

BROHY, C. (2004). Questions clés de la recherche sur l'enseignement bilingue. In : A. Demierre-Wagner, I. Schwob, et al. **Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais**. Rapport final (pp. 5-8). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)

Questions clés de la recherche sur l'enseignement bilingue

par Claudine Brohy

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères a été pendant des siècles le parent pauvre des réflexions sur l'école et la formation au sein de l'école obligatoire. L'enseignement des langues, en particulier sous des formes immersives documentées depuis l'Antiquité (cf. Germain 1993), ne suscitait pas d'intérêt particulier. Mais par la suite, il a été de manière générale et pendant longtemps évacué de l'enseignement de base qui devait se concentrer sur la religion, la lecture et le calcul. Depuis l'avènement de l'école obligatoire, l'enseignement des langues a été introduit au niveau secondaire inférieur pour les élèves qui se destinaient à des études longues et dans les degrés scolaires post-obligatoires, les milieux artisans et paysans suisses mettant en place des réseaux d'échanges de jeunes. Font exception les régions bilingues ou situées près de frontières linguistiques, où le discours sur l'enseignement et l'apprentissage des langues est à la fois plus ancien, plus fréquent et plus élaboré. Durant les années 1960 et 1970, les réflexions sur l'opportunité d'enseigner les langues secondes ou étrangères durant la scolarité obligatoire et pour tous les élèves se généralisent dans pratiquement tous les pays occidentaux, aidées par des approches didactiques telle que la méthode communicative, mais aussi par des réalités, mouvements et enjeux sociaux comme la démocratisation du savoir, l'égalité des chances, la mobilité croissante, le tournant technologique, etc.

A l'heure des comparaisons entre systèmes éducatifs, des standards, des indicateurs, des ranking et autres benchmarking, les différentes langues enseignées à l'école font de plus en plus souvent partie des variables étudiées (Dickson et al., 1996; Herreras, 1998; Centre Européen pour les Langues Vivantes). Au niveau de l'Union européenne, Eurydice mène aussi des analyses comparatives sur l'enseignement des langues (Eurydice, 2000).

L'enseignement des langues et l'enseignement bilingue

La conceptualisation de l'enseignement bilingue et tant que variante complémentaire de l'enseignement des langues se développe à partir des années 1960, en grande partie en relation avec l'essor de l'immersion canadienne et de son évaluation à grande échelle. Cet enseignement présente des particularités selon qu'il est destiné à des majorités linguistiques qui veulent ajouter des langues à leur répertoire, à des minorités autochtones ou migrantes, à des sociétés habituées à fonctionner dans plusieurs langues, à des pays autrefois colonisés qui veulent préserver leurs langues locales tout en gardant l'accès à des langues internationales. Il s'adresse tant à des régions traditionnellement bilingues qu'à des territoires officiellement monolingues, il peut être facultatif ou obligatoire, et débiter à n'importe quel moment de la scolarité et de la formation. Globalement, il est beaucoup plus efficace que l'enseignement traditionnel des langues, et les modèles précoces donnent en général et à long terme de meilleurs résultats que les modèles tardifs.

L'enseignement bilingue, appelé aussi immersion, enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère (EMILE), *content and language integrated learning* (CLIL), gagne du terrain en Europe et dans le monde. Il fait partie d'une tendance généralisée à enseigner plus de langues étrangères, à les enseigner plus tôt et, partant, à les enseigner autrement. Tout comme l'enseignement des langues, l'enseignement bilingue fait l'objet de comparaisons

internationales (Baetens Beardsmore, 1993; Laurén, 1994; Fruhauf et al., 1996; Cummins et al., 1997; Johnson et al., 1997).

Age et apprentissage des langues

Pendant un certain temps, la recherche s'est penchée sur l'âge idéal ou propice pour le début de l'apprentissage des langues étrangères (cf. Singleton et al., 1995; Johnstone, 2002). Ces études étaient souvent demandées par les autorités scolaires qui voulaient se reposer sur des résultats étayés pour l'implémentation de politiques éducatives, en particulier en relation avec l'avancement de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Les variables prises en considération sont entre autres la maturité cognitive et émotive des élèves, les dispositions communicatives, le développement neurologique, le développement de la L1 et les différences de compétences selon le début de l'apprentissage. Etant donné que beaucoup de pays européens ont décidé d'avancer l'apprentissage des langues (successivement de la 5^e à la 3^e, puis de plus en plus à la 1^e primaire), la question de l'âge est à l'heure actuelle en retrait par rapport à des préoccupations d'ordre différent : liens entre L1 et L2 et les autres langues apprises, place des langues dans le curriculum, motivation, représentations et attitudes des élèves, formation du corps enseignant. De manière générale, on a tendance à caractériser l'apprentissage des langues comme une technique culturelle à maîtriser, au même titre que la littéracie ou les technologies, il s'inscrit dans les enjeux d'une société mobile qui se métisse et qui se doit de garder le plurilinguisme à la fois en tant que ressource et en tant qu'objectif.

