

Paul Rivenc

Professeur honoraire de l'Université de Toulouse-Le Mirail  
Fondateur du CREDIF à l'ENS de Saint-Cloud



Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 225-234

La Didactique des Langues-Cultures (désormais DDLC) est encore jeune, et elle peine à se faire reconnaître dans le découpage traditionnel quasi immuable des « *disciplines* » et des sciences universitaires aux frontières bien établies.

Même si cet état de choses présente quelque inconfort et certaines difficultés de reconnaissance pour les enseignants chercheurs qui s'en réclament, il devrait inspirer à la DDLC quelques audaces salutaires afin d'échapper aux carcans institutionnels. Or, en dépit de déclarations de principe souvent assez convaincantes, on constate que dans la composition des diplômes universitaires, dans la pratique des programmes de formation, dans leur évaluation, et dans la structure de la plupart des laboratoires, on s'en tient aux découpages classiques entre *disciplines* et *spécialités*.

Pourtant, s'il y a un domaine d'enseignement, de formation et de recherche qui exige par sa nature le recours constant à la *transdisciplinarité* c'est bien celui de la DDLC : à peine en partie libérée de sa sujétion à la Linguistique ou aux Sciences de l'Education, voilà qu'elle ne cesse de se situer et de se définir que par rapport à elles, qu'elle considère au mieux comme ses « *disciplines de référence* ».

Je ne pense pas que cette dialectique fondée, au fond, sur la reconnaissance et la pérennisation de cette mosaïque de *spécialités* constitue une bonne méthode pour asseoir notre indépendance. Il vaudrait beaucoup mieux définir d'abord nos objets d'étude et de recherche dans toute leur complexité et leur cohérence, et en déduire ensuite nos domaines et nos méthodes de travail. Les didacticiens des Langues-Cultures feraient bien d'aller voir ce que nous propose inlassablement depuis des décennies Edgar Morin dans les six tomes de sa *Méthode*, ainsi que dans nombre de ses articles et conférences<sup>1</sup>.

Nous savons bien que les objets d'étude de la DDLC sont vastes et complexes comme tout ce qui concerne l'humain, le *sujet* comme dit Morin pour qui cette notion fondamentale est inséparable de celle d'*objet*. C'est pour cela que certains ont parlé de *centration sur l'apprenant* (en tant que *sujet*) mais

en l'opposant à une *centration sur les méthodes* (en tant qu'*objet*), et que d'autres, pensant embrasser l'ensemble des contenus à explorer, les ont découpés depuis longtemps en tranches disciplinaires (grammaire, vocabulaire, phonétique, littérature, civilisation, l'oral, l'écrit, etc.) détruisant ainsi la complexité vivante, dynamique et interactive du domaine, en excluant de fait les *sujets* qui l'incarnent.

Pour rester concret je vous propose, à titre de premier exemple, de partir d'une réflexion sur les situations d'apprentissage. Dans le cadre générique de ces situations il ne s'agit pas « *d'apprendre une langue* » ou « *d'aider à apprendre une langue* », ce qui n'a pas de sens, mais bien plutôt « *d'apprendre* » ou « *d'aider à faire apprendre* » à **communiquer** en recourant à une langue différente de celle(s) déjà connue(s). *La langue étrangère* (ou seconde) n'est pas une *discipline* au sens traditionnel mais un vecteur permettant au sujet apprenant d'exprimer autrement des contenus différents, marqués par les traits inhérents à la langue nouvelle et aux cultures qu'elle exprime et véhicule. On ne peut aborder ce processus d'apprentissage complexe qu'en se référant à l'ensemble des actants de cette situation, et surtout à leurs interactions constantes, qui évoluent tout au long du parcours d'apprentissage. Quand j'ai commencé à travailler avec Petar Guberina<sup>2</sup>, en 1954, nous avons d'emblée situé nos recherches dans cette orientation globalisante et structurante. J'ai tenté de synthétiser tout cela dans le schéma ci-après :

