

L'enseignement des langues dans l'académie de Strasbourg.

Colloque d'Erfurt juin 2000. Texte augmenté décembre 2000.

Daniel Morgen, Colmar

daniel.morgen@wanadoo.fr

L'enseignement des langues peut se faire selon différentes formes et selon différents modes d'enseignement. Pour présenter l'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg, il m'a paru intéressant de le faire sur la base d'une typologie des enseignements ou des formes de cet enseignement, en précisant au besoin la place accordée et le rôle reconnu à la langue allemande en Alsace.

C'est pourquoi j'ai tenté de définir une typologie des formes d'enseignements. L'analyse des formes d'enseignement et de leurs évaluations respectives se fera ensuite sur la base de cette typologie.

FORMES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.

I. TYPOLOGIES DE REFERENCE DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE.

L'enseignement des langues revêt des formes éminemment différentes. Longtemps, les différentes formes ont toujours coexisté dans la vie des individus et dans leurs apprentissages. Mais l'institution scolaire s'est longtemps contentée du seul modèle d'enseignement tardif, avant de commencer à reconnaître le rôle et la valeur d'un apprentissage précoce, sous des formes nouvelles.

Dans la mesure où cette communication porte sur l'enseignement de la langue allemande en Alsace, la typologie des formes d'enseignement retenue et utilisée va être celle des formes d'enseignement en milieu scolaire. Je ne présenterai donc pas – ou uniquement de manière allusive – les formes d'apprentissage de la langue en milieu non scolaire.

Une typologie d'enseignement des langues peut se construire en prenant appui sur quatre critères discriminants : l'âge des apprenants au début de l'apprentissage, la place des langues dans l'horaire hebdomadaire ou annuel, ou encore le mode d'enseignement. Enfin, le statut reconnu de la langue joue lui aussi un rôle.

1.1. Le critère de l'âge.

Le critère de l'âge fonctionne surtout de manière binaire : l'enseignement commence soit au début du secondaire inférieur (vers l'âge de 11 – 12 ans), soit il commence plus tôt et on parle parfois abusivement alors d'enseignement « précoce ». Je propose donc de distinguer un enseignement précoce qui commence dès le début de l'école primaire et un enseignement tardif qui débute à l'entrée au secondaire inférieur, sachant qu'il existe des formes intermédiaires dans les deux cas (enseignement précoce à partir des classes de 4 – 5^{ème} année du primaire, enseignement tardif pour « grands débutants » à partir du secondaire supérieur).

1.2. Le mode d'enseignement.

Le mode d'enseignement joue sans doute un rôle plus décisif ; il différencie en tout cas plus nettement les formes d'enseignement : soit la langue est elle-même objet de l'apprentissage, soit elle est le véhicule de l'apprentissage. Dans le premier cas, la langue est enseignée pour elle-même, pour être apprise et maîtrisée, ce qui est en soi contestable : on apprendrait

de la langue avant de pouvoir encore mieux communiquer comme on doit apprendre le solfège avant de jouer de la musique.

Là aussi, des formes intermédiaires existent. Aux modèles traditionnels d'enseignement de la langue ont succédé des modèles dits communicatifs qui fonctionnent par exemple selon le principe du « jeu de rôle » du faire comme si... Le jeu a été reconnu comme élément important et décisif de l'apprentissage, y compris et surtout dans sa dimension corporelle et ludique. Dans plusieurs pays voisins (Rhénanie-Palatinat, Bade-Wurtemberg), on commence à parler d'enseignement intégré ou partiellement intégré des langues (Teilintegrierter Fremdsprachenunterricht). Ce modèle tend à reconnaître à la langue un rôle de véhicule des connaissances.

Quand la langue joue ce rôle véhiculaire, il est évident que l'école ne perd pas de vue l'ambition d'apprendre la langue à l'enfant. La différence essentielle est que la langue ne fonctionne plus comme objet unique de l'enseignement, mais comme mode de transmission des apprentissages. L'accent est mis sur le contenu de l'enseignement. On estime ainsi se rapprocher, mais se rapprocher seulement de l'enseignement dans la langue maternelle. La langue est le médium qui permet d'apprendre des choses intéressantes dans différents domaines, et cette forme d'enseignement permet d'apprendre de surcroît de la langue. Mais il serait sans doute illusoire de croire qu'on peut apprendre la langue uniquement par cette forme d'imprégnation (par input) sans avoir besoin de suivre un enseignement structuré de la langue. Dans l'enseignement de la langue seconde, il y a place pour des apprentissages de langue orale, langue écrite, des apprentissages sur le fonctionnement de la langue orale ou de la langue écrite comme dans l'enseignement de la langue maternelle/première/nationale... Ce sont les activités de langue, vocabulaire, lecture, écriture... intégrant en somme ce que l'on appelle grammaire.

1.3. Le choix de la langue.

Enfin, il n'est pas inutile de considérer le critère de choix de la langue. La langue choisie comme objet de l'apprentissage, voire, dans certains cas, comme langue d'enseignement par immersion, peut être une véritable langue « étrangère » ; le plus souvent c'est une langue de l'Union européenne. Aucune de ces langues ne peut plus être considérée comme langue étrangère. Avec la multiplication des moyens modernes de communication, toutes les langues deviennent familières, elles sont présentes sous une forme ou une autre dans la proximité, sinon dans le quotidien, en particulier pour ce qui concerne les langues du sud de l'Europe (langue d'immigration italienne, espagnole, portugaise...). Cette origine sur le territoire français a pu leur porter préjudice : elle explique l'absence d'intérêt pour le portugais, par exemple. Par contre, leur modernité en rapport avec une diffusion culturelle ou des échanges économiques intenses (c'est le cas de l'espagnol, par exemple) joue en leur faveur. L'espagnol devient la deuxième langue enseignée en France directement après l'anglais et avant l'allemand. Deux autres concepts sont ici d'une importance capitale : celui de langue du voisin, celui de langue « régionale ». Dans les deux cas, l'implication culturelle est plus forte et en tout cas différente de celle des langues européennes qui sont aussi d'une certaine manière des langues du voisin. Il est intéressant d'observer le rapport de ces deux concepts en Alsace : l'allemand est une langue régionale. En effet « les liens historiques et linguistiques entre les parlers dialectaux d'Alsace et l'allemand standard sont (...) réels et importants » (D. HUCK, 1999, page 18).

II. LE STATUT DE LA LANGUE ALLEMANDE EN ALSACE.

2.1. La situation historique réécrite.

L'allemand n'a jamais pu s'imposer en Alsace comme langue orale, même pendant la période où l'Alsace faisait partie de l'Empire allemand. Mais l'allemand joue, à côté des dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace, le rôle d'une « Schriftsprache », langue écrite et d'une langue de référence. Les concepts de dialecte, langue standard... renvoient à la définition communément admise actuellement, dans ses aspects diachronique et synchronique : la langue standard dispose d'un code unique, de normes qui en favorisent l'enseignement. Les dialectes sont des langues peu codifiées, peu unifiées, peu normalisées et de diffusion plus restreinte, limitées en général à la communication orale. Les dialectes alsaciens ont certes été écrits surtout dans la littérature, la presse, le théâtre, mais selon des codes et des usages variables plus ou moins calqués sur l'allemand.

Il est intéressant de constater à ce propos que les dialectes alsaciens ont connu un regain d'intérêt dans la littérature, réaction par rapport à l'allemand, langue officielle (durant la première annexion allemande 1871-1919).

2.2. La situation actuelle.

« Des enquêtes conduites par un institut régional de sondage, ISERCO, en 1989, à la demande d'une association culturelle 'Culture et bilinguisme en Alsace et en Moselle' montrent que la réduction du nombre de dialectophones dans l'ensemble de la population est une réalité significative, mais encore légère par rapport à la fin des années quarante : 72 % contre 90 %. Les sources d'inquiétude sont ailleurs : la pratique réelle et quotidienne du dialecte recule, puisque 62 % seulement des personnes interrogées disent parler le dialecte, dialecte et allemand standard ont d'ailleurs le même nombre de locuteurs (62 %). Six dialectophones sur dix pratiquent donc occasionnellement le dialecte, surtout avec les représentants des générations plus âgées. Quarante pour cent (40 %) des dialectophones avouent ne jamais parler le dialecte même avec leurs enfants. Ce témoignage est d'autant plus significatif si l'on sait que, de l'avis même des personnes interrogées, les parents assurent 81 % de la transmission du dialecte. La part de l'école dans la transmission est très faible (4 %), mais elle est encore de 20 à 22 % dans les échanges entre pairs ; la transmission s'opère donc dans la famille, dans les associations ou dans les clubs, sur les terrains de jeux et peut-être dans la cour de l'école. Fait tout à fait intéressant, mais en somme logique, la part de l'école est déterminante dans l'apprentissage de l'allemand (93 %), (parents et famille : 14 %, pairs et amis 15 à 20 %).

Ce constat peut s'interpréter de deux manières :

- la transmission du dialecte n'est pas assurée par l'école parce qu'elle ne relève pas de la mission de l'école ;
- la transmission du dialecte relève principalement de la famille et non de l'école : cette deuxième interprétation rejoint le sentiment des Alsaciens interrogés. Elle confirme l'idée que le dialecte est principalement parlé dans la vie quotidienne, familiale, privée, voire, dans certains cas, professionnelle, l'allemand ou le français étant les langues de la vie intellectuelle, administrative et professionnelle. Si dans le passé, l'alsacien moyen parlait le dialecte dans la vie courante mais lisait (presse, roman) et écrivait en allemand (lettres, formulaires, journal intime...), le français joue aujourd'hui le rôle que l'alsacien occupait voici 80 ans et encore 50 ou 40 ans (lecture de la presse régionale en allemand, écoute de la radio puis de la télévision en allemand)». (J.P. de Gaudemar, 1996).

2.3. Des essais de définition.

D'une part, les éléments de cette réalité historique ont été rassemblés par trois professeurs de l'Université « Marc Bloch » de Strasbourg (Marthe PHILIPP, Adrien FINCK, Raymond MATZEN). dans une définition de la langue régionale en Alsace, composée « de dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand ».

D'autre part, en tant que langue régionale, le binôme allemand-alsacien fait partie des « langues régionales de France » (François BAYROU, 1995) ou des langues de France (Jack LANG, 1993) aux côtés du basque, du breton, du catalan, de l'occitan. Ce voisinage n'est pas dénué d'intérêt, car il est le hasard de l'histoire.

Seul le catalan, voire le basque partagent à un certain degré avec l'allemand, ce qui fait la spécificité de l'allemand : le fait d'être la seule langue parlée, écrite et diffusée dans les médias. Toutes les autres langues régionales sont des langues de diffusion historique plus large, mais restreinte aujourd'hui. Les dialectes alsaciens ont pour particularité de donner rapidement accès à une langue de grande diffusion, parce qu'ils partagent avec cette langue des éléments d'une syntaxe commune des faits lexicaux communs. Ils sont la langue du voisin le plus proche.

Dans « langue du voisin », il y a une référence implicite au contact des langues qui s'interprète aussi comme un conflit des langues. « Le conflit linguistique (...) repose sur une redéfinition dynamique de la diglossie : tout contact hiérarchique de langues utilisées dans les mêmes aires linguistiques mène (.....) à la disparition de la langue la moins compétitive » (Peter CICHON, 1997, page 38). Non seulement les dialectes alsaciens reculent depuis une cinquantaine d'années, mais encore leur lien génétique avec l'allemand s'estompe progressivement, le français ayant pris la place de l'allemand comme langue écrite et comme langue de référence (D. HUCK, page 18).

