



HAL
open science

La place de l'écrit dans la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. La place de l'écrit dans la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV). *Legenda. The History of Language Learning and Teaching, Volume II: 19th-20th Century Europe*, 2, 2018, 19th-20th Century Europe, 9781781886991. hal-01850932

HAL Id: hal-01850932

<https://hal.science/hal-01850932v1>

Submitted on 5 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La place de l'écrit dans la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Marie-Odile HIDDEN

Université Bordeaux Montaigne (France)

Chapitre 15 de l'ouvrage : *The history of Language Learning and Teaching, volume II 19th-20th Century Europe*, edited by Nicola McLelland and Richard Smith, Legenda 2018, pp. 217-230.

Résumé

Parce qu'elle donne la priorité à l'oral et notamment à la maîtrise de la ponctuation, on a reproché à la méthode structuro-globale audiovisuelle (1960-1980) de se désintéresser de l'écrit. Selon certains, cette méthode confondrait écrit et graphie, ne respecterait pas les spécificités du code écrit et encouragerait une lecture linéaire et à haute voix. Afin d'examiner le bien-fondé de ces critiques, l'auteure de cet article analyse plusieurs manuels : deux manuels SGAV et deux manuels consacrés à la production écrite publiés dans les années 70. Elle montre comment en ce qui concerne la place de l'écrit, on observe une évolution entre les différents manuels et même entre les différentes éditions d'un même manuel : même si l'apprentissage de l'écrit reste différé, les manuels lui accordent une importance croissante. La confrontation des deux manuels d'expression écrite permet aussi de mieux faire ressortir les options méthodologiques adoptées par chacun pour enseigner l'écrit.

Mots-clés : enseignement des langues, méthode structuro-globale audiovisuelle, apprentissage de l'écrit, méthodologie pour enseigner l'écrit, compréhension écrite, production écrite.

Introduction

La méthode¹ structuro-globale audiovisuelle (1960-1980) dénommée aussi « méthode Saint-Cloud - Zagreb » parce qu'elle est le fruit d'une collaboration entre une équipe de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (autour de G. Gougenheim et P. Rivenc, l'amorce du futur CREDIF) et une équipe de l'Université de Zagreb (autour de P. Guberina), se caractérise notamment par le fait qu'elle donne la priorité à l'oral (Galisson & Coste, 1976 : 57). Dans son ouvrage de 2003, P. Rivenc reconnaît lui-même que le SGAV des premières années « ne s'était pas encore sérieusement attaché à construire une méthodologie de l'entraînement à l'expression écrite digne de celle qu'il avait su imposer pour l'oral » (p. 107). Toutefois, il estime que certaines critiques adressées à la méthode dans ce domaine étaient exagérées et récuse notamment celle selon laquelle le SGAV se serait exclusivement intéressé à l'oral (p. 94) : si l'écrit est différé, il n'est pas pour autant totalement absent. Les autres reproches formulés à l'encontre de la méthode étaient les suivants : confondre écrit et graphie, ne pas respecter la spécificité du code écrit et privilégier une lecture à voix haute et linéaire de textes fabriqués (Galisson 1980 : 78, 79). Ces critiques, émises à une époque marquée au niveau méthodologique par de grands espoirs, des désillusions et donc de vifs débats (Coste, 1972), méritent, il nous semble, un examen approfondi. Certes, les principaux manuels SGAV

¹ On entend ici par *méthode* : « un ensemble raisonné de propositions et de procédés (...) destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. » (Besse, 1985 : 14)

ont fait l'objet de nombreuses analyses détaillées², mais elles portaient avant tout sur le cœur de la méthode (l'enseignement de l'oral, le rapport image/son, les différents moments de la classe, les relations enseignant/apprenants, etc.) et donc peu sur l'enseignement de l'écrit. Afin d'évaluer la place de l'écrit dans cette méthode, nous avons analysé les deux ensembles SGAV du CREDIF *Voix et images de France* première partie (désormais : *VIF*) et *De vive voix (DVV)* première partie ainsi que deux manuels publiés dans les années 70 qui ont pour objectif déclaré d'enseigner à rédiger en langue étrangère : *Initiation à l'expression écrite*, élaboré au CREDIF en 1972 pour être utilisé conjointement à *VIF* ou *DVV* d'une part, et *Passage à l'écrit* (1975) qui fait partie de l'ensemble pédagogique de *C'est le printemps*³ (désormais : *CLP*).

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la notion de « passage à l'écrit », caractéristique de la méthode SGAV, en cherchant à en cerner les tenants et les aboutissants. Puis, nous verrons comment en ce qui concerne l'écrit, on observe une évolution entre les différents manuels audiovisuels et même entre les différentes éditions d'un même manuel. Enfin, nous nous emploierons à présenter les deux manuels consacrés à l'écrit afin d'en comparer les options méthodologiques.

1. Le « passage à l'écrit »

On l'aura compris : notre objectif n'est pas ici de présenter la méthode structuro-globale audio-visuelle de façon complète⁴, mais de nous focaliser sur la place qu'elle a accordée à l'enseignement de l'écrit, en compréhension et en production. Afin de comprendre pourquoi, dans cette méthode, l'écrit est systématiquement différé et comment il faut comprendre la notion de « passage à l'écrit » présente dans les préfaces des manuels⁵, nous allons nous référer à deux articles de P. Guberina (1974 et 1984) dans lesquels il explique les fondements du SGAV.

