre (pour éviter l'exubérance nigaude de certains convaincus acerbes) c'est que tout ce qui est nouveau, ne l'est que de façon relative, comme la conséquence naturelle d'une pratique professionnelle réfléchie. Si Simone de Beauvoir a pu dire *qu'« on ne naît pas femme mais on le devient »*, il est simplement normal d'affirmer que le verbe devenir n'est la propriété exclusive d'aucun statut individuel ou collectif. Donc on peut dire aussi : « on ne naît pas prof, on le devient », et, avec Robert Galisson, c'est un grand métier.

### **\*Jean-Pierre Beaujot, Université de Lille III**

#### **Synonymie, antonymie et typologie des discours**

Jean-Pierre Beaujot, à l'époque du Colloque enseignant à l'Université de Lille III, a proposé une approche de la langue française originale parce que non fondée sur une description scientifique préalable, « non-normative, non-aristocratique, exempte de préjugés ». L'idée sous-jacente à un tel projet est « *qu'on dit qu'un étranger parle bien le français quand il est capable de le parler aussi mal qu'un parlant-français élevé dans nos provinces* ». C'est là pour JPB, « *non pas un paradoxe mais une vérité première : bien parler français, c'est parler comme les Français ; c'est passer pour un Français* ».

Cela lui permet évidemment de dénoncer « *l'illusion quantitative de l'enseignement par listes de mots ou, dans le meilleur des cas, par centres d'intérêt* ». Toutes les méthodologies connues en prennent chacune pour son grade, y compris celles fondées sur le *Français Fondamental*,

qui proposent ce que Z.S.Harris appelle des « sacs de mots » (*bag of words*) dont les démarches structuralistes tentent depuis toujours de déduire « sinon une organisation systématique, du moins une constellation de *micro-systèmes* ».

En illustration de cette théorie, JPB « a estimé préférable d'examiner un problème précis, celui de l'emploi des synonymes POTABLE - BUVABLE et de leurs antonymes morphologiques ». Il s'agit donc, d'une part, d'acquérir un vocabulaire utile (disons sur l'axe syntagmatique) mais aussi, d'autre part, d'envisager l'enseignement du sens qui, avec des mots identiques peut prendre (sur l'axe paradigmatique) des nuances sémantiques d'ordre historique ou métaphorique. Les deux axes sont tantôt privilégiés, tantôt négligés selon des situations que les dictionnaires les plus riches ont souvent bien du mal à prendre en compte. Au-delà du dictionnaire, notamment dans le passage du Niveau 1 au Niveau 2, il est nécessaire de souligner que « *la réflexion métalinguistique est indispensable* » dans la mesure où ce passage pose le problème incontournable de l'apprentissage du discours.

La communication de JPB envisage toutes les nuances synonymiques et antonymiques que peuvent prendre POTABLE et BUVABLE. Quelques exemples :

Au-delà des différences entre les deux mots : pour l'eau, par exemple, POTABLE, quoique très proche par le sens, peut exclure BUVABLE. On peut parler d'eau buvable, mais la formule la plus fréquente pour l'eau est qu'elle est ou non POTABLE.

En revanche pour le vin, c'est l'inverse. On ne parlera pas de vin POTABLE, mais, comme dans *le Petit Robert*, on pourra trouver des phrases comme Ce vin est à peine BUVABLE.

Si l'on passe à d'autres situations, pour POTABLE, par exemple, on peut trouver une certaine équivalence avec PASSABLE ou ACCEPTABLE :

Par exemple : « Il est incapable de faire un travail potable. Ou bien, « Ce qu'il fait est tout juste POTABLE »

Pour BUVABLE, les dérives du sens sont nombreuses comme :  
« Ce n'est pas un roman exceptionnel, mais il est buvable »

Le sens peut aller très loin. Parlant d'une personne quelconque, si l'on dit « cet homme est imbuvable », cela signifie qu'il est insupportable.

Sans entrer dans plus de détails, bornons-nous, ici à conclure très justement avec JPB :

« Il faudrait concevoir autrement le discours simulé des manuels et le discours métalinguistique des dictionnaires pour rendre enfin compte du fonctionnement authentique de ces unités lexicales selon les situations énonciatives possibles. Il ne s'agit donc nullement de contester l'intérêt des méthodes inspirées par la linguistique structurale, mais de les inviter à prendre en compte la totalité des manifestations discursives. Souhaitons, à cette fin, que dictionnaires et manuels, renonçant à être les gardiens de l'usage, deviennent les guides des usagers ».

45 années plus tard, ces conseils conservent toute leur pertinence. Mais observons que les idées de Jean-Pierre Beaujot ne sont pas du tout en contradiction avec celles de Robert Galisson ou de Claude Germain.

**\*Alain Guillet**

### **Élaboration d'un lexique formalisé de français**

À l'époque enseignant à Paris VIII, Alain Guillet envisage la langue sous deux aspects : la première relève traditionnellement de la grammaire, le second de son lexique. « À la *grammaire correspondent habituellement les manuels scolaires et les ouvrages d'érudition traitant de ce qui semble régulier* » ; « au lexique correspondent des dictionnaires qui sont censés contenir le maximum possible des informations non déductibles des « règles » de la grammaire ».

L'état idéal serait donc que « l'ensemble des informations des dictionnaires, assorti des règles de fonctionnement données dans l'ensemble des grammaires » permette « une description satisfaisante de la langue à une époque donnée ». Dès lors, la visée est de parvenir à un

lexique formalisé du français tenant compte des problèmes d'impossibilité de partage entre lexique et grammaire. Il existe, par exemple, des phrases qui admettent le passage de l'actif au passif.

*Ex : Le loup mange la chèvre de Monsieur Seguin / La chèvre de Monsieur Seguin est mangée par le loup*

Mais ce passage peut devenir impossible comme dans l'exemple suivant :

*La chambre puait le patchouli / Le patchouli était pué par la chambre*

Alain Guillet considère qu'il serait impossible et même dangereux de construire une grammaire suffisamment cohérente pour envisager tous les cas irréguliers. En revanche, il lui semble possible de faire, sur le fonctionnement du français un certain nombre de remarques immédiates susceptibles de réduire considérablement les possibilités combinatoires. La suite de la communication donne, à cet égard, les indications fonctionnelles et symboliques pour se doter d'opérateurs de phrases permettant d'aboutir à un classement des verbes obéissant à des règles relativement simples comme, par exemple la formule :

No (Pluriel obligatoire) V (prép. Locative) N<sub>1</sub>

N<sub>1</sub> V de No (pluriel obligatoire)

Qui permet de définir les verbes (pulluler + grouiller + abonder + foisonner + regorger + fourmiller)

Les perdrix [pullulent , abondent, grouillent, foisonnent, regorgent, fourmillent] dans cette région.

Cette région [pullule, abonde, grouille, foisonne, regorge, fourmille] de perdrix.

