

Marie-Jeanne De Man-De Vriendt, Séra De Vriendt
Université de Mons, Université libre de Bruxelles
et Vrij Universiteit van Brussel (Belgique)



1. Deux dates importantes : 1963 et 1998

Lorsque quelqu'un écrira l'histoire de l'enseignement des langues en Communauté française de Belgique au cours de la deuxième moitié du 20e siècle, il ou elle ne manquera sans doute pas de mettre deux dates en évidence : (juillet) 1963 et (juillet) 1998.

En juillet 1963 fut organisé à Mons le 'Premier stage international de formation des professeurs de langues' (à l'Institut des Langues Vivantes de la Faculté Polytechnique'). Au cours de ce stage de trois semaines, les participants furent initiés d'une manière intensive à ce qui s'est appelé méthode audio-visuelle, méthode Saint Cloud-Zagreb ou Guberina-Rivenc, méthode audio-visuelle et structuro-globale et enfin méthode structuro-globale audio-visuelle, d'où l'abréviation SGAV. Ces diverses dénominations se référaient initialement aux professeurs qui avaient lancé la méthode ou à leur appartenance institutionnelle, par la suite aux principales caractéristiques de l'approche qu'ils préconisaient. Le changement dans l'ordre des épithètes ne fut pas innocent : l'utilisation de moyens audio-visuels était, au début, considérée comme l'innovation la plus frappante, par la suite il est apparu que la caractéristique 'structuro-globale' était plus importante.

Le stage de 1963 à Mons marque le début d'une activité intense dont le centre se trouvait à l'École d'Interprètes Internationaux. En collaboration étroite avec les collègues français et yougoslaves, auxquels se joignirent rapidement des collègues espagnols, canadiens, australiens, allemands, etc., l'équipe montoise, dirigée par R. Renard, participa au développement de divers aspects de l'approche SGAV : théorie et pratique du travail phonétique, passage de l'oral à l'écrit, création de matériel complémentaire, stylistique comparée, etc. D'autre part, par l'organisation, au cours des années suivantes, d'une série de stages de formation, l'institution montoise et le CIAVER (Centre International Audio-Visuel d'Enseignement et de Recherche) de Saint-Ghislain contribuèrent puissamment à la diffusion d'une approche audio-visuelle et, en particulier, du SGAV dans l'enseignement des langues en Communauté Française de Belgique.

En 1998, le gouvernement de la Communauté Française de Belgique approuva un décret concernant l'enseignement des langues, plus connu sous le nom de la ministre qui l'avait proposé, L. Onkelinx. Outre l'obligation de l'enseignement d'une seconde langue dans les deux dernières années de l'enseignement primaire et la possibilité d'organiser un enseignement intensif de la langue des signes, ce décret fut très important du fait qu'il créait la possibilité d'organiser, tant dans l'enseignement primaire que dans l'enseignement secondaire, un enseignement dit 'de type immersif'. Ce type d'enseignement a connu un réel succès, puisque, à ce jour (année scolaire 2009-2010), 137 écoles primaires et 80 écoles secondaires le proposent en néerlandais, anglais ou allemand. Dans la suite de cet article, nous nous référerons à ce type d'enseignement par l'expression 'de type immersif' (ou, plus brièvement, immersion) pour l'enseignement fondamental et par l'acronyme CLIL (Content and Language Integrated Learning - traduit en français par EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) pour l'enseignement secondaire.

Auteurs du présent article, nous avons eu le privilège, d'une part, de participer activement au développement du SGAV (enseignement à l'Ecole d'Interprètes Internationaux et aux universités de Mons et de Bruxelles, direction de séminaires aux stages organisés tant à Mons qu'au CIAVER, production de matériel pour l'enseignement du néerlandais, participation aux colloques de l'Association internationale SGAV, etc.) et, d'autre part, d'être les témoins, plus ou moins proches selon les cas, de diverses activités dans des écoles de type immersif.

C'est dans le cadre de ces dernières activités que nous avons retrouvé Josiane Hamers. Pour lui rendre hommage, il nous a paru intéressant de voir si, dans quelle mesure et sous quelle forme, l'on retrouve dans le CLIL des caractéristiques du SGAV et, éventuellement, si certains aspects du SGAV ne pourraient pas être intégrés au CLIL ou y être renforcés pour le plus grand profit des apprenants.

