

Irène Schwob
François Ducrey
Genève

L'enseignement bilingue dans des classes primaires en Valais romand

Die Ergebnisse einer Evaluation der Walliser 6.-Klässler, die einen zweisprachigen Unterricht ab dem Kindergarten oder ab der dritten Klasse besucht haben, zeigen einige Grenzen des Schulversuchs auf, was die Schüler, die Lehrer und das Programm betrifft. Das Hauptinteresse gilt dem Lerngewinn im Deutschen, daneben wird auch der Einfluss des zweisprachigen Unterrichts auf die Französisch- und Mathematikkenntnisse kontrolliert. Für 81 Schüler der Untersuchung, die auch im interaktiven Sprechen evaluiert wurden, wird die mehr oder weniger grosse Nähe von sieben Testresultaten mit Hilfe einer Korrespondenzanalyse dargestellt und gemäss einiger Charakteristika der Lerner aufgeschlüsselt.

Dès 1993, les communes de Sierre, Sion et Monthey ont successivement ouvert des classes pilotes d'enseignement bilingue partiel (50% en français L1, 50% en allemand L2) à l'école primaire, soit en 1^{re} ou en 2^e enfantine (modèle précoce), soit en 3^e année primaire (modèle moyen). L'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (IRDPP) a été mandaté pour évaluer les compétences des élèves de ces classes en allemand, français et mathématiques. Dans le présent article, nous relatons les résultats de l'évaluation des acquis qui a eu lieu en fin de 6P pour les dix premières classes, non sans évoquer les principales conditions qui ont façonné l'expérience.

Les élèves concernés

Une première expérience menée à Sierre avec des élèves francophones et germanophones réunis dans une même classe enfantine (immersion réciproque) n'a pas été poursuivie eu égard aux réticences exprimées par des parents germanophones qui craignaient pour l'acquisition de leur langue sachant que le français était parlé dès Noël en cours de récréation. Les classes bilingues suivantes et les classes dans les autres communes ont donc été ouvertes sans cette optique d'immersion réciproque; elles s'adressaient à tous les élèves sous forme d'option facultative pour laquelle il fallait s'inscrire. Lorsque trop d'élèves se présentaient, les directions des écoles ont dû faire face au problème de la sélection des candidats. Autant le tirage au sort de quelques élèves parmi tous les intéressés (ou, dans un cas, d'un quota représentatif parmi les classes sociales) que l'admission prio-

ritaire des frères et sœurs cadets engendraient des déceptions et des contestations du bien-fondé du mode de sélection.

Les élèves qui sont finalement entrés en filière bilingue sont probablement de niveau social un peu plus élevé que la moyenne de la population scolaire valaisanne. Ceux qui ont terminé leur scolarité primaire en classe bilingue le sont certainement, puisque les élèves de la classe sociale la plus basse ont plus fréquemment abandonné ou quitté l'enseignement bilingue avant la 6P. Les élèves qui étaient inscrits en classe bilingue dès l'école enfantine avaient pour près d'un quart des origines suisse-allemandes, ce qui n'était le cas que d'un dixième des élèves (de Sierre) qui sont entrés en classe bilingue en 3P. Ces derniers, par contre, étaient majoritairement de bons écoliers selon les notes obtenues en fin de 2P. Ainsi, une comparaison des performances des élèves issus du modèle précoce et du modèle moyen ne diffère pas seulement du point de vue du nombre d'années passées en classe bilingue (8, 7 ou 4 ans), mais également du point de vue des caractéristiques des élèves (pratiques linguistiques familiales et notes antérieures) qui ont aussi un impact sur les résultats scolaires obtenus en classe bilingue.