On peut ainsi, « soit établir des classes de verbes (opérateurs de phrases) à l'aide d'environnements identiques ; soit établir des environnements nécessaires (s'ils existent) pour fonder une classe stable du point de vue du sens ».

Il ne s'agit pas d'un classement se voulant universel, mais d'une méthode de travail proposant une démarche rationnelle de classement. En prenant toutes les précautions nécessaires pour éviter des lacunes parfois graves (dont Alain Guillet donne quelques exemples), on parviendra à effectuer des classements de verbes ayant par exemple en commun certaines propriétés syntaxiques et distributionnelles. « Fourmiller, grouiller et pulluler par exemple seront dans la même table pour des raisons autres que leur partielle synonymie (déjà signalée dans les dictionnaires traditionnels) ; on trouvera en effet sur cette table, le verbe crépiter dont le rapport avec les précédents est essentiellement syntaxique ».

Alain Guillet est conscient « des difficultés de lecture inhérentes à ce type de représentation, *mais* - ajoute-t-il – *elles sont largement compensées par la souplesse du système et l'économie des notations. Il s'agit donc de former l'apprenant à des habitudes de découvertes de régularités syntaxiques et sémantiques moins approximatives que dans « un dictionnaire alphabétique dont le principe de classement est linguistiquement arbitraire ».*

*Le Monde du travail ;  
Enseignement du français aux adultes*

**\*Lorne Laforge, Université de Laval**

## **L'enseignement du français langue seconde dans le monde du travail au Québec**

Lorne Laforge (1932–2003) a occupé des postes importants à l'Université Laval du Québec, tout particulièrement dans le domaine du bilinguisme franco-anglais dans un pays où l'affrontement des deux langues s'est posé et se pose toujours avec une grande acuité. A la date du Colloque organisé par le CREDIF, Lorne n'avait que 42 ans, mais il occupait déjà une place majeure au Québec et dans le SGAV puisque c'est lui qui avait lancé à Laval, quatre années auparavant, le tout premier colloque de la série SGAV dont celui-ci est la mouture provisoirement dernière.

Rappelons simplement, pour mémoire évidemment, que l'Université d'État de Mons, avec Raymond Renard, avait pris ensuite le relais, en 1971, en organisant le deuxième, et soulignons aussi – mais sans acerbité – que le CREDIF s'est octroyé un délai réflexif de 3 années, explicable en grande partie par le changement de direction du Centre, mais peut-être aussi (allez savoir) en raison d'un enthousiasme SGAV déjà quelque peu perplexe sous l'influence d'idées évolutives en germe.

Les années 70 du siècle dernier – ce n'est un secret pour personne – fourmillent littéralement de pulsions mutationnistes. Cela était de fort bon aloi pour ne pas piétiner, mais le danger était réel (on en a la certitude aujourd'hui) de voir proliférer, sur des idées nouvelles très fortes (*French Theory et influence grandissante de Bourdieu*) des remises en question capables de déclencher des mouvements d'opinion fort rentables pour certains boutefeux du changement. Exclure l'ambition qui règne naturellement dans les milieux universitaires, comporte le risque de ne rien comprendre à l'évolution des idées. On commence toujours par de l'ironie, puis on s'enhardit jusqu'à la condamnation. Ce qui est sûr, c'est qu'en 1974, à Québec comme ailleurs, certains commençaient à trouver le SGAV un peu trop dominateur.

La communication de Lorne Laforge se présente sous 3 aspects différents : elle est d'abord assez courte (4 pages) et présentée en blocs compacts sans sous-titres ; elle est ensuite assez désenchantée en dressant un inventaire de 15 obstacles sérieux au développement d'un bilinguisme heureux ; elle est enfin très indécise sur la situation conflictuelle qui prévaut au Québec en ce qui concerne le développement d'une politique linguistique ayant tendance à piétiner faute de conviction, et surtout faute d'idées exploitables par les instances de décision. Bien entendu, les problèmes trouveront ultérieurement des solutions mais le panorama dépeint par Lorne Laforge est assez inquiétant car il s'agit de mettre au point une politique nouvelle en direction d'étudiants déjà engagés dans le monde du travail, pour lesquels il faudra définir une éducation permanente.

*« Evidemment – souligne Lorne – nous faisons des études, nous produisons des méthodes, des méthodologies, mais c'est plus que des méthodologies que nous voulons. Ce sont évidemment des idées qui feront peut-être évoluer les politiques linguistiques. Je ne vous pose pas la question de savoir pourquoi on se préoccupe de l'éducation permanente en France ; je me suis posé la question au Canada et au Québec et je sais pourquoi : c'est qu'il y a un problème social et les problèmes sociaux débouchent tout de suite sur des problèmes politiques. Evidemment (c'est le cas chez nous) et l'éducation permanente maintenant a pris une tout autre allure dans ces perspectives ».*

Comme on le voit, se trouve posé, au Canada, au Québec et en France un problème d'une importance considérable que nous allons pouvoir étudier à partir des trois interventions qui suivent, côté français.

**\*Louis Porcher, ENS de Saint-Cloud, Centre audio-visuel**

### **L'auto-instruction et les médias**

Louis Porcher (1940 –2014) a été directeur du CREDIF de septembre 1974 à septembre 1977. À la date du Colloque SGAV, il n'était donc pas encore directeur mais postulait pour occuper cette fonction. S'il évoque

alors la formation continue des travailleurs, c'est précisément parce que le CREDIF, dès 1971 (Date de la loi sur l'Éducation Permanente) a déjà engagé plusieurs dossiers dans cette orientation. Je ferai état, dans les pages qui suivent, à partir du discours de LP, de deux de ces derniers, l'un consacré aux travailleurs migrants et le second à une expérience dont j'ai assuré la direction auprès d'un groupe d'employés BNQ (Bas Niveau de Qualification) d'une grande entreprise industrielle de la région parisienne.

Ce qu'il faut observer, c'est l'engagement immédiat du CREDIF dans un domaine très ouvert, conjuguant, comme le souligne d'emblée LP, une volonté de démarche scientifique à conduire sur des terrains concrets, mais aussi, bien entendu, des enjeux sociaux considérables. À cet égard, le propos de LP prend une forme allégorique non exempte d'ironie. « La formation *continue* - dit-il - engendre fréquemment des analyses de type *métaphorique*. Elle joue le rôle de *joker pédagogique caution de modernité, bannière de toutes les croisades novatrices, même quand elle est aux mains des émigrés de Coblenze* ». Et il ajoute, carrément gouailleur : « C'est une notion confuse mais chacun y retrouve les siens ».