« Le SGAV est fondé sur la linguistique de la parole » (Guberina, 1984 : 86). Comme le précise bien l'auteur, il n'est pas question ici de la « parole » au sens saussurien, car celle-ci ne saurait être un acte individuel : il s'agit bien d'un fait social. Cette parole comprend des « moyens lexicologiques » (phonétique, morphologie et syntaxe) et des « moyens non lexicologiques » très variés : intonation, rythme, intensité, tension, pause, mimiques, gestes, position du corps et états émotionnels, situation, ambiance sociale, aspects psychologiques, mobiles des sujets parlants (dont affectivité). Etant donné que ces moyens non lexicologiques sont également dénommés « valeurs de la langue parlée », on pourrait penser que la linguistique de la parole se limite à la langue orale, mais Guberina ajoute qu'elle prend aussi en compte le langage intérieur et la langue écrite, car « tous les emplois du langage doivent être étudiés » (*ibid.* : 87). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il se refuse à

² Notamment Debyser 1973, Moirand 1974, Porquier & Vivès 1974. Les deux derniers articles analysent les quatre manuels suivants : *Voix et Images de France 1^{er} degré*, *De vive Voix*, *La France en direct 1* et *Le français et la vie 1*.

³ Même si dans l'avant-propos à *C'est le printemps*, les auteurs se démarquent des manuels SGAV en en critiquant notamment les thématiques abordées et la progression adoptée, ils définissent malgré tout leur méthode comme « de type audiovisuel » et « donnant la priorité à l'oral » (livre du professeur, 1976, p. 14 et 20).

⁴ Pour cela, le lecteur pourra se reporter à la bibliographie et notamment à l'ouvrage de H. Besse (1985).

⁵ « Passage à la langue écrite » dans la préface de 1960 de *VIF* (p. 42) ; « passage à l'orthographe et à l'expression écrite » dans celle de *DVV* (p. X).

remplacer la dénomination « linguistique de la parole » par « linguistique de la langue parlée ».

Cependant, si l'enseignement de l'écrit n'est pas évacué des fondements de la méthode SGAV, il doit céder le pas, dans un premier temps du moins, à l'enseignement de l'oral car « c'est la langue parlée qui représente le mieux tous les procédés d'expression humaine (...) qui font partie d'un système linguistique donné » (Guberina, 1974 : 50). Plus concrètement, « une importance prépondérante doit être accordée (...) au côté acoustique de la parole » (Guberina, 1984 : 96) aussi bien en compréhension qu'en production.

Pour ce faire, les auteurs de la préface à la première édition de *VIF* (1960) préconisent une « méthode entièrement orale » en début d'apprentissage : non seulement l'élève n'a aucune tâche d'écriture, mais il faut éviter à tout prix qu'il ait sous les yeux la graphie du français qui, en raison de son caractère conventionnel, peut nuire à une bonne prononciation. De plus, l'écrit « invite à un excès d'analyse » et « fait donc perdre de vue l'essentiel qui est la perception globale du sens » (p. 43). En conséquence, le livre de l'élève ne comprend pas la transcription des dialogues entendus en classe, mais seulement les images du film fixe qui ont été visionnées en même temps⁶.

Comment et quand l'écrit est-il introduit ? On note une différence entre *VIF* et *DVV*. Alors que dans le premier, les élèves sont d'abord amenés à faire des dictées (à partir de la leçon 15, soit après une soixantaine d'heures de cours) et seulement plus tard à lire des textes (après la leçon 22), l'initiation à l'écriture et à la lecture sont concomitantes dans *DVV* et commencent à la leçon 5⁷, afin que la lecture puisse alimenter la production écrite, comme on le verra plus loin (cf. 2.)

Selon F. Debyser (1972 : 11), le modèle de langue orale proposé est « de nature à permettre sans trop de difficultés le passage à l'écrit », car il s'agit d'une langue « neutre ou non marquée » qui peut donc être facilement transcrite. Il en vient même à parler de « code unique ». De même, L. J. Calvet remet en cause la pratique qui consiste à « allouer au même texte le double statut de langue écrite et de langue parlée » (1972 : 146). En d'autres mots, il semblerait que la notion de « passage » ne signifie pas seulement que l'introduction de l'écrit est retardée, mais que les différences entre l'écrit et l'oral sont très fortement atténuées. Comme le dit R. Galisson, « on sait qu'oral et écrit constituent deux codes différents, mais pour faciliter le passage de l'un à l'autre, on transcode artificiellement l'oral en écrit. » (1980 : 78).

On comprend dès lors que l'entrée dans l'écrit se fasse sous la forme d'une dictée⁸, car si l'écriture peut s'apparenter à une simple transcription de l'oral, la principale difficulté de cette activité réside sans aucun doute dans la maîtrise de l'orthographe et de la ponctuation. Les pages consacrées au « passage à l'écrit » dans la préface de 1960 de *VIF* donnent donc avant tout des conseils sur la façon de faire les dictées, en commençant par ce qui « s'écrit phonétiquement » : chaque son est présenté dans un mot-clé écrit au tableau, puis des mots ou phrases contenant ce son sont dictés avec le rythme et l'intonation adoptés au cours des leçons ; ils sont ensuite relus par l'enseignant et par l'élève « qui doit bien associer ce qu'il entend et dit, avec ce qu'il a écrit sur sa feuille » (p. 44) ; après la correction au tableau, les

⁶ A cet égard, on observe une évolution avec *CLP* où l'élève peut retrouver, à la fin de son livre, les textes des dialogues enregistrés, « ce qui le rend plus autonome dans son apprentissage ». Toutefois, les auteurs du manuel n'ont pas fait figurer les dialogues des deux premières unités afin de favoriser « une approche uniquement orale du français » en tout début d'apprentissage (livre du professeur, p. 10).