Les enseignants des classes bilingues

Les personnes recrutées pour enseigner en allemand sont germanophones ou francophones avec de très bonnes connaissances d'allemand, fondées sur un vécu familial ou sur une expérience prolongée en pays germanophone. Par contre, seul-e-s quel-

ques enseignant-e-s possèdent une expérience ou une formation dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère. Au fil des années de l'expérience d'enseignement bilingue, les enseignant-e-s de la partie allemande ont pu bénéficier de conférences et de cours d'été en lien avec l'enseignement bilingue ou assister à des congrès. Leurs besoins de formation sont variés et évolutifs, et le nombre de personnes concernées par l'enseignement en allemand n'a souvent pas permis de constituer des effectifs suffisants pour "remplir" un cours de formation continue *ad hoc*.

Le projet pilote tablait sur le principe "un enseignant - une langue" expérimenté avec succès au Canada et dans la Vallée d'Aoste (Calvé, 1991; Aguetaz *et al.*, 1993). Enseigner en allemand (ou en français) à raison de 50% dans une classe peut répondre au désir de certains de travailler à mi-temps, sinon cela amène à s'occuper de deux classes, en duo avec un ou deux collègues. Les maîtres ou maîtresses qui enseignent en français doivent composer avec un champ d'exercices de la langue réduit et centrer les activités de la classe sur les objectifs fondamentaux du curriculum en L1.

en allemand L2 a dû surmonter plusieurs handicaps. Dans le doute de la continuité d'une filière bilingue au Cycle d'orientation, une heure de mathématiques a d'emblée été enseignée en français, ce qui permettait d'acquérir la terminologie en L1 et d'assurer une progression en fonction du curriculum francophone, mais ceci enlevait aussi une heure à l'enseignement des mathématiques en L2, qui nécessite justement plus de temps vu l'acquisition conjointe de la langue. Dans un canton bilingue, il était évident de suivre le curriculum de l'autre partie du canton, celui du Haut-Valais, et de compter sur les services d'encadrement et de formation de son animateur. C'est seulement après quelques années et plusieurs expertises que les curricula en mathématiques des deux communautés linguistiques ont été reconnus comme équivalents pour l'école obligatoire (1^{re} à 9^e année), des différences de rythme de travail de certaines notions apparaissant jusqu'en 6P. En outre, le manuel de mathématiques germanophone s'est avéré d'un abord trop complexe pour les non-natifs; la vulgarisation du matériel comporte néanmoins le danger d'appauvrir le vocabulaire et de ne plus assurer le progrès langa-

gier concomitant.

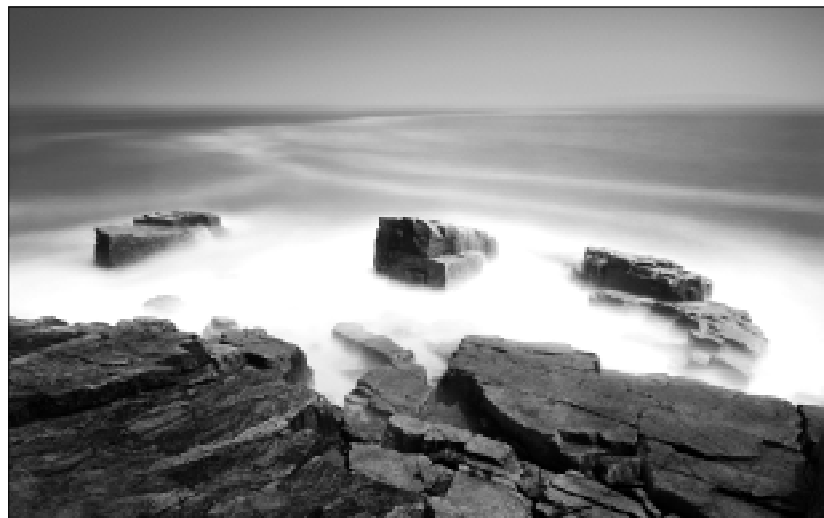
Indépendamment des problèmes rencontrés avec le curriculum et le moyen d'enseignement des mathématiques, la qualification de cette discipline pour l'enseignement en L2 est parfois contestée. Certains trouvent que les mathématiques comportent un vocabulaire pauvre et redondant et, du fait de l'importance de la discipline pour la promotion des élèves, estiment que l'investissement en temps pour assurer l'atteinte des objectifs est trop grand. D'autres défendent les mathématiques en L2 en soulignant que la redondance dans les opérations d'algèbre entraîne une meilleure mémorisation et que les chiffres ne servent pas seulement à compter, mais sont constamment employés dans divers contextes; par ailleurs, les exercices de résolution de problèmes et la géométrie demandent des énoncés détaillés et riches en vocabulaire. Un partage bien pensé du curriculum des mathématiques entre sections linguistiques pourrait être un compromis intéressant.

