

# Les 7 péchés capitaux de L'immersion

Daniel Blanchet

Nous publions ici un article de Daniel Blanchet, enseignant et conseiller pédagogique à la Toronto French School au Canada, école qui expérimente depuis 1962 l'apprentissage du français à de jeunes Anglais par des techniques dites d'immersion.

Ces questions, extérieures à la lecture, reposent sur la même approche psycholinguistique et il nous arrive souvent, pour illustrer la différence entre l'alphabétisation et la lecturisation, de faire appel aux conditions d'apprentissage d'une langue étrangère, soit à travers l'enseignement traditionnel fondé sur le thème et la version, soit sur les méthodes dites d'immersion.

Ce texte tente une théorisation des classes d'immersion et éclaire la manière dont un enfant, dans une situation de bilinguisme, s'approprie une langue seconde. L'analyse est transposable, sans doute, à la manière dont un enfant devient lecteur, c'est-à-dire s'approprie sa langue écrite dès son plus jeune âge.

Une classe dite d'"immersion" est, en général, formée d'un groupe d'enfants d'âge scolaire ou pré-scolaire et d'un adulte qui ne parle pas la même langue qu'eux.

Sur ce principe fondamental sont basées des pratiques pédagogiques dont le but est de faire acquérir aux élèves une double compétence langagière : dans leur langue maternelle et dans la langue de l'adulte. C'est donc le bilinguisme qui est visé, à long terme.

## IMMERSION OU ...?

Dès le départ, il serait tentant d'ironiser sur l'emploi abusif du mot "immersion", dans la mesure où il s'applique davantage à l'adulte qu'aux enfants. En effet, bien qu'il soit le seul à maîtriser sa langue, c'est celle-ci qui, le plus naturellement du monde, va gouverner la vie de la classe: très vite, les élèves doivent l'utiliser de façon exclusive. On est ainsi de plus en plus loin de la véritable situation d'immersion que vivrait l'enfant anglais "immergé" dans une famille française, le temps d'un été, pour qu'il apprenne le français. Cette appellation n'a finalement que le mérite de sous-entendre que c'est par immersion qu'on a le plus de chances d'apprendre à parler une langue étrangère.

Sans doute conscients de ce caractère artificiel et de l'ampleur de la tâche à accomplir, les tenants de l'enseignement par "immersion" sont unanimes à préconiser des effectifs réduits, des enseignants dont la langue maternelle est la langue cible des élèves, et une "immersion" aussi précoce que possible. Une fois toutes ces conditions réunies, il se trouve peu de gens pour trouver surprenant que les élèves d' "immersion" soient issus de milieux socialement "avancés". Ce dernier point soulève une question qui ne sera pas, pour l'instant, l'objet de notre réflexion.

Pour en finir avec les conditions générales, il convient de souligner la différence fondamentale que l'on pose comme à priori entre, d'une part, la nature de l'entraînement proposé aux enfants - fonctionner en classe, le plus vite possible, dans une langue étrangère - et, d'autre part, le comportement visé - être bilingue. On se dit que, pour maîtriser deux langues dans un environnement qui n'en utilise principalement qu'une, il faut oublier cette

dernière à l'école et apprendre celle qui, précisément, a le moins cours. C'est exactement ce qui se passe en lecture quand on propose aux enfants d'apprendre une conduite qui, lorsqu'ils seront devenus lecteurs, ne leur sera que très peu utile, voire franchement inutile. Puisque le but visé est d'être bilingue (ou lecteur), il semblerait pourtant plus logique et plus rapide d'apprendre dès le début à l'être, au lieu de devoir d'abord être "unilingue" (ou déchiffreur) pour seulement ensuite atteindre le comportement visé. De la même manière qu'en classe de déchiffrage, les enfants ne peuvent s'empêcher de se laisser aller à lire, de même, en classe d'"immersion", ils ont tendance à s'égarer dans le bilinguisme pour utiliser la langue qui leur paraît la plus appropriée au sens et à la situation dans laquelle ils désirent l'exprimer.