A la reconnaissance implicite a succédé la reconnaissance explicite. C'est l'honneur du Recteur DEYON d'avoir tenu à reprendre la définition explicite du statut particulier de l'allemand en Alsace telle que l'avait formulée l'université, à sa demande : "Il n'existe... qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de France". Cette définition a été reprise et adoptée par nos voisins mosellans qui connaissent, dans une moitié du département de la Moselle, des variétés de francique, le francique mosellan et le francique rhénan. Elle sert donc de cadre aux programmes linguistiques mis en œuvre dès 1982, année de la première circulaire SAVARY sur l'enseignement des langues régionales, dans l'académie de Strasbourg et dans une partie de l'académie de Nancy-Metz.

Le Recteur de GAUDEMAR élargit en septembre 1991 la définition précédente. "L'allemand, langue écrite et *langue de référence* des dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace, est aussi la *langue du voisin* ainsi qu'une grande langue internationale". Ainsi l'allemand est-il présenté dans un triple cadre : celui des relations de parenté linguistique avec les dialectes parlés en Alsace, celui des relations transfrontalières et celui de la communication au sein de l'Europe en devenir. Cette définition rend encore mieux compte de la complexité des liens entre les dialectes et l'allemand standard.

Avec nos collègues mosellans de l'académie de Nancy-Metz, nous avons repris ces définitions pour actualiser en 1998 le statut des langues en présence dans le cadre de l'enseignement des langues au collège. Certes, des études récurrentes et les travaux les plus récents d'Arlette BOTHOREL et de Dominique HUCK à l'Université Marc Bloch de STRASBOURG montrent que la base dialectale se réduit en extension et en qualité : les liens entre le dialecte et l'allemand se distendent, le français, langue nationale, prenant de plus en plus le rôle autrefois joué par l'allemand. Mais si la parenté entre les dialectes et l'allemand s'est distendue, elle n'est pas rompue pour autant.

Une étude menée par Jean-Marie WOEHRLING¹ sur l'évolution du droit des langues en Alsace-Moselle procède à une analyse approfondie du statut des langues en Alsace. Les

¹ Jean-Marie WOEHRLING – « Quelques réflexions sur l'évolution du droit des langues en Alsace et en Moselle » in Histoire du droit local – Strasbourg 1990. Publications de l'Institut du droit local pages 189-204.

résultats de cette analyse sont clairs : l'éducation nationale a été pratiquement la seule à définir un statut de la langue régionale par rapport à la langue nationale, le français. Encore ne l'a-t-elle fait que par des circulaires, c'est-à-dire par des textes infra-réglementaires en droit. Toutes les autres dispositions prises sont soit des dispositions très transitoires, dans le domaine par exemple des actes notariés. Toujours en-dehors de l'enseignement, pratiquement aucune disposition n'organise le bilinguisme ni ne reconnaît un droit au bilinguisme. Dans le débat actuel, l'absence de statut autre que celui reconnu pour et par l'enseignement constitue une gêne certaine. L'implicite est la règle.

Non seulement, le locuteur dialectophone moyen méconnaît la parenté linguistique de ce dialecte avec l'allemand, mais encore aucune tentative pour situer objectivement la réalité linguistique de l'Alsace et pour tenter de promouvoir un consensus officiel n'a été faite. La signature voire la ratification par la France de la charte des langues régionales peut donner les conditions d'une reconnaissance officielle du statut de l'allemand en Alsace, mais elle n'évitera pas, si elle est effectuée, un débat social et politique hic et nunc.

III. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ALLEMANDE EN ALSACE

3.1. La continuité historique.

Le statut particulier de l'allemand en Alsace explique les choix faits dans et pour l'enseignement.

Au cours des années, la langue allemande a toujours été présente dans les écoles de l'académie de Strasbourg. L'analyse que je vais en faire porte sur la période qui va de la première guerre mondiale jusqu'à la fin du millénaire, exception faite de la 2^{ème} annexion (1940-1944).

Durant l'entre-deux guerres, l'allemand standard a été enseigné à raison de 2 à 3 h par semaine dès la deuxième année d'enseignement, très exactement à partir du dernier trimestre de cette classe. L'éducation nationale a reconnu ce statut particulier de manière implicite d'abord par l'existence d'un enseignement de l'allemand dès l'école élémentaire : c'est le cas de l'enseignement de l'allemand introduit en 1923 au titre de la loi Poincaré-Pfister dès le CE1 et à raison de 2 h par semaine. Comme l'allemand était aussi presque partout la langue de l'instruction religieuse pour les confessions catholique et protestante, les enfants bénéficiaient au total de 5 à 6 heures d'enseignement en allemand par semaine, ce qui est loin d'être négligeable (E. PHILIPPS – 1996, page 123). Pourtant, à l'issue de la deuxième guerre mondiale, l'allemand disparaîtra pendant un quart de siècle de l'école primaire et ne commencera à être proposé qu'au début du collège (secondaire inférieur). Comment expliquer cette disparition ? « Comme dans bien d'autres pays, l'histoire mouvementée et fertile en rebondissements souvent tragiques a pesé lourd dans le devenir linguistique et culturel de l'Alsace ». (E. PHILIPPS – 1996, page 125).

Les causes de ce recul sont parallèles au recul des dialectes : non-reconnaissance officielle de la réalité germanophone en Alsace, assimilation problématique de l'allemand à la langue des autorités de l'annexion, développement parallèle de l'école maternelle qui accueillera progressivement jusqu'à 80 % des enfants à partir de 3 ans et 95 % à partir de 4 ans, assimilation du français à la langue de réussite scolaire, professionnelle et sociale. Il est hors de doute que le français a connu une expansion rapide au cours du XX^e siècle due à ses caractéristiques culturelles de langue de la modernité, d'une expansion économique nationale (cf. les « Trente glorieuses » 1950 – 1980) et de la séduction culturelle qui s'exercera par le théâtre, le cinéma, la chanson, les écrivains... « Tant que le dialecte était vivant dans la société, les Alsaciens se trouvaient dans une situation de bilinguisme favorable à l'allemand » (E. PHILIPPS – 1996, page 125).

De 1945 à 1970, les jeunes peuvent assimiler à la fois le français et l'allemand. Les réussites dans les deux langues sont effectives ; mais elles n'ont pas la même origine. La réussite foudroyante en français est due à l'impact positif de l'école élémentaire et plus tard à la préscolarisation des 3 ou 4 ans. La réussite relative en allemand – l'Académie de Strasbourg a fourni pendant 25 ans des générations de Français bilingues, tous germanophones, la preuve en a été la réussite des Alsaciens aux concours de l'agrégation ou du CAPES – s'explique par le socle dialectal préexistant. Pendant 25 ans, le bilinguisme alsacien s'est maintenu et a pu faire illusion.

3.2. La réintroduction de l'enseignement de l'allemand.

La réintroduction de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire à partir de 1972 (Réforme HOLDERITH) s'explique par les efforts des cercles culturels agissants – dont du celui du F.E.C. et des I.C.S. à Strasbourg autour du Frère MEDARD – en faveur d'une redynamisation de l'allemand en Alsace (E. PHILIPPS, livre cité). G. HOLDERITH, Inspecteur général, parvient, grâce à son autorité, à sa compétence et à son intelligence politique, à imposer la réintroduction de l'enseignement de l'allemand à partir des deux dernières années de l'école élémentaire, au bénéfice des enfants de 9 et de 10 ans. La progression de la réforme Holderith est rapide : l'allemand est enseigné dans 33 classes de

CM (4^{ème} année) en 1972, dans 818 classes en 1974 (CM1 et CM2, 4^{ème} et 5^{ème} année), puis à près de 1700 classes de mêmes niveaux, en 1975.

A la fin de la décennie 1970, on évalue à près de 71 % les enfants d'une classe d'âge bénéficiaires de l'enseignement de l'allemand selon la méthode Holderith. L'ouvrage utilisé a été « Guten Tag, Rolf » suivi plus tard de « Mach weiter, Rolf ». L'un et l'autre, mais le premier surtout, étaient l'adaptation d'un ouvrage conçu après 1968 pour le secondaire inférieur des établissements scolaires de l'enseignement du pays (« Wir lernen Deutsch »). Cette méthode a trouvé un écho favorable auprès d'un public encore dialectophone et de maîtres qui avaient été formés en français et en allemand et dont une grande partie avait fait une partie de leurs études en allemand. La méthode Holderith fait partie de la famille des méthodes audio-orales, elle a vieilli, a été remplacée par des méthodes plus « communicatives ».

3.3. La deuxième relance.

La deuxième relance est donnée à partir de 1982, avec la mise en œuvre du projet « Langue et culture régionales » et les circulaires du Recteur DEYON (1982, 1985...). Progressivement, l'allemand est étendu aux CE2 (3^{ème} année de l'école élémentaire) et dans certaines écoles, aux CE1 (2^{ème} année). A la fin de la décennie 1980, les statistiques indiquent que le taux des enfants apprenant l'allemand dans les 4^{ème} et 5^{ème} années atteint et dépasse les 90 %, et que celui des enfants des 3^{ème} années atteint les 75 %.

Mais ces seules statistiques ne suffiraient pas à expliquer le développement actuel de l'allemand.

L'originalité du dispositif mis en place par le même Recteur, est de ne pas se limiter à l'école primaire, mais d'emblée de prévoir la continuité des apprentissages menés à l'école par des mesures structurelles qui permettent aux enfants de prendre appui sur leurs acquis pour progresser plus vite dans l'apprentissage des langues. C'est le cas

- de la création, en classe de 6^{ème} de collège, de la voie spécifique régionale, accueillant les enfants déjà initiés à l'allemand,
- des sections trilingues allemand-anglais en collège, puis en lycée (en 1996, 697 sections accueillent 17.500 élèves), ces sections sont ouvertes à présent à tous les élèves ayant appris l'allemand à l'école élémentaire ;
- des certificats régionaux de langues à la fin du collège (en 1996, 1432 –49,6 % des inscrits- élèves de 3^{ème} –15 ans- ont réussi le Certificat régional d'excellence en allemand et 281 –62 % des inscrits- de la Mittelstufenprüfung, en classe de première de lycée – élèves de 17 ans- ;
- de la mention régionale « Connaissance de l'allemand en formation professionnelle » dans les Lycées professionnels, implantée dès 1986 (actuellement, 1945 élèves de l'enseignement professionnel la préparent en deux ans. Les taux de réussite à l'examen de langue sont de l'ordre de 70 %)².

Toutes ces voies et ces structures existent encore actuellement, dans le pays scolaire, de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : elles forment un ensemble caractérisé par la cohésion et la continuité. Un enfant peut apprendre l'allemand tout au long de sa scolarité : des passerelles existent pour lui permettre de continuer à apprendre cette langue à un niveau avancé, en bénéficiant des acquis antérieurs et en les valorisant. Mais tout élève peut aussi débiter dans l'apprentissage de l'allemand au cours du secondaire inférieur, par exemple en classe de 6^{ème} et de 4^{ème}, voire au lycée, en classe de seconde.

3.4. La troisième relance : vers le bilinguisme institutionnel.

² Académie de Strasbourg. L'enseignement des langues dans l'Académie de Strasbourg – Mission académique aux enseignements régionaux et internationaux – MAERI, 1997.

