

lecture

Jean Duverger, longtemps responsable de la formation d'enseignants exerçant dans des écoles françaises à l'étranger, a pu mesurer les effets bénéfiques du bilinguisme sur l'apprentissage de l'écrit. Il présente ici un plaidoyer très argumenté sur l'intérêt du bilinguisme d'une manière générale et non pas seulement pour la lecture, réfutant toutes les représentations erronées sur l'enseignement bilingue et ce qui fonde la pensée dominante en matière d'apprentissage de la lecture.

De là, la création de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue présentée en annexe.

Lire, écrire, apprendre en deux langues (ou la naissance d'une association)

APPRENDRE À LIRE AVEC DEUX LANGUES, ÇA MARCHE...

● Des évaluations probantes

J'ai déjà eu l'occasion, dans les colonnes de cette revue, de formuler l'hypothèse selon laquelle « on apprend mieux à lire avec deux langues »¹

Cinq années plus tard, je récidive, je confirme et suis en mesure d'apporter au débat d'autres observations, expérimentations, mais aussi évaluations, faites en des contextes très variés et confortant cette hypothèse.

Ainsi, dans les sections bilingues de l'enseignement public français, là où la langue française est en parité horaire avec

une langue régionale (breton, basque, alsacien - qui devient allemand à l'écrit - catalan, occitan...) c'est à dire des lieux où les écrits en français et les écrits en langues régionales sont présentés parallèlement, des lieux où l'exposition à la langue française est réduite à 50% du temps scolaire, dans ces sections donc, il est établi maintenant de manière régulière, permanente, répétitive, que les résultats des élèves aux tests annuels effectués dans l'enseignement primaire concernant la maîtrise de la langue française sont meilleurs que ceux de leurs camarades qui fréquentent l'enseignement monolingue franco-français ; et ceci bien sûr, dans des conditions environnementales identiques : mêmes écoles publiques, mêmes enseignants, mêmes catégories socioprofessionnelles parentales...²

D'autre part, en d'autres lieux, dans les écoles françaises à l'étranger, ces lieux où les écrits en langue française viennent forcément en parallèle avec des écrits en langue du pays d'accueil (omniprésents dans l'environnement), on peut confirmer les mêmes observations et évaluations pour les élèves français qui passent ces mêmes tests de compétence en langue française, alors même qu'ils apprennent parallèlement à lire la langue du pays d'accueil...

On notera au passage que la réciproque est également vraie pour les très nombreux élèves nationaux (le plus souvent majoritaires) : ils apprennent à lire dans les deux langues à la fois³.



¹ On apprend mieux à lire avec deux langues, Jean DUVERGER, A.L. n°63, sept. 98, p.38.

² On se réfère aux évaluations faites dans les Inspections Académiques en Alsace (D. MORGEN) en Bretagne (J.D. ROBIN) au Pays basque (G. HACALA, M. GARMENDIA, Y. HARAN)

³ On n'apprend à lire qu'une fois, Jean DUVERGER, A.L. n°31, sept. 90, p.24.

Mais on dispose aussi maintenant d'autres données, d'autres lieux d'analyses, notamment dans les nombreuses sections bilingues qui ne cessent de se développer de par le monde, dès l'enseignement préélémentaire ou élémentaire (Espagne, Italie, Europe du Nord, Europe centrale et orientale, mais aussi Canada, Amérique latine, Asie, Afrique, etc.).

Partout, de manière récurrente, on note les mêmes observations, les mêmes constats : il n'y a pas d'inconvénients à apprendre à lire avec deux ou plusieurs langues, et, là où on le mesure, on peut clairement remarquer des améliorations de comportements de lecteur et producteur d'écrits.

On est loin des affirmations proférées dans les actes de la conférence internationale de Luxembourg, en 1928, par de savants docteurs spécialistes en linguistique et en psychologie (notamment Saer, chercheur gallois), explicitant de manière péremptoire que des troubles neurologiques graves, irréversibles, pouvaient affecter l'intelligence des enfants exposés à plusieurs langues à l'école...⁴

On est loin aussi, finalement, des croyances et représentations actuelles d'une immense majorité des enseignants et parents d'élèves français qui continuent à penser que pour apprendre à lire « correctement », il ne faut utiliser qu'une seule langue, faute de quoi on expose l'enfant à des troubles neurologiques, des confusions mentales, des dyslexies en tous genres, ou au moins des retards dus aux « mélanges » de langues...

● Mais pourquoi alors tant de résistances ?

Mais d'abord, qu'est ce qui fait que la pensée dominante en matière d'apprentissage de la lecture est ce qu'elle est, considérant que pour apprendre à lire, il est impératif de n'utiliser qu'une seule langue, sa langue maternelle orale, à partir de laquelle on opérera des opérations de transcription ?

En préalable, il est sans doute nécessaire de pointer une grande confusion autour du mot langue ; dans un pays donné, en France par exemple, il existe une langue officielle appelée le français ; cette langue française se décline en une langue orale française, une langue écrite française, mais aussi, ne l'oublions pas, une langue des signes française (LSF), ces trois langues étant des produits culturels français, très liées à la manière de découper le réel, de penser, de vivre dans le pays, avec toutes les variantes que l'on sait, puisqu'il est clair qu'on ne vit pas vraiment tout à fait de la même façon dans le 16^{ème} arrondissement de Paris et dans les quartiers Nord de Marseille...

Une langue se parle, se signe, s'écrit, mais aussi se chante, se mime, se danse, se dessine... autant de variantes de la fonction langage, sachant par ailleurs que chaque société met l'accent sur telle ou telle forme...

