

**Situation exolingue d'enseignement-apprentissage
des langues-cultures :
spécificités, supports didactiques, et optique SGAV**

Michel Sagaz
Enseignant au Japon

Introduction

Dans les premiers temps de son expérience, un enseignant de langue étrangère (LE) est amené à se poser des questions de tous ordres. Elles concernent son activité professionnelle à proprement parler (questions méthodologiques, déontologiques, etc.) mais aussi un versant personnel directement associé à l'acte même d'enseigner (remises en question, rapport aux apprenants, image de soi, etc.). Cette position perdue en se transformant tout au long de sa carrière. C'est ce qui fait aussi la richesse de cette profession : une réflexion en constante évolution.

Confronté simultanément aux exigences d'une institution, à celles des apprenants et aux siennes propres, l'enseignant doit gérer dans le cadre même de la salle de classe une somme de paramètres parfois peu compatibles. S'il n'a guère l'expérience du *terrain*, c'est sûrement dans sa formation théorique qu'il va rechercher des piliers solides pour consolider les fondations de son cours.

Dans cette optique, la problématique structuro-globale audiovisuelle (SGAV) lui offre des assises théoriques puissantes, tout en lui laissant un espace applicatif suffisant de liberté et de Manœuvre personnelles. Ce double paramètre de guidage théorique allié à l'ouverture dans la mise en application délimite pour l'enseignant un cadre méthodologique rassurant pour sa pratique de classe, qui ne lui ôte pas sa fraîcheur, sa volonté d'innovation et son inventivité, c'est-à-dire son individualité.

Pour rester dans les limites de la méthodologie appliquée, dans la phase de préparation d'un cours de LE, trois questions au moins me paraissent essentielles :

- que faire dans la salle de classe ?¹
- comment le faire ?
- et surtout, pourquoi le faire ?

Ces questions principales doivent être préalables à l'élaboration d'activités à mener en classe², et au risque de grossir le trait je dirais que :

- l'enseignant, seul, doit répondre à la première question ;
- pour répondre à la seconde question, il pourra puiser de nombreux savoir-faire dans la méthodologie SGAV qu'il ajustera à son contexte d'enseignement ;

- le SGAV apporte des pistes de réponses à la troisième question en proposant un cadre conceptuel cohérent sur la méthodologie de l'enseignement d'une LE.

Durant ma formation universitaire, je me suis forgé un esprit critique, notamment vis-à-vis du choix du support que je souhaite éventuellement utiliser dans un cours. Comment va-t-il être perçu ? Est-ce que tous ses aspects sont compréhensibles ? Comment les rendre compréhensibles ? Etc. La formation théorique et la pratique de classe finissent par se confondre dans l'expérience de l'enseignant. Si ma formation dessine mon action dans la classe, ce que j'en retiens également, c'est qu'en tant que *problématique*, le SGAV n'apporte pas de solutions toutes prêtes.

Dans cet article, je ne pourrai pas évoquer tous ses aspects qui directement ou indirectement influencent ma pratique de l'enseignement. Je me pencherai sur les plus saillants et ceux qui me tiennent le plus à cœur pour essayer de montrer comment je m'inspire de cette problématique quand je réinvestis mes acquis méthodologiques dans mon enseignement du français langue étrangère (FLE) au Japon.

Pour ce faire, suite à une brève description de mon contexte pédagogique d'enseignement (choix méthodologiques et environnement technologique notamment), je souhaite mettre en évidence tant la souplesse d'adaptation de la problématique SGAV que la robustesse de ses concepts. J'essaierai de montrer comment elle peut intégrer des nouveaux outils multimédias qui favorisent une multicanalité auditive et visuelle dans une démarche structuro-globale d'enseignement-apprentissage. Egalement, nous verrons que cette méthodologie procure un environnement théorique et pratique efficace, y compris avec des apprenants de langue-culture lointaine du français.

S'il m'a semblé opportun de relater ici comment un tel cadre conceptuel me permet de réagir en m'adaptant à un contexte spécifique d'enseignement du FLE, c'est aussi pour montrer comment, dans mon expérience personnelle, la méthodologie SGAV me permet de prendre mon « autonomie pédagogique »³.

I. Contexte d'enseignement

A. Support méthodologique

Au moment de la phase de préparation de son cours, l'enseignant a globalement deux choix pour ce qui est du support général. Il peut décider de n'utiliser aucune méthode⁴ de FLE parmi celles qui sont sur le marché de l'édition, et de construire lui-même son propre cours. Ce choix paraît attirant à de nombreux égards, mais il a le désavantage évident de demander une charge de travail supplémentaire que l'enseignant, au vu de la réalité du métier, n'a guère le temps d'assurer. Par ailleurs, s'il peut se servir des propositions de cours d'une méthode FLE comme base de travail, c'est bien aussi pour alléger son temps de préparation et se concentrer sur la *performance* du cours.

C'est cette dernière solution que j'ai adoptée en ajustant une méthode FLE au contexte japonais si éloigné du contexte linguistique et culturel français. J'y apporte diverses modifications (suppression, ajout ou modification d'un document, d'un exercice, d'une consigne pour une activité, de la présentation du matériau linguistique, etc.) en tenant compte de mon public spécifique. J'expérimente dans l'empirisme de ma classe et au fil de mon expérience, j'ajuste mon savoir-faire⁵.

B. Intégration de nouvelles technologies et méthodologie

Il y a cinquante ans, les concepteurs de la méthodologie SGAV, Paul Rivenc et Petar Guberina, ont décelé dans l'utilisation du magnétophone et du film fixe projeté les atouts que les technologies de l'époque pouvaient *réellement* apporter à l'apprentissage des langues étrangères⁶. Une des constantes dans leur réflexion est que les principes méthodologiques ne sont pas subordonnés aux technologies : c'est bien ces dernières qui

doivent répondre aux demandes des concepteurs⁷. Des exigences de cet ordre permettent à la problématique SGAV d'évoluer depuis toujours en restant fidèle à elle-même ; elle intègre les technologies innovantes au fur et à mesure de leur apparition.

