

A propos d'une « réflexion sur un début d'apprentissage d'une langue nouvelle » : l'arabe¹

Mansour Sayah

Maître de Conférences à l'Université de Toulouse Le Mirail
Celec-Cediclec- Gerflint

Introduction

Il existe peu de publications concernant l'initiation à une langue inconnue dans le cadre de la formation d'un enseignant de langue étrangère en dépit de l'effort fourni par l'Association SGAV Internationale. Pourtant, l'enseignement du Français Langue Etrangère ne cesse d'intéresser les gens, il entre dans les collèges de Zone d'Education Prioritaire où il devient la meilleure voie d'intégration des primo-arrivants qui ignorent tout de la langue et de la culture françaises. Pour mener à bien l'enseignement du FLE, le futur enseignant doit savoir ce que ressentent les apprenants en faisant l'expérience de l'initiation à une langue inconnue².

Cet enseignement propose une réflexion fondée sur une expérience pratique en complément à l'étude de la théorie explorée pendant l'année universitaire en cours de didactique du FLE, de linguistique et de phonétique corrective. C'est une phase d'observation de 25 heures de cours qui permet à l'apprenant, futur formateur, de vivre d'abord à son niveau, pour lui-même une expérience intime, celle d'un élève confronté à l'expérience d'apprentissage d'une langue totalement inconnue.

Cette phase d'introspection constitue une véritable révélation, qui provoque une remise en question radicale des comportements pédagogiques antérieurs, une reconsidération des attentes initiales et des besoins des apprenants.

« Notre but est de permettre à l'élève ou à l'étudiant de briser le plus rapidement possible l'état de ses inhibitions, de se désengluier des réflexes psychomoteurs de sa langue maternelle pour oser s'exprimer à travers un comportement linguistique, gestuel et mimique, étranger à ses modes d'expressions habituels »³.

Au cours de cette étude, il convient tout d'abord d'envisager les finalités et enjeux de ce début d'apprentissage d'une langue inconnue ainsi que les perspectives qu'offre la langue arabe. Puis on développera la philosophie de la méthodologie SGAV à travers ses particularités et ses innovations, l'organisation d'une unité didactique de type SGAV et la spécificité du formateur SGAV, pour terminer par la phase la plus concrète: l'analyse du déroulement d'une séance avec une méthode SGAV qui nous donnera l'occasion de nous interroger sur la pratique du jeu de rôle.

Finalités et enjeux du stage d'initiation à une langue inconnue

Pour le formateur, l'objectif premier de cette initiation est de faire vivre aux étudiants une expérience d'apprentissage par la méthode SGAV – ignorée par la plupart d'entre

eux, habitués à des méthodes traditionnelles – et de leur fournir des outils de réflexion sur la conduite didactique sous-jacente. Il s’agit avant tout de faire vivre l’expérience du choc que reçoit tout apprenant lorsqu’il apprend le français, par la méthode SGAV tout particulièrement. C’est aussi l’occasion de s’enrichir des savoir-faire et des savoir-être d’un formateur qui est à la fois linguiste, didacticien et praticien averti de la méthode SGAV.

Le futur enseignant de FLE qui adopte la démarche d’apprendre une langue étrangère doit accepter de se dédoubler car il doit se glisser dans la peau d’un apprenant tout en gardant un œil critique, afin d’évaluer l’expérience vécue.

1. Le choix de la langue

Il est intéressant de se pencher sur le cas de la langue arabe tout d’abord pour des raisons historiques, sociales et culturelles. En effet, beaucoup de populations nord-africaines viennent s’installer en France depuis de nombreuses années. Ce phénomène de migration nous invite à nous interroger sur la façon dont ces primo-arrivants apprennent la langue française et se l’approprient. On peut aussi se demander si elle est un vecteur d’intégration et comment ces primo-arrivants influent sur cette langue en l’intégrant dans leur système de communication au quotidien.

Dès la Renaissance également, le public français a montré de l’intérêt pour l’étude de la langue et de la littérature arabes. Au XVIII^{ème} siècle, les œuvres d’Herbelot, de Gallant, de Pétils de La Croix ont popularisé certains aspects des littératures persane et turque, mais c’est après l’expédition d’Egypte qu’est née l’Ecole Française d’Orientalisme que Silvestre de Sacy a dominé de sa haute personnalité. De Montesquieu à Camus en passant par Victor Hugo et Chateaubriand pour ne citer que quelques noms très célèbres, la littérature française porte les marques de l’influence de la culture de l’Orient.

Le choix de l’arabe est particulièrement probant dans la perspective de l’apprentissage d’une langue inconnue car cette langue n’appartient pas à la famille des langues romanes. Elle empêche ainsi tout transfert de similitudes lexicales, structurales et communicatives comme entre langues du même groupe linguistique. En outre la complexité du système grammatical de l’arabe permet de bien mettre en exergue les avantages, en termes de correction linguistique, de spontanéité verbale et d’adéquation énonciative, d’une induction non intellectualisée et situationnelle des schémas de langue; la difficulté dans la façon d’aborder la langue: le besoin d’une explicitation immédiate des règles de fonctionnement de la langue nuit à l’acquisition d’une véritable compétence de communication puisqu’il faut justement parler pour acquérir et fixer les structures. En ce sens, la langue arabe est un magnifique outil d’introspection et de démonstration.

L’opacité et l’herméticité des signifiants arabes plongent les apprenants dans le dénuement. Ils ne reconnaissent aucune forme, qu’elle soit lexicale ou grammaticale. Et dans ce cas, il faut absolument qu’ils s’acharnent à se dépouiller de tout ce qu’ils croyaient savoir, pour se concentrer. L’apprenant doit apprendre à être perméable, disponible, constamment en alerte. Il trouve la clef des progrès dans sa motivation. Il doit aussi accepter de ne pas disposer d’une signification stable, littérale et définitive, et cela est d’autant plus difficile pour un enseignant qu’il lui faut se soumettre au tâtonnement, se contenter d’un à peu près qui va progressivement s’affiner au fil des multiples situations de réemploi. Cela est délicat car ce flou concerne le sens, la syntaxe et le son des chaînes orales. Chacune de ces composantes requiert une attention particulière et apparaît pour l’apprenant comme une occasion supplémentaire d’erreur.

2. Expérience d'un début d'apprentissage de l'arabe

2.1. L'arabe : une langue sémitique polyglossique

Une langue telle que l'arabe est digne d'attention parce qu'elle n'appartient pas au groupe des langues indo-européennes. En effet, avec les idiomes vivants ou morts d'Abysinie et du sud-arabique seulement attestés par des inscriptions, l'arabe forme le rameau méridional de la famille des langues dites «sémitiques» dont la branche septentrionale et orientale était ou est constituée par l'akkadien, le cananéen, l'hébreu et les idiomes araméens.

Au terme de son évolution actuelle, l'arabe se révèle sous plusieurs aspects qu'il est important de différencier : l'arabe dialectal, l'arabe standard moderne, l'arabe classique et l'arabe intermédiaire.

Pour désigner donc cette situation nous parlerons de glosses et de pluroglossie, l'utilisation de ces termes étant motivée par le degré particulièrement élevé des variations linguistiques qu'ils désignent, en corrélation avec la présence simultanée de « variétés » de différents niveaux de prestige et de dialectes régionaux voire locaux.

En outre, la prise de conscience de la « polyglossie » fait pénétrer l'apprenant dans un univers linguistique qui ressemble à un prisme constitué de facettes multiples et infinies. C'est une langue qui semble se dérober tant elle peut revêtir de variantes différentes. Il faut ajouter à cela le problème des niveaux de langue, pilier majeur de la « polyglossie ». Ainsi, le stagiaire reçoit un choc linguistique et culturel qui sera salutaire sur le plan pédagogique car il réalisera mieux la situation dans laquelle se trouve l'apprenant auquel il devra enseigner le français.

Ce choc permet, sur le plan pédagogique, de replacer la problématique de l'enseignement/apprentissage dans une perspective plus réaliste et de recentrer le débat sur l'apprenant en situation réelle d'apprentissage, sur ses possibilités et ses limites. Il suffit, en effet, de quelques séances pour que les apprenants prennent toute la mesure de l'état de dénuement linguistique et de dépendance psychologique dans lequel se trouvent, par exemple, des primo-arrivants turcs ou cambodgiens, dans des pays francophones.

2.2. Un début d'apprentissage exclusivement oral

L'apprenant est immédiatement immergé dans la langue inconnue grâce à un dialogue qui présente une situation de communication authentique. Du fait de la variété des origines des apprenants dans une classe de FLE (où un Espagnol peut côtoyer une Italienne et des Anglais), il est très important de ne recourir qu'à la langue cible pour ne pas se disperser. Chacun va essayer de comprendre et de réinvestir ce qui va devenir la langue commune. Dans cette optique, l'usage de la mimogestuelle et d'une flèche lumineuse pour explorer l'image projetée sur un écran, constituent des aides pédagogiques précieuses.