L'enseignement bilingue : classes expérimentales et classes témoins

Afin de prouver l'efficacité (ou parfois la non nocivité) de l'enseignement immersif ou bilingue, on a procédé à des comparaisons entre l'apprentissage bilingue et l'apprentissage monolingue. Au Canada, on a procédé à des centaines d'évaluations des différents types d'immersion (immersion précoce, moyenne et tardive), ainsi qu'à des comparaisons entre les élèves en immersion et ceux de classes francophones et anglophones respectivement, ce qui donne des résultats intra- et intersystèmes. Les évaluations effectuées dans les classes bilingues et immersives ont porté sur des domaines différents, mais le domaine langagier domine clairement les préoccupations scientifiques.

Si dans un premier temps les évaluations ont visé les compétences en L1 (anglais) et L2 (français) des élèves canadiens en immersion, cela est à voir en relation avec les particularités du système canadien. En effet, l'immersion dite précoce s'effectue la plupart du temps en immersion totale, ce n'est qu'après deux à quatre ans d'enseignement exclusif en français que l'anglais commence à faire partie du curriculum, on a donc voulu mesurer l'impact de l'utilisation différée et de ce fait réduite de la langue première et comparer les compétences en anglais des élèves en immersion française à ceux des classes anglophones. Vu que l'anglais est absent du programme les premiers temps de l'école, les compétences en L1, en particulier l'écriture, sont au début inférieures dans les classes immersives, mais après l'introduction de l'anglais, la littéracie en anglais se développe vite, et les élèves en immersion égalent, voire surpassent les élèves des classes régulières anglophones, il n'y a donc pas de préjudice pour la langue maternelle et donc les études et l'avenir professionnel des élèves.

Le français L2 est comparé à deux groupes témoins : au niveau de français de locuteurs natifs et à celui d'élèves anglophones qui apprennent cette langue dans des cours de langue dits «traditionnels», c'est-à-dire sans enseignement immersif. Si l'immersion est beaucoup plus efficace que les cours de langue, elle ne permet pas de mettre les élèves en immersion au même niveau que des locuteurs natifs. Le rendement dans les branches enseignées en immersion est également comparé à celui des classes monolingues, en général il n'y a pas de déficits dans les disciplines, on signale tout au plus une progression plus lente au début.

Mais parfois il n'est pas possible de comparer les élèves dans des structures bilingues à des groupes de contrôle monolingues, soit parce que les modèles bilingues sont obligatoires,

comme par exemple au Val d'Aoste, au Luxembourg ou dans les Grisons romanchophones, où il n'existe plus de classes et de personnes ne parlant plus que le romanche, soit parce que les groupes présentent des caractéristiques particulières. Dans ces cas-là, l'évaluation s'oriente d'après des objectifs et devient un pilotage de projets qui permet d'ajuster constamment les orientations d'après les données récoltées (cf. Corcione et al. 1995 pour les mathématiques).

Les tests utilisés peuvent être des tests standardisés ou des épreuves nationales, tel est le cas en Alsace, où les élèves des classes bilingues passent les tests nationaux en français et en mathématiques, et sont ensuite comparés aux élèves français des classes régulières. Très souvent cependant, des tests ad-hoc sont construits.

Différences entre les compétences réceptives et productives en L2

Si les comparaisons pour la langue maternelle ne révèlent pas de différences entre les classes immersives et les classes de contrôle, les évaluations portant sur la L2 font apparaître des écarts entre les classes immersives et les classes de contrôle monolingues, dont la L1 correspond à la langue cible des classes immersives. Les résultats sont en fait nuancés. En ce qui concerne les compétences *réceptives* (compréhension orale et écrite), les méta-analyses (l'analyse des analyses) ne décèlent pas de différences significatives, alors que dans les compétences *productives* (parler et écrire), les élèves des classes immersives restent en-deçà de ceux des classes monolingues, en particulier en ce qui concerne la richesse du vocabulaire et les expressions idiomatiques, ceci malgré une bonne compétence communicative.

