

Aux sources d'une révolution attendue

Raymond Renard

Université de Mons-Hainaut

Introduction

Il aura fallu un certain temps à la didactique des langues pour conquérir ses lettres de noblesse comme discipline scientifique. Lors de son intrusion en Europe Occidentale, voici un demi-siècle, elle fut plutôt mal accueillie par l'Université, qui n'en voyait que l'aspect utilitaire. Son intitulé même, pourtant courant au Québec, était objet de controverse. À la limite, le mandarinate tolérait la formule "linguistique appliquée", c'est-à-dire, ironisaient les mauvaises langues: "de la linguistique, plus du fric!". Dans la sphère privée, l'intérêt pour les langues se limitait d'ailleurs aux aspects purement pratiques.

Une évolution accélérée des esprits place aujourd'hui la didactique des langues au coeur d'un des enjeux majeurs de notre temps, ce qui la ferait plutôt dépendre de l'anthropologie...

Jeter un regard sur les causes de cette évolution permet d'apprécier le degré de clairvoyance et de lucidité des pionniers, et de leur rendre hommage.

La langue, clef de la Cité, enfin !

Il est devenu banal de constater que le monde ne tourne plus rond. Les dérives de la mondialisation économique (mieux rendues par l'américanisme "globalisation") touchent tous les secteurs de la vie sociale: environnement, développement, santé, éducation, démocratie, morale et, plus particulièrement, elles entraînent des effets de structure uniformisants particulièrement périlleux pour la culture.

Ce n'est pas ici le lieu d'épiloguer sur cette conjoncture (bien que la gravité du danger justifie qu'aucune occasion ne soit négligée d'en prendre conscience). D'autant que la réponse existe et qu'avec la naissance, depuis Seattle, d'une opinion publique mondiale, la société civile s'en est emparée pour la nourrir: cette réponse a pour nom altermondialisation. Elle clame la primauté de la culture et réclame la primauté du politique.

Sans doute, le discours dominant développe-t-il de plus en plus les thèmes de la démocratie et des droits de l'homme, de la citoyenneté, du respect de la diversité culturelle et linguistique. Mais cette langue de bois semble ignorer ce que tout cela implique en matière de reconnaissance du rôle de la langue, "clé de la Cité" (Claire Lejeune) sur le développement individuel et social.

* Sur le développement de la personne, d'abord

La langue maternelle est le fondement même de la personne, de son identité. D'elle dépend tout le développement psychomoteur, cognitif, affectif et moral harmonieux de l'enfant. Qu'on l'appelle langue première, langue du milieu, est sans importance ici. S'agissant d'un des éléments essentiels de l'identité de tout individu et de toute communauté, il faut ici se garder de tomber dans des querelles de définitions. La langue visée est sans conteste celle dans laquelle l'enfant va verbaliser en toute spontanéité ses premières expériences, et le milieu naturel est certes celui qui lui offrira les possibilités de verbalisation active, indispensables pour l'appréhension des opérateurs de base, des constructions abstraites ou logiques.

En s'appropriant peu à peu son langage dans son environnement propre, par une exploration et un contrôle des différents registres qui permettent d'adapter ses moyens à la diversité des situations de communication, l'enfant accroît ses possibilités de s'imposer autour de lui, de se faire entendre, d'exercer son influence sur le cours des choses... *Bien dans sa langue, il est bien dans sa peau: il se sent en sécurité. C'est fondamentalement de la maîtrise de sa langue que dépendra son intégration harmonieuse dans son milieu. Sa langue le relie aux autres. Mais, peut-on affirmer, en ce début de IIIe millénaire que les responsables et les agents des systèmes éducatifs de nos États développés ont pris conscience que la langue est avant tout au service des citoyens?*

En outre, il existe une *corrélation entre maîtrise de la langue maternelle, d'une part, et succès ou échec scolaire, d'autre part.* Mais alors, peut-on comprendre que certains États continuent à scolariser dès le plus jeune âge dans une langue étrangère à leur milieu, en dépit des effets désastreux constatés: déracinement social, lié à l'exode rural, abandon des liens familiaux traditionnels, absence de rendement du système scolaire, inadapté aux besoins et aux réalités (avec, pour conséquence, le chômage des jeunes diplômés), insécurité linguistique, absence de communication entre éducateurs et éduqués, entre école et environnement, entre école et famille?