3.4.1. L'enseignement bilingue à parité des langues au premier degré.

Enfin, l'enseignement de l'allemand va bénéficier d'une troisième mesure de relance, aux conséquences plus profondes encore que les précédentes, par la décision du Recteur Jean-Paul de GAUDEMAR d'initier en 1992 un dispositif de classes bilingues au premier et au second degré. La création de 10 classes maternelles bilingues dans l'enseignement public en 1992 constitue un événement. Les écoles maternelles et élémentaires alsaciennes n'ont jamais connu d'enseignement dans deux langues jusque là. Cette création va se poursuivre à forte cadence et se traduisant par une augmentation rapide du nombre de classes. A la rentrée 1999, plus de 6000 élèves sont scolarisés dans ce dispositif bilingue qui s'étend depuis 1998 de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire et se continue au collège par les 6 premières classes de 6^{ème} et de 5^{ème}. L'Académie de Strasbourg dispose aujourd'hui de plus de 260 classes bilingues au premier degré dans 198 écoles, sites bilingues³. Au cours des premières années, l'Académie de Strasbourg poursuit un effort double : elle ouvre chaque année cinq à six nouveaux sites bilingues, et ouvre en même temps des classes qui permettent d'assurer la continuité dans l'enseignement bilingue pour les élèves qui sont entrés dans le dispositif à l'âge de 3 ou de 4 ans. Les principes qui président à l'organisation de ces classes sont au nombre de cinq.

Le principe dit de RONJAT « Une langue, un maître ».

Afin de stabiliser la langue et de l'identifier dans l'esprit des enfants avec une personne, les disciplines et les langues sont réparties entre deux enseignants, chacun responsable d'une langue.

Le principe de précocité.

Les enfants peuvent être admis dans l'enseignement bilingue et à la demande des parents entre 3 et 4 ans. Au-delà de cet âge, l'admission est effectuée à titre exceptionnel sur évaluation préalable des compétences linguistiques, par exemple pour des enfants germanophones ou ayant été scolarisés dans un pays de langue allemande.

La répartition des disciplines enseignées entre les deux langues.

Les mathématiques, la géographie, les sciences sont en général enseignées en allemand ; la musique, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques dans les deux langues. Cette répartition a été conçue avec le but de valoriser également les deux langues en confiant à l'enseignement en allemand des disciplines jugées fondamentales, telles les mathématiques. L'histoire, qui est à ce niveau surtout « une histoire de France » est logiquement enseignée en français.

Le volontariat des familles.

La création d'un site bilingue dépend de la demande des parents et de la présence de moyens budgétaires et de ressources humaines. Elle se fait en avec l'accord des différents partenaires éducatifs, parents, collectivité locale, enseignants).

³ On appelle site bilingue une ou plusieurs écoles dans la même commune qui permettent d'effectuer toute la scolarité dans l'enseignement bilingue. On recense actuellement 67 sites bilingues.

La garantie de la continuité.

La formation bilingue est conçue sur la base de la continuité éducative. Aucune classe bilingue n'est ouverte si la condition de continuité ne peut être garantie ultérieurement.

Le développement de l'enseignement bilingue à parité horaire des langues a été précédé d'une phase expérimentale, celle d'un enseignement à 6 heures d'allemand par semaine. Au cours de la phase expérimentale (1991-1993), on a retenu pour base de développement d'un enseignement bilingue un enseignement à 6 heures d'allemand par semaine, sur le principe d'un enseignement de l'allemand (3 h) et d'un enseignement d'une ou de deux disciplines en allemand.

A partir de 1993 et surtout de 1994, priorité a été donnée au développement d'un enseignement bilingue à parité des langues : 13 h en français, 13 h en allemand, selon des critères énoncés dans les circulaires rectorales du 20 octobre 1993 et du 20 décembre 1994 (Académie de Strasbourg, 1997, pages 65 à 76).

Comme le développement de l'enseignement bilingue est en cours, le réseau de sites bilingues est organisé selon un maillage lui-même en évolution. La maille actuelle du réseau est la circonscription du premier degré, l'objectif à moyen terme étant d'implanter au moins un site par circonscription⁴. A plus long terme, le réseau pourra évoluer par la création d'un site par secteur de collège.

Pour la scolarité maternelle, l'implantation de la classe bilingue se fait sur la base de la proximité. Pour la scolarité élémentaire, sur la base d'un regroupement de plusieurs maternelles en lieu géographique donné. Le site bilingue, composé de ces écoles, constitue un « bassin de formation bilingue^(renvoi note 2) ».

3.4.2. L'enseignement bilingue au second degré⁵.

Parallèlement au développement d'un dispositif d'enseignement bilingue qui assure la poursuite de la scolarité des élèves de l'enseignement bilingue du premier degré, s'effectue le développement en collège et en lycée de sections européennes calquées sur le modèle des bilingues Züge allemands. Une discipline est enseignée en langue, c'est en général l'histoire-géographie, parfois les sciences de la vie et de la terre ou les mathématiques. D'autres cas de figure existent. Tout comme dans le modèle allemand (Nando Mäscher, 1981, 1987...); les deux premières années sont consacrées à un enseignement renforcé de la langue européenne choisie; l'enseignement dans la langue commencera la 3^{ème} année; mais à la différence du modèle allemand, le renforcement linguistique est plus réduit (en général 5 heures au lieu de 7), le dispositif commence avec des élèves de 14 ans (classe de 4^{ème} française) au lieu de 10 ans (5^{ème} année allemande), l'enseignement dans la langue étant décalé au début du lycée, en classe de seconde. Actuellement, près de 180 sections européennes fonctionnent dans l'académie de Strasbourg, dont une grande majorité en langue allemande. L'académie de Strasbourg a adapté le modèle à sa politique linguistique en autorisant l'ouverture de sections dès la classe de 6^{ème}, à la sortie de l'école élémentaire, comme mesure de continuité pour des élèves ayant déjà appris de l'allemand et en donnant priorité au développement des sections en langue allemande. Actuellement, les sections européennes en allemand, où l'on enseigne environ 5 à 6 h en allemand, peuvent constituer une continuité pour les élèves issus de l'enseignement bilingue du premier degré, au même titre que les sections bilingues de collège.

La différence des offres d'enseignement est réelle : en section bilingue, on enseigne au moins 8 heures en allemand⁶ dont 4 heures en allemand et au moins 4 heures dans des

⁴ En gros, une circonscription scolaire correspond à un arrondissement français. Le secteur de collège traditionnel correspond au canton, surtout en zone rurale. La réalité est cependant plus complexe.

⁵ La circulaire rectorale sur l'enseignement bilingue au second degré a été élaborée entre 1996 et 1997 mais est publiée le 10 juillet 1998.

disciplines (histoire-géographie : 2 h, mathématiques : 2 h). En section européenne, l'horaire en allemand est de 6 h au maximum. Mais la section européenne peut offrir une alternative de proximité, dans le même secteur scolaire et donc dans le collège du secteur, alors que les sections bilingues de collège sont ouvertes à une échelle plus grande par regroupement de plusieurs secteurs⁷.

3.5. L'offre actuelle de langue.

L'Académie de Strasbourg offre ou a offert un panel d'offres d'apprentissage de la langue allemande qui rejoint en partie celles de la typologie de référence (1^{ère} partie).

- L'enseignement précoce de l'allemand, langue du voisin (modèle DAF),
- L'enseignement tardif de l'allemand au collège,
- L'enseignement d'immersion partielle précoce : les sites bilingues à 6 h d'allemand,
- L'enseignement bilingue à immersion 50/50 : les sites bilingues du premier et de second degré.

Manque dans ce dispositif l'immersion totale, qui est encore présente au Canada ou au Pays basque espagnol par exemple, et qui fonctionne selon le principe d'une priorité absolue à l'enseignement en langue seconde depuis le début de la scolarité en classe maternelle au moins jusqu'à la deuxième année de l'école élémentaire. A partir de la 2^{ème} année élémentaire, la langue 1 (l'anglais au Canada, l'espagnol au Pays basque espagnol ou en Catalogne) est introduite selon une gradation progressive du nombre d'heures enseignées dans cette langue.

3.6. Un cas particulier : l'immersion totale.

L'académie de Strasbourg a, consciemment et en toute objectivité, écarté ce modèle. Autant le développement de l'enseignement de l'allemand et celui de l'enseignement bilingue résultent d'un accord et d'une communauté de points de vue entre les trois partenaires que sont l'école et les autorités scolaires, les collectivités territoriales et les parents, autant ces partenaires se sont accordés pour ne pas ouvrir, pour l'instant de classes à immersion totale.

D'une part, on peut constater que l'immersion totale ne correspond pas à la sensibilité des Alsaciens qui, dans leur histoire, ont souffert d'autres formes d'immersion totale par élimination d'une de leurs langues, en particulier le français. L'analyse historique déjà faite montre que les gouvernements français ont davantage accepté le maintien d'un enseignement dans la langue régionale, alors que les deux périodes d'occupation allemande ont conduit, surtout la seconde, à une éviction totale du français à l'école et à d'autres mesures de coercition linguistique. L'Alsacien, qui est par ailleurs un homme du juste milieu, un homme du centre, se prononce de facto pour un bilinguisme scolaire équilibré : il entend affirmer par là son égal amour des deux langues et des deux cultures. Par cette certitude, l'Alsacien s'affirme continûment au cours de ce siècle comme un Français bilingue, de culture française et allemande.

Mais l'enseignement d'immersion totale lui-même, là où il est pratiqué, n'est plus aussi apprécié qu'au début des évaluations faites par les Canadiens en donnent actuellement cf. bibliographie (Bibliographie, article – Le Français dans le Monde, Rebuffot, 199...) une image plus problématique.

⁶ Circulaire du Recteur du 10.07.1998.

⁷ Exemple récent : l'offre est faite aux élèves du site bilingue des écoles de S. (Bas-Rhin) de continuer l'enseignement bilingue dans la section bilingue du Collège de W., ville située à environ 25 kms. Mais les familles peuvent maintenir leurs enfants à S. dans une section européenne de langue allemande.

D'une part, les évaluations faites en général montrent que les deux langues de l'enseignement bilingue se complètent, s'épaulent mutuellement. Les enfants apprennent plus sur la langue, sur ces systèmes linguistiques parce que l'enseignement des deux langues favorise en eux la démarche contrastive implicite, puis, au fil des années, explicite.

D'autre part, il est naïf de croire que l'enfant peut vivre sur ses acquis dans sa langue maternelle / première / nationale... pendant quelques années à un âge où le système des langues, la grammaire de ces langues s'élabore et se construit. L'enfant des classes bilingues a encore du français à apprendre autant que d'allemand à découvrir, mais de manière différente. Certes, le français profite de sa place dominante dans le milieu, dans l'entourage de l'enfant, dans son environnement social, à la télévision, etc., mais ce qui fait la différence entre l'apprentissage du français à l'école, c'est la part de remise en ordre des notions apprises, la part de structuration que l'école est seule à savoir opérer. D'ailleurs, l'enfant de 3 à 5 ans a besoin de densifier, d'étendre son lexique, de consolider sa syntaxe du français. Seules les familles de niveau culturel favorisé leur offrent cette chance.

Le choix du tout-allemand au début de la scolarité reviendrait à faire un choix culturel et élitiste en écartant les enfants dont le langage est insuffisamment structuré des classes d'immersion : seuls les enfants des milieux structurants et favorisés pourraient bénéficier de l'immersion. Or, le choix fait en Alsace est bien d'ouvrir l'enseignement bilingue à tous les enfants dont les familles optent pour cet enseignement, sans évaluation préalable de leurs compétences linguistiques et langagières.

Une excellente preuve des interactions positives entre les deux langues d'enseignement a été apportée par les observations recueillies sur l'apprentissage de sa lecture.