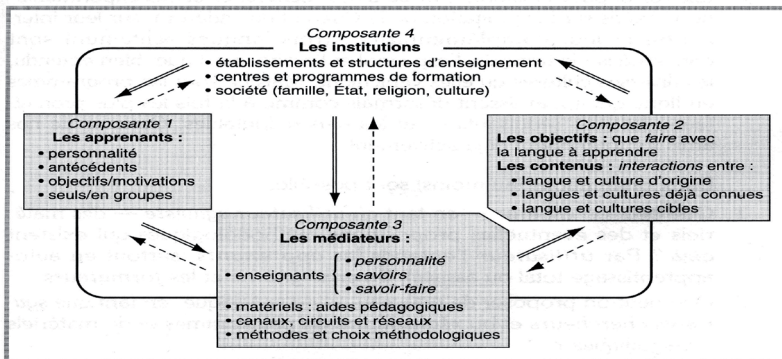


FIGURE 7.1  
Schéma des situations d'apprentissages

Les situations d'apprentissage, quelles qu'elles soient, peuvent se résumer à ceci : des **apprenants** (précisés, situés, définis) - *composante 1* - se sont fixé (ou se sont vu imposer) des **objectifs d'apprentissage** (plus ou moins précis, définis, situés) qui entraînent la prise en compte de **contenus** (partiellement définis en fonction des objectifs retenus et de la situation constatée) - *composante 2*. Ce sont les différents **médiateurs** - *composante 3* - qui vont avoir pour tâche d'aider ces apprenants à atteindre ces objectifs, dans le cadre des **institutions** - *composante 4* - (ici il faut prendre en compte aussi bien des microstructures, comme le groupe, la classe, la famille, etc., que des macrostructures, comme les structures d'enseignement (publiques ou privées, établissements, associations, entreprises, etc.), les centres, les programmes de formation, les types d'évaluation institutionnalisés, et les sociétés en

contact (Etats, religions, cultures, traditions, paysages, etc.). Ces institutions, complexes et prégnantes, « enveloppent » l'ensemble des actants concernés, et entrent- parfois lourdement - dans leurs interactions.

À première vue ce schéma n'apporte rien de révolutionnaire : il rend compte d'une situation que nous connaissons bien, qui repose sur des constatations de simple bon sens et je le vois bien inscrit sur grand écran comme préambule à un cours de DDLc dans une université ou une IUFM. Mais tout réside dans l'exploitation systémique que nous devons faire de ce premier constat .

Je vous propose d'ouvrir une brève parenthèse qui nous permettra d'explorer rapidement les contenus de ce concept : Le mot de *système* est devenu extrêmement polysémique<sup>3</sup>. Je l'emploie ici dans son développement le plus actuel, issu des recherches en biologie macro-moléculaire. Le biologiste et philosophe Joël de Rosnay affirmait en 1995 que toute structure naturelle, biologique ou sociale constitue «un système complexe qui se caractérise par le nombre des éléments qui le constituent, par la nature des interactions entre ces éléments, et par le nombre et la variété des liaisons qui relient ces éléments entre eux. »<sup>4</sup>. Edgar Morin a beaucoup enrichi ce concept: «Le tout est quelque chose de plus que la somme des parties ; ou, dit autrement, un tout organisé, un système, produit ou favorise l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées. N'est-ce pas l'un des plus grands mystères de l'univers que la réunion d'éléments dispersés, comme le fut, par exemple, la réunion des macro-molécules, s'assemblant, aient pu donner le premier être vivant ? »<sup>5</sup>.

