

Rapport relatif à la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues en Communauté Française de Belgique

A. Comblain (ULG) & G. Jucquois (UCL)

Introduction

La Communauté française de Belgique - tout comme la Belgique fédérale - se trouve au centre de l'Europe, elle est de plus en plus en relation avec l'espace international dans ses diverses dimensions. Il en résulte une importance considérable de la maîtrise des langues étrangères dans notre Communauté. En découle la valeur de l'enjeu d'une réflexion et d'un débat quant à la manière de rendre plus efficient notre système éducatif en matière de performances en langues étrangères.

Notre espace mondial constitué de quelque 220 Etats est peuplé d'environ 6700 langues vivantes, officielles ou vernaculaires. Un classement au niveau mondial, établi par le Summer Institute of Linguistics du Texas à partir du nombre d'usagers de chaque langue, montre des situations très variées : le mandarin et l'espagnol occupent les positions de tête juste avant l'anglais et l'arabe classique, le français n'arrivant qu'en douzième position.

Au sein de l'Union Européenne, d'après l'Eurobaromètre, les constatations suivantes s'imposent sur base du statut de langue maternelle :

- l'allemand est la langue la plus parlée (24%);
- l'anglais et le français sont sur un pied d'égalité avec pour chaque langue 16% de locuteurs de langue maternelle ;
- le néerlandais est représenté par 6% des Européens.

A noter aussi que, toujours selon ce même Eurobaromètre, la langue la plus fréquemment connue par les Européens en plus de leur langue maternelle est l'anglais (41%), suivi par le français (19%), l'allemand (10%), l'espagnol (7%) et l'italien (3%). Dans l'ensemble, l'anglais est la première langue étrangère pratiquée (32,6%).

Le classement mondial prend une tout autre allure lorsqu'il s'agit de langue étrangère. Les langues les plus parlées à titre de langue étrangère sont dans l'ordre, avec entre parenthèses le nombre de locuteurs en millions :

1. l'anglais (144)
2. le russe (119)
3. et 4. le mandarin (103) et le malais (103) - *ce dernier est très géographiquement marqué.*
5. l'hindi (73)
6. le français (52)
7. l'espagnol (45)
8. l'arabe (32)
9. l'allemand (22)
10. le portugais (12)

(selon S. Culbet, Université de Washington in The 1994 World Almanach).

De ces 10 langues, seules quelques-unes sont parlées sur **tous** les continents de manière sensible : l'anglais, le français, l'espagnol. Ces dernières sont par ailleurs des langues européennes.

L'importance géopolitique d'une langue dépend d'un ensemble de facteurs, politiques, économiques, culturels et religieux, fluctuant fortement dans le temps. Le poids de ces facteurs varie également selon la dispersion des implantations géographiques des locuteurs, ce qui contribue à expliquer le rôle des langues internationales.

En outre, les représentations que les locuteurs se font de leur propre langue et des autres langues avec lesquelles ils sont en contact constituent un **élément essentiel** dans le devenir respectif des langues.

La situation géo-linguistique mondiale et européenne, nationale même, est donc un élément essentiel à prendre en compte lorsqu'il s'agit de réfléchir à l'enseignement/apprentissage d'une langue autre que la langue maternelle. Ainsi, pour nous, francophones, nous ne comprenons pas assez que le français peut constituer, pour nombre de pays allophones, une alternative à une uniformisation planétaire, linguistique et culturelle, mais aussi économique et politique.

Par ailleurs, le développement fulgurant des moyens de communication au sens large tout comme le processus de mondialisation aboutissent l'un et l'autre à des échanges de plus en plus nombreux entre locuteurs de langues maternelles différentes. Il en résulte un besoin accru de compétences en langues étrangères comme en témoignent la demande sociale en la matière mais aussi les importants investissements de l'entreprise privée en matière de formation dans le domaine. En un premier temps, les besoins communicationnels pourraient être satisfaits par une langue unique d'échange (au détriment des autres langues, dont le français), mais ensuite la diversité des besoins entraîne une diversification des offres et une tertiarisation. A cet égard, les langues ne diffèrent pas des autres biens et suivent la tendance de la réponse à des besoins diversifiés, puis personnalisés selon un principe de tertiarisation.

Face à cette diversité des langues, face au besoin grandissant de maîtrise d'une ou de plusieurs langues autres que maternelles, l'école ne peut faire l'économie d'un débat qui viserait à répondre à une nouvelle obligation morale de l'institution scolaire en la matière : doter les apprenants de compétences réelles en langue(s) et culture(s) étrangère(s). Le Conseil supérieur de la langue et l'administration qui lui est proche sont fort intéressés par les travaux dans le domaine et ont même pris des initiatives en

finançant plusieurs recherches (Braun, 1995, Des francophones à l'école flamande et Jucquois ,2001, L'immersion scolaire).

De plus, notre Communauté est une terre d'immigration. Dès lors, sur son territoire, de nombreuses langues non nationales sont présentes. Il faut prendre attitudes face à ce phénomène pour utiliser et valoriser ces ressources tout en veillant à la maîtrise de la langue d'enseignement. Ceci améliorerait une harmonieuse insertion des migrants grâce au respect qu'ils porteraient à leurs racines tout en favorisant à bon compte l'émergence de groupes capables de constituer des ponts avec des communautés étrangères qui entrent dorénavant dans l'univers relationnel des Belges francophones.

Constat de la situation actuelle en COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Il n'existe pas, comme pour la langue maternelle, d'étude récente de comparaison internationale de performance en langue étrangère. La dernière en date est celle menée par A. GRISEZ en 1976. Elle était réservée et prudente sur la qualité des performances. Une enquête chiffrée portant sur une comparaison de l'ensemble des pays de l'Union a été réalisée en 1998 à l'initiative de José HERRERAS (Université de Valenciennes). Elle sera publiée prochainement dans les *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*.

Des nombreux éléments différents convergent néanmoins pour dresser un tableau plutôt sombre de la situation. Les entreprises investissent des sommes considérables pour doter leur personnel de compétences en langues étrangères, et cela quel que soit le niveau de formation de celui-ci. Les performances atteintes par ceux qui sortent du système éducatif font objet de plainte des employeurs dans la mesure où les élèves / étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à communiquer en langues étrangères. Leurs connaissances sont dites trop scolaires en la matière. Notons au

passage qu'en ce cas "scolaire" signifie insuffisante ou inadaptée et que cette acception ne concourt pas au prestige de l'école, comme institution.

C'est sans doute ce constat qui amène un nombre croissant de parents à rechercher des initiatives nouvelles susceptibles de permettre à leur enfant d'accéder à un bilinguisme actif dans un premier temps, puis au plurilinguisme, et cela notamment dans le but très pragmatique et utilitaire de favoriser leur insertion socio-professionnelle.

Leur attitude est confirmée par le sentiment d'impuissance et d'insécurité linguistique en matière de langues étrangères de ceux qui sortent du système éducatif. Ce sentiment, subjectif et informel, se concrétise malheureusement lorsque les individus doivent se soumettre à des examens de recrutement comportant des épreuves en langues étrangères (SELOR, ex-SABENA et autres).

La population de notre Communauté est, à bien des égards, assez similaire de celle de ses voisins prochains. Claude HAGEGE lors d'une intervention à Paris en janvier 2001 à l'occasion du séminaire « L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire » tenait le propos suivant :

« Deux raisons peuvent expliquer, sans le justifier, le préjugé courant sur la faiblesse des francophones en langue étrangères. D'une part, comme je l'ai souligné tout à l'heure, le français a été, pendant très longtemps, une langue de diffusion mondiale. L'effort d'apprendre d'autres langues apparaissait donc moins nécessaire. C'est la situation dans laquelle se trouvent aujourd'hui les anglophones. Ils ne se donnent pas la peine d'apprendre des langues étrangères, parce qu'ils sont convaincus, parfois à tort, qu'ils seront compris partout dans le monde. Une autre raison, plus sérieuse, est phonétique. Je traite ce point, car il est souvent laissé de côté. Le français est une langue dont le spectre acoustique est assez restreint. Celui-ci est en tout cas bien plus

restreint que pour l'italien, le russe, l'arabe, voire l'anglais. Cela représente un certain handicap pour les francophones ».

Ce faisceau d'indices amène à penser que les performances en langues étrangères en Communauté Française de Belgique sont assez éloignées de celles que l'on pourrait espérer ou seraient du moins souhaitables pour des citoyens dans un État moderne en ce début de XXI^e siècle dans la situation géolinguistique actuelle.

L'investissement consenti pour y parvenir est pourtant énorme en temps :

- temps d'enseignement organisé aux niveaux primaire, secondaire et supérieur ;
- temps réservé à la formation continuée pour améliorer les performances en langues étrangères ;
- temps alloué à l'inspection dans le domaine, à la formation des maîtres...

Mais aussi en argent :

- salaires des professeurs de langue et de leurs formateurs ;
- élaboration et achat de manuels ;
- coût des formations, en cours de carrière ou visant à une insertion professionnelle, organisées par le FOREM, par les entreprises...