Dans un avenir proche, les supports multimédias devraient se diversifier et se généraliser dans les classes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE). Ce mouvement est déjà en cours et il faut espérer que des réflexions méthodologiques fondées motiveront leurs exploitations. Parce que le principal intéressé dans le maniement de tels outils est l'enseignant, et puisque l'institution dans laquelle j'enseigne me le permet⁸, j'ai pris le parti d'explorer certaines ressources méthodologiques que peuvent offrir les nouvelles technologies. Ces dernières sont à la fois de plus en plus diverses et aussi de plus en plus faciles d'utilisation, ce qui autorise une autoformation relativement aisée (dans la démarche), motivante (dans la recherche et la conception) et prometteuse (dans les résultats des applications).

Outre les outils traditionnels, j'utilise un ensemble novateur composé d'un ordinateur, d'un projecteur à cristaux liquides (LCD) et d'un tableau numérique⁹.

L'utilisation en classe d'un ordinateur connecté à un projecteur LCD permet de (con)centrer l'attention des apprenants vers un objectif visuel (et parfois auditif) commun¹⁰. Cet objectif est le support pédagogique que je prépare sur un document informatique à partir d'une méthode FLE¹¹.

L'introduction de nouveaux outils technologiques dans la salle de classe débouche sur de nouvelles perspectives d'enseignement. Le professeur de langues, de plus en plus, sera amené à devenir un enseignant-concepteur. L'investissement dans cette nouvelle technologie demande par conséquent un temps de préparation des cours plus important, car l'enseignant s'implique non seulement méthodologiquement mais aussi techniquement. Le support pédagogique demande une pré-organisation du support informatique pour que la combinaison contenu / ergonomie soit profitable aux apprenants : en effet, il ne faut pas que l'image projetée¹² soit seulement une version agrandie de ce qu'il y a dans le livre.

Ma démarche consiste donc à utiliser une méthode de FLE comme base de travail, mais que je remodèle sur support informatique en conduisant une réflexion critique pour l'adapter à mes apprenants. Pour ce faire, je puise notamment dans d'autres sources de documentation, par exemple Internet, devenu un outil indispensable. C'est en cela particulièrement que le rôle de l'enseignant s'apparente de plus en plus à celui de concepteur de support d'activités.

Pour ce qui est du tableau numérique¹³, sa particularité innovante est que l'on peut modifier directement sur sa surface l'image qui y est projetée (laquelle provient de l'ordinateur), en utilisant un stylo numérique. Ainsi, tout ce qui figure dans ma préparation peut être transformé facilement en fonction de la réaction des apprenants et de mes besoins immédiats dans la dynamique même du déroulement du cours. Dans un premier temps, les apprenants réagissent à la perception d'une image. En fonction de cette réaction, l'enseignant peut modifier l'image *in vivo*¹⁴. Cela induit un nouveau comportement des apprenants, et ainsi de suite jusqu'à ce que l'intention enseignante proposée dans l'image initiale devienne perception apprenante ; autrement dit, jusqu'à ce que l'intake que s'approprie chaque apprenant corresponde au mieux à l'input proposé par l'enseignant.

Par ce biais, le matériau abordé ne sollicite plus simplement l'activité des apprenants : le tableau numérique invite à l'interactivité de tous les actants de la salle de classe, dont le matériau à apprendre fait lui-même partie.

- Ordinateur
- Stylo numérique
- Capteur du tableau numérique
- Capteur de l'ordinateur
- Projecteur LCD
- Tableau numérique

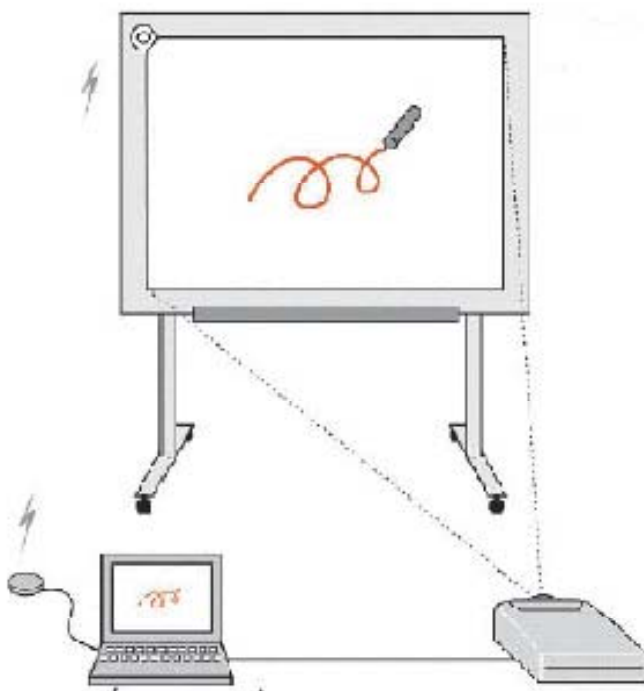


Figure 1 : Ensemble technologique utilisé dans la salle de classe :
ordinateur, projecteur LCD et tableau numérique

Ce travail de préparation permet à l'enseignant d'être libéré de nombreuses contraintes matérielles pendant le déroulement du cours et d'être plus disponible et plus présent à son enseignement¹⁵. Soulignons tout de suite que la pré-organisation du support n'impose pas une organisation rigide du cours. Elle n'empêche pas l'adaptation de la progression du cours aux demandes ou aux besoins des apprenants, ni à ceux de l'enseignant qui s'adapte au contexte immédiat d'enseignement-apprentissage. A cet effet, un tableau blanc sur lequel travailler est toujours à portée de main : on ne peut pas tout prévoir dans la préparation ! Il ne faut pas oublier que tout support a ses limites et que, par ailleurs, s'il revient à l'enseignant de « mener » le cours, ce sont bien les apprenants qui le font dans l'instant même du déroulement de la leçon.

II. Activité perceptive des apprenants et démarche SGAV

Dans la démarche présentée, les outils multimédias permettent l'adaptation d'une méthode de FLE générale (tout public) en retravaillant le matériel proposé en fonction d'un public spécifique. Conceptuellement, la plupart des méthodes de FLE réalisées en France sont fortement dépendantes, selon nous, du contexte occidental. Pour être performantes, elles doivent être adaptées lorsqu'elles sont soumises à la perception d'apprenants provenant de contextes géographique et socioculturel différents (lire « éloignés »).