Revenons à notre schéma : même si nos ambitions sont plus modestes nous devons considérer cet ensemble comme un *système complexe*. Et chacune des quatre *composantes* constitue elle-même un *système complexe*. Prenons par exemple la *composante 2* : le choix des *objectifs* conditionnera partiellement le choix des *contenus*. Un des moyens d'atteindre ces objectifs sera d'apprendre à se servir de la langue nouvelle de façon appropriée. S'il s'agit de viser en priorité la communication orale, le vecteur essentiel ne sera pas seulement le matériau apporté par *la langue* : nous savons bien que nous nous exprimons en mobilisant tous les moyens d'expression qu'offre notre corps : regard, mimiques, rire, gestes et déplacements, etc., et quand nous nous exprimons dans une langue étrangère toutes ces manifestations sont (ou devraient être) partiellement inspirées par celles qui accompagnent l'expression dans cette nouvelle langue par les natifs, au prix - ici comme ailleurs - de quelques interférences. L'enchaînement des actes de langage, tels que les conçoit la pragmatique, en tenant compte des effets produits sur les participants, se situe bien dans cette perspective. On voit bien que sur ce simple point de la *composante 2* les interactions et les synergies observables engagent largement les actants des trois autres *composantes*. Il est facile de vérifier que ces synergies « favorisent l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées ». Ces *qualités nouvelles* apparaissent en premier lieu chez l'apprenant sous forme des nouvelles compétences acquises et en voie de perfectionnement, mais aussi dans une moindre mesure chez les enseignants, qui devraient retirer quelques enrichissements de l'examen critique

de leurs expériences pédagogiques, et aussi - c'est plus incertain mais il faut rester résolument optimistes - les *Institutions* (centres de formation, instituts et laboratoires, voire programmes et diplômes institutionnalisés) qui devraient savoir tirer parti des bilans des nouvelles expériences d'apprentissage.

La prise en compte de ces *qualités nouvelles* devrait normalement conduire à des changements dans chacune des *composantes* concernées, ce qui illustre ce qu'Edgar Morin qualifie de *deuxième notion importante* : celle de « *circularité ou de boucle* »<sup>6</sup> qu'il résume ainsi : « [...] la vraie connaissance, c'est une connaissance qui fait le circuit de la connaissance des parties vers celle du tout et de celle du tout vers celle des parties ». J'ajouterai que ce qui est vrai des *connaissances* l'est aussi des *actions* qu'inspirent ces connaissances. Et cette boucle dont parle Morin doit, pour être efficiente, tourner sans fin et engager constamment l'ensemble des composantes de « *l'organisation* »<sup>7</sup>. Il en va ainsi de tous les parcours : celui de l'apprentissage (aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant), celui de la recherche, et celui de la formation.

En voici une brève illustration inspirée par une séquence du parcours d'apprentissage :

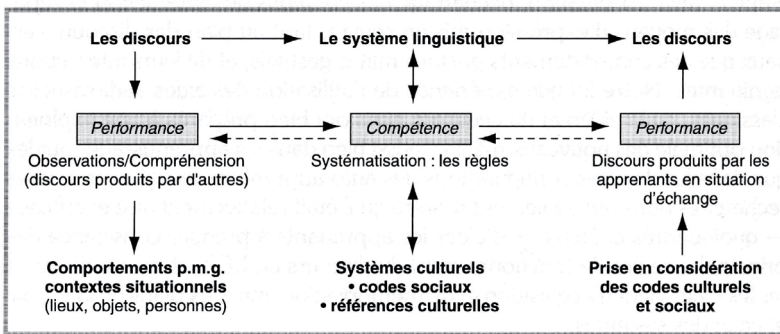


FIGURE 7.2  
Apprentissage par approximations successives

Dans un premier temps (partie gauche du schéma) l'apprenant écoute et regarde un document audiovisuel (vidéo, bande dessinée sonorisée, etc.) et, en partie seul et en partie avec l'aide de l'enseignant et de ses camarades, s'efforce de comprendre le sens des actes de langage, des dialogues ou du commentaire. Il les mémorise déjà en partie. Deuxième temps (partie centrale du schéma) : à l'aide d'exercices appropriés, fondés sur les situations du document précédent, et par une démarche inductive, l'apprenant accède à la prise de conscience de certaines règles de fonctionnement de la communication en langue étrangère (prosodie, phonétique, grammaire de la parole, vocabulaire, comportements posturo-mimo-gestuels, etc.).<sup>8</sup> Troisième temps enfin (partie droite) : retour vers la performance communicative, assumée cette fois par l'apprenant lui-même dialoguant avec ses camarades et/ou avec l'enseignant, grâce aux acquis antérieurs (notamment lors de l'étape précédente) immédiatement réinvestis. Les flèches indiquent bien qu'il s'agit d'interactions orientées dans les deux sens, même s'il y a des orientations prioritaires. Cet ensemble de procédures,