* Sur le développement de la démocratie, ensuite

Si l'on définit la démocratie comme la "doctrine politique d'après laquelle la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens" ou "l'organisation politique (souvent la république) dans laquelle les citoyens exercent cette souveraineté" (*Le Petit Robert*), on voit aisément l'importance du lien entre langue et démocratie.

Peut-on imaginer une démocratie véritable impliquant un minimum de participation de chacun à la société civile, dans une langue qui ne soit pas claire et compréhensible pour lui? dans une langue qui ne soit pas celle du milieu? L'exercice de la citoyenneté implique en effet que le citoyen ne soit pas un handicapé, voire un analphabète par rapport à la langue qui dit le droit.

Rappelons-nous la "marche blanche" de ces 300000 Belges qui, en 1995, se rebellèrent contre une justice dépassée, comprise de ses seuls agents et dès lors assimilée à une justice de classe. Et ici encore, pensons aux PVD qui confient l'exclusivité de leur système institutionnel et administratif à une langue étrangère, et cela pendant que les bailleurs de fonds exigent l'instauration d'une "bonne gouvernance".

Peut-on imaginer une démocratie véritable dans un pays où une langue étrangère énonce les lois, règle les relations de travail, fixe les impôts, distille la culture?

Généraliser un plurilinguisme fonctionnel

Dans une telle conjoncture, un aménagement linguistique, -entendu comme la prise en compte par les décideurs politiques de tous les facteurs impliqués (économiques, culturels, historiques, sociaux, linguistiques, éthiques, administratifs, juridiques, éducatifs, didactiques...) en vue de gérer, au sein d'un espace donné, l'ensemble des problèmes liés à la pluralité des langues, - est indispensable.

Les spécialistes s'accordent généralement pour recommander que, dans la mesure du possible, cet aménagement favorise la mise en place d'un plurilinguisme fonctionnel.

L'intérêt du *plurilinguisme* n'est certes plus à démontrer, tant pour les États que pour les individus. Tout d'abord parce que, si toutes les langues font accéder à l'*universel*, toutes n'ont pas atteint le niveau de normalisation ou de développement lexical susceptible de permettre l'accès à la *modernité*, comme le font aujourd'hui les quelques langues de pays riches qui servent de support à la science. En outre, la connaissance d'autres langues permet à l'individu de s'émanciper de sa manière singulière d'appréhender le monde, de *concilier identité et altérité*, cette dernière étant d'ailleurs le véritable révélateur de la première. Le plurilinguisme a aussi été reconnu comme porteur de tolérance et facteur de convivialité et de solidarité, dans la mesure où il favorise le passage *du multiculturel à l'interculturel* et où il exclut à la fois le repli identitaire et la dérive ethnociste.

L'aménagement linguistique sur lequel s'accordent aujourd'hui les experts déboucherait sur un bilinguisme scolaire fonctionnel, dans lequel *chaque langue serait dotée d'un statut clair*, qui lui fixe des fonctions conformes à la fois aux droits des individus et au développement de la collectivité :

- la L1, celle de l'école maternelle et du tout début du primaire, serait celle de l'intégration socioaffective et du développement sensori-moteur et cognitif; on le sait, la *langue maternelle* peut agir comme tremplin et *accélérateur d'apprentissage de la langue seconde*;
- la L2 serait celle de l'ouverture sur le monde (avec ses corollaires: l'accès à la diversité culturelle et ses enrichissements réciproques, l'accès à de nouvelles valeurs, au développement...). Elle serait introduite progressivement *au moins* dès l'âge de 8 ans; avant cet âge, la priorité à l'oral et au ludique devrait être absolue. Le dosage L2/L1 croîtrait progressivement, de telle sorte que L2 puisse servir utilement de véhicule des matières enseignées au niveau secondaire, sans que soit *jamais* négligée L1.

Dans cette perspective, les langues en contact se développent nécessairement dans un esprit de complémentarité enrichissante. Il n'est question ni de repli, ni de domination.

Impact du mouvement SGAV

Mais l'évolution de la didactique des langues au cours du dernier demi-siècle nous a appris qu'en matière d'aménagement linguistique, il est plus aisé de formuler ce qu'il faut faire que de le faire.