Pour toutes les disciplines enseignées en allemand, le manque de matériel didactique est évident et constitue une source de surcharge, qui a localement pu être compensée par une heure de

Programme des classes bilingues

Pour que l'enseignement bilingue en allemand atteigne 50% de l'horaire scolaire, une discipline principale y est attribuée, en l'occurrence les mathématiques. S'y ajoutent l'environnement, les travaux manuels, le dessin, la musique et la gymnastique, systématiquement ou périodiquement. Les disciplines "secondaires" n'ont jamais été contestées par rapport à leur adéquation à l'enseignement bilingue. Les acquis des élèves dans ces disciplines n'ont pas été évalués par des épreuves externes aux classes et en comparaison avec des élèves du cursus conventionnel.

L'enseignement des mathématiques



... nella nebbia.

décharge. Les enseignants de tous les niveaux, mais particulièrement de l'école enfantine à la 2^e primaire, sont constamment à la recherche de moyens complémentaires pour répondre aux besoins de l'enseignement bilingue. Pour l'enseignement de l'allemand dès la 4^e année primaire, le manuel conventionnel (*Tamburin*) est estimé insuffisant en ce qui concerne la structuration.

Certaines incertitudes et difficultés ont pu être surmontées grâce à l'accompagnement par l'animatrice de L2 et par un groupe technique (composé de l'animatrice et de quelques enseignants des différents sites) qui ont affiné le plan d'études et veillé à une communication entre les écoles. Par ailleurs, une Commission enseignement bilingue constituée des représentants des parties impliquées (parents, syndicat, directions d'écoles, autorités, recherche) a supervisé l'évolution de l'expérience et son évaluation, et a préparé une argumentation en vue des décisions du département de l'instruction publique.

Evaluation des acquis en allemand

La vérification des acquisitions en allemand/L2 s'est faite en 6P grâce à différents outils d'évaluation adaptés au niveau de compétences des élèves des classes bilingues (Demierre-Wagner et Schwob, 2004). À défaut d'autres études semblables qui auraient permis de comparer les résultats valaisans, nous avons essayé de déterminer le profil linguistique en allemand/L2 des élèves de la filière bilingue selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000), qui est concrétisé dans la version française du Portfolio européen des langues destiné aux apprenants du niveau primaire (Debyser et Tagliante, 2000). La comparaison des résultats aux épreuves dans les quatre compétences (comprendre, lire, écrire et parler)