que nous avons mises en œuvre à tous les niveaux dans notre problématique SGAV, et cela dès le début, illustre bien ce principe de *circularité*, de *mise en boucle* auquel est si justement attaché Edgar Morin. Et cela d'autant plus que le schéma ci-dessus s'insère lui-même dans un *parcours d'apprentissage en boucle* qui permet à l'apprenant de continuer à progresser globalement et simultanément dans tous les domaines de la communication en s'appuyant sur des acquis antérieurs constamment repris, actualisés et réinvestis dans des situations de communication nouvelles. C'est la *progression en spirale de l'apprentissage*, si souvent évoquée - sans être toujours pratiquée - dans les cours «de langues».

Pour illustrer ce témoignage de reconnaissance à Edgar Morin je vous propose une dernière réflexion critique sur certains de nos programmes de formation d'enseignants et/ou de formateurs en Français Langue Étrangère - et au-delà dans les autres langues étrangères ou secondes. Ceci nous permettra de retrouver Edgar Morin dans certaines des critiques - ou des espérances - motivées qu'il formule à l'égard de nos institutions universitaires.

En référence à ce qui précède, il conviendrait déjà de penser que dans notre domaine comme dans la plupart des autres, Recherche - Formation et Enseignement/Apprentissage doivent former une *organisation* (ou un *système complexe*) dont les trois composantes *interagissent* en formant des *boucles*, qui favorisent l'émergence d'idées et de propositions nouvelles. Encore faut-il que les Institutions universitaires chargées de ces missions regroupent ces trois composantes, et surtout leur permettent de fonctionner non comme des cellules juxtaposées et autonomes - comme c'est le cas dans la plupart de nos institutions - mais en complémentarité et en synergie<sup>9</sup>. Nos vieilles Écoles Normales Départementales étaient en mesure de le faire - si elles le voulaient - mais elles ne s'occupaient pas des Langues Étrangères, et nos défuntés IUFM n'ont guère pris d'initiatives dans ce domaine. Leur rattachement aux Universités, résolument découpées en tranches disciplinaires et sous-disciplinaires autonomes voire hostiles les unes aux autres, risque bien d'aggraver la situation.

L'anglais, l'allemand ou le chinois y sont des disciplines nobles, axées vers les Recherches littéraires ou civilisationnelles, déjà plus rarement vers la Linguistique, et pratiquement jamais vers la DDLC qui de toutes façons n'apparaîtrait au mieux que comme une discipline *appliquée* donc indigne de figurer parmi les *disciplines d'excellence* de la plupart des Universités.

Une timide réforme avait été lancée au début des années 80, alors qu'Alain Savary était ministre de l'Éducation Nationale : une commission d'*experts* avait été chargée de proposer une maquette de formation universitaire permettant d'accéder en deux années du second cycle à une Maîtrise de Français Langue Étrangère, faisant suite à une Licence Mention FLE greffée sur les licences de langues et de Linguistique. Dans l'esprit de ses promoteurs il s'agissait là d'un prototype de formation professionnelle résolument transdisciplinaire puisqu'elle pouvait se greffer comme option sur plusieurs licences existantes, et qu'elle regroupait de façon cohérente et ouverte quasiment toutes les disciplines concernées par l'enseignement/apprentissage du Français en tant que langue étrangère : composantes linguistiques, civilisationnelles, littéraires, didactiques (fondements théoriques et pratiques de classe), évaluation, etc.

Ces maquettes ne proposaient pas une méthodologie de l'enseignement, de la formation et de la recherche - ce n'était absolument pas leur rôle - mais elles offraient un cadre suffisamment structuré et ouvert pour favoriser toutes les initiatives créatrices dans ce domaine<sup>10</sup>. Malheureusement, elles ne se prolongeaient pas dans un 3<sup>ème</sup> cycle spécifique qui eût par trop bouleversé les sacro-saints découpages de la Recherche universitaires. Le FLE dut vaillamment se frayer un passage et se faire une petite place dans les DEA et les Doctorats existants, où il était souvent mal accueilli ou toléré, et sans jamais pouvoir s'y présenter sous son nom.