C'est en effet essentiellement en favorisant la perception des apprenants dans la globalité de la situation que peut être encouragée la mise en place du processus de compréhension et d'accès au sens. L'enseignement (enseignant, approche et situation d'enseignement) ne peut pas agir directement sur la compréhension des apprenants en tant que telle. C'est une position commune au SGAV que résume Rivenc (2000a : 7) quand il avance que « notre problématique **structuro-globale** audiovisuelle se fonde sur deux observations : d'abord la prise en compte **globale** de l'acte d'énonciation par ses actants au moment où ils le vivent, et ensuite sur l'importance capitale de la **perception** (...) à toutes les étapes du parcours d'apprentissage »¹⁶.

A. Perception auditive

La perception active des apprenants est donc indispensable dans la démarche SGAV. Dans les phases de *présentation de la situation* et surtout de *répétition, correction phonétique et mémorisation*, elle conditionnera et encouragera l'acuité auditive. Dans l'accès à la perception écrite et à la reproduction orale de l'écrit, je souhaite mettre en avant ici l'aide que le support visuel peut apporter à la performance phonologique. On a souvent évoqué la pollution de l'écrit dans la production orale (en français) et je partage largement ce point de vue. Cependant, l'*input* et le feed-back visuels, s'ils sont employés habilement, peuvent favoriser l'intégration de *faits* oraux en perception écrite. Il ne s'agit nullement de donner la préférence à ce type de perception mais -au contraire- de l'utiliser *éventuellement* en complément d'une perception simplement auditive. Le tableau et le stylo numériques permettent à l'enseignant de réduire les interférences de l'écrit dans l'oral : il peut mettre en exergue des courbes intonatives, des liaisons, surligner les lettres mal prononcées par les apprenants, effacer momentanément des lettres qui ne se prononcent pas, etc. Le support visuel permet à l'enseignant de se taire et de signaler pour faire percevoir efficacement l'origine du problème rencontré par un apprenant dans sa production orale afin de l'aiguiller dans la résolution dudit problème. Pour l'enseignant vigilant, une observation attentive des locuteurs japonais et une bonne formation en phonétique corrective, notamment à la méthode verbo-tonale, permet de traiter convenablement cet aspect primordial de l'apprentissage d'une LE¹⁷. S'il est vrai que l'écrit avive -ou ravive- des réflexes chez un apprenant trompé par la graphie, des feed-back visuels sur la prononciation peuvent ainsi s'avérer utiles dans une phase de perception graphique du matériel linguistique.

B. Perception visuelle

Une phase d'étude d'une ou plusieurs images, en rapport avec la leçon du jour, réalisée généralement avant de présenter le document vidéo est très souvent un préalable fructueux à la phase d'explicitation. En mettant systématiquement en place cette activité dès le début de l'apprentissage, on automatise la production et la recherche de sens par l'échange oral entre les apprenants. Ces échanges, mêmes simples, permettent de produire des hypothèses plausibles à propos des images, et surtout de (re)pratiquer encore et toujours, pour les automatiser, la formulation de questions. Les propositions sont relatives au niveau en langue des apprenants, et l'exploitation des images leur permet à tous d'établir un contact entre eux, sans passer nécessairement par l'enseignant. Pour favoriser cette autonomie, ils ont à leur disposition des pointeurs optiques pour

montrer sur l'image des éléments qu'ils ne peuvent dire en français. Le pointeur autorise ainsi l'économie de vocabulaire que les apprenants ne connaissent pas et qui pourrait empêcher la communication¹⁸. Cette activité apparemment anodine (pour les apprenants) est une source capitale d'informations pour l'enseignant. Il peut se positionner en tant qu'auditeur-évaluateur pour se rendre compte à la fois de la performance linguistique des apprenants et de leur réflexion menée sur le document.

Dans les méthodes de FLE, la progression de l'apprentissage est généralement établie par objectifs. Ces derniers contiennent, selon les concepteurs, divers savoirs et savoir-faire que les apprenants doivent acquérir pour être à même de réagir dans les situations de communication données. On peut donc dire que l'apparition des différents éléments qui composent la progression générale de l'apprentissage est subordonnée à la nature des objectifs communicationnels.

C'est également le cas pour les savoirs et savoir-faire qui relèvent spécifiquement du versant linguistique, lesquels sont effectivement induits par la nature de la situation de communication. Cependant, il faut souligner, qu'à son tour, le versant linguistique définit la nature des contenus des dialogues et des textes proposés (Wambach 2000 : 236). Ainsi, pour les apprenants, la situation de communication générale et le volet linguistique associé devraient s'éclaircir mutuellement, dans un va-et-vient perceptif continu. Cela ne va pas toujours de soi.

En classe, au moment de la phase d'élucidation du sens, certains comportements et réactions d'apprenants face à un document renseignent l'enseignant sur la présence de zones d'ombre, d'incompréhensions, de faux-sens, etc. L'effet produit par la vidéo, l'image fixe, la photo ou tout autre support visuel allié au linguistique n'est pas toujours celui espéré par le concepteur, et corollairement par l'enseignant. Ce dernier doit quelquefois s'engager dans des voies alambiquées d'explicitations afin de pouvoir faire percevoir ce que la situation véhicule, et qui n'est pas clair pour les apprenants, même si les dialogues ont été compris littéralement.

Même s'il revient à l'enseignant d'être le médiateur entre l'objet à percevoir et les apprenants, les concepteurs de méthodes doivent rechercher encore plus un meilleur équilibre entre le caractère de la situation présentée et la nature des documents visuels, au risque que l'un des éléments inhibe l'accès au sens de l'autre. En effet, si le but du support visuel est, entre autres, de faciliter l'appréhension du linguistique, la perception du linguistique permet aussi de mieux déchiffrer le visuel. Ces deux processus interviennent dans l'analyse globale d'une situation, et la structure d'un document visuel peut être une barrière à l'accès au sens. Cela est moins vrai dès qu'un certain niveau de compétence linguistique est atteint par les apprenants, car une explication et une concertation sur le sens sont possibles en LE entre l'enseignant et les apprenants en cas de malentendus. Pour cela, en début d'apprentissage, le support visuel devrait être suffisamment non ambigu, et en ce sens, pour un apprenant débutant, l'image fixe est sans doute plus propice à l'analyse qu'un épisode vidéo : « l'image fixe permet de filtrer et d'organiser » la réalité, notamment d'aménager le temps réel ; [alors que] l'image animée restitue cette réalité, notamment dans sa richesse et son déroulement temporel » (M.-M. Rivenc-Chiclet 2003 : 184)¹⁹.