3. Le rôle de l'apprenant et du groupe

3.1. L'envie d'apprendre et de comprendre

Motivations et curiosités

Si la motivation est le principal moteur pour l'apprentissage d'une langue inconnue, elle peut se mesurer à des degrés divers en fonction des apprenants. En effet, si l'on met de côté les considérations d'ordre cognitif (capacité d'assimilation, rapidité d'appréhension et de compréhension, etc.), on trouve chez les individus qui entrent dans l'apprentissage d'une langue inconnue des motivations variées qui vont conditionner leur réussite. On peut alors distinguer de manière assez schématique trois catégories d'apprenants :

- La catégorie des immigrés ou primo-arrivants qui, se trouvant dans un pays de langue étrangère, doivent assimiler cette langue rapidement et d'une manière pratique, utilisable dans la vie quotidienne. Cette catégorie de personnes entre dans une démarche d'apprentissage par nécessité. Sa curiosité concernera surtout les actes de la vie quotidienne (être en mesure de dire «qui je suis», «d'où je viens», «ce que je veux», etc.), elle sera motivée par un besoin parfois vital d'intégration qui impliquera certainement une assimilation d'éléments rapides et concrets. Dans ce cas, la nécessité de pouvoir lire et écrire la langue étrangère se fera sentir rapidement.

- La catégorie de ceux qui apprennent une langue par goût, par curiosité dans une démarche plus intellectuelle d'ouverture à l'inconnu ou bien par motivation touristique. Cette catégorie s'inscrit davantage dans une démarche de loisir. Ses demandes s'orienteront à la fois vers la prise de contact avec l'étranger (présentations, formules de politesse, etc.) et vers des aspects extrapolés par rapport à la langue en elle-même. En effet, cette démarche tend à aborder la langue inconnue dans ce qu'elle a de culturel (prise en compte de la civilisation, de l'histoire du ou des peuples qui la parlent).

- La catégorie que nous appellerons «les scolaires-volontaires», qui concerne, outre les étudiants en langue en vue de l'obtention d'un diplôme, les étudiants qui, destinés à enseigner le FLE, sont mis en situation d'apprentissage d'une langue inconnue. L'université de Toulouse-le-Mirail propose depuis plus de vingt ans, par exemple et entre autres, un stage de langue arabe destiné à ce public, objet de notre réflexion.

Pour cette catégorie d'apprenants la curiosité est avant tout de nature didactique puisqu'ils se trouvent confrontés aux difficultés de leurs futurs élèves (difficultés de compréhension, d'assimilation et de reproduction des sons entendus, etc.) ; leur objectif est de se mettre en situation d'observateur, en même temps que d'apprentissage, afin d'analyser le processus d'acquisition des compétences ainsi que le déroulement d'un cours selon la méthode proposée.

En règle générale, leur formation scolaire initiale les pousse à vouloir insister sur des points de grammaire et sur des précisions phonétiques. Et c'est justement cela qu'ils doivent parvenir à dépasser pour s'immerger dans la langue.

Implications

« La langue de l'autre, pareille à un miroir, transfigure mon corps et me renvoie l'image de mimiques étrangères qui sont pourtant les miennes. En posant ma voix autrement, ouverte ou fermée, j'entraîne progressivement mon oreille, ma bouche, ma cage thoracique, mon abdomen, bref l'ensemble de mon corps, ou plutôt de mon être». ⁴

Cette phrase extraite du « journal d'un apprenant » d'Henri Awaiss dans *les langues à travers le SGAV*, résume parfaitement le degré d'implication qu'a ou que devrait avoir un individu en situation d'apprentissage d'une langue inconnue.

Si l'apprenant débutant ne peut rien apporter sur le contenu et le déroulement des cours (car il ne comprend pas la langue), il ne reste cependant pas passif. Il lui faut en effet écouter activement ce qu'on lui dit et regarder attentivement ce qu'on lui montre.

Pour que l'apprentissage fonctionne, l'apprenant doit «jouer le jeu» c'est-à-dire s'impliquer en s'appropriant les formules qu'il entend, en dépassant ses inhibitions, pour les répéter à haute voix, en acceptant la mise en situation et, pour finir, en se laissant imprégner par le bain linguistique et culturel qui l'entoure.

Mais l'implication physique dans l'apprentissage n'est pas forcément évidente et, d'après Pietro Intraivaia, « *les stagiaires se trouvent toujours à des degrés divers, tiraillés entre l'envie de se jeter à l'eau [...], de s'investir dans une activité et, en même temps, la crainte de s'exposer au regard des autres [...]* »⁵

3.2. Une prise de recul nécessaire par rapport à son propre modèle linguistique

Eviter le recours à la traduction

La recherche de signification par la traduction littérale est un réflexe naturel mais qui peut entraver l'appréhension globale de la langue. Considérée comme une « *approche analytique compensatoire* » par Pietro Intraivaia, elle « *émousse la curiosité intellectuelle ainsi que le plaisir de découvrir [...] le fonctionnement interne de la langue et l'univers psycho-socio-culturel de la communauté qui la parle* »⁶.

Par exemple, si l'on se présente à quelqu'un en français, on utilise la formule « je suis professeur » ou « je suis toulousain » ; l'équivalent arabe induit le verbe être sans qu'il apparaisse. Il n'est donc pas utile, et parfois trompeur de vouloir traduire. Au contraire, il convient d'évacuer la structure française pour intégrer la structure arabe et, par conséquent, de se débarrasser de ses propres références linguistiques.

« *Personne, fait remarquer Paul Rivenc, ne niait l'existence, chez l'apprenant, d'un recours spontané à la traduction, mais officiellement, on recommandait à l'enseignant d'éviter de recourir lui-même à la traduction - sauf dans des cas extrêmement limités, et toujours à l'occasion de l'apprentissage de termes « concrets » - et en fonction de la méthodologie de référence, soit de feindre d'ignorer ce besoin spontané de traduction, et d'accepter le risque momentané de traductions approximatives ou franchement erronées, soit de tout mettre en œuvre pour les proscrire sans grand succès ou pour les rendre progressivement inutiles* »⁷.

Limitier, voire proscrire le recours à l'écrit

Le fait d'écrire ce que l'on entend afin de visualiser un mot, de retenir un son est également une « béquille » qui s'impose souvent naturellement et dont il faut tendre à se débarrasser. Si l'écrit est à peu près envisageable, bien que peu souhaitable, lorsque la langue inconnue est, par exemple l'espagnol et que l'apprenant est français, il devient très complexe pour passer du français à l'arabe. En effet, de nombreuses sonorités arabes n'existent pas en français et ne peuvent, de fait, être transcrites correctement.

Il est donc préférable de dépasser ce réflexe et la perte de temps qu'il induit pour se concentrer sur la répétition des sons et de la prosodie des énoncés en situation, des mots et des phrases contextualisés.

3.3. Le groupe : une entité à établir

Les groupes unilingues

La cohésion de ce type de groupe va se faire naturellement autour de la langue commune. Les apprenants y feront référence spontanément et seront tentés de créer une interaction en fonction du niveau de compréhension de chaque individu.

L'entité du groupe va peu à peu se positionner sur le plan des problèmes rencontrés par les apprenants. Dans le cas de l'arabe, la quasi impossibilité de reproduire certains sons soude les stagiaires autour d'une même difficulté et peut créer des situations comiques dédramatisantes.

Les groupes plurilingues

Il peut arriver qu'un groupe de stagiaires soit composé d'individus de provenances géographiques et linguistiques variées. Poussée à l'extrême (car, en règle générale, un groupe dit « hétérogène » d'un point de vue linguistique, se compose de sous-groupes homogènes), cette hypothèse implique qu'on construise peu à peu une cohésion du groupe grâce à la langue en cours d'apprentissage.

Ceci suppose dans un premier temps une limitation des possibilités d'échange, mais favorisera la volonté d'apprendre rapidement. On constatera une progression plus sensible, davantage d'implication avec ce type de groupe.

La cohésion, l'entité du groupe, quelle que soit sa nature, dépend, comme nous l'avons vu, du degré d'implication des apprenants. Toutefois, la réussite de l'apprentissage est induite par la méthode utilisée et par la capacité de l'enseignant à l'appliquer.

Innovations et particularités de la méthodologie SGAV

Le choix d'une telle approche sous-entend l'idée d'ouverture, d'empathie, de solidarité, ainsi que de reconnaissance et de respect de l'autre, ce qui favorise l'autonomie, la créativité du groupe en vue de la création des contextes de communication. C'est dans le groupe qu'enseignants et apprenants trouvent les ressources intellectuelles et humaines nécessaires à la création d'une ambiance favorable, grâce à une continuelle interrelation entre le contexte du dialogue proposé, les renvois culturels évoqués par l'enseignant (qui est au même temps une sorte de médiateur culturel) et les inférences opérées par les apprenants.

1. Une conception de l'apprentissage

Cette méthodologie est dite SGAV car ses éléments y sont d'abord appréhendés globalement par l'ouïe et la vue avant d'être structurés par le cerveau grâce à une succession d'approximations. Elle est aussi audio-visuelle car elle s'appuie sur les valeurs de la langue parlée (prosodie et mimogestuelle) en situation de communication. Elle considère l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comme un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux comme :

- **une pratique langagière authentique.** C'est une véritable didactique générale qui a considérablement bouleversé l'enseignement et l'apprentissage des langues en intégrant l'expérience, l'affect. Elle donne la priorité à l'oral, en interaction, associant verbal, paraverbal et posturomimogestuel. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales; on s'intéresse prioritairement à la « parole » en tant qu'aspect individuel de la faculté langagière; d'où l'importance donnée à l'appropriation de la prononciation.