2. Le SGAV

De très nombreuses publications permettent de bien comprendre l'évolution des conceptions SGAV ; celles-ci ont en effet évolué depuis les premiers produits, datant du début des années 1950 :

- divers cours audio-visuels, pour diverses langues (français, anglais, allemand, espagnol, italien, serbo-croate, russe, chinois, arabe), la plupart publiés par les éditions Didier et Didier-Hatier,
- les actes des colloques organisés par l'Association Internationale pour le Développement de la Méthodologie SGAV d'enseignement/apprentissage des langues (le premier organisé à l'université Laval (Québec) en 1970 , le dernier en date, le 14ème, tenu à Tunis en 2005),
- les articles parus dans la Revue de Phonétique Appliquée (de 1965 à 1996),
- quelque ouvrages écrits par Renard (1993) ou rassemblant des écrits de Rivenc (2000) et Guberina (2003),
- une série de quatre ouvrages de synthèse dont la rédaction fut coordonnée par respectivement M.J. De Man-De Vriendt (2000), R.Renard (2002), P.Rivenc (2003) et G.Barbé-J.Courtillon (2005).

Relevons quelques caractéristiques fondamentales du SGAV :

- Le SGAV est STRUCTURO-GLOBAL :

Comme dit plus haut, la décision de mettre en avant, dans l'acronyme SGAV, la caractéristique structuro-globale a été inspirée par le fait que les membres du SGAV considéraient qu'il s'agissait là d'un aspect essentiel de leur approche. En combinant les termes fort utilisés, souvent avec des nuances de sens fort différentes, de structure et de globalité, ils pouvaient se démarquer par rapport à d'autres approches.

Structuro-global doit être interprété comme suit : d'une part, une langue est structurée à divers niveaux, à partir des phonèmes (avec leurs traits distinctifs et leurs diverses réalisations) jusqu'au texte, en passant par les niveaux des syllabes, des morphèmes, des mots, des syntagmes, des propositions, des phrases, etc.; d'autre part, chacune de ces composantes ne fonctionne que dans la globalité du niveau ou des niveaux supérieurs. Ainsi, par exemple, les mots ont une structure propre (sont formés d'un ou de plusieurs morphèmes, combinés selon des règles très strictes) et sont utilisés, dans l'usage normal de la langue, comme éléments constitutifs de syntagmes, de phrases, etc. Enfin, dans son utilisation normale, la langue sert à communiquer dans une situation (non linguistique) qui est, elle aussi, structurée par chaque individu participant à l'interaction à partir de sa perception de la situation globale.

Le SGAV estime que l'enseignement et l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère n'est possible et ne peut être efficace si l'on y combine également la globalité et les divers niveaux de structuration. Il s'ensuit que les divers éléments du langage ne peuvent être enseignés et acquis que d'une manière intégrée; donc, par exemple, pas de travail sur des sons isolés, mais toujours dans un contexte plus large, de groupes de mots, éventuellement de phrases, qui aient du sens ; pas d'étude de mots isolés, mais ici aussi leur acquisition par l'emploi dans des ensembles plus grands et ayant du sens, etc. (voir, à ce sujet, Rivenc 2003, 121 et Guberina 1984).

Ce principe fondamental du SGAV détermine, directement ou indirectement, la plupart de ses autres caractéristiques. P.Rivenc (2003, 127) formule comme suit les 'propositions fondamentales' du SGAV :

- 'priorité à la langue orale, essentiellement dialogique, associant le verbal, le paraverbal, et le posturomimogestuel'
- 'une approche situationnelle, à la fois psycholinguistique et interculturelle'
- 'l'association et l'éducation des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées)'
- 'une construction graduelle, globalisatrice et active du sens, obtenue à travers un dialogue enseignant/apprenants et apprenant/apprenants, prenant en compte tous les vecteurs porteurs de sens et leurs interactions'
- 'un traitement décalé de la langue écrite, à la réception et à la production'
- 'une démarche d'apprentissage fondée sur une approche situationnelle et communicative de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbo-tonales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux,

grammaticaux et prosodiques les plus usuels, - associées à une prise en compte permanente des attitudes et comportements interculturels’.

