

Réflexions sgavistes à deux voix. 1963-2003 :
De la pérennité des conceptions Sgav dans l'enseignement
des langues étrangères en Belgique .

Marie-Jeanne De Vriendt-De Man & Séra De Vriendt

1. En juillet 1963, la Faculté Polytechnique de Mons organisa, à l'initiative de Raymond Renard, le premier grand stage, en Belgique, consacré à la méthode dite audiovisuelle de Saint-Cloud-Zagreb. Parmi les nombreux participants figuraient les auteurs du présent article, tous deux à l'époque professeurs de langues germaniques (néerlandais surtout, mais aussi anglais et allemand) dans des lycées bruxellois.

Devenus au cours des années suivantes, tout d'abord enseignants à l'École d'Interprètes Internationaux et ensuite professeurs, respectivement, de didactique des langues et de linguistique néerlandaise aux universités de Mons-Hainaut et de Bruxelles, nous avons consacré une part importante de nos activités ultérieures à la diffusion du SGAV dans le domaine de l'enseignement du néerlandais en Belgique francophone.

Depuis le premier contact lors du stage de Mons, nous avons eu le privilège d'avoir des contacts fréquents et bientôt amicaux avec les principaux actants de ce qui allait devenir le SGAV international. Parmi ceux-ci, le rôle des fondateurs, Paul Rivenc et Petar Guberina, a été prépondérant, essentiel. Leurs idées ont été pour nous une source d'inspiration et de réflexion constante. Dans cet article, dédié en témoignage de notre amitié à Paul, nous ne chercherons pas à distinguer ce qui a pu être leur apport respectif, et d'ailleurs souvent commun, à l'élaboration et au développement de ce qu'il a été convenu d'appeler la problématique SGAV.

2. Pour évaluer ce que fut pour nous l'apport immédiat du stage de Mons, il convient d'esquisser brièvement la situation de la didactique du néerlandais telle que nous l'appliquions dans nos enseignements. Les fondements en étaient le plus clairement exprimés dans un ouvrage de F.Closset (s.d.), les manuels que nous utilisions étaient ceux de Vannes et De la Court.

Les manuels étaient utilisés au cours des trois premières années de l'école secondaire et parfois au delà. Les unités d'enseignement ('leçons' du manuel) avaient les caractéristiques suivantes :

- une place relativement importante y était réservée à l'oral (présentation intégralement orale, avec participation des élèves, du texte de l'unité, questions/réponses, conversation autour du thème traité dans le texte, évaluation par l'enseignant de la production orale).
- après la présentation du texte : explication du vocabulaire nouveau (noté au cahier, avec traduction).
- travail phonétique : rien n'était prévu (en anglais, on faisait appel à la notation en signes phonétiques).

- vocabulaire : pour la première fois, le vocabulaire des leçons était choisi dans une liste de fréquence du vocabulaire établie par De la Court à l'intention des enseignants aux Indes néerlandaises (actuellement l'Indonésie). De la Court avait fait effectuer les comptages, à la main, à partir de textes écrits : de la littérature pour enfants et pour adultes (en tout un million de mots ; la liste a été publiée en 1963 par Linschoten) ; le vocabulaire proposé était utile et représentait un progrès considérable par rapport aux ouvrages construits autour de centres d'intérêt (les dizaines de mots, surtout des substantifs, servant à décrire la maison, la cuisine, la ferme, la bicyclette, etc.). Les auteurs des cours avaient par ailleurs publié un excellent Vocabulaire du néerlandais de base (1952 , aucun rapport avec le Basic English !)

- grammaire : la grammaire, également décrite dans un ouvrage des mêmes auteurs (1956), proposait d'une manière classique les diverses formes de la morphologie de la langue néerlandaise, mais, de plus, une place non négligeable était occupée par la syntaxe, dont la présentation s'appuyait sur une analyse contrastive souvent originale des structures du français et du néerlandais.

- exercices d'application très nombreux, souvent d'inspiration structuraliste.

- en point d'orgue, le thème d'application, lexicale et grammaticale.

Les trois dernières années du secondaire étaient consacrées à une large extension des connaissances dans la langue étrangère : textes plus longs, permettant un enrichissement du vocabulaire, lecture de journaux, écoute de bulletins d'information. De plus, comme l'imposait le programme, au cours des deux dernières années, on enseignait l'histoire de la littérature néerlandaise (avec, en guise d'illustration, lecture de textes littéraires).