Une langue est donc plutôt un ensemble, un système linguistique, qui ne cesse d'ailleurs d'évoluer. Le « français », la « langue française », la « langue » d'un pays en général sont donc des expressions piégées, qui recouvrent en réalité plusieurs codes, plusieurs moyens de communication, d'information et d'apprentissage et les corrélations, les passages d'un code à l'autre, à l'intérieur de cette « langue » ne sont ni évidents, ni naturels, ni faciles, ni obligatoires ; ainsi on connaît naturellement de par le monde de nombreuses langues qui n'ont pas d'écrit, on sait bien que les langues des signes n'ont pas d'oral, on sait encore que certaines langues, dites idéographiques (par exemple le chinois) ont un écrit qui n'a pas de correspondance avec les formes orales... ce qui veut bien dire qu'il n'y pas forcément de relation de continuité, de consubstantialité, de dépendance entre toutes ces formes.

L'écrit a ses caractéristiques, ses propriétés, ses vertus particulières, il a été peut-être inventé, nous dit-on, par des négociants de Mésopotamie qui voulaient conserver les traces des dettes de leur créanciers⁵, il permet en effet de mémoriser, mais aussi de réfléchir, de théoriser, de se distancier, de communiquer à distance... mais l'AFL a tout dit à ce sujet...

De la même façon, l'oral a les siennes, la langue des signes également, qui sont bien différentes et centrées d'abord sur la communication et l'information immédiates...

Une langue, c'est donc un produit social, culturel... et finalement très « pluriel ».

Cette ambiguïté concernant le champ sémantique du mot langue, son « hétérogénéité » fondamentale, mal cernée, explique peut-être en partie les représentations profondes, spontanées, les images, les conceptions si profondément ancrées chez une majorité de parents et d'enseignants concernant l'acte de lire et, corrélativement, l'acte d'apprendre à lire.

Pour le citoyen d'un pays comme la France, la langue est vécue comme un facteur d'identité nationale, elle apparaît indivisible, elle est une unité (les nationalismes, chauvinismes et autres concepts tels que la beauté de la langue nationale, voire son universalité ne sont pas ici innocents), de telle façon que l'écrit et l'oral apparaissent comme les deux versants d'un même code, les deux faces d'une même entité, comme d'une même monnaie, surtout bien sûr lorsqu'il s'agit d'une langue qui porte le même nom que le citoyen du pays (le Français parle le français) et que, de surcroît, il s'agit d'une langue phonographique...

Alors, dans un pays comme la France, une logique semble s'imposer, toujours la même, pour l'immense majorité des enfants : on apprend d'abord à parler la langue du pays, puis,

vers six ans, on apprend à lire cette « même langue », en faisant les transcriptions nécessaires...

On parle en général avant d'écrire, c'est vrai. Mais pourquoi en déduire de manière automatique que le corollaire de cette constatation est qu'il faut obligatoirement « passer » par l'oral pour aborder l'écrit, puisqu'il s'agit d'un code d'une autre nature ? Penser ainsi devient dramatiquement ridicule pour les sourds muets, mais peut aussi, on le sait, empêcher aussi les entendants d'apprendre vraiment à lire...

En fonction de cette funeste logique, on considère donc qu'apprendre à lire est réductible à des techniques qui consistent à apprendre à transcrire le code oral, déjà largement connu en un code écrit, à apprendre la correspondance phonème/graphème, à fabriquer de la combinatoire ; pour apprendre à lire, on alphabétise. Et bien sûr on en déduira, toujours selon la même logique, qu'il faut bien « isoler » le code oral à traduire, l'épurer, l'éloigner des autres langues éventuellement présentes afin d'arriver rapidement (vers Noël si possible) à générer des petits élèves capables de transcrire, d'oraliser quelques « petites » phrases écrites, qu'elles soient porteuses de sens ou non...

Mais il est probable que ce processus dominant d'alphabétisation a bien d'autres causes, que d'autres facteurs interviennent pour conforter la consubstantialité de l'oral et de l'écrit et pour accréditer par conséquent l'idée selon laquelle le passage par l'oral d'une langue est une obligation pour apprendre à lire cette langue... Et ces facteurs sont souvent en synergie, se confortant mutuellement.

On pointera par exemple l'influence de plus en plus prégnante des religions, notamment dans leurs formes radicales, fondamentalistes, qui prônent la soumission absolue à la parole de Dieu, c'est à dire la prière, la répétition orale infinie des « écritures » contenues dans des livres tels que la Bible, le Coran, la Torah, etc.. Il se trouve que ces « écritures » semblent par ailleurs être des transcriptions de discours oraux de « prophètes », ce qui montre bien que dans la tradition religieuse l'écrit et l'oral sont en solution de continuité... On comprend pourquoi ces religions prônent le b-a-ba, la méthode syllabique et préfèrent l'alphabétisation à tout autre forme d'apprentissage de l'écrit qui pourrait s'égarer et s'éloigner des paroles divines... On retrouve ces préoccupations dans les petites annonces de l'église Saint Nicolas du Chardonnay, à Paris, haut lieu du catholicisme intégriste, qui font de la publicité pour les écoles religieuses pures et dures où l'on garantit - c'est explicité - l'apprentissage de la lecture par les méthodes syllabiques.

On notera aussi les discours universitaires de plus en plus répandus selon lesquels les causes de l'illettrisme sont à

rechercher autour du fait que beaucoup de jeunes - issus de l'émigration par exemple - parlent très mal (?) et seraient donc incapables de bien lire et écrire. On est proche, là encore, de l'idée de l'« unicité de la langue », de sa prétendue « homogénéité », ce qui semble très lié, pour la France, à cette idée si bien enracinée de la beauté de la langue française, la vieille idée nationaliste de son universalité... qui traite ensemble, dans le même cocorico, d'beau parler et des belles lettres ; on est encore très près de l'élitisme des dominants, de la rhétorique de la noblesse et son dernier avatar, le parisianisme pédant politico-journalistique. On ne manquera pas en effet de souligner aussi le rôle abrutissant de ces bons apôtres journalistes qui ne manquent pas de vendre le plus de papier possible en caressant leurs lecteurs dans le sens du poil, répétant à satiété que la cause de l'illettrisme est à chercher dans l'usage des méthodes globales qu'on sait bien pourtant à peu près inexistantes.