3.1. CLIL

‘CLIL is a dual-focussed educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language’ (A.Maljers e.a., 2007, 8) .

CLIL est justement défini comme une approche éducative (ce n’est pas une méthode) à double objectif (importance accordée à la langue et au contenu non linguistique), attentive aussi bien à l’enseignement (le rôle de l’enseignant) qu’à l’apprentissage (le rôle de l’apprenant).

L’ouvrage auquel nous avons emprunté la définition de CLIL (A.Maljers e.a., 2007) donne une bonne image de la variété considérable des applications de l’approche CLIL en Europe. Les différences relèvent de plusieurs domaines/aspects :

Organisation/variété :

Un pays peut organiser l’enseignement de type CLIL d’une manière ‘unitaire’ ou fort différenciée. Ainsi, on peut opposer aux formes plus restreintes des Pays-Bas (anglais, enseignement secondaire uniquement) une plus grande variété dans des pays dont la structure rend possible des politiques linguistiques différentes selon les régions (par exemple, en Italie).

L’âge des apprenants :

Dès l’âge de 5 ans en Communauté française de Belgique ans, à partir de l’âge de 10 ans en Allemagne, dans l’enseignement secondaire aux Pays-Bas. La deuxième langue dans laquelle une ou des matières sont enseignées est presque partout l’anglais.

Les matières enseignées :

Le choix des matières enseignées dans une deuxième langue est également très variable. Les matières les plus fréquemment choisies sont l’histoire, la géographie et la biologie, mais d’autres matières sont également mentionnées, aussi bien les mathématiques que, par exemple, l’éducation physique.

Le nombre d’heures :

Le nombre d’heures de cours enseignés dans la deuxième langue peut également être très variable.

L’évaluation :

L’évaluation des connaissances non linguistiques se fait dans certains cas en L2, dans d’autres cas en L1.

La sélection des élèves :

On peut noter des différences importantes en ce qui concerne la sélection des élèves susceptibles de suivre un enseignement de type CLIL (exigences strictes ou nulles).

Le matériel :

En ce qui concerne le matériel utilisable dans les classes CLIL, il semble que, en dépit de l'absence de produits spécifiques et appropriés, les enseignants se tirent d'affaire en se constituant du matériel propre à partir d'ouvrages publiés dans les pays où la langue utilisée est L1 (donc souvent un matériel en langue anglaise).

3.2 Immersion et CLIL en Communauté française de Belgique

Comme nous l'avons mentionné plus haut, un enseignement de type immersif a été rendu possible en Communauté française de Belgique par un décret de juillet 1998. Il présente les caractéristiques suivantes :

L'âge des apprenants :

Dès l'âge de 5 ans, en 3e maternelle, (quoique le système soit très souple et qu'il permette l'entrée à d'autres moments : 6ans, 8 ans, 12 ans).

La langue d'enseignement :

Le néerlandais est choisi (par les écoles) beaucoup plus souvent que l'anglais ou l'allemand, probablement pour des raisons socio-économiques (l'emploi !) ou parce que le recrutement d'enseignants locuteurs natifs paraît plus aisé, alors que l'anglais jouit de la préférence des apprenants

Les matières enseignées :

A l'école maternelle, toutes sortes d'activités peuvent être organisées dans la deuxième langue. A l'école primaire, le choix des matières est fonction du nombre d'heures disponibles (voir plus loin). Une matière (mathématique, activités d'éveil, etc.) peut être enseignée dans une langue ou dans les deux langues (français, la langue de l'école, et deuxième langue). Dans l'enseignement secondaire, les matières les plus fréquemment choisies sont l'histoire, la géographie, l'initiation aux sciences et à la technologie et la biologie.

Le nombre d'heures :

Des fourchettes sont imposées dans les divers cycles de l'enseignement fondamental : entre 50% et 75% de 5 à 8 ans, entre 25% et 66% de 8 à 12 ans ; en pratique, la plupart des écoles choisissent soit un système dégressif (de plus ou moins trois quarts à un quart des cours en L2), soit un système continu et équilibré (la moitié des leçons dans chaque langue tout au long des sept années) ; il faut toutefois signaler que toutes ces heures ne sont pas des cours de matières non linguistiques ; elles comprennent les heures d'enseignement de la deuxième langue. Par contre, dans le secondaire, le nombre d'heures en L2 est de un quart au maximum, mais il s'ajoute au nombre d'heures de cours de langue.