On peut considérer que cette formation en langue étrangère était, à bien des égards, meilleure que celle qu'on connaissait dans les pays voisins : les activités de perception et de production orale y occupaient une place importante, surtout au cours du premier cycle ; le choix judicieux du vocabulaire enseigné et une approche intelligente des faits de grammaire donnaient aux apprenants une base solide au terme du même cycle, la version (traduction en langue maternelle) était pratiquement exclue. Les résultats étaient, dans l'ensemble, jugés satisfaisants. Il est vrai que, du fait des sujets abordés et du type de textes utilisés, la compétence communicative (une expression encore inconnue à l'époque) laissait à désirer et que, à la sortie, on pouvait constater, sauf chez les meilleurs élèves, une certaine perte de la fluidité verbale, due sans doute à la place de plus en plus importante réservée à l'écrit au cours des dernières années.

3. L'apport immédiat de la méthode audio-visuelle de Saint-Cloud-Zagreb.

Une première question concerne l'apport immédiat de la méthode, telle qu'elle nous fut présentée en 1963 : quels sont les aspects qui nous ont paru les plus intéressants, les plus susceptibles de modifier nos conceptions en matière d'enseignement d'une langue étrangère ?

Au cours des années suivant le stage de 1963, nous avons utilisé le cours audio-visuel d'allemand (Burgdorf e.a.) ainsi que le matériel du cours de néerlandais dont nous avons entamé la préparation dès le printemps 1964.

a. le matériel audio-visuel :

L'utilisation du matériel audio-visuel permettait dès l'abord l'utilisation exclusive de la langue étrangère. Toute traduction était écartée. Il s'ensuivait que l'on n'utilisait plus que la langue étrangère pour toutes les activités, y compris les plus triviales (demander de fermer la fenêtre, envoyer un élève chercher de la craie, etc.). Il devenait tout à fait naturel que, dans la classe de langue X, on ne parle plus que la langue X.

Les films fixes, tant décriés et abandonnés par la suite, présentaient des avantages certains, par exemple la concentration de l'attention des élèves (comment savoir, quand les apprenants disposent d'un manuel, quelle image chacun d'entre eux regarde, ou même, s'ils ne lisent pas leurs notes de mathématiques ou une bande dessinée étalée sur leurs genoux ?) et la manipulation par l'enseignant des séquences d'images utiles lors d'une phase d'explication ou d'exploitation.

Quant aux enregistrements (bandes enregistrées), elles offraient un modèle à imiter et imposaient parfois aux apprenants un sérieux effort d'écoute et d'interprétation du message, surtout lorsque la qualité de l'enregistrement ou les conditions d'écoute n'étaient pas parfaites. De plus, ils pouvaient contribuer à améliorer la prononciation des enseignants non-natifs.

b. Le temps de parole des apprenants :

Une application rigoureuse des principes de la méthode (grâce en soient rendues à nos 'maîtres de stage' de 1963, Ilse Budisavljevic et Michel Wambach !) limitait considérablement le temps de parole de l'enseignant et augmentait, par conséquent, celui des apprenants.

c. L'utilisation de la langue en situation :

La présentation sous forme de dialogues permettait d'introduire et d'utiliser les éléments nouveaux , et de réutiliser abondamment ce qui avait été enseigné et entraîné précédemment, dans des situations de vie courantes. On a, à juste titre, critiqué le caractère stéréotypé, figé, de ces dialogues, surtout de ceux des cours dits 'de la première génération'. On ne peut toutefois pas nier qu'il y avait moyen de les faire vivre et de faire participer les apprenants à des interactions, d'abord limitées, ensuite plus élaborées, simulant celles de la vie réelle.

d. La prosodie et le non-verbal :

Les dialogues, même ceux des cours les plus anciens, contenaient suffisamment de variations prosodiques (tempo, rythme, intonation, accent d'intensité) pour faire ressortir les effets de sens les plus variés. Les élèves prenaient conscience d'une richesse d'expression inexploitée auparavant. De plus, elle s'accompagnait d'un recours presque nécessaire à l'utilisation de moyens d'expression non-verbaux, mimiques, gestes, mouvements divers. Le cours en lui-même poussait les apprenants à abandonner leur immobilité traditionnelle sur les bancs de l'école.

e. Le vocabulaire :

Séduisante était également la notion de sélection du vocabulaire selon des critères d'utilité pour la communication orale.

f. La mémorisation :

Notre propre expérience en tant qu'apprenant lors des leçons de langue inconnue et en tant qu'enseignant nous permet de constater combien la méthode proposée favorisait la mémorisation rapide et aisée du matériau linguistique enseigné.