⁷ Cette prise en compte plus rapide de l'écrit s'accompagne d'autres modifications comme l'allongement des énoncés associés à chaque image.

⁸ C'est le cas dans *VIF* et *DVV*, mais plus dans *CLP*, comme on le verra plus loin.

apprenants relisent à nouveau le texte de la dictée à haute voix. Ces relectures à voix haute du texte dicté ont sans doute pour fonction de vérifier que l'élève continue à prononcer adéquatement les sons transcrits. Concernant la ponctuation, elle ne doit pas être dictée, « c'est à l'élève d'apprendre à la mettre lui-même » (ibid.), probablement en se basant sur les pauses faites par l'enseignant ainsi que sur son intonation. Comme on le voit, la référence à l'oral reste prégnante même dans l'exercice écrit de la dictée.

En ce qui concerne les activités de lecture, les indications pédagogiques se font beaucoup plus rares dans la préface de 1960. A partir de la leçon 12, on fait lire à l'apprenant des récits élaborés à partir des thématiques de chaque leçon, mais aucune réelle démarche d'enseignement n'est proposée pour l'aider à comprendre ces textes. De plus, l'activité préconisée est l'oralisation des textes, puisque l'enseignant est invité à « enseigner les rythmes et les intonations propres à la langue de la lecture, apprendre à ménager les pauses (...), à faire les liaisons. » (p. 46).

2. Une évolution au profit de l'écrit

2.1. L'introduction de textes écrits dans les manuels

Parmi les évolutions repérées par C. Puren entre ce qu'il appelle « les cours audiovisuels » de première (*VIF*) et de seconde génération (*DVV*, *CLP*⁹), il indique notamment « l'introduction dès les premières leçons de situations d'écrit et de documents écrits » (1988 : 254). En effet, si le livre de l'élève de *VIF* et de la version de 1972 de *DVV* ne contiennent aucun texte, on en trouve en revanche dans la version de 1975 de *DVV* : des questions à partir de la leçon 3 et de petits textes fabriqués (souvent illustrés) dès la leçon 5¹⁰. Dans *CLP 1* (1972), l'apprenant est confronté dès la leçon 1 à des documents écrits, souvent authentiques qui plus est : statistiques, petites annonces, bandes dessinées, etc.

Quelle(s) fonction(s) ces textes sont-ils amenés à jouer dans la classe de langue ? En ce qui concerne *CLP 1*, il semble que ces documents écrits aient surtout pour objectif de préparer en petits groupes¹¹ des dialogues ou discussions étendus ensuite à toute la classe (cf. Avant-propos du livre du professeur, 1976, p. 9). Dans *DVV* également, la lecture des textes a pour but de nourrir les échanges en classe, mais pas exclusivement. On trouve en effet dans le livret du professeur (1975) des réflexions plus développées sur l'activité de lecture : il s'agit d'orienter l'apprenant vers « une compréhension globale du texte », grâce notamment aux illustrations¹² qui lui permettent de reconstituer le contexte et donc de reconstruire le sens sans se perdre dans le mot à mot. Pour ce faire, il est conseillé à l'enseignant de laisser tout d'abord l'apprenant essayer de comprendre seul le texte proposé et de n'apporter des explications que dans un deuxième temps (p. 14). Ajoutons que contrairement à ce qui était préconisé dans *VIF* (cf. *supra*), il n'est plus question de faire lire l'apprenant à haute voix : « ils [les textes] ne sont pas faits pour être dits mais principalement pour être lus, c'est-à-

⁹ Également *Le français le la vie* et *La France en direct*.

¹⁰ *DVV* première partie comprend également des petits poèmes qui sont très souvent des poèmes-dialogues et qui sont donc faits pour être dits.

¹¹ *CLP 1* préconise en effet « une pédagogie de groupe » et conseille même d'aménager l'espace de la classe de façon à permettre un travail en tandems ou trios (cf. Avant-propos du livre du professeur, p. 8).

¹² Comme on l'a dit plus haut, les textes proposés à la lecture sont en effet illustrés.

dire compris » (*ibid.*). Le changement est de taille : la lecture n'est plus un moyen pour vérifier la bonne prononciation des mots et devient une activité à part entière.

DVV comprend également d'autres textes fabriqués (toujours en lien avec la thématique de chaque leçon) qui ne figurent que dans le livret du professeur. Ces textes « qui dépassent légèrement le potentiel linguistique de l'étudiant » (p. 14) remplissent une double fonction : d'une part, ils doivent contribuer à fixer davantage certaines constructions abordées lors des exercices de production écrite ; d'autre part, ils constituent une sorte de réservoir de procédés linguistiques nouveaux dans lequel l'apprenant pourra puiser au moment de rédiger un texte. Les activités de lecture et d'écriture se nourrissent donc mutuellement.

