

S.G.A.V. et immersion, la preuve des faits

Alain Braun

Université de Mons-Hainaut (service de didactique des langues)

Président honoraire de la F.I.P.F.

Un substrat théorique

La rencontre entre Peter Guberina et Paul Rivenc en 1954 n'aurait pu être qu'un moment furtif où deux scientifiques échangent leur point de vue face à un objet commun. Cette hypothèse pourtant ne se confirmera pas et heureusement d'ailleurs. C'est que la rencontre de deux êtres passionnés par ce qui allait devenir la didactique des langues, complémentaires dans leur champ disciplinaire respectif ne pouvait aboutir qu'à un projet fondateur et prometteur. Presque cinquante ans plus tard, les « méthodologies S.G.A.V. », parentes fortes de la « méthode Saint-Cloud/Zagreb », fruits des travaux conjoints de Peter Guberina et de Paul Rivenc, continuent toujours à nourrir, de manière moderne et en écho avec l'instant, la réflexion didactique. En un demi-siècle, les travaux se sont constamment enrichis d'apports complémentaires de courageux sgavites (des Belges, R. Renard, S. et M.-J. De Vriendt, G. Forges, P. Intravaia, M. Wambach ; des Espagnols, J. Murillo, M. Tost et aussi des Français, ... pour ne citer que quelques nationalités et quelques noms.)

L'entrevue de 1954 se traduit aujourd'hui, en effet, en un vaste mouvement international qui a apporté et –sans aucun doute- apportera beaucoup encore à la didactique des langues. Le S.G.A.V. est en recherche permanente et donc en phase constante d'adaptation. Refusant tout dogmatisme, il échappe au monolithisme des « amateurs de prunes » de La Bruyère par une curiosité constante, par une attention au progrès technologique (l'audiovisuel hier, les technologies de l'information et de la communication aujourd'hui). Par ailleurs, l'internationalisme du mouvement a permis l'ouverture et l'intégration d'innovations grâce à la confrontation de la méthodologie avec de nombreux contextes différents, tout cela sans jamais trahir les fondements du S.G.A.V. qui, par ailleurs, ont toujours permis un éclairage créatif des contextes naissants et une intégration harmonieuse des apports scientifiques dans les pratiques de classe.

S. Borg (2003)¹, à la lumière de la typologie des centrations établies par L. Porcher (1974), a analysé la notion de progression de la méthodologie audiovisuelle et a montré une centration de celle-ci sur l'enseigné, sur l'instrument éducatif, sur la matière enseignée, sur la méthode et sur l'objectif à évaluer.

Dans un synoptique de l'exploration du concept de progression, il a montré que cette méthodologie est celle qui se centre sur le plus de pôles, la méthodologie traditionnelle ne se centrant que sur l'enseignant et la méthode tout comme la méthodologie directe, la méthodologie active, l'enseignement fonctionnel y ajoutant ainsi que l'approche communicative une progression centrée sur la matière. Il cite Puren (1995) en avançant qu'« un renversement stratégique n'est possible que si les concepteurs abandonnent le positivisme encore en vigueur en didactique des langues étrangères pour une épistémologie pragmatique et réaliste » après avoir repris au même Puren (1995) l'utilisation subversive

des matériels laquelle n'a jamais été didactiquement pensée. Encore faut-il, à mon sens, y mettre un bémol quand il s'agit du S.G.A.V. Paul Rivenc (2003) a bien justifié son recours à l'enregistrement sonore associé à l'image projetée et l'ensemble du matériel produit.

Guberina et lui ont, sur ce point, abouti à des synthèses concertées, construites en commun. Leurs choix éloignés de tout effet de mode, consistaient à mettre l'accent sur la communication orale en se rapprochant progressivement des échanges authentiques entre natifs. Pour y parvenir, ils devaient donner les moyens de recréer des situations hors des murs de la classe, et des situations observables, exploitables, imitables et transposables. Il fallait aussi pouvoir associer mais aussi dissocier la parole et la situation afin de conduire l'apprenant à se libérer progressivement de l'enregistrement et de l'image. Dans la problématique structuro-globale, la qualification « audiovisuelle » ne désigne qu'accessoirement les moyens technologiques mais essentiellement la référence à l'intégration de deux canaux fondamentaux des échanges communicatifs : le canal auditif et le canal visuel interagissant chacun de manière constante avec le cerveau.

Par ailleurs, M. Wambach (2003)², promoteur de la pédagogie convergente, s'appuyant sur les principes de la méthodologie S.G.A.V., démontre bien que l'acquisition d'une langue nouvelle enrichit la structure cognitive de l'apprenant grâce aux approches globalisantes, à la structuration des stimuli multisensoriels, à l'affinement des sens et à la multiplicité des voies d'accès au sens. Cet auteur émet aussi quelques réflexions :

- l'apprentissage d'une langue est une activité sociale ;
- les connaissances se construisent grâce aux stratégies cognitives générales acquises dans la langue maternelle ;
- l'apprentissage d'une langue n'est pas un apprentissage de structures ;
- l'apprentissage d'une langue est un acte de libération et de conscientisation ;
- enseignants et apprenants s'impliquent étroitement dans l'apprentissage d'une langue ;
- la langue est un tout, elle est parlée ou écrite.