Le constat est clair d'un rendement insatisfaisant de cet investissement alors que pourtant nos professeurs de langues étrangères sont de qualité, au moins dans la maîtrise linguistique des langues qu'ils enseignent.

Pourtant en plus de la demande sociale, les pressions sont fortes. La COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE fait partie de l'espace européen qui promeut le plurilinguisme et aussi de la Francophonie institutionnelle qui, elle, préconise au moins le "trilinguisme".

Dans un article traitant du « coûts et bénéfices économiques des langues officielles », François VAILLANCOURT du département de sciences économiques de l'Université de Montréal aborde ainsi le bilinguisme. Selon lui, il entraîne des coûts collectifs.

Le bilinguisme impose un coût réel de fonctionnement à tout Etat qui le pratique sérieusement. Ce coût comprend, à des degrés variables, ceux associés à des économies d'échelle (dédoublément de certains réseaux publics), les coûts de traduction et d'interprétation et les coûts d'apprentissage de la langue seconde durant la scolarité obligatoire ou après. L'importance de ces coûts dépend de la taille absolue de la population de l'État (N), de la répartition géographique des membres des deux communautés, du degré de proximité linguistique des deux langues, de l'existence de fournisseurs extérieurs pour les produits dans l'une (A) ou l'autre (B) langue et évidemment du degré de bilinguisme sociétal. En général.

[rupture de construction ?]

- plus N est élevé, moins les coûts per capita associés au bilinguisme seront importants car les coûts fixes du bilinguisme seront répartis sur un plus grand nombre d'agents ;
- plus la concentration géographique des individus parlant A ou B est forte, moins les coûts du bilinguisme sont élevés car il s'agit à la limite de deux sociétés monolingues ;
- plus les deux langues sont linguistiquement similaires, moins les coûts de traduction et d'interprétation sont élevés car l'offre de traducteurs et d'interprètes est plus forte, étant donné les coûts plus faibles d'acquisition de l'autre langue ;
- plus les communautés A ou B hors de l'État bilingue sont importantes, plus ceci réduit les coûts d'acquisition de divers produits (biens culturels, matériel scolaire) dans l'une ou l'autre langue.

- plus l'usage des deux langues est répandu, plus les coûts du bilinguisme sont élevés.

Ces coûts sont contrebalancés par des bénéfices collectifs.

Dans la mesure où les deux langues d'un État bilingue sont utilisées à des fins de commerce extérieur le bilinguisme accroît les possibilités d'exportation et d'importation par rapport à l'unilinguisme.

En outre, dans la mesure où la langue influence la façon de penser et donc de résoudre des problèmes, un État bilingue disposera d'une plus grande capacité de contribuer à l'avancement des connaissances qu'un État unilingue étant entendu que chaque communauté linguistique est d'une taille suffisante pour ce faire. Il serait d'ailleurs aisé de constater que plus les pays pratiquent le plurilinguisme plus leur niveau de vie per capita est élevé (Pays-Bas, Singapour, etc.).

Finalement, le bilinguisme peut dans certains cas, contribuer au maintien d'un État plutôt que deux. Cet État est plus important (population, PIB, surface) et cette plus grande taille peut amener des bénéfices (économies d'échelle, pouvoir de négociation) aux deux groupes linguistiques qui le composent.

Est-ce que dans l'ensemble les bénéfices sont plus élevés que les coûts ? La réponse à cette question variera d'une société à l'autre. Ce même VAILLANCOURT estime à moins d'1/2 % du PIB le coût du bilinguisme au Canada.

Le bilinguisme a aussi une utilité politique au sens anthropologique de lutte contre le conformisme et d'ouverture tout comme de tolérance. Umberto ECO, interviewé par Dominique SIMONNET, pour l'Express du 22 avril 1999, partage ce point de vue : « Chaque langue suggère un modèle du monde différent. C'est

pourquoi chercher à établir une langue universelle n'est pas possible. Il faut plutôt essayer de passer d'une langue à l'autre... La diversité des langues est une richesse. C'est un fait indiscutable, probablement lié à la nature humaine. On a pu se passer de cette richesse pendant des siècles, parce qu'il y a toujours eu une langue qui dominait les autres : le grec, le latin, le français, l'anglais... Je crois que, dans une génération, nous aurons une classe dirigeante bilingue. Méconnaître les langues produit toujours de l'intolérance ».

Le bilinguisme

En préalable, il est bon de savoir que, statistiquement, l'unilinguisme est l'exception dans la population mondiale. Les bilingues ou plurilingues sont bien plus nombreux que les unilingues.

Définition

La définition du bilinguisme n'est pas aussi aisée qu'il y paraît. Dans l'absolu, serait bilingue la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue et est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances avec la même efficacité.

Or, le **bilinguisme idéal n'existe pas ou est très rare**. En réalité, on distingue différentes formes de bilinguisme, en fonction du niveau de compétence dans chaque langue, selon l'âge d'acquisition, selon la présence de la seconde langue dans la communauté, selon le statut relatif des langues, selon l'identité et l'appartenance culturelle. Par ailleurs, certains individus bilingues peuvent utiliser couramment deux langues, sans préférence aucune, autre que le contexte, alors que d'autres ont tendance à préférer l'une d'elles soit parce qu'ils ont une meilleure performance dans celle-ci ou encore parce qu'ils préfèrent l'une à l'autre en fonction de leurs représentations. Traditionnellement, on distingue diverses formes de bilinguisme :

a. Le bilinguisme précoce simultané :

Un enfant qui, au moment où il apprend à parler, est en contact avec deux langues, les acquiert avec une aisance extraordinaire, apparemment sans effort : il intériorise les deux systèmes et peut donc penser dans l'une et l'autre langue ! Ceci a amené certains chercheurs à penser que seul le petit enfant peut devenir un bilingue parfait. Certains auteurs considèrent que l'on peut parler de bilinguisme simultané si la seconde langue est introduite dans l'environnement de l'enfant avant 3 ans. Seuls les puristes considèrent que c'est dès la naissance. Faut-il entrer dans cette distinction. Peut-être utile ?

Il est vrai que le petit enfant possède des capacités d'apprentissage linguistique, par exemple au niveau de la prononciation, qui se perdent avec l'âge.

Mais il est également vrai que certaines personnes ayant appris la seconde langue après l'enfance, arrivent à un bilinguisme presque parfait mais au prix d'efforts plus intenses et d'un temps (donc d'un coût) d'enseignement plus élevé. De plus, une langue apprise tardivement n'est plus apprise comme une "langue" mais comme toute autre matière. Les zones cérébrales sont alors différentes de celles normalement utilisées pour l'apprentissage du langage. Dès lors, le stockage et les performances langagières sont moins bonnes. La langue seconde n'est alors souvent sur la traduction de la langue maternelle.

b. Le bilinguisme précoce consécutif :

C'est le cas d'enfants qui, ayant grandi dans une famille avec une seule langue, et ne parlant donc qu'une seule langue, découvrent, à leur entrée à l'école, une seconde langue qui est celle de l'école ou celle de la société qui les entoure.

Le bilinguisme ainsi acquis peut devenir assez profond, mais, selon l'expérience de la recherche, il conserve un certain déséquilibre de fonction et d'usage entre les langues, lié à la situation sociale qui le produit.

La première langue de l'enfant sera la langue familiale, plus personnelle, et la seconde sera celle, plus collective, de l'école et des fonctions sociales plus officielles.

c. *Le bilinguisme soustractif* se produit lorsqu'une personne vit dans une communauté dans laquelle sa langue est minoritaire et jouit d'un statut moins élevé que la langue parlée par la communauté. Les deux langues sont en compétition dans le même espace de communication.

C'est le cas au Canada (hors Québec), où l'anglais est la langue à haut prestige. L'attrait de faire partie d'une communauté plus valorisée va parfois amener ces locuteurs à négliger leur langue maternelle au profit de la langue de la communauté.

d. *Le bilinguisme additif* se produit au contraire lorsque les deux langues maîtrisées disposent d'un égal prestige social. Les deux langues ne sont pas en compétition généralement dans le même espace de communication.

e. *Le bilinguisme adulte* :

C'est l'acquisition de la seconde langue de manière spontanée par le contact avec la société qui parle cette langue.

C'est ce qui arrive à l'immigrant adulte qui arrive dans un pays dont la langue est différente de la sienne. Acquise de cette manière, le bilinguisme est forcément très limité mais suffisant pour utiliser cette langue comme moyen de communication.

f. Le bilinguisme scolaire :

Une autre manière d'acquisition de la seconde langue est l'apprentissage dans le pays d'origine de l'individu et de manière strictement scolaire.

C'est la manière la plus courante dans les pays monolingues. Dans ce cas les compétences dans la seconde langue sont très limitées, d'autant plus que ce type d'apprentissage met l'accent sur les structures linguistiques, en négligeant trop souvent les compétences de communication.