IV. EVALUATIONS ET BILAN DES DIFFERENTES FORMES PRISES PAR L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND.

Ce chapitre reprend point par point les évaluations faites sur les différentes formes de l'enseignement de l'allemand, selon la typologie de la forme d'enseignement. L'analyse de ces évaluations ne prétend pas être exhaustive. Elle ne porte que sur les bilans faits au sein de l'Académie de Strasbourg, complétés le cas échéant par des rapprochements avec des bilans conduits ailleurs. En effet, nous sommes, depuis le début de la troisième phase de relance de l'allemand au sein de l'académie (1992), en étroite contact avec d'autres régions ayant mis, elles aussi en place un enseignement bilingue ou des formes d'immersion. Les enseignements collectés l'ont été lors des missions exploratoires dans certaines régions (1993 – Pays basque, 1994 – Bretagne, 1995 – Val d'Aoste, 1998 – Tyrol du Sud) et par la participation aux travaux d'un groupe de recherches et de rencontres inter-sites bilingues (1995 – Val d'Aoste) ou à d'autres colloques et séminaires (Kazimierz-Dolny en Pologne, 1997) et à un groupe de travail national. Nous avons beaucoup retiré aussi du dialogue avec J. PETIT et de la confrontation de ses recherches et des nôtres. (J. PETIT, 2000).

1° Evaluation de l'enseignement précoce de l'allemand.

Le rapport 1996/97 de la commission académique d'évaluation a consacré une place importante à l'évaluation de l'enseignement « extensif » de l'allemand à 3 heures, dispensé cette année-là dans environ 30 % des classes du cycle 2 et 92 % des classes du cycle 3⁸. L'évaluation a été menée selon le protocole suivant : les évaluateurs, par équipe de deux, ont noté le déroulement complet d'une séquence d'activités y compris les interventions orales du maître et des élèves, le nombre et la fréquence de ces prises de paroles. Ils ont eu un entretien avec le maître sur le cursus des élèves dans l'apprentissage de l'allemand et sur l'organisation de cet enseignement.

Les évaluateurs ont soumis trois enfants par classes à différents épreuves normées de compréhension orale et de production orale. Ces épreuves ont bien entendu varié selon les classes.

au CE1 (2^{ème} année) :

- discrimination et reconnaissance auditive par association d'images à des mots entendus,
- compréhension orale globale d'énoncés,
- compréhension fonctionnelle de consignes,
- compréhension d'un dialogue,
- production orale à partir d'un support.

au CM2 (5^{ème} année) :

Evaluation collective :

- évaluation orale de 10 items sur QCM,
- évaluation individuelle de la compréhension de l'écrit,
-

Evaluation individuelle :

- compréhension de consignes,
- évaluation de la production orale à partir d'un support.

Une précédente évaluation de cet enseignement de la langue avait été conduite au cours de l'année 1991/92. Il peut être intéressant d'en rappeler les résultats.

⁸ Académie de Strasbourg – Rapport d'évaluation 1997, pages 11-27

Pour un peu moins de la moitié des classes, l'horaire d'enseignement se situait entre 2 et 3 heures. Dans une classe sur deux, les démarches pédagogiques mises en œuvre paraissaient correctes, bonnes, voire très bonnes. Enfin, à l'issue du CM2, les élèves accédant à la classe de 6^{ème} de collège se répartissaient en trois catégories d'après leurs acquis : leurs compétences linguistiques étaient jugées bonnes pour un tiers d'entre eux, correctes pour un second tiers, peu satisfaisantes enfin pour un dernier tiers.

Au cours de l'année scolaire 1996/97, 28 classes de CE1 (2^{ème} classe), scolarisant plus de 600 élèves et 82 classes de CM2 (5^{ème} année), soit 1673 élèves, représentant environ 11 à 12 % des classes dans lesquelles l'allemand est enseigné, ont été soumises à l'évaluation. Près de 30 % des enfants des classes visitées dans le Bas-Rhin et 70 % des enfants des classes du Haut-Rhin sont dialectophones⁹. Les évaluateurs ont relevé que la majorité des enseignants connaît ou évalue mal, voire pas du tout, la dialectophone des enfants, même s'ils sont eux-mêmes dialectophones. Les enseignants ont besoin d'une information plus précise sur la dialectophonie, son évolution actuelle. L'ouvrage de D. HUCK (1999) vient à son heure pour combler cette lacune de formation, puisqu'il a pour objet de présenter la situation actuelle de la dialectophonie, ses caractéristiques et de proposer des démarches d'enseignement adaptées.

Cette évaluation confirme souvent celle de 1992, en particulier pour les résultats observés. Dans un tiers des classes, l'enseignement de l'allemand atteint ou dépasse les objectifs des circulaires académiques ; dans un deuxième tiers, les résultats sont jugés corrects, l'enseignement respectant plus la lettre que l'esprit des circulaires. Mais dans le dernier tiers des classes, les résultats ne sont pas satisfaisants.

La réussite de l'enseignement de la langue est étroitement corrélée avec la mise en place, par l'enseignant, de situations actives, motivantes ajustées aux âges et aux intérêts des apprenants. Ces enseignants savent adapter les propositions des manuels utilisés. A l'inverse, une utilisation « passive » du manuel, sans imagination, produit un effet neutre, voire négatif.

La première conclusion à en tirer est celle d'inciter les enseignants à exploiter davantage les ressources de la formation continue. Le domaine à renforcer est en particulier celui de l'approche fonctionnelle de la langue. Il est clair aussi que les enseignants ont à connaître et à comprendre les objectifs de l'enseignement précoce des langues et les démarches adaptées.

Mais de nouvelles conclusions émergent, liées en particulier au développement depuis 1991 de l'allemand dans les classes du cycle 2.

La principale d'entre elles est celle d'un effet de palier dans l'apprentissage : c'est à partir de la troisième année continue d'enseignement que les performances des élèves s'enrichissent et progressent de manière significative. C'est donc une politique académique de précocité de l'enseignement de la langue, dès la grande section de maternelle voire dès le CP, et poursuivi au-delà, qui s'en trouve confortée.

Au-delà, l'examen des observations recueillies montre aussi qu'il convient de préparer de nouveaux outils pour les maîtres du cycle 3, s'inscrivant dans la démarche initiée au cycle 2¹⁰ et prenant appui sur les acquis des élèves¹¹. De même, il est essentiel pour la continuité des apprentissages que les enseignants du collège soient bien informés du travail effectué à l'école élémentaire.

⁹ Ont été considéré comme dialectophones, les enfants comprenant le parler dialectal. Les quelques enfants germanophones ont été inclus dans ce décompte.

¹⁰ Cycle 2 : la deuxième année de l'école maternelle et les deux premières années de l'école élémentaire. Cycle 3 : les trois dernières années de l'école élémentaire.

¹¹ Manuels utilisés dans les classes du cycle 2 : « Über die Brücke 1996 », « Tri Tra Trampelfant, 1995 ». Les manuels utilisés au cycle 3 sont plus anciens.

Enfin, les rencontres franco-allemandes de proximité pratiquées dans les classes du cycle 3 de l'échantillon semblent avoir un net effet de renforcement des acquis, en densité et en qualité, par la motivation qu'elles suscitent en faveur de la langue, les élèves des classes correspondant à ce profil obtenant en général des résultats plus élevés. Cette indication est confirmée par la recherche et l'évaluation effectués par Manfred PELZ (P.H. Freiburg) (LANG, 1999).

CONCLUSIONS.

- Le démarrage précoce, à partir de l'âge de 5 ou de 6 ans, est donc tout à fait valide par cette évaluation.
- La source de continuité doit être un souci primordial.
- La bonne information des enseignants sur les raisons et sur la spécificité d'un enseignement précoce est indispensable ainsi que leur formation à une pratique adaptée à l'âge des enfants.
- Le développement des échanges franco-allemands de proximité a une importance très nette sur la qualité de l'enseignement.

2° Evaluation de l'enseignement par immersion partielle.

2.1. La forme précoce.

L'enseignement d'immersion partielle a pris la forme, dans l'académie de Strasbourg, de sites à 6 h d'allemand à l'école maternelle et à l'école élémentaire, où l'on a enseigné une ou deux disciplines en allemand en plus de l'allemand selon un modèle du type DAF¹² et une méthode communicative. Cette immersion représente environ 25 % de l'horaire scolaire. D'emblée, le développement de l'enseignement bilingue en Alsace a été accompagné d'une évaluation continue et annuelle (Rapports d'évaluation 1993-1998). Le but de cette évaluation était de fournir les éléments d'un tableau de bord de l'enseignement bilingue et donc de permettre aux décideurs de prendre les décisions les plus opportunes.

Une enquête réalisée a été menée en parallèle dans les classes bilingues à parité des langues dans l'enseignement (13 h en français, 13 h en allemand – immersion partielle 50/50) et des classes à 6 h d'allemand par semaine ; le protocole d'évaluation prévoyait, en plus de l'observation des classes et des enfants, un entretien avec le maître sur la base d'une grille de questions et une analyse des éléments de continuité au sein de l'école. Les résultats de cette enquête, reliés à ceux de l'observation des classes, ont amené les décideurs à privilégier la construction d'un réseau de classes bilingues à parité des langues de préférence aux classes à 6 h d'allemand, et ce pour des raisons d'efficacité et de cohérence. D'efficacité, parce qu'en présence de conditions sociolinguistiques comparables, dans des classes homogènes composées d'enfants francophones de langue maternelle, l'enseignement bilingue à 13 h est nettement plus performant. De cohérence ensuite : dans le système à 6 h, le maître enseigne à la fois en allemand et en français. Mais d'une part, les directeurs étaient souvent obligés, par manque de volontaires, de faire appel à des intervenants sans formation pédagogique pour les 6 h d'allemand ; d'autre part, la continuité au sein de l'école s'est avérée très délicate. Par contre, il est intéressant de relever que certaines classes, à 6 h, composées d'élèves dialectophones avaient atteint le même niveau de performance que les classes à 13 h non dialectophones. Ici le dynamisme du maître joue un rôle dominant, car il renforce l'effet positif de la dialectophonie. Cette observation ne signifie pas qu'il faille se limiter, pour les dialectophones, à 6 heures d'allemand par semaine. La principale conclusion que l'on peut en tirer, c'est que les dialectophones, dans des

¹² DAF : Deutsch als Fremdsprache.

classes à parité horaire des langues, apprennent plus d'allemand et plus vite que leurs camarades non dialectophones, parce qu'en quelque sorte ils le savent déjà¹³.

En conclusion, le bilan sur l'immersion partielle (25 %) contient deux éléments principaux :

- Un constat sur l'organisation : le modèle créé des difficultés d'organisation et de continuité. A l'inverse, il semble plus facile d'organiser un enseignement fondé sur l'alternance de deux enseignants dans une même classe. Lorsqu'un même maître prend en charge la totalité de l'enseignement en français et en allemand, il est plus difficile de réguler la continuité pédagogique des progressions et des enseignements en général au sein de la classe, sans que cela soit pour autant impossible. La réussite de ce modèle d'immersion partielle est étroitement liée à un projet d'école.
- L'expérience menée en Alsace constituait une approche expérimentale de l'enseignement bilingue. Elle recelait un défaut majeur, celui d'une inexpérience sur les formes d'immersion ; ce défaut se lit par exemple dans la juxtaposition d'un enseignement traditionnel de langue à 3 h / semaine (modèle DAF communicatif), à un enseignement dans la langue. Or, nous nous sommes aperçus par la suite qu'un enseignement dans la langue seconde nécessitait en parallèle une structuration de cette langue fondée sur une démarche grammaticale proche de celle de la LV1.
- Une autre erreur a été de croire qu'en choisissant les disciplines artistiques et musicales (muische Fächer), on allait faciliter la tâche du maître. Le choix de disciplines perçues comme « secondaires » n'a pas permis de dynamiser le projet d'immersion partielle.