De telle sorte qu'aujourd'hui encore, il est permis d'affirmer que la refondation de la didactique des langues et des cultures est bien loin d'être achevée.

Pour atteindre l'objectif recherché beaucoup reste à faire. Après avoir identifié de nouveaux programmes d'enseignement des langues étrangères et maternelles axés sur la tolérance, la compréhension et la solidarité internationales, il faut pouvoir disposer de méthodes d'enseignement intégrant structurellement des objectifs de coopération et de solidarité au niveau international, tout en éliminant stéréotypes et préjugés dévalorisants. La formation des enseignants et la conception de méthodes et De Manuels scolaires dans cette perspective constituent les éléments déterminants de cette stratégie.

Promouvoir une didactique des langues et des cultures efficace constitue sans doute une véritable révolution au sein d'une institution aussi routinière que l'institution scolaire!

Au moment où Paul Rivenc accède à une retraite (?) bien méritée, on ne saurait assez souligner l'impact de la problématique SGAV dans cette conjoncture et montrer à quel point, tout au long de la seconde moitié du XXe siècle, elle a pu favoriser cette

stratégie, à quel point elle permet aujourd'hui encore de répondre au véritable enjeu de la didactique des langues.

Pour comprendre cela, il faut se rappeler et rappeler que, pour les structuro-globalistes (cf. Deman-De Vriendt et al., 2000 à 2004; Guberina, 1965; Renard, 1979, 1993; Rivenc, 1972, 1991, 2000), le langage, tel que vécu par chacun, en situation, peut être considéré comme un macro-système composé de et recourant à un certain nombre de micro-systèmes verbaux, non verbaux ou extralinguistiques; la phonologie, le lexique, la morphosyntaxe, la proxémie, la gestuelle, la mimique constituent l'essentiel de ces micro-systèmes, soumis aux modalités polysensorielles de la perception.

Chacun -aussi bien le macro- que les micro-systèmes- fonctionne, en situation, sous le signe d'un processus réductionniste: le cerveau *structure* la réalité communicative extrêmement complexe et *globalement* perçue, à la recherche du *sens*, selon les conditions de communication, et aussi les habitudes prises, les préjugés, qui sont en fait des présélections, des raccourcis, des choix (qui affectent ainsi la réalité d'un trait de *redondance*). Et cela, pas seulement selon les aptitudes et les compétences de chacun, mais en conséquence de situations, d'activités vécues (raison pour laquelle le SGAV a toujours recommandé un apprentissage axé sur des *activités* plutôt que sur des «cours»).

L'essentiel à en retirer du point de vue pédagogique, qu'il s'agisse d'acquérir la langue maternelle ou d'apprendre une langue étrangère, est évidemment la nécessité d'une centration sur *l'apprenant*, dont il s'agit d'impliquer *l'affectivité, l'imaginaire et l'intelligence*. Entrent donc en jeu à la fois des facteurs biologiques, cognitifs, kinésiques, linguistiques, socioculturels et spatio-temporels. Le rôle du pédagogue est -comme cela se fait naturellement dans tout milieu familial- de les prendre tous en considération et de trouver dans cet ensemble d'une richesse insoupçonnée -mais *liée au milieu*- des éléments optimaux qui, favorisant la structuration de l'acte de parole, libéreront l'enfant de l'étau de ses inhibitions et l'ouvriront à la pratique langagière.

La symbolisation, qui est *consubstantielle à cette exigence de «totalisation»* rencontrée pour la signification et la compréhension, résulte de l'intégration de l'ensemble des rapports, des relations qui permettent à un fait, à un concept, à un message, nécessairement polyvalents (aspect *global*) d'être saisis sur la base d'un nombre restreint d'indices (aspect *structural*).

Comme on le voit, l'essence même du langage est inséparable de sa fonction symbolique. Par sa nature même, notre langage est inséré profondément dans notre action, dans notre expérience, dans notre affectivité, dans notre imaginaire, dans notre culture, dans notre pensée, consciente ou inconsciente. On comprend mieux, à présent, pourquoi la langue maternelle constitue le fondement même de la personne.