4. 1965-70 Recherches sur le néerlandais parlé et rédaction du premier cours de néerlandais.

4.1 Apprendre à communiquer en langue étrangère en se servant De Manuels fondés sur l'étude de textes, c'est agir en postulant la similitude des procédures de la parole orale et de la langue écrite .C'est ignorer les dimensions intonative, rythmique, kinesthésique et affective de la langue parlée en situation, qui déterminent dans une large mesure le

choix des formes syntaxiques, morphologiques et lexicales. Il nous parut important de savoir comment fonctionne une langue parlée spontanément ; pour cela, le travail avec des informants autochtones était indispensable. La démarche utilisée pour l'élaboration du français fondamental semblait, à ce moment, la plus adéquate pour collecter des échantillons de langue usuelle.

Le travail réalisé dans ce domaine par le premier auteur de cet article (MJ DM-DV) présente des caractéristiques, et aussi des limitations, dues à deux facteurs : d'une part le fait qu'il fut l'œuvre d'une seule personne, d'autre part, l'utilisation d'un ordinateur pour le traitement des données.

Vingt heures d'enregistrements ont été transcrites, soit 29 dialogues où interviennent 117 locuteurs à propos de 465 thèmes, le tout formant un corpus de 117.122 mots. Les enregistrements avaient été réalisés aux Pays-Bas et en Flandre. Le tout fut ensuite porté sur carte perforée.

Le traitement informatique, réalisé grâce à un programme mis à notre disposition par Mme L.Hirschberg, fournit une concordance (KWIC, key-word in context): toutes les occurrences de mots étaient classées par ordre alphabétique au milieu d'un contexte égal à la largeur des feuilles perforées produites par l'imprimante.

Ce programme, très lourd (à l'époque) et nécessitant de nombreuses heures pour le traitement du matériel enregistré, ne put de ce fait être utilisé que dans le Centre de Calcul d'un ministère, à un moment où celui-ci ne fonctionnait pas : nous y avons passé une nuit de Noël tout à fait originale !

La concordance devait se révéler un instrument extraordinaire. Il restait toutefois à réaliser (à la main) l'analyse des homographes et le comptage des formes différentes.

Le matériel enregistré ne fournit pas seulement des indications précieuses sur le choix lexical dans une conversation courante, mais aussi concernant les formes et les structures syntaxiques les plus fréquentes dans ce type de discours. Que des enregistrements de langue parlée (conversations) contiennent un nombre important de pronoms de dialogue n'avait rien de surprenant. Par contre, l'analyse du matériel fit ressortir d'autres caractéristiques du langage parlé moins évidentes et cependant très utiles pour l'enseignement, telles que :

- a. la fréquence des adverbes de modalité (*dan, maar, toch, wel, eens, even*, etc.). Ces adverbes atones, extrêmement fréquents dans certaines langues germaniques, modifient ou soulignent la force illocutoire ou ajoutent une nuance affective à l'énoncé. Ils sont rarement utilisés dans la langue écrite et étaient, de ce fait, absents dans les manuels existants.
- b. la fréquence différente des principaux temps du passé (imparfait et passé composé) selon différents types de verbes ;
- c. l'expression de la causalité : dans leurs manuels, Vannes et De la Court utilisaient très tôt la conjonction de coordination *want* (pour des raisons syntaxiques : le verbe conjugué suit le sujet, comme en français ; la conjonction de subordination *omdat*, par contre, introduit une proposition subordonnée dans laquelle le verbe conjugué se trouve en position finale). L'utilisation fréquente de *want* et celle, différée (deux ans plus tard !) de *omdat* eut des conséquences désastreuses : les possibilités d'emploi et les nuances de sens des deux conjonctions, comparables, mais non identiques, à l'opposition *car/parce que* en français, ne sont, en effet pas les mêmes. Ainsi, par exemple, on peut dire *We blijven thuis. Niet omdat je moe bent, maar omdat het regent* ('Nous restons à la maison. Non pas parce que tu es fatigué, mais parce qu'il pleut') alors que *We blijven thuis. Niet want je bent moe, maar want het regent* ('Nous restons à la maison. Non pas car tu es fatigué, mais car il pleut') est exclu.