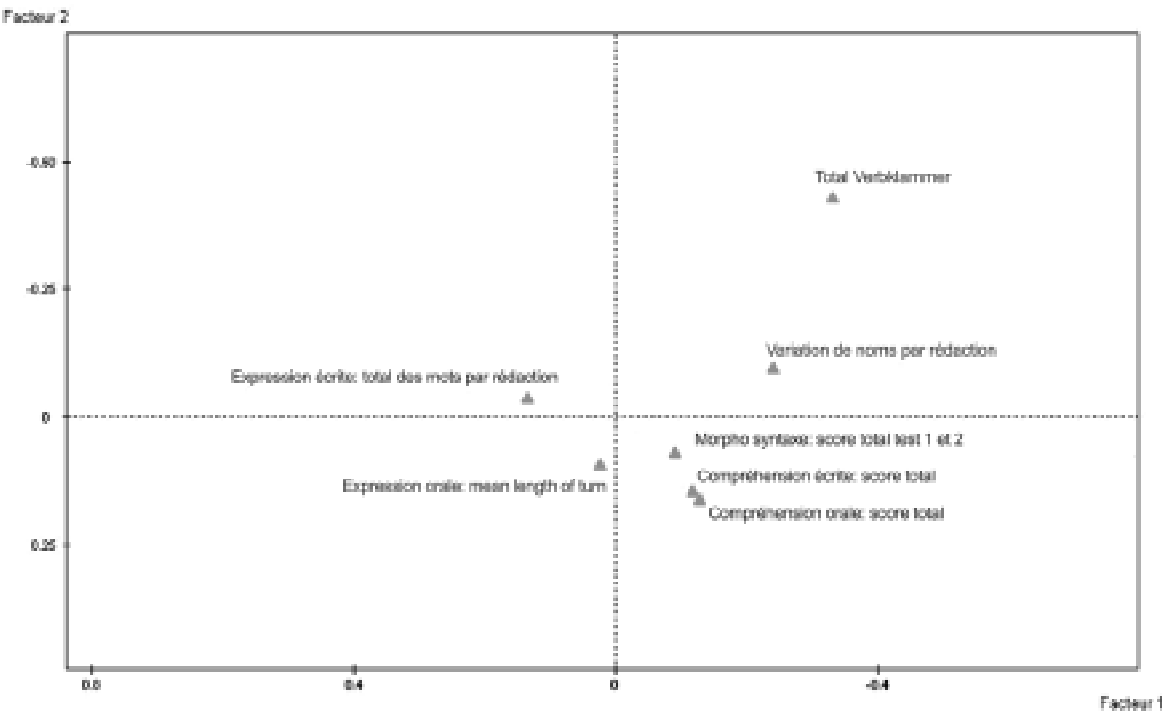
avec les descripteurs de ce portfolio permet d'affirmer que la plupart des élèves des classes bilingues se situent au niveau "seuil", B1, qui suit les niveaux "découverte" et "survie". Plus concrètement, en expression orale par exemple, ces élèves savent poser des questions (niveau 1 ou A1), parler avec quelqu'un, des amis et de la famille (niveau 2 ou A2) et enfin raconter brièvement une histoire (niveau 3 ou B1). Il est donc entendu qu'en fin de 6P, les élèves ont atteint un niveau fonctionnel en allemand, mais que l'apprentissage doit continuer et que les compétences peuvent encore évoluer (d'autant plus, serait-on tenté de dire) au vu de leur "localisation" au troisième des six niveaux existants pour les locuteurs adultes.

Une recherche récente sur les phases d'acquisition de la grammaire allemande par des élèves genevois qui suivent un enseignement d'allemand traditionnel (Département de l'instruction publique, 1998; Diehl *et al.*, 2000) permet une comparaison avec les élèves des classes bilingues pour deux structures syntaxiques que les auteures de *Deutsch in Genfer Schulen* ont définies comme faisant partie du troisième et du cinquième stade dans l'acquisition des structures des phrases. Dans leurs rédactions, les élèves des classes conventionnelles placent le groupe verbal disjoint correctement dans 20% des cas et réalisent l'inversion sujet-verbe lorsqu'elle est nécessaire dans 41% des cas, ceci au terme de l'école obligatoire (9^e). L'analyse de la rédaction des élèves des dix classes bilingues a montré que leurs habitudes langagières sont plus évoluées en fin de 6P, leur syntaxe étant correcte dans plus de 80% du premier cas — par exemple: "Ich **bin** mit mein* Schwester und mein* Mutter **gegangen**."¹ — et dans plus de 60% du deuxième — par exemple: "Mit der Klasse **gehen wir** bald im* Jura". Comme les exemples cités le montrent, la conjugaison du verbe est correcte, mais la déclinaison