Plusieurs équipes universitaires surent exploiter les potentialités de ces maquettes et développer des formations réellement transdisciplinaires, qui ont inspiré d'excellentes études doctorales et suscité de belles vocations d'enseignants-chercheurs devenus de remarquables propagandistes tant en France que dans de nombreux pays étrangers. Malheureusement ces belles initiatives sont restées minoritaires<sup>11</sup>. La plupart du temps les programmes de FLE ont continué à proposer une mosaïque d'enseignements juxtaposés, éparpillés dans une multitude d'options plus ou moins microscopiques sous prétexte de favoriser les choix individuels (parfois dictés chez les étudiants par les horaires de trains ou les facilités d'ordre pratique, et chez les enseignants par le désir de « placer » leurs thèmes favoris), sans se soucier vraiment des intérêts de formation des étudiants, et tout cela sous forme de cours magistraux théoriques, sans interaction concertée entre acquisition de savoirs et pratiques de terrain (quand il y en avait !), et sans le moindre effort de synthèse, de coordination ou de regroupements transversaux, ; et pour couronner le tout il fallait se plier aux exigences des évaluations institutionnelles imposées, essentiellement sommatives et sélectives, gérées par ordinateur, et entièrement tournées vers l'obtention du titre de qualification.<sup>12</sup>

Mais il y a pire : les modestes possibilités offertes par les textes fondateurs de 1983 ont peu à peu été gommées au fil des « réformes » successives qui ramenaient fermement vers des programmes et des pratiques plus classiques. Je prends un exemple : le texte fondateur de la Licence mention FLE (1983) prévoyait 25 heures de « réflexion sur le début d'apprentissage d'une langue nouvelle ».<sup>13</sup> On voulait ainsi placer les futurs enseignants de FLE dans la situation que vivent leurs futurs élèves, confrontés à une langue et une culture totalement nouvelles, et les faire réfléchir à toutes les composantes (psychologiques, linguistiques, pédagogiques, etc.) individuelles et collectives de cette situation vécue, ainsi qu'aux moyens techniques et psychologiques permettant à l'apprenant de vaincre les difficultés rencontrées, et aussi de partager les joies de ses réussites et l'inquiétude de ses erreurs et de ses échecs. Cela supposait que l'équipe formatrice aide les étudiants en formation à tirer les conclusions de leur expérience, et à établir des liens étroits et motivés entre cette activité et l'ensemble des autres : apprentissage de la phonétique et de la prosodie, de la grammaire, du vocabulaire, des comportements mimogestuels, et des contenus notionnels, affectifs et transculturels des actes de langage à faire réaliser par leurs futurs élèves, en favorisant les allers et retours permanents (et dans les deux sens) entre fondements théoriques et pratiques de classe. Et cela dans une approche globalisante, tenant compte des multiples interactions entre les différentes composantes. D'où la nécessité

de s'appuyer sur une équipe de formateurs cohérente où les décisions sont élaborées et mises en place en commun. Toutes exigences peu familières à nos Départements universitaires. Le texte de la mini-réforme de 1997 est, sur ce point, ainsi rédigé : « *apprentissage théorique et pratique d'une langue seconde* ». Plus de trace de « *réflexion sur un début d'apprentissage* », ni du renvoi psychologique à « *une langue nouvelle* ». A la limite le nouveau texte pouvait être interprété comme une simple ouverture vers *ces discours sur...* qu'affectonnent nos universités.