Le résultat de l'analyse de S. Borg (v. supra) n'est donc pas surprenant et illustre, sans équivoque la forte cohérence de la méthodologie S.G.A.V. La centration sur l'apprenant se justifie par la prise en compte de ses structures cognitives et de leur développement, celle sur l'instrument éducatif par la maturation de la réflexion sur l'usage optimal de celui-ci, celle sur la méthode par la recherche-action critique constante et celle sur l'objectif à évaluer par une conception globalisante, plurielle et structurante de l'apprentissage. C'est donc dans la méthodologie, elle-même, qu'est inscrite l'évolution constante de celle-ci, son adaptabilité et sa transférabilité. Le S.G.A.V. est donc attentif à l'évolution des contextes et des attentes.

Une pratique

Ainsi, l'émergence des attentes fortes des parents en matière de performance en langues étrangères pour leurs enfants explique en Europe Occidentale le succès récent mais croissant de systèmes d'enseignement où deux langues sont usitées comme accès au savoir et moyens d'interaction. Ceux-ci prennent des formes variées correspondant à autant d'appellations différentes : enseignement bilingue, enseignement intensif, immersion pour n'en citer que quelques-uns.

Nous encadrons avec M.-J. De Man et S. De Vriendt quelques expériences d'enseignement d'une langue par immersion. A ce titre, nous rencontrons régulièrement les parents, les élèves et l'équipe éducative. De ces moments d'échanges ressortent clairement des éléments qui ne manquent pas de relation avec le S.G.A.V.

Les parents inscrivent leurs enfants dans ce système parce qu'ils constatent l'inefficacité des procédures ordinaires. Ils souhaitent que leurs enfants soient des bilingues équilibrés capables de communication efficace dans les deux langues. Ils espèrent pour leur progéniture une connaissance globale, c'est-à-dire associant les aspects linguistiques au paraverbal, et au posturomimogestuel et activement construite par les apprenants. Ils sont, par ailleurs, très soucieux de ne rien engager qui nuise à la qualité de la maîtrise de la langue maternelle. Comme M. Jourdain faisait de la prose sans le savoir, ils sont sgvastes sans rien connaître des principes de ce mouvement scientifique didactique.

En classe, devant leurs enfants, des enseignants partagent leurs attentes mais se trouvent initialement assez démunis pour y répondre. Ils ont rapidement compris que l'immersion n'est pas qu'un bain linguistique et qu'elle doit être étayée par une méthodologie. Ils découvrent rapidement l'importance de la primauté de l'oral, son caractère indispensable pour construire une compétence globale. Ils se questionnent quant à l'articulation entre l'oral et l'écrit, la réception et la production, quant à la construction graduelle du sens, quant à leur rôle et à celui des apprenants.

Les enfants, eux, sont là prêts à apprendre et à s'engager dans cet apprentissage motivant car relevant du défi et de l'exceptionnel.

Trois didacticiens, M.-J. De Man-De Vriendt, S. De Vriendt et nous-même, ont été appelés pour encadrer le dispositif. Attentes, préoccupations et sciences de l'éducation se rencontrent harmonieusement.

Grâce à la problématique structuro-globale va s'éclairer la situation. Elle accorde la priorité à la communication orale en interaction, associant le paraverbal et le posturominogestuel et l'association des perceptions et des images auditives et visuelles. Elle s'impose par les faits : les apprenants sont exposés pendant 75% du temps scolaire à la langue cible en présence d'un professeur natif (pendant les trois premières années de leur cursus immersif du moins). La communication est totale, globale et porteuse de sens, elle porte sur le contenu des cours. Inutile donc d'utiliser artificiellement l'image et la langue : l'élève le vit en situation réelle.

Il faut néanmoins s'assurer que la qualité de la perception des apprenants et des stratégies sont adaptées pour asseoir et développer les performances. Les enfants sont immergés à l'âge de 5 ans en dernière maternelle : l'oral est au centre des préoccupations même si des pratiques pédagogiques classiques sont usitées pour préparer le passage à l'écrit, mais dans la langue cible. Ces mêmes enfants sont exposés selon les mêmes proportions (75/25) langue maternelle et langue cible (le néerlandais dans ce cas) pendant les deux premières années du primaire, à 60% du néerlandais en troisième, à 50% en quatrième et à 25% en cinquième et sixième. Durant leur progression, la langue écrite a été décalée à la réception. La maîtrise du français et celle du néerlandais se construisent selon une progression basée sur des approximations successives et une démarche spiralaire hiérarchisant les différentes structurations tout en favorisant l'épanouissement de la créativité. La parenté avec la problématique structuro-globale est très grande, si ce n'est qu'il n'y a aucun recours à l'audiovisuel, celui-ci étant inutile les enfants vivant l'expérience en situation réelle avec un natif. Le canal auditif et le canal visuel sont tous deux mis fortement à contribution par la pratique elle-même.