III. Accès au sens

Faciliter l'*accès au sens* aux apprenants est une des principales tâches de l'enseignant. Si l'association de différents canaux peut l'y aider, c'est bien car pris isolément, ils constituent autant de possibilités d'*inputs* possibles, visuels et/ou auditifs, qui peuvent contribuer à une meilleure rétention : une multiplicité des *inputs* permet sans doute de toucher un plus grand nombre d'apprenants (une plus grande variété de profils cognitifs). Ainsi, à un moment où l'on parlait encore peu de cognition dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, reconnaissons l'intuition fort prometteuse des

fondateurs du SGAV dans le domaine de la perception par les apprenants. C'est en cela aussi que la problématique SGAV fut un tournant dans l'histoire de la méthodologie en didactique des langues étrangères (DLE).

La multimodalité est un atout et un enjeu importants dans le pari de l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, ce n'est pas parce qu'il est multimodal qu'un enseignement devient *ipso facto* plus performant. Mal conçu, mal organisé, il peut véhiculer une matière confuse dont les apprenants ne parviendraient à extraire aucun sens²⁰. Pour tirer le plus grand parti de l'alliance de différents *inputs*, il convient de garder à l'esprit leur dimension organisationnelle. L'une des priorités dans la salle de classe est donc de rendre la somme des *inputs* suffisamment univoque, et ce, pour que les apprenants ne se sentent pas perdus, notamment dans la gestion du rapport entre le matériau linguistique et la situation qui le présente.

A. La valeur linguistique

Du point de vue des apprenants, la clarté du discours dans la langue cible (LC) peut dépendre, essentiellement, de la présentation à travers laquelle il leur est donné de la percevoir. Ainsi, pour ce qui est du versant linguistique, il est erroné d'avancer qu'une LC est plus ou moins complexe. Ce jugement, subjectif, ne peut être que celui d'une personne qui a *déjà* une vue d'ensemble dudit système. Il est sans doute plus juste de dire que, pour les apprenants, ce système sera plus ou moins nouveau.

Ainsi, la complexité de l'apprentissage d'une LE ne réside pas dans l'objet de l'apprentissage mais dans la démarche d'apprentissage. Autrement dit, le rôle de l'enseignant n'est pas de modifier la nature du matériau linguistique de la LE²¹, mais d'essayer de présenter au mieux ce matériau linguistique. Cette notion est primordiale pour tout enseignant qui souhaite subordonner son enseignement à l'apprentissage de ses apprenants et travailler sur leurs capacités de perception, d'abstraction, d'analyse, de synthèse, etc.

Donc, si la clarté de la LC pour les apprenants dépend de la qualité de la perception qu'ils peuvent en avoir, il est de la responsabilité de l'enseignant de maintenir cohérente la présentation qu'il en fait, en portant une attention particulière à la présentation du système linguistique. Cette cohérence doit s'établir non seulement dans le cadre d'une leçon, mais aussi et surtout dans le long terme de l'apprentissage.

Dans cette optique, la progression linguistique proposée dans la plupart des méthodes de FLE²² est un support peu flexible dans une situation d'enseignement-apprentissage. La langue y est décrite en petites unités isolées (grammaticales, syntaxiques, lexicales, etc.) suivant des critères de difficultés jugées croissantes par les concepteurs. Cela implique une simplification incontournable de sa nature et, particulièrement dans les premiers temps de l'apprentissage, les apprenants perçoivent une LC diminuée, figée. Certes, cette position peut être justifiée par la nécessité de ne pas submerger les débutants d'un flot d'informations linguistiques trop important ; c'est effectivement raisonnable quand on connaît la charge cognitive que nécessite le traitement en temps réel de la compréhension et de la production d'une langue nouvelle. Par ailleurs, on comprend aisément que les besoins de la réalisation même du livre impose un quelconque choix de découpage de la langue.

Néanmoins, il faut également admettre qu'un tel découpage sera toujours nécessairement plus ou moins inadapté au travail que doivent réaliser ensemble l'enseignant et les apprenants. A titre d'exemple, l'utilisation du passé composé, de certains pronoms compléments, etc., se fait très vite sentir dans des situations de communication en classe. Pourtant, en général, ces notions sont introduites de façon assez tardive, ce qui peut éventuellement laisser le temps aux apprenants de fossiliser certains automatismes en production qui sont erronés (et qu'il sera difficile de corriger

par la suite). Si l'on peut toutefois considérer que ces productions sont généralement acceptables -linguistiquement parlant, elles restent néanmoins inexactes en regard de l'usage.

Dès lors, quelle progression conviendrait ?

Bien entendu, en situation de classe, on ne peut pas opter pour une attitude absolument inverse ; à savoir, présenter la langue comme on peut la percevoir en immersion dans la vie quotidienne dans un pays étranger. Il s'agirait donc de trouver un juste équilibre entre l'excès possible de l'immersion totale et l'excès inverse d'une progression linguistique trop prudente. Pour cet aspect de l'apprentissage, la concentration des efforts de l'enseignant, dans le développement du cours, doit porter sur la présentation du matériel linguistique, pour travailler davantage sur les capacités cognitives (notamment perceptives) des apprenants. Si l'on souhaite que ces derniers soient effectivement au centre de la situation d'enseignement-apprentissage, la progression dans l'approche linguistique de la LE doit être subordonnée à leurs besoins immédiats, dans l'instant même du cours. Pour cette raison, il n'est pas sûr que l'élaboration d'une telle progression, qui se dessine au fur et à mesure que le cours se construit, puisse être compatible avec l'utilisation une méthode imprimée, laquelle impose nécessairement aux apprenants des choix préconçus.