Responsable d'une classe d'"immersion", l'enseignant est par définition, chargé d'enseigner dans sa langue ce que les enfants apprennent habituellement dans la leur. Sa tâche est essentiellement un enseignement, du moins pour ce qui concerne les multiples aspects du comportement langagier qu'il souhaite obtenir des enfants. En excluant les rares élèves déjà bilingues, deux types de classes peuvent se présenter à lui.

Si les enfants ont une expérience d'"immersion", il lui suffirait de reprendre ici et là, par des corrections ponctuelles ou des batteries d'exercices structuraux, telle ou telle forme langagière défaillante. Travail dont on ne voit jamais la fin, pour la simple raison qu'il faut sans cesse renouveler des interventions qui ne produisent pas forcément d'effet à long terme.

Si, par contre, les enfants sont de véritables débutants, le problème est à la fois complexe et plus simple... dans un premier temps. Plus complexe parce qu'une bonne partie des activités scolaires va devoir se passer de langage oral, avec tout ce que cela suppose d'incertitude chez les élèves et l'adulte. Plus simple parce que les élèves ne sont pas "contaminés" et qu'une solide méthode audio-visuelle devrait se charger de fixer des structures et un vocabulaire "d'origine". Les enfants, dès leurs premières productions, parleront comme des magnétophones ou comme des adultes, leurs modèles; du moins l'espère-t-on.

Dans les deux cas, hélas, les choses se gâtent très vite: dès qu'il s'agit de s'éloigner des exercices structuraux et des leçons audio-visuelles; en fait, dès que les enfants cherchent à utiliser leur acquis langagier de façon autonome et créatrice. Pendant quelque temps, l'enseignant compte sur l'écrit : à partir de six ou sept ans, les textes que les enfants lisent devraient leur procurer, en le "fixant", un système langagier on ne peut plus correct. Ce n'est évidemment pas le cas : les enfants ne se mettent pas à parler comme les livres qu'ils lisent. Si l'on peut généralement estimer que 10% des élèves atteignent une compétence raisonnable dans la langue d'"immersion", c'est souvent à l'aide que leur procure un milieu familial bilingue qu'en revient le mérite, que ce milieu pratique la langue cible de la classe ou non...

## STRUCTURES PROFONDES ET STRUCTURES DE SURFACE

Comme dans bien des domaines, c'est du côté du comportement des enfants que la réflexion est la plus fructueuse.

On leur propose de procéder par imitation, commettant ainsi la grossière erreur de croire que l'enfant apprend à parler en répétant le discours de l'adulte. Il est pourtant évident que cette stratégie ne lui sert pas beaucoup : répéter des sons sans les comprendre, reproduire les structures de surface du langage, est un travail inutile puisque celles-ci n'expriment aucun sens directement et qu'elles ne donnent pas suffisamment d'informations sur la grammaire qui lie les sons au sens. Les structures de surface n'intéressent pas l'enfant dans la tâche qu'il

poursuit depuis sa naissance : dégager du sens des bruits qui l'entourent pour, à son tour, produire un langage au lieu d'imiter... le bruit d'une bouilloire.

Il suffit d'ailleurs d'observer des enfants qui parlent pour se convaincre qu'ils répètent, très peu le langage des adultes : le langage enfantin est avant tout un langage autonome qui a sa propre grammaire et que les enfants mettent au point d'eux-mêmes. Ce qui ne veut pas dire qu'il est fermé et que ce que disent les adultes ne les intéresse pas.

Au contraire, c'est en observant ce langage adulte, en le prenant pour modèle et en y puisant des informations ; que les enfants modifient leurs productions pour passer progressivement d'un parler "bébé" à un parler presque "standard" avant l'âge de quatre ans. Cette utilisation du langage de l'adulte est une conduite fondamentalement différente de celle qu'un enfant met en oeuvre pour imiter son père qui fume la pipe ou le bruit d'une bouilloire : il s'agit d'une appropriation sélective dans laquelle il n'adopte que ce qui lui est utile pour progresser.

Proposer aux élèves des classes d'"immersion" qu'ils répètent le langage de l'adulte n'est donc pas réaliste : un enfant en vraie situation d'immersion n'apprendrait pas à parler de cette façon et, d'ailleurs, un petit français non plus. Reste à savoir si, même sans répéter, des élèves d'"immersion" peuvent tirer un apprentissage langagier de ce qui leur est offert.