Mais voici que tout est à nouveau bouleversé par la récente loi connue sous le nom de LMD (Licence, Master, Doctorat). Elle propose des cursus groupés par grandes disciplines, mais pour ce qui concerne le FLES il faut reconnaître qu'elle offre de nouvelles possibilités de création et de reconnaissance de diplômes spécifiques, qui sont à négocier (voire à marchander) dans chaque université en tenant compte des rapports de force locaux. La 3<sup>ème</sup> année de la nouvelle Licence (qui se situe à Bac + 3) correspond à celle de l'ancienne Licence, mais elle n'est plus considérée que comme une option de sensibilisation de 100 heures. Ses contenus d'initiation peuvent être très hétéroclites, surtout s'ils sont dispensés - comme on peut le craindre - dans des cours magistraux juxtaposés, sans volonté de permettre aux étudiants de se faire une idée de la cohérence et des objectifs globaux de ce début de formation. En particulier notre « *réflexion sur le début d'apprentissage d'une langue nouvelle* », n'est plus considérée que comme un petit élément isolé, un simple contenu parmi d'autres, sans lien avec les autres composantes. Et pourtant je persiste à penser qu'elle offre des possibilités formatives exceptionnelles, si elle est exploitée dans toutes ses implications, et dans tous les aspects d'une méthodologie globale.

Les étudiants qui poursuivent leur formation en FLES trouveront dans les deux années de Master un véritable programme de formation, notamment s'ils choisissent en 2<sup>ème</sup> année l'*option professionnelle*. Certes ce Master FLES n'apparaît que comme une *option*, parmi bien d'autres, du Master de Sciences du Langage ; mais les textes officiels sont suffisamment souples pour autoriser des parcours de formation très diversifiés. Si j'en crois les informations que j'ai pu recueillir ici et là, la mise en place de ces nouveaux programmes a abouti, dans le meilleur des cas, à une certaine *interdisciplinarité*, c'est-à-dire à la juxtaposition de micro-enseignements sans lien entre eux, donnés par des intervenants qui ne forment pas de vraies équipes. Nous sommes encore très loin de cette *transdisciplinarité* qu'Edgar Morin appelle de ses vœux, et nous avec lui. Elle ne peut se réaliser, notamment dans les programmes de formation d'enseignants, qu'au prix d'un fort engagement personnel de chacun des formateurs et d'une solidarité active au sein de l'équipe responsable de la formation. Cette solidarité ne présuppose pas nécessairement une totale identité de vues : bien au contraire, il est souhaitable que les étudiants en formation soient très tôt familiarisés à une certaine diversité dans les propositions et prises de position présentées par les formateurs, voire même à des positions provisoirement antagonistes<sup>14</sup> de façon à les entraîner à surmonter leurs propres contradictions, à prendre eux-mêmes leurs décisions, et à les motiver clairement lorsqu'ils seront à leur tour responsables de leurs enseignements.

Nous retrouvons là une autre idée à laquelle Edgar Morin est profondément attaché, et qui déborde largement du cadre de notre modeste réflexion : le lien étroit qu'il établit entre « *la réforme de la pensée* » et « *l'éthique* », entre la solidarité et la responsabilité<sup>15</sup> : « Mais qu'est-ce qui détruit la solidarité et la responsabilité ? C'est le mode compartimenté et parcellaire dans lesquels vivent non seulement les spécialistes, techniciens, experts, mais aussi ceux qui sont compartimentés dans les administrations et les bureaucraties. Si nous perdons de vue le regard sur l'ensemble, celui dans lequel nous travaillons et bien entendu la cité dans laquelle nous vivons, nous perdons ipso facto le sens de la responsabilité, tout au plus nous avons un minimum de responsabilité professionnelle pour notre petite tâche. [...] Nous obéissons aux ordres, nous obéissons aux instructions. Tant que nous n'aurons pas essayé de réformer ce mode d'organisation du savoir, qui est en même temps un mode d'organisation sociale, tous les discours sur la responsabilité et sur la solidarité seront vains. »

Je retourne pour terminer à mon petit schéma des situations d'apprentissages, en espérant que ce parcours *en boucle* aura favorisé chez certains d'entre vous « *l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées* ». Il serait lâche et faux de justifier nos impuissances par la seule tyrannie des *Institutions*. Si notre fonction d'enseignant et de formateur nous y situe en tant que *médiateur* essentiel, celle de chercheur - étroitement associée à celle-ci - nous oblige plus encore à considérer que nous pensons et agissons dans le cadre d'une *organisation* complexe, dans laquelle toutes les composantes sont solidaires, et ont donc leur part de responsabilité, et nous-mêmes en premier.