La phonétique corrective verbo-tonale s'inscrit dans le cadre d'un enseignement-apprentissage structuro-global qui intègre la prononciation dans une pratique socio-affective spontanée et naturelle, indissociable de l'acquisition simultanée et solidaire de toutes les micro-composantes linguistiques et communicatives qui régissent le fonctionnement et l'emploi de la langue étrangère en situation de communication authentique.

Dans la perspective du travail audio-phonatoire dans la classe de langue, on englobe conventionnellement sous le terme de *prononciation* la réalisation des éléments :

- *suprasegmentaux*, c'est-à-dire la maîtrise des éléments rythmico-mélobodiques: variations de hauteur, d'intensité, de durée et de débit, de tempo, modulations intonatives intra et intersyllabiques, pauses, etc ;

- *segmentaux*, c'est-à-dire l'intériorisation des systèmes vocalique et consonantique ainsi que leur organisation paradigmatique et syntagmatique, syllabation, éléments de jonction et d'enchaînement phonémique, assimilations, élisions, etc.
- *kinésiques*, c'est-à-dire l'utilisation du corps et du système gestuel dans la production de la parole : macro et micro-motricité des membres, composante mimo-posturo-faciale et leurs relations avec le tonus et l'investissement énergétique sollicités par les habitudes respiratoires et phonatoires de la nouvelle langue, etc ;

La compétence audio-phonatoire est indispensable à l'intercompréhension. Pour se faire comprendre de l'autochtone et comprendre ce dernier, il convient de prononcer et d'entendre correctement la langue étrangère. La conquête d'une langue étrangère, tant par le versant linguistique que par celui de la communication, passe nécessairement par la maîtrise de sa substance sonore conçue dans toute la richesse de ses composantes mimo-gestuelle, rythmico-mélodique et, par voie de conséquence, segmentale. Ainsi la compétence audio-phonatoire apparaît comme la voie d'accès prioritaire à toute compétence linguistique et communicative en langue étrangère. Force est de constater qu'il est illusoire en effet, de prétendre développer les *compétences sémantique et lexicale* en langue étrangère sans au préalable fournir aux signifiants du discours une qualité audio-phonatoire suffisante.

Au-delà de ce constat objectif, le perfectionnement de la substance sonore fournit à l'apprenant trois types de gratifications qui peuvent s'avérer des leviers extrêmement puissants de motivation psychologique pour l'apprentissage d'une langue étrangère :

- *une gratification réceptive*, satisfaction d'essence humaniste que l'on éprouve à s'identifier à l'autre par un phénomène de mimétisme et d'osmose naturelle qui peut être reconnu et apprécié comme un effort pour entrer en communication empathique avec l'autochtone.
- *une gratification active* qui naît de la conscience de posséder un outil de compréhension, un moyen d'action dialectique, discursif et interactionnel hautement performant par la maîtrise affinée de la substance phonétique.
- *centrée sur l'apprenant*, la méthodologie SGAV insiste sur la langue parlée, la discrimination auditive. Elle est fondée sur un travail phonétique, une approche inductive non intellectualisée et non contrastive de la compétence linguistique. Elle permet ainsi d'acquérir concomitamment des compétences linguistiques, prosodiques, discursives, énonciatives et communicationnelles tout en accordant la priorité aux facteurs relationnels et humains; kinésie et proxémie sont ainsi prises en compte pour favoriser ces acquisitions.

La classe de langue permet de mesurer l'omniprésence du corps, du mouvement et de l'espace dans le processus d'enseignement-apprentissage de la communication en langue étrangère. La participation corporelle, l'appréhension du mouvement et de l'espace se sont avérés des outils indispensables à la construction du sens, des soutiens appréciables de la mémoire musicale, des incitateurs de prises de paroles et plus tard, lors des jeux de rôles et des exercices d'expression libre, des stimulants de la créativité et de la communication. Cette expérience par l'intérieur amène les étudiants à prendre conscience de l'importance des éléments non verbaux pour le travail phonétique mais aussi à s'interroger sur les éventuels blocages et réticences que ne manque pas de provoquer chez l'apprenant la transgression de tabous kinésiques et proxémiques en usage dans sa communauté culturelle. Ces inhibitions existent assurément.

La tendance des apprenants à rester fidèles aux schémas affectifs et conceptuels hérités de leur langue et culture d'origine est souvent renforcée par des blocages psychologiques, des mécanismes de défense inconscients ou semi-conscients à l'égard de l'acquisition d'un code ou de codes collectif(s) différent(s), marqués par une tradition culturelle et des habitudes psycho-sociales qui se situent parfois aux antipodes de celles qui gouvernent

leur mode de sentir et d'exprimer le réel. La peur de l'acculturation, du reniement de soi et de sa propre tradition peut parfois être à l'origine de profonds rejets affectifs qui s'avèrent néfastes à l'assimilation de codes socioculturels étrangers, surtout lorsque ceux-ci investissent des comportements relationnels en connexion avec les rapports de sexes, souvent aussi avec un arrière-fond politique, sociologique et religieux.

En effet, la sollicitation du corps, du mouvement et de l'espace, et, par conséquent, le recours à l'affectivité, l'invasion par l'enseignant de l'espace intime de l'élève, surtout dans les cultures où l'extraversion non verbale est réprimée et où le contact physique est jugé comme une indécence, peuvent être ressentis comme une atteinte à la personnalité de chacun et entraîner des sentiments négatifs préjudiciables au processus d'acquisition de la langue étrangère et à la conduite du travail phonétique dans la classe de langue.

Les entraves à la libération du corps et du mouvement apparaissent par exemple au moment de la dramatisation (représentation théâtrale...) et, plus tard, dans les jeux de rôles, où se manifeste de manière tangible la difficulté à vivre corporellement une situation dans l'espace, à s'impliquer non verbalement dans une interaction complète et spontanée, à gérer simultanément langage corporel et langage verbal. L'aisance à se mouvoir dans le monde sonore de la langue étrangère avec une «parfaite» authenticité phonétique est d'ailleurs surtout l'apanage de ces étudiants qui entrent en osmose naturelle avec les composantes psychologiques d'une langue étrangère, dans la mesure où celles-ci véhiculent des valeurs potentiellement consonantes avec leur sensibilité en tant que personnes singulières ou que produits d'une tradition culturelle.

Aussi les procédures de remédiation resteront inopérantes dès lors que le professeur n'aura pas su créer dans sa classe un climat d'empathie, lever les blocages psychologiques et culturels par le respect de l'autre, la reconnaissance et la valorisation des différences. Il lui faudra vaincre les résistances inconscientes, déceler au moment voulu la rigidité défensive qui sous-tend les moments régressifs, désamorcer les inhibitions susceptibles de surgir dans le groupe-classe, instaurer un climat de solidarité, de collaboration et de connivence: en un mot, installer une relation démagistralisée.

- **une approche situationnelle, psycholinguistique et interculturelle.** La culture est partie intégrante de la langue : les éléments culturels sont toujours présents dans les dialogues proposés. Une grande attention est portée au choix des contenus des dialogues, qui doivent correspondre aux besoins primaires de la communication.
- **une construction progressive et globalisatrice du sens.** Les théoriciens du SGAV, font référence à la théorie psychologique de la Gestalt sur la perception globale de la forme⁸ : l'apprentissage d'une langue seconde passe par les sens, l'oreille (audio) et la vue (visuel) qui servent de filtre entre les sollicitations extérieures et le cerveau.

C'est dans cet esprit que la forme linguistique est privilégiée grâce au choix des critères de fréquence et de facilité où les situations, le contexte, facilitent l'intégration cérébrale des «stimuli» extérieurs par le cerveau.

Due à son approche définie comme une structuration largement inconsciente d'une globalité redondante progressant par une hiérarchisation d'approximations successives la méthodologie SGAV nécessite patience. Le processus d'apprentissage s'articule autour de la structuration du sens par une démarche non contrastive et en spirale où les éléments suprasegmentaux, le corps et l'affectivité jouent un rôle prépondérant dans la mémoire auditive. Peu à peu grâce à une démarche inductive l'apprenant acquiert une sorte «d'intuition grammaticale» et il s'habitue à s'auto-corriger. Ici l'apprenant élabore, corrige, affine ses outils de formation et d'auto-évaluation.

- **l'association de perceptions auditives et visuelles.** La méthode SGAV ne prévoit pas, en principe, le recours à la langue maternelle; l'enseignant utilise les gestes, la mimique, les paraphrases et il s'aide d'images situationnelles : dès le début, les apprenants sont invités à ne pas recourir à leur langue maternelle.

L'erreur est prise en compte et corrigée de façon différente selon la phase d'apprentissage : pendant les premières répétitions l'enseignant ne corrige pas l'erreur, mais il répond par « oui » ou « non » ; Ensuite, pendant la phase de mémorisation, commence le travail de correction phonétique : l'enseignant répète correctement et invite les apprenants à répéter à leur tour. Lors de la libre exploitation, l'enseignant note les erreurs en vue d'une correction ou d'exercices de renforcement ultérieurs.

Certains des concepteurs de la méthodologie SGAV interdisent au tout début de l'apprentissage tout support écrit personnel, et il est vrai que les transcriptions peuvent se révéler dangereuses. Le mot est souvent mal perçu, déformé et la transcription peut être mauvaise, et fixer ainsi l'erreur. Le moment de la transcription déconnecte du cours, et si certains apprenants ne peuvent s'empêcher d'écrire le plus possible, ils le font avec une multitude de points d'interrogations. En outre, la mémorisation se faisant par la répétition orale, les apprenants n'ont pas souvent besoin de leurs notes pour se souvenir d'un terme. Pourtant, il peut être déstabilisant de priver les apprenants de ce recours à l'écrit, habitude dont ils ressentent le besoin et qui les sécurise à l'oral. Il faut en revanche expliquer ses avantages et ses inconvénients, inciter les apprenants à jouer le jeu de la méthode.