Une réflexion didactique sur la construction par les apprenants d'une compétence communicative ne peut pas faire l'économie de la notion de progression linguistique²³. Puisqu'on ne peut dissocier les versants linguistique et culturel dans une situation de communication, lors de la lecture du sens par les apprenants, il est toujours utile de vérifier la compréhension de la situation globale. Il ne s'agit pas pour eux de comprendre seulement chaque phrase isolément, mais également de comprendre le sens issu de leur interaction, c'est-à-dire le sens qui se trouve hors des mots. Il faut que l'enseignant soit particulièrement prudent dans le cas où la langue-culture des apprenants est éloignée de la langue-culture cible. Les différences culturelles réduisent les possibilités d'accès au sens dans l'autre langue ; comment en serait-il autrement ?

B. La valeur culturelle

Le Japon est un pays très éloigné culturellement et géographiquement de la France. Beaucoup de nos apprenants ne sont jamais allés en France et n'ont qu'une connaissance minimale et théorique de ce pays et de sa culture.

Sous cet aspect, on peut se demander pourquoi les concepteurs de certaines méthodes de langues, dès les toutes premières leçons, proposent des ouvertures culturelles complexes à gérer pour les apprenants ... et pour l'enseignant²⁴. A un moment de l'apprentissage où les apprenants ont un bagage linguistique restreint, comment peuvent-ils aborder la culture cible en LC, même de façon succincte ? Les supports de la méthode ne suffisent généralement pas car ils ne sont pas assez parlants. Dans le meilleur des cas, un apprenant débutant connaît les différents éléments à caractère culturel que présente la méthode, et l'enseignant est « sauvé ». Dans le cas contraire, que faire ? Dans cette situation, l'utilisation du réseau Internet²⁵ permet, *via* un moteur de recherche, de trouver dans l'instant même du cours des documents (souvent des images) par dizaines sur le sujet abordé avec les apprenants : l'explication apportée est non verbale, rapide et directe. Je préfère largement cette solution à celle qui consisterait à expliquer en langue source²⁶.

Il est entendu que l'une des tâches d'un professeur de FLE est de véhiculer la culture française (et francophone), mais cet aspect particulier de l'apprentissage doit être bien dosé. L'objectif premier de mes apprenants est d'apprendre à parler français, simplement. On oublie souvent que tel est souvent l'unique objectif de beaucoup d'apprenants. C'est aussi pour cela que les méthodes à diffusion internationale ne peuvent pas répondre à toutes les demandes locales, ni en regard des contextes historiques et socioculturels d'accueils, ni, donc, au niveau des objectifs d'apprentissage des apprenants.

Par ailleurs, dans un cours de FLE en situation endolingue, le public est souvent hétérogène et côtoie dans le cours *et* hors du cours la culture associée directement à l'environnement de la langue étudiée²⁷. Cela favorise la faculté d'ouverture des apprenants aux autres, et aux nouvelles cultures rencontrées. Ils s'en imprègnent par un contact constant, facilité par le fait que la culture *vient à eux*. Mis à part le cas de certains étudiants en situation de véritable blocage (des cas isolés), les apprenants en situation d'apprentissage endolingue n'ont qu'à *cueillir* cette culture au gré de leur vie quotidienne.

Néanmoins, dans un cours de FLE en situation exolingue, il en va tout autrement. La culture qui *va* vers les apprenants, c'est uniquement celle que l'enseignant essaye de transmettre. Si elle est certes plus réduite (en quantité tout du moins), elle n'en est pas moins représentative. Cependant, cette alchimie entre culture cible (enseignant) et apprenants n'opère que le temps du cours. Ces derniers peuvent certes avoir accès sur place -s'ils la recherchent- à la culture cible à travers des manifestations émanant d'organismes compétents²⁸ ou à travers les médias (télévision satellite, Internet, journaux, etc.). Une première barrière dans l'accès à la culture cible réside dans la présence ou l'absence sur place de cette culture : l'offre n'est pas la même dans la capitale ou dans une ville de province. Une seconde barrière à ne pas négliger est le coût financier d'accès à cette culture.

Pour cela, pour *un* enseignant face à un groupe d'apprenants, il n'est pas si aisé de les amener à modifier leurs habitudes culturelles, leurs habitudes d'apprentissage, leurs habitudes communicatives (si besoin est) et ce, afin que leur rapport à la LC et leurs productions en LC se rapprochent plus de ce que cette LC véhicule. Les apprenants entrent dans le cours avec leur propre culture, mais l'enseignant ne doit pas pour autant leur imposer rigoureusement ses propres critères, au risque de les bloquer. Il ne peut donc pas ignorer les paramètres circonstanciels inhérents à une situation d'enseignement-apprentissage exolingue, et il doit faire preuve d'ouverture et de souplesse (culturelles !). Quand les apprenants côtoient la culture française dans la salle de classe, c'est bien à travers leur culture d'origine qu'ils le font. Quand ils perçoivent et interprètent la culture cible, la culture source est leur référence²⁹. Nous constatons que nos apprenants emploient les codes relationnels de la communication japonaise quand ils s'expriment en français (adéquation avec l'avis du groupe, peu de prises de parole spontanées, rapports aux autres très conventionnés, etc.)³⁰. Cela n'est pas un portrait stéréotypé de l'apprenant japonais, mais bien la réalité quotidienne de mon enseignement. Il est certain que des apprenants font exception à la règle, et que peu à peu la situation évolue pour acquérir plus de souplesse. Cela peut prendre beaucoup de temps à l'enseignant pour faire prendre conscience aux apprenants de l'habitus culturel en français mais, parce que cette première étape est essentielle, il faut constamment la remettre en pratique.

Au fur et à mesure de leur évolution dans leur apprentissage, si les apprenants peuvent se faire une idée de plus en plus fidèle de la culture cible, c'est parce qu'ils l'auront dissocié d'avec la leur. L'enseignant doit prendre conscience du crible culturel des apprenants, en perception et en production, et garder ce paramètre à l'esprit quand il enseigne ou quand il prépare son cours. Il est dès lors de sa responsabilité, surtout, d'élargir progressivement le champ d'appréhension de la culture cible. Cette assertion signifie implicitement que pendant un certain temps l'enseignant doit gérer avant tout la juxtaposition, puis l'interaction, et enfin la mutuelle intégration de deux cultures dans un même espace-temps³¹ physique, cognitif et émotionnel³².