Le modèle de fonctionnement décrit ci-dessus, qui est en fait le modèle phonologique (Harmegnies, Renard, 1985), fonde véritablement la méthodologie structuro-globale d'apprentissage des langues et celle d'éducation du processus audio-phonatoire qui en est solidaire: le système verbo-tonal proposé, par Petar Guberina (Renard, 1979b; Intraivaia, 1996, 2000).

Il n'est pas surprenant qu'après le succès extraordinaire rencontré auprès de dizaines de milliers d'apprenants de français, allemand, anglais, espagnol, italien, arabe, chinois ou japonais,- près d'une vingtaine de langues ont fait l'objet d'une adaptation SGAV,- la méthodologie élaborée sous la direction de P. Guberina et P. Rivenc a pu répondre avec la même efficacité à l'un des défis de notre temps: l'éducation à la tolérance, sujet plus actuel que jamais, auquel fut consacrée une communication au XIII^e Colloque international SGAV de Beyrouth, et dont la substance est synthétisée ci-après.

Dans les deux secteurs essentiels de la didactique des langues que sont l'apprentissage en général et la phonétique en particulier (pour ne pas parler de celui de la rééducation des déficients sensoriels), le modèle structuro-global *impose* au médiateur qu'est l'enseignant tolérance et ouverture. Si en effet l'enseignant reconnaît que le cerveau de toute personne est ainsi organisé qu'il sélectionne seulement une partie de ce qu'il enregistre globalement, souvent sans la rendre consciente, s'il reconnaît que cette personne, dans sa quête du sens, structure finalement cette globalité sur la base de données, d'indices fort limités, en fonction de son éducation, de son vécu, de ses attentes, du moment présent, de la situation, etc., l'enseignant *se doit de* respecter la manière dont chacun de ses élèves structure la réalité. À la pédagogie de la faute, il substitue celle de l'erreur, ce dernier terme ne devant pas être entendu ici comme contraire à la vérité, mais comme déviance non voulue par rapport à la "norme", telle qu'elle est vue par le locuteur.

La méthodologie proposée cherche donc à favoriser chez l'apprenant et par l'apprenant lui-même la structuration d'une globalité forcément redondante, sur la base d'éléments limités, captés de manière plus ou moins adéquate selon les circonstances pédagogiques, et plus ou moins consciente, selon les expériences individuelles. (Nous sommes ici, - Paul Rivenc n'a cessé de le répéter, - tout à l'opposé de l'approche skinnérienne des exercices «structuraux» visant à l'acquisition consciente d'un facteur précis, hors de toute contextualisation).

Qui ne voit les incidences de cette conception sur notre propre comportement avec les autres: nous nous devons de respecter la manière, forcément singulière, dont les autres structurent la réalité, pour fonder leur vérité. Ceci n'implique pas que, ce faisant, nous leur donnons raison, ni que nous abandonnons notre vérité de l'instant. Simplement, nous comprenons, nous admettons que des structurations différentes sont possibles.

Prolongeons cette argumentation: puisqu'une même réalité peut être structurée différemment selon les individus qui se trouvent confrontés à elle, nous ne pouvons que nous enrichir au contact des autres, grâce à la prise en compte des différences de leur propre perception de la réalité. Le contradictoire devient complémentaire; l'addition des singularités ouvre sur l'universalité. Le «réel» n'est pas rationnel, dit Michel Serres: sans doute est-il relationnel, comme le suggère Claire Lejeune (1987, 1992).

À l'évidence, le fonctionnement même de notre langage constitue à lui seul la justification la plus fondamentale, quasiment ontologique, de l'esprit d'ouverture. Il n'est pas illogique, dès lors, d'imaginer qu'une didactique des langues appropriée puisse promouvoir la tolérance, ni que les fondements mêmes du mouvement SGAV rendent cette didactique particulièrement apte à contribuer à la promotion d'un plurilinguisme enrichissant et d'une authentique culture de paix.

L'approche psycholinguistique structuro-globale fonde la tolérance et le pluralisme; elle implique la sauvegarde de la liberté de pensée et de conscience et le rejet de tout fondamentalisme. Car, si elle respecte l'autonomie de chacun, elle requiert de chacun qu'il gère son réductionnisme. Refuser tout dogmatisme, tout radicalisme, tout intégrisme, certes (aujourd'hui plus que jamais), ne jamais perdre l'aptitude ni le désir d'intégrer la différence qui enrichit: tel est sans doute le secret d'une convivialité renouvelée, à laquelle nous invite le SGAV.