Ce type de commentaire est pratiquement une constante dans l'écriture de LP qui prenait fréquemment à partie ce qu'il considérait, à tort ou à raison, comme « vaseux » parce que trop mythologisant, trop plein de certitudes conduisant à des anathèmes fondés sur des inepties. L'image des « émigrés de Coblenze » n'est donc pas fortuite. Pour Porcher, la formation continue, les media et l'auto-instruction n'étaient pas des réalités à refuser mais des aspects fondamentaux de l'Éducation dont on doit mettre en évidence la fécondité. Les discours généralement tenus ne sont pas d'une clarté toujours aveuglante. Ils ne sont même ni forcément vrais ni justes. Ce qu'il faut, c'est substituer une pensée opératoire à une pensée déclarative pour faire enfin émerger les conditions et possibilités d'un enseignement aussi proche que possible de l'individu en formation, utilisant les media et bien inscrit dans le cadre d'une formation réellement continue. Après une analyse générale des nécessités à ne pas écarter (par exemple, analyse préalable des besoins non pas économiques mais psychosociologiques et culturels de l'individu en formation) et des erreurs

à ne pas commettre ( par exemple le parachutage de l'information et la « pédagogie de l'entonnoir » qui relèvent d'une démarche archaïque), LP conclut en ces termes : « Tout cela ne signifie pas un retour à la structure scolaire traditionnelle, pérennisant les antiques relations maître-élèves, élèves-savoir. Il faut briser cela au contraire. Simplement, des pièges sont à éviter, et en particulier celui de l'autodidactisme solitaire fondé sur un support logistique réputé autosuffisant (ce qui, en outre, est toujours faux). Allons de l'avant, mais pas dans le brouillard ».

**\*Jean Poilroux et \*Pierre Colombier, CREDIF**

**Présentation, explication, répétition, exploitation.**

**Les travailleurs migrants et le moteur SGAV à quatre temps**

Jean Poilroux et Pierre Colombier ont animé pendant quelques années au CREDIF, une mission concernant la formation linguistique et culturelle des travailleurs migrants. Le titre qu'ils ont choisi pour leur communication comporte d'évidence une solide dose d'humour car il semble, à les lire, que la formation en question serait calquée sur ce qu'ils appellent « *le moteur à quatre temps du SGAV* » qui fonctionnerait sur le mode réductionniste d'une méthodologie complètement bloquée. Bien entendu, l'ensemble des réflexions qu'ils proposent ne consiste pas en un simple jugement sévère « *sur des a priori, des généralisations indues ou au mieux sur des indices isolés* » mais témoigne d'une volonté tout à fait convenable de « *souligner quelques questions que pose l'utilisation des matériels audio-visuels de niveau 1 face à un public de migrants adultes* ». Dès lors, toutes les observations qu'ils proposent sur : la (ou plutôt les) culture(s) d'origine des travailleurs immigrés, leurs rapports à l'image, à l'écrit à la religion, à la lecture, leurs besoins, le mode de vie des Français, leur place dans le monde économique etc. tout cela implique nécessairement la conception d'une approche entièrement nouvelle sur un grand nombre d'aspects. Il serait donc erroné de partir d'une méthodologie SGAV plus ou moins trafiquée pour aborder la formation des migrants. La conclusion des deux auteurs, à cet égard, est tout à fait raisonnable : accuser la DLE et particulièrement le SGAV d'avoir laissé

de côté la dimension intersubjective de tout apprentissage, est une attitude fréquente mais légère. Qu'il y ait des continuités, des ruptures et des circularités dans l'évolution de la Didactique des langues fait naturellement partie de l'Evolution. L'important, encore une fois, est de savoir que « rien ne se perd, rien ne se crée, mais que tout se transforme ».

**\*Jacques Cortès, Victor Ferenczi, Ariel Berque et Michel Renault, CREDIF**

### **L'Éducation permanente dans le monde du travail en France**

J'ai eu l'honneur et le plaisir, indépendamment de mes fonctions de directeur adjoint du CREDIF de 1973 à 1977, d'assurer, avec Victor Ferenczi, Ariel Berque et Michel Renault, la coordination d'un grand dossier d'Éducation Permanente dans le monde du travail en France. Notre équipe en a rendu compte de façon détaillée pendant le colloque de 1974.

L'entreprise d'Electronique pour laquelle nous avons mis en place cette action de formation, travaillait (et travaille toujours, à ma connaissance) dans l'immédiate région parisienne. Elle nous avait confié la responsabilité de deux groupes d'ouvriers et/ou d'employés à qui nous avons pris la décision d'enseigner non pas la langue française – celle qu'ils possédaient fonctionnait déjà à la satisfaction générale - mais de définir avec eux, sans aucune prétention d'exhaustivité, un ensemble cohérent de démarches didactiques possibles et surtout rentables, visant, au bout du compte, à réveiller en eux « *quelque chose* », tout en enrichissant et affinant leurs moyens d'expression. Il convient de préciser aussi que les deux équipes étaient très différentes l'une de l'autre (public, implantation, mode de direction, atmosphère de travail et nature des activités effectuées). Nous avons indiqué dans le texte même de la Convention, et après enquête auprès des personnels en formation, nos objectifs majeurs :

a) À moyen terme, l'enseignement dispensé devra avoir un caractère d'innovation et d'expérimentation quant aux contenus et modalités de travail, cela permettant de définir le rôle et la formation des enseignants ou animateurs appelés à intervenir dans de tels cours ;

b) À plus long terme ; ce type d'enseignement devra tendre à l'élaboration d'un projet de grande envergure concernant les documents de travail à proposer, les démarches pédagogiques souhaitables et donc les grands principes (et seulement les principes) de la formation des animateurs chargés de cet enseignement.

### **Données didactiques**

Les procédures didactiques que nous avons définies avec les « *se formant* » sont une mine de renseignements et d'exemples possibles pour des animations centrées sur l'enseignement du français à des adultes. Cet outil de formation se veut aussi un outil d'enseignement dans la mesure où il doit offrir à tout professeur ou animateur un ensemble (évidemment non exhaustif) de techniques facilement transférables à d'autres situations. Notre intervention, en effet, fut traitée de telle sorte que le « terrain » sur lequel elle s'appuyait devint l'occasion d'une réflexion de portée assez générale pour autoriser l'espoir de réinvestissements multiples.

Proposer un perfectionnement en français à des groupes de stagiaires français ou étrangers constitue une responsabilité et une tâche complexes dont on n'a pas le droit de sous-estimer l'importance. À un moment où les manuels – sinon les méthodes – se trouvaient remis en question par bien des animateurs de formation soucieux d'une recherche d'authenticité, c'est-à-dire d'un plus large appel aux motivations, aptitudes et comportements spontanés, nous avons voulu proposer une solution intermédiaire entre l'esclavage du manuel et le néant. Nul n'est spontanément autonome mais il faut apprendre à le devenir car c'est humainement l'idéal didactique à viser.