L'analyse des expressions de la causalité dans les dialogues faisait ressortir d'une part la fréquence supérieure d'*omdat*, mais aussi l'existence d'autres possibilités, par exemple la juxtaposition (*je bent niet moe, maar het regent* 'tu n'es pas fatigué, mais il pleut') accompagnée de la prosodie appropriée.

Ces enquêtes sur des performances ont été complétées par des enquêtes sur des compétences, à savoir la recherche concernant le vocabulaire disponible chez des locuteurs autochtones : pour ce faire on a repris les 16 centres d'intérêt sélectionnés pour le français fondamental (R.Michéa). Ce travail a porté sur un ensemble de 49000 mots, chaque centre d'intérêt se découpant en plusieurs (de 2 à 7) sous-ensembles lexicaux différents.

2.2. Les principaux enseignements que nous avons retirés du stage de 1963 et d'une première mise en œuvre dans nos classes de lycée concernaient dans une large mesure, on l'a vu ci-dessus, des aspects formels de la méthode de Saint-Cloud/Zagreb. Deux circonstances allaient nous amener à accorder davantage d'importance à des aspects plus fondamentaux : d'une part, notre passage à l'École d'Interprètes Internationaux à Mons et d'autre part, la proposition qui nous fut faite par les directeurs de la méthode de réaliser une méthode audio-visuelle de néerlandais. Il en résulta une collaboration régulière avec d'autres auteurs et avec des collègues expérimentés et, très rapidement, des contacts plus étroits avec les équipes internationales qui allaient devenir l'Association Internationale Structuro-globale Audio-visuelle.

Le travail sur le cours de néerlandais et les nombreuses discussions avec les collègues nous ont alors convaincu de l'importance d'une conception de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur une application très précise des notions de structure et de globalité. Celles-ci étaient avérées et explicitées dans divers textes (l'introduction des divers volumes de la collection des Méthodes audio-visuelles, un article de P.Guberina dans le premier numéro de la Revue de Phonétique Appliquée, 1965), mais il apparut nécessaire d'en affirmer le caractère fondamental en les incluant dans le nom de la « méthode », d'abord Audio-visuelle structuro-globale, ensuite Structuro-globale audio-visuelle (voir à ce sujet Rivenc 2003).

La méthode audio-visuelle de néerlandais, dont la première partie (livre de l'élève, livre du maître, bandes enregistrées, films fixes) sortit en 1967, fut le dernier des cours Sgav de la première génération. C'est peut-être pour cette raison qu'il en fut le plus « intégré ».

Son apparence extérieure était la même que celle des cours parus antérieurement pour diverses langues (français, allemand, anglais, italien, russe), avec cette seule différence que l'ensemble de 50 leçons fut divisé en trois parties au lieu de deux, pour en permettre l'utilisation au cours des trois premières années de l'enseignement secondaire.

Le cours de néerlandais se distinguait toutefois à divers points de vue de ses prédécesseurs :

- la base contrastive : conscients du fait que la langue néerlandaise, quoique parlée par quelque vingt millions de personnes en Europe, était surtout enseignée comme langue étrangère en Belgique francophone, c'est essentiellement, et cela avec l'accord de l'éditeur, à ce public-là que nous nous sommes adressés. Cette particularité n'a eu aucun effet sur le choix du vocabulaire ou sur la présentation des formes et des structures grammaticales ; il en a par contre été tenu compte dans la préparation du travail phonétique et dans nos propositions concernant le passage à la langue écrite (voir ci-dessous) ;
- le travail phonétique (un meilleur terme que celui de 'correction' phonétique que l'on employait dans les années soixante). Sur la base de l'expérience que nous avons de l'apprentissage du néerlandais par les francophones belges, nous nous sommes

efforcés, avec notre collègue Michel Wambach, d'appliquer les principes de la méthode verbo-tonale de correction phonétique au public concerné, d'en tester les résultats et ensuite de formuler un ensemble de propositions de correction des fautes les plus courantes. Le résultat de ces travaux fut publié dans la Revue de Phonétique Appliquée (1966) ; le texte de cet article fut ensuite repris intégralement dans le livre du maître de notre cours. Comme nous travaillions simultanément, avec M. Wambach et un collègue hollandais, à la rédaction des dialogues de notre cours, nous en avons profité pour y 'intégrer la phonétique'. Ainsi, par exemple, nous avons tenu compte d'une certaine progression en différant l'introduction de certains sons et groupes de sons dont la difficulté (pour un public francophone) nous était connue et en étalant leur insertion ; il a, de plus, été tenu compte des contextes les plus favorables à l'obtention d'une prononciation correcte – ces contextes, regroupés en phrases dites optimales, étaient mentionnés dans notre article et dans le chapitre consacré au travail phonétique ; les noms et prénoms des principaux personnages avaient été choisis en vue d'un entraînement, inconscient et intensif, de difficultés phonétiques reconnues.