Cette gestion transculturelle requiert de l'enseignant une connaissance minimale des codes socioculturels du pays dans lequel il enseigne, connaissance qui peut être théorique ou s'acquérir par le contact quotidien avec la culture autochtone (contact avec la population, médias, etc.). En somme, l'enseignant à l'étranger est -ou devrait être- lui aussi un apprenant, sinon de la langue du pays, au moins de la culture de ce pays. Nous ne connaissons pas d'autres voies d'accès pour comprendre certains faits culturels que le

contact direct avec eux. Cet apprentissage prend un certain temps mais la compréhension qui en résulte, même si elle est partielle, peut aider l'enseignant dans sa démarche de présentation de la culture cible à ses apprenants³³.

Ainsi, la culture cible reste étrangère *plus longtemps*, si l'on peut dire, dans le cas où la situation d'enseignement-apprentissage d'une LE se déroule dans le pays de l'apprenant. Voilà un autre argument convaincant en faveur d'une progression différenciée (dans les manuels de langue et dans la classe) en fonction du profil ethnoculturel des apprenants. Je parle ici de la progression dans l'appréhension de la culture cible, mais lorsqu'on envisage le lien entre culture et linguistique, la progression de la première ne peut qu'influencer celle de la seconde.

Conclusion

Cet article n'a pas d'autres prétentions que de présenter un bilan non exhaustif d'une expérience d'enseignement du FLE à l'étranger. Enseigner dans un pays et à un public de langue et de culture lointaines constitue un belvédère idéal pour observer sur le terrain le versant pratique de la DLE. Certaines marques saillantes ont pu être ainsi mises en relief.

Tout d'abord, il faut constater, et de façon manifeste, les propriétés de souplesse et d'ouverture de la méthodologie SGAV. Elle est applicable à des publics de langues-cultures les plus diversifiées, notamment à travers une approche intralinguale et inductive de la langue qui permet d'éviter l'écueil de l'approche traductive. L'utilisation de la méthode verbo-tonale de correction phonétique facilite grandement la perception des particularités phoniques du français par les apprenants, et leur acquisition d'une prononciation adéquate.

Dans une perspective d'enseignement-apprentissage, les apports linguistiques et culturels en LE doivent être l'objet d'une attention particulière. Actuellement, certains aspects culturels, de et dans la communication, proposés dans les méthodes de FLE ne sont pas évocateurs pour les apprenants de langue-culture lointaine. A vouloir faire trop communicatif, certaines méthodes jettent paradoxalement un véritable voile sur l'appréhension des situations de communication présentées. Elles proposent d'emblée un matériau trop riche et souvent trop « ethnocentré », ce qui le rend difficilement compréhensible pour des publics spécifiques (un public non occidental par exemple). Une question se pose en conséquence : est-il possible de proposer, à travers une seule méthode, une progression linguistico-culturelle identique et universelle ? Une position plus réaliste, plus pratique, tendrait plutôt à accorder un minimum de priorité au versant linguistique dans le cas d'apprenants de langue-culture maternelle très éloignée de la LC.

Le but de mon enseignement est d'aider mes apprenants à apprendre à communiquer en français, et ma quête est de les aider à apprendre *mieux*. De mon point de vue, cela implique une recherche de pratiques enseignantes renouvelées. Cependant, le risque de tomber dans l'écueil d'une méthodologie éclectique, et pas nécessairement efficace, est bien réel. Pour cette raison, considérant l'intégration de nouveaux outils technologiques comme un atout précieux, inscrire ma propre recherche dans une optique SGAV m'assure la présence de repères et de références solides. Il m'est ainsi possible de repenser et d'adapter des principes méthodologiques restés justes pour les mettre au service de nouvelles approches.

Est-il légitime de dire que toute situation d'enseignement-apprentissage appartient aux apprenants, et qu'ils doivent se l'approprier ? Si oui, alors il convient d'admettre que ce n'est ni l'enseignant, ni le support qui *font* à proprement parler le cours. *Faire* le cours est de la responsabilité des apprenants. Dans cette optique, l'enseignant est au service des apprenants, et la compétence du premier doit être suffisamment large et « universalisante »

pour lui permettre d'aborder des situations d'enseignement fort différentes. J'ai essayé de montrer ici, à travers le témoignage de mon expérience, que la formation SGAV, alimentée par une cinquantaine d'années de débats et d'avancées, est tout à fait indiquée pour fournir aux enseignants cette compétence.

Bibliographie :

- De Vriendt, S. (2000) « L'accès au sens dans les cours de langue SGAV », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, M.-J. De Man-De Vriendt (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Nespoulous, J.-L. (2000) « Multimodalité et cognition : est-ce que le pluriel l'emporte toujours sur le singulier ? » in *Actes du colloque international « Le multimédia et l'apprentissage du français langue étrangère et/ou seconde : de l'expérimentation à la réalité dans l'espace francophone »*, Cahier du C.I.S.L., n° 15, A. Borrell et N. Koulayan (Eds), Université de Toulouse-Le Mirail.
- Rivenc, M.-M. (2000) « La compréhension orale chez les apprenants débutants en langue étrangère : stratégies de réception, stratégies d'enseignement », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, M.-J. De Man-De Vriendt (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Rivenc, M.-M. (2003) « Méthodologie d'enseignement d'une langue vivante : parcours global au niveau 1 », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, P. Rivenc (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Rivenc, P. (2000a) « Parcours et procédures de construction du sens dans une problématique SGAV », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, M.-J. De Man-De Vriendt (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Rivenc, P. (2000b) *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Erudition, Paris / CIPA, Mons.
- Rivenc, P. (2003a) « Avant-propos », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, P. Rivenc (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Rivenc, P. (2003b) « Brève histoire de la problématique SGAV. Etapes dans la construction d'une méthodologie », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, P. Rivenc (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Rivenc, P. (2003c) « La problématique SGAV face aux technologies de l'Information et de la Communication (TIC) », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, P. Rivenc (Ed), de Boeck, Bruxelles.
- Wambach, M. (2000) « Accès au sens dans la pédagogie convergente de l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue seconde ou étrangère », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, M.-J. De Man-De Vriendt (Ed), de Boeck, Bruxelles.