Dans son esprit, l'éducation permanente ne devait pas devenir un commerce. Cela voulait dire : ne pas disperser ses forces dans des opérations sans lendemain ; respecter le travailleur qu'il ne fallait pas tromper avec de la fausse monnaie (notamment ne pas oublier le sens et la communication réels pour revenir à un monde artificiel où règneraient l'orthographe, la grammaire, la table de multiplication, les quatre opérations, la règle

de trois, le calcul mental etc..); c'est-à-dire ne pas combler les lacunes de l'enseignement officiel en recourant sur le tard, à des « recettes » mal comprises. Ouvrir un dossier d'Éducation Permanente n'était donc pas « retourner à l'école », et ce d'autant moins que l'intervention du CREDIF n'était pas positionnée dans le circuit des examens promotionnels de l'entreprise. Il fut donc précisé que nous nous efforcerions de prospecter plus particulièrement les zones et les situations de communication où les participants pouvaient éprouver, dans la vie quotidienne, quelques difficultés ou un certain malaise.

La notion de travail en commun fut ainsi la base de toute la stratégie pédagogique qui nous sembla convenir pour dialoguer en toute sagesse avec des adultes. Elle excluait définitivement :

- a) L'apport par le haut de connaissances nouvelles ;
- b) L'enseignement de valeurs éthiques, culturelles et finalement infantilisantes dont le maître ou l'animateur) serait le parfait modèle charismatique ;
- c) Toute attitude dogmatique et édifiante pour les mêmes raisons ;
- d) Tout lien exclusif avec des activités professionnelles.

Le travail en commun impliquait naturellement la construction d'une équipe de travail, et cette équipe elle-même ne pouvait avoir de sens et d'efficacité que si elle parvenait à se faire admettre dans sa globalité par les groupes d'ouvriers en formation et par les différentes instances syndicales, professionnelles et dirigeantes de l'entreprise.

Sur le terrain de la Loi de juillet 1971, les seuls problèmes qui nous intéressaient se posaient en termes techniques. Pour le CREDIF, il n'était pas question d'instruire en faisant absorber n'importe quelle drogue pédagogique, mais en tentant de faire mieux comprendre les problèmes que l'on vit quotidiennement, ce qui impliquait d'être moins dupe des journaux, de la publicité, et, d'une façon générale, de tous les conditionnements qu'on nous fait endurer à longueur d'année. Il fallait donc tenter de devenir un peu moins robot en sauvant quelque chose d'essentiel :

a) comprendre ce qui se passe autour de nous, ce qu'on nous dit de mille façons, ce qu'on oublie de nous dire, et surtout, ce qu'on veut nous cacher.

b) agressé de toute part par les mass media, souvent abruti par des conditions de travail qui ne laissent aucune place à la réflexion, accablé de soucis divers dans un monde de plus en plus dur il fallait faire découvrir à l'ouvrier et à l'employé le besoin de se retrouver dans le groupe, de participer à une réflexion collective détendue sur des questions qui l'intéressent parce qu'elles le concernent directement. Le travail en commun ne se résumait donc pas à une technique pédagogique. Il constituait la substance même de toute notre intervention.

Disons simplement quelques mots de la stratégie générale d'intervention adoptée. Ce qu'on avait noté, dès le départ, chez de nombreux membres des deux groupes rassemblés, c'était leur difficulté à percevoir l'implicite des situations qu'on leur présentait. Pour beaucoup, l'opposition entre le concret et l'abstrait se faisait mal car ils avaient tendance à croire facilement ce qui était écrit, simplement parce que, précisément, c'était écrit, donc indiscutable. Ce ne fut qu'avec effort qu'ils parvinrent à saisir l'au-delà des mots ou des situations. Pédagogiquement, cette observation importante nous conduisit à choisir l'approche dite du thème éclaté. Dès lors, en effet, qu'on constate une absence d'implicite, cela peut provenir d'une tendance à croire, non pas qu'il y a une seule manière de dire quelque chose, mais, peut-être, que des phrases différentes de formes ont toujours le même sens si elles traduisent les mêmes situations.

Le premier thème choisi en commun fut l'avenir scolaire des enfants. Il fut décidé de le présenter au groupe à partir d'une série de variations : langue ordinaire, langue scientifique, langue romanesque, langue poétique, d'où la sélection de quatre textes à laquelle on parvint collectivement (et je dis bien collectivement) :

1. un extrait de Lettre à une maîtresse d'école des Enfants de Barbiana ;
2. un extrait de l'enquête Girard-Bastide sur la promotion 1962-1972 ;
3. un extrait de Saint Exupéry : Mozart assassiné ;
4. un poème de Prévert : Page d'écriture.

À noter (pardon de me répéter) que la sélection de ces supports didactiques fut effectuée par le groupe lui-même, les moniteurs se bornant à émettre des suggestions quand leur avis était sollicité. Il faut bien comprendre aussi que chaque thème choisi (il y en eut d'autres au cours de la formation) fut toujours inspiré par un problème contemporain vécu par les formés. Dès qu'on était d'accord sur un thème, la collecte des matériaux supports pouvait fort bien être confiée aux stagiaires. La caractéristique essentielle des supports, en tout cas, devait être leur lien avec des réalités susceptibles d'engendrer des débats non artificiels.

Dans les documents sélectionnés ci-dessus, le même problème de fond se trouve abordé : en gros celui de l'échec. Mais il prend une signification bien différente selon qu'il est traité par ceux qui l'ont subi et qui se demandent pourquoi (texte 1) ; par ceux qui l'analysent et le mesurent rationnellement avec tout l'arsenal du statisticien (texte 2) ; par l'humaniste déplorant l'injustice et condamnant gravement, presque pathétiquement, la société moderne (texte 3); par le poète enfin qui nous parle avec tendresse de ce cancre sympathique en qui chacun de nous n'a aucun mal à se reconnaître (texte 4).

Ce n'est pas seulement le niveau de langue qui change quand on passe d'un texte à un autre, c'est la substance même du thème central qui varie sous un éclairage nouveau. Par le biais de ces variations, de ce contrepoint constant, nous avons donc l'espoir de faire découvrir que le réel n'est pas un, que la vérité n'est pas une, qu'il suffit de varier le point de vue pour voir se transformer du même coup l'ensemble de l'objet.

### **Quelques conclusions**

1. Notre but fut donc de permettre au groupe d'agir et en même temps d'évaluer constamment la portée et les résultats de son action ;
2. L'Éducation Permanente ne peut se faire au moyen d'un manuel préfabriqué mais par dossiers ou modules pédagogiques qui doivent être le fruit du travail de tout le groupe, donc pas celui du seul encadrement et encore moins de la cogitation d'un unique enseignant ;

3. La progression – notamment en ce qui concerne la mise en place des notions grammaticales - ne doit pas se faire selon un schéma rigoureux. Chaque dossier permet de découvrir, en situation, les difficultés à traiter.
4. Il est toujours dangereux de vouloir faire une leçon. Il faut donc rassurer les interlocuteurs sur la langue dont ils disposent et qui fonctionne bien dans le cadre de leurs besoins.