Selon Raymond Renard⁹, l'introduction prématurée de l'écrit dans la classe de langue peut s'avérer néfaste à l'intégration des caractéristiques audio-phonatoires de la parole. En effet, celle-ci :

- perturbe et compromet le processus de discrimination phonologique dans la mesure où le travail sur l'écrit au détriment de l'oral diminue l'acuité auditive et provoque à long terme sa sclérose définitive;
- déclenche des habitudes articulatoires conditionnées par la langue maternelle de l'apprenant;
- fait perdre le son global et inhibe la spontanéité de l'expression, car elle va à l'encontre de l'intégration inconsciente et non intellectuelle de la langue orale.
- *l'écrit différé. «Il faut éviter de demander à l'écrit de jouer deux rôles qui ne sont pas les siens :*
 - *en début d'apprentissage, soutenir la mémorisation de l'oral, qu'il va au contraire contribuer à dégrader en déformant sa prononciation, en freinant le développement de la mémoire auditive et en poussant l'apprenant à une approche analytique déjà très développée dans la plupart des systèmes éducatifs.*
 - *compenser l'insuffisance de l'entraînement à la communication orale, à cause des horaires réduits et de la pléthore des effectifs dans certaines classes»¹⁰.*

« Pourquoi, fait remarquer Marie-Madeleine Rivenc, les apprenants (et bien des enseignants) pensent-ils que l'écrit est indispensable dès le début de l'apprentissage ? Parmi les raisons que l'on peut avancer, en dehors des habitudes culturelles, c'est que l'écrit laisse une trace pour favoriser la mémorisation, alors que l'oral est volatil et que c'est donc un domaine moins sécurisant »¹¹.

L'apprentissage différé de l'écrit nous semble très intéressant puisque l'enseignant aide à maintenir un certain niveau à l'oral en corrigeant les erreurs de prononciation et en faisant travailler l'intonation.

La méthodologie SGAV se veut d'abord orale, afin de ne pas nuire à la perception et à la correction phonétique de l'apprenant. Aussi, l'écrit ne peut être abordé de manière approfondie dans un cours de 25h. de début d'initiation. L'écriture arabe présentant des difficultés très importantes pour un francophone, tenter de l'enseigner en même temps que confronter l'apprenant à de nouveaux sons serait un apprentissage beaucoup trop

lourd. C'est l'enseignant qui doit donc juger à quel moment les apprenants sont prêts à aborder l'écrit: non pas quand ils en font la demande mais quand leurs acquis sont suffisamment solides, surtout que le système arabe, fort complexe, rompt avec les repères de l'écriture latine.

Il faut alors l'aborder à travers un jeu de lecture : l'enseignant peut élaborer avec l'ensemble des apprenants une phrase dite clé contenant le son à étudier, l'écrire au tableau, faire lire, la répéter et ensuite effacer des éléments en modifiant l'intonation... Après avoir présenté les six voyelles de l'arabe, trois brèves et trois longues, il associe chaque nouvelle lettre à chacune des six voyelles. Il demande ensuite de chercher des mots où ce son apparaisse. Ceci fait le lien avec l'apprentissage oral et permet de préciser certaines différences phonétiques lorsqu'un étudiant propose un mot qui contient un son voisin. Ces deux démarches, qui laissent l'initiative aux apprenants, leur permettent de prendre un certain recul sur la langue, et les incitent à envisager leurs connaissances de façon globale.

A partir de phrases simples, l'enseignant propose aussi des jeux de lecture qui permettent de bien repérer les différentes graphies de la lettre étudiée (qui varient selon la position initiale, médiane ou finale). Par exemple, il varie l'ordre de lecture en cachant un mot ou en désignant au fur et à mesure les mots à lire, tape sur le tableau pour demander de lire une ou deux fois le mot...

Ce n'est qu'après avoir fait répéter plusieurs fois les mots écrits au tableau qu'il permet aux apprenants de les écrire. Il s'agit plus d'une approche de la lecture que de l'écriture car il est fort probable que les apprenants reproduisent assez mal les lettres. En effet, l'écriture arabe pose d'importants problèmes graphiques pour un apprenant habitué à l'écriture romane.

La méthodologie SGAV est née en réaction contre une conception de l'enseignement fondée exclusivement sur la langue écrite. Les premiers cours visaient essentiellement la maîtrise de l'expression orale, l'écrit étant différé. L'évolution s'est faite dans le sens d'un meilleur équilibre, ou plutôt d'une meilleure complémentarité des deux formes d'expression. La priorité à l'oral s'inscrit dans une perspective globale d'apprentissage de tous les moyens d'expression. Le travail de l'expression orale n'a pas que des objectifs immédiats, c'est un investissement à moyen et long terme.

La méthodologie SGAV instaure une relation nouvelle, empreinte de dialogue, d'ouverture, de respect, d'empathie et de solidarité mutuelles entre l'apprenant et le groupe. L'enseignant cède son rôle de «professeur magistral» pour se faire «accoucheur d'expériences»; quant à l'apprenant, il devient un «cogestionnaire» actif de son apprentissage.

De ces principes découle un apprentissage fondé sur une approche inductive et intralinguale du fonctionnement de la langue qui vise à construire une compétence de communication dans une langue étrangère et à assurer l'autonomie de l'apprenant par approximations successives.

Ouverte, la méthodologie SGAV constitue un outil pédagogique de réflexion et d'analyse sur l'enseignement / apprentissage de langues.

2. Une conception de l'enseignement et de l'enseignant

L'enseignant est surtout un animateur : il assure le lien entre les situations proposées et les réactions des apprenants; il surveille la conduite de la classe dans les passages de dépaysement qui, forcément, interviennent lors d'une immersion dans une langue et une culture inconnues. Il comprend et dénoue les dynamiques de la classe, il facilite les échanges culturels, il aide à surmonter les difficultés dues aux inhibitions ou aux

craintes qui peuvent dériver d'une mise en jeu trop explicite ou trop directe. Il favorise une ambiance détendue afin de promouvoir la confiance en soi, vaincre les frustrations et vivre une expérience valorisante.

L'enseignant aide aussi les apprenants à prendre conscience des procédures pédagogiques utilisées, à réfléchir sur la méthode en faisant une analyse à partir des éléments extérieurs (le cours) et intérieurs (le vécu personnel), et doit leur fournir les éléments théoriques pour les conduire à une véritable évaluation des procédures.

Tout le comportement de l'enseignant dans sa classe, y compris ses attitudes corporelles, sa culture, sa compétence pédagogique ou son sens de la relation, contribue à la formation possible des stagiaires. Ce qu'il fait de sa gestuelle, de son langage non verbal, de sa façon de se vêtir, en un mot, de son apparence physique, intervient dans le message pédagogique au même titre que les mots qu'il prononce, les leçons qu'il assure ou les exercices qu'il propose. La personnalité de l'enseignant constitue un élément moteur de la motivation des apprenants, il faut qu'il sache attirer la sympathie de tous et créer ainsi une dynamique de groupe.

Outre son influence directe sur le groupe, le professeur assume également une grande part de responsabilité dans les rapports qui vont s'instaurer entre les élèves eux-mêmes. C'est à lui qu'il revient d'encourager les échanges entre les apprenants, de créer des liens entre eux en les impliquant, en les rendant complices de tout ce qui peut se passer dans la classe, afin de développer chez eux le sentiment d'appartenir à un « groupe ». A cet égard, il doit tenir compte des personnalités de chacun.

Dans cette même perspective, il doit être attentif à la répartition et à l'adresse des questions qu'il pose; il doit à la fois veiller à interroger les élèves de la manière la plus équitable possible et diriger ses questions selon une certaine « stratégie » sur un point nouveau de la leçon; il vaudrait mieux interroger d'abord les élèves dont on sait qu'il comprennent vite, et ensuite les élèves les plus lents ou en difficulté afin de réduire au maximum leur probabilité d'échec.

Enfin, la dernière tâche du professeur, et non la moindre, est d'être le gestionnaire, le dissipateur des conflits, qui peuvent être de deux ordres :

- le professeur sera confronté tout au long de l'apprentissage à des phases de découragement, de frustration ou de joie qui pourront apparaître en fonction des différentes situations. C'est essentiellement par la discussion que ce type de problèmes pourra être réglé: la conversation de fin de cours peut être l'occasion de faire le point sur la situation, le sentiment des élèves (malaise ou bien-être), et surtout l'opportunité pour le professeur d'expliquer et de rassurer, en insistant sur le caractère passager de ces impressions (si un apprenant supporte mal l'absence de support écrit, lui rappeler que cette phase est temporaire, que sa gêne peut disparaître après quelques heures de plus...).
- il peut être également confronté à de véritables cas d'échec: l'inconvénient de la méthode - comme de toute méthode - est qu'elle ne convient pas à tous. Dans ce cas la discussion, encore une fois, devra être à l'origine d'un compromis passé avec l'élève; on pourra lui proposer, en fonction de ses difficultés, un livre de l'élève avec les images de la leçon et/ou la copie de la bande sonore.