L'évaluation :

Les règles en vigueur en matière de certification imposent une évaluation en L1 à la fin des études primaires.

La sélection des élèves :

Aucune sélection.

Le matériel :

Pas de matériel spécifique ; les enseignants se tirent d'affaire en se constituant du matériel propre à partir d'ouvrages publiés dans les pays où la langue utilisée est L1; la principale difficulté réside alors dans le fait que le contenu de ces ouvrages ne correspond pas aux programmes nationaux et qu'une certaine adaptation est donc indispensable. Le recours à l'internet peut être très utile, de même que la constitution de réseaux d'écoles ou de groupes d'enseignants qui peuvent ainsi accroître les ressources disponibles.

Les enseignants :

Les enseignants, locuteurs natifs de la L2, doivent être porteurs d'un diplôme les habilitant à exercer la fonction d'instituteur/institutrice ou de professeur d'une matière non linguistique délivré par leur pays ou communauté d'origine. Des mesures transitoires étaient toutefois prévues dans le décret. Malgré cela, le recrutement difficile d'enseignants satisfaisant aux critères mentionnés ci-dessus a entraîné un certain assouplissement des critères. Les équipes enseignantes peuvent dès lors être constituées de locuteurs natifs et de locuteurs (en principe !) bons bilingues français/L2.

Il n'y a pas de formation spécifique à l'intention de futurs enseignants en classe de type CLIL. Des activités de formation continuée sont organisées de manière ponctuelle à l'intention des enseignants en place.

4. Des points de rencontre entre SGAV et CLIL

Le SGAV, une approche didactique, et le CLIL, un mode d'acquisition et d'enseignement d'une L2, présentent un certain nombre de points communs. Dans cette partie, nous examinerons successivement les points de rencontre suivants :

- 4.1 : la situation
- 4.2 : la langue orale et l'interaction
- 4.3 : la phonétique
- 4.4 : la langue écrite

4.1 La situation

Comme on l'a vu ci-dessus, SGAV préconise un contact direct et prolongé des apprenants avec la L2 sous sa forme orale dans des situations qui ont un sens pour eux. Dans l'immersion et le CLIL, cela va de soi, étant donné que la L2 est utilisée comme la langue des interactions au sein de la classe. Les situations sont néanmoins de type fort différent.

Dans les cours de L2 (du SGAV), les situations dialoguées sont conçues en filtrant des interactions de la vie courante dont sont éliminés les éléments jugés non pertinents parce qu'ils risquent de détourner l'attention de l'apprenant d'objectifs grammaticaux, phonétiques et culturels soigneusement sélectionnés

et ordonnés. Dans chaque unité d'enseignement, après une phase initiale où la répétition et la mémorisation prennent une place importante, l'ensemble des notions enseignées et en voie d'acquisition est exploité et enrichi de manière à se rapprocher le plus possible de situations de la vie de tous les jours.

Dans l'immersion et le CLIL, par contre, la situation initiale est, par définition, la situation de classe où la L2 est utilisée, exclusivement ou presque, pour rendre possibles les interactions entre enseignant et apprenants ou entre les apprenants. De plus, aussi bien à l'école primaire (activités d'éveil, mathématique, par exemple) que dans l'enseignement secondaire, les activités sont centrées sur un sujet relevant d'une certaine discipline non linguistique, qui en définit non seulement le contenu, mais aussi les formes linguistiques appropriées. Le cours de matière non linguistique en L2 est, de ce fait, un ensemble complexe de situations différentes qui s'entrecroisent et se combinent :

- une situation d'enseignement/apprentissage d'un contenu,
- une situation d'enseignement/apprentissage d'une démarche scientifique,
- une situation d'enseignement/apprentissage d'une L2,
- une situation formée d'interactions enseignant/apprenants et apprenants/apprenants.