La communication par le langage implique 3 idées simples :

- Qu'on ait quelque chose à dire ;
- Qu'on veuille le dire ;
- Qu'on puisse le dire.

La première renvoie à l'expérience du locuteur, à sa manière d'être au monde, à l'idée de son vécu dont il n'est pas question de faire abstraction – au nom d'on ne sait quel intellectualisme - si l'on se propose justement de dépasser ce vécu.

La deuxième souligne l'importance de la motivation et implique l'existence d'un destinataire à qui l'on désire très fort communiquer quelque chose par le langage, et qui ne saurait évidemment être le seul maître. C'est le groupe qui doit vivre sa complexité, donc sa propre richesse.

La troisième nous conduit à la notion de compétence de communication qui implique que le locuteur dispose des matériaux linguistiques nécessaires à toute activité verbale et qu'il soit en mesure de les mettre en œuvre dans la prise de parole.

Le formateur se trouve donc placé devant un ensemble de relations à faire jouer. C'est en grande partie de son attitude envers les performances de chaque stagiaire (sera-t-il ouvert à l'écoute de leurs besoins ?) de son action personnelle et du statut que lui-même reconnaîtra à la communication qui s'instaurera dans le groupe que naîtra ou non l'authenticité.

Si j'ai tenu à développer abondamment le compte rendu de cette expérience du CREDIF, c'est parce que le travail effectué par l'équipe

mise en place porte témoignage d'une évolution susceptible de mettre à mal les attaques ultérieures dont le SGAV a été la victime. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que toute l'originalité de la démarche préconisée par notre équipe, réside entièrement dans le souci de faire fonctionner le langage dans des situations non artificielles, donc de rejeter toute formalisation prématurée, c'est-à-dire toute gymnastique intellectuelle dont le formé ne peut voir l'intérêt. La raison fondamentale de l'échec serait un saut trop rapide dans l'abstraction. Brûler une seule étape c'est faire tomber, brutalement, de l'arithmétique dans l'algèbre au sens péjoratif du terme, c'est-à-dire dans un domaine qui n'apparaît plus que comme une volonté de compliquer ce qui est clair. La formalisation suppose un recul par rapport à l'objet intellectuel examiné. Elle est le couronnement d'une démarche complexe dont on doit maîtriser toutes les composantes. Qu'il manque une seule de ces composantes et c'est l'incompréhension, le rejet puis l'échec définitif. D'où la nécessité d'une pédagogie de la divergence qui, seule, permet la prise de recul indispensable par rapport à ses propres idées, permet aussi la reformulation et, dans le meilleur des cas, la conquête progressive de l'abstraction.

Je voudrais ici reprendre le jugement que Louis Porcher a formulé à propos du travail de notre équipe :

*« (...) un véritable instrument de formation (...) à la souplesse comme qualité dominante : il fournit un canevas pédagogique global (et rigoureux) sur lequel le formateur et les apprenants pourront inscrire leurs propres préoccupations et donc la spécificité de chaque opération de formation. Ainsi se trouvent préservées les vertus opposées et pourtant également nécessaires de rigueur conceptuelle et de spontanéité empirique. La spécificité du terrain est prise en compte, mais à l'intérieur d'un cadre de référence, par rapport auquel la méthodologie, les démarches pédagogiques, les objectifs sont repérés et définis. En somme, il importe de marquer que la pédagogie ne saurait correspondre ni au triomphalisme technocratique ni à l'illusionnisme spontanéiste ».*

L'ensemble des dossiers traités dans nos interventions a fait l'objet d'un ouvrage publié dans la Collection *Essais* du CREDIF dirigée par Victor Ferenczi sous le titre : SPIRALES.

Je salue chaleureusement ici Victor Ferenczi, Ariel Cordier, Rosine Adda, Guy d'Aries, Gérard Coffin, Janine Colson, Charles Culoma, Catherine Le Vern, Anne Mazzolini, Pierre Neveu, Jean-Marie Poulhès, Michel Renault et Catherine Robine qui ont apporté leur soutien et leur talent à la construction de cette recherche.



## *Conclusion générale*

## Daniel Coste

Cette conclusion sera brève mais aussi précise que possible pour faire un premier point important sur le positionnement mondial du CREDIF en cette très contestataire et pugnace décennie 70-80 qui est à l'origine de multiples événements sociaux, scientifiques, pédagogiques et culturels dans lesquels, nous l'avons déjà vu *supra*, et nous le verrons encore très copieusement dans la suite de notre enquête, le CREDIF a tenu une place internationale considérable.

« Il appartient au SGAV de dépasser, *sans les renier, ses propres structures. J'espère que chacun ici sera d'accord avec moi pour conclure qu'il peut le faire* ».

Ce sont là les deux dernières phrases de la conclusion de Daniel Coste. Il s'agit donc – et nous ne pouvons qu'être d'accord avec lui sur ce point – de ne pas rester béat devant les multiples aspects d'une méthodologie qui, parce qu'elle est précisément vécue comme multiple, se devait de ne pas en rester là, donc d'envisager l'avenir en vue de construire « un modèle théorique plus puissant et plus ouvert ». Cela posé, on trouve dans le texte de Coste quelques indices montrant les perspectives que lui-même envisage et qui parfois peuvent apparaître d'une prudence un peu limitée à l'égard du SGAV.

Deux exemples :

« Nous avons – écrit-il – *le SGAV ne connaissant ni frontières ni mers, joué d'idiolectes et de variantes phonétiques diverses, changé nos courbes mélodiques, appliqué tous les principes verbo-tonaux, quittes à donner aux participants l'impression que nous déversions – le Professeur Guberina me pardonne ce très mauvais jeu de mots – les tonneaux du verbe* ».

*Verbo-tonaux/Tonneaux du Verbe*, belle allitération, certes, mais visiblement destinée à faire rire aux dépens de quelqu'un, et cela n'est peut-être pas du meilleur goût quand on sait que le public ne comportait pas que des Sgavistes grand teint. Jeu de mots d'autant plus gênant

qu'un peu avant, il avait déjà dit : « Nous avons, au bout du compte évité les deux écueils qui menaçaient ce colloque : l'intimisme et la foire ». Va pour l'intimisme, mais la foire...pourquoi la foire ? Inutile d'insister sur ces aspects qui s'expliquent aussi par la volonté bien naturelle pour un orateur, de donner un tour humoristique plaisant à son discours. Cela demande de l'audace et de l'esprit. Indulgence donc accordée à Daniel Coste, mais... avec quelque nuance...