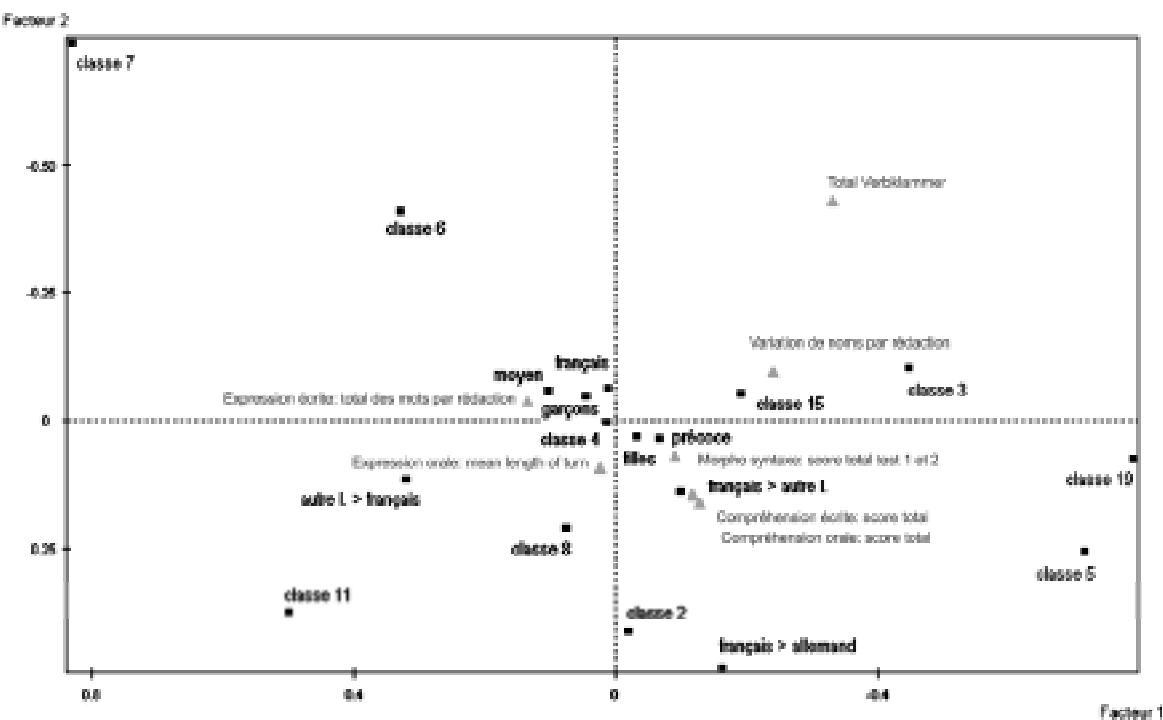
est encore aléatoire, ce qui correspond d'ailleurs à la concordance de l'évolution des acquisitions dans les domaines du verbe, de la phrase et des cas qui a été constatée par les chercheuses genevoises.

Afin d'observer les relations qui peuvent exister entre les résultats de 81 élèves des classes bilingues qui ont participé à tous les tests d'allemand (y compris l'interview, qui sert de test d'expression orale), nous avons effectué une analyse de correspondance simple (Lebart *et al.*, 1995). Pour chaque élève, nous avons tenu compte de son score aux tests de compréhension orale, de compréhension écrite et de morphosyntaxe, ainsi que de la longueur moyenne des tours de parole (ou *mean length of turn*) en expression orale, et de trois critères différents en expression écrite: le total de mots par rédaction, le nombre d'occurrences du groupe verbal disjoint (ou *Verbklammer*) et la variation de mots. L'analyse des résultats montre premièrement qu'une production écrite plus abondante, total des mots par rédaction, s'oppose à des caractéristiques plus qualitatives de l'expression écrite: l'emploi de *Verbklammer* et la variation de noms par rédaction, et elle s'oppose aussi, mais plus faiblement, à la réussite au test de morphosyntaxe (voir dans le graphique 1 la distribution de part et d'autre de l'axe horizontal et les valeurs du facteur 1). C'est dire que la quantité de mots rédigés ne va pas forcément de pair avec les critères de qualité retenus. Deuxièmement, les résultats aux tests de compréhension (orale et écrite) et au test de morphosyntaxe (qui avait une forte composante de compréhension vu qu'il s'agissait de rédiger des phrases à partir de mots donnés) sont très liés (donc rapprochés dans le graphique) et s'opposent, mais faiblement, à la réussite qualitative en expression écrite (voir leur emplacement de part et d'autre de l'axe vertical et les valeurs du facteur 2). La

