

Apprentissage de la L2 : focus sur les compétences de lecture des élèves bi-plurilingues de la ville de Biel/Bienne

Emile Jenny

Résumé

Cet article a pour but de mettre en lumière deux éléments importants de l'enseignement des langues: l'effet d'un projet d'immersion sur les apprentissages en L2 des élèves et l'influence du profil langagier de l'élève sur ses compétences en L2 avec un accent particulier porté sur la lecture. Des tests de langue effectués dans quatre classes de 7e (10-12 ans) en ville de Biel/Bienne offrent des mesures des apprentissages effectués au travers de l'immersion réciproque et vérifient l'hypothèse stipulant que les élèves avec un profil plurilingue ont de meilleures compétences de lecture en L2. La discussion des résultats propose des pistes d'élargissement de cette recherche autour des implications possibles, liées à l'enseignement par immersion réciproque.

Mots-clés

Immersion réciproque, bilinguisme, plurilinguisme, compétences, L2, lecture

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteurs

Emile Jenny, HEP-BEJUNE, Formation Continue, Chemin de la Ciblerie 45, 2503 Biel/Bienne
emile.jenny@hep-bejune.ch

Apprentissage de la L2 : focus sur les compétences de lecture des élèves bi-plurilingues de la ville de Biel/Bienne

Emile Jenny

Introduction

L'importance de disposer de bonnes compétences dans une ou plusieurs langues étrangères n'est aujourd'hui plus discutée, que cela soit pour garantir un avenir professionnel ou pour être un bon citoyen européen. De nombreuses recommandations internationales (Conseil de l'Europe, 2001) ou suisses (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique, 2004) ont été édictées en vue d'un encouragement à l'apprentissage et à la sensibilisation aux langues depuis les années 1990. Elles décrivent notamment l'importance du langage, tant dans la construction de l'identité personnelle que dans la réussite scolaire de chacun. Les pistes de mise en œuvre proposées par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (dorénavant CDIP) préconisent l'enseignement précoce des langues nationales, de l'anglais et le développement de compétences interculturelles.

Mais quelles sont les implémentations réelles de ces recommandations ? Quels projets visent prioritairement l'acquisition de compétences langagières dans une ou plusieurs langues étrangères ? Les régions plurilingues d'Europe et d'ailleurs semblent développer des projets novateurs dans ces domaines et, depuis une vingtaine d'années, plusieurs institutions ont introduit de l'enseignement bilingue dans leur cursus. En Suisse, une forte augmentation du nombre de projets bilingues depuis les années 2000 a été relevée, surtout au niveau du secondaire II (Elmiger, 2008). Au niveau primaire et secondaire I, de nouveaux projets d'enseignement bilingue ont fait leur apparition ces dernières années et les résultats de leur suivi scientifique sont attendus tant par la communauté scientifique, que par le politique et le public plus large.

En même temps, dans les zones territorialement monolingues, la tendance est plus souvent à la déception due au manque de compétences en langues étrangères des élèves, voire des enseignants. Les moyens d'enseignement peinent également à faire l'unanimité du personnel éducatif et essuient parfois de lourdes critiques. Il semble que l'enseignement des langues étrangères à l'école publique ne satisfasse pas le public et les médias le soulignent volontiers. Il est, par conséquent, légitime de se poser la question de l'écart entre les intentions des politiques langagières, les attentes que l'on peut avoir de l'enseignement des langues et le niveau atteint par les élèves.

Les questions de bilinguisme et de plurilinguisme sont au cœur des préoccupations européennes en terme d'éducation et la Suisse est d'autant plus concernée qu'elle est ouvertement plurilingue, qu'elle partage ses frontières avec cinq pays de langues différentes et qu'elle accueille constamment de nouveaux groupes ethniques issus de l'immigration. Cependant, si la Suisse met en avant son plurilinguisme, les individus qui la peuplent sont encore bien souvent monolingues et le principe de territorialité, attribuant une ou plusieurs langues précises à chaque zone géographique, contraste avec l'idée d'une Suisse plurilingue.

Pour ces raisons, la question de l'enseignement d'une deuxième langue scolaire (dorénavant L2) dans la ville suisse, bilingue et multiculturelle de Biel/Bienne semble être primordiale. Cet article présente les résultats d'une recherche qui mesure non seulement les apprentissages en L2 des élèves de différentes classes du primaire, mais aussi qui prend en compte le profil langagier des élèves en ce qui concerne leurs apprentissages en lecture dans la L2.

Dans la première partie de ce travail l'état des recherches dans les domaines de l'enseignement bi-plurilingues seront présentés. Ensuite, le cadre méthodologique de la recherche effectuée en lien avec l'apprentissage de la L2 des élèves de 7^e année (10-12 ans) sera explicité. Les résultats seront ensuite présentés discuter des implications possibles pour les politiques éducatives et linguistiques en Suisse.

Problématique : bi-plurilinguisme, enseignement et compétences

Dans cette partie de l'article, des termes importants tels que bilinguisme, enseignement bi-plurilingue, compétences langagières, immersion réciproque, compétence plurilingue, L1, L2 et Disciplines Non Linguistiques (dorénavant DNL) seront définis et décrits à l'aide des perspectives de plusieurs auteurs. Le but est de se positionner par rapport aux approches actuelles de manière à pouvoir cibler l'attention sur le contexte spécifique de la ville de Biel/Bienne où la recherche présentée a été conduite.

Bilinguisme et enseignement bi-plurilingue

Pendant de longues années, le bilinguisme ainsi que ses manifestations (alternances, parler bilingue, etc.) étaient souvent perçus négativement, comme une entrave à l'apprentissage parfait d'une langue. Même si cette tendance n'est plus actuelle, beaucoup de représentations stéréotypées sur le bilinguisme sont encore présentes aujourd'hui et ce terme a connu de nombreuses définitions au fil du temps. Certains auteurs le caractérisaient comme la maîtrise idéalisée et parfaite de deux langues (Bloomfield, 1933 ; Lebrun, 1982) alors que d'autres le percevaient comme une maîtrise minimale dans au moins une des compétences (expression écrite ; expression orale ; compréhension écrite ; compréhension orale). La première définition a le désavantage d'exclure presque toute personne de l'appellation « bilingue », posant le bilinguisme comme un cas très rare et la deuxième a le désavantage d'inclure, en pratique, presque tout locuteur puisque, aujourd'hui, la plupart des individus disposent de compétences minimales dans au moins une langue étrangère. Grosjean (2015) définit le bilinguisme en le décrivant comme une utilisation régulière de plusieurs langues dans la vie quotidienne : il s'agit d'un bilinguisme fonctionnel qui permet d'éviter les questions complexes de la « maîtrise » et du « niveau de compétence » requis pour être considéré comme une personne bilingue ou monolingue. Cette définition présente l'avantage de reposer sur l'utilisation des langues observable dans la pratique des individus plurilingues nécessitant des niveaux variables de compétence selon le domaine d'utilisation. C'est cette définition qui est retenue pour ce travail, tout en y intégrant les différentes compétences langagières qui seront abordées par la suite.

Si la nécessité de parler plusieurs langues en Europe et particulièrement en Suisse est devenue une évidence (Arcidiacono, 2014), les moyens pour les apprendre peuvent fortement varier d'un lieu à un autre. Selon Brohy et Gajo (2008), l'immersion est une approche de plus en plus utilisée, principalement dans l'enseignement post-obligatoire, c'est à dire au gymnase/lycée, dans les écoles professionnelles et dans les universités. De nombreux projets ont vu le jour ces dernières années au niveau de l'école primaire ; par exemple le projet PRIMA dans le canton de Neuchâtel ou celui de la Filière Bilingue (dorénavant FiBi) à Biel/Bienne dont il sera question plus tard dans ce travail. Au sein même de l'immersion, plusieurs variantes ou appellations se côtoient comme EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), CLIL (Content and Language Integrated Learning), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue), BILD (Bilingual Integration of Language and Discipline) ou encore la notion de *Fremdsprachen als Arbeitssprachen* (Brohy & Gajo, 2008). Le point commun de ces notions est le fait que la langue n'est pas enseignée en tant que telle (enseignement de L2), mais utilisée comme moyen d'enseigner une DNL (enseignement en L2). Brohy et Gajo (2008) définissent l'enseignement bilingue ou l'immersion comme « l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ou étrangère » (p.3). Ils distinguent notamment l'enseignement bilingue (L2 comme langue d'enseignement dans quelques disciplines pour des élèves de L1) de l'immersion réciproque (deux langues d'enseignement pour des élèves des deux langues).

Il existe d'autres appellations pour parler d'immersion réciproque partout dans le monde, par exemple *dual language immersion*, *two-way bilingual* ou *two-way immersion*. Chacun de ces projets est mené dans un contexte spécifique et à ce jour, peu d'études les ont recensés et étudiés. Toutefois, les principales questions liées à l'enseignement par immersion (tous types confondus) restent généralement les mêmes : les apprentissages langagiers en L2 ainsi que leurs liens et leurs effets sur l'apprentissage en DNL ainsi que sur la langue de scolarisation (L1). C'est pour cette raison qu'il nous paraît important d'éclairer le rôle des compétences langagières par rapport à l'enseignement/apprentissage des langues.

Il est courant aujourd'hui de distinguer quatre différentes compétences langagières : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Dans ce travail, l'accent est porté sur les aspects de compréhension écrite. Au niveau international, le Conseil de l'Europe (2001) propose différents niveaux de compétences (A1 à C2) et donne pour chacun d'entre eux des indicateurs permettant

une évaluation. Annexe 1 donne un aperçu des descripteurs pour les quatre activités langagières et des niveaux de compétences A1 à B2 utilisés pour l'évaluation en L2 des élèves. Selon les plans d'études suisses, le niveau des élèves en L2 devrait atteindre le A2 en fin d'école primaire B2 à l'obtention de la maturité gymnasiale. Pour la présente étude, les descripteurs de niveau A1 à B2 sont utilisés et une attention particulière est portée à la compétence de lecture en deuxième partie.

Immersion réciproque et compétences langagières

Le modèle de l'immersion réciproque est défini par Steffen (2013) comme un programme « basé sur l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues (minoritaires et/ou majoritaires) pour la construction des contenus disciplinaires dans des classes composées d'élèves ayant comme langue dominante l'une ou l'autre des deux langues d'instruction » (p. 102). L'enseignement est souvent partagé de manière équitable entre les deux langues et de nombreux projets d'immersion réciproque appliquent le modèle « une personne/une langue » bien qu'il ne soit pas systématiquement la règle.

Plusieurs auteurs parlent aujourd'hui également d'une compétence propre aux individus bi- et plurilingues (par exemple Moore et Castellotti, 2005). En effet, si la notion de compétence de communication était autrefois uniquement présentée en rapport à un répertoire verbal dans une seule langue, elle englobe aujourd'hui les répertoires dans plusieurs langues incluant également des manifestations plurilingues et interlinguistiques. La compétence plurilingue intègre une pluralité de répertoires, de cultures et de ressources à disposition dans des situations de communication déterminées. Coste (2002) explique par exemple qu'une personne plurilingue pourra maîtriser (partiellement, tout comme une personne monolingue) plusieurs variétés régionales, sociales et fonctionnelles et qu'un enrichissement naîtra de la connaissance de ces différentes variétés et des interactions entre elles. Le répertoire plurilingue peut alors être défini comme l'ensemble de ressources langagières auxquelles un individu plurilingue peut recourir lorsqu'il se trouve dans des situations de communications complexes et variées (Steffen, 2013). Ce répertoire est en constante évolution et permet au locuteur, si besoin, de changer de langue au sein d'une même conversation (pour plus de détails, voir Beacco & Byram, 2007 ; Coste, 2002).

Les recherches portant sur l'enseignement bilingue et sur l'enseignement par immersion peuvent être classées selon trois générations. Premièrement, entre 1965 et 1990, un grand nombre de projets d'enseignement par immersion ont été menés et documentés, principalement au Canada (Lambert, 1974 ; Calvé, 1991 ; Rebuffot, 1993). Ces travaux s'intéressaient généralement aux compétences en L1, aux compétences en L2, aux savoirs disciplinaires et au profil psychosocial des élèves. Les résultats de ces recherches massives indiquent que les élèves en immersion atteignent généralement les mêmes résultats en L1 et en DNL que des autres élèves du même âge. Les résultats concernant les apprentissages en L2 sont fortement divergents mais laissent tout de même percevoir une tendance positive en faveur des élèves en immersion. Les résultats dans les compétences réceptives sont généralement supérieurs à ceux concernant les compétences productives, voire même semblables à ceux de locuteurs natifs dans certains cas (pour plus de détails, voir Calvé, 1991). Cependant, deux problèmes sont régulièrement soulevés quant à l'apprentissage de la L2 : la compétence des élèves a tendance à se fossiliser et le fait que les élèves ne maîtrisent que la langue scolaire (une seule variété de langue).

Deuxièmement, entre 1990 et 2010, les enseignements bilingues de type CLIL se sont fortement développés en Europe. Pour pallier les problèmes de fossilisation et d'apprentissages limités à la variété scolaire, une attention particulière était portée à l'intégration du contenu et de la langue, ainsi qu'à la forme utilisée lors de l'enseignement de contenus en L2. Lyster (2007, 2010) indique, notamment, qu'il faut compléter les enseignements immersifs de première génération par des « options d'instructions focalisées sur les propriétés formelles de la L2 ». Les études s'intéressant à ce type d'enseignement bilingue sont orientées vers l'apport qu'il peut représenter pour l'apprentissage de la langue.

Troisièmement, des études plus récentes s'intéressent toujours à l'articulation entre apprentissages en L2 et apprentissages disciplinaires, mais elles mettent davantage l'accent sur l'enrichissement que l'enseignement bilingue représente pour les DNL (Steffen, 2013). Par exemple Buser (2014) souligne que l'enseignement bilingue ne prétend pas l'apprentissage de la L1. Lindholm-Leary et Block (2010) démontrent que les élèves de classes bilingues travaillant par immersion réciproque ne présentent pas de résultats scolaires moins bons que les autres élèves. L'enseignement bilingue peut même constituer un atout supplémentaire pour l'enseignement d'une DNL, car les élèves sont amenés à reformuler ce qu'ils ont appris pour s'assurer

d'avoir bien compris et parce qu'ils sont sensibilisés à une plus grande pluralité dans les approches utilisées par les enseignants. Steffen (2013) et Coste (2000) mentionnent également que l'alternance entre deux langues lors de l'apprentissage d'un contenu est une manière de reformuler et, par conséquent, de traiter une information. D'autres études montrent qu'il est nécessaire de se détacher des concepts appris afin de les assimiler et que le passage par une autre langue peut, justement, permettre ce détachement appelé « défamiliarisation » (Cavalli, 2005, p. 231).

Cadre contextuel : la ville bilingue Biel/Bienne

Il est important de contextualiser les politiques éducatives et linguistiques de la ville de Biel/Bienne qui ont un impact considérable sur les choix en terme d'enseignement des langues. Dans cette partie, un historique des éléments qui ont menés la ville de Biel/Bienne à promouvoir son bilinguisme et le concept particulier de la FiBi seront présentés.

La ville de Biel/Bienne est souvent présentée comme la plus grande ville bilingue de Suisse. Avec une population de 55'522 habitants (état au 31.12.2016), elle est la dixième ville la plus peuplée du pays et la deuxième ville du canton de Berne. Ses deux langues officielles sont l'allemand et le français, parlés par 58%, respectivement 42% de ses habitants. Il est important de souligner que ces deux langues sont des langues majoritaires et des langues nationales de la Suisse. En 2016, l'institut de recherche INPUT Consulting SA a mené une enquête sur le bilinguisme à Biel/Bienne et ressorti qu'une majorité de ses habitants considère que les germanophones et francophones vivent « ensemble » et non « côte à côte » et que le bilinguisme représente une composante importante de l'identité des habitants de cette ville. De plus, 49% est d'avis que le bilinguisme anime et simplifie la communication et 37% le voit comme un atout professionnel. Selon les auteurs de cette recherche, les langues principalement parlées au travail sont le suisse-allemand (57%) et le français (54%). En plus de son bilinguisme, la ville de Bienne se démarque par ses attraits économiques et industriels.

Par rapport à la Filière Bilingue, le projet FiBi débute en août 2010 et applique le modèle de l'immersion réciproque. En 2016-2017, il compte plus de 290 élèves issus de la 1^e à la 7^e (4-12 ans). Ses classes sont composées d'élèves issus des deux communautés linguistiques principales de la ville de Biel/Bienne : l'allemand et le français. Les classes sont constituées de manière équilibrée en fonction de l'âge, des genres et de la langue dominante des élèves (français ou allemand). Chaque degré scolaire présente deux classes parallèles, l'une suit le plan d'étude romand (PER) et l'autre le plan d'étude germanophone (Lehrplan21) dont la nouvelle version entre en vigueur en août 2018 dans le canton de Berne. La FiBi représente un projet unique en Suisse puisqu'il concerne un établissement public du niveau primaire appliquant l'immersion réciproque à l'ensemble de ses classes.

Questions de recherche

La ville de Biel/Bienne ainsi que le canton de Berne ont mandaté différentes institutions afin d'assurer le suivi scientifique du projet FiBi. En 2016-2017, l'auteur de ce texte a réalisé un travail afin de mesurer les compétences en L2 des élèves de 10-11 ans de différentes classes. L'accent a été porté sur les deux classes de 7^e année et différents tests de langue et de mathématiques ont été effectués auprès de cette population. Dans le présent article, plusieurs éléments de ce rapport ont été repris, en particulier ceux concernant les compétences en L2. Les questions de recherche concernant cet article sont les suivantes :

- Existe-t-il une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de la FiBi et des élèves de classes régulières ?
- Existe-t-il une différence significative dans la compétence de compréhension écrite (lecture) en L2 entre les élèves à profil monolingue et ceux à profil plurilingue ?

Méthodologie

Comme mentionné plus haut, les éléments retirés pour cet article proviennent d'un rapport plus conséquent portant sur les compétences en L2 d'élèves de la ville de Biel/Bienne, rapport lui aussi intégré dans un travail portant sur l'évaluation globale du projet FiBi en 2017. L'accent est, ici, porté sur les compétences des élèves en L2, principalement la lecture alors que l'évaluation globale s'intéresse également aux parents, aux enseignants et aux différentes autres instances liées à ce projet.

Les aspects méthodologiques de ce travail se divisent en trois parties. La première présente les outils utilisés (questionnaire et tests de langue) et les choix qui ont mené à leur sélection. La deuxième partie détaille la construction du questionnaire et des tests de langue. Enfin, la troisième partie introduit les tests statistiques utilisés pour l'analyse des données. Les données présentées dans ce travail ont été récoltées entre octobre 2016 et février 2017.

Choix de la méthode et échantillon

Le présent travail se concentre sur les compétences en L2 de deux classes de 7^e de la FiBi ainsi que de deux classes de 7^e dites « régulières » de la ville de Biel/Bienne (une classe francophone et une autre germanophone). Les élèves des classes de 7^e de la FiBi participent généralement à ce projet depuis la première année de scolarisation, soit depuis l'âge de 4-5 ans. Ils évoluent par conséquent depuis sept ans dans ce projet. L'échantillon est composé d'une part d'élèves de 7^e de la FiBi (n=41) et d'autre part d'élèves d'autres classes de la ville de Biel/Bienne (n=24) qui ont accepté de participer à cette étude. Ces deux groupes présentent des caractéristiques similaires, comme par exemple l'âge, l'année de scolarisation ou le lieu de vie : la ville de Biel/Bienne. Tab.1 donne un aperçu de cet échantillon et de ses caractéristiques.

Caractéristiques	Classes FiBi	Classes régulières	Total
Genre			
Masculin	16	17	33
Féminin	25	7	32
Total	41	24	65
Âge moyen	10.59	10.88	10.735
Nationalité			
Nationalité Suisse uniquement	15 (37%)	8 (33%)	23 (35%)
Double nationalité (Suisse + Autre)	10 (24%)	7 (29%)	17 (26%)
Autres nationalités	16 (39%)	9 (38%)	25 (39%)
Total	41	24	65
Profils langagiers			
Profil monolingue germanophone	7 (17%)	7 (29%)	14 (22%)
Profil monolingue francophone	6 (15%)	9 (38%)	15 (23%)
Profil plurilingue germanophone	4 (10%)	4 (16%)	8 (12%)
Profil plurilingue francophone	10 (24%)	3 (13%)	13 (20%)
Profil bilingue français-allemand	14 (34%)	1 (4%)	15 (23%)
Total	41	24	65
Langues parlées dans les quatre classes	français, allemand, espagnol, albanais, turc, arabe, italien, croate, serbe, bosniaque, portugais, tamoul, brésilien, vietnamien		

Tab.1 : Vision d'ensemble de l'échantillon (N=65)

Les élèves des quatre classes participant à la recherche ont passé des tests de langue dans les quatre compétences langagières suivantes : compréhension écrite (CE), compréhension orale (CO), expression écrite (EO) et expression orale (EO). Ceci permet d'avoir un aperçu des apprentissages effectués à ce jour par les élèves de 7^e année dans le projet FiBi et de mettre l'accent sur les compétences de lecture. Parallèlement, un questionnaire permet de récolter des données sur le profil de la population : âge, classe, nationalité et profil langagier. Il permet également, dans l'analyse des résultats, de faire ressortir certaines différences entre les résultats des élèves en fonction de leur profil langagier et ce, indépendamment de l'appartenance ou non à une classe FiBi.

Questionnaire

Pour ce travail, un questionnaire fermé à réponse unique a été utilisé, permettant d'identifier rapidement les trois caractéristiques centrales pour ce travail de la population étudiée : l'âge, le genre ; la nationalité ; le profil langagier.

Le questionnaire élaboré pour ce travail se divise en quatre parties : les données personnelles, les données sur l'école, la situation familiale et la situation langagière. La partie sur les données personnelles permet de tirer des informations sur le genre, l'âge et la nationalité de l'individu. Les informations sur l'école permettent de différencier les élèves des classes FiBi des classes régulières et de les classer selon leur langue de scolarisation. La partie portant sur la situation familiale comporte plusieurs items concernant le nombre de personnes avec qui l'individu partage son domicile, la fratrie, la langue et la formation de ses parents. Enfin, la rubrique dédiée à la situation langagière regroupe quatre items portant sur les pratiques langagières de l'individu dans différents environnements tels que le lieu de résidence, les loisirs, les relations amicales et l'école. Un cinquième item portant sur la langue dans laquelle l'individu se sent le plus à l'aise a été ajouté, afin de permettre l'identification d'une ou plusieurs langues de préférence pour l'individu. Une dernière question facultative et ouverte permettait à l'élève remplissant le questionnaire d'ajouter un élément personnel s'il/elle le souhaitait. Le questionnaire a été testé et ajusté à deux reprises avec des élèves du même âge avant son utilisation.

Test de langue

L'élaboration de tests en langue est un processus complexe et délicat, coûteux en temps et en ressources. Lenz et Studer (2014) ont élaboré un classeur de tests intitulé *Lingualevel* permettant l'évaluation des compétences en langue française et anglaise d'apprenants germanophones de tous les âges. Ces tests ont été créés en collaboration avec la section Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen de l'Université de Fribourg et avec la participation de plus de 200 enseignante-s de langues. Ils constituent par conséquent un instrument solide et valide poursuivant des objectifs similaires à ceux fixés dans le cadre de ce travail. Les tests se basent sur les niveaux de langue A1-C2 proposés dans le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage/enseignement des langues et l'évaluation (CECR) par le Conseil de l'Europe (2001) et ont été expérimentés dans différents pays. Afin de pouvoir être utilisés dans les cursus scolaires avec plus de précision, ils ont été déclinés en sous-niveaux (A1.2-B2.2). Ces distinctions sont d'ailleurs reprises dans les plans d'études actuels. Ces sous-niveaux permettent une appréciation plus précise des compétences d'apprenants entre les niveaux A1 et C2. Pour ce travail, des exercices allant du niveau A1 au niveau B2 ont été choisis afin de permettre aux élèves d'effectuer des tâches de plus en plus difficiles, selon leur niveau de compétence. Les tests de *Lingualevel* ont été créés pour mesurer les apprentissages d'élèves germanophones en français et en anglais. Ils ont par conséquent été traduits et adaptés afin de permettre la mesure des compétences langagières d'élèves francophones en allemand.

Pour tester des compétences de manière large, plusieurs tests ont été nécessaires dans quatre compétences. Tab.2 donne un aperçu des tests choisis, de leur codification et des niveaux visés pour chaque compétence. Les tests de la deuxième partie du tableau ont été adaptés et pré-testés par des élèves de 7^e du canton de Fribourg dans un premier temps, puis par des élèves de 7^e et 8^e des deux communautés linguistiques de la ville de Biel/Bienne dans un deuxième temps. Les tests permettant de mesurer les compétences de lecture sont ceux accompagnés des lettres CE et passés en gris clair pour permettre de les identifier plus rapidement.

Code	Compétence visée	Niveau visé	Nombre de pages	Temps pour la réalisation (min.)
Tests - Compétences en français				
LV44_frz	CE	A1.1-A1.2	2	10
LV15_frz	CE	A2.1-B1.1	2	10
HV18_frz	CO	A1.2-A2.1	2	10
HV25_frz	CO	A2.2-B1.1	2	10
SC02_frz	EE	A1.1-A2.1	2	20
SC20_frz	EE	A2.1-B1.2	2	25
M110_frz	EO	A1.1-B2.2	3	15
Tests - Compétences en allemand				
LV44_de	CE	A1.1-A1.2	2	10

LV15_de	CE	A2.1-B1.1	2	10
HV18_de	CO	A1.2-A2.1	2	10
HV25_de	CO	A2.2-B1.1	2	10
SCo2_de	EE	A1.1-A2.1	2	20
SC20_de	EE	A2.1-B1.2	2	25
MI10_de	EO	A1.1-B2.2	3	15

Tab.2 : Tests de langue en fonction de la compétence et du niveau visés et codification

Ce tableau montre que vingt minutes ont été nécessaires aux élèves pour passer les tests de lecture (CE) dans leur L2. Ils commençaient par un exercice de niveau A1.1-A1.2 pendant 10 minutes puis poursuivaient avec un autre exercice de niveau A2.1-B1.1. Pour la compréhension orale (CO), deux exercices de niveaux A1.2 à B1.1 ont été effectués. Pour l'expression écrite (EE), les élèves recevaient également deux tâches à consigne ouverte recouvrant des niveaux allant de A1.1 à A2.1. Enfin, pour l'expression orale, chaque élève a été entendu individuellement durant un maximum de quinze minutes avec une tâche d'interaction débutant par des questions simples de niveau A1.1, se compliquant graduellement jusqu'au niveau B2.2, lorsque l'élève concerné suivait la discussion et s'exprimait avec fluidité.

Analyse des données

La méthode d'analyse utilisée dans ce travail est la comparaison de moyennes à l'aide du t-Test de Student qui permet de comparer les moyennes de deux échantillons. Dans un premier temps, le programme Excel a été utilisé pour l'entrée des données. Dans un deuxième temps, les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du programme SPSS (Version 22). Les moyens et le temps à disposition pour cette première évaluation ne permettaient pas un examen précis de toutes les variables impliquées, mais certaines interrogations importantes concernant le projet FiBi ont pu être éclairées. D'autres travaux d'évaluation sont prévus mais il est important de relever plusieurs limites de ce travail. Premièrement, certains élèves des classes de référence n'ont pas souhaité participer aux tests de langue, ce qui explique leur nombre moins élevé (24 au lieu de 34 prévus initialement). En effet, certains parents d'élèves des classes de référence n'ont pas donné l'autorisation à leurs enfants de participer à cette recherche. Les raisons de ces refus n'ont malheureusement pas été explicitées par le biais du coupon-réponse. Il en résulte une disparité entre les élèves FiBi ayant tous participé aux tests et les élèves des deux classes de référence dont certains élèves se sont absentés. Les comparaisons entre ces groupes sont par conséquent à interpréter avec prudence. Deuxièmement, la conception méthodologique de cette recherche permet d'identifier des éléments liés aux apprentissages effectués par les élèves à un temps donné. En revanche, les résultats de ce travail ne donnent aucune information sur les apprentissages et de développement de compétences sur la durée. Troisièmement, le nombre limité d'élèves des classes régulières ayant participé à cette recherche ne permet pas de disposer d'un échantillon représentatif de cette population. En effet, le groupe « classes régulières » ne représente pas l'ensemble des élèves des classes « non-FiBi » de la ville de Biel/Bienne et les observations ne peuvent pas être généralisées pour une population plus grande que celle observée. Enfin, d'un point de vue méthodologique, il est important d'indiquer qu'un échantillon global de 65 participants ne permet pas une généralisation des résultats à une population plus large que celle étudiée précisément dans ce travail. Cependant, ces données permettent de donner certaines indications qui seront reprises dans de futurs travaux de recherche. De plus, les 41 élèves des classes de 7^e de la FiBi représentent l'ensemble des élèves issus de ces classes puisqu'il n'existe aucune autre classe de ce type en ce moment. Les résultats les concernant sont donc représentatifs pour cette population.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties distinctes se référant aux deux questions de recherche présentées plus haut. La première partie vise à démontrer qu'il existe une différence significative dans l'apprentissage en L2 entre les élèves de la FiBi et les élèves des classes régulières testées. La deuxième partie met l'accent sur l'existence de différences dans les compétences de lecture en L2 entre les élèves à profil monolingue et ceux à profil plurilingue, toutes filières confondues.

Apprentissages en L2

La première question de recherche nécessite une comparaison des résultats des élèves des deux classes FiBi et des élèves observés dans les deux classes régulières dans les quatre compétences langagières. Les résultats de la comparaison des deux groupes par t-Test de Student sont présentés dans Tab.3.

	Résultat	Classe	N	Moyenne	Différence	Sig. (valeur de p)
Réception	R_CE	Régulière	24	2.08	0.97***	$p < .001$
		FiBi	41	3.05		
	R_CO	Régulière	24	1.83	0.90***	$p < .001$
		FiBi	41	2.73		
Production	R_EE	Régulière	24	1.42	3.14***	$p < .001$
		FiBi	41	4.56		
	R_Eo	Régulière	24	2.33	3.50***	$p < .001$
		FiBi	41	5.83		

Tab.3 : Comparaison des moyennes (t-Test de Student) des élèves FiBi et des élèves des classes régulières aux tests de CE, CO, EE et EO. Nombre de points maximal : 7

Il apparaît que les élèves de la FiBi ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves observés dans les classes régulières dans toutes les activités langagières et ce, de manière significative. En outre, la différence entre les résultats est plus grande au niveau de la production qu'au niveau de la réception. La valeur de p obtenue dans les quatre t-Test de Student indique une différence significative ($p < 0.001$) dans toutes les situations. Dans les compétences réceptives, bien que les différences mesurées soient assez proches, c'est à propos de la compréhension orale que la plus grande différence peut être constatée (0.97). Dans les compétences productives, la différence de résultats entre les deux groupes est plus grande dans l'expression orale (3.50) que dans l'expression écrite (3.14). On constate également une différence significative de 0.90 pour les compétences en lecture qui feront l'objet d'une autre analyse plus loin dans ce travail. Sur la base de ces résultats, il est possible d'avancer qu'il existe une différence significative dans l'apprentissage en L2 entre les élèves de la FiBi et les élèves de classes régulières.

Compétences de lecture en L2

La deuxième question de recherche implique que les élèves des classes régulières et des classes FiBi soient fondus en un seul groupe puis classifiés en cinq groupes selon leur profil langagier. Il s'agit des groupes suivants : profil monolingue-germanophone ; profil monolingue-francophone ; profil plurilingue-germanophone ; profil plurilingue-francophone ; profil bilingue. Les résultats obtenus par ces groupes ont été comparés au moyen d'ANOVA et sont visibles dans Tab.4.

	N	Compréhension écrite (CE) en L2 (points max. = 7)		
		Moyenne	Minimum	Maximum
Monolingue germanophone	14	2.79	1.00	4.00
Monolingue francophone	15	2.33	1.00	4.00
Plurilingue germanophone	8	2.88	2.00	5.00
Plurilingue francophone	13	2.77	1.00	5.00
Bilingue	15	2.80	1.00	5.00
Total	65			
Sig. (Valeur de p)		p = .60		

Tab.4 : Comparaison (ANOVA) des résultats obtenus en lecture en fonction du profil langagier

La valeur de p concernant les moyennes obtenues pour le test de compréhension écrite (CE) en L2 est supérieure à 0.05. Les différences de moyennes entre ces groupes ne sont donc pas significatives. Une légère différence peut être observée en L2 entre les élèves à profil monolingue et les élèves à profil bi-plurilingue. En effet, les élèves monolingues francophones semblent obtenir des résultats légèrement moins élevés (2.33) que les autres groupes dans ce test. Les élèves plurilingues germanophones obtiennent le plus de points dans ce test (2.88). Les différences entre les cinq groupes analysés sont non-significatives : une comparaison entre élèves à profil monolingue et élèves à profil bi-plurilingue ne permet pas de mettre en évidence quelque différence significative. Enfin, les élèves bilingues français-allemand n'ont pas obtenu de résultats plus élevés que les autres élèves de ces quatre classes ce qui peut paraître surprenant.

En résumé, les différences de résultats aux tests de langue sont significatives lorsque les groupes « FiBi » et « classes régulières » sont comparés. Les classes FiBi obtiennent des résultats significativement supérieurs dans les quatre compétences linguistiques. En revanche, il n'y pas de différences significatives dans les résultats de lecture en L2 en fonction du profil langagier, même si un groupe « monolingue francophone » semble obtenir de moins bons résultats que les quatre autres dans ce cas précis. Le prochain chapitre propose une discussion de ces résultats.

Discussion

Il est intéressant de constater que les compétences en L2 des élèves de la FiBi sont plus développées que celles des élèves des classes régulières. Ce résultat met en évidence l'efficacité de l'immersion réciproque pour l'apprentissage de la L2 dans les quatre compétences du CECR plaide en faveur d'un tel projet. Il peut alors en être déduit que l'immersion réciproque constitue une méthode recommandable pour l'apprentissage des langues dans une approche communicative et actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Bien entendu, ces résultats sont en partie explicables par le fait que les élèves des classes FiBi reçoivent près de 50% de leur enseignement en L2 (soit environ 14 périodes hebdomadaires) contre seulement deux périodes hebdomadaires en L2 chez les élèves de classes régulières. De plus, la forte présence d'élèves avec un profil bilingue dans les classes FiBi influence sûrement ce résultat. Mais, au-delà des simples considérations mathématiques, il serait intéressant d'observer dans quelle mesure exactement ces apprentissages diffèrent (communication, registres de langue, alternances, etc.) selon le type d'enseignement choisi. D'autres travaux d'évaluation concernant les disciplines non-linguistiques et l'évaluation globale du projet incluant parents, enseignants et élèves en termes de satisfaction afin de formuler des recommandations plus générales pour un tel projet devront être entrepris afin d'avoir une vision globale du projet. Il est également nécessaire d'aller plus loin et d'étudier les pratiques bilingues des élèves de classes d'immersion réciproque et de vérifier si une fossilisation des erreurs est constatée dans ce milieu, puisque cet aspect représente un des points faibles de l'enseignement par immersion selon Calvé (1991). À ce titre-là, il est probable que les

cours « options L2 » proposés à tous les élèves de la FiBi représentent un avantage pour l'apprentissage de la langue puisque Lyster (2007, 2010) souligne l'importance de proposer des modules focalisés sur la L2 aux élèves de projets d'immersion.

Dans le cas analysé, il n'existe pas de différences significatives entre les élèves au profil langagier monolingue et ceux au profil langagier bi-plurilingue, même si d'une manière générale, le groupe « monolingue francophone » présente des résultats moins bons que les autres groupes. Ce résultat ne permet pas de soutenir la thèse que les élèves plurilingues ont plus de facilité dans l'apprentissage d'une L2 à l'école (Maluch, Neumann & Kempert, 2016) mais des travaux plus poussés sont nécessaires à l'analyse de cette question. En effet, certaines pistes pourraient expliquer cette homogénéité dans les résultats au test de lecture, notamment le nombre limité d'élèves dans chaque groupe, le niveau de difficulté du test et le mélange d'élèves issus des quatre classes. Il serait intéressant de faire passer des tests plus conséquents à un nombre d'élèves plus grand afin d'obtenir des informations plus précises sur cette question en particulier. En résumé, les résultats de ce travail démontrent que l'immersion réciproque permet aux élèves d'acquérir des compétences communicatives (particulièrement en production) significativement supérieures à celles des élèves des classes régulières observées. Les compétences en lecture semblent relativement équilibrées entre les deux groupes, mais ce résultat demande à être complété afin d'avoir des éléments plus concrets pour la suite.

En guise de conclusion

Dans ce travail nous avons essayé de mesurer l'effet de l'immersion réciproque sur les compétences en L2 des élèves et de comparer les résultats en lecture des élèves au profil monolingue avec ceux des élèves au profil plurilingue. Les résultats montrent que les compétences en L2 sont significativement supérieures chez les élèves issus de la FiBi. En revanche, aucune différence significative n'a été constatée entre les élèves monolingues et les élèves plurilingues des quatre classes testées.

Ceci nous invite à continuer nos recherches tout en mettant l'accent sur les apprentissages en L2 en immersion réciproque et en étayant les tests visant à mesurer les compétences en lecture. D'autres aspects intéressants nécessitent une étude plus approfondie comme par exemple les registres de langues utilisés par les élèves de la FiBi. En effet, on pourrait émettre l'hypothèse que l'immersion réciproque donne la possibilité aux élèves de se confronter à différents types d'interlocuteurs (élèves, enseignants, membres de direction, etc.) et d'adapter leur registre aux différentes situations. En observant les objectifs communicatifs proposés par le CECR, l'immersion réciproque semble une alternative permettant d'aller plus loin et de varier plus facilement les contextes de communications dans un environnement naturel. Les stratégies de communication ainsi que l'alternance entre les deux langues, également appelée « parler bilingue », représentent également des terrains de recherche fort intéressants puisque l'immersion réciproque met en permanence en contact des personnes issues de deux communautés linguistiques différentes. Les interactions ayant lieu dans les salles de classes sont par conséquent particulières puisque la plupart des individus sont capables de comprendre et parfois de s'exprimer de façon très intelligible dans les deux langues. Les apprentissages en DNL font souvent l'objet de travaux de recherche approfondis lorsqu'un projet d'enseignement par immersion est lancé. Les résultats concernant le terrain FiBi semblent indiquer que l'enseignement d'une DNL dans une L2 ne préterite pas son apprentissage. Ceci conforte également d'autres recherches ayant été effectuées sur la même question dans de nombreux autres contextes en Europe et ailleurs (Cavalli, 2005).

Pour finir, les différents éléments de ce travail et les recherches menées depuis plus d'une vingtaine d'années sur l'enseignement bilingue mettent en avant des apprentissages efficaces et concrets des langues visées sans porter à mal les disciplines enseignées. La recherche met en avant de nombreux aspects positifs du plurilinguisme, sans non-plus en cacher les différents revers. Il semble fort probable que de nouveaux projets d'enseignement bilingue et des dispositifs d'évaluation soient mis sur pied dans les années à venir, avec une attention encore majeure pour les compétences en lecture qui constituent des éléments essentiels dans le développement de l'apprentissage scolaire de tous les élèves.

Bibliographie

- Arcidiacono, F. (Ed.) (2014). Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire. Bienne : Editions HEP-BEJUNE.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Henry Holt.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2008). Etat de situation et proposition. Vers une didactique intégrée. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Buser, M. (2014). Deux plans d'études, une école: Scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. *Portrait de la Filière Bilingue. Enjeux pédagogiques*, 23, 31-36.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada : 1965-1990. *ELA*, 82, 7-23.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme des langues : le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la didactique et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Décision du 25 mars 2004.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Berlin : Langenscheidt.
- Coste, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. In J. Duverger (Ed.), *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde* (pp. 86-94). Paris : Hachette.
- Coste, D. (2002). Compétences à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (Eds.), *La notion de compétence en langue. Notions en questions*. (pp. 115-123). Lyon : ENS.
- Elmiger, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Berne : Département fédéral de l'intérieur.
- Gaffino, D. & Lindegger, R. (2013a). *Histoire de Bienne. Volume I. Des origines à 1815*. Baden : hier+jetzt. Gaffino, D. & Lindegger, R. (2013b). *Histoire de Bienne. Volume II. De 1815 à nos jours*. Baden : hier+jetzt.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Lambert, W. (1974). *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. In F. Aboud & R. Meade (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*. (pp. 91-122). Bellingham : Western State College.
- Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18, 129-144.
- Lenz, P., & Studer, T. (2014). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. Bis 9. Schuljahr*. Burgdorf : Schulverlag Plus.
- Lindholm-Leary, K., & Block, N. (2010). Achievement in Predominantly Low SES/Hispanic Dual Language Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 43-60.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Language Through Content : A Counterbalanced Approach*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lyster, R. (2010). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait contrepoids entre forme et contenu. In R. Carol (Ed.), *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts ? Quelle théorie ?* (pp. 101-127). Paris : L'Harmattan.
- Maluch, J. T., Neumann, M., & Kempert, S. (2016). Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students ? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 51, 111-118.
- Moore, D., & Castellotti, V. (2005). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Eds.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 11-24). Berne : Peter Lang.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Anjou : Centre Educatif .
- Service central d'information (2017). *Biel/Bienne. La plus grande ville bilingue de Suisse se présente*. Bienne : Stadt Biel.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissages intégrés des savoirs disciplinaires*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Auteur

Emile Jenny est formateur, responsable de projets et assistant de recherche à la HEP-BEJUNE. Titulaire d'un Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education de la Haute École Pédagogique de Fribourg ainsi que d'un Master of Arts en Didactique des Langues Étrangères de l'Université de Fribourg, il travaille dans les domaines de l'enseignement bilingue, de la didactique des langues étrangères et de l'interculturalité. Il rédige actuellement sa thèse de doctorat à l'Université de Genève sur le thème de l'immersion réciproque.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch



Die Zweitsprache (L2) lernen: Fokus auf Lesekompetenzen der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler der Stadt Biel/Bienne

Emile Jenny

Abstract

Der Artikel befasst sich mit zwei wichtigen Aspekten des Sprachunterrichts: Er erläutert die Wirkung eines Immersionsprojekts auf das L2-Lernen und den Einfluss des Sprachprofils der Schülerinnen und Schüler auf ihre L2-Fähigkeiten, mit besonderem Fokus auf das Lesen. Sprachtests in vier 7. Klassen (10-12 Jahre) in der Stadt Biel bieten Lernmethoden der reziproken Immersion, mit denen die Annahme überprüft werden kann, dass Schülerinnen und Schüler mit einem mehrsprachigen Profil bessere Lesekompetenzen in L2 haben. Die Diskussion der Ergebnisse verweist auf eine mögliche Erweiterung dieser Forschungsarbeit über die Auswirkungen reziproker Immersion im Sprachunterricht.

Schlüsselwörter

Reziproke Immersion, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Kompetenzen, L2, Lesen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.