Ce que l'on trouve également, dans la conclusion de DC, ce sont ses propres réserves à l'égard de la méthodologie SGAV. Encore des exemples :

« Les *sgavistes* (.) ont ici beaucoup parlé du dynamisme et de la richesse du SGAV. Il faudrait peut-être interroger ces déclarations ; voir si elles ne relèvent pas de la méthode Coué et ne cachent pas quelque inquiétude secrète quant à ce dynamisme et à cette richesse » ; « Est-ce que la méthodologie SGAV (.) est compatible profondément avec la diversification, le pluralisme et l'individualisation nécessaires des apprentissages ? »

« Le SGAV n'est pas moins bien équipé que d'autres (.) à condition qu'il ne se prenne pas au piège de ses propres objets, qu'il ne soit pas narcissiquement victime de l'image bien imparfaite que ceux-ci lui renvoient ; à condition aussi d'accepter de se remettre en marche vers la diversité des individus et des milieux ». On voit bien les objectifs visés par Daniel Coste travaillant déjà alors sur la rédaction d'*Un Niveau-seuil* (qui paraîtra en 1976), donc envisageant, au-delà de ce qu'il appelle « l'image bien imparfaite des travaux présentés dans le colloque, « la diversité des individus et des milieux ».

Evoquer la nécessité d'une évolution relève du truisme (qui n'avance pas recule) mais aussi d'une politesse discrète à l'égard des participants très divers du Colloque. Parler du changement s'imposait donc car « les théories qui survivent ne sont pas les plus fortes et les plus intelligentes mais celles qui s'adaptent le mieux au changement ». C'était certainement le cas du SGAV.

À quoi il convient d'ajouter la mise en garde suivante que j'emprunte à Parménide : « l'ouverture *au changement n'autorise nullement la disparition des valeurs dont on se réclame, et cela même si la seule chose qui ne change pas, c'est que tout change tout le temps* ». La conclusion laisse chacun sur sa faim. On y perçoit comme une sorte de renoncement ressemblant étrangement à ce que Finkielkraut a appelé « l'imparfait du présent<sup>8</sup>».

### **Coda**

Si nous avons consacré beaucoup de pages à la présentation analytique d'un tel événement, ce n'est évidemment pas pour le plaisir de contempler béatement l'action classique d'un CREDIF encore en relative bonne santé à l'époque. Les nombreux auteurs qui ont tenu à participer à ce colloque venaient d'horizons multiples, exerçaient des fonctions variées et s'intéressaient à des problématiques de recherche distinctes les unes des autres à bien des égards quoique ayant toujours quelque part des points communs. La récolte fut considérable, signe que le CREDIF était indiscutablement un lieu de réflexion et d'échange d'une immense attractivité.

Cela dit, tous les intervenants tentèrent de présenter (et nous avons ici la même ambition) une vision large, critique et même polémique de l'ampleur des idées circulant dans le monde, en France surtout, et donc particulièrement au CREDIF dans les années 70 du siècle dernier à propos de la Didactique des langues et des cultures, cette même discipline que Robert Galisson définira quelques années plus tard (1985) sous l'appellation plus complète *de Didactologie/Didactique des Langues-Cultures (DDL)*, rassemblant ainsi, en un titre systémique complexe, l'ensemble à peu près complet des préoccupations relevant de notre discipline héraclitéenne où « l'on ne se baigne jamais deux fois dans la même rivière ».

---

<sup>8</sup> C'est précisément le titre du livre qu'il a publié en 2002 chez Gallimard.

Cela ne veut évidemment pas dire qu'entre Robert Galisson et le CREDIF, le même courant passait. Il s'en faut. Mais la présence d'un tel Maître au Colloque de 1974 est le signe que le dialogue, même au prix de quelques dissensions, fut toujours amical et foncièrement tonique. Je ne parlerai pas ici de Science (avec un S majuscule) observant scrupuleusement la sage modestie qui exige de ne pas confondre une approche didacticienne d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture avec les travaux des théoriciens des Sciences de l'Information et de la Communication ayant développé leurs idées précisément au cours de la même période, et qui en ont retiré une réputation solide dans les grands domaines où ils ont brillé. Cela dit, il suffit de lire Edgar Morin pour comprendre la nécessité de ne pas disjoindre les liens complexes unissant, disons pour faire vite, la Théorie et la Pratique. Bien entendu, le SGAV n'est pas resté fermé sur lui-même. Il suffit de relire les travaux de Guberina pour se rendre compte qu'il y eut de fortes, riches et complexes influences théoriciennes pour enrichir les travaux des didacticiens du monde entier.

22 ans plus tard, en 1996, un quarteron de chefs<sup>9</sup> (encore loin de la retraite à l'époque) se permit, au nom d'une prétendue vraie Science, de construire un réquisitoire impitoyable pour clore un long débat. Leur cogitation permit- *Vae victis !* - de conforter dans leur certitude liquidatrice un Grand Responsable Ministériel entouré de quelques Amis dévoués simplement soucieux d'avoir motif à exécution rapide du CREDIF, conformément à l'humanisme généreux du Docteur Guillotin.

Le grand colloque que nous venons de passer au crible d'une large analyse, montre déjà la complexité et l'étendue internationales proprement infinies des questions que gérât scientifiquement, politiquement et administrativement le CREDIF. Que vaut le rapport d'Audit ayant permis la condamnation capitale d'un Centre aussi étonnant de productivité, de ferveur et de loyauté ? Nous examinerons cela en détail mais je crains fort qu'en deux-mille-vingt et un, nous nous retrouvions dans le même *memory hole* (ou vide- mémoire) que le *Mil neuf cent quatre- vingt-quatre*

---

9 Réminiscence gaullienne exprimant le même état d'esprit de condamnation indignée.

de George Orwell, ou même - mais cette fois en novembre 1943 - dans l'accablement final des pensionnaires de *la Ferme des animaux*, romans auxquels j'invite mes éventuels lecteurs à se reporter, simplement « pour le fun », comme on dit en bon *Globish*.

Ce qui est palpable, c'est que : d'une part, le recueil objectif (quantitativement et qualitativement) des travaux annuels du CREDIF ; et d'autre part, complémentirement, l'analyse des 338 pages des Actes du *troisième Colloque International S.G.A.V. pour l'Enseignement des Langues*, ne sont pas parvenus à stopper l'irrépressible dissolution voulue par l'Administration française de l'époque : le Ministère de l'Éducation Nationale, l'ENS de Saint-Cloud et Fontenay regroupées à Lyon et quelques dissidents gagnés aux idées nouvelles.