Et puis bien sûr, il y a finalement, au total, et c'est l'essentiel, les pratiques enseignantes dominantes, encouragées par des éditeurs complices, des pratiques qui visent à la facilité (c'est bien naturel, dit-on) des pratiques qui consistent à « suivre » les « progressions » de tous ces manuels qui présentent tranquillement les correspondances phonèmes/graphèmes les unes après les autres...

Tout cela converge, se soutient, se conforte, se « mutualise » : l'insuffisante analyse relative au statut de l'écrit due aux représentations archaïques de la notion de langue, les idéologies nationalistes, l'obscurantisme religieux, le parisianisme universitaire et journalistique, les appétits commerciaux des éditeurs aboutissent à des pratiques scolaires alphabétisantes qui arrangent bien la plupart des enseignants... Tout le monde est content, tout le monde s'y retrouve.

Malheureusement, malheureusement, l'illettrisme ne diminue pas dans notre pays, en dépit des surdoses des méthodologies alphabétiques préconisées par les gouvernants actuels ; les bons résultats ne sont pas au rendez vous... ça ne marche pas ; une proportion considérable (à quoi bon s'étriper sur les pourcentages) ne parvient pas à lire, c'est à dire à faire du sens avec de l'écrit... on obtient des déchiffreurs, des alphabétisés, dont une grande partie restera illettrée.

Comment ne pas faire l'hypothèse que l'illettrisme, dans des pays fortement scolarisés comme la France, trouve ses racines dans le processus d'alphabétisation en usage dans les classes.

⁴ *Le bilinguisme et l'éducation*. Office International de l'Éducation, Genève, 1928.

⁵ *L'image écrite*, A-M. CHRISTIN, Flammarion, 2001.

Mais on connaît d'avance le coupable : avec une hypocrisie tout à fait surréaliste, on continue à accuser... l'inexistante méthode globale... alors, où est le problème ?

Le problème est que depuis des lustres des millions d'enfants passent ainsi à côté de la maîtrise de l'écrit, tous ces enfants qui n'ont pas les moyens et les ressources personnelles de trouver dans leur environnement social et familial les conditions pour trouver seuls - avec les autres - les chemins de la lecture experte et des pratiques d'écriture. Tout cela est évidemment préjudiciable à la démocratie, à l'émancipation des individus ; et ce n'est sans doute pas innocent bien sûr, mais cela ne peut qu'interpeller tous ceux qui militent pour une meilleure justice sociale...

Depuis 20 ans, l'AFL dit et redit tout cela et elle propose depuis maintenant bien longtemps des solutions alternatives, basées sur la voie directe d'accès à l'écrit, et les recherches-actions qu'elle a conduites depuis longtemps en ce sens montrent que la voie est féconde ; mais face à la pensée ultra dominante, qui se montre pourtant incapable de résoudre le problème de l'illettrisme, la lutte est bien inégale et difficile.

De la même façon, les propositions qui suivent ont fort peu de chances d'être entendues, du moins en France et actuellement. Mais il n'est pas encore interdit de rêver...

● Apprendre l'écrit par des écrits en plusieurs langues : un meilleur développement de la conscience graphique, de meilleurs lecteurs.

On peut pourtant mieux apprendre à lire avec deux langues, les évaluations évoquées en introduction de cet article en témoignent suffisamment.

Mais comment expliquer ce fait qu'exposer un apprenant à deux écrits simultanément, améliore ses compétences de lecteur-producteur d'écrits ?

Si on a la volonté et la capacité (?) de pouvoir « casser » ses représentations premières, d'entrer dans d'autres logiques (la fameuse rupture épistémologique bachelardienne) les choses deviennent somme toute assez faciles à comprendre.

L'élève de cinq ou six ans peut déjà communiquer, s'exprimer et penser grâce à des codes plus ou moins élaborés tels que la langue orale, la langue des signes, des mimiques, des images, des dessins, etc., mais il est aussi en mesure de comprendre que d'autres codes sont possibles.

Il a déjà rencontré des écrits, ces signes particuliers que les adultes produisent avec des crayons, des stylos ; il ne sait pas s'ils sont en français ou dans une autre langue... il voit seulement que c'est complètement différent des codes qu'il

utilise jusqu'alors. L'école lui propose donc, vers l'âge de 5-6 ans, d'accéder sérieusement à une autre catégorie de code, le code écrit.

Disons ici clairement d'entrée de jeu que, contrairement à la pensée dominante en France, il est d'observation courante que l'on peut lui enseigner deux codes écrits à la fois, de la même façon qu'il a pu apprendre deux codes oraux (ou plus) à la fois : ces cas sont d'une grande banalité, dans tous les pays bi/plurilingues, dans les cas de couples et familles bi/plurilingues etc...

A-t-on vu quelquefois un enfant qui n'apprendrait pas à parler parce que plusieurs langues étaient utilisées dans son environnement immédiat ? Il suffit de se rendre en Catalogne espagnole, toute proche, ou en Galice, pour observer plutôt l'inverse ! Alors, pourquoi penser *a priori* qu'il n'apprendra pas à lire s'il est exposé à plusieurs écrits ? représentations... représentations... elles sont tenaces.

Avoir deux langues écrites présentes à l'école pour apprendre à lire, cela signifie que dès le départ, l'enfant se rend compte que l'on peut dire les mêmes choses avec deux écrits différents. Mais il voit bien que ces écrits sont fondamentalement deux codes de même nature ; il observe des différences certes dans les formes, les courbes, les « dessins », les signes, mais beaucoup de ressemblances aussi, un ensemble de caractères communs, au niveau de l'utilisation de l'espace, des ponctuations, des accents, des repères typographiques, topographiques. Cette parenté entre deux formes d'écriture, entre deux langues écrites, permettent à l'élève d'accéder de manière naturelle et progressive à la conscience graphique ; il se rend compte que ces deux langues écrites ont beaucoup plus de points communs entre elles qu'elles n'en ont, pour chacune d'elles, avec l'oral de la langue qui porte le même nom. En d'autres termes, mettre en relation les écrits de deux langues permet à l'élève-apprenant de bien considérer les écrits pour ce qu'ils sont, c'est à dire des formes codées de communication, d'information et d'apprentissage bien spécifiques, et cette double fréquentation lui ouvra la perspective de découvrir des manières particulières pour les appréhender, les lire, les écrire, avec, par conséquent, le développement de stratégies qui s'affinent, se complètent, se mutualisent quand on passe d'un code écrit à l'autre. On est loin du passage obligé par l'oral, de la syllabation, de la correspondance phonème/graphème.