Des résultats

Une étude longitudinale³ a permis de suivre une cohorte d'élèves de la 3^e maternelle (âge : cinq ans) à la 4^e primaire (âge : six ans) tant en français qu'en néerlandais. Les résultats sont très encourageants. Il est important à nos yeux, de signaler que les sujets concernés n'ont fait l'objet d'aucune sélection. Les élèves viennent de toutes les couches sociales de la société et il est heureux de constater son effet sur chaque sujet.

En termes de compétence en langue néerlandaise, il est indéniable que la pratique immersive est efficace. Il suffit d'écouter les productions orales et de lire les écrits des apprenants actuellement en 5^e primaire. Les sujets produisent et comprennent des énoncés intelligibles, bien construits. Par ailleurs, bien que disposant d'un temps d'apprentissage du français bien plus réduit que ceux de leurs pairs inscrits dans un système ordinaire, il est fascinant de constater que la comparaison des performances démontre qu'aucun des paramètres étudiés (phonologie, compréhension en lecture, compétences métasyntaxiques) ne fait montre d'une infériorité des sujets en immersion.

Au contraire, après un an d'immersion, leur performance en production et réception de phonèmes se situent largement au-dessus de deux écarts-types au-delà de la moyenne attendue. De même en matière de compréhension à la lecture en 4^e primaire, ils signent des compétences comparables avec toutefois de forts indices de meilleures capacités à répondre à des questions de type inférentiel dépassant le simple repérage. Toujours dans la même foulée, ils offrent un profil de plus grandes aptitudes en compétence métasyntaxique, identifiant, expliquant et corrigeant mieux des items comprenant des erreurs mais aussi en retenant comme acceptables des phrases correctes mais d'un niveau de langue plus recherché, s'écartant notamment singulièrement de l'ordre canonique de la phrase française.

Mieux encore ! l'apprentissage de production écrite d'un texte argumentatif est rare en 4^e primaire. Il nous a semblé intéressant d'encourager l'un de nos étudiants⁴ qui voulait comparer les productions en la matière d'élèves en immersion avec leurs pairs unilingues en classe ordinaire.

En la matière, la compétence est donc extrascolaire et auto-construite par l'apprenant : on peut donc faire l'hypothèse que l'acquisition d'une deuxième langue peut l'influencer dans la mesure où de nombreux travaux montrent l'effet de cet apprentissage sur la maîtrise de la première langue. Les conclusions de cette étude sont les suivantes :

- les élèves en immersion respectent mieux le caractère argumentatif et du texte ;
- ils utilisent mieux les connecteurs
- ils pratiquent mieux l'étagage par arguments.

Une autre étudiante⁵ a, elle, étudié l'effet de l'immersion sur la pensée divergente –utile en argumentation par ailleurs. Ses résultats montrent après trois ans un effet positif sur les performances mesurées par le test de Torrance (surtout dans la partie figurale).

Bref, les principes S.G.A.V. investis dans des expériences d'immersion démontrent leur pertinence et leurs effets sur la construction des apprenants. C'est en quelque sorte la preuve des faits de la juste vision de P. Rivenc et de son investissement en la matière. Visionnaire, passionné mais jamais aveuglé, toujours en questionnement, P. Rivenc, avec modestie, a sans aucun doute planté des jalons fondamentaux pour la didactique des langues. Il a, pour la méthode utilisée et pour sa manière de la mettre en œuvre, toute mon admiration.

Notes :

¹ Serge Borg, Les méthodologies à la croisée de la notion de progression in Paul Rivenc (Ed.) Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie , Pédagogie en développement, Ed. De Boeck, 2003

² Michel Wambach, Langue maternelle/langue étrangère in Paul Rivenc (Ed.) Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie , Pédagogie en développement, Ed. De Boeck, 2003

³ Un premier article : Braun, A., De Man-de Vriendt, M.-J. L'apprentissage d'une langue nouvelle par immersion description et évaluation des performances d'élèves de 3^e maternelle, Education et Formation, 2001 suivi d'autres toujours dans la même revue.

⁴ Céline Lorant, Compétences argumentatives chez des apprenants en 4^e primaire en immersion, mémoire de licence, Université de Mons-Hainaut, 2003

⁵ Mélanie Gailliez, Les apprenants en immersion, de futurs génies créatifs, mémoire de licence, Université de Mons-Hainaut, 2003