Dans la littérature consacrée au bilinguisme, les définitions abondent et aucune ne parvient à s'imposer. Souvent, celui-ci n'est pas défini en lui-même, mais en fonction de ses pratiques. Dès lors, si l'on considère le bilinguisme comme l'objectif d'une éducation immersive ou bilingue, il est permis de dire que le but que s'assigne un enseignement est ici contenu dans sa nature même. Ainsi, une des causes du malaise qui entoure l'apprentissage des langues consiste en ce qu'il n'existe aucun repère absolu. Finalement, on pourrait appeler *bilinguisme* n'importe quelle compétence langagière, pourvu qu'elle soit le fruit des pratiques prônées.

Notre propos n'est pas de livrer une liste exhaustive des différentes définitions du bilinguisme. La différence essentielle entre celles-ci porte surtout sur le degré de connaissance des langues. On trouve des définitions très exigeantes, comme celle de BLOOMFIELD : « possession d'une compétence de locuteur natif dans deux langues ». Mais comment définir cette dernière ? Il faudrait établir des normes de connaissance de la langue maternelle, ainsi que des moyens de les mesurer, ce qui est fait dans les milieux scolaires de manière relativement objective, mais qui, pour une population adulte, est beaucoup plus difficile. Des bilingues connaissent mieux leur deuxième langue que certains natifs de cette langue, sachant à peine lire et écrire. A l'autre bout de l'échelle, nous trouvons une conception, comme celle de MACNAMARA (1967) : « compétence minimale dans une des quatre habiletés

linguistiques, à savoir : comprendre, parler, lire et écrire dans une autre langue que sa langue maternelle ». A ce compte, nous sommes tous bilingues, ou à peu près.

Mais, cette définition garde de la pertinence. MACNAMARA met là le doigt sur un point capital : parler de compétence minimale est presque une manière d'écarter la pertinence de ce facteur en le réduisant à presque rien. Sa définition reviendrait à dire que le bilinguisme n'est pas une affaire de compétence. Il résulterait alors de la simple mise en contact d'une personne avec deux langues et de la conscience qu'elle a de l'existence de deux codes langagiers distincts. Ceci revient presque à assimiler bilinguisme et situation bilingue. Vivant dans un pays où au moins deux langues sont en contact, nous sommes tous bilingues par la force des choses. Bien sûr, lorsque MACNAMARA parle de compétence minimale, il ne faut sans doute pas le prendre tout à fait à la lettre. L'adjectif *minimal* peut être interprété de diverses façons. Il n'en reste pas moins qu'une piste intéressante est ouverte, car elle concilie l'aspect quantitatif du bilinguisme (degré de compétence) et son aspect qualitatif (est-ce une question de compétence ?). Ceci nous permet de passer de la question de degré à celle de la qualité.

Plusieurs distinctions ont été établies pour définir la qualité d'un bilinguisme. LAMBERT (1954) distingue bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant. Le premier possède des compétences à peu près similaires dans chacune des deux langues tandis que le second possède plus d'aptitude dans l'une d'elles. Se prononcer en faveur de l'une ou l'autre de ces deux formes est ardu. A priori, le bilinguisme équilibré pourrait sembler préférable du simple fait de l'adjectif *équilibré*. Mais Lambert ne pose aucune exigence quant au degré de compétence. Par conséquent, une personne qui ne peut s'exprimer de manière aisée dans aucune langue, mais parvient à « se débrouiller » dans deux langues sera considérée comme un bilingue équilibré. Voilà donc une distinction claire entre deux qualités de bilinguisme, mais peu pertinente dans le cadre d'un apprentissage puisque aucun de ces deux bilinguismes ne peut être tenu pour préférable à l'autre.

ERVIN et OSGOOD (1954) opposent bilinguisme composé et bilinguisme coordonné. Le bilinguisme composé, tout en possédant deux systèmes de signifiants plus ou moins complets (deux systèmes lexicaux), ne possède qu'un seul système conceptuel. Autrement dit, pour ce type de bilingue, un mot en français et sa traduction en néerlandais, par exemple, feront référence à un concept unique, à une seule image mentale. Par contre, le bilingue coordonné possède à la fois deux systèmes de signifiants et deux systèmes conceptuels. Autrement dit, un mot français ne renverra pas forcément au même concept que sa traduction en néerlandais.

La question de l'âge de l'apprentissage, comme le soulignent HAMERS et BLANC (1983), ne semble pas intervenir beaucoup dans cette distinction : il s'agit plutôt d'une distinction dans l'organisation sémantique chez le bilingue. Ces auteurs insistent également sur le fait qu'il ne s'agit pas d'une distinction absolue : un bilingue peut être coordonné pour certains champs conceptuels et composé pour d'autres. Dans le rapport intitulé *Description et mesure du bilinguisme* (1967), L. G. KELLY établit une distinction fort comparable entre bilingue et diglotte. Pour le bilingue, chaque signifié possède un signifiant dans la langue maternelle (L1) comme dans la langue seconde (L2). Le diglotte, lui, n'établit pas de relation directe entre un signifié et un signifiant en L2 ; le signifiant en L1 est un intermédiaire obligatoire.

Avantages du bilinguisme

Bénéfices individuels

Par bénéfices individuels nous entendons les bénéfices que retire un individu d'avoir dû apprendre deux langues lors de sa période de scolarisation obligatoire ou après. Nous excluons donc les différentiels de revenus entre individus bilingues et unilingues qui représentent un bénéfice privé associé à un coût social. Le principal

avantage individuel du bilinguisme serait une intelligence plus développée chez les bilingues que chez les unilingues suite à l'apprentissage de deux langues. BAKER (1994) passe en revue le débat sur bilinguisme et intelligence. Il rappelle qu'il y a eu évolution dans le temps et qu'on est passé d'un ensemble de recherches indiquant que le bilinguisme avait un effet négatif sur l'intelligence à un second ensemble n'indiquant aucun effet puis finalement à un troisième ensemble indiquant un effet positif du bilinguisme sur l'intelligence et la connaissance. Il note l'importance de la langue des tests utilisés et de la définition plus ou moins large de l'intelligence. BAKER (1994) conclut que « la plupart des chercheurs sont d'avis que l'on retrouve des liens positifs entre le bilinguisme et les fonctions cognitives... Les preuves qui existent tendent à démontrer que les personnes bilingues sont avantagées au niveau des fonctions cognitives lorsque comparées aux personnes unilingues » (p. 129). Il note particulièrement qu'« il semble y avoir des preuves solides que les personnes bilingues équilibrées font preuve de plus de créativité » (p. 120), que « l'on semble détenir des preuves solides à l'effet que les enfants bilingues sont avantagés au niveau de la conscience métalinguistique (p. 124) et que « ... dans la vie sociale, lorsque mis dans des situations requérant plus d'attention dans leurs communications, les enfants bilingues font preuve de plus de délicatesse et de tact que les enfants unilingues » (p. 125). On doit cependant noter que ces résultats portent pour l'essentiel sur des enfants et non des adultes et qu'il s'agit d'enfants qui maîtrisent bien les deux langues.

On peut également s'interroger à savoir [construction ?] si l'apprentissage d'un autre système d'expression, la musique par exemple, plutôt que d'une langue seconde ne procure pas des avantages du même ordre au niveau du développement des habiletés cognitives. Malheureusement, il ne semble pas y avoir d'études comparant les avantages de l'apprentissage d'une langue seconde à celui de la musique.

Margaret W. MATLIN dans un ouvrage nommé « La cognition » et datant de 2001 relève les avantages du bilinguisme après avoir mené une revue des recherches en la matière. Elle note ceci :

1. les locuteurs bilingues acquièrent une plus grande compétence dans leur langue maternelle ;
2. ils excellent dans l'art de repérer les aspects les plus subtils d'une tâche portant sur le langage ;
3. ils sont plus sensibles à l'arbitrarité du signe et surclassent les unilingues en compétence métalinguistique ;
4. ils sont plus conscients de certains aspects pragmatiques du langage ;
5. ils sont plus aptes à mieux suivre des consignes compliquées ;
6. ils obtiennent des résultats meilleurs à des tests de créativité ;
7. ils réussissent mieux que les autres à des tâches de formation de concepts et à des tests d'intelligence non verbale qui requièrent un réaménagement des formes visuelles.

Elle signale l'insignifiance des inconvénients (rare légère détérioration dans la prononciation de phonèmes, lenteur de prises de décision dans le traitement du langage).

Le plurilinguisme

Définition

Le plurilinguisme recouvre des réalités différentes. On peut distinguer le plurilinguisme de sociétés de celui d'individus. Le premier recouvre la réalité d'un État dans lequel plusieurs langues sont usitées et reconnues officielles. Deux possibilités existent : soit les différentes langues sont véhiculaires et/ou officielles partout dans un même pays, soit ce pays est composé de territoires ayant chacun leur langue officielle. On voit bien ici la différence entre la Belgique et d'autres pays comme la Suisse par exemple. Le binôme un territoire/une langue revient finalement à juxtaposer des entités politiques au sein d'un même État. Quand on connaît la valeur symbolique et politique de la langue, on comprend que la probabilité

d'éclatement d'un tel État est plus grande que dans un pays unilingue ou plurilingue dans tout son territoire.