Proposer à un jeune enfant français un écrit en français, dont le sens général est connu de celui-ci (un écrit qui lui aura donc été « expliqué » à l'aide des codes préalablement appris : oral, langue des signes, graphismes, etc.) et, en même temps, sur le même sujet, lui proposer un autre texte écrit, donc de même nature, de même sens, mais qui « correspond » à une autre

langue dont il ne connaît pas l'oral, permet à cet enfant de se concentrer sur les formes graphiques, de chercher des significations en s'appuyant sur des comparaisons entre les deux textes écrits et non pas en se référant aux oraux correspondants, puisque celui de la seconde langue n'est pas connu.

L'écrit français devient alors pour l'enfant un cas particulier de l'écrit, et non une transcription biunivoque de l'oral français.

Il y a là pour l'écrit un changement fondamental de statut, qui le déconnecte, qui l'arrache à son état de dépendance vis à vis de cet autre code, l'oral, avec lequel il a vraiment peu de points communs ; il est important que tout ceci soit perçu très tôt par l'enfant, intériorisé, et un moyen efficace pour y parvenir est de répéter le plus souvent possible ce dispositif du « même texte écrit en deux langues ».

Au niveau de l'apprentissage de la lecture c'est à dire de la mise en place d'habiletés spécifiques à la lecture, cette décentration, cette déconnection par rapport à l'oral, et, en revanche, cette concentration, ce déplacement des activités intellectuelles de l'apprenant vers la relation entre deux écrits sont sans doute de nature à favoriser l'émergence de la conscience graphique.

L'écrit doit être vécu par l'élève comme un code nouveau et indépendant, et c'est bien pour cette raison, notamment, que les élèves de l'École alsacienne à Paris, école élitiste, s'initient à la langue chinoise écrite dès les premières classes de l'école primaire, une langue idéographique sans relation avec l'oral.

Ceci étant, les références à l'oral de la langue maternelle, dans le cas de langues phonographiques, sont parfaitement normales, naturelles, légitimes, possibles et il serait ridicule de les interdire, c'est à dire de ne pas répondre aux questions que les apprenants seront amenés à poser quant aux correspondances phonèmes/graphèmes par exemple. Elles se feront, mais seront postérieures ou éventuellement concomitantes de l'acte de lire ; elles ne sont plus les recours prétendument obligés pour aborder l'écrit de cette langue maternelle, elles sont comme relativisées et les concepts de transcription, de consubstantialité oral-écrit au sein de sa langue ne s'enracinent pas chez l'apprenant. On est dans la relation et non dans la subordination. On n'est plus dans la traduction de l'oral, mais plutôt dans son interprétation.

La conscience graphique, la raison graphique peuvent alors se développer plus librement, par des voies directes et naturelles ; les comportements de lecteur, de producteur d'écrit peuvent se construire en toute indépendance, générant les compétences spécifiques de la maîtrise de l'écrit que l'on connaît bien chez le lecteur expert.

Ce sont là des observations, des résultats, des pré-hypothèses, mais il va de soi que tout cela mériterait une exploration systématique, des analyses approfondies, des recherches-actions... Mais on y reviendra.

LIRE, ÉCRIRE EN DEUX LANGUES TOUT AU LONG DE LA SCOLARITÉ PRIMAIRE

Tout au long de la scolarité primaire, en même temps que les habiletés propres au maniement du code écrit s'installeront, le fait d'avoir deux codes écrits à disposition au lieu d'un (deux outils identifiés pour lire et écrire) ne manque pas de donner des effets intéressants.

En premier lieu, on observera que la mise en relation permanente, habituelle, des deux codes permettra le développement de compétences transversales, métacommunicatives, métalinguistiques, car bien sûr, l'apprenant ne peut pas ne pas comparer, observer les ressemblances et différences de fonctionnement des deux écrits ; il percevra, d'abord intuitivement, puis explicitement avec l'aide de l'enseignant, les différentes fonctions des éléments de la phrase, les significations et statuts des verbes, des substantifs, des adjectifs, leurs positionnements réciproques, leurs rôles, ce qui lui permettra de comprendre mieux le fonctionnement de sa langue maternelle écrite, sa syntaxe, sa morphologie, mais aussi celui de la langue seconde, cette dernière jouant ainsi un rôle de miroir, d'analyseur, de révélateur. En somme, avec deux écrits en relation, tout se passe comme si l'élève faisait de la grammaire en permanence, en faisant du « comparatif - contrastif ».

On est dans la mise en place d'une véritable « éducation linguistique ». ⁶ Une éducation linguistique qui va permettre d'aborder l'apprentissage d'autres langues étrangères à partir de précieuses compétences métalinguistiques progressivement construites.

On est là aussi en plein accord avec le texte maintenant indispensable à connaître, produit voici 4 ans par le conseil de l'Europe, intitulé *Cadre européen commun de référence pour les langues* ⁷, qui définit ce que devrait être la compétence plurilingue (et pluriculturelle) du futur citoyen du monde... ou au moins européen.

On apprend alors véritablement sa langue maternelle, et Goethe ne disait pas autre chose lorsqu'il écrivait que « *nul ne*

⁶ *Le bilinguisme précoce*, R. TITONE, Dessart, 1972.