En d'autres termes, l'approche SGAV passe progressivement de l'utilisation de la L2 dans une situation simulée à son utilisation dans la réalité extrascolaire, tandis que l'immersion et le CLIL partent d'une situation riche et complexe, celle de la classe. Dans le SGAV, les divers éléments de la langue à acquérir ont fait l'objet d'études sur la langue en question et ont été sélectionnés en fonction des objectifs choisis, il en va tout autrement de l'immersion et du CLIL, où le langage utilisé aux différents niveaux peut encore faire l'objet d'analyses fouillées et de réflexions scientifiques approfondies.

4.2 : la langue orale et l'interaction

Le SGAV donne la priorité, dans le temps, à la langue orale. Les premières activités se font uniquement oralement ; le passage à l'écrit est décalé. Les raisons de cette structuration de l'enseignement/apprentissage sont diverses. Le SGAV a voulu, dès l'abord, se distancer d'approches fondées sur l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire, trop théoriques, visant à l'acquisition de connaissances souvent peu mises en pratique. Des dialogues écoutés, reproduits, joués, développés dans une phase d'exploitation, plongent les apprenants dans des situations de communication, provoquent une activité abondante de réception et de production et favorisent de ce fait l'acquisition d'un comportement aisé dans les interactions en L2.

En principe, l'immersion et le CLIL, du fait même que l'enseignement se fait entièrement dans la L2, plonge également l'apprenant dans un bain de langue étrangère. De très grandes différences apparaissent toutefois selon l'âge des apprenants et selon les activités organisées en L2 :

- si l'immersion commence à l'école maternelle, c'est-à-dire avec des apprenants très jeunes et dont c'est le tout premier contact avec la L2, le bain de langue est réel, si l'enseignant(e) ne se sert que de la L2. Du point de vue de la production en L2, il

s'agit surtout de chansons, de comptines et, progressivement, de la reproduction de petites phrases ou expressions utiles dans l'interaction quotidienne (se lever, prendre un objet, aller aux toilettes, etc.) ; il ne faut pas s'attendre à une production libre des jeunes apprenants.

- à l'école primaire, il y a, d'une part, des leçons de langue, d'autre part, des leçons de matière en L2, en quantité variable selon le choix fait par l'institution scolaire du nombre d'heures attribuées à la L2. Ici encore, la part de production de chaque apprenant est très variable : il convient assurément que les apprenants soient le plus possible associés à des interactions avec l'enseignant(e) ou entre apprenants.

- cette dernière remarque est également valable pour les classes de type CLIL dans l'enseignement secondaire : l'enseignant(e) de matière non linguistique a un rôle important à jouer dans le développement des capacités langagières des apprenants dans une langue qui est L1 pour lui/elle et L2 pour les apprenants ; il est donc appelé à jouer un rôle auquel sa formation d'enseignant de matière (dans une autre langue) ne l'a pas préparé.

4.3 La phonétique

Le SGAV a surtout produit du matériel destiné à l'enseignement secondaire et à l'enseignement pour adultes. Du fait de l'importance qu'il accorde à l'interaction orale, il est tout naturel qu'il s'est intéressé tout particulièrement aux fautes de prononciation, ce qui a donné lieu à l'élaboration d'une théorie et de stratégies originales, connues sous le nom de méthode verbo-tonale. Très rapidement, il est apparu qu'il était préférable de ne pas se limiter à agir sur les fautes de prononciation (la 'correction'), mais qu'il fallait envisager une action plus large, un 'travail' phonétique. Celui-ci n'est pas limité à la correction ; à partir d'une réflexion et d'études sur les caractéristiques de la langue maternelle et de la langue étrangère, tant en ce qui concerne leurs traits prosodiques (accent tonique, rythme, intonation) qu'en ce qui concerne les segments (les phonèmes et leurs réalisations), le travail phonétique se pratique lors de toute interaction orale. Il est même précédé d'une application de la théorie et des observations à l'élaboration du matériel utilisé dans les classes, alliant ainsi la prophylaxie à la thérapeutique (voir Renard, 1971 et Intravaia, 2000).