La réponse va dépendre de deux conditions simples. La première est que la priorité ne devrait pas revenir aux structures de surface (les bruits) de la langue, mais aux structures profondes (le sens). Cela semble une évidence ; c'est pourtant un aspect du langage qui est le plus souvent délaissé, comme en lecture, peut-être parce qu'il est relativement plus facile d'observer les caractéristiques physiques d'un message oral ou écrit que la pensée qui les sous-tend.

La seconde condition est que le langage se développe en allant du plus simple au plus complexe. Il faut parfois attendre qu'un enfant ait huit ou neuf ans avant qu'il n'accorde le même sens qu'un adulte à des mots comme "frère" ou "oncle" (pendant longtemps, il n'est pas évident pour tout le monde qu'un "oncle" soit le "frère" de quelqu'un...) ; de même, jusqu'à six ou sept ans, la différence est floue entre "Pierre attrape Paul" et "Pierre est attrapé par Paul", alors qu'à cinq ans on ne nous fera jamais croire que "Pierre attrape la balle" veut dire que "Pierre est attrapé par la balle".

Pour être plus complet, notre tour d'horizon doit aborder un autre aspect des acquisitions langagières. En effet, il serait tendancieux de ne les étudier qu'en termes de production: un enfant apprend à parler en parlant, mais également en comprenant ; et son pouvoir de compréhension est toujours plus élevé que sa capacité de production car sa démarche l'entraîne d'abord vers les structures profondes.

Les enfants utilisent leur parler (et celui de l'adulte) pour expérimenter des hypothèses qu'ils formulent sur le langage qui les entoure; mais c'est avant tout pour saisir le sens de celui-ci qu'ils le font. Nous entrons ainsi dans un autre aspect fondamental du développement des acquisitions langagières : la recherche d'une signification à accorder au monde. Un enfant part du principe que la langue qu'il entend (ou voit) fonctionner autour de lui renferme un sens, qu'elle n'est ni arbitraire, ni gratuite, et qu'il doit pouvoir la relier à ce qu'il connaît déjà ou à ce qu'il va découvrir. Quand il entend parler un adulte, il ne cherche pas à seulement "décoder" et à extraire directement un sens des sons qu'il perçoit. Au lieu de cela, il observe ce qui se passe autour de lui et tente d'établir des relations entre des bruits et une situation. En fait, il

essaie de faire des hypothèses sur les règles qui font que telle personne a produit telle séquence de sons dans telle situation. Il se propose une grammaire personnelle.

Dans un dialogue entre un enfant et un adulte, comme d'ailleurs souvent entre adultes qui parlent le même langage, chaque interlocuteur cherche littéralement à savoir ce que son vis à vis "veut dire", en dépit de toutes les informations que ne donnent pas les structures de surface. Chacun se sert de ce qu'il prévoit de comprendre pour tirer un sens des productions qu'il perçoit mais dont il ne possède pas la grammaire. À une différence près : l'adulte est satisfait de saisir le sens de ce que l'enfant dit ; il ne cherche pas à maîtriser la grammaire de l'enfant pour produire le langage auquel elle se rapporte, sauf s'il veut parler "bébé"... L'enfant, lui, ne peut se contenter de cela ; il en serait capable sans même prêter attention aux structures de surface. Il lui faut, au contraire, travailler sur la grammaire de l'adulte pour relier les structures profondes aux structures de surface. Ce processus, on en conviendra, peut difficilement trouver son compte dans un enseignement du langage que l'adulte dispenserait par des leçons de répétition imposées très tôt. Et ceci constitue sans aucun doute un problème de la pédagogie des classes d'"immersion" : le court délai accordé à l'enfant pour qu'il produise. Il n'a pratiquement pas le temps de passer par ce "mutisme" qu'on observe chez les individus placés en véritable situation d'immersion et qui leur permet de dégager, en les étudiant dans leur fonctionnement, les règles de fonctionnement du langage qui les entoure. On amène, en fait, l'élève d'"immersion" à ne travailler que sur les structures de surface.