Ce qu'il faut retenir de ce colloque, c'est qu'il a permis de faire un point important sur le positionnement mondial du CREDIF en cette très contestataire et pugnace décennie 70-80 qui est à l'origine de multiples événements sociaux, scientifiques, pédagogiques et culturels dans lesquels, nous l'avons déjà vu *supra*, et nous le verrons encore très copieusement dans la suite de notre enquête, le CREDIF tint une place internationale considérable. Il accomplissait en effet une tâche – pour la défense de la langue-culture française dans le monde – que les Universités et même les grands organismes politiques (nationaux comme la DGLFLF ou internationaux comme l'AUF) ne sont matériellement pas vraiment en mesure d'assumer. Ces grandes instances, de même que les services ministériels, ont toujours besoin très normalement, de s'appuyer sur des organisations comme le CREDIF et le BELC pour collecter des idées, construire une politique et lui donner ensuite un soutien solide. Mais il est d'évidence difficile à un Bureau parisien donneur d'ordres et, en même temps, quémendeur dans sa solitude, d'inspiration technique, d'accomplir lui-même ces travaux exploratoires. En supprimant le CREDIF et le BELC à peu près à la même époque, l'Administration Générale française s'automutila.

Mais il y a plus : « La Science et la recherche en didactique des langues-cultures ne font pas toujours bon ménage car le mode de fonctionnement universitaire est trop personnalisé pour avoir la cohérence et l'efficacité qui furent celles de nos deux disparus. Les doctorants appelés à travailler dans les Universités après recrutement officiel sur la base de leurs travaux personnels en cours, ont souvent tendance à revendiquer la seule sociolinguistique comme domaine scientifique statutaire, de préférence à une responsabilité d'ordre pédagogique qui ne leur conviendrait pas. Il en résulte que les départements de linguistique négligent fréquemment la Didactique et la Pédagogie et que les Commissions de spécialistes distribuent les postes normalement réservés aux didacticiens à des linguistes ou à des sociolinguistes qui n'ont jamais mis les pieds dans une classe de FLE.

La nouvelle ENS ne pouvait pas s'embarrasser (pure question de scientificité) d'une étiquette démodée. Et ce d'autant plus que le *Conseil de l'Europe* et le CREDIF copinaient déjà très fort dans les années 70. La défense de la langue-culture française et le plurilinguisme ... tout cela ne collait plus très bien. Je n'eus plus que la solution de partir.

Mon départ libéra mon poste de Professeur puisque Rouen m'assurait le même grade. Daniel Coste put ainsi bénéficier de celui que je quittai, et, pour cela, on le fit revenir de l'Université suisse où il travaillait pour prendre la direction du CREDIF et organiser l'ensemble des événements à venir.

❧ *Annexes* ❧

## *Présentation de l'auteur de ce quatrième volume*



Jacques Cortès, a été Professeur à **l'Athénée Français** et à **l'Université Chuo** de Tokyo de 1963 à 1971, puis Professeur à **l'Université Mohamed V** de Rabat Maroc (1971-1972) et enfin expert de l'UNESCO détaché à *l'Université de Kinshasa* (1972-1973).

De retour en France il a été Directeur-adjoint puis Directeur du CREDIF pendant 13 années (1973-1986) à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud où il a été nommé Professeur des Universités en 1983.

Il a ensuite fondé et dirigé **L'IDELF** (Institut pour le Développement des échanges en langue française) et créé aux États-Unis, la revue « **Pages d'Écritures** » *en collaboration avec la Mission Laïque française* (1986-1989).

Aujourd'hui Professeur honoraire, il préside le **GERFLINT** (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale) créé en 1999 sous la Présidence d'honneur **d'Edgar Morin**. Le GERFLINT publie et diffuse partout dans le monde **les Revues Synergies du GERFLINT** et la **Collection scientifique Essais Francophones**.



❧ *Table des matières* ❧  
*Volume 4*

*Un événement exceptionnel*  
*15 au 18 mai 1974*  
*Le troisième Colloque International SGAV*  
*Pour l'Enseignement des Langues*

Avant-Propos .....	page 5
<b>1. Allocutions d'ouverture</b> .....	page 9
* <b>Jacques Butterlin</b> , Directeur de l'ENS de Saint-Cloud .....	page 10
* <b>Daniel Coste</b> , Directeur du CREDIF .....	page 11
<b>2. Interventions des deux géniteurs du SGAV</b> .....	page 14
* <b>Petar Guberina</b> , Université de Zagreb .....	page 15
* <b>Paul Rivenc</b> , Université de Toulouse .....	page 21
<b>3. Questions diverses de Méthodologie</b> .....	page 25
* <b>Michel Dabène</b> , Université de Grenoble <i>SGAV et enseignement de la langue maternelle</i> .....	page 26
* <b>Raymond Renard</b> , Université de Mons, Belgique <i>Schéma du processus des principales composantes</i> <i>de la langue seconde</i> .....	page 26
* <b>Branco Vuletic</b> , Université de Zagreb <i>De l'intonation dans la méthodologie SGAV</i> .....	page 27
* <b>Michel Martins Baltar</b> , CREDIF <i>L'enseignement de l'intonation</i> .....	page 28
* <b>Janine Courtilon</b> , CREDIF <i>Pour une approche socio-psychologique des contenus</i> <i>des méthodologies</i> .....	page 30
* <b>Claude Germain</b> , Université d'Ottawa <i>L'enseignement individualisé, l'enseignement par</i> <i>objectifs de comportement et la formation des professeurs...</i>	page 31

* <b>Antonio Rojo Sastre</b> , Directeur de la fondation internationale de langue espagnole <i>La méthode « Fantasia y Realidad » 1<sup>ères</sup> applications du programme FILE de recherche sur la langue maternelle....</i>	page 33
* <b>Sera De Vriendt</b> , Université de Bruxelles Une application de la méthode SGAV à un cours télévisé de langue néerlandaise .....	page 35
* <b>Michèle Garabédian</b> , CREDIF Pour une formation à la phonétique de la méthode verbo-tonale de correction phonétique.....	page 36
* <b>Pierre Le Goffic</b> , Université de Paris III Peut-on appliquer la linguistique ? .....	page 37
* <b>François Planchon</b> , Université d'État de Mons <i>Linguistique appliquée à l'enseignement des langues : Grammaire et Contexte</i> .....	page 38
* <b>Jean-Guy Lebel</b> , Université de Laval <i>Synthèse et méthodologie des moyens de correction phonétique du R » français enseigné aux anglophones</i> ....	page 39
* <b>Marie Rosselin</b> , Université de Paris Nord et * <b>Danielle Troillet</b> , Université de Bretagne <i>L'enseignement du français en France, voie sans issue</i> .....	page 40
* <b>André Fontaine</b> (réalisateur) et * <b>Jean-Paul Degoutte</b> (linguiste) <i>L'Utilisation de l'animation directe en TV pour l'accès à la littérature africaine</i> .....	page 42
<b>4. Questions de Lexicologie</b> .....	page 44
* <b>André Martinet</b> , Professeur à l'Université de Paris V La notion de langue-outil, l'accès rapide aux langues de spécialité .....	page 45
* <b>Jeanne Martinet</b> , Université de Paris V Présentation de l'alfonic de Martinet.....	page 46
* <b>Robert Galisson</b> , Université de Paris III Thèmes de prédilection et vocabulaires thémathisés à charge incentive.....	page 47
* <b>Jean-Pierre Beaujot</b> , Université de Lille III Synonymie, antonymie et typologie des discours .....	page 50