L'enseignement des mathématiques au sein de l'enseignement bilingue

Les évaluations des modèles bilingues ont surtout pris en compte la L2 et la L1, ceci pour différentes raisons. Tout d'abord, parce que les modèles bilingues ont été implémentés pour améliorer les compétences linguistiques, ensuite parce que ce sont surtout les enseignants de langues étrangères et les linguistes qui se sont initialement intéressés au phénomène, et finalement parce que des compétences suffisantes en L2 donnaient implicitement la garantie que les matières non linguistiques enseignées en langue cible seraient assimilées par les élèves. Des évaluations indirectes prévalent (taux d'échec aux examens, comparaison des notes entre classes bilingues et monolingues). Ce n'est que dans un deuxième temps et dans une moindre mesure que le rendement dans les différentes disciplines a été évalué.

Lors de l'implémentation de modèles bilingues, la discussion tourne autour des branches ou disciplines «idéales» pour véhiculer des contenus en L2. On choisit dès lors des matières qui offrent des plages communicatives et interactives, un vocabulaire riche et varié, un savoir contextualisé qui fasse appel à plusieurs sens, des démarches qui demandent des élèves actifs et un engagement cognitif. On veille donc à ne pas choisir uniquement des branches secondaires ou des branches qui ne sont peu ou pas liées à la littéracie. Ainsi, dans le hit-parade des branches sélectionnées figurent l'environnement, la géographie, la physique, la biologie et l'histoire. Les mathématiques jouent un rôle particulier. Il semble y avoir des éléments universels dans l'apprentissage des mathématiques, une fois la terminologie apprise, mais elles recèlent aussi des aspects linguistiques et surtout culturels. Il y a ainsi des régions qui excluent l'enseignement des mathématiques en L2, comme d'autres qui l'incluent à dessein.

Les modèles qui choisissent explicitement les mathématiques ont souvent un design d'observation qui les inclut dans les démarches évaluatives.

A Samedan, en Haute-Engadine dans le Canton des Grisons, le système scolaire a été informellement bilingue, puis un projet communal mis sur pied en 1996 fixa clairement la répartition entre le romanche et l'allemand. Outre les attitudes, le comportement linguistique et les compétences psychocognitives, les performances en langues (romanche, allemand, français),

mathématiques et sciences ont été évaluées. Les mathématiques sont enseignées exclusivement en romanche à l'école primaire. Le projet est évalué, le groupe expérimental de Samedan étant comparé à un groupe de contrôle germanophone. Les tests sont administrés en allemand, les résultats donnent satisfaction et restent stables (Gurtner et al., 2002, 11-13). Les résultats des élèves de Samedan sont tout à fait comparables à ceux des classes de contrôle, les compétences mathématiques sont donc transférées d'une langue à l'autre, ce que nombre d'évaluations confirment ailleurs.

En Alsace, dans les classes bilingues de l'Education nationale et dans les classes sous contrat ABCM (Association de parents pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle), les mathématiques sont enseignées en allemand, et les tests de l'Education nationale sont administrés en français. Les élèves bilingues obtiennent en moyenne 1.2 points de plus que les classes monolingues de l'Education nationale qui se situent en dehors de la Zone d'Education Prioritaire (Zweisprachigkeit 24, 2003), ce qui corrobore les résultats de 1994 (Petit et al., 1994). Ces résultats sont confirmés par les évaluations du Pays basque français qui utilise aussi les mathématiques en tant que branche immersive en basque (Leralu, 1999; Lichau et al., 2000; Jaureguiberry, 1993, cité dans Etxeberria, 2003).

Au Canada, les tests locaux en mathématiques et sciences démontrent que les élèves ne sont pas prétérités par l'enseignement bilingue précoce (Genesee, 1987, 43).

Quelques évaluations ont également été effectuées au niveau secondaire (Weber, 1999; Gajo et al., 2000). De plus en plus, on s'achemine vers un changement de paradigme : on ne souhaite plus forcément mesurer la différence entre les résultats disciplinaires des divers systèmes, mais comprendre la différence de fonctionnement entre un modèle bilingue et un modèle monolingue, par rapport à l'accès au savoir dans deux langues, aux processus cognitifs déployés, à la bifocalisation (focalisation sur la langue et le contenu), à la fonction du changement de langues lors des interactions, etc.

Ces quelques questions importantes traitées dans les enquêtes sur l'enseignement bilingue au niveau international et national sont tout aussi cruciales dans la recherche sur l'expérience d'enseignement bilingue dans les écoles primaires des trois communes-villes valaisannes dont traite le présent rapport.