Notes

¹ Si cela n'est pas imposé par l'institution.

² Voir à ce propos M.-M. Rivenc-Chiclet, 2003a : 194.

³ Concernant le rapport entre la théorisation sur l'enseignement du FLE et sa mise en pratique effective par les futurs enseignants, P. Rivenc (2000b : 302) se demande à juste titre « comment, dans le cadre [des] institutions, et dans la limite des programmes, organiser [un] va-et-vient constant de la pratique à la réflexion théorique, et de l'hypothèse à la remise en pratique. C'est là un des aspects de la formation auxquels [les] étudiants sont le plus attachés, et qui les prépare le mieux à rechercher cette autonomie pédagogique - faite à la fois de curiosité, de contrôle de soi, d'enthousiasme et d'autoévaluation permanente- qui est le but ultime de toute formation. »

⁴ Dans cet article, le terme « méthode » est employé pour désigner le livre destiné aux apprenants sur lequel les enseignants de FLE fondent en général leur cours.

⁵ « La recherche suppose une constante interaction entre le laboratoire, le terrain, l'action de formation et la production d'outils de travail. (...) La Didactique des langues et des cultures est -et restera sans doute- le domaine d'un empirisme créateur, s'efforçant de concilier la rigueur de l'observation et les intuitions de l'imagination. » (P. Rivenc 2000b : 24 ; souligné par l'auteur).

⁶ Voir à ce propos M.-M. Rivenc, 2000 : 136-138.

⁷ La mise au point de P. Rivenc (2003b : 125) est en ce sens très claire : « Audiovisuel, donc, ne signifie plus pour nous « recours prioritaires aux techniques du son est de l'image », mais association prioritaire et dynamique des canaux sensoriels et perceptifs de l'audition et de la vision, et des images et représentations sonores et visuelles sous toutes leurs formes, directes ou par l'intermédiaire de médias appropriés, dans la démarche structuro-globale d'enseignement/apprentissage. » (Je souligne).

⁸ Cette nouvelle technologie représente un coût financier conséquent.

⁹ Cf. infra figure 1.

¹⁰ « La présentation collective d'un document, polarisant l'attention et la perception des élèves sur un même objet au même moment contribue à maintenir la cohésion du groupe [...]. L'audition ou la vision collective, si elles sont bien conduites et convenablement exploitées, impose à la classe un même signifié, et favorisent le développement d'un langage commun. » (P. Rivenc 2000b : 165). Egalement : « Une seule image projetée pour tout le groupe unit celui-ci en focalisant l'attention de chacun vers la même source, alors qu'on ne sait jamais exactement ce que les apprenants regardent dans leurs livres. » (M.-M. Rivenc-Chiclet 2003 : 188).

¹¹ J'ai choisi une méthode FLE vidéo. L'un des avantages indéniables de la vidéo est qu'elle permet la visualisation de situations de communication entre natifs français, ce que mes apprenants japonais n'ont pas fréquemment -ou jamais- l'occasion d'observer. Dans ce contexte, le support audiovisuel est pédagogiquement indispensable. Pour P. Rivenc (2003c : 160-161), l'utilisation de l'image et du son dans la problématique SGAV répond à l'option méthodologique de « mettre l'accent sur la communication orale » qui inclut les communications orales « qui se rapprocheraient progressivement des échanges authentiques entre natifs ». Les deux impératifs méthodologiques qui en découlent sont, d'une part, « se donner les moyens de recréer des situations hors des murs de la classes, et des situations observables, exploitables, imitables, transposables » et, d'autre part, « pouvoir associer et dissocier à volonté la parole [...] et la situation ».

¹² Le mot « image » est à prendre au sens large du terme : ce qui est projeté (cela peut être un texte, une photo, un dessin, etc.).

¹³ Ce tableau a été développé par la société Hitachi. Nous n'entrerons pas dans le détail de son fonctionnement mais le lecteur intéressé peut consulter les pages Internet http://www.hitachi.ca/french/product_details.asp?PID=240 et <http://www.fing.org/index.php?num=898,3,1091,4> pour plus d'informations.

¹⁴ Les modifications spontanées peuvent être diverses (mettre en relief, supprimer, ajouter, etc.) et s'appliquer à différents niveaux de l'apprentissage : prosodie (dessiner une courbe intonative, marquer l'accentuation, etc.), phonétique (effacer des lettres qui ne se prononcent pas, surligner un phonème qu'un apprenant a mal prononcé, etc.), accès au sens (symboliser des relations entre différents éléments, mettre en exergue l'expression faciale d'un personnage, etc.), etc.

¹⁵ « La compréhension chez l'apprenant est largement tributaire de la qualité des explications de l'enseignant. (...) L'interactivité des règles suscitées provoque synthèses heureuses ou déconnexions non voulue que l'enseignant, accaparé par les nombreux paramètres de son cours, ne remarque pas toujours. [...] Le plus grand soin doit être apporté à la seule partie prévisible du cours de langue : la préparation qui sera ajustée en classe en fonction des réactions des apprenants. » (M.-M. Rivenc 2000 : 143). Egalement : « C'est en amont, au moment de la préparation du cours, que l'enseignant doit anticiper sur l'aval qui se réalisera en classe. En ayant fait un bon travail de prévision, l'attention de l'enseignant sera plus libre pour répondre aux attentes des apprenants et exploiter l'inattendu. » (M.-M. Rivenc-Chiclet : 2003a : 195).

¹⁶ Souligné par P. Rivenc. Egalement, M.-M. Rivenc-Chiclet (2003a : 183) : « On ne peut construire une compréhension qu'à partir de ce qu'on a perçu ».