⁷ *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, 2001.

peut prétendre connaître sa propre langue s'il ne connaît pas une langue étrangère. »

On va alors lire et écrire en deux langues des textes de toutes natures ; on va pouvoir lire des albums, des histoires, des documents, des journaux, des publicités, des romans en deux langues.

On va pouvoir écrire des journaux scolaires en deux langues, écrire des poésies en deux langues, des BD en deux langues (chaque héros s'exprime dans sa langue), réaliser des documents, des lettres, des comptes rendus, des descriptions, des narrations, des contes en deux langues.

On va pouvoir réaliser des projets pédagogiques dont le déroulement (recherches documentaires, observations, mesures, enquêtes...) et les productions seront conduites en deux langues.

On va pouvoir réaliser des jeux bilingues, faire des jeux de rôle et du théâtre bilingues, chanter des chansons en deux langues.

Tout cela existe, est réalisé quotidiennement dans de nombreuses classes, et pas seulement dans des classes d'enfants « favorisés ».

Est il besoin de dire que ces activités sont ludiques, pour ne pas dire jubilatoires pour les enfants ? Sans compter toutes les possibilités de correspondances scolaires avec des enfants d'autres pays, autre source de motivation à écrire. Les compétences en langue maternelle s'affinent progressivement, l'autre langue jouant le rôle, redisons-le, de révélateur, un rôle formateur que l'on pourrait comparer à celui que l'on faisait jouer au latin dans la « bonne » école d'antan, si souvent vantée. Dans les classes, on parle de langue pilote, de langue d'accueil, de langue miroir.

On peut parler aussi d'une sorte de pédagogie du détour...

Mais bien sûr, tout cela ne fonctionne que si les deux langues sont associées, articulées, traitées ensemble... que si, par conséquent, on ne considère pas la langue étrangère comme une autre matière, comme une autre discipline, distincte de la langue maternelle, avec un nouvel enseignant travaillant seul dans son coin. À ce niveau, il faut être très vigilant, et les nouvelles Instructions Officielles, qui pour la première fois font un chapitre à part pour les langues étrangères et régionales, avec un horaire hebdomadaire particulier, risquent de déraiser dans leur mise en œuvre, même s'il semble que l'on soit conscient en haut lieu de cette éventuelle dérive.

Mais, nous dira-t-on, n'y a-t-il pas des risques de confusion, de mélanges ? Bien sûr que des interférences existent et

apparaissent, mais ces erreurs d'écriture sont normales, ordinaires, pas plus fréquentes d'ailleurs qu'en système monolingue, mais ce ne sont pas les mêmes ; l'important est simplement de les identifier, de les relever, de les corriger ; bien traitées, elles sont même infiniment utiles pour affiner la connaissance du fonctionnement de la langue ; on est là dans la pédagogie ordinaire du traitement de l'erreur.

Qu'on ne nous oppose pas non plus l'idée selon laquelle cette utilisation de deux langues serait réservée aux élèves brillants, les plus faibles étant incapables de « suivre ». Ce sont là encore des représentations qui ne reposent sur aucune observation et analyse sérieuse. Au Québec par exemple, où l'enseignement bilingue est très répandu (l'immersion) il y a belle lurette que des études longitudinales ont démontré le caractère erroné de cette assertion.⁸

Il n'y a pas de « surcharge cognitive », aucune contre indication n'a pu être mise en évidence. Ce qui ne signifie pas à l'inverse que l'enseignement bilingue guérit les échecs scolaires, car on sait bien que les facteurs sociaux surdéterminent les résultats de l'école.

Oui, la fréquentation et l'usage de deux langues peut générer de meilleurs lecteurs et producteurs d'écrit. Et il reste beaucoup à faire, à inventer, à découvrir, pour le démontrer davantage, pour créer des méthodologies et stratégies adaptées ; les jeunes générations de chercheurs ont là un créneau fécond et peu exploré.

● Et les maîtres ?

Mais soyons clairs ; tout ceci suppose évidemment des maîtres formés, qui maîtrisent convenablement une langue seconde.

Il y aurait beaucoup à dire sur la formation des maîtres à cet usage de deux codes écrits à l'école. C'est là encore un chantier largement à explorer, c'est l'objet de recherches à venir et on se contentera ici de faire quelques remarques préalables.

D'abord dire qu'il n'est pas obligatoire d'être professeur de langue étrangère pour utiliser une langue étrangère à l'école primaire (pas plus qu'il n'est nécessaire d'être professeur de français pour enseigner le français). Il faut naturellement un minimum de connaissance de cette langue seconde, on s'en doute. Il faudrait définir un curriculum, mais les ressources et les aides ne manquent pas, notamment à partir des media, Internet, etc.

Dire ensuite qu'il faut aller au plus facile, c'est à dire à l'écrit de cette langue étrangère. C'est malheureusement le contraire de ce qui est préconisé en général dans les écoles, où l'on privilégie l'oral... en prétextant que l'oral est utile et a été trop

souvent maltraité dans l'enseignement traditionnel des langues au secondaire... Ce qui est vrai... mais en imaginant aussi sans doute - toujours les mêmes tenaces représentations - que là encore, pour la langue étrangère, l'oral doit précéder l'écrit. Or, l'oral est bien plus difficile, pour le maître, à manipuler que l'écrit, hors du pays où il est parlé; d'autre part, si l'on est à l'école primaire, à 6 ou 7 ans, l'école est pleine d'écrits, ce qui est légitime, pour apprendre la lecture et l'écriture. Alors pourquoi se priver de ce second écrit, quand on sait qu'il est bénéfique à l'éveil de la conscience graphique et des capacités cognitives? Ceci étant, il va de soi qu'il n'y a pas de raison de marginaliser l'oral de la deuxième langue, pour autant que l'enseignant en soit capable, l'important étant de comprendre que les quatre compétences à acquérir pour la maîtrise d'une langue (compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit et expression écrite) sont largement indépendantes, ce que les recherches sur le FLE (français langue étrangère) nous ont appris depuis bien longtemps.