Vers l'interculturel

Par son esprit d'ouverture, la problématique SGAV ne pouvait que présenter une réponse adéquate à la question devenue fondamentale de la rencontre des cultures.

Certes, la notion de *culture* dépasse la langue. Elle intègre les comportements individuels et collectifs, le monde imaginaire, la hiérarchie des valeurs, autant que les structures sociales ou les aspects intellectuels propres à un groupe ou une nation, et l'on

sait bien que, dans nos sociétés complexes, l'identité des individus s'enrichit sans cesse des données relatives à son sexe, sa région, son origine, sa profession, sa formation, son statut social, ses relations, ses loisirs... La culture, toujours plurielle, diversifiée, évolutive, souvent implicite, non consciente, se distingue par là de la civilisation. Toute culture se recompose en permanence par réappropriation d'éléments extérieurs, sous le signe d'un incessant métissage.

Dès le début, les sgavistes ont vu dans la culture moins un contenu qu'une manière d'être, de comprendre l'autre, de développer l'autre en soi, le passage vers lui. Songeons aux recherches (et à leurs applications à l'École d'Interprètes internationaux de Mons) de Pierre Scavée et Pietro Intravaia sur le style collectif (1979). Manifestement, cette conception originale ne pouvait que favoriser les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues à ce qui est devenu l'un des enjeux majeurs de notre époque: celui de l'interculturel.

Depuis un demi-siècle, le mouvement SGAV animé par Paul Rivenc n'a cessé de contribuer à enrichir la didactique des langues et des cultures, comme en témoignent les développements qu'il a engendrés dans des domaines aussi pointus, -mais aussi complémentaires,- que la pédagogie immersive, la pédagogie interculturelle, la pédagogie convergente et de son approche ouverte du problème de la norme. Sans parler de la manière intelligente dont il a orienté les applications des nouvelles technologies, non en plaquant les anciennes recettes, plus traditionnelles les unes que les autres (e.a. exercices à trou,...) mais en exploitant les ressources de l'interactivité que rendent possibles les nouveaux moyens (cf. <www.umh.ac.be/pericles>).

Grâce en soit rendue à celui, qui de Saint-Cloud à Toulouse, en passant par tant de lieux - Mons, pour n'en citer qu'un- a su impulser tant d'initiatives et susciter tant de vocations.

Bibliographiques

- De Man - De Vriendt, M-J., Renard, R., Rivenc, P., Barbe, G. et Courtillon, J.(éds), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, 1. Parcours et procédures de construction du sens, 2. La phonétique verbo- tonale. 3. La méthodologie. 4. L'évaluation*, De Boeck, coll. Pédagogies en développement , vol. 1, 2000, 2, 2002, 3, 2003, 4, 2004.
- Harmegnies, B., Renard, R., La phonologie comme modèle de l'acquisition de la parole, in ANGENOT, J.-P.,
- ISTRE, G.L., Nicolacopoulos, A.T., PAGEL, D. (eds) *Miscellaneous Phonology 2*, UFSC Working papers in Linguistics, 4, Florianopolis, Brazil, 1985, 73-87.
- Intravaia, P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, CIPA, 2e tirage, 2003.
- Lejeune, C., *Le chant du dragon*, pièce en trois actes, Carnières, Éd. Lansman, 2000.
- Renard, R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, 3e édition, Mons, CIPA, 1979.
- Renard, R., *Variations sur la problématique SGAV, Essais de didactique des langues*, Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA, 1993.
- Renard, R., *Une éthique pour la francophonie. Questions de politique linguistique*, Mons, CIPA, 3e édition, 2003.
- Rivenc, P., Vers une définition du terme "structuro-global (II)", *Revue de Phonétique Appliquée*, 21, 1972, 19-22.

- Rivenc, P., La problématique SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) aujourd'hui, *Revue de Phonétique Appliquée*, **99-100-101**, 1991, 121-132.
- Rivenc, P., *Aider à apprendre à communiquer en langue étrangère*, Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA, 2000.
- SCAVÉE, P., Intravaia, P., *Traité de stylistique comparée*, Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA, 1979.
- UNESCO, *Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles pour le développement*, Stockholm (Suède), Rapport final, 1998.