Le plurilinguisme d'individus correspond au cas d'individus possédant l'usage de plusieurs langues. Tout comme pour le bilinguisme, des nuances sont à apporter pour qualifier ce plurilinguisme selon le niveau de maîtrise des différentes langues connues, selon les valeurs accordées à chaque langue et selon le mode d'acquisition de celles-ci (simultané, consécutif, scolaire ou pas...).

Dans ce cas, une autre distinction s'impose : le plurilinguisme « cérébral » par rapport au « plurilinguisme viscéral ». Le premier exige uniquement la connaissance de plusieurs langues, comprises comme des codes aisément et presque « mécaniquement » transposables, et permet donc le passage « automatique » de l'un à l'autre. Il s'agit en quelque sorte de traduction automatique assurée par un individu. Ce type de plurilinguisme n'exige aucun investissement affectif et seulement un minimum de connaissances culturelles. Il ne contribue en aucune manière à rapprocher les communautés où sont parlées les langues en question. Le second est implicatif de la personne qui apprend à sentir et à penser de la même manière que ceux qui sont issus d'une autre culture et qui parlent une autre langue. Dans ce dernier cas, la compréhension va bien au-delà de la langue. Cette connaissance n'est pas et ne peut être acquise par les méthodes traditionnelles puisqu'elles parlent de la langue maternelle supposée capable d'expliquer une autre langue.

Avantages

Sans aucun doute, le plurilinguisme offre les mêmes avantages que le bilinguisme. Des recherches montrent même que ceux-ci sont plus aigus en cas de plurilinguisme.

En outre, en un monde où les déplacements, les rencontres et les échanges se multiplient, l'apprentissage de la diversité des langues et des cultures devient indispensable pour permettre la convivialité de personnes d'origines différentes, notamment par le truchement d'un certain nombre d'individus familiarisés, de l'intérieur, avec d'autres manières de parler et de penser.

Influence de l'âge

Tout débat portant sur le bilinguisme aboutit rapidement à la question de savoir si les jeunes enfants apprennent plus facilement une langue étrangère que les adultes. La réponse est aujourd'hui claire mais dépend de divers facteurs.

Ainsi, il est évident et incontestable que la maîtrise de la phonologie (utilisation individuelle des sons de la langue) est nettement meilleure et facilitée quand elle a été acquise pendant la période de l'enfance. Il s'agit, à un premier niveau d'une meilleure prononciation dans la langue étrangère, semblable à celle d'un locuteur natif. Mais l'avantage est plus profond. Cet avantage phonologique permet aussi de mieux entendre la langue, de mieux entrer dans son système de la même manière qu'on entre dans celui de sa langue maternelle en l'entendant. Ce n'est en effet pas un hasard -et l'exemple est extrême- si une personne sourde n'accède pas à la parole : elle ne parle pas car elle n'entend pas. Des travaux sont nombreux qui montrent cette influence positive (cf. RENARD, DE MAN, DE VRIENDT, RIVENC, VAN VLASSELAER, GUBERINA, ...).

Dès lors, même si BIALYSTOK et HAKUTA (1994) affirment que les apprenants d'une seconde langue, et même les adultes, ont accès à la capacité d'apprentissage des structures linguistiques abstraites, il est utile de préciser que l'être humain dispose d'une capacité spécifique **précoce** d'acquisition langagière, indépendamment du fait que la langue apprise est première ou seconde (JOHNSON et NEWPORT).

Toutefois, lorsque la mesure d'acquisition de la langue porte sur le vocabulaire, l'âge ne semble pas constituer un facteur susceptible d'influencer les capacités langagières (BIALYSTOK et HAKUTA, 1994).

Influence de la motivation

L'apprentissage d'une langue, associée à une culture, est une activité globale et intellectuelle, faisant intervenir le corps dans son ensemble, avec tous ses sens. Il nécessite un engagement de l'apprenant. Cette activité est d'autant mieux menée par le sujet, que celui-ci est motivé pour l'exercer. La célèbre sentence de CORDER résume bien le propos : « N'importe qui peut apprendre une langue s'il est motivé pour le faire ». GARDNER et LAMBERT (1972) distinguent :

- une motivation à dimension intégrative (vision positive à comprendre une autre culture, une autre langue et à participer à cette culture)
- une motivation de type instrumental (avancement professionnel, capacité de mieux travailler, habileté à lire des documents dans la langue cible, possibilité d'entrer en interactions avec des personnes parlant la langue cible...).

Ces deux chercheurs ont montré que la motivation de type instrumental est la plus efficace, celle qui est susceptible d'amener l'apprenant à fournir l'effort nécessaire pour progresser.

Dès lors, un enseignement/apprentissage des langues reposant sur le sens et la communication est sans doute plus motivant qu'un seul cours de langue et de culture accordant une place importante à la littérature dans la langue cible.

Cette conception est d'autant plus fondamentale qu'aujourd'hui les médias sont tels que l'élève de notre Communauté a accès à quantité de messages en langues étrangères (Internet, chanson, films, radio et TV ...).

Ainsi, le contexte d'enseignement/apprentissage et les activités menées en classe jouent un rôle important dans la motivation des apprenants.

Statut de l'erreur

Il est évident qu'un sujet ne passe pas subitement d'un état de non-performance dans une langue étrangère à la maîtrise totale de celle-ci. Aussi, est-il normal et naturel de commettre des erreurs lorsqu'une personne apprend une langue autre que sa langue maternelle. Notons, par ailleurs, que même lorsqu'elle utilise cette dernière, elle produit aussi des erreurs et que nul n'est à l'abri du phénomène.

Pourtant, il est courant dans un cours de langue étrangère d'accorder une place majoritaire à la détection et à la correction des erreurs commises par les élèves. Il en résulte souvent une démotivation des élèves.

CORDER a vérifié l'hypothèse de la régularité et de la systématité des erreurs durant le processus amenant à maîtriser une langue étrangère. BROWN et FRASER ont montré, dès 1963, que les erreurs des enfants apprenant une langue - même maternelle- sont les indices d'un processus actif d'acquisition de cette langue. Ils vont plus loin en expliquant ce fait en se basant sur les travaux de CHOMSKY : l'acquisition liée à l'exposition à un matériel linguistique est contrôlée par le sujet à l'aide d'un programme interne et inné lui permettant d'apprendre la langue. SELINKER, travaillant avec des bilingues, montre que 5% des adultes seulement arrivent à réactiver cette structure linguistique innée. Ce sont ceux qui accèdent à la langue grâce à un processus d'acquisition. Ceux qui constituent les 95% ne pouvant y parvenir reçoivent un enseignement. Les erreurs qu'ils produisent sont différentes des premiers (ceux-ci commettent des erreurs similaires à des natifs apprenant leur langue) et consistent en interférences avec la langue maternelle, en transfert d'apprentissage, en simplification ou généralisation abusive. Il a aussi montré que plus l'apprenant participe en classe, plus la probabilité d'émissions d'erreurs augmente mais moins ses erreurs sont des interférences avec sa langue maternelle et sont donc plus similaires aux erreurs commises par les natifs de la langue cible.

L'erreur, donc, est un signe d'apprentissage actif et revêt un statut positif.

Des différences interindividuelles

SKEHAN, en 1989, a identifié diverses différences interindividuelles influençant l'apprentissage d'une langue étrangère.

En voici quelques-unes :

1. Meilleures habiletés cognitives/linguistiques pour l'apprentissage des langues
 - . habileté phonémique
 - . sensibilité grammaticale
 - . approche inductive du langage
 - . activités proactives envers les matériaux en langue étrangère (40 à 60% de la variance, ce qui confirme bien l'importance de la motivation).
2. Les différences individuelles dans l'apprentissage d'une seconde langue ont des relations avec des différences individuelles identiques dans l'apprentissage de la première langue.
3. Les individus adaptent leur attitude face à un apprentissage décontextualisé.
4. Les orientations d'apprentissage influencent la motivation et donc la réussite de l'apprentissage d'une langue.
5. L'élève utilise une variété de stratégies d'apprentissage.
6. Les stratégies de métacognition influencent l'apprentissage.
7. Plus les consignes sont individualisées, plus les sujets progressent.

Arriver à maîtriser une langue semble donc bien un cheminement individuel : les moyens utilisés, les stratégies choisies, les itinéraires pour accéder à la langue cible sont différents d'un individu à l'autre, les différences interindividuelles sont très importantes.

Quelle(s) langue(s) apprendre ?

On peut classer les langues, dans un pays donné, selon leur statut

- langues nationales : langue(s) officielle(s) d'une nation.
- langues internationales : langues à grande diffusion présentes dans plusieurs pays, parfois sur tous les continents.
- langues de proximité : langues utilisées par les pays voisins, les communautés voisines.
- langues exogènes présentes sur un territoire : langues de l'immigration et présentes sur le territoire.
- langues "exotiques" : l'une des 6700 langues du monde pour lesquelles il n'y a pas de locuteurs ou très peu sur le territoire.
- langues régionales : les dialectes, les patois présents sur le territoire.