L'enseignant sert de modèle linguistique, veille à une bonne prononciation, et sur un bon emploi de la grammaire ; il intervient pour corriger les erreurs, aide à saisir le sens des phrases lorsque les images sont limitées. Il crée et anime de nouvelles situations à partir du vocabulaire appris, favorise l'expression spontanée en sollicitant la créativité.

Dans la première phase, l'interaction va dans le sens enseignant-apprenant, ensuite dans la phase d'exploitation les apprenants peuvent interagir entre eux.

Le facteur affectif fait partie intégrante de la méthode SGAV . On prend en compte le climat de la classe, les dynamiques de groupe, les modalités d'interaction, puisqu'ils ont une influence décisive sur la relation enseignement/apprentissage.

L'enseignant surveille les aspects ponctuels qui paraissent peser sur les acquisitions, ainsi que tout ce qui concerne le comportement non verbal, les regards, les sourires, la position corporelle, la proxémie... il favorise une ambiance détendue, il change le rythme du travail, il encourage l'expression personnelle des apprenants.

La pédagogie du succès

Mis à part la proxémie et la kinésique, certains apprenants risquent de vivre les premiers contacts avec une langue nouvelle comme une expérience inconfortable à cause de nombreux autres facteurs tels que la difficulté intrinsèque de la langue, la sollicitation tardive d'aptitudes non explorées, la crainte de prendre un mauvais départ et de se retrouver en situation d'échec, la peur de perdre la face, etc. Tout cela peut entraîner un sentiment d'infériorité et de dévalorisation mettant en jeu des mécanismes de défense, tels que le repli sur soi, les angoisses, l'agressivité et, par conséquent, la résistance, même inconsciente, au changement.

Ajoutons à ces deux facteurs anxiogènes liés à l'apprentissage d'une langue nouvelle le désarroi provoqué par la perte des repères et la remise en cause des acquis et des pratiques antérieures. Il est alors aisé de comprendre que la classe de langue inconnue ne peut valablement opérer une mutation radicale et durable des mentalités et des attitudes pédagogiques que si elle est vécue par les participants, malgré quelques moments de frustration, comme une expérience positive et valorisante, c'est-à-dire si elle se fonde sur une *pédagogie du succès et de la réussite*.

Les habiletés verbo-tonales étant considérées comme des prérequis théoriques, le bilan de cette expérience pratique tient enfin à mettre l'accent sur des qualités humaines fort étrangères aux compétences académiques couramment requises. On insistera sur le rôle de l'enseignant facilitateur d'expériences, qui, entre autres:

- se tient à l'écoute des problèmes de l'apprenant ;
- se révèle apte à devancer et dénouer les situations conflictuelles susceptibles de surgir dans le groupe-classe par une attitude de mimétisme et d'identification aux élèves ;
- travaille avec tous tout en respectant la personnalité et le rythme d'apprentissage de chacun ;
- fournit des feed-backs verbaux et non verbaux non ambigus qui entérinent les essais réussis et renseignent sur le degré de perfectibilité des autres ;
- accompagne l'élève dans l'édification de sa compétence, dans l'accès à son autonomie, tout en se montrant conscient d'enseigner une langue étrangère ;
- ne coupe pas la motivation de ses apprenants, ne dévalorise pas l'échec, fait preuve de patience et sait se montrer exigeant si nécessaire ;
- pratique une pédagogie de la dépenalisation de l'erreur, jugée partie intégrante de l'apprentissage ;
- s'avère capable d'imprimer un certain rythme, de créer des moments forts et de ménager des moments de détente par une attitude d'empathie et de sérénité intérieure;
- crée un climat de confiance, de solidarité, de complicité et de collaboration inversement, il ne provoque pas la compétition ;

- favorise la cohésion sociale au sein du groupe ; encourage l'apprenant à faire ses propres découvertes, à être partie prenante dans son apprentissage, à construire ses acquis par essais et erreurs ;
- utilise le potentiel d'émulation en mettant les ressources de chacun au service de tous ;
- fait preuve de doigté pour opérer les recentrages nécessaires ;
- possède d'autres qualités, telles que: talent de communicateur, de comédien, chaleur humaine, enthousiasme et..., beaucoup d'humour.

Le SGAV et le stage d'initiation à une langue inconnue

1. Le déroulement d'une unité SGAV

Une unité structuro-globale se déroule en trois étapes :

- **la mise en situation** : cette «classe-choc» plonge le futur enseignant en situation d'élève tout en lui faisant prendre conscience du ressenti de ce dernier. Cette première phase remet en question ses comportements pédagogiques antérieurs. Il explore ses sensations, émotions, son imaginaire et lui fait découvrir sa richesse intérieure. Dorénavant, il prend confiance en sa créativité et sa capacité à communiquer pour mieux développer celles de l'apprenant.
- **l'appropriation / structuration des acquisitions** : lors de cette étape, il s'agit de s'approprier et d'organiser les outils, les concepts et les présupposés théoriques et méthodologiques. Le futur enseignant doit considérer la méthode et la didactique d'un œil critique afin de concevoir un dispositif souple, cohérent et motivé de toutes les activités, agencées avec solidarité. La formation adopte une approche diffuse, concentrique et dynamique. On procède par affinages et approximations successifs où les éclairages multi-sensoriels sont enrichis au fur et à mesure.
- **la réutilisation** : accorde à l'apprenant une part active par le réinvestissement d'acquis qui feront l'objet de productions dans lesquelles il peut exploiter sa créativité.

La méthodologie SGAV est conçue en itinéraires modulables afin de proposer une formation souple, soucieuse de prendre en compte de nouveaux besoins.

2. L'expérience psychologique et linguistique de l'apprentissage d'une langue

Les participants se caractérisent par une grande diversité d'origine et de milieu. Dès le début de l'apprentissage, la méthodologie SGAV crée entre eux une relation forte où règnent une égalité partielle, et une connivence intellectuelle et affective très galvanisante. L'expérience commune motive le groupe et les échanges actifs s'avèrent empreints d'intimité et de solidarité. En principe le groupe est constitué de 20 à 25 apprenants.

Dès le début de l'apprentissage, les apprenants se retrouvent dans une grande détresse linguistique et psychologique. Les signifiants de la langue seconde sont pour eux opaques voire hermétiques. Rappelons que ces apprenants ne peuvent recourir à leur langue maternelle, mais grâce à la méthode SGAV ils vont pouvoir apprivoiser progressivement le sens par une démarche inductive situationnelle et non intellectualisée qui favorise la correction linguistique, la spontanéité verbale et l'adéquation énonciative par rapport à la langue cible choisie.

L'utilisation de la méthode SGAV implique pour l'élève la construction d'un système reposant sur l'induction. A partir de divers éléments, il devra induire progressivement du sens, pour ce qui concerne le lexique, et des règles, pour ce qui concerne la grammaire de la langue. Ce système demeure pendant un certain temps en constante évolution: c'est ce qu'on appelle l'interlangue; peu à peu, des éléments vont se fixer de manière plus sûre,

d'autres seront encore soumis au doute. Il demeure que l'élève exerce un rôle actif; il est à la source de ses propres progrès: sans cesse, il doit élaborer des hypothèses, construire un système à partir d'indices, garder des éléments et en repousser d'autres, avant qu'une systématisation soit apportée par le professeur. De cette manière, les élèves peuvent induire, à force de réemplois successifs, la conjugaison d'une catégorie de verbes, une partie de la déclinaison des substantifs, le fonctionnement de certains instrumentaux... Au niveau du lexique, ils peuvent être confrontés à des choix entre plusieurs significés pour un signifiant que nous avions identifié: lequel de ces deux verbes [qA#IA] ou [tAkAlAmA] signifiait «dire» et lequel «parler»? C'est à force de réemployer ces verbes dans des situations et des structures différentes, à l'aide de la mimo-gestuelle, que peu à peu on peut se faire une idée plus précise de leur sens.

La méthodologie SGAV propose un contrat pédagogique souple et progressif qui plonge les apprenants dans un climat exotique qui les dépayse agréablement et crée une ambiance décontractée. L'apprentissage se fait par l'élaboration progressive et structurale du sens. Elle met en relief *la qualité de la relation humaine enseignant/enseigné* où le formateur a à cœur d'optimiser les talents des apprenants par la pratique de la dépenalisation de l'erreur tout en favorisant la cohésion sociale du groupe.

« Du golfe à l'océan » : une méthode SGAV d'apprentissage de l'arabe

Les premières notions d'arabe proposées aux futurs enseignants de FLE sont empruntées à une méthode structuro-globale-audio-visuelle: «Du golfe à l'océan», qui a été élaborée en 1979 par une équipe franco-libanaise animée par Jourjoura Hardanne, Roland Minet, Henri Awaiss, Joseph Dichy, Youssef Aoun, Haïtham Amine et Georges Safa sous l'égide de Paul Rivenc. Elle appartient à la deuxième génération des méthodes SGAV. Les premières leçons montrent un jeune garçon libanais se présentant comme un professeur d'arabe, puis de jeunes étudiants qui discutent de la vie universitaire à Beyrouth.

On présente des situations de communication simples et réalistes, susceptibles d'être des situations qui ressemblent au quotidien des apprenants qui se sentent ainsi concernés. Ces situations sont donc extrêmement motivantes pour l'apprenant qui acquiert dès le début une compétence de communication qu'il va pouvoir réinvestir immédiatement. Pour l'instant, il n'existe pas d'autre méthode SGAV pour l'enseignement de l'arabe. Le dispositif, dont les images peuvent sembler un peu obsolètes, reste malgré tout très intéressant puisqu'il permet d'enseigner un arabe susceptible d'être compris dans tous les pays arabes. Comme son nom l'indique, elle est auditive et visuelle, en effet une situation dialoguée nous est présentée sous la forme d'une bande sonore accompagnée d'un film fixe.