2.2. Quels exercices d'écriture ?

Le livret du professeur de *DVV* (1975) consacre une partie non négligeable à l'expression écrite. De plus, il ne s'agit plus de transcrire les textes des dialogues ou même le récit oral que l'apprenant en fait mais, comme l'explique très justement H. Besse, de « le recomposer en fonction des contraintes propres à la discursivité écrite » (1985 : 126). Cette recomposition se fait par étapes : tout d'abord, en s'aidant des questions présentes dans son manuel, l'apprenant fait un récit écrit de ce qui se passe dans le dialogue de la leçon et interprète la situation en fonction de ce que disent les personnages, de leur attitude et de leur psychologie : il est donc amené à utiliser le discours indirect, le discours rapporté et à traduire par écrit le comportement et l'état d'esprit des personnages ; enfin, il porte toute son attention sur la cohésion et sur l'organisation des idées au sein de son texte. Grâce à ce dernier travail, il se familiarise avec « les divers procédés ou possibilités d'arrangements et les éléments de liaison mis en œuvre pour regrouper les idées » (p. 11), ainsi qu'avec des constructions syntaxiques caractéristiques d'un texte écrit, par exemple l'apposition, certains cas d'inversion du sujet ou encore les phrases complexes. Ainsi à partir de ces trois « idées » permettant de raconter la fin de l'épisode où Pierre et Mireille vont au cinéma :

- Pierre est gêné par le chapeau d'une dame
- Il ne voit rien
- Pierre et Mireille décident de s'en aller.

On peut composer le mini-texte suivant :

Pierre et Mireille ont décidé d'aller voir un film. (...) Pierre, gêné par le chapeau d'une dame, ne voit rien ; aussi décident-ils de s'en aller. (livre du professeur, p. 42).

Ajoutons que le livre du professeur de *De vive voix* propose à chaque fois plusieurs corrigés qu'il ne faut pas considérer comme des modèles à imposer, mais comme des ressources à mettre à la disposition des apprenants afin qu'ils puissent diversifier leurs textes et s'initier aux particularités de la langue écrite¹³. On pourra objecter que ce type d'exercice est peu créatif dans la mesure où l'apprenant est tenu de raconter et de décrire ce qui se passe dans

¹³ Concernant l'exemple ci-dessous, les deux reformulations suivantes sont proposées :

- « Pierre et Mireille ont décidé d'aller voir un film. (...) Pierre ne voit rien parce qu'il est gêné par le chapeau d'une dame. Ils décident alors de s'en aller.
- Pierre et Mireille ont décidé d'aller voir un film. (...) Gêné par le chapeau d'une dame, Pierre ne voit rien, si bien qu'ils décident de s'en aller. » (livre du professeur, p.42)

le dialogue de la leçon, mais il a le mérite d'attirer l'attention de ce dernier sur certains aspects qui distinguent le discours écrit du discours oral.

Voyons à présent quelles démarches méthodologiques sont préconisées dans deux manuels d'expression écrite publiés à la même époque que *DVV*, l'un associé à ce manuel et l'autre à *CLP*.

3. Comparaison de deux manuels consacrés à la production écrite

3.1. Première description¹⁴

Initiation à l'expression écrite est un matériel complémentaire du CREDIF qui peut être utilisé en même temps que *VIF* ou *DVV*. La proximité avec ce dernier manuel est tangible, puisqu'il a été réalisé en collaboration avec Marie-Thérèse Moget, auteur de *DVV*¹⁵. Nous utiliserons donc l'abréviation *IEE-DVV* pour nous y référer. *Passage à l'écrit* fait partie de l'ensemble pédagogique de *CLP*¹⁶, mais comme il se présente sous la forme de livres indépendants, il peut être utilisé avec d'autres manuels (cf. livre du professeur de la partie 1) ; son titre sera abrégé en *PE-CLP*. Chaque manuel est constitué de deux parties avec à chaque fois un livre du maître et un livre de l'élève. De plus, excepté *PE-CLP, 2*, chaque partie comprend une bande magnétique et *IEE-DVV, 1* dispose également de 4 films fixes.

Cette première description matérielle nous montre que chaque manuel se présente en fait comme une sorte d'ensemble pédagogique, ce qui souligne déjà l'importance accordée par les auteurs à l'expression écrite. Toutefois, ces manuels ne dérogent pas à la règle selon laquelle, dans un cours audiovisuel, l'écrit doit être différé¹⁷. Autres points communs aux deux manuels : ils soulignent tous deux l'importance d'enseigner à rédiger et présentent chacun une véritable démarche pédagogique pour le faire. Afin de comparer ces démarches, nous allons analyser les deux manuels sous les trois aspects suivants : le rapport oral/écrit, l'entrée dans l'écrit, c'est-à-dire comment l'apprenant est amené à rédiger, et enfin les relations lecture/écriture.