Vous comprendrez que je ne peux conclure, car si j'ai bien compris une des grandes leçons de la *Méthode* d'Edgar Morin ce serait mettre un terme factice à une réflexion qui ne peut avoir de fin. Je vous laisserai sur une interrogation qui court tout au long de sa recherche<sup>16</sup>, et qu'il emprunte à Karl Marx : « *Qui éduquera les éducateurs ?* », et sur sa réponse : « *Ce sera une minorité d'éducateurs, animés par la foi dans la nécessité de réformer la pensée et de régénérer l'enseignement* ». Et il précise un peu plus loin : « *Ce seront des éducateurs qui ont déjà en eux le sens de leur mission* ».

En dépit de mes constats souvent sévères, je serais mal venu de me montrer moins confiant et optimiste qu'Edgar Morin.

## Notes

<sup>1</sup> Par exemple : « Contrairement à ce que l'on pense habituellement, l'histoire des sciences n'est pas seulement celle de la constitution et de la prolifération des disciplines, mais aussi celle des ruptures des frontières disciplinaires, d'empiètements d'un problème d'une discipline sur une autre, de circulation de concepts, de formation de disciplines hybrides qui finissent par s'autonomiser. Enfin, c'est en même temps l'histoire de la formation de complexes où différentes disciplines s'agrègent et s'agglutinent. Autrement dit, si l'histoire officielle de la science est celle de la disciplinarité, une autre histoire, qui lui est liée et inséparable, est celle des « inter-trans-poly-disciplinarités » » Edgar Morin, *Conclusions du Conseil Scientifique* mis en place par Lionel Jospin et présidé par Edgar Morin (1999), § B, p. 15-16.

<sup>2</sup> Petar Guberina (1912 - 2005), Professeur à l'Université de Zagreb, spécialiste de linguistique, de



phonétique (créateur de la méthode verbo-tonale d'éducation audiophonatoire), de rééducation de la parole chez les malentendants et les sourds profonds, et de DDLC. Dans ce dernier domaine nous avons développé ensemble la problématique SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) d'enseignement/apprentissage des langues (formule d'usage courant, rapide mais non scientifique !)

<sup>3</sup> Pascal, qu'aime citer Edgar Morin, écrivait déjà : « Je tiens pour impossible de connaître le tout si je ne connais les parties ni de connaître les parties si je ne connais le tout ».

<sup>4</sup> (dans : *L'homme symbiotique (Regards sur le 3<sup>ème</sup> millénaire)* Paris, Seuil, 1995

<sup>5</sup> dans : *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, Communication au Congrès International «Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université» (Locarno, avril-mai 1997) ; texte publié dans *Motivation*, n°24, 1997.

<sup>6</sup> Dans l'article cité précédemment.

<sup>7</sup> Terme que Morin dit préférer à celui de *système*. C'est aussi notre avis, car *système* a quelque chose de trop figé : *organisation* laisse entendre que l'ensemble concerné évolue, se transforme sans se détruire.

<sup>8</sup> Dans cette deuxième étape, l'enseignant partira d'énoncés en situation empruntés à l'étape précédente, et en extraira des ensembles pertinents pour faire travailler l'apprenant sur tels ou tels aspects de la prononciation, de la prosodie, de la grammaire, du vocabulaire, etc. afin de l'aider à en dégager les règles de fonctionnement, mais sans perdre de vue les objectifs communicatifs. Dès que la prise de conscience des règles est en voie d'être acquise, il remontera vers les énoncés complets, afin de bien mettre à leur place dans ces ensembles les éléments acquis. Dans cette séquence le parcours d'apprentissage va bien **des ensembles => les parties=>les ensembles**.