- Le passage à la langue écrite : contrairement à ce que l'on aurait pu croire et à ce que certains pensaient pouvoir reprocher aux méthodes audio-visuelles, la langue écrite ne fut pas négligée. L'initiation à la lecture et à l'orthographe eut lieu après un début uniquement consacré à la réception et la production, d'abord convergente ensuite divergente, en langue orale.

L'approche du texte écrit s'est faite selon les stratégies appliquées dans Voix et Images de France et dans le cours audio-visuel d'allemand. Les règles de base de la correspondance phonème / graphème, fondées sur une analyse contrastive du français et du néerlandais, étaient introduites par une douzaine de « dictées » centrées sur un nombre réduit de difficultés. Ces textes calibrés étaient présentés et traités oralement, ensuite lus et observés ; les constatations formulées par les apprenants étaient synthétisées. Le texte était enfin dicté par phrases entières et relu de la même manière par un ou plusieurs élèves avec une intonation, un rythme, un accent correct.

- L'exploitation : à l'École d'Interprètes, les leçons des divers cours audio-visuels utilisés faisaient l'objet d'une exploitation abondante et variée. Un des instruments préparés à cet effet était ce que nous appelions les scénarios, des textes, généralement narratifs, relativement longs et reprenant, à partir de la cinquième leçon du cours, les principaux lexèmes et la 'matière' grammaticale de la leçon. Ainsi, par exemple, la leçon introduisant les auxiliaires de mode, qui présentent deux types de difficultés (morphologique : conjugaison irrégulière, et syntaxique : infinitif en fin de proposition) était accompagnée d'un 'scénario' truffé d'auxiliaires de mode. Ces scénarios étaient enregistrés, les étudiants les écoutaient et en répétaient les phrases en laboratoire de langues, à leur convenance, après quoi le sujet du scénario faisait l'objet d'une longue discussion en classe.

Après avoir produit un ensemble de quarante-six scénarios (pour les leçons 5 à 50) pour nos étudiants, nous avons estimé qu'il était utile de mettre un instrument semblable à la disposition des enseignants du secondaire. Il était en effet apparu que certains d'entre eux, pour des raisons diverses (manque d'assurance dans l'utilisation du néerlandais parlé, application malhabile d'une méthodologie nouvelle, etc.) avaient beaucoup de mal à aller au delà d'une répétition suivie d'une dramatisation littérale des dialogues ; des suggestions d'exploitation pouvaient donc se révéler extrêmement utiles. Nous fûmes très heureux de trouver une collaboratrice, enseignante à Saint-Ghislain, qui écrivit des 'exercices de réemploi' nettement plus brefs que ceux de l'EII, mais inspirés de la même philosophie, que nous avons publiés avec un ensemble de propositions d'exploitation (M.J.De Vriendt-De Man e.a., 1972, 197).

5. Après 1970

Les méthodes audio-visuelles connurent beaucoup de succès en Belgique francophone: ils furent largement utilisés, grâce, entre autres, au soutien des inspecteurs, dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement de promotion sociale (pour adultes).

Ce succès nous amena à participer à la diffusion, et parfois à la défense, des conceptions sgavistes d'une part en apportant notre contribution à diverses activités de formation (à l'Université de Mons-Hainaut et au Ciaver de Saint-Ghislain et par la suite aux Universités Libres de Bruxelles, d'autre part en produisant un nouveau cours, appelé *Steek van Wal* (traduction libre : larguez les amarres). Ce cours, composé de trois volumes parus à partir de 1981, présentait, par rapport à la Méthode Audio-visuelle les caractéristiques suivantes :

- un dialogue enregistré, dit de base, que nous avons conservé parce que nous croyions aux vertus d'une phase de reconnaissance, de répétition et de mémorisation. Il était toutefois nettement plus court (une douzaine de répliques) afin de réduire le temps consacré à la répétition.
- un ensemble très riche de suggestions d'exploitation très diverses (textes, enregistrements, matériel iconographique, etc.).
- une progression lexico-grammaticale fondée sur une sélection de fonctions de langage utiles (au lieu d'une progression grammaticale selon des catégories grammaticales traditionnelles).