3.2. Oral/écrit

Le but premier du manuel *IEE-DVV* est « de supprimer la confusion trop souvent rencontrée chez l'étudiant entre expression écrite et expression orale » (préface, livre du maître, première partie, p. 6). Les auteurs de *PE-CLP* pointent également cette difficulté inhérente à un cours audio-visuel où la priorité est donnée à l'oral et où l'apprenant a donc tendance à utiliser à l'écrit des énoncés propres à une situation de communication orale. Comment faire pour éviter ce travers ? Les démarches des deux manuels divergent. Dans *IEE-DVV*, on procède par confrontation : on se propose de faire mesurer à l'apprenant l'écart existant entre discours écrit et discours oral en lui faisant produire les deux discours et en lui montrant ensuite ce qui dans son texte ne convient pas et comment il peut l'améliorer. Dans *PE-CLP, 1* en revanche, « on ne propose à l'étudiant que des structures et du lexique qu'il

¹⁴ Les références précises des deux manuels consultés se trouvent en bibliographie.

¹⁵ De plus, les images sont de P. Neveu, comme dans *DVV*.

¹⁶ Il a donc lui aussi été expérimenté au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

¹⁷ Selon la préface de *IEE-DVV*, l'apprentissage de l'écrit peut commencer après 200 à 250h de pratique de la langue orale en cours intensif et d'après *PE-CLP*, après 120h de cours.

pourra utiliser dans certaines situations d'écrit. » (livre du professeur, p. 9) Autrement dit, on évite de lui fournir des énoncés qui seraient caractéristiques de la langue parlée.

D'autre part, toujours parce que l'on se trouve dans un contexte de méthode audiovisuelle, les auteurs de chaque manuel éprouvent le besoin de justifier l'enseignement de la production écrite. Selon ceux de *IEE-DVV*, oral et écrit étant imbriqués dans la vie réelle, il n'est pas justifié d'en dissocier l'apprentissage. Ainsi, dans la deuxième partie du manuel, l'écoute d'une situation à l'oral (par exemple, les commentaires de passants suite à un accident de la rue) débouche sur une activité de production écrite (rédiger le rapport d'accident). Dans *PE-CLP* au contraire, le document déclencheur qui amène l'apprenant à rédiger est toujours un document écrit, par exemple une petite annonce à laquelle il faudra répondre¹⁸. Pour expliquer le bien-fondé de l'enseignement de l'écrit, le livre du professeur de *PE-CLP*, 2 souligne la diversité des besoins et motivations des apprenants en matière de lecture et écriture : dans le cadre des études, pour des raisons professionnelles ou encore personnelles, etc. Cette nouvelle façon d'envisager l'écrit annonce sans aucun doute l'approche communicative¹⁹.

3.3. Entrée dans l'écrit

La démarche pédagogique adoptée par *IEE-DVV* est fidèle aux principes du SGAV, puisqu'elle donne un rôle-clé à la *situation*²⁰ : on fait passer l'apprenant d'une « situation de locuteur » à une « situation de scripteur » (préface, livre du maître, première partie, p. 6) afin de lui faire comprendre que son message devra varier selon la situation. Dans la première partie, on fait visionner aux apprenants des images du film fixe et on leur demande d'imaginer un dialogue (situation du locuteur), par exemple entre une mère de famille et sa femme de ménage ; puis, on leur dit que finalement la mère de famille ne sera pas chez elle quand la femme de ménage arrivera et on les invite donc à rédiger le billet qu'elle va lui laisser (situation de scripteur). Dans la deuxième partie, les images sont remplacées par un bref dialogue enregistré qui comprend les informations qui seront à transmettre dans le message oral, puis écrit. Si la méthodologie reste la même dans les deux parties du manuel, on observe une progression : on passe d'un travail sur la phrase²¹ (1^{ère} partie) à un travail sur le paragraphe (2^{ème} partie). L'objectif de chaque leçon est de familiariser l'apprenant avec certains procédés syntaxiques dont plusieurs sont caractéristiques de l'écrit, par exemple : l'énumération de verbes sans répétition du sujet, l'emploi du participe présent pour expliquer, *aussi* suivi de l'inversion verbe-sujet (expression de la conséquence), etc. Comment la familiarisation avec ces différents procédés se fait-elle ? On corrige au tableau le texte d'un des apprenants puis on fournit à tous un « modèle » de phrase ou de

¹⁸ Bien que la différence puisse sembler mineure, elle est importante au point de vue de la conception de l'écrit : les auteurs de *CLP* conçoivent l'écrit comme un monde en soi.

¹⁹ Les auteurs font d'ailleurs explicitement référence aux travaux du Conseil de l'Europe et au *Niveau Seuil*.

²⁰ Selon P. Guberina, la base de l'enseignement est en effet « la parole en situation » (1974 : 53). Comme l'explique H. Besse (1985 : 40), présenter la parole étrangère « en situation » signifie « dans des conditions plausibles d'usage », d'où le recours à l'image afin que l'apprenant puisse reconstituer une partie des circonstances dans lesquelles certaines répliques peuvent être prononcées et ainsi accéder au sens. Car cette méthode « présuppose que le sens (...) naît des rapports qui s'instaurent entre les circonstances de l'échange et les mots utilisés. » (*ibid.*).

²¹ Il s'agit très vite de phrases complexes comprenant des coordinations et/ou subordinations.

paragraphe qui comprend la construction syntaxique à acquérir²². L'apprenant peut ensuite s'entraîner à réutiliser la nouvelle construction en rédigeant d'autres mini-textes à partir des autres situations de communication proposées par le manuel : il s'agit donc d'un apprentissage par imitation²³.