Comme on pouvait s'y attendre selon les études concernant l'acquisition du langage, on a pu constater que, en cas d'immersion précoce, donc avec des enfants de cinq à six ans, une prononciation correcte s'acquiert généralement sans grand effort. Les jeunes enfants reproduisent correctement les sons, les rythmes, les schémas intonatifs de locuteurs natifs, tels qu'ils leur sont proposés par l'enseignant(e) ou tels qu'ils les entendent sur du matériel enregistré.

Il n'en va pas de même lorsque l'immersion ou un enseignement de type CLIL commence plus tard. Il nous est arrivé d'entendre des adolescents qui s'exprimaient avec une certaine aisance dans leur deuxième langue mais dont la production était caractérisée par des fautes de prononciation grossières. On ne peut que regretter que soit ainsi gâché l'effet positif d'une acquisition par ailleurs réussie d'une langue étrangère. Il serait utile de voir comment la méthode verbo-tonale pourrait s'appliquer dans un contexte immersif ou CLIL ; cela ne devrait pas poser de gros problèmes

4.4 La langue écrite

Du fait que l'entrée dans l'immersion ou le CLIL peut se faire à des âges différents, il faut s'attendre à de grandes différences en ce qui concerne le premier contact avec la langue écrite. Lorsque l'immersion commence en 3e maternelle, il apparaît que l'on donne généralement la préférence à un apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la deuxième langue, en tout cas si celle-ci est le néerlandais et si le nombre d'heures attribué à la deuxième langue est nettement plus élevé que le nombre d'heures attribué au français (voir ci-dessus, 3.2) ; ceci s'explique aussi par le fait que l'orthographe néerlandaise est, dans une très large mesure, 'phonologique', c'est-à-dire très proche d'un système (idéal ?) de correspondance 'un graphème pour un phonème'. Dans ce cas, l'apprentissage de l'orthographe française étant différé, un certain retard est inévitable au cours des premières années. Il semble toutefois que ce retard, limité d'ailleurs à la correction orthographique, soit entièrement résorbé à la sortie de l'école primaire.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la deuxième langue ne semble pas poser de problèmes particuliers.

Dans l'enseignement secondaire, donc dans les classes de type CLIL, l'apprenant se trouve confronté à un niveau de langue plus élevé que celui des interactions de la vie courante. Il doit reconnaître la stylistique propre des disciplines qui lui sont enseignées et s'approprier une manière de structurer sa pensée, de raisonner et d'argumenter, aussi bien d'ailleurs dans sa L1 que dans sa L2.

Ce cheminement, dans le CLIL, est censé se faire tout au long des études secondaires et s'accompagne d'un questionnement personnel en même temps que de l'approfondissement des connaissances dans chaque discipline.

5. Conclusion

Quelles que soient les démarches utilisées actuellement dans les écoles de la Communauté Française de Belgique, un certain nombre de principes ne peut être ignoré :

- La primauté de la langue orale
- La nécessité d'une éducation de l'oreille et d'un entraînement à la compréhension
- La nécessité d'un apprentissage situationnel multisensoriel

Le lien indispensable entre la réception et la production du discours en langue orale

- Le lien indispensable entre le discours en langue orale et le texte écrit
- La nécessité de seconder l'apprenant afin qu'il acquière de plus en plus d'autonomie dans sa communication en langue étrangère.

6. Bibliographie

Barbé, G. et Courtilon, J. (Éd.), 2005, *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde. 4. Parcours et stratégies de formation*, Bruxelles, De Boeck et Larquier.

De Man - De Vriendt, M.J. (Éd.), 2000, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 1. Parcours et procédures de construction du sens*, Bruxelles, De Boeck-Université.

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

Guberina, P., 2003, *Rétrospection*, Zagreb, arTresor.

Intravaia, P., 2000, *La formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, CIPA.

Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D. (eds), 2007, *Windows on CLIL*, European platform for Dutch Education.

Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.

Renard, R., 1993, *Variations sur la Problématique SGAV*, Mons, CIPA

Renard, R., (Éd.), 2002, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck-Université.

Rivenc, P. 2000, *Pour aider à communiquer dans une langue étrangère*, Mons, CIPA.

Rivenc, P., (Éd.), 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Rivenc, P., 2003, *Brève histoire de la Problématique SGAV. Étapes dans la construction d'une méthodologie*, dans Rivenc, P., (Éd.), 2003, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 85-134.