Rem. : Une même langue dans un même pays peut avoir plusieurs statuts (ex. l'allemand est en Belgique langue nationale, internationale et de proximité). Inversement, une langue peut être « régionale » dans un pays et « nationale » dans un autre, etc.

Le choix des langues à l'école doit tenir compte de ces différents statuts.

Position dominante des didacticiens en langues

Leur position est assez claire et répercutée par de grands noms (HAGEGE, BESSE, PORQUIER...) :

D'abord une autre langue nationale ou une langue de proximité, puis une langue internationale si possible de proximité puis une autre langue. La tendance est à l'apprentissage de deux langues étrangères, surtout en Francophonie et cela pour lutter contre la prédominance de l'anglais. De même, la tendance est à ne pas privilégier l'anglais comme première langue étrangère apprise. En effet, les possibilités d'apprendre et d'être exposé à cette langue sont considérables et en facilitent un accès ultérieur. En outre, à tort, l'idée est très répandue que l'anglais suffit pour se faire entendre partout dans le monde. Quiconque a voyagé sur tous les continents sait qu'il n'en est rien si ce n'est - et encore - dans les grands hôtels internationaux et dans les milieux d'affaires ou d'intellectuels.

De plus, le plurilinguisme semble bien l'issue la plus favorable pour maintenir la diffusion du français : les pays francophones doivent montrer l'exemple. Le refus d'envisager un monde où l'unique moyen international de communication serait l'anglais pousse d'ailleurs plusieurs pays à rejoindre les rangs de la francophonie.

Enfin, le choix de l'anglais comme première (et parfois seule) langue étrangère apprise est en opposition avec le principe de tertiarisation sur le marché des langues (principe évoqué plus haut).

Choix libre ou imposé : problème politique

Quelle que soit l'option retenue, elle doit être préparée et motivée. Il apparaît clair que le choix libre total est impossible. En effet, les ressources manquent pour le permettre (dépenses complémentaires, manque d'enseignants, en général et plus particulièrement en langues, plus encore pour certaines langues). De plus, les parents ont souvent une vision trop utilisatrice et donc réductrice pour choisir la langue qu'apprendra leur enfant, surtout, si comme c'est aujourd'hui le cas, ils ne sont pas bien informés.

Se dégage alors l'option du choix imposé, comme à l'heure actuelle. Selon les principes dégagés dans la partie précédente, on peut aller plus loin encore en imposant le néerlandais aux régions proches de la Flandre et des Pays-Bas et l'allemand pour ceux qui sont géographiquement proches de l'Allemagne, des Cantons de l'Est et du Luxembourg. Cela reviendrait à délimiter dans notre Communauté deux régions : l'une où le néerlandais serait la première langue étrangère et l'autre où ce serait l'allemand, voire une troisième dépourvu de langue voisine immédiate où la première langue étrangère apprise pourrait être une langue internationale. Toutefois, il faut garder présent à l'esprit la place du néerlandais - du flamand- en Belgique et l'intérêt de la maîtriser pour occuper des fonctions plus lucratives. Un récent sondage mené dans le milieu des cadres par des magazines professionnels pour cadres montre que ceux-ci estiment la connaissance du néerlandais fort utile dans leur carrière.

En ce qui concerne la deuxième langue étrangère, le choix se porterait sur une langue internationale (anglais, espagnol...).

Par ailleurs, il serait indiqué de permettre à des élèves l'accès à d'autres langues comme le russe, l'italien, le portugais, l'arabe, ... à des langues exogènes présentes sur notre territoire. Ce serait pour certains l'occasion de mieux maîtriser leur langue d'origine et dans tous les cas une manière d'apporter une représentation plus « prestigieuse » à celle-ci.

Comment s'y prendre ? La question de la méthode

Certaines capacités d'apprentissage des langues s'amenuisant avec le temps, la pratique de l'éveil aux langues vise à éveiller les sens des élèves pour la perception des langues étrangères et à susciter leur motivation pour apprendre ensuite ces langues. L'éveil aux langues ne vise donc pas la performance dans une langue donnée mais se donne pour objet d'entretenir les capacités de l'enfant à apprendre une langue et à développer sa motivation.

Trois manières sont possibles pour développer la connaissance des langues chez un sujet. Nous nous limiterons à une typologie générale. En effet, chaque cas repris ci-après peut contenir plusieurs variantes.

1° L'enseignement

La langue y est un objet d'enseignement comme un autre (chimie, physique, biologie, mathématique...) et vise un transfert vers la pratique des notions acquises. En général, cet objet est décomposé en éléments différents dont chacun devient un objectif d'enseignement. C'est la méthode classique inspirée de la manière dont sont enseignées les langues mortes comme le latin ou le grec. La stratégie pédagogique est frontale et accorde une place importante à la version et à la traduction.

2° L'apprentissage

La langue y est objet d'apprentissage. L'apprenant est actif dans la construction de sa performance. L'enseignant, lui, organise des parcours d'apprentissage susceptibles de développer l'activité des apprenants tout comme leur motivation. L'apprentissage vise des compétences, lesquelles servent de structures d'organisation. La méthode employée est communicative

ou fonctionnelle : l'objectif est de rendre l'apprenant capable d'émettre des messages oraux et écrits et de comprendre ceux-ci en réception. C'est l'orientation aujourd'hui privilégiée dans notre système éducatif. Pour faire simple, l'objectif n'est plus d'enseigner un élément de la langue cible (la conjugaison, les temps primitifs par exemple) mais de doter l'apprenant d'une compétence communicative (raconter une histoire, demander son chemin, lire un texte explicatif, par exemple). Les éléments linguistiques sont objet d'apprentissage en fonction de la compétence visée.

Depuis quelques années, une nouvelle pratique apparaît, surtout sur le continent nord-américain : l'apprentissage intensif d'une langue. Ce système accorde pendant un semestre la priorité à l'enseignement d'une langue (concomitamment est seul poursuivi l'apprentissage des mathématiques). Dans notre Communauté, devraient être aussi maintenus les cours philosophiques et ceux d'éducation physique. Après ce semestre, les résultats engrangés sont entretenus par des pratiques régulières de la langue étrangère (une à deux heures/semaine) et l'accent est mis sur les matières n'ayant pas été enseignées pendant le semestre d'apprentissage intensif de la langue étrangère.

3° L'acquisition

La langue est utilisée pour apprendre d'autres matières (enseignement en langue étrangère)

Submersion/immersion (précoce, tardive, partielle, réciproque...)

La définition des deux termes immersion et submersion est assez difficile à établir car elle varie selon les cultures. Ils sont, en effet, à tort, employés régulièrement l'un et l'autre pour décrire la même situation, suivant le pays ou même suivant la personne qui en parle.

De manière quasi générale, en Europe, on emploie le submersion pour une situation où l'apprenant se voit plongé non seulement dans un système scolaire d'une communauté linguistique qui lui est étrangère, mais aussi dans tout un environnement socio-culturel qui lui est étranger. Tel est le cas des immigrés qui, arrivant chez nous, ne connaissent ni le français ni le néerlandais.

Immersion, en Europe, désigne une situation où l'apprenant se voit plongé dans un système scolaire utilisant la langue d'une communauté qui lui est étrangère tout en maintenant l'apprentissage de la langue maternelle. L'immersion pourra donc être dite scolaire dans la mesure où elle ne concerne que l'école. On appellera également immersif un enseignement se nommant lui-même de cette façon mais où le programme contient encore un nombre certain d'heures de cours dans la langue maternelle.

Mais si nous nous rendons au Canada ou aux Etats-Unis, où les programmes d'immersion sont beaucoup plus développés que chez nous, les définitions deviennent plus troubles. Le système y est plus complexe et plus varié que chez nous. HAMERS et BLANC (1983) proposent une typologie de l'immersion en trois parties.

- Immersion précoce totale : dès la maternelle, la langue seconde est introduite ; et durant trois ans, elle est la seule langue par laquelle sont véhiculés les « cours ». Cependant, déjà durant ces trois ans, les enfants auront le droit, d'employer de temps à autre, la langue maternelle, soit avec les instituteurs, soit entre eux aux récréations. Après ces trois ans, la langue maternelle est progressivement réintroduite.

- Immersion précoce partielle : les deux langues sont utilisées comme instrument d'enseignement dès le début de la scolarité, dans des proportions à peu près égales.

- Immersion tardive : elle concerne les élèves du secondaire. En première année, 85% des matières sont enseignées en langue seconde. De la deuxième à la cinquième année, cette proportion se réduit à 40%.

A cette typologie, M. OUELLET (1990) ajoute deux types de pratiques immersives : l'immersion courte dispensée de manière intensive de la sixième à la douzième année, et l'immersion post-secondaire (post-immersion), qui concerne les étudiants ayant fini leurs études secondaires.

Pour ce qui est de la submersion, même outre-Atlantique, le terme reste assez mal défini. En ce qui concerne le Canada, le terme peut désigner deux situations :

- celle de l'immigré plongé dans un système scolaire et socio-culturel de langue étrangère.