6. Dans notre travail ultérieur de formation de professeurs de langues étrangères, de traducteurs, d'interprètes et de guidance d'étudiants à déficience visuelle ou auditive, nous avons appliqué les principes fondamentaux du Sgav à des champs plus vastes que la didactique des langues stricto sensu : il s'agissait, entre autres, de la structuration du discours oral et écrit, de la structuration de la pensée, de la recherche de la compréhension et de l'expression du sens dans tout comportement interactionnel. La réflexion initiale sur les pratiques et les démarches structuro-globales audio-visuelles a donné naissance à une philosophie de l'enseignement, qui unit ceux qui, souvent sans la citer, s'en inspirent.

Jusqu'y a peu, les supports didactiques Sgav pour le néerlandais, langue étrangère, étaient destinés principalement à des adolescents et des adultes. Mais tout récemment, un phénomène intéressant s'est produit dans l'utilisation des langues à l'école fondamentale et y a ouvert l'accès à la problématique Sgav.

En effet, à partir du mois d'octobre 1998, après des années d'expérimentation à l'école fondamentale et à la section secondaire du Lycée de Waha à Liège, des filières de type immersif (Français 1/Anglais 2 ou Allemand 2 ou Néerlandais 2) purent désormais être créées, en application d'un décret de la Communauté française ; Le programme à suivre et les objectifs à atteindre sont les mêmes que ceux de l'école fondamentale ordinaire. Les ateliers, activités et leçons se font en français et en langue étrangère dans des proportions variables : $\frac{3}{4}$ de l'horaire en L2 et $\frac{1}{4}$ en français au début de la scolarité (3^{ème} maternelle); pour atteindre graduellement $\frac{3}{4}$ de l'horaire en français et $\frac{1}{4}$ en langue étrangère en 5^{ème} et 6^{ème} primaires. Chaque classe est prise en charge par deux institutrices, locutrices autochtones de la langue dans laquelle elles enseignent. Les compétences des élèves sont évaluées tous les deux ans lors d'une épreuve collective à laquelle participent tous les apprenants de même niveau de l'entité scolaire.

L'introduction massive d'une langue étrangère dans les activités scolaires est une démarche qui met l'accent sur l'acquisition de cette langue, dans une situation de vie naturelle, en misant sur la souplesse des capacités perceptives et cognitives de jeunes enfants. On émet en quelque sorte l'hypothèse que, comme dans sa langue de première socialisation, l'apprenant réussira à mettre de l'ordre lui-même et à structurer, après

un certain temps, ce qui lui apparaît, de prime abord, comme un chaos langagier. On constate, par exemple, qu'après 5 années de classe d'immersion, en 4^{ième} primaire, les élèves ont acquis une réelle compétence communicative en langue 2, ils s'expriment avec un évident plaisir, dans l'interaction avec un adulte collaborant.

L'acuité de leur audition rendrait le travail phonétique superflu s'ils ne reproduisaient aussi avec autant de facilité l'accent, la prononciation (parfois teintée de régionalismes) de leurs institutrices ! La perception et la répétition fidèle de certains phonèmes déviants entravent le passage correct à la graphie et à l'orthographe, ce dont ne s'aperçoivent pas les enseignantes formées à la guidance d'élèves autochtones.

L'interlangue construite par les enfants avec un apport uniquement scolaire est fluide; elle se joue de la morphosyntaxe, elle crée des néologismes et adapte, au besoin, des mots et des tournures françaises à l'usage néerlandais. Si cette évolution se poursuit dans des circonstances favorables, les apprenants d'aujourd'hui seront probablement capables de s'exprimer en néerlandais de façon acceptable, à condition de leur en donner le temps nécessaire. Or l'accélération du processus d'acquisition quasi naturelle d'une langue nouvelle, indispensable en milieu scolaire, implique un apprentissage guidé de cette langue.

De plus en plus, des équipes éducatives qui se sont lancées, depuis 1998, dans l'aventure des classes de type immersif, s'interrogent maintenant sur le vocabulaire à enseigner, sur la grammaire de base à sélectionner, sur la terminologie à utiliser dans la mathématique, dans l'initiation aux sciences, etc.