De fait, les maîtres ont enseigné de la langue, au lieu d'enseigner des disciplines dans la langue : ils ont remplacé les disciplines artistiques par des activités de langue, dont beaucoup d'activités de vocabulaire.

2.2. La forme tardive.

L'enseignement dans les sections européennes en France représente une forme particulière d'immersion tardive. La structure existe depuis 1992, et a été calquée, mais au prix de modifications non négligeables, sur le modèle des « bilinguale Züge » allemands (Nando MÄSCH). La section européenne est une structure spécifique proposée à partir de la classe de 4^{ème} de collège (8^{ème} année) et plus exceptionnellement à partir la 6^{ème}. Les deux premières années sont consacrées à un renforcement linguistique, la langue de la section bénéficiant aussi au total de 5 heures d'enseignement (3 heures incluses dans l'horaire normal et 2 h de renforcement). Une discipline non linguistique (Fachunterricht), parfois deux est enseignée à partir de la classe de seconde de lycée (10^{ème} année) jusqu'au baccalauréat (12^{ème} année). Par rapport au modèle allemand, les sections européennes françaises proposent une immersion encore plus tardive (8^{ème} année au lieu de la 5^{ème} année) et un renforcement linguistique limité à 5 heures au lieu de 7 dans le modèle d'origine. Leur efficacité serait donc logiquement plus limitée.

Les évaluations qui ont été faites dans l'académie de Strasbourg entre 1993 et 1999 portent principalement sur le respect du cahier de charges d'origine contenu dans la circulaire J. LANG de 1992. Elles traduisent le souci des responsables scolaires et des corps d'inspection de suivre et d'observer les premières implantations de sections européennes et de tenir informé le « tableau de bord » pour un meilleur pilotage du dispositif.

¹³ La définition –encore révolutionnaire en 1985- de la langue régionale, formulée pour la première fois par le Recteur Deyon, sur la base d'un rapport d'enseignants chercheurs de l'université des sciences humaines de Strasbourg, rappelle les rapports de cousinage entre l'allemand standard, langue de référence et langue écrite des dialectes alémaniques et franciques et ces dialectes parlés en Alsace.

Dans ce domaine, on relève des indications très intéressantes malgré tout sur l'organisation des sections, et d'abord sur le choix de l'enseignant. Les enseignants chargés des sections européennes, le professeur de langue et le professeur de la discipline non linguistique doivent être volontaires et motivés et bien formés à cette tâche ; leur collaboration est décisive pour la réussite de l'expérience. Ils doivent définir et assumer ensemble le projet éducatif et culturel de la section ; le projet éducatif consiste à affronter un nouveau défi qui est d'enseigner une discipline dans une autre langue que la langue habituelle de l'enseignant. Par ce projet culturel, les enseignants élaborent un projet actif d'échange avec un établissement partenaire dans le pays de la langue.

Pour faire face à ce projet éducatif, la tentation des chefs d'établissement est grande de faire appel, en l'absence de professeur lui-même bilingue, à des intervenants extérieurs. Or, la conclusion dominante des évaluations est que cette démarche comporte plus de risques que d'avantages et que le meilleur enseignant pour la section européenne est le professeur de la classe ou un enseignant de l'établissement bien intégré à l'équipe éducative. Les compétences linguistiques et pédagogiques de cet enseignant vont de pair. Sa connaissance de la discipline enseignée, de son programme et des méthodes doit être fondamentale. Le défi d'enseignement n'est pas mince : il appartient à l'enseignant de très bien maîtriser la langue et la discipline pour se sentir à l'aise dans un enseignement actif, centré sur l'activité langagière et disciplinaire réelle des élèves.

Le second élément décisif de la réussite de la section est l'existence d'un projet interculturel d'échange avec un établissement partenaire du pays de la langue. En dépendent la possibilité d'ouverture interculturelle dans l'enseignement sur les approches différentes du concept dans l'un et l'autre pays, les possibilités réelles de séjours d'immersion, et les échanges entre les enseignants eux-mêmes.

Mais nous disposons aussi grâce à ces évaluations d'informations intéressantes sur l'appréciation que les élèves font de la section européenne et sur leurs compétences linguistiques.

A la différence de l'enseignement bilingue d'immersion précoce, la constitution des sections repose sur une sélection des élèves sur plusieurs éléments, dont la motivation, le goût de la communication, le sens de l'adaptation et le désir d'apprendre des langues. Les établissements pratiquent souvent aussi une sélection sur les compétences acquises en langue durant les deux premières années d'enseignement de langue au collège. Deux exceptions notables : les sections européennes en allemand, qui ouvrent dès la 6^{ème} sélectionnent des élèves qui ont déjà fait de l'allemand à l'école, tablent sur la continuité d'enseignement de cette langue, et plus sur la motivation des élèves et sur leur méthode de travail que sur des acquis normés en langue. L'autre cas de figure est celui des sections de la voie technologique ou professionnelle et de certains établissements d'enseignement général qui souhaitent, dans leur projet, créer un appel d'air en faveur des langues et une motivation nouvelle pour cette langue, en choisissant une nouvelle démarche d'enseignement. Toutes ces réserves étant faites, on constate en général que 40 % au moins, voire 60 % des élèves sont d'un très bon niveau en langue.

Qu'en disent les élèves eux-mêmes ? Sollicités par des enquêtes, ils expriment des points de vue très intéressants et qui confortent beaucoup d'autres observations sur les conditions de fonctionnement des sections européennes.

Les sections européennes les intéressent surtout pour la modification de la démarche d'enseignement de la langue. Ils ne craignent pas la surcharge lexicale qu'apporte l'enseignement d'une discipline, mais en apprécient la démarche fonctionnelle. Ils ne veulent pas d'un enseignement surajouté à l'enseignement normal de la discipline, mais tiennent à ce que l'enseignement en langue occupe la place normale de l'horaire. En un mot, ils refusent le faire-semblant et veulent agir pour de vrai.

Ils apprécient aussi dans la section européenne l'apport culturel et le dialogue créé avec des élèves d'un établissement du pays de la langue. Ils disent tirer par la section européenne de

bénéfices nouveaux dans l'acquisition d'une méthode de travail principalement par un renforcement d'intérêt, d'attention et de concentration. Ils gagnent en général en aisance et en confiance en soi. La section européenne a donc un impact sur l'acquisition de la langue, de la culture et sur la personnalité.

Les enseignants, quant à eux, se sentent affrontés à un défi nouveau, à des tâches nouvelles, à un surcroît de travail, mais apprécient le bénéfice d'un ressourcement, d'un changement de méthode. La section européenne leur donne des responsabilités nouvelles.

3° Evaluation de l'enseignement par immersion partielle 50/50.

Le champ d'application de cette évaluation est principalement constitué des classes bilingues à parité des langues française et allemande, qui dispensent 13 h d'enseignement en français et 13 h d'enseignement en allemand. Les évaluations s'étendent sur la période 1993-1998. Elles ont porté sur les évaluations des compétences des élèves de l'enseignement bilingue en français, dans les autres disciplines, principalement les mathématiques et en langue allemande.

3.1. Méthodologie : validité de l'échantillon observé.

Les populations scolaires observées étaient composées d'une part des enfants des classes bilingues et d'autre part d'un échantillon d'enfants des classes monolingues, en général ceux des autres classes de l'école ; le critère retenu pour la constitution de l'échantillon a été celui de la concordance des catégories professionnelles.

3.1.1. Composition de l'échantillon.

Le tableau ci-dessous compare l'origine sociale des élèves de l'échantillon bilingue à celui des autres classes des écoles de l'échantillon, ainsi que par rapport à la moyenne régionale et à la moyenne nationale.

C.S.P (catégories socio-professionnelles des parents)	Moyenne nationale en %	Alsace en %	CE2 bilingue en %
exploitants agricoles	4,2	2	0,43
artisans, commerçants	9	6	6,74
cadres	13,6	13	26,95
professions intermédiaires	18,3	19,2	28,5
employés	12,7	10,6	12,44
ouvriers	35,7	42,6	22,8
autres	6,5	6,6	2,15

3.1.2. Analyse.

La représentation des catégories sociales dans les classes bilingues est voisine de celle des écoles de l'échantillon régional. La seule différence notable réside dans la surreprésentation des employés et des cadres supérieurs et dans une représentation moindre des ouvriers dans les bilingues (22,8 au lieu de 35,7 %). Ces deux observations parallèles démentent l'accusation d'élitisme portée parfois à l'encontre des classes bilingues. Nul ne nie l'effet d'un choix positif des familles en faveur de l'enseignement bilingue sur la réussite scolaire des enfants, que le choix familial, bien expliqué, motive. On peut s'attendre de la part des parents à un suivi attentif de la scolarité, à une meilleure information sur l'enseignement, à des relations plus dynamiques avec l'école, et souvent aussi, grâce aux associations de parents et particulièrement de parents d'élèves bilingues (*A.B.C.M.-Zweisprachigkeit, Eltern*), à une présence renforcée de la langue-cible, sinon dans le milieu familial, du moins dans l'environnement, grâce à la fréquentation de spectacles en allemand et de séjours d'immersion par des échanges individuels dans les familles.

Les évaluations conduites, au moyen d'observations annuelles dans les classes bilingues, selon un protocole précis, dont l'élaboration et la mise en oeuvre avaient été confiées à Dominique HUCK (Université Marc Bloch de Strasbourg), nous ont permis de recueillir un certain nombre d'observations sur les apprentissages et sur l'évolution des enfants dans les classes bilingues. Ces observations nous ont à la fois rassurés sur la validité du dispositif, mais nous ont aussi amenés à l'infléchir (Académie de Strasbourg – 1993-1997).

3.2. Les évaluations dans la langue nationale au début de la scolarité.

Les évaluations des compétences en français conduites chaque année en dernière année de maternelle (GS, enfants de 5 à 6 ans) et en première année de l'école élémentaire (C.P., enfants de 6 à 7 ans) ont montré à plusieurs reprises que les élèves des classes bilingues obtenaient des résultats égaux ou supérieurs à ceux des élèves des groupes témoins. De tels résultats permettent de rassurer parents et enseignants.

Ainsi, l'évaluation réalisée en mai 1996 a porté sur les 236 enfants des classes de cours préparatoire bilingues (1^{ère} année de l'école élémentaire) et sur un échantillon de référence de 117 enfants de classes de C.P. monolingues appariées selon les critères de comparabilité utilisés, en particulier les critères sociologiques. Les items de l'observation portaient sur les items de lecture ; les exercices observés étaient ceux de l'apprentissage de

la lecture -remise en ordre d'énoncés, lecture de mots, compréhension d'un texte adapté à l'âge des enfants, exploitation des réponses, dictées de mots connus. L'évaluation réalisée l'année suivante a repris les mêmes items. L'analyse des résultats fait apparaître une constante : les résultats des élèves des classes bilingues sont supérieurs à ceux de l'échantillon témoin (71,6 % de réussite pour les bilingues, 67,6 % de réussite pour les monolingues).

Ces résultats sont confirmés par les évaluations faites au niveau de la 3^{ème} année de l'école élémentaire (cf. ci-dessous).

3.3. Evaluation en français et en mathématiques en 3^{ème} année de l'école élémentaire.

Certaines régions, telles le Pays basque français, exploitent les résultats des élèves de l'enseignement bilingue aux épreuves nationales pratiquées au moyen de tests sur des items bien définis, dans *l'évaluation nationale de CE2* (3^{ème} année de l'école élémentaire, enfants de 8 à 9 ans), et les comparent à ceux des élèves ne fréquentant pas l'enseignement bilingue. Pour que de telles comparaisons soient crédibles, il faut que l'on puisse travailler sur des échantillons significatifs.