- celle de l'apprenant plongé dans un système scolaire destiné aux locuteurs natifs d'une autre langue.

On parle donc, aux Etats-Unis, de *submersion scolaire*. Néanmoins, cette situation concerne surtout des apprenants d'un groupe linguistique minoritaire.

Echanges scolaires

Les échanges scolaires longs sont une forme de submersion limitée dans le temps. Les sujets baignent totalement dans la langue cible et sa culture et sont mis dans une situation où la contrainte est forte (création de besoins) d'utiliser et de maîtriser la langue cible. Le milieu joue un rôle de renforcement des performances et de correction des erreurs ou imprécisions.

Bien menées ces méthodes n'ont pas la même efficacité. L'acquisition est la plus efficace, suivie de l'apprentissage et enfin de l'enseignement, surtout quand il s'agit d'aboutir à un bilinguisme équilibré.

La submersion scolaire longue semble bien une méthode non généralisable et dangereuse pour la plupart des apprenants. Ceux-ci, soumis à cette manière de faire, éprouvent bien des difficultés dans leur langue maternelle et en arrivent à perdre leur culture d'origine. BRAUN (1995) montre dans une étude menée pour le Service de la Langue de la Communauté française de Belgique les graves retards en langue maternelle des apprenants francophones plongés dans le système scolaire néerlandophone. Cela, à un point tel, que bon nombre d'enfants réalisent qu'ils ne pourront jamais rejoindre l'école francophone.

L'immersion, par contre, donne de bons résultats, surtout si elle est précoce. Aucune influence négative n'est, par contre, observée en langue maternelle chez les apprenants (BRAUN-DEVRIENDT, COMBLIN). Elle est cependant, à ce jour, difficilement généralisable. En effet, les maîtres doivent être soit natifs de la langue cible ou être capables d'une performance similaire à un natif. Il n'est donc pas aisé d'en trouver. S'ajoutent à cela d'autres difficultés :

- un salaire moindre en Communauté Française.
- l'obligation de réussir un examen linguistique en français, examen d'un niveau très élevé.
- le peu d'établissements secondaires offrant un système susceptible d'accueillir les apprenants ayant vécu l'immersion en primaire en tenant compte de leur acquis.
- la législation scolaire n'est pas claire en ce qui concerne l'organisation de l'immersion au secondaire.

Aussi, est-il à ce jour uniquement concevable dans la situation actuelle de permettre à plus d'écoles de prendre la voie de l'immersion. Mais il faudrait les accompagner (former les maîtres et les inspecteurs, évaluer les effets de l'immersion, collecter et diffuser le matériel didactique utilisé, l'étudier, l'améliorer...) et confier cette mission à des services universitaires spécialisés et/ou à des organismes

expérimentés (le CIAVER de Saint-Ghislain, par exemple). Pour y parvenir , il faudrait probablement amender la législation scolaire sur différents points.

Les séjours linguistiques longs, les échanges scolaires longs sont, eux aussi, efficaces mais comment les généraliser et comment les inscrire dans un projet personnel de l'apprenant ?

L'apprentissage par compétences est, quant à lui, généralisable et même généralisé, du moins dans les intentions. Toutefois, il y a lieu d'étudier ses différents paramètres :

- nombre d'heures de cours et ventilation hebdomadaire ;
- activités menées en classe ;
- accompagnement des enseignants dans la mise en place de la méthode (formations continuée et initiale) ;
- articulation savoirs, savoir-faire, savoir-être ;
- hiérarchisation des compétences à acquérir ;
- articulation entre les programmes et les socles de compétences.
- introduction de l'innovation dans les classes
- production et diffusion de matériel didactique adapté.

L'enseignement, par contre, aboutit à des résultats qui ne sont pas à la hauteur des attentes. Raison pour laquelle quelque quarante écoles primaires ont-elles opté pour l'immersion sous la demande pressante des parents qui recherchent maintenant des procédures plus efficaces pour les langues au niveau secondaire.

Le problème n'est-il pas de proposer un même cursus à tous ? Ne pourrait-on pas imposer des seuils de compétences à des âges donnés ou, mieux encore, en fonction de situations données et en laissant la liberté de l'itinéraire ? Peut-on proposer des itinéraires différents ? Utiliser le portfolio européen en langues (qui

définit des indicateurs permettant de situer la performance en langue) comme aide à l'évaluation?

Il semble à ce jour qu'il faut laisser la porte ouverte à des itinéraires différents. Certains parents ont peur des "innovations" (l'immersion fait encore, aux yeux de quelques parents, figure d'innovation à l'heure actuelle). L'idée des seuils de compétences semble donc intéressante à développer dans cette perspective. Seul inconvénient : se fixer des seuils de compétences réalistes quel que soit l'itinéraire suivi.

En outre, quelles que soient les options retenues, se pose clairement la question de la formation des enseignants pour les langues étrangères. En ce qui concerne l'éveil aux langues, il serait pertinent que les instituteurs puissent y participer efficacement. Aussi, peut-on imaginer d'imposer la maîtrise d'une langue étrangère au terme des études d'instituteur et imposer en outre une expérience d'acquisition d'une langue nouvelle de manière à leur rendre plus visibles les difficultés et les cheminements des apprenants.

Les A.E.S.I. et les A.E.S.S. obtiennent au terme de leurs études de bonnes performances linguistiques dans les langues cibles.

Un accent particulier s'impose toutefois sur la formation pédagogique (l'agrégation notamment), laquelle peut sous doute être renforcée en s'attachant à un transfert plus grand des résultats avérés de la recherche vers les pratiques de classe, vers les attitudes, vers la production de matériel didactique adapté aux élèves, vers l'innovation pédagogique ...

Le cas des personnes n'ayant pas le français comme langue maternelle

Ici le problème est double, tant pour la communauté allophone que pour les francophones de Belgique. Mais la question est également réciproque, d'où quatre aspects distincts à prendre en compte : comment accélérer et améliorer la connaissance du français chez les migrants, comment travailler sur les représentations que ces communautés se font de la COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, mais également de leur propre communauté, de sa langue et de sa culture. Pour les francophones de la COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, comment modifier les représentations habituelles des communautés migrantes, de leurs langues et de leurs cultures, comment inciter un certain nombre de personnes à s'introduire dans ces langues et dans ces cultures, ceci afin de créer des « ponts dans les deux sens ».

Les déficits sur ce point portent aussi bien sur le pourcentage de sujets bi- ou plurilingues que sur l'étendue de la diversité des langues et des cultures connues. Des études faites, notamment aux Pays-Bas, soulignent les conséquences de toute nature (économiques, politiques, culturelles, etc.) qui découlent de ces déficits.

On notera aussi que, même si sans doute le cheminement d'apprentissage d'une langue étrangère est différent pour un francophone natif et pour un migrant, ceux-ci se retrouvent, pour une fois, à égalité quant au niveau de départ pour maîtriser la langue cible.

Au niveau de la maîtrise du français par de jeunes turcophones de 5 ans : les compétences en français oral sont équivalentes chez de jeunes belges et de jeunes turcs parlant français à la maison pour : la phonologie, l'articulation, le lexique courant, la morpho-syntaxe de base en production et en compréhension. Les résultats des jeunes turcs sont moins bons pour les lexiques spécialisés (parties du corps; prépositions et adverbes de lieu); productions syntaxiques complexes. Ceci dits, les enfants sont loin de la limite de la pathologie. Ces résultats son encourageants pour le français (performances de ces enfants en français non inférieures à celles d'enfants germanophones suivant un enseignement en français !). Ce qui l'est moins c'est que les compétences en Turc langue maternelle sont faibles → perte de la langue et de la culture d'origine par manque de valorisation de notre société ? (source : 2 mémoires de recherches que j'ai patronné en 1999 et 2000)

Des travaux fort intéressants (WAMBACH 2001) portent sur la pédagogie convergente qui constitue une bonne synthèse des courants actuels. Elle préconise

des stratégies d'organisation des connaissances dans leur contexte et leur ensemble global en faisant appel aux capacités créatrices de l'individu. Se basant sur la philosophie cognitiviste, le constructivisme, la conception structuro-globale et une pédagogie axée sur l'apprenant, elle permet l'acquisition de la langue maternelle, d'une langue étrangère et de différents domaines de savoirs (scientifiques et artistiques).

Et ailleurs...

Le bilinguisme préoccupe la plupart des pays. Les pratiques sont très nombreuses et variées. En voici quelques exemples :

- L'immersion au Canada (85%)

Quelque 250.000 enfants anglophones suivent des programmes d'immersion française, souvent précoce. Le phénomène date de 1963 et a été particulièrement étudié. Une formation spécifique est mise en place pour les professeurs d'immersion. Le système est ouvert à tous les enfants, sans distinction et basé sur une approche communicative à laquelle s'ajoute une attention à la qualité de la langue.