1. L'organisation des cours

1.1. Le matériel

Le matériel joue un rôle très important : le magnétophone et les films fixes sont importants, car l'enregistrement sonore est essentiel pour une perception globale des sons, de l'intonation et du rythme ; cela peut sembler démodé par rapport à tout ce que l'on peut trouver dans les outils multimédias, mais il faut souligner que pour des débutants apprenant une langue inconnue, on a besoin d'un matériel très simple; il n'est pas sûr que les cédéroms, les programmes d'ordinateur soient aussi performants que les vieux films à images fixes. Par ailleurs l'on doit tenir compte de ce que le progrès et la technologie apportent de nouveau et la recherche va dans ce sens.

Le son

Il est nécessaire d'accorder une grande attention à la qualité technique. A cet égard, on doit tenir compte du matériel mis à la disposition de l'enseignant: le magnétophone et les baffles doivent fournir un son de très bonne qualité (absence de souffle).

Toutes les bandes sonores n'offrent pas une qualité pédagogique égale. Il ne faut pas perdre de vue que les dialogues sont élaborés dans un but didactique et l'on doit être attentif à dissiper toute confusion chaque fois que c'est nécessaire. Il faut veiller :

- à ce que les voix des différents protagonistes du dialogue soient différenciées (si tel n'est pas le cas, on demande aux élèves combien de personnes ils discernent)
- à ce que l'interprétation soit de bonne qualité: les voix doivent être claires et expressives
- à ce que le niveau des bruitages ne nuise pas à la bonne compréhension des dialogues et à ce que leur présence soit toujours justifiée.

Les images

Les images aident à résoudre au mieux l'accès au sens puisqu'elles permettent de simuler la situation illustrée par le dialogue ou le commentaire enregistré. Mais c'est encore une fois la qualité pédagogique de ce support qui est essentielle, et l'on sera attentif à deux aspects de l'image en particulier :

- associée à la bande sonore, elle doit permettre aux élèves de dégager du sens; elle ne doit pas forcément livrer une «traduction» visuelle de l'énoncé, mais elle doit dans tous les cas rendre compte le plus précisément possible de la situation de communication. Les dessins doivent cependant être clairs et expressifs. L'élève devra avoir l'impression de se trouver à l'étranger (dans un pays arabe). *«Car pour un débutant, écrit Paul Rivenc, il est plus difficile et moins nécessaire de parler d'un paysage, du comportement d'un être ou d'un trait de civilisation que d'entrer dans le jeu de la communication directe, de vivre l'action plutôt que de la décrire : mal utilisée, l'image fait de l'élève un spectateur, un éternel touriste qui décrit et juge le monde «des autres» en le regardant de l'extérieur alors que le véritable apprentissage d'une langue et d'une «civilisation» exige que l'élève devienne lui-même acteur, qu'il dialogue, qu'il tente de s'intégrer le plus possible dans le groupe étranger»¹².*
- Elle est aussi la fenêtre ouverte sur les réalités d'une civilisation inconnue; l'image doit pouvoir faire passer un certain nombre d'informations sur la culture, le mode de vie (en donnant à voir des éléments simples tels que l'habillement, les habitations...), en gardant toujours à l'esprit la visée didactique qui serait incompatible avec une image surchargée d'informations par exemple.

Avec les moyens techniques qui sont de nos jours à notre disposition, ne pourrait-on pas envisager de travailler sur un support vidéo qui garantirait une qualité technique plus sûre et plus durable, et qui permettrait de meilleures performances au niveau de l'expressivité des personnages (dessins animés) ?

1.2. Le contenu

Dans la méthodologie SGAV le contenu est choisi en vue d'une approche situationnelle, audio-visuelle, communicative et intégrée d'une langue d'abord orale, ensuite écrite : le vocabulaire est orienté vers les mots les plus fréquents de la langue inconnue proposée, l'arabe dans ce cas; les moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques sont progressivement intégrés, ainsi que les stratégies verbo-tonales sur le travail phonétique. Chaque dialogue de départ est centré sur un thème emprunté à la vie quotidienne, intégré dans sa dimension culturelle. Le SGAV procédant selon une progression par approximations successives et par hiérarchisation progressive des

différentes structurations dans une démarche en spirale, permet aux apprenants d'intégrer aisément tout vocabulaire et toute structure sans que le facteur anxiogène prenne trop de place. Les apprenants sont ainsi mis dans la condition de se rendre compte que, grâce à cette méthode, qui permet de cueillir le sens global dès les premiers dialogues, aucun recours à la langue maternelle n'est nécessaire; ainsi la démarche hypothético-deductive laisse la place à « *une induction non intellectualisée et situationnelle des schémas de langue par rapport à la démarche hypothético-déductive et normative de l'enseignement traditionnel* »^{13,14}

2. La leçon zéro

2.1. Etablir le contact

La leçon zéro est une étape essentielle lorsqu'on entreprend un apprentissage. La première rencontre entre le professeur et ses élèves est déterminante à de nombreux points de vue; elle permet d'établir le contact, de se présenter mutuellement.

Pour le professeur, elle est l'occasion de tester la motivation du groupe, de prendre en compte sa composition, de repérer éventuellement les personnalités des élèves, autrement dit, de se faire une idée du public auquel il s'adresse et de sa motivation.

Ce premier contact devra avoir lieu, dans la mesure du possible, dans une langue de communication commune, et présenter un caractère chaleureux et convivial.

2.2. Expliquer, rassurer

Dans le cas où l'on utilise une méthodologie à laquelle les élèves n'ont jamais été confrontés, ce qui est généralement le cas avec la méthode SGAV, il est essentiel de leur expliquer la manière dont va se dérouler le cours : l'absence de traduction, de support écrit, d'explication grammaticale, de devoirs à la maison, la priorité donnée à l'oral, doivent être mises en avant, et, dans une certaine mesure, justifiées afin de rassurer les élèves. Il faudra par exemple prévenir la crainte d'oublier, expliquer qu'un support écrit «gâterait» l'efficacité de l'apprentissage, insister sur le fait qu'ils auront d'abord à apprendre à écouter, qu'ils seront souvent sollicités pour communiquer, etc.

2.3. Le rôle des prénoms

Afin de plonger les apprenants dans un bain linguistique et culturel arabe le professeur propose aux élèves de prendre un prénom arabe de leur choix.

Cette démarche reçoit un accueil enthousiaste parce que, outre son aspect ludique, elle permet aux élèves d'entrer d'emblée dans la réalité linguistique et culturelle arabe, parce qu'elle les implique, à travers leur dénomination sociale, de la manière la plus intime qui soit.

Sur le plus long terme, cette démarche offre l'avantage de créer une complicité dans le groupe, d'établir une certaine connivence entre les élèves. Alors qu'en arrivant ils ne se connaissent pas pour la plupart, ils se découvrent sous une identité arabo-musulmane... »Saïda» l'heureuse, «Nour» la lumière, «Assad» le lion, «Kamar» la lune... et le fait de s'interpeller dans les couloirs à l'aide de leur pseudonyme permet d'établir rapidement de très bonnes relations entre les membres du groupe.

3. Le déroulement type d'un cours

Du fait de la progression de la méthode SGAV et de sa capacité à s'adapter aux besoins des apprenants, les séances d'apprentissages ne sont jamais identiques. Ainsi chaque nouvelle leçon se présente comme un tout, intégrant les différents canaux de la communication, par le biais d'un support à la fois auditif et visuel. L'ouïe et la vue

captent ainsi chacune des parties du sens, alors que le cerveau reçoit l'information dans sa globalité. L'information arrive donc comme une douche d'inconnu, alors que l'enseignant montre les diapositives tout en passant la bande sonore. Cependant on peut souligner cinq étapes clés dans le déroulement d'une séance d'apprentissage d'une langue inconnue par la méthode SGAV :

- la présentation,
- la construction du sens,
- le contrôle de la compréhension,
- la mémorisation,
- et enfin le réemploi libre.

Ce descriptif a simplement la valeur d'un exemple parmi tant d'autres, le schéma n'est pas figé, le formateur peut varier les pratiques en fonction de la progression et des aptitudes des apprenants.

Le cours se déroule essentiellement en deux grandes phases *«une phase d'appropriation des acquisitions, qui correspond au travail audio-phonatoire, à l'élucidation du sens et à la mémorisation/dramatisation du dialogue et une phase de production, c'est à dire d'exploitation et de réinvestissement des acquis dans des situations de mois en moins contraignantes»*¹⁵.

D'abord l'enseignant établit le contact en expliquant la manière dont le cours va se dérouler, donne des informations culturelles, crée l'ambiance avec de la musique, organise le groupe par les présentations avec les prénoms étrangers, stimule l'envie d'entrer dans ce monde «autre». Une fois le contact établi, il est possible de glisser en douceur vers le cours, qui procède, globalement dans sa première phase, avec la projection d'une situation de dialogue associé à la bande sonore. (Phase de la présentation globale du dialogue).