Dire encore qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises langues étrangères pour jouer le rôle de langue seconde... Les choix seront faits selon les contextes, les ressources, les circonstances, étant entendu par ailleurs que l'on peut changer de langue au long de la scolarité primaire; ce qui est clair, c'est qu'il faut de préférence éviter l'anglais au démarrage, puisque de toutes façons comme langue dominante, il deviendra obligatoire au secondaire (il n'en sera que mieux appris, bénéficiant des compétences métalinguistiques transversales acquises dans l'enseignement élémentaire).

Dire enfin, dans cette perspective, qu'il ne faut pas se priver d'utiliser les langues régionales là où c'est possible et signifiant; c'est même tout à fait pertinent puisqu'on fait alors coup double: d'une part, on obtient de la même façon les bénéfices linguistiques et cognitifs évoqués précédemment et, d'autre part, on participe à la survie de langues en voie d'extinction. (On sauve les animaux, les monuments historiques, on a raison, mais on doit aussi sauver les langues, car la diversité linguistique est tout autant nécessaire que la biodiversité, afin d'éviter le clonage culturel, c'est à dire, concrètement, l'inféodation définitive à la culture des États-Unis d'Amérique... Mais c'est là un autre débat!

APPRENDRE EN DEUX LANGUES TOUTES LES MATIÈRES SCOLAIRES : DES BÉNÉFICES COGNITIFS, DES CONSTRUCTIONS CONCEPTUELLES FACILITÉES.

Mais les bénéfices de l'enseignement en deux langues ne sont pas uniquement notables au niveau de l'écrit, loin s'en faut.

Pour rester dans le champ linguistique, on notera naturellement des bénéfices au niveau de l'audition et de l'oralité, dans la mesure où les sons et les phonèmes des autres langues, entendus et prononcés à l'école, au moment où les capacités auditives et phonatoires de l'élève sont encore souples et importantes, lui permettront de conserver un éventail plus large de fréquences utilisables qu'en situation monolingue (utilité pour les fameux « accents » et pour aborder d'autres langues dans de bonnes conditions).

On imagine bien également que les bénéfices sont importants aussi en ce qui concerne le développement de compétences de traducteur, d'interprète; la fréquentation habituelle de mots dont les champs sémantiques ne se recouvrent que partiellement, de formes syntaxiques différentes qui modifient les significations, tous ces faux amis, toutes ces expressions qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue... l'élève de l'enseignement bilingue a appris à maîtriser tout cela; ces compétences sont infiniment précieuses dans le monde actuel, on le sait bien.

Mais on démontre maintenant que ce travail scolaire quotidien en deux langues (ou plus), développe aussi largement des compétences cognitives transversales telles que l'attention, l'écoute, la vigilance, la mémorisation, la créativité. On parle de flexibilité cognitive, d'alerte intellectuelle, toutes sortes d'expressions savantes pour signaler le fait que les élèves travaillant habituellement avec deux systèmes linguistiques deviennent plus performants, et là encore, les évaluations semblent concordantes pour l'attester.

N'est-il pas étonnant en effet que très régulièrement, dans les sections bilingues à parité horaire du pays basque français, les élèves apprenant les mathématiques en langue basque obtiennent aux évaluations CE2-6^{ème} des scores supérieurs à ceux de leurs camarades en sections monolingues?² Même tendance d'ailleurs dans les sections bilingues français / arabe de l'école de la rue de Tanger, dans le 19^e arrondissement de Paris.⁹

Mêmes évaluations au Canada pour les maths, et d'une façon générale, on observe que les élèves des sections bilingues ont toujours, quelle que soit la discipline, des résultats au moins équivalents, souvent meilleurs, que ceux de leurs camarades de sections monolingues placés dans des situations identi-

⁸ *L'immersion et l'enfant défavorisé*, in « Etudes de linguistique appliquée » n°82, Didier, 1991.

⁹ Atelier n°3 in *L'enseignement des langues vivantes*, perspectives, CNRP, Versailles 2001 (Expérimentation déjà ancienne, difficile mais pleine d'enseignements, rue de Tanger, 19^e arrondissement de Paris).

ques... ce qui ne manque pas d'ailleurs d'avoir des effets pervers, au sens où dans certains cas on crie à l'élitisme et... au nom de l'égalité, on supprime ces sections.

On est donc bien loin des craintes, là encore soutenues par des représentations tenaces (tant des professeurs que des parents) qui donnent à penser que les enseignements doivent se faire en langue maternelle, que c'est une aberration d'utiliser des langues étrangères, que les élèves vont accumuler des retards dans les programmes, etc.. En réalité, on peut comprendre que le fait de présenter des notions disciplinaires à acquérir en deux langues, à partir de supports différents, avec des entrées différentes, avec des reformulations, des synthèses dans l'autre langue, tout cela représente une aide aux constructions conceptuelles. Les documents, les livres, les manuels de l'autre langue apportent des éclairages, des présentations, des méthodologies différentes, qui peuvent conforter, affiner, nuancer les concepts visés.

La langue maternelle est par construction une langue affective, forcément pleine des représentations premières acquises au cours de l'enfance. Elle n'est donc certainement pas, pour le jeune élève, le meilleur outil pour travailler les concepts ; car toutes ces représentations, mémorisées en langue maternelle, font obstacle à la construction de notions nouvelles, ce que Bachelard et ses successeurs nous ont appris depuis bien longtemps.¹⁰ Est-il aberrant alors d'utiliser un outil plus abstrait (une langue 2) pour aborder et travailler dans l'abstraction ?

En somme, à condition naturellement comme évoqué précédemment, que la maîtrise de la langue 2 soit minimale, il n'est pas très étonnant que l'apport de cette langue 2 soit utile à l'élève au niveau de ses constructions conceptuelles. Mais il y a plus. L'enseignement bilingue permet une réflexion au niveau des disciplines elles mêmes ; le fait d'aborder en deux langues l'histoire, l'instruction civique, la musique, la géographie, l'éducation physique, etc., permet au maître de revisiter l'épistémologie des disciplines qu'il enseigne, d'en considérer autrement les finalités et les objectifs, d'en repenser les méthodologies d'enseignement-apprentissage.

Il est formateur pour l'enseignant, et donc pour l'élève, d'avoir différents points de vue sur les matières scolaires à traiter, de voir comment l'histoire de tel ou tel événement est rapportée dans les manuels, de voir comment on aborde en d'autres pays la musique, l'art, l'éducation physique, la biologie. On débouche là sur le « culturel ».

APPRENDRE EN DEUX LANGUES AIDE À OUVRIR LES YEUX ET LES OREILLES.

Les effets « culturels » mériteraient un développement socio-politique qui n'est pas ici mon propos. Je ne m'étendrais donc pas sur cet aspect de l'enseignement en deux langues.

Les compétences interculturelles à acquérir à l'école sont en effet actuellement à la mode, avec tout ce que cela signifie de pollution médiatique et de difficultés d'analyse. La seule certitude que l'on peut sans doute avancer, sans gros risque de se tromper, c'est qu'un enseignement bilingue, mieux que des séquences d'interculturalité à l'école souvent généreuses mais quelquefois anecdotiques, est de nature à favoriser la connaissance authentique de l'autre, dans la mesure où il puise à la source de son éducation, au travers de sa langue maternelle.

La langue étant un produit culturel qui se construit, se modèle et évolue entraduisant une manière de penser le monde, comment mieux comprendre la culture de l'autre qu'au travers de l'apprentissage de sa langue ? Sans doute faut-il être prudent et savoir relativiser tout cela, compte tenu des brassages ethniques et des mouvements de population de plus en plus importants de par le monde, mais il reste tout de même vrai à l'heure actuelle, qu'apprendre la langue d'un pays permet de pénétrer certains traits culturels de la classe dominante de ce pays, de comprendre les comportements majoritaires. On sait bien, par exemple, qu'apprendre la langue anglaise, de plus en plus langue américano-anglaise d'ailleurs, permet d'entrer dans une manière pragmatique, empirique, darwinienne et marchande de penser le monde... La découverte, la fréquentation, l'usage de nouvelles expressions, de mots nouveaux, représentant d'autres concepts (le « job », la « foundation ») permettent en effet de mieux entrer dans « l'américan way of life »... (les linguistes et professeurs de langue pourraient naturellement multiplier les exemples.)

C'est grave ? S'agissant de l'américano-anglais, langue du pays qui veut dominer le monde sans partage, ça peut l'être pour tous ceux qui précisément ne souhaitent pas s'américaniser. Car s'il est vrai que comprendre ne veut pas dire adhérer, il reste que l'apprentissage sérieux d'une langue nécessite une certaine empathie de la part de l'apprenant, et le risque est grand alors que subrepticement, petit à petit, en douceur, de manière subtile, les mécanismes du syndrome de « l'otage qui comprend son ravisseur » se mettent en place, et que l'on finisse par intégrer, intérioriser les « valeurs » de l'autre à travers sa langue... Or, je veux pouvoir continuer à préférer le concept de métier à celui de « job », la solidarité publique aux fondations des entreprises ou encore l'information objective

des consommateurs au marketing. C'est bien pour cela, entre autres raisons, qu'il est imprudent - pour ne pas dire plus - de se jeter sur l'américano-anglais dès le primaire. Il sera bien temps de l'apprendre en 2^e voire 3^e langue, mais c'est un autre débat.

Il est donc préférable de parler d'« effets » culturels, plutôt que de bénéfices. De la même façon apprendre en deux langues, dit-on, débouche sur la tolérance, l'esprit d'ouverture, sur la reconnaissance de l'altérité. Ce n'est pas faux, puisque la langue de l'autre traduit toutes les valeurs morales de l'autre, et c'est intéressant, au sens où ça permet de contrer tous les propos nationalistes et/ou racistes des « Dupont-la-joie » de tout poil. Comment être contre, dans le discours ? Mais là encore, pas d'angélisme, et connaissance de l'autre ne veut pas dire respect de l'autre.

Au total, je persiste donc à ne vouloir valoriser que les bénéfices linguistiques et cognitifs de l'enseignement bilingue, c'est cela qui m'intéresse, tout en sachant qu'il existe aussi des « effets culturels », mais qu'il faut savoir mettre en relation avec ses propres valeurs.

Des recherches existent depuis longtemps concernant l'enseignement bilingue, notamment au Canada, où le dispositif de « l'immersion » a donné lieu à de multiples publications.¹¹ La grande majorité de ces publications sont en langue anglaise¹², mais il en existe aussi en langue française, notamment avec les travaux de chercheurs de Grenoble (L. Dabène et collaborateurs...), Lausanne et Neuchâtel (B. Py, L. Gajo, etc.), de l'équipe de l'ex Credif (D. Coste, V. Castellotti, D. Moore, etc.).

La commission européenne a financé des programmes intéressants, comme par exemple *Eurom 4*, *Galatea*, ou encore *Evlang* qui, chacun, développent des aspects particuliers du travail simultané en plusieurs langues. Mais ce domaine en France est finalement assez peu exploré, et les jeunes chercheurs ont là, répétons-le, un gros tas de blé à moudre.

Toute la bibliographie, tous ces programmes sont naturellement accessibles par Internet.

● L'ADEB

Tous les bénéfices potentiels de l'enseignement bilingue sont accessibles à tous, ils sont possibles et « lisibles » ici ou là. Des régions entières comme la région de la Vallée d'Aoste, en Italie, ont choisi le modèle d'enseignement bilingue paritaire (50 /50) comme forme institutionnelle officielle d'enseignement, utilisant en l'occurrence les langues italienne et

française. Selon des modalités un peu différentes, le Luxembourg, la Catalogne espagnole, la Galice, le Pays basque, l'Écosse, le Pays de Galles pratiquent l'enseignement bilingue à large échelle.

Et il ne s'agit pas que de l'enseignement primaire mais de tout le cursus, enseignement universitaire compris.

Alors pourquoi pas pour des élèves français ? D'où l'idée - déjà ancienne - de créer une association dont la vocation serait de fédérer les ressources, les savoirs ; de faire connaître les actions qui se font ici ou là dans le champ de l'enseignement bilingue, de rassembler des personnes qui militent pour promouvoir ce type d'enseignement.

On lira en annexe une courte note présentant cette association toute neuve, une association qui pourrait naturellement travailler en parfaite coordination avec l'AFL sur bien des sujets.

À titre d'exemple - un simple exemple, bien sûr - une bonne idée pourrait être d'organiser des classes lectures bilingues. Ce serait la première production AFL / ADEB...

Jean DUVERGER ■■■

Quelques références bibliographiques de base.

- *Actualité de l'enseignement bilingue*, numéro spécial du « Français dans le monde », Recherches et applications, coordination J. DUVERGER, 192 p., 2000.
- G. DALGALIAN, *Enfances plurilingues*, L'Harmattan, 2000.
- C. DEPREZ, *Les enfants bilingues, langues et familles*, Didier, 1994.
- J. DUVERGER, (coll. J.P. Maillard), *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel, 1996.
- L. GAJO, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, LAL, Didier, 2001.
- C. HAGÈGE, *L'enfant aux deux langues*, O. Jacob, 1996.
- J. F. HAMERS et M. BLANC, *Bilinguisme et bilingualité*, Mardaga, 1983.
- A. LIETTI, *Pour une éducation bilingue*, Payot, 1994.
- M. SIGUAN, *L'Europe des langues*, Mardaga, 1996

¹⁰ *La formation de l'esprit scientifique*, G. BACHELARD, Vrin.

¹¹ *L'immersion au Canada*, in « Études de linguistique appliquée » n°82, Didier, 1991.

¹² Voir « Encyclopedia of Bilingualism and bilingual education », Colin BAKER, Multilingual Matters, 1998, Clevedon, UK

L'Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue

Cette Association, à but non lucratif (loi 1901) a été rendue officielle le 2 août 2003, par la publication, au Journal Officiel de la République Française, de son titre, de ses objectifs et de son siège social.

Comme son nom l'indique, l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bilingue (ADEB) a naturellement pour vocation de **promouvoir l'enseignement bilingue (mais aussi pluri-lingue) dans les systèmes éducatifs** ; elle s'efforcera de le faire dans l'esprit de la loi de 1901 : disponibilité, militantisme, bénévolat de ses membres, au service d'une perspective commune qui est **d'améliorer les compétences linguistiques et cognitives des élèves tout en développant les ouvertures culturelles.**

Quels domaines d'activités ? Quels types d'intervention ?

Les membres de l'Association - ou des personnes compétentes choisies par les soins de l'Association - pourront intervenir dans des actions d'information, d'animation, et surtout de formation concernant l'enseignement bilingue, sous des formes variées :

- Participation à des colloques, séminaires, tables rondes, mais surtout stages de formation d'enseignants.
- Interventions dans les établissements scolaires (y compris dans les classes si cela est souhaité) à partir de projets clairement identifiés, préparés en relation avec les enseignants concernés, et approuvés par les autorités administratives.
- Aides à la construction d'outils didactiques, à la recherche de la documentation francophone, bibliographie etc.
- Mises en relation pour rencontres, échanges, voyages etc.

Exemples de thèmes d'intervention :

Thèmes transversaux

- **Lire / écrire en deux langues**
 - lectures croisées « comparatives » de textes traitant de mêmes sujets en deux langues
 - recherche et analyse de textes bilingues
 - écriture de journaux scolaires bilingues
 - écriture de contes, histoires, BD, poésies bilingues
 - écriture de fiches, prospectus, dépliants publicitaires... touristiques... en deux langues

- **Parler / écouter en deux langues**
 - théâtre, jeux dramatiques, marionnettes, jeux de rôles en deux langues
 - chanter en deux langues
 - élaborer des cassettes « audio » en deux langues

- **Fabrication de jeux éducatifs bilingues**

- **Faire de la psychomotricité, de l'éducation physique en deux langues**

- **Faire vivre une correspondance scolaire bilingue**

- **Préparer des rencontres, voyages**

- **Aménagement de lieux bilingues dans la classe, l'établissement : coins « écoute », coins lecture, médiathèques bilingues.**

Thèmes disciplinaires

- **Faire de l'histoire, des mathématiques, de la biologie, de la musique, de la géographie, de la physique, de la chimie en deux langues.**

- **Recherche et fabrication d'outils didactiques bilingues dans les disciplines enseignées en deux langues.**

Ce ne sont là, bien sûr, que des exemples de thèmes possibles.

Modalités d'intervention

Chaque intervention, soigneusement préparée par les personnes concernées, donnera lieu naturellement à un projet pédagogique, mais aussi à une convention.

Cette convention, signée par l'organisme demandeur et un représentant de l'Association, fera apparaître notamment, la durée d'intervention et les conditions de transport et d'hébergement des intervenants.

L'Association étant à but non lucratif, les prestations des intervenants seront bien sûr gratuites, mais il va de soi que les voyages (tarifs économiques), l'hébergement (modeste, mais confortable) et les menus frais de préparation de l'intervention seront pris en charge par l'organisme demandeur.

En règle générale, et surtout pour les interventions assez longues dans les établissements, il est souhaitable de prévoir des binômes d'intervenants.

Comment s'informer, solliciter des interventions ?

Pour en savoir plus, écrire au siège social de l'Association...

ADEB, 5 rue de la Huchette,
75005 PARIS

Tél/Fax : (33) 01 46 34 28 93

Courriel : jean.duverger@wanadoo.fr