Malgré tout, on peut concevoir que la classe d'"immersion" ne soit pas un cadre plus défavorable qu'un autre pour que l'enfant connaisse des situations de vie lui permettant d'augmenter son réseau de connaissances et d'aborder graduellement les notions de sémantique et de grammaire explicite. Mais ceci ne saurait suffire aux exigences rattachées à la compréhension dont, à son tour, dépend la production.

En effet, un enfant n'apprend pas à parler sa langue maternelle en dégageant le sens de chaque séquence sonore qu'il perçoit et en retenant le tout par cœur, au cas où il l'entendrait de nouveau. Pas plus qu'il n'enregistre des listes de mots correspondant aux différentes significations qu'il serait amené à vouloir exprimer.

Au lieu de cela, il s'emploie à formuler et expérimenter des hypothèses portant sur un petit nombre de règles à partir desquelles il comprendra et produira une grande quantité d'énoncés. Dans la mesure où cette façon d'apprendre lui a permis, avant qu'il n'entre à l'école, de maîtriser les bases de sa langue maternelle, il n'y a aucune raison pour qu'il ne tente pas de l'appliquer en face d'une langue étrangère... C'est précisément ici que l'environnement de la classe d'"immersion" ne lui procure pas les aides qui l'ont fait progresser avec ses parents.

N'ayant pas le temps de construire sa propre théorie de ce qu'il perçoit, devant répéter très vite (exercices structuraux, corrections ponctuelles, méthodes audio-visuelles, etc.) des séquences sonores dont la grammaire lui échappe, il est forcé de produire deux types de langages : le premier est une émission de bruits copiés passivement en réponse à la demande de l'adulte, tandis que le second se réfère à la grammaire personnelle qu'il est parvenu à construire par rapport à ce qu'il a pu comprendre. Il va sans dire que la grammaire de sa langue maternelle joue un rôle déterminant dans ses productions du deuxième type, puisqu'il sait d'expérience qu'elle lui permet d'accéder au sens. Cette conduite, évidemment, donne lieu à la production de ce qu'il est convenu d'appeler des "anglicismes" (ex : j'attends pour mon frère. Je suis sept (ans). Ça regarde comme une rouge chemise. Ton dessin regarde beau etc.) que l'enseignant tente de contenir par... des exercices structuraux.

En résumé, la classe d'"immersion" a toutes les peines du monde à surmonter les handicaps traditionnellement liés à la pédagogie de l'enseignement :

1. ce qu'elle propose n'est pas, tant s'en faut, une vraie immersion ;
2. elle impose un entraînement dans une seule langue pour atteindre des compétences au niveau de deux langues ;
3. elle base son enseignement sur l'imprégnation par répétition de blocs langagiers dont la grammaire appartient à l'adulte mais échappe à l'enfant ;
4. elle, sanctionne les références que l'enfant est forcé de faire à la grammaire de sa langue maternelle ;
5. elle fait comme si l'élève était en train d'apprendre sa première langue ;
6. elle confond un travail trop tôt centré sur les structures de surface avec la formulation et l'expérimentation d'hypothèses portant sur ses structures profondes ;
7. elle scolarise le bilinguisme en l'enfermant dans l'enseignement d'"immersion".

Les apports de la psycholinguistique permettront peut-être de corriger cette orientation essentiellement basée sur l'idée que tout apprentissage est une réponse à un signal, et que, de toutes les stratégies qui permettent la mise au point d'un comportement, seules comptent celles qu'on peut observer.

La classe d'"immersion" aurait grand intérêt à respecter, au contraire, la façon (difficilement observable, celle-là) dont les enfants, comme les adultes et les chercheurs, se comportent intellectuellement dès leur naissance pour acquérir et organiser des données. Cette conduite, qui est avant tout une activité langagière, s'articule autour de quatre stratégies :

- a. production d'hypothèses dans le but de réorganiser un réseau de connaissances.
- b. expérimentation de ces hypothèses.
- c. appréciation du feedback.
- d. réorganisation ou non réorganisation du réseau de connaissances.

La classe d'"immersion" mettrait ainsi en application le principe fondamental selon lequel apprendre, ce n'est pas répondre à un stimulus, mais bien chercher à réorganiser un réseau de connaissances et à modifier une théorie personnelle que l'on se fait du monde.

Daniel Blanchet