3.1. La présentation

Le dialogue est d'abord présenté intégralement en vue d'une saisie globale de la situation. A chaque bref énoncé enregistré correspond une image du film fixe. Celle-ci est projetée quelques secondes seulement avant le signal sonore qui vient l'illustrer. Le professeur doit ainsi sensibiliser les élèves au sens mais aussi à la disposition d'un mot, à sa flexion en fonction du genre du substantif ou de l'accord d'un verbe et attire l'attention des apprenants sur la spécificité phonétique des mots. Pour cela, il s'aide de ce qui l'entoure, montre un objet, un apprenant dans une situation particulière ou fait des gestes avec des onomatopées. La mise en situation explicite le contexte et les mots nouveaux sont plus facilement compris. Ce dispositif crée aussi une sorte de sas de décompression car cela se déroule dans une atmosphère décontractée qui libère les apprenants.

3.2. La construction du sens

Le formateur fait écouter une première fois la bande son sans les images. Puis il projette les images. Lors de la troisième mise en contact, les apprenants disposent du support visuel du film et du support sonore de la bande. A chaque écoute ou visualisation l'apprenant essaie de comprendre la situation et tente de la relier à ce qu'il a vu et entendu lors de la phase de préparation. Le formateur peut aller doucement, il doit prendre le temps de l'explication, il n'est pas soumis à la pression d'un programme à achever. Le formateur peut aussi exploiter les gestes et le ton des personnages dans les dialogues; ceci peut s'avérer d'autant plus payant que les Arabes ont un comportement gestuel très fourni.

3.3. Le contrôle de compréhension

Dans la troisième étape, le formateur utilise la projection des supports visuels et sonores afin de vérifier que les apprenants ont bien saisi la situation de chaque vignette. Il pose des questions à chaque apprenant en se souciant de varier interrogatives partielles et totales afin d'enrichir leurs performances.

Tous ces procédés respectent le processus naturel d'acquisition d'une langue puisqu'il favorisent une compréhension par approximations successives. D'autre part, cette expérience fait prendre conscience à l'apprenant de son vrai profil, à savoir qu'il a besoin de décomposer la structure pour bien se l'approprier et en comprendre le fonctionnement.

3.4. La phase de mémorisation

Au cours de cette quatrième étape, il s'agit de faire mémoriser les structures syntaxiques nouvelles, le vocabulaire et la prononciation des formes découvertes dans le dialogue.

La répétition peut se faire soit en reprenant les répliques du dialogue, chaque apprenant devant en redire une - c'est aussi l'occasion pour l'enseignant de corriger les prononciations - soit en utilisant des exercices de variation des choix lexicaux et grammaticaux en fonction des variations de la situation d'énonciation qui permettent aux apprenants de mémoriser une tournure par imitation ou par substitution. On exploite alors le vocabulaire qui a été stocké lors de l'étude du dialogue. Au début, le formateur va tolérer bien des erreurs puis au fur et à mesure que l'on avance il corrige davantage et se montre plus exigeant dans l'imitation d'un son ou d'un mot en appliquant la méthode verbo-tonale.

L'apprentissage de la phonétique doit être conçu comme un processus continu et diffus, intégré dans l'apprentissage de la langue.

3.5. Le réemploi libre ou exploitation

Dans cette dernière étape on peut proposer aux apprenants de faire un jeu de rôle dont le démarrage est pris en charge par le professeur: c'est lui qui distribue les rôles. C'est le moment de donner libre cours à la créativité des apprenants tout en convoquant tous les acquis antérieurs.

« Grâce à sa créativité langagière naturelle, note Marie-Madeleine Rivenc, un apprenant ayant peu de connaissances se débrouille tout de même pour en faire un emploi communicatif »¹⁶. Ce réemploi peut aussi être impulsé grâce à trois types d'exercices : retrouver l'énoncé approprié par rapport au contexte des situations présentées dans les images, commenter ou créer des énoncés inspirés de l'image ou des séquences d'images, s'exprimer dans le cadre de l'exploitation d'une situation authentique.

L'utilisation d'un fond sonore musical appartenant à la culture de la langue inconnue apprivoise l'oreille de l'apprenant, la détend et convoque son imaginaire dans un ailleurs exotique qui favorise l'écoute et nourrit un peu plus l'envie d'en savoir plus, de pénétrer dans cet univers qui dépasse de loin la langue, mais s'exprime en grande partie à travers elle.

Le jeu de rôle s'appuie sur un canevas qui peut-être guidé ou semi-guidé en fonction des objectifs du formateur. Il a la vertu de constituer une situation de communication authentique dans laquelle chaque apprenant joue un rôle actif. Afin de fédérer l'attention et de motiver les apprenants, le professeur se transforme en animateur. Jovial, il essaie dès le début de «cerner» la personnalité des apprenants et très vite, il leur attribue une caractéristique sociale ou psychologique un peu caricaturale qui lui servira de levier

afin de dynamiser les échanges et de désinhiber les apprenants. Ainsi chacun joue désormais un rôle. D'ailleurs les personnages choisissent un nom qui va déterminer arbitrairement l'aspect caricatural. Ce nom va devenir un nouvel état civil exclusivement réservé au cours de langue étrangère et il est tellement sollicité que les apprenants ne se connaissent plus et ne s'appellent plus que par ce nom de «scène». Il est intéressant de noter qu'il permet de savourer le plaisir esthétique des mots de la langue inconnue; une fois de plus l'apprenant est guidé dans son voyage poétique et linguistique. Il faut aussi que l'apprenant accepte de jouer le jeu, il n'est plus un étudiant mais un personnage qui doit jouer le rôle que lui attribue le formateur. Cette situation peut donner lieu à des moments fort cocasses mais nous voilà bien loin de la rigueur scientifique de la linguistique. L'élève peut être interpellé à tout moment et c'est ce qui le surprend parfois. La disposition des tables en forme de U libère un espace qui ressemble à une scène où le professeur, tel un metteur en scène convoque les personnages au gré des situations de communication qu'il veut faire jouer. Peut-être court-il le risque de se laisser séduire par certaines personnalités au détriment d'apprenants plus introvertis. Il serait intéressant de voir comment cette relation évolue au fil de l'apprentissage. Force est de constater que le formateur doit se montrer vigilant dans sa gestion des tours de parole et dans la distribution des rôles car il doit rester objectif et positif envers tous. Il doit faire preuve d'une grande habileté psychologique.

4. La pratique des exercices de systématisation

Les exercices de systématisation sont le complément indispensable d'une présentation dialoguée, dans la mesure où ils permettent de fixer par une pratique abondante et systématique les structures linguistiques qui apparaissent dans le dialogue initial et font partie de la progression adoptée par les concepteurs de cours. Il est légitime de nous interroger sur les fondements scientifiques de ces exercices, persuadé qu'il ne peut s'agir d'une mode passagère.

Les exercices de systématisation sont donc souhaitables et dans certains cas recommandables s'ils répondent aux conditions suivantes:

- être motivés pour une mise en situation initiale,
- être davantage des moyens de renforcement, de mise en ordre des connaissances que des moyens d'apprentissage,
- servir à combler une lacune ou une déficience
- être suivis d'une phase de désystémisation, c'est à dire déboucher sur l'expression libre et spontanée ; il faut exclure les exercices fermés, qui tournent à vide, dans l'artifice, sans le support d'une situation concrète.

5. Les intervenants extérieurs

Pour une situation de communication authentique le professeur fait appel à des intervenants extérieurs. L'intervention de locuteurs natifs – arabophones de différents pays – est une bonne idée dans ce genre de cours car il est très enrichissant pour les apprenants d'un point de vue à la fois culturel et phonétique et offre ainsi une ouverture de qualité sur le monde arabo-musulman. Leur participation peut servir à la révision générale du vocabulaire et des différentes structures en voie d'acquisition et permet aux apprenants de vivre des situations dites authentiques. L'enseignant-animateur se tient en retrait des échanges «*n'intervenant, dit Pietro Intraivaia, de sa propre initiative que pour proposer une réaudition collective du dialogue enregistré ou pour encourager les changements de rôles et rééquilibrer les différents sous-groupes par une rotation des plus forts, envoyer prêter main-forte à certains apprenants en difficulté*»¹⁷.

6. Remarques

Au cours de l'apprentissage, nous avons remarqué que chaque élève reconstruit autour de lui un espace identique et familier: s'entourer des mêmes camarades, se placer d'un certain côté afin d'avoir toujours ou presque les mêmes personnes face à lui... Ceci se produit de manière totalement inconsciente, n'étant pas le fruit d'une décision a priori, mais plutôt, et c'est ce qui nous intéresse, la manifestation d'un désir de créer autour de soi un univers rassurant, dans lequel on a ses marques, ses repères. Bien sûr, il semble que l'on doive respecter ce besoin de sécurité, mais pourquoi ne pas signifier aux élèves qu'ils peuvent changer de place s'ils en ont envie? Cela leur permet de faire varier les partenaires avec qui ils travaillent, et ainsi d'adopter une position d'ouverture par rapport à l'ensemble du groupe.

Dans la même perspective, nous avons remarqué que certains apprenants préfèrent se tenir derrière un véritable bureau, sorte de repart, de délimitation symbolique de leur espace, alors que d'autres préfèrent être assis sur des chaises «avec tablettes», où le corps est impliqué plus directement dans l'espace de la classe et du groupe. Il ne serait peut-être pas inutile de faire choisir aux élèves ce qui leur convient le mieux.