Jadis, dans chaque unité d'un cours Sgav, le chemin à parcourir allait d'un apprentissage langagier calibré vers une acquisition personnelle plus large en prise directe avec la langue et la culture qu'elle véhicule. Actuellement, la richesse, toute relative, de l'apport langagier et culturel en classe d'immersion, au contact d'un locuteur natif, doit être filtrée et organisée pour rester « dans les temps » de la vie scolaire, c'est à dire développer les compétences attendues et atteindre les objectifs fixés. Dans ce cas, le trajet à parcourir est, dans une certaine mesure, à contre sens par rapport à celui des cours de langues tels que nous les avons généralement connus.

De jeunes enseignants, formés à la transmission de connaissances fragmentées en fonction de la progression prévue par les auteurs d'un cours, ne perçoivent pas clairement ce changement de direction et imposent, de bonne foi, une démarche inadéquate d'apprentissage aux apprenants. Ce n'est bien souvent qu'après quelques années d'expérience et de difficultés que certains deviennent conscients de la nécessité d'exploiter, de valoriser et d'organiser les acquis de leurs élèves en un ensemble cohérent d'apprentissages porteurs de sens.

Ce changement de perspective, chez l'enseignant, résulte d'un vécu individuel qui suscite le besoin d'investigations personnelles et de mises en forme adaptées aux situations de vie de sa classe. L'enseignant se rend alors compte qu'il ne peut plus être celui qui utilise, plus ou moins servilement, un matériel préconçu, mais celui qui, pour chaque groupe, met en place, avec les apprenants, les pièces d'un immense puzzle langagier et culturel.

Ici aussi, le Sgav peut relever les nouveaux défis et aider à l'élaboration de réponses appropriées.

Bibliographie

- Burgdorf I., Montani K., Skreb Z., Vidovic M. (1962) *Méthode audio-visuelle d'allemand*, Paris, Didier
- Closset F. (s.d.) *Didactique des langues vivantes*, Bruxelles, Paris, Didier.
- De Vriendt S., De Vriendt M.-J., Wambach M. (1966) « Correction phonétique des francophones belges qui apprennent le néerlandais », *Revue de Phonétique Appliquée*, 3, p.17-39. Aussi dans S.De Vriendt, *Trente Ans de Didactique des Langues 1963-1993*, (1997) Paris, Didier Erudition, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée, p.53-78.
- De Vriendt S. (1968) « Le passage à l'écrit dans le cours audio-visuel de néerlandais », *Revue de Phonétique Appliquée*, 7, p.31-52. Aussi dans S.De Vriendt, *Trente Ans de Didactique des Langues 1963-1993*, (1997) Paris, Didier Erudition, Mons, Centre International de Phonétique Appliquée, p.89-110.
- De Vriendt-De Man M.-J. (1971) *Frequentie van Woorden en Structuren in spontaan gesproken Nederlands*, Bruxelles, Didier.
- De Vriendt-De Man M.-J., De Vriendt S., Eggermont J., Van Nes , Wambach M. (1972) *Méthode audio-visuelle de néerlandais, Exercices de réemploi*, Bruxelles, Didier.
- De Vriendt M.-J., De Vriendt S., Eggermont J., Wambach M., Wilmart C., Schutte H. (1968) *Audio-visuele methode Nederlands*, Bruxelles, Didier.
- De Vriendt M.-J. et S., Bijleveld H., Eggermont J., Vandermaelen M., Van Eynde A.-M., Verheyden L., Vincent M. (1981) *Steek van wal*, Bruxelles, Didier Hatier.
- Guberina P. (1965) « La méthode audio-visuelle structuro-globale », *Revue de Phonétique Appliquée*, 1, p. 35-64.
- Linschoten J. (1963) *De la Court's Frekwentietelling van Nederlandse Woorden*, University of Utrecht, Netherlands, Psychological Laboratory.
- Vannes G. (1952) *Vocabulaire du Néerlandais de Base*, 6^e éd., Anvers, De Sikkel.
- Vannes G. (1956) *Grammaire du Néerlandais de Base*, 4^e éd., Bruxelles, De Boeck..
- Vannes G., de la Court A. (1970), *Op Nieuwe Wegen*, 14^e éd., Antwerpen, De Sikkel.