L'échantillon basque portait sur l'ensemble des élèves inscrits dans les classes bilingues. Cet échantillon a été composé à celui des autres élèves des écoles concernées.

A la rentrée 1998, l'enseignement bilingue y était suivi dans 44 écoles par 1985 élèves sur un total de 4970 (soit un taux de 40 %, le taux d'acceptation de l'offre faite aux familles variant de 20 à 80 % selon les écoles). La première classe bilingue basque a été ouverte en avril 1983. De 1984 à 1988, les épreuves d'évaluation ont été conçues par les enseignants des écoles concernées. A partir de 1989, le nombre d'élèves et de classes augmentant, l'échantillon s'est avéré suffisant et les responsables basques ont conduit une évaluation comparative avec un échantillon témoin constitué des élèves ayant le même enseignant de français.

« L'analyse des résultats permet de dire que la langue française n'a pas souffert de la présence de la langue basque (...). « Malgré le temps donné à l'apprentissage du basque, les résultats en français sont meilleurs » écrivaient Isabelle LICHOU et Claudine LERALLU, inspectrices honoraires (janvier 2000, pages 66-67).

Les mêmes auteurs relèvent aussi que « les connaissances mathématiques sont bien transmises en langue basque » (ibid.) et que « l'apprentissage précoce et suivi de la langue basque n'a porté aucun préjudice aux enfants ».

Sur ce modèle, la commission académique d'évaluation a procédé à l'analyse des *évaluations nationales de français et de mathématiques* conduites au début de l'année de CE2 (3^{ème} année de l'école élémentaire). Ces évaluations sont conduites actuellement une année sur deux dans le reste du pays, mais chaque année dans l'académie de Strasbourg. Pour l'analyse de ces évaluations, les responsables ont procédé à la constitution de l'échantillon des élèves de toutes les classes bilingues de CE2 (3^{ème} année de l'école élémentaire, enfants de 8 à 9 ans) et l'ont comparé à celui de l'échantillon national retenu par la Direction ministérielle de l'évaluation et de la prospective (D.E.P.) du ministère de l'éducation nationale.

Les résultats des évaluations.

1996/1997	Français		Mathématiques	
	Echantillon régional 76 enfants	Echantillon national	Echantillon régional 76 enfants	Echantillon national

	en %		en %	
ne maîtrisent pas les compétences de base	10	12,8	23	36,2
maîtrisent uniquement les compétences de base	50	56,9	24	31,4
maîtrisent aussi les compétences approfondies	31,4	26,5	23	16,9
maîtrisent en outre les compétences remarquables	8,6	3,8	30	15,5

1997/98	Français		Mathématiques	
	Echantillon régional 193 enfants	Echantillon national	Echantillon régional 193 enfants	Echantillon national
	en %		en %	
ne maîtrisent pas les compétences de base	20,4	23,4	22,2	22,6
maîtrisent uniquement les compétences de base	46,1	51,2	33,3	43,9
maîtrisent aussi les compétences approfondies	17,3	13,6	24,5	16
maîtrisent en outre les compétences remarquables	16,2	11,8	20	17,3

Les observations faites sur les deux années se rejoignent : le nombre d'élèves inscrits en CE2 augmente d'année en année, suivant en cela le flux normal des effectifs.

Les enfants des classes bilingues ont et maintiennent un niveau de réussite dans les apprentissages supérieur à celui de la moyenne nationale ; pris dans la globalité, ils ne manifestent pas de déficit dans l'un ou l'autre domaine. Si les écarts ne sont pas très importants dans le nombre des enfants dans les deux premiers niveaux (non-maîtrise des compétences de base, maîtrise des compétences de base seulement), les " bilingues " se distinguent par leur réussite dans les types d'activités plus difficiles (maîtrise des compétences approfondies – maîtrise des compétences remarquables) et ce en français et en mathématiques. Elles indiquent aussi que certains enfants des classes bilingues, moins nombreux, progressent moins vite.

3.4. Evaluation des compétences linguistiques dans la langue seconde.

3.4.1. A l'école maternelle et enfantine.

Les principales conclusions de ces évaluations sont des conclusions partielles, provisoires, mais reliées par un fil conducteur. Au fur et à mesure de la scolarité, **les évaluations des compétences en langue 2** mesurent la consolidation des compétences enfantines dans la langue-cible. Chez les enfants de 5 à 6 ans, à l'issue de l'école maternelle, la compétence de compréhension apparaît aux évaluateurs suffisante pour permettre aux enfants de faire face aux objectifs notionnels et instrumentaux de l'enseignement bilingue à l'école élémentaire. Les élèves de GS et de CP font effectivement preuve d'une bonne compréhension des tâches disciplinaires auxquelles ils sont confrontés. Les performances de compréhension augmentent avec l'âge et avec l'horaire d'immersion, ainsi qu'avec la durée de cette immersion. La qualité de la production orale dépend en partie de la forme d'intervention du maître auprès des enfants.

L'évaluation a permis d'opérer et de stocker le relevé des formes linguistiques utilisées par les enfants et de noter leur apparition en fonction de l'âge. Elle pourrait permettre un travail d'observation de l'apprentissage en continu (Académie de Strasbourg, 1995, 1996), même si J. PETIT ne croit pas à l'efficacité de cette analyse.

G. LÜDI dans un article intitulé « L'enfant bilingue, chance ou surcharge » (www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/) se prononce en faveur d'une politique d'apprentissage précoce d'une deuxième langue au moyen d'un enseignement bilingue, et ce à un âge où les enfants ont encore la faculté de s'approprier naturellement une langue, voire plusieurs langues. Il cite l'évaluation faite en 1996 (GURTNER et alii)^o dans deux jardins d'enfants bilingues du canton de FRIBOURG (CH) où les enfants sont éduqués dans les deux langues, présente chacune pour moitié de l'horaire à travers deux éducatrices, l'une francophone, l'autre germanophone.

La compréhension orale est remarquable chez tous les enfants, quel que soit leur degré d'intelligence. Leurs résultats aux tests de maturité scolaire, effectués en français, sont aussi bons que ceux du groupe de contrôle. La présence d'une troisième langue dans le milieu familial – en général, une langue de l'immigration – ne constitue pas un inconvénient et peut même, constate LÜDI, représenter un avantage. Le dispositif pédagogique mis en œuvre dans ces jardins d'enfants n'est pas trop lourd : le but n'est pas d'enseigner une deuxième langue aux enfants, mais de les plonger dans un bain de langue et de leur donner ainsi une compétence communicative correspondant à leurs besoins et à leurs possibilités.

De même, les évaluations menées sous la direction de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de NEUCHÂTEL (CH), dans des classes de première et de deuxième année enfantine (enfants de 4 à 6 ans), disent que les enfants passent sans difficulté de l'enseignement en langue maternelle ou nationale à l'enseignement en langue seconde. Après quelques mois d'enseignement bilingue, toutes les consignes relatives à la vie quotidienne de la classe sont comprises. Cela n'a rien de surprenant. Mais il faut bien plus de temps avant que les enfants commencent à s'exprimer spontanément en langue 2, et au début par des mots ou des holophrases.

La compétence en langue maternelle n'est nullement affectée par l'enseignement bilingue. Dans un premier temps, les chercheurs de l'IRDP signalent un certain retard dans les disciplines enseignées en langue 2, mais c'est surtout dans le cas de cursus bilingues débutant avec la première année de l'école élémentaire. Enfin, dans le cas de bilinguismes scolaires tardifs, commençant avec la cinquième année de l'école élémentaire, on observe une plus grande rapidité d'acquisition de compétences linguistiques par rapport à l'enseignement traditionnel des langues. (I.R.D.P. – Le point sur la recherche –

3.4.2. A la fin de la scolarité élémentaire.

En Alsace.

En mars 1998, une évaluation a été conduite sous la direction de Dominique HUCK (Université Marc Bloch de Strasbourg) dans les premiers CM2 bilingues de l'académie de Strasbourg, accueillant la première cohorte d'élèves scolarisés dans l'enseignement bilingue. Ces enfants avaient suivi tout le cursus scolaire en classe bilingue.

Cette évaluation a eu pour objet d'évaluer les quatre compétences linguistiques : compétence de compréhension orale et de compréhension écrite, compétences de production orale et de production écrite dans des situations et selon des items comparables aux situations et aux items de l'enseignement du français, mais en tenant compte de la différence d'apprentissage de la langue nationale ou maternelle et de la langue – cible.

La compréhension de l'oral a été observée à partir d'un questionnaire à choix multiples (Q.C.M.) faisant suite à l'écoute d'un récit enregistré : elle est majoritairement assurée.

La compréhension de l'écrit a été vérifiée par la restitution orale en français d'un texte lu en allemand et par les réponses à un Q.C.M. en français sur un autre texte lu, lui aussi, en allemand. Ici, les constats diffèrent selon les épreuves. Dans le cas où la vérification de la compréhension d'un texte se fait par la demande de restitution écrite en français du texte lu en allemand, la réussite moyenne ne dépasse pas les 60% de réussite ; elle s'élève cependant à 82% dans le cas de la vérification par QCM d'un autre texte lu en allemand. Les différences de réussite sont-elles explicables par la variation des paramètres d'observation ? Est-ce la modalité de restitution ou de vérification de la compréhension qui explique la différence de résultats ? La demande de restitution écrite en français comporte une exigence et un niveau de difficulté supérieur à celle de la simple réponse par Q.C.M : dans le premier cas, il s'agit de rendre compte de la compréhension par un récit voire par un résumé du récit allemand ; dans le second, il suffisait à l'élève de cocher la bonne réponse, choisie entre trois réponses possibles. L'exercice le plus facile a été le mieux réussi. Le deuxième exercice, qui combine deux paramètres d'observation, celui de la compréhension et celui de la rédaction écrite de la réponse, demande à être neutralisé. Il est donc permis de conclure à une bonne, voire très bonne maîtrise de la compréhension écrite.

La production écrite a été suscitée par un exercice classique auquel les enfants sont normalement habitués, en français sinon en allemand, celui de la « suite de textes », c'est-à-dire de la rédaction induite par un texte inducteur qu'il s'agit de continuer en prenant appui et en respectant les indications de temps, de lieu, de personnes et d'action figurant dans le texte inducteur. L'analyse des réussites et des manques dans les domaines lexical, morpho-syntaxique, syntaxique et textuel (maîtrise des contraintes liées au type de texte à produire) n'a pas été faite dans le bilan de cet exercice.

La production écrite met en relief des faiblesses linguistiques : le taux de réussite de l'exercice tombe à 38 %. Ce résultat confirme les difficultés des élèves dans ce domaine : ces difficultés sautent d'ailleurs aux yeux, à la lecture des productions jointes en annexe et en totalité au rapport d'évaluation. Mais le rapporteur attire aussi l'attention sur l'entraînement irrégulier des élèves à ce type d'exercices, encore trop peu présent dans l'enseignement primaire, malgré l'insistance répétée des instructions et programmes nationaux. Les difficultés peuvent donc être imputées à une maîtrise insuffisante de l'exercice et à une maîtrise insuffisante de la langue allemande, sans qu'il soit possible de discriminer totalement ces deux paramètres.

Enfin, l'observation des productions verbales, suscitées par des réponses à des consignes contraignantes d'une part, et par la complétion d'un récit d'autre part, montre certes que les élèves ont de réelles compétences de narration orale, mais fait apparaître aussi de sensibles difficultés.

Certes, les élèves utilisent des connecteurs et maîtrisent les introducteurs de complexité ; ils ont une assez bonne maîtrise de la syntaxe positionnelle des formes verbales non personnelles (verbes à l'infinif, formes participiales) et gèrent de manière correcte la phrase et les temps.