¹⁷ P. Rivenc (2000b : 233) insiste sur « la nécessité d'éduquer la perception auditive de la parole en langue étrangère, dès le départ, et de poursuivre cet effort tout au long de l'apprentissage. [Il déplore] très vivement qu'en France le travail phonétique, dans l'enseignement des langues, soit presque totalement négligé, faute de formation des enseignants dans ce domaine », hormis dans quelques centres (Toulouse notamment). M.-M. Rivenc-Chiclet (2003a : 183) partage cette position quand elle note qu'« un enseignement réussi de l'oral ne peut se concevoir sans une préparation sérieuse des enseignants à la discipline la plus négligée de la didactique des langues : la phonétique corrective ».

¹⁸ Pour donner un exemple des plus simples, un apprenant débutant peut pointer un personnage qui est sur l'image et demander à un autre : « Qu'est-ce qu'il fait ? ». Sans pointeur, ou en tous les cas sans le montrer, il ne peut pas poser cette question (il faudrait qu'il puisse dire : « Que fait le personnage qui est à droite de l'image » par exemple). Quoiqu'il en soit, l'image implique presque nécessairement le pointage ; dès le début, les concepteurs du SGAV ont utilisé la flèche lumineuse.

¹⁹ Dans cette optique, M.-M. Rivenc-Chiclet (2000 : 138) propose que « dans un premier temps, supports et démarches « lents » sont sans doute plus appropriés pour aider les apprenants débutants à « entrer dans la langue », en leur permettant d'en déchiffrer commodément les nombreuses composantes ».

²⁰ Comme le note J.-L. Nespoulous (2000 : 14) : « Si trop peu de stimulations nuisent clairement au

développement de l'être humain (...), il convient de veiller à ce que trop de stimulations ne viennent saturer les capacités de traitement de la cognition humaine. »

²¹ Par modification du matériau linguistique, il faut comprendre toute production qui ne reflète pas l'authenticité de la LE, c'est-à-dire, tout énoncé que ne produirait pas un natif. La finalité supposée de cette modification est de faciliter l'appréhension du système cible. Elle opère surtout, et bien entendu, dans les premières dizaines d'heures de l'apprentissage. Il s'agit par exemple d'éviter l'utilisation d'un autre temps que le présent, de faire des répétitions pour ne pas utiliser de pronoms, etc.

²² Cf. supra, II-B.

²³ « La construction progressive d'une authentique « compétence communicative » suppose l'acquisition conjointe d'une « compétence linguistique », et (...) la plongée immédiate dans le fouillis de la communication authentique, sous tous ses aspects, peut se révéler extrêmement négative tant qu'un minimum de compétence linguistique, en expression et en compréhension, n'a pas été mise en place au préalable. » (P. Rivenc 2000b : 235).

²⁴ Notamment si l'enseignant est lui-même étranger. « Le choix des documents à exploiter est d'une importance primordiale : la prise en compte quasiment exclusive des critères d'intérêt (de motivation) ont, dans le cadre d'une approche communicative mal comprise, très souvent fait négliger l'évaluation du degré de difficulté que l'apprenant est capable d'affronter, et de la quantité d'information qu'il peut traiter à ce niveau sans avoir à surmonter de trop graves « conflits procéduraux » (P. Rivenc 2000a : 12-13).

²⁵ Auquel l'ordinateur que j'utilise en classe est connecté en permanence.

²⁶ Et ce, d'une part, parce que mes moyens linguistiques en japonais ne me permettent pas toujours une expression suffisante ; et d'autre part, parce que mes apprenants viennent -payent (c'est un paramètre important)- pour apprendre le français, et non pour entendre un français parler leur langue. En résumé, je ne souhaite pas parler japonais à mes apprenants dans un cours de FLE : où serait la logique ? Je suis d'accord avec S. De Vriendt (2000 : 121) quand il dit que « dans la classe de langue étrangère, toute minute de présence d'une autre langue, généralement la langue maternelle des élèves, est une minute retranchée du temps souvent limité à quelques heures par semaine où les élèves sont exposés à la langue étrangère. ».

²⁷ Cette formulation permet de ne pas réduire la diversité présente dans une culture car il est manifeste qu'une culture n'est pas nécessairement liée à une seule langue. C'est rarement le cas. Pour la culture française, par exemple, même en ne considérant que celle présente en France métropolitaine, force est de constater qu'elle est liée -historiquement, sociologiquement, etc.- à plusieurs langues autres que la langue française (aux langues espagnole, anglaise, italienne, etc.). Il suffit de regarder le paysage de la chanson française contemporaine pour en être convaincu. La culture, quand elle devient commune à plusieurs langues en présence (à quelque degré d'importance que ce soit) est un (ensemble de) pont(s) entre plusieurs langues. C'est bien également ce genre de ponts que l'enseignant et les apprenants construisent dans la salle de classe.

²⁸ Ambassade, Alliance Française, etc.

²⁹ C'est le cas, sans doute, jusqu'à ce qu'il y ait un réel élément déclencheur -un voyage en France par exemple. Sans volonté de Manichéisme, force est de constater des attitudes participantes très différentes entre les apprenants qui ont vécu ou beaucoup voyagé à l'étranger, et les autres.

³⁰ On peut consulter à ce propos T. Higashi (1992) « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des japonais », in L'apprenant asiatique face aux langues étrangères. Aspects socio-culturels et didactiques, Revue Lidil, n°5 (coord. D.L. Simon), Grenoble, PUG.

³¹ Celui du cours dans la classe.

³² « Apprendre à communiquer dans une langue étrangère, c'est avant tout tenter d'explorer, de découvrir, mobiliser sa curiosité pour tenter de comprendre d'autres comportements, d'autres pratiques, d'autres manières de sentir et de penser, pour vivre avec d'autres gens. » (P. Rivenc 2000b : 140).

³³ A ce propos, dans la formation didactique des futurs enseignants de LE (ce fut le cas dans la mienne tout du moins), une attention importante est accordée au rapport que les apprenants peuvent entretenir avec la culture cible. Cependant, même si les deux sont très liées, une réflexion (formatrice) isolée sur le rapport que le futur enseignant pourra entretenir avec la culture cible du pays où il enseignera semble souhaitable. En effet, au sortir de la formation FLE, la plupart des étudiants de la filière FLE sont amenés à enseigner à « l'étranger », pris au sens d'« apprenants étrangers » mais aussi au sens de « pays étranger ».