En ce qui concerne *PE-CLP*, les deux parties du manuel ne suivent pas la même méthodologie, notamment parce que la deuxième partie (intitulée *Compréhension et expression*) comprend également des activités de lecture²⁴, ce qui n'est pas le cas de la première qui est consacrée exclusivement à la rédaction. D'autre part, comme les auteurs de *CLP* ont écarté l'exercice de la dictée²⁵ contrairement à ceux de *VIF* et *DVV* (cf. *supra*), *PE-CLP*, 1 inclut des activités permettant à l'apprenant d'acquérir l'orthographe du français. Chaque exercice de production écrite à proprement parler est précédé de deux « séances d'acquisition du code ». Ces séances sont elles-mêmes divisées en trois étapes, les deux premières se faisant avec un support enregistré : on commence par des exercices de reconnaissance (suivre des yeux dans son livre des phrases pendant qu'on les écoute au magnétophone) et de discrimination (choix entre deux formes proches) dont le but est de permettre à l'apprenant de « faire la liaison entre les formes orales qu'il connaît et leur représentation graphique » (livre du professeur, p. 4). S'ensuit une étape de « conceptualisation de règles graphiques » (*ibid.*, p. 6) au cours de laquelle l'apprenant est amené à induire des règles orthographiques et morpho-syntaxiques, puis à les vérifier. Enfin, lui sont proposés des exercices de transformation²⁶ lui permettant de systématiser les règles qu'il vient de découvrir. Contrairement à *IEE-DVV*, l'accent n'est pas mis — à ce niveau de l'apprentissage du moins — sur des constructions syntaxiques qui seraient spécifiques à l'écrit²⁷. D'autre part, comme dans l'autre manuel, il n'existe pas encore de véritable réflexion sur la construction textuelle : après avoir fait faire à l'apprenant une batterie d'exercices comprenant exclusivement des phrases isolées²⁸, on lui demande de rédiger un texte sans vraiment lui montrer comment enchaîner les phrases. Concernant les consignes de rédaction, elles permettent des productions un peu plus libres que celles proposées dans

²² Ainsi, après avoir demandé à l'apprenant de rédiger pour la presse le compte-rendu d'une réunion syndicale, on lui propose le texte suivant : « Après avoir fait un bref résumé du conflit qui oppose les ouvriers à la direction de l'usine, le délégué syndical a fait le point de la situation ; **la position de la direction n'ayant pas changé** au cours de la réunion qui a eu lieu dans la matinée, les ouvriers ont décidé de poursuivre la grève. (*Initiation à l'expression écrite* deuxième partie, livre du maître, p. 3 ; c'est le manuel qui souligne le procédé nouveau).

²³ Toutefois, dans la partie 2, les exercices d'écriture à faire à la maison exigent aussi de l'apprenant un effort de composition : par exemple, à partir d'un dialogue entre deux locataires qui se plaignent d'une fuite d'eau, on demande à l'apprenant de rédiger la lettre écrite par l'un d'eux pour signaler cette fuite au propriétaire.

²⁴ *PEP-CLP*, 2 sera donc analysé dans la partie 3.4 qui traite des relations entre lecture et écriture.

²⁵ L'auteur du manuel se livre à un réquisitoire sans doute excessif contre la dictée qui est décrite comme un exercice « non motivant, facteur d'inattention, ne provoquant pas l'acquisition d'habitudes scripturales, donnant des résultats catastrophiques dès que l'étudiant se trouve en situation d'expression et non plus de transcription du code oral ». (*PE-CLP*, 1, livre du professeur, p. 6)

²⁶ Parfois aussi des exercices d'extension consistant à compléter librement un début de phrase.

²⁷ Ainsi, le contenu prévu pour l'écrit 4 est le suivant :

« Opposition masculin/féminin

Verbes : *chercher/connaître* (1^{ère} personne)

Présentatif *c'est* » (livre du professeur, p. 12).

²⁸ Par exemple, dans l'étape de conceptualisation de règles de la leçon 1, l'apprenant doit compléter des phrases du type : « Jean a qui est étudiante. (un ami/une amie) » (livre de l'élève, p. 7)

IEE : certes, le thème et la situation sont donnés, mais pas le contenu précis du message²⁹. Autre différence, il existe souvent un texte déclencheur et celui-ci est parfois un document authentique. Enfin, dans le livre du professeur, l'auteur du manuel insiste sur l'importance d'actualiser les activités d'écriture afin qu'elles correspondent à des besoins réels des apprenants : il conseille par exemple à l'enseignant de remplacer certains documents déclencheurs par d'autres, plus en lien avec leurs préoccupations du moment.

3.4. Lecture/écriture

Dans *De vive voix* (cf. 2.1.), les activités de lecture et d'écriture peuvent s'alimenter mutuellement et notamment, l'observation de textes peut constituer une aide précieuse à la rédaction. Lorsqu'on analyse la méthodologie adoptée par un manuel consacré à l'expression écrite, il est donc justifié de se demander si ce manuel a recours ou non à une telle aide. Dans le cas de *IEE-DVV*, la réponse est clairement négative : le manuel ne comprend aucun texte de lecture, pas même dans la deuxième partie. Les seuls textes présents sont les phrases-modèles (1^{ère} partie) ou les paragraphes-modèles (2^{ème} partie) qui présentent aux apprenants les nouveaux procédés syntaxiques à acquérir. Dans *PE-CLP, 1*, on trouve en revanche quelques textes écrits, les documents déclencheurs des activités de production écrite (cf. *supra*). Mais on a vu que ces textes permettent surtout de donner une thématique et de créer une situation d'écriture et ne fonctionnent donc pas vraiment comme des lieux d'observation de procédés à réemployer.