* <b>Alain Guillet</b> , Université de Paris VIII Élaboration d'un lexique formalisé du français.....	page 52
<b>5. Le Monde du travail ; enseignement du français aux adultes</b> .....	page 55
* <b>Lorne Laforge</b> , Université de Laval <i>Enseignement du français langue seconde au Québec</i> .....	page 56
* <b>Louis Porcher</b> , ENS de Saint-Cloud, CAV <i>L'auto-instruction et les médias</i> .....	page 57
* <b>Jean Poilroux et Pierre Colombier</b> , CREDIF Présentation, explication, répétition, les travailleurs migrants et le moteur à quatre temps du SGAV.....	page 59
* <b>Jacques Cortès, Michel Renault, Victor Ferenczi et Ariel Berque</b> , CREDIF.....	page 60
<i>L'éducation permanente dans le monde du travail en France</i> .....	page 60
<i>Données didactiques</i> .....	page 61
<i>Quelques conclusions</i> .....	page 64
<b>Conclusion Générale</b> .....	page 68
<b>Daniel Coste</b> .....	page 69
<b>Coda</b> .....	page 71

## ❧ *Annexes* ❧

Présentation de l'auteur de ce quatrième volume .....	page 76
Volumes parus et à paraître dans la <i>Série CREDIF</i> .....	page 80
Volumes parus dans la Collection <i>Essais francophones</i> .....	page 81

**Essais francophones. Série CREDIF**  
*Série dirigée par Jacques Cortès et Sophie Aubin*  
<https://gerf.int.fr/essais-francophones-serie-credif>



### **Volumes parus dans cette série**

**Volume 1** : Jacques Cortès. Mai 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « Chronique d'une mort annoncée ». **Exorde. 26 ans après sa disparition, peut-on parler encore du CREDIF ?** 44 pages. [https://gerflint.fr/images/Collections/Credif/serie\\_credif\\_vol\\_1.pdf](https://gerflint.fr/images/Collections/Credif/serie_credif_vol_1.pdf)

**Volume 2** : Jacques Cortès. Juin 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* «Chronique d'une mort annoncée». «**Une ténébreuse affaire**», 44 pages. [https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie\\_credif\\_vol\\_2.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_2.pdf).

**Volume 3** : Jacques Cortès. Juillet 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* «Chronique d'une mort annoncée». **Esquisse anthropologique du CREDIF. Caractéristiques historiques, culturelles et politiques**, 42 pages. [https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie\\_credif\\_vol\\_3.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_3.pdf)

**Volume 4** : Jacques Cortès. Août 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* «Chronique d'une mort annoncée». **Un événement exceptionnel. 15 au 18 mai 1974. Le troisième Colloque International SGAV. Pour l'Enseignement des Langues**, 81 pages.



### **À paraître**

**Volume 5** : Jacques Cortès. Septembre 2022. *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français.* « Chronique d'une mort annoncée ». **Un deuxième événement exceptionnel, Février à Mai 1983. La Commission Auba.**



## ❧ *Essais francophones* ❧

Collection scientifique du GERFLINT

dirigée par Jacques Cortès

<https://gerflint.fr/essais>

### **Responsables éditoriaux**

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne), Thierry Lebeau (France),  
Inessa Cortès (France).



### *Volumes parus dans la collection*

**Volume 1** : Ruggero Drueta (Coord), 2012. *Claire Blanche-Benveniste. La linguistique à l'école de l'oral*, 171 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/Collection\\_Essais\\_francophones1\\_2012.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Collection_Essais_francophones1_2012.pdf)

**Volume 2** : Jacques Cortès (Dir.), 2014. *Les enjeux de la laïcité à l'ère de la diversité culturelle planétaire*, 400 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/Enjeux\\_de\\_la\\_Laicite\\_Gerflint.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/Enjeux_de_la_Laicite_Gerflint.pdf)

**Supplément au volume 2** : Jacques Cortès, 2018. *La laïcité aujourd'hui. Stabilité, dignité et progrès d'un concept ouvert sur la diversité*, 27 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/essais\\_francophones\\_supplement\\_2018\\_vol\\_2](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_supplement_2018_vol_2)

**Volume 3** : Jean-Pierre Cuq (Dir.), 2016. *L'enseignement du français dans le monde. Livre blanc de la FIPF*, 285 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/essais\\_francophones\\_3.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_3.pdf)

**Volume 4** : Thâi Thu Lan, Jacques Cortès (Coord.), 2017. *Stendhal au Vietnam. Colloque National de Huê*, 140 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/essais\\_francophones\\_4.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_4.pdf)

**Volume 5** : Jacques Cortès, 2018. *Langue-culture française et neurosciences cognitives. Essai de bilan en 2018*, 99 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/essais\\_francophones\\_vol\\_5\\_2018.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf)

**Volume 6** : Rachele Raus (Coord.) 2019. *Partage des savoirs et influence culturelle : l'analyse du discours « à la française » hors de France*, 184 pages. [https://gerflint.fr/Base/Essais\\_francophones/essais\\_francophones\\_vol\\_6\\_2019.pdf](https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_6_2019.pdf)



### *Catalogages, indexations et références*

BNF (catalogue général)

CCfr (Catalogue collectif de France)

Ebsco Discovery Service (EDS)

ISSN Portal- ROAD

LISEO (France éducation internationale)

La Bibliothèque européenne

Mir@bel

MLA International bibliography

ProQuest central

Sudoc (ABES)

UlrichsWeb

WorldCat (OCLC)

Zenodo

**GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

*Information et accès à l'intégralité de ses revues et publications :*

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/Base/base.html>

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)



*Essais francophones. Série CREDIF - Volume 4 / 2022*

*Couverture, conception graphique et mise en page :*

*Emilie Hiesse, France*



© GERFLINT, Sylvains-les-Moulins, France  
ARK: <https://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb47043802w>  
Bibliothèque nationale de France – Août 2022

Nonobstant ce qui a été abondamment dit dans les 3 premiers volumes de cette série, si quelque esprit incrédule se risquait à émettre des doutes sur les capacités opératoires et persuasives du CREDIF en matière de lutte contre la pensée unique, d'introduction aux sciences de la Communication, de défense de la langue française et même, plus largement, de la francophonie, il lui suffirait de lire les pages récapitulatives du Grand Colloque SGAV de 1974 (ici rassemblées) pour faire disparaître à jamais ses objections.

Jacques Cortès



*Essais francophones*  
Collection scientifique du GERFLINT  
*Série CREDIF*  
[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)  
ISSN 2805-8754