Graphique 1: Les variables actives du plan factoriel



Graphique 2: Les variables illustratives du plan factoriel superposées aux variables actives



compétence en expression orale, mesurée à l'aide de la longueur moyenne des tours de parole (*mean length of turn*), se situe très près du centre des axes et ne contribue pas de manière importante à leur explication (c'est-à-dire à l'explication des oppositions mentionnées). On peut donc interpréter la capacité de s'exprimer plus ou moins longuement comme étant centrale et tributaire des autres compétences, ou alors comme étant dépendante d'autres compétences encore (d'ordre pragmatique par exemple).

Pour analyser la réussite aux différentes évaluations en langue allemande en fonction de certaines caractéristiques des élèves (genre, appartenance à l'enseignement bilingue précoce ou moyen, langue(s) parlée(s) en famille, appartenance à une classe), nous avons superposé sur le plan factoriel (graphique 1) ces variables illustratives (graphique 2) qui sont signalées par des carrés. Ce sont évidemment les résultats des plus petites entités, des élèves regroupés selon leurs classes, qui varient le plus notablement. Leur dispersion montre que l'accent a pu être mis sur des compétences différentes dans l'enseignement. Les élèves de deux classes (classes 7 et 11) parmi les dix classes évaluées ont écrit des textes plus longs, tandis que ceux de deux autres classes (5 et 19) se sont exprimés de manière peu abondante à l'écrit comme à l'oral. Les élèves des classes 3 et 15 se distinguent par une bonne variation de mots dans leur production écrite. Au centre du graphique, on trouve les élèves de la classe 4 qui montrent des compétences moyennes dans tous les tests (et selon les critères d'évaluation présentés ici).

Les résultats des élèves regroupés selon le genre (filles ou garçons) et selon le modèle d'enseignement bilingue suivi (précoce ou moyen) se situent proches du centre, mais de part et d'autre des deux axes, ce qui indi-

que une tendance à une meilleure compréhension par les filles et par les élèves qui ont débuté l'enseignement bilingue plus tôt (les résultats de filles et précoces étant plus proches de la zone occupée par Compréhension écrite et orale dans le graphique 2). Nous avons aussi relevé les résultats des élèves qui parlent français à la maison (dans le graphique: français, 64 élèves), de ceux qui parlent l'allemand avec un parent (français > allemand, 6 élèves), de ceux qui parlent occasionnellement une autre langue à la maison (français > autre langue, 8 élèves) et enfin de ceux qui parlent avec les deux parents une autre langue (autre l. > français, 3 élèves). Comme on le voit dans le graphique 2, comparés aux élèves du groupe "français", les élèves avec des origines germanophones (français > allemand) montrent globalement plus de facilité en compréhension et en morphosyntaxe², et les élèves parlant occasionnellement une autre langue à la maison (français > autre l.) se situent entre les deux. Il faut toutefois être prudent dans l'interprétation de ces résultats qui ne portent que sur de petits effectifs.

L'analyse factorielle des correspondances nous a permis de relever deux principaux regroupements des résultats aux tests d'allemand soumis aux élèves: les uns écrivent des textes plus abondants, les autres plus soignés; les uns ont plus de facilité à écrire, les autres à comprendre. Cette analyse montre également le rapprochement des résultats en compréhension écrite et orale. Les deux tests de compréhension ayant porté sur le thème des chemins de fer, la différence de support (un texte et un film vidéo) n'interfère pas. Lors de l'analyse de chacun des cinq tests, très peu de différences significatives de réussite ont pu être mises au jour (seuls les élèves de l'enseignement précoce montraient une avance en compréhension orale et, à leur tour, les élèves de l'enseignement moyen en morphosyntaxe), le regard

plus global sur les résultats