<sup>9</sup> Ce fut le cas lorsque G.Gougenheim et moi-même créâmes le CREDIF (Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français) à l'ENS de Saint Cloud, en 1959, en association avec P.Guberina qui avait créé un Centre analogue, mais orienté vers plusieurs langues étrangères, dans son Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb. Ensemble nous y mîmes aussitôt en pratique ces conceptions systémiques qui allaient se développer sous le nom de *Problématique SGAV*, et préfiguraient celles qu'Edgar Morin allait magistralement exposer notamment dans sa *Méthode*.

<sup>10</sup> Je crois utile de préciser que ce prototype ne fut jamais exploité dans d'autres formations universitaires. Le projet ne survécut pas à un changement de gouvernement et d'équipe ministérielle.

<sup>11</sup> Cette tendance au morcellement est loin d'être exclusivement « hexagonale ». Combien de fois, au cours de nos interventions dans des universités étrangères, ma femme et moi avons-nous recueilli des témoignages d'étudiants, et même de collègues, affirmant : « C'est seulement grâce à vous que nous avons une idée d'ensemble de notre programme, et que nous entrevoyons les interactions et les solidarités entre ses diverses composantes, quand elles existent. »

<sup>12</sup> Pour plus de détails - et de vigueur - je vous renvoie à mon article de 1998 : « Cohérence et interactions dans un programme SGAV de formation d'enseignants de LE », dans *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Érudition, Paris, et Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, 2000

<sup>13</sup> Le SGAV s'enorgueillit d'avoir, le premier, proposé cette activité et cette démarche formative en 1959, à l'ENS de Saint-Cloud, dans le programme d'un des premiers stages de formation d'enseignants appelés à utiliser le 1<sup>er</sup> cours SGAV de FLE, *Voix et Images de France*. Par la suite cette « réflexion sur le début d'apprentissage d'une langue nouvelle » est restée une des composantes essentielles de toutes nos formations, quelle que soit la langue/culture visée.

<sup>14</sup> Encore Edgar Morin, dans : *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, op. cité, p.3 : « [...] une troisième notion que j'appelle la dialogique, notion qui peut être considérée comme l'équivalent ou l'héritière de la dialectique. J'entends «dialectique» non pas à la façon réductrice dont on comprend couramment la dialectique hegelienne, à savoir comme un simple dépassement des contradictions par une synthèse, mais comme la présence nécessaire et complémentaire de processus ou d'instances antagonistes. C'est l'association complémentaire des antagonistes qui nous permet de relier des idées qui en nous se rejettent l'une l'autre... ».

<sup>15</sup> Dans : *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, article cité, p.6

<sup>16</sup> Notamment dans *La tête bien faite*, Éditions du Seuil, Collection « L'histoire immédiate », 1999.

## Références bibliographiques

### Edgar Morin

Les 6 tomes de *Méthode*, Paris, Seuil, 1977-2004

*Conclusions du Conseil Scientifique* mis en place par Lionel Jospin et présidé par Edgar Morin, 1999

*La tête bien faite*, Éditions du Seuil, Collection « L'histoire immédiate », 1999

- *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université*, Communication au Congrès International «Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université» (Locarno, avril-mai 1997) ; texte publié dans *Motivation*, n° 24, 1997.

### Autres auteurs

De Rosnay Joël, *L'homme symbiotique (Regards sur le 3<sup>ème</sup> millénaire)* Paris, Seuil, 1995

Bange Pierre, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, CREDIF/Hatier, Collection L.A.L., 1992

Guberina Petar, Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale, dans : Coste Daniel (édit.), *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945*, CREDIF/Didier, Paris, 1984

- Rivenc Paul, *Pour aider à apprendre à communiquer dans une langue étrangère*, Didier Érudition, Paris, et Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, 2000

Divers auteurs : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Editions De Boeck Université, Bruxelles :

. Volume 1 : De Man De Vriendt M.-J.(coord.), *Parcours et procédures de construction du sens*, 2000

. Volume 2 : Renard Raymond (coord.), *La phonétique*, 2001

. Volume 3 : Rivenc Paul (coord.), *La méthodologie*, 2003

. Volume 4 : Courtillon J. et Barbé G. (coord.), *La formation*, 2005