Mais la syntaxe des formes personnelles du verbe, la morphologie du verbe font difficulté. Les problèmes de valence qualitative (rection) sont encore nombreux. Il y a aussi une tendance à un suremploi de verbes comme sein, haben, machen, ainsi que des risques de fossilisation d'une interlangue dans des formes incorrectes influencées par le français du type "Fahrrad fahren – er hat 10 Jahre alt...". Enfin, les indications de temps, les valences verbales et nominales posent problème à l'ensemble des élèves.

Les compétences métalinguistiques ont elles aussi été observées, sur des items très modestes dans la forme et dans le contenu (*Wähle drei Substantive - Hauptwörter, Dingwörter -... drei Adjektive... / catégorisation de mots dans des classes grammaticales simples – schau, schreibst, hast vergessen, glaubt*). La performance constatée est très moyenne (57,9%) et très dispersée selon les classes.

Dans une certaine mesure, l'interprétation des résultats doit être faite avec prudence, à cause de difficultés signalées par les évaluateurs (évaluation des productions orales sur la base de la retranscription des textes oraux entendus, puis transcrits - difficulté surajoutée dans l'un des deux exercices de compréhension écrite par l'incitation à une restitution écrite). Les évaluateurs conseillent, en cas de nouvelle évaluation de ce type, une approche méthodologique différente dans ces deux cas précis.

Conclusion.

D'autre part, certains points – les valences verbales, nominales, les rections – constituent des difficultés particulières de la langue allemande et doivent logiquement continuer à faire l'objet d'un apprentissage au cours de la scolarité ultérieure.

D'autres, cependant, devraient tout aussi logiquement être acquis à la fin de l'école élémentaire ; c'est le cas en particulier des indications de temps, la manière d'énoncer l'heure (*um 10 Uhr* et non *zu, am...*) ou le moment de la journée (*Ich sehe fern morgens* et non *den Morgen*). Les fossilisations dues à l'influence de la langue dominante, le français (*Sie hat die Haare blond, Fernsehen schauen*) ou la forme incorrecte du questionnement (*Du willst spielen mit mir ?*) sont inquiétantes à ce stade de la scolarité.

Au Val d'Aoste.

D'autres régions, ont elles aussi conduit des évaluations dans la L2, dans des situations socio-linguistiques comparables à celles de l'Alsace. Les écoles du Val d'Aoste offrent un enseignement bilingue (immersion partielle 50/50) généralisé dès l'école maternelle, fréquenté par tous les élèves.

Sous la responsabilité scientifique de l'Université de Lausanne, des chercheurs y ont conduit, à deux reprises, en 1989 et en 1992/93, une évaluation ponctuelle des compétences dans un domaine précis, par exemple la lecture en langue 2 ou l'écrit à la fin de l'école primaire. L'objectif déclaré de telles évaluations est de vérifier si les élèves de l'enseignement bilingue parviennent aux mêmes résultats que les élèves de l'enseignement non bilingue. Dans le cas de la Vallée d'Aoste, on est allé plus loin en comparant les résultats des petits Valdôtains à ceux des petits Valaisans et donc des francophones de langue 2 à des francophones de langue maternelle du même âge. Les responsables de cette évaluation se déclarent, dans leur rapport, heureux de constater que le décalage entre le

savoir-lire et savoir-écrire des petits Valaisans francophones du même âge n'est que d'environ d'une année par rapport à celui des petits Valdôtains, qui vivent dans un environnement plus italophone que francophone.

3.5. Bilan des évaluations dans les disciplines.

Les enfants des classes bilingues obtiennent des résultats supérieurs dans la majeure partie des cas, en français et en mathématiques. Les évaluations de l'acquisition de la langue seconde sont plutôt satisfaisantes ; elles mettent l'accent sur la nécessité de promouvoir une pédagogie équilibrée et structurée de la langue.

La meilleure réussite des enfants inscrits dans les classes bilingues est liée aussi à la forme de l'enseignement. Les responsables des évaluations menées en mathématiques se sont interrogés sur l'explication de ce phénomène. Il semble assuré qu'il soit lié à la pédagogie : l'enseignant se sent, beaucoup plus que dans les classes monolingues, dans l'obligation de consolider par tous les moyens la compréhension des exercices, des énoncés, des consignes et de la vérifier. La présentation des exercices et des activités y gagne en précision, en clarté, en efficacité. « L'attention des enseignants à l'égard de l'obstacle linguistique exclut le verbalisme et par là-même aide à la conceptualisation ». C'est ce que confirment C. LERALU et I. LICHOU (2000, page 66).

« Ils (les enfants des classes bilingues) ont bénéficié d'effets positifs liés sans doute à l'enseignement bilingue : une plus grande capacité d'attention et d'observation, plus d'esprit d'initiative et d'ouverture aux autres (...) ».

3.6. Bilan sur la didactique de l'enseignement bilingue par immersion partielle (50/50).

3.6.1. La pédagogie de la lecture.

Avec l'arrivée des premiers enfants des cohortes bilingues au CP, il a fallu arbitrer entre ceux qui pensaient que les apprentissages de la lecture en français et en allemand devaient être prudemment décalés, d'un an au moins, et ceux qui soutenaient au contraire que l'enfant apprenait très vite à lire dans les deux langues si on lui en donnait l'occasion. Outre que cette deuxième attitude pouvait être confirmée par des recherches antérieures, une enquête spécifique auprès des enseignants a bel et bien permis de la retenir comme la plus probable.

En 1997, la commission d'évaluation a voulu se faire une idée des acquis en lecture dans la langue allemande. Elle a donc soumis les enfants des classes de C.P. bilingues à des exercices construits sur le modèle de ceux analysés en français, lors de la même campagne d'évaluation, et pour les mêmes items. Certes, et il fallait s'y attendre, le niveau de réussite est moins élevé en allemand qu'en français. Le décalage est de 25 points (51 % contre 76 % de réussite). Mais le processus d'apprentissage de la lecture dans les deux langues est solidairement engagé, malgré un décalage naturel des compétences.

A quel moment faire débiter *l'apprentissage de la lecture et de l'écrit* en général ? L'idée la plus répandue était qu'il fallait placer l'apprentissage de la lecture en allemand après celui de la lecture en français et attendre pour aborder l'écrit en allemand au moins le début du CE1, voire la troisième année de l'école élémentaire. Jusqu'à ce que l'évaluation conduite sur cette question par des observations de classes et par des enquêtes auprès des maîtres à qui nous avons donné la parole, fasse apparaître cette idée simple, mais peut-être trop simple pour qu'elle apparaisse d'emblée comme une évidence : les enfants des CP bilingues étaient déjà, lors de leur entrée dans la première année de l'école élémentaire, familiarisés avec l'allemand écrit depuis l'école maternelle, sous forme d'albums, de textes divers, d'affiches,

de livres. Les demandes spontanées des enfants, ont dit ces maîtres, sont d'apprendre à lire, de comparer l'écrit allemand à l'écrit français, de faire des observations sur les différences des graphèmes, des marques de l'écrit autant que sur l'analyse des relations entre phonèmes et graphèmes, entre la forme orale et la forme écrite du mot, dans les deux langues du binôme bilingue.

Ces conclusions ont été portées à la connaissance de tous les enseignants par la publication du rapport d'évaluation, diffusé dans toutes les écoles sites bilingues, ainsi que par une circulaire rectorale ultérieure sur la place de la lecture en langue allemande au début de la scolarité élémentaire. (Académie de Strasbourg, 1997).

3.6.2 La production d'outils pédagogiques pour l'apprentissage de la langue seconde.

Dans leurs conclusions, les évaluateurs de 1998 demandent que soit précisé, voire instauré un enseignement structuré de la langue dans toutes ses composantes, orales et écrites, sur la base d'une progression grammaticale cohérente. Ils demandent que l'on tienne compte des difficultés observées, lors de la rédaction d'un manuel d'allemand pour les classes bilingues. Ils souhaitent aussi que les points faibles observés, principalement dans le domaine de la production orale, fassent l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants.

Très clairement, c'est la nécessité de créer et de mettre sur le marché des outils pédagogiques et des manuels d'enseignement de la langue allemande qui s'est ainsi trouvée confirmée. Différentes hypothèses avaient été évoquées : outre la création ex nihilo d'un manuel spécifique, l'adaptation ou l'utilisation directe de manuels de langue allemande utilisés dans les régions de langue allemande (Länder allemands voisins, Suisse du Nord-Ouest). Des expérimentations ont été tentées de 1997 à 1999 avec des manuels allemands (JOJO...) qui aboutissent toutes à la même conclusion ; le manuel allemand n'est pas suffisamment adapté aux compétences linguistiques réelles des enfants de l'enseignement bilingue en Alsace. Il ne cadre pas non plus avec les démarches didactiques et pédagogiques françaises, ni avec les progressions proposées par les programmes.

Les équipes alsaciennes se sont donc attelées à la réalisation d'un manuel intégré de langue allemande, sur le modèle des manuels de français. Le projet du manuel est de permettre aux maîtres l'exploitation de documents et supports et de natures diverses dans les domaines transdisciplinaires (langue et grammaire, vocabulaire, lecture), pour viser à travers la modélisation d'énoncés-types le développement de la production personnelle orale et écrite. Ces équipes entendent aussi construire un programme d'apprentissage étalé sur l'école maternelle et élémentaire, dans les domaines de l'oral, de la compréhension orale et écrite, de l'écrit et de l'enrichissement sémantique.

Dans une communication à un colloque sur le thème "enseignement bilingue ou immersion", tenu en mars 1997 à Kazimierz-Dolny (Pologne) Manfred Prokop, professeur à l'Université d'Alberta (Edmonton) cité, parmi les éléments les plus importants, l'apport de "langue offerte" (input).

L'apport de langue offerte gagne en richesse s'il provient de sources différentes. Parmi ces sources figurent le maître, bien sûr, mais aussi d'autres adultes, des conteurs, des lecteurs, des enregistrements audio et vidéo. Cette observation rejoint les observations faites lors de nos évaluations et les confirme. Il est essentiel que le maître s'adresse continuellement à l'enfant dans la langue 2, même si l'enfant s'adresse à lui dans sa langue maternelle. De ces recherches, se dégagent aussi d'autres éléments décisifs pour la réussite du projet bilingue.

- Le maintien ou la création d'une atmosphère de travail scolaire dénuée de tout stress confirme l'importance d'un climat chaleureux et ludique pour susciter chez les apprenants une attitude positive à l'égard de langue. De ce climat chaleureux dépend l'intégration de tous les enfants, sollicités avec tact et cordialité, dans le dialogue éducatif. (J. PETIT, 1994, cité).

- L'efficacité de l'enseignement bilingue est due à la fonctionnalité de la langue, qui sert à enseigner des disciplines du programme. Des outils doivent être mis à la disposition des maîtres dans les disciplines enseignées en langue 2 : maths, géographie, sciences...

3.6.3. Bilinguisme scolaire et environnement.

Le point faible de l'enseignement bilingue est qu'il ne constitue souvent qu'une forme institutionnelle, scolaire de l'éducation bilingue. En Bretagne, les associations culturelles ont cherché à compenser cette difficulté en faisant vivre aux enfants des expériences, des activités en breton. C'est aussi la démarche des associations alsaciennes de parents, qui donnent aux parents l'information sur les spectacles et animations en allemand dans des communes allemandes proches. En effet, la langue-cible est rarement présente en dehors de la classe. Les Canadiens ont fait l'observation que se développait ainsi une langue strictement fonctionnelle, peu communicative. Selon une observation faite au cours de nos campagnes d'évaluation, il nous a paru indispensable de conseiller aux maîtres de donner à entendre d'autres voix que la leur pour étendre la compétence de compréhension des enfants à d'autres registres, mais aussi pour développer l'offre de langue. Deux principes sont ici en jeu : l'enfant doit entendre beaucoup de langue pour apprendre à la parler ; il faut lui donner à entendre de la langue dans des situations très diverses. Pour l'école, cela signifie développer l'immersion par des rencontres franco-allemandes, par des séjours longs auprès de la classe partenaire allemande. Cela signifie aussi accueillir d'autres adultes germanophones, mais dans un projet qui s'intègre à celui du maître.