- Des écoles bilingues en France (Ecole active bilingue Jeannine-Manuel à Paris, par exemple)

On y retrouve associés la langue étrangère et la lecture précoce, cela à partir de trois ans et demi. De quatre à dix ans, les enfants reçoivent une heure trente d'enseignement systématique de l'anglais (oral, puis écrit). Suivent ensuite des leçons d'histoire, de géographie et de sciences dispensés en anglais. Vu l'âge des apprenants, l'enseignement systématique est mené de manière ludique. Cette expérience est en cours depuis plus de 30 ans.

- Le bilinguisme à Aoste

Depuis 1988, français et italien s'y partagent le temps d'enseignement. Les évaluations menées sur cette pratique, notamment par l'Université de Genève, qualifient les résultats de très satisfaisants : la majorité des élèves font preuve d'un suivi linguistique et cognitif très élevé.

- Les lycées bilingues en Europe Centrale et Orientale (Hongrie notamment)

Ouvertes en 1987, ces sections bilingues favorisent l'enseignement des disciplines dans la langue cible après une année d'apprentissage intensif de cette langue cible ainsi que l'acquisition d'un savoir-faire et d'un vocabulaire dans les différentes disciplines.

Cette première année voit des classes divisées en petits groupes où les professeurs, par roulement, poursuivent de mêmes objectifs avec des approches différentes, tantôt orales, tantôt écrites.

Un séjour de quinze jours dans un pays de la langue enseignée est également prévu dans le cursus.

Un bémol toutefois, les élèves sont sélectionnés sur base d'un concours.

SYNTHESE

L'unilinguisme est l'exception à l'échelle de la planète. Notre pays, parce qu'il a trois langues nationales et qu'il vit essentiellement de ses exportations, est plus encore concerné par le problème du bilinguisme. Par ailleurs, l'adhésion européenne de notre Communauté et sa participation à la Francophonie institutionnelle doivent la conforter dans la recherche de la maîtrise d'au moins deux langues -trois si possible- par l'ensemble des citoyens.

Outre l'avantage évident de posséder plusieurs langues, le sujet bi- ou plurilingue dispose d'avantages cognitifs et métacognitifs évidents, tout comme d'une meilleure connaissance de sa langue maternelle, pour autant qu'il s'agisse de bilinguisme additif et coordonné.

Or, nombreux sont en Communauté française de Belgique - comme dans de nombreux pays - les indices qui permettent de penser que nous sommes encore loin d'un bi- ou plurilinguisme à grande échelle. La demande sociale est pourtant forte en ce sens.

Répondre à cette attente et à l'approche institutionnelle européenne et francophone semble pourtant bien un devoir de l'institution scolaire. Pourtant, la recherche montre bien la faillite d'un enseignement traditionnel des langues mettant l'accent sur une méthode frontale et héritier de l'enseignement des langues mortes. Elle met l'accent sur l'intérêt de développer plutôt un apprentissage des langues ou mieux encore leur acquisition en faisant des langues un média d'enseignement (enseignement de disciplines scolaires en langue étrangère)

L'âge d'apprentissage ou d'acquisition, sur bien des aspects, un rôle important. La précocité permet l'usage d'une capacité spécifique d'apprentissage d'une

langue. Capacité qui se perd avec l'âge tout comme la qualité de la perception phonologique de langue étrangère, indispensable pourtant à toute démarche d'acquisition !

Par ailleurs, une centration sur une compétence communicative et sur l'expression de sens est susceptible d'augmenter la motivation de type instrumental des apprenants. Or, celle-ci est très bénéfique à l'apprenant.

De plus, l'hétérogénéité est très grande en la matière. Les différences interindividuelles sont nombreuses, les attitudes et représentations (influencées par la culture d'origine au sens large tout comme par la trajectoire scolaire) très variées. L'ensemble joue un rôle important sur la maîtrise des langues étrangères.

Pouvoir donner à notre système éducatif de telles directions est sans aucun doute possible, d'autant plus que nos enseignant(e)s en langues étrangères disposent en général de très bonnes compétences linguistiques dans les langues qu'ils/elles enseignent. Toutefois, cela implique :

- de veiller au transfert vers la pratique des résultats des travaux de recherche;
- d'assurer une meilleure formation didactique initiale des enseignants concernés (et notamment l'agrégation);
- de mettre en œuvre une large formation continuée des professeurs en fonction et cela en concertation avec l'Inspection (ces formations étant confiées à des opérateurs spécialisés) ;
- de produire et diffuser du matériel didactique adapté ;
- de modifier la législation scolaire pour permettre le recrutement éventuel de professeurs natifs, l'enseignement en langue étrangère de disciplines scolaires au secondaire...

A ce jour, chaque individu se voit offrir un et un seul parcours possible pour devenir compétent en langues étrangères. Il s'agit sans doute là d'une des origines du problème d'incompétence en langues étrangères de nos élèves. La définition de socles de compétences est un grand pas vers la bonne direction, reste encore à permettre à chacun de les atteindre selon un itinéraire qui

corresponde à ses spécificités, à ses attentes, à sa motivation et à ses opportunités. En la matière, il pourrait être rendu possible de permettre divers cheminements non exclusifs (immersion, apprentissage intensif, séjour linguistique, apprentissage par compétence...) pour autant qu'à terme les socles de compétences soient atteints.

Se pose aussi le problème du choix de la langue. Afin d'assurer une plus grande chance au plurilinguisme, le choix de l'anglais comme première langue étrangère n'apparaît pas comme le plus judicieux. Le sujet aura par ailleurs de nombreuses occasions de l'apprendre par la suite. Les didacticiens concordent à avancer la position suivante : d'abord une autre langue nationale ou une langue de proximité, puis une langue internationale si possible de proximité puis une autre langue. La tendance est à l'apprentissage de deux langues étrangères, surtout en Francophonie et cela pour lutter contre la prédominance de l'anglais. Enfin, le choix de l'anglais comme première (et parfois seule) langue étrangère apprise est en opposition avec le principe de tertiarisation sur le marché des langues (principe évoqué plus haut).

Pour terminer, il y a lieu de ne pas perdre de vue dans le débat la problématique des migrants, celle de leur accès à la langue d'enseignement et celle de leur maîtrise de langues étrangères tout comme celle de la valorisation de leur langue d'origine.

Bibliographie

ADIV, E. (1979), « *A comparison of Early Immersion and Classes d'accueil Programs at Kindergarten Level* ». Rapport de recherche, Bureau des écoles protestantes du grand Montréal.

ANDERSON, R. (1977), « *The notion of schemata end the educaitonnal enterprise : General discussion of the conference* », in R. Anderson, R. Spiro et W. Montagne (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledjet*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

ASHER, J. et L. GARCIA (1969), « *The Optimal Age to Learn a Foreign Language* ». *Modern Language Journal*, 53.

« *Aspects de l'Enseignement Bilingue* » : Études de Linguistique Appliquée n°96.

BAETENS-BEARDSMORE, H. & SWAIN , M. (1985), *Designing Bilingual Education : Aspects of Immersion and 'European School' Models*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 1-15.

BALKAN, L. (1970), *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles, AIMAV.

BALL F.W. et BLACHMAN, B.A., (1991) « *Does phoneme awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling ?* », *Reading Research Quarterly*, 1991, 26, 49-96 .

BEAUDOIN, M., CUMMINS, J., DUNLOP, H., GENESEE, F. & OBADIA, A. (1981), *Bilingual Education : A Comparison of Welsh and Canadian Experience*. *Canadian Modern Language Review*, 37, 498-509.

BEN-ZEEV, S. (1972), « *The Influence of Bilingualism on Cognitive Development and Cognitive Strategy* ». Thèse de doctorat, Université de Chicago.

BIALYSTOK, E., HAKUTA, K., (1994), *In Other Words : The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*, New-York, Basic Books.

BIBEAU, G. (1982), *L'éducation bilingue en Amérique du Nord*, Coll. Langue et société, Ed. Guérin, Drolet (Canada)

BIJELJAC-BABIC, R. (2000), *Acquisition de la Phonologie et Bilinguisme Précoce*, in M. Fayol & M. Kail (Eds.), *Acquisition du Langage, L'émergence du Langage* vol. 1., Paris, Presses Universitaires de France, p. 161-192.

« *Bilinguisme : Il ne faut pas se payer de mots* » : *Le Monde de l'Éducation* n°245, p. 82-84.

BLANC, M. (1980), *Réflexions sur quelques classes d'Immersion*. Unpublished mimeo. London , Birbeck College, University of London.

BLANC, M. (1987b), *A project of community bilingual education : some theoretical and applied issues*. In M. Blanc & J.F. Hamers (eds.) *Theoretical and Methodological Issues in the Study of Languages/Dialects in Contact at the Macro-and Micro-logical Levels of Analysis*. Quebec, International Center for Research on Bilingualism, B-160, 191-201.

Bulletin officiel n°4 (juin 97 H.S.) ; Programme Anglais BEP.

BYRNE, B., FREEBODY, P. et GATES, A.,(1992) “*Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time, and phonemic awareness*”, *Reading Research Quarterly*, 27, 141-151.