Beaucoup d'autres moyens peuvent bien sûr être mis en œuvre pour créer un espace et une atmosphère agréables, favoriser l'expression corporelle. On retiendra surtout le rôle important que peut jouer la musique arabo-andalouse, de même que les variations de lumière : il serait intéressant d'associer les moments de détente à une pénombre relative, et les moments d'activité à une lumière plus vive.

On notera enfin qu'au niveau de la correction phonétique le professeur pourra encourager les élèves à prononcer des séquences de phrases (notamment celles contenant des sons nouveaux) sur des rythmes et à des niveaux sonores différents : faire chanter, crier, peut éventuellement aider à dépasser la difficulté en l'abordant sous un angle ludique.

7. La discussion

Les cours se terminent toujours par une discussion en français - « *et la langue maternelle*, écrit Paul Rivenc, *pourrait servir à éclairer certains aspects de la civilisation, liés soit aux décors de l'action, soit au comportement des personnages: notamment les comportements socialisés, plus ou moins codés*»¹⁸ - portant sur les impressions des acteurs (les apprenants) par rapport à la leçon, au groupe, aux activités pratiquées... Si cette phase était envisagée dans une double perspective (apprenants/ futurs enseignants), il nous semble cependant important de la maintenir dans tout cours de langue, dans la mesure où elle remplit une fonction d'exutoire: chacun à ce moment-là est libre d'exprimer son malaise, sa frustration ou au contraire son enthousiasme; il est souvent essentiel qu'il en fasse part aux autres élèves et au professeur. Cette démarche permet à l'élève de se situer dans la classe et au professeur de cerner les problèmes majoritaires et d'en tenir compte dans la préparation du cours suivant. Ce dernier devra adopter une position d'ouverture et de compréhension face aux élèves tout en restant ferme sur certains aspects de son enseignement qui ont une justification didactique.

Conclusion : une sensibilisation au métier d'enseignant de FLE

Nous avons souligné à plusieurs reprises le rôle essentiel de l'enseignant dans l'apprentissage. C'est lui qui fait vivre les propositions méthodologiques et qui impulse le cours. Véritable « acteur-metteur-en-scène » il instaure par son dynamisme et sa bonne humeur une atmosphère chaleureuse où les étudiants sont à la fois détendus et réceptifs. Cette ambiance conviviale contribue à unifier et ainsi à créer une dynamique de groupe, essentielle à la progression des apprenants. D'emblée, après cette expérience pratique, nous rejetons l'hypothèse stérilisante d'un savoir-faire « tout-court », c'est-à-dire une formation stéréotypée, mécaniciste.

En terme de bilan, nous affirmons que cette sensibilisation au métier d'enseignant s'articule autour de l'acquisition :

- d'un savoir-faire technique et d'un savoir-faire diversifié, c'est-à-dire la maîtrise des procédures d'explication situationnelle et intralinguale (au départ de la situation de la leçon, rappels des leçons antérieures, reformulation à partir des acquis, variations morpho-syntaxiques, vérification de la compréhension). Une fois la méthodologie approfondie, il conviendra de s'appropriier l'ensemble des techniques et des procédures originales qui en maximisent l'utilisation et d'élargir le champ de la réflexion par des applications particulières.
- d'un savoir-faire éclairé en relation avec la gestion simultanée et solidaire des autres microcomposantes de la parole et le traitement de la compétence sémantique à long terme. Il s'agit de suivre une conduite pédagogique souple, cohérente, à partir d'une méthodologie ouverte, de développer une attitude critique qui amène à prendre du recul face à sa propre pratique et par rapport aux méthodes importées ou imposées par l'institution; d'armer l'enseignant d'outils conceptuels et méthodologiques qui lui permettront de faire ses propres choix, d'organiser les contenus, d'aménager des progressions et de mettre en œuvre des pratiques de classes adéquates à partir d'une analyse motivée des besoins et attentes.
- d'un savoir-être empathique fait pour l'essentiel d'une aptitude à devancer les difficultés des apprenants par une sorte de mimétisme et d'identification et à prendre conscience des contraintes qu'impose au professeur l'enseignement d'une langue à des débutants; par exemple, adapter les productions aux possibilités de compréhension d'un apprenant débutant, résister à la tentation de surexpliquer, de solliciter les élèves au-delà de leurs moyens de production et de compréhension tout en encourageant ces derniers à faire leurs propres découvertes, gérer l'image et le son de manière à renforcer la mémorisation du lien signifiant/signifié au même titre que celle de la substance sonore.

En centrant l'apprentissage d'une langue inconnue sur l'oral et le dynamisme d'un groupe, la méthodologie SGAV a considérablement innové en matière de pédagogie des langues. L'enseignant n'est plus un savant qui dispense des cours magistraux, c'est un méthodologue critique et un psychologue qui sait s'adapter aux besoins des apprenants. L'initiation à la langue arabe dans le cadre de la formation d'un futur enseignant de FLE constitue une expérience riche car elle permet au futur formateur d'expérimenter le ressenti des apprenants et le prépare à privilégier la congruence et l'empathie. Il a expérimenté à son tour leurs détresses. Cette initiation plonge l'apprenant dans un bain culturel, linguistique, sonore et psychologique dépaysant et galvanisant. Cette méthode enrichit l'apprenant de culture orientale, le pousse à s'ouvrir vers les autres, à s'engager dans la communication, elle a le mérite de le mettre immédiatement en contact avec une langue authentique.

Bibliographie

- Awaiss, H. « Journal d'un apprenant arabe », p. 255, In, H. Awaiss, J. Hardanne, R. Renard, P. Rivenc, (dir.) « Les langues à travers le SGAV », Actes du colloque international « *Les langues à travers le SGAV* », Beyrouth, Université St Joseph, 2000, Collection Sources et Cibles.
- Baddeley, A. *La mémoire humaine, Théorie et pratique*, Grenoble, PUG, 1993.
- Besse, H. Pour une didactique des différences communicatives, *Revue de Phonétique Appliquée*, 59-60, 1970.
- De Vriendt, S. *30 ans en didactique des langues*, 3ème ed., Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 1997.
- Guberina, P. *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes*, Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 1993.

- Intraiva, P. *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective, le système verbo-tonal*, Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 2000.
- Pillon, A. *La mémoire des mots*, Liège, Mardaga, 1993.
- Renard, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3^{ème} ed., Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 1979.
- Renard, R. *Une éthique pour la Francophonie, Questions de politique linguistique*, Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 2000.
- Renard, R. (ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002.
- Richard, J.-F. *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Rivenc, M.M. L'actualité de la méthodologie SGAV dite de première génération, Actes du Colloque de Didactique du FLE à l'Université d'Ottawa, *Revue de Phonétique Appliquée*, 99-100-101, 1991, 287-296.
- Rivenc, M.M. Méthodologies, enseignement, apprentissage d'une langue étrangère, *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, 1990, 287-296.
- Rivenc, M.M. Parcours global au niveau 1, p.198, In RIVENC, P. (ed) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003
- Rivenc, P. *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Paris, Didier-Erudition, Mons, CIPA, 2000.
- Rivenc, P. (ed) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

Notes

¹ A l'université de Toulouse-Le Mirail, les étudiants de licence mention FLE doivent s'initier à une langue qui leur est totalement inconnue. Les langues proposées sont : allemand, arabe, espagnol, russe. Cet enseignement commence au deuxième trimestre et se poursuit pendant huit semaines au rythme de trois heures hebdomadaires. A la fin de chaque séance, quelques minutes sont consacrées à une discussion sur le cours. La dernière séance permet de faire une synthèse d'ensemble. Les étudiants doivent tenir un journal de bord dans lequel ils consignent leurs observations et leurs impressions sur la méthode utilisée, le groupe, les procédés pédagogiques mis en œuvre par le professeur. Ces notes leur seront utiles pour rédiger le dossier établissant le compte rendu de cette expérience, qui entre dans l'évaluation. Les étudiants ont ainsi la possibilité de vivre concrètement une expérience d'apprentissage d'une langue leur permettant d'établir le lien avec les enseignements théoriques qu'ils reçoivent par ailleurs.

² Nous souhaitons rappeler que P. Guberina et P. Rivenc ont lancé cette expérience à la fin des années 50 dans les stages d'initiation des enseignants devant utiliser les méthodes SGAV. Cette pratique a été introduite dans les programmes officiels de la licence mention FLE lors de sa création en 1983.

³ Rivenc Paul, *Pour aider à apprendre à communiquer en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, Mons, CIPA, 2000, p.185.

⁴ Awaiss Henri, « Journal d'un apprenant arabe », p. 255, In, H. Awaiss, J.Hardanne, R.Renard, P.Rivenc, (dir.) « Les langues à travers le SGAV », Actes du colloque international « Les langues à travers le SGAV », Beyrouth, Université St Joseph, 2000, Collection Sources et Cibles.

⁵ Intraiva Pietro, « Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal », Didier Erudition- Paris, 2000, p. 92.

⁶ Ibid, p. 94.

⁷ Rivenc Paul, *Pour aider à apprendre à communiquer en langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, Mons, CIPA, 2000, p.137.

⁸ Guberina Petar, « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de Phonétique Appliquée*, 1965.

⁹ Renard, Raymond, Conférence donnée le 25 avril 2002 à l'ESUCA, Toulouse.

¹⁰ Rivenc Marie-Madeleine, Parcours global au niveau 1, p.198, In Rivenc, P. (ed) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.

¹¹ Ibid, p.199.