3.6.4. Evolution du dispositif.

Les résultats d'ensemble des évaluations ont incité l'équipe académique **à proposer des modifications partielles du dispositif et des recommandations aux écoles :**

- dans le domaine de la langue, d'abord prévoir des temps de structuration sous forme d'activités semblables à celles formulées par les équipes d'évaluation du bilinguisme scolaire au Canada.
- dans celui de la pédagogie, ensuite :
 - proposer aux maîtres d'adopter une "attitude de compensation" pour remédier par différentes formes de communication (aides à la compréhension, présences individualisées auprès des enfants, écoute) aux difficultés initiales des enfants de 3 à 4 ans ;
 - donner priorité, chaque fois que cela est possible, aux classes à deux niveaux, par exemple en constituant des classes communes à des enfants de 3 et de 4 ans (PS/MS), tout simplement parce que l'effet de l'entraînement de plus jeunes par les plus avancés a été constaté à plusieurs reprises. Toutes ces recommandations ont des répercussions sur la gestion de l'enseignement bilingue et donnent des indications sur la priorité de production d'outils pédagogiques (manuel de langue ; outil d'évaluation des compétences linguistiques).
 - développer la place de la langue dans l'environnement et exploiter toutes les possibilités de mettre les enfants en présence de germanophones de langue maternelle ;
 - augmenter la part de la langue de communication dans l'enseignement où la langue fonctionnelle reste dominante.

CONCLUSIONS.

Ces différentes évaluations aboutissent aux *conclusions* suivantes, rappelées par Claudine BROHY (1996).

- La langue maternelle des enfants participant aux programmes bilingues ne présente pas de déficit par rapport à celle des enfants des programmes réguliers, au contraire. Leurs compétences dans la langue maternelle peuvent être supérieures dans certains domaines ; l'apprentissage concomitant de deux langues a un effet stimulant sur les apprentissages langagiers et linguistiques.

- Les acquis disciplinaires sont autant assurés dans les classes bilingues que dans les classes régulières. Les tests passés dans la langue seconde comme dans la langue maternelle sont tout aussi probants, ce qui prouve, dit Claudine Brohy, que le transfert d'une langue à une autre a été réalisé. Ainsi, les enfants des classes bilingues de l'Académie de Strasbourg ont-ils été régulièrement supérieurs à leurs camarades en mathématiques et surtout dans la résolution des problèmes (évaluations CP 1995 – évaluation CE2 1997).

- Les acquis dans la langue 2 sont comparables avec ceux des locuteurs natifs dans le domaine de la compréhension orale et écrite, mais non en ce qui concerne la production et surtout la production écrite. Ce constat renvoie à la nécessité de la structuration de la langue, d'un apprentissage continu de son fonctionnement.

Ces conclusions montrent aussi, selon LÜDI ¹⁴, qu'il n'est pas possible de viser une acquisition parfaite d'une langue seconde, mais bien au contraire de faire acquérir des compétences partielles, orales et écrites qui tiennent compte des besoins des apprenants au moment de l'apprentissage. L'on crée ainsi de ponts entre la langue maternelle ou la langue scolaire et les langues secondes, l'on favorise l'apprentissage de langues tout au long de la vie. « Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences qui remplissent ces fonctions, plus ou moins étendues selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication (COSTE et alii, 1997.)

Mais LÜDI attire notre attention sur une autre réalité : il existe des degrés de bilinguisme. La réussite des bilingues se fait dans le cas de bilinguismes équilibrés, quand les enfants réussissent des tâches cognitives exigeantes dans les deux langues. A l'inverse dans des cas de bilinguismes asymétriques (réussite de tâches exigeantes dans l'une des deux langues mais non dans l'autre), les enfants présentent des performances analogues à celles d'unilingues.

A côté de bilinguismes additifs, où l'enfant développe ses deux langues de façon indépendante et structurée, on observe des situations de bilinguismes soustractifs, où l'acquisition de la L2 se fait au détriment de la L1 (LÜDI). Ce phénomène est lié à la perte sociale ou à la moindre considération d'une langue minoritaire et s'observe par exemple chez des enfants de migrants. Mais, dit LÜDI, ces difficultés ne doivent pas être imputées au bilinguisme en tant que tel. Elles sont plutôt la résultante de situations politiques, l'échec d'une politique linguistique, ou sociales, la dévalorisation d'une culture minoritaire.

En somme, les conséquences positives ou négatives du bilinguisme sont liées à l'appréciation sociale, au prestige social de celui-ci. Or, le prestige d'une langue est en relation avec le niveau socio-économique du groupe et avec ses valeurs culturelles. Ce qui permet à LÜDI d'affirmer « le bilinguisme précoce ne constitue nullement un risque en soi... mais il faut prendre des mesures appropriées pour éviter les désavantages nommés ». L'exposition précoce à une seconde langue n'est pas néfaste au développement de la personnalité. Elle permet d'exploiter la faculté des enfants de s'approprier naturellement des langues parlées dans leur environnement ; cette faculté n'est pas limitée mais s'atténue progressivement avec l'âge.

¹⁴ (article déjà cité)

De nombreuses études sur la bilinguïté montrent que la confrontation à deux codes distincts développe des capacités spécifiques, par exemple d'inférence, de traitement des indices recueillis et des informations.

Les avantages sont d'ordre cognitifs. Les enfants bilingues témoignent d'une flexibilité mentale supérieure à celle des non-bilingues, d'une faculté de raisonnement accrue et indépendante des mots. Ils font preuve d'une faculté plus grande de construction des concepts.

Ils se distinguent aussi par la créativité de la pensée, en imaginant plutôt une multitude de réponses qu'une réponse unique ; par leur compétence métalinguistique qui représente un avantage très net dans l'apprentissage de l'écrit ; par une sensibilité supérieure à la communication ; et par de meilleures performances en perception spatiale.

En somme, ils disposeraient de capacités d'analyse supérieures. « (Ces) avantages pourraient s'expliquer par des expériences culturelles variées et par la nécessité de choisir... entre deux codes linguistiques... ou par une distanciation accrue par rapport aux langues qui leur confère une capacité d'abstraction supérieure. » (LÜDI, 1998).

Tous ces constats accompagnent le grandissement de l'enfant, et confirment qu'il serait vain de vouloir "tirer sur les feuilles de l'arbre pour le faire grandir"¹⁵.

D'autres, montrent l'enjeu de l'aventure, de ce qui pouvait représenter, entre 1992 et 1995, une aventure dans l'académie de Strasbourg, dans le climat de débats passionnés marqué par des oppositions apparemment irréductibles entre partisans et opposants du projet. Dans une certaine mesure, nous avons redécouvert les conclusions des évaluations antérieures, celles conduites au Canada, par exemple, mais aussi celles de Jean Petit avec qui nous avons eu de fréquents contacts.

Daniel Morgen

Directeur du Centre de formation
aux enseignements bilingues
de l'IUFM d'Alsace
à GUEBWILLER

BP 68
F-68502 GUEBWILLER CEDEX

¹⁵ Réponse fréquente du Recteur Jean-Paul de Gaudemar à des interlocuteurs inquiets ou sceptiques.

ANNEXE : NOTE SUR LES SYSTEMES SCOLAIRES ALLEMANDS ET FRANÇAIS

DEUTSCHLAND		FRANCE
3 ans 4 ans 5 ans	Kindergarten	petite section moyenne section grande section Ecole maternelle
6 ans 7 ans 8 ans 9 ans	1. Klasse 2. Klasse 3. Klasse 4. Klasse ou Vorschule Grundschule	CP CE1 CE2 CM1 CM2 Ecole élémentaire
10 ans 11 ans 12 ans 13 ans 14 ans	5. Klasse 6. Klasse 7. Klasse 8. Klasse 9. Klasse Sekundarstufe 1	classe de 6 ^{ème} classe de 5 ^{ème} classe de 4 ^{ème} classe de 3 ^{ème} Collège
		classe de seconde classe de première classe de terminale Lycée

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Strasbourg, Le programme langue et culture régionales en Alsace, vol. 1 (1990) (épuisé), période 1982-1990, vol. 2 1996 (période 1991-1997).
- Académie de Strasbourg, Rapport d'évaluation, 1993-1998, MAERI.
- BROHY, Claudine (1997) « Enseignement bilingue et évaluation : la Quadrature du cercle » in Actes des deuxièmes rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue, AOSTE, mars 1996 (Région autonome du Val d'Aoste).
- DE GAUDEMAR, Jean-Paul, « Situation de la langue régionale et programme de développement de l'enseignement bilingue dans l'Académie de Strasbourg », in « Les langues régionales de France » (Blanchet, Bréton, Schiffmann), Peeters, Louvain la Neuve, 1999.
- CICHON, Peter, 1997, in « Plurilinguisme : « Contact ou conflit de langues » Henri BOYER, L'Harmattan éd., 1997.
- FLORIS, Piero / ALLIOD, Marcello (s.d.), « Enquête sur les compétences de lecture des élèves de classe de 5^{ème} de la vallée d'AOSTE (1989-90), Avec la collaboration de l'Université de Genève. (Région autonome du Val d'Aoste).
- HUCK, Dominique, LAUGEL, Arlette, LAUGNER, Maurice, 1999. « L'élève dialectophone en Alsace et ses langues », Oberlin 1999.
- LERALU, Claudine, LICHOU, Isabelle, 2000 in « Le français dans le monde », janvier 2000, (Actualités de l'enseignement bilingue) « Pays basque français : un enseignement bilingue équilibré ».
- LÜDI, Georges, « L'enfant bilingue, chance ou surcharge ? » in Elaboration d'un projet linguistique pour la Suisse – Sprachenkonzept – à consulter sur le site « www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept ».
- MORGEN, Daniel (2000) « Alsace, un bilinguisme scolaire fondé sur des principes de précocité et de continuité éducative (bilinguisme scolaire et formation des maîtres) in « Le français dans le monde », janvier 2000, pages 46 à 55.
- MORGEN, Daniel, 1996 « Le développement de l'enseignement bilingue dans l'académie de Strasbourg » in Nouveaux cahiers d'allemand, vol. 14 n°4, pages 373-386.
- PETIT, Jean, 1997, 1998, 1999. Rapport d'évaluation des classes de l'Association ABCM-Zweisprachigkeit (à paraître in NCA n°4, 2000).

PHILIPPS, Eugène, « L'ambition culturelle de l'Alsace »
SALDE-MEDIA, Strasbourg.

PROKOP, Manfred (1997) « Das deutsche Bilinguale Programm » « in Edmonton/Alberta,
Kanada » in « Bilingualer Unterricht oder Immersion », Tagung in Kazimierz-Dolny
(Polen) Bundesverwaltungsamt – ZfA.

PELZ, Manfred, « Sprachbegegnung und Begegnungssprache » zur experimenteller
Überprüfung des Programms » « Lerne die Sprache des Nachbarn » P. LANG, 1999,
ISBN 3-631-34163-6.

REBUFFOT, Jacques, « Le point sur l'immersion au Canada », Centre éducatif et culturel,
Anjou, Québec, 1993.