Il en va tout autrement avec *PE-CLP, 2* dont l'objectif affiché est triple : le développement de la compréhension écrite, celui de l'expression écrite et l'acquisition du code qui sont considérés comme trois « niveaux » interdépendants permettant d'assurer une bonne maîtrise de l'écrit (cf. présentation du livre du professeur). Chaque dossier du livre de l'élève propose donc des activités permettant de travailler à chacun de ces « niveaux ». Comme dans *PE-CLP, 1*, « l'acquisition du code » consiste en des exercices d'analyse puis de systématisation de certaines règles orthographiques et morpho-syntaxiques. Cependant, ces exercices ne doivent pas forcément précéder les activités de production écrite : cette partie est plutôt conçue comme un « self-service » d'exercices auxquels l'apprenant peut avoir recours quand il en éprouve le besoin³⁰. La même souplesse d'utilisation caractérise d'ailleurs l'ensemble du manuel qui contrairement à *IEE-DVV* et *PE-CLP, 1*, ne suit pas une progression stricte³¹. En revanche, les auteurs préconisent d'opérer un « va-et-vient constant » (livre du professeur, p. 7) entre les trois « niveaux » du passage à l'écrit.

A la différence de *IEE-DVV*, *PE-CLP 2* comprend un grand nombre de textes, pratiquement tous authentiques, parfois longs et complexes et en tout cas très variés : ils sont souvent issus de la presse, mais on trouve également d'autres documents comme des publicités, un

²⁹ On a vu que dans *IEE-DVV*, les consignes de rédaction précisent également les principales informations du texte à produire : le contenu d'un message, d'un rapport etc.

³⁰ Ce qui correspond à l'évolution des années 1976 et 1978.

³¹ Rappelons que le respect d'une progression rigoureuse est caractéristique de la méthode SGAV qui prévoit de n'introduire qu'un nombre limité d'unités linguistiques nouvelles à chaque leçon. Comme on le sait, le choix de ces unités nouvelles repose sur les listes lexicales et grammaticales du *Français fondamental* qui résultent d'enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots dans les échanges du quotidien (cf. Gougenheim *et al.*, 1967).

constat d'accident, un télégramme, etc.³² Comme dans *DVV* (cf. 2.1.), la démarche préconisée est « la compréhension globale du document » mais cette fois-ci, des indications précises sont données à l'enseignant et aux apprenants pour y parvenir : dans le livre de l'élève, chaque texte est accompagné de consignes très précises de lecture et le livre du professeur contient des explications et des suggestions supplémentaires. Il s'agit d'une part de montrer à l'apprenant comment « se servir d'éléments connus pour accéder au sens de ce qui n'est pas connu » (livre du professeur, p. 7) et d'autre part, de l'amener à repérer certains éléments dans un texte : son organisation et/ou les principales informations véhiculées ou encore la position de l'auteur, etc. Ce travail de recherche se fait souvent sur plusieurs textes : par exemple, on fait comparer à l'apprenant la façon dont trois articles de presse issus de journaux différents relatent un même fait (dossier 2). Une autre stratégie de la compréhension globale consiste à faire découvrir à l'apprenant « les moyens linguistiques mis en jeu pour transmettre telle ou telle intention langagière. » (*ibid.*) En conséquence, l'activité de lecture permet à l'apprenant de réfléchir au fonctionnement de la langue (« acquisition du code ») et lui fournit également des procédés langagiers qu'il pourra ensuite réemployer au moment de rédiger un texte (expression écrite). De plus, contrairement à la démarche adoptée dans *IEE-DVV*, les procédés linguistiques ne lui sont pas présentés dans un court paragraphe, c'est à lui de les chercher dans plusieurs textes ; il a donc une attitude plus active qui contribue sans doute aussi à une meilleure compréhension des textes. Le fait de devoir repérer certains procédés dans différents textes présente un autre avantage : cela permet à l'apprenant de repérer par exemple les différents procédés pour exprimer la cause, puis en confrontant les textes dans lesquels ils apparaissent, de comprendre comment chacun doit être utilisé : en fonction de la syntaxe (*Pour* + infinitif passé ; *parce que* + verbe conjugué), mais aussi en fonction du genre discursif³³ ; ainsi, les prépositions *à la suite de* ou *en raison de* ne conviennent sans doute pas à tous les contextes. Alimentées par les activités de lecture et d'analyse de la langue, les activités d'expression écrite présentent une grande variété : d'une part, l'apprenant est amené à transformer ou reconstituer des énoncés non seulement au niveau phrastique (reformulation d'une phrase), mais surtout au niveau textuel (résumé de texte ou au contraire extension ; rétablir la ponctuation d'un article de presse etc.). D'autre part, il lui est demandé de produire des textes avec des consignes lui laissant une marge variable de liberté³⁴.

Conclusion

Un trait remarquable de la méthode structuro-globale audiovisuelle, c'est qu'elle a su évoluer au fur et à mesure de l'expérimentation du matériel pédagogique sur le terrain et en fonction des nouvelles situations offertes par les stages de formation d'enseignants (Rivenc, 1984 : 135). Concernant l'apprentissage de l'écrit, nous avons vu en effet que les manuels ont tendance à lui accorder une importance croissante, même si cet apprentissage reste différé. Les principaux changements que nous avons pu constater sont les suivants : l'introduction de textes écrits dans le livre de l'élève et le fait de commencer les activités de

³² Notons en revanche qu'il n'y a pas de texte littéraire.

³³ Problématique en germe à l'époque.

³⁴ Contrairement à *IEE-DVV*, les informations principales ne sont pas toujours imposées à l'apprenant. Par exemple, à partir de la photo d'une ville, il doit rédiger une lettre où il explique pourquoi la vie y est agréable ou non.

lecture plus tôt dans l'apprentissage (DVV) ; le passage d'une lecture linéaire et à voix haute à une lecture silencieuse et globale (DVV) ; l'élaboration d'une véritable méthodologie pour la compréhension de texte (PE-CLP, 2). En ce qui concerne la production écrite, même si la notion de « passage à l'écrit » est toujours employée dans le manuel du même nom, la démarche pédagogique n'est plus du tout la même que dans VIF : alors que dans ce dernier manuel, l'accent est mis sur la dictée, donc surtout sur la graphie, dans les autres manuels, on cherche à initier l'apprenant à la rédaction de textes : en lui fournissant les procédés langagiers caractéristiques de l'écrit afin qu'il puisse les réemployer (DVV, IEE-DVV), en cherchant à lui faire rédiger des textes qui correspondent vraiment à ses besoins (PE-CLP, 1), en lui faisant analyser des textes authentiques et en lui faisant transformer ou reconstituer toutes sortes de textes (PE-CLP, 2).

D'autre part, il ressort de la confrontation entre les deux manuels de production écrite que l'introduction d'activités de lecture — d'autant plus s'il s'agit de textes authentiques — permet d'enrichir les activités d'écriture. A cet égard³⁵, CLP, en utilisant des textes authentiques, apparaît comme un manuel charnière entre la méthode audio-visuelle et l'approche communicative.

Bibliographie

Références des deux manuels d'expression écrite consultés pour l'article :

Initiation à l'expression écrite. Première partie. Livre du maître. Thérèse Delporte, sous la direction pédagogique de Marie-Thérèse Moget, avec la collaboration de Martine Farinaux-Salomé, Nicole Riottot et Charles de Margerie, Ecole normale Supérieure de Saint-Cloud, Paris : Didier/CREDIF, 1972.

Initiation à l'expression écrite. Première partie. Livre de l'élève. Idem, 1971.

Initiation à l'expression écrite. Deuxième partie. Livre du maître. Charles de Margerie, avec la collaboration de Marie-Thérèse Moget, Ecole normale Supérieure de Saint-Cloud, Paris : Didier/CREDIF, 1973.

Initiation à l'expression écrite. Deuxième partie. Livre de l'élève. Idem, 1973.

Passage à l'écrit 1. Orthographe et expression. Livre du professeur. Christian Lavenne, Paris : Clé international, 1975.

Passage à l'écrit 1. Orthographe et expression. Livre de l'élève. Idem, 1975.

Passage à l'écrit 2. Compréhension et expression. Livre du professeur. Christian Lavenne & Evelyne Bérard-Lavenne, Paris : Clé international, 1980.

Passage à l'écrit 2. Compréhension et expression. Livre de l'élève. Idem, 1979.

Autres références bibliographiques

Besse, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Paris : Didier/Crédif.

³⁵ Egalement parce que le manuel insiste sur la nécessité de prendre en compte les besoins des apprenants (cf. *supra*).

Calvet, Louis Jean. 1972. Les problèmes de la compréhension et de l'expression écrites. In : R. Nataf, dir. *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Hachette, pp. 145-156.

Coste, Daniel & Roulet, Eddy. 1976. *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Paris : Didier.

Coste, Daniel. 1972. Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970. *Le français dans le monde*, 87 : 12-21.

Debyser, Francis. 1973. La mort du manuel. *Le français dans le monde*, 100 : 63-68.

Debyser, Francis. 1972. L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. In : R. Nataf, dir. *Le niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Hachette, pp. 4-22.

Galisson, Robert. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : Clé international.

Galisson, Robert & Coste, Daniel (sous la dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gougenheim, Georges, Michéa, René, Rivenc, Paul, Sauvageot, Aurélien. 1964. *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*. Paris : Didier.

Guberina, Peter. 1974. La parole dans la méthode structuroglobale audio-visuelle. *Le français dans le monde*, 103 : 49-54.

Guberina, Peter. 1984. Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole. In : D. Coste, coord. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier, pp. 85-99.

Moirand, Sophie. 1974. « Audio-visuel intégré » et communication(s). *Langue française*, 24 : 5-26.

Porquier, Rémy & Vivès Robert. 1974. Sur quatre méthodes audio-visuelles. Essai d'analyse critique. *Langue française*, 24 : 105-122.

Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

Renard, Raymond. 1963. *Une révolution dans l'enseignement des langues vivantes. La méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb*. Mons : Fonds Raoul Warocqué.

Rivenc, Paul ed. 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie.* Bruxelles : De Boeck.

Rivenc, Paul. 1984. Contributions à une histoire subjective du CREDIF. Premiers engagements, premiers défis. 1951-1965. In : D. Coste, coord. *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire.* Paris : Hatier, pp. 128-137.