BYRNE, B. et FIELDIND-BARNSLEY, R. (1995) « *Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children : A 2 - and 3 year - follow-up and a new preschool trial* », *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.

CARROLL, J.B. (1978), « *Measurement of Intellectual Abilities* ». In SUPES, p. 79 et suiv.

CAZABON, M., LAMBERT, W.H. & HALL, G. (1993), *Two-Way Bilingual Education : A Progress Report on the Amigos Program (Research Report n° 7)*. Santa Cruz, Ca, National Center for Research and Cultural Diversity and Second Language Learning.

CHARMEUX, E., “*Bain Linguistique ?*” : Cahiers pédagogiques n°362, p. 70-71.

CHAWARSKI, M.C., et STERNBERG, R.J. (1993), “*Negative priming in word recognition : a context effect*”, *Journal of experimental psychology : general*, 122, 195-206.

CHRISTIAN, D. & MAHRER, C. (1992), *Two-Way Bilingual Programs in the United States, 1991-1992*, Washington, DC, National Center for Research in Cultural Diversity and Second Language Learning, Center for Applied Linguistics.

CUMMINS, J. (1976), « *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth* ». In *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 9.

CUMMINS, J. (1984a), *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment Pedagogy* Clevedon, Avon, Multilingual Matters, 6.

CUNNINGHAM, J. (1987), « *Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response* » in R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds.), *Understanding reader's understanding*, Hillsdale, New-Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 229-255.

CLYNE, M. (1997), « *Some Of The Things Trilinguals Do* », in : *The International Journal of Bilingualism*, Vol. 1, n°2, p. 95-116.

DANESI, M. (1993), *Literacy and Bilingual Education Programs in Elementary School*, Assessing the Research, Mosaic 1, 6-12.

DE VRIENDT, M.-J., ...

DUVERGER, J. (1996), « *L'Enseignement Bilingue Aujourd'hui* », Bibliothèque Richaudeau /Albin Michel.

« *Enseignement Bilingues* » : *Revue Internationale d'Éducation* n°7, p. 27-150.

FATHMAN, A. (1975), « *The Relationship Between Age and Second Language Productive Ability* », *Language Learning*, 25.

FOORMAN, B. R., FRANCIS, D.J., NOVY, D.M. et LIBERMAN, D., (1991) “*How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling*”, *Journal of Educational Psychology*, 83, 456-469.

GARDNER, R.C., MOORCROFT, R. & METFORD, J. (1989), *Second Language Learning in an Immersion Programme : Factors influencing Acquisition and Retention*. *Journal of Language and Social Psychology* 8, 287-305.

GARDNER, R.C. et W.E. LAMBERT (1972), « *Language Aptitude, Intelligence and Second Language Achievement* », *Journal of Educational Psychology*, 56 .

GRISEZ, A. (1976),

GROUX, D., « *L'Enseignement Précoce des Langues : des Enjeux à la Pratique* ».

HAMERS, J.F. & BLANC, M.H.A. (1983), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

HAGEGE, C., « *L'Enfant aux Deux Langues* ». [date, lieu éditeur]

HOFFMAN, C. (1985), « *Language Acquisition in Two Trilingual Children* », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 6, n°6, p. 479-495.

IRWIN, J. (1986), « *Teaching Reading Comprehension Processes* », Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.

JOHNSON, J.S., NEWPORT, E.L. (1989), *Critical effects in Second Language Learning : The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as Second Language*, *Cognitive Psychology*.

HARLEY, B. (1994), *After Immersion : Maintaining the Momentum*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15, 229-244.

HOLOBOW, GENESEE & LAMBERT (1991), *The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds*. Report 2, *Applied Psycholinguistics* 12, 179-198.

IANCO-WORRAL, A. (1972), « *Bilingualism and Cognitive Development* », *Child Development*, 43.

JUCQUOIS, G. (2000), *Pour le meilleur et pour le pire. La politique des langues dans le monde de demain*. Bruxelles, E.M.E.

KELLY, L.G. (éd.) (1969), *Description et mesure du bilinguisme : un colloque international*. Toronto, University of Toronto Press.

KRASHEN, S.D., M.A. LONG et R.C. SCARCELLA (1979), « *Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition* ». *TESOL Quaterly*, 13.

LAMBERT, W.E. (1967), « *A Social Psychology of Bilingualism* », *Journal of Social Issues*, 23.

LAMBERT, W.E. (1977), « *The Effects of Bilingualism on the Individual : Cognitive and Sociocultural Consequences* ». In Hornby (éd.).

LAMBERT, GENESEE, HOLOBOW & CHARTRAND (1993), *Bilingual Education for Majority English-Speaking Children*. *European Journal of Psychology of Education* 8, 3-22.

« *Le Français au Pluriel : un Entretien avec Jean Duverger : vers le bilinguisme* » : *Le Monde de l'Éducation* n°239, p. 53.

« *Le Français au Pluriel : Do You Speak French ?* » : *Le Monde de l'Éducation* n°239, p. 45-52.

LIETTI, A., « *Pour l'Éducation Bilingue : Guide de Survie à l'Usage des Petits Européens* ».

LUDI, G., « *L'Enfant Bilingue Chance ou Surcharge Cognitive ?* ».

MACDONALD, G.W. et CORNWALL, A., (1995), « *The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later* », *Journal of Learning Disabilities*, 28, 523-527.

MACKEY, W.F. (1977), « *The Evaluation of Bilingual Education* » ? In Spolsky et Cooper (éd.).

MACKEY, W.F., « *Bilinguisme et Contact des Langues* ».

MACNEIL, M.M. (1994), *Immersion Programmes employed in Gaelic-medium Units in Scotland*. Journal of Multilingual and Multicultural Development 15, 245-252.

MAYOR, F. (Directeur Général de l'UNESCO) (1999), « *Un Monde Nouveau* », Editions Odile Jacob/UNESCO.

MATLIN, M.W. (2001), *La Cognition*, Coll. Neurosciences et Cognition, Ed. De Boeck Université.

MCKINNON, G.E. (Eds.), *Reading research : Advances in theory and practice*, Vol. 4, New York : Academic Press,.

NICOLADIS, TAYLOR, LAMBERT & CAZABON (1998), *What Two-Way Bilingual Programs Reveal about the Controversy Surrounding Race and Intelligence*. Unpublished Paper.

OUELLET, M., « *Synthèse historique de l'immersion française au Canada* », B-175, CIRB, Québec.

PENFIELD, W. (1969), « *An Anatomy of Language Learning* ». In *Orbit*, (preliminary issue), n° 1.

PETIT, J., « *L'Alsace à la Reconquête de son Bilinguisme* », Nouveaux cahiers d'allemand 93/4.

PORCHER, L., GROUX, D. (1998), « *Apprentissage Précoce des Langues* », P.U.F., Collection Que sais-je ?

RENARD, R., ...

SPOLSKY, B. et R.L. COOPER (éd.) (1977), *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, Ins.

SPOLSKY, B. et R.L. COOPER (éd.) (1978), *Case Studies in Bilingual Education*. Rowley (Mass.), Newbury House Publishers, Inc.

STERN, H.H. (1963), *Foreign Language in Primary Education : The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.

SWAIN, M. & LAPKIN S. (1982), *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*. Clevedon, Multilingual Matters.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1991), *Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes. Existe-t-il un lien ?* Etudes de Linguistique Appliquée, 82, 24-38.

TOUSSAINT, N. (1935), *Bilinguisme et éducation*. Bruxelles, Lamartin.

VAN DETH, J.-P. (1979), *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la Communauté européenne*. Bruxelles, Didier (AIMAV).

VIGNOLA, M.-J. & WESCHE, M.B. (1991), *L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*. Etudes de Linguistique Appliquée, 82, 94-115

WAMBACH, M. (2001)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
CONSTAT DE LA SITUATION ACTUELLE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE	4
LE BILINGUISME	9
DEFINITION	9
AVANTAGES DU BILINGUISME	14
LE PLURILINGUISME	16
DEFINITION	16
AVANTAGES	17
INFLUENCE DE L'AGE	19
INFLUENCE DE LA MOTIVATION	20
DES DIFFERENCES INTERINDIVIDUELLES	22
QUELLE(S) LANGUE(S) APPRENDRE ?	23
POSITION DOMINANTE DES DIDACTICIENS EN LANGUES	23
CHOIX LIBRE OU IMPOSE : PROBLEME POLITIQUE	25
COMMENT S'Y PRENDRE ? LA QUESTION DE LA METHODE	26
1° L'ENSEIGNEMENT	26
2° L'APPRENTISSAGE	26
3° L'ACQUISITION	27
SUBMERSION/IMMERSION (PRECOCE, TARDIVE, PARTIELLE, RECIPROQUE...)	27
ECHANGES SCOLAIRES	29
LE CAS DES PERSONNES N'AYANT PAS LE FRANÇAIS COMME LANGUE MATERNELLE	33
ET AILLEURS...	34
SYNTHESE	36
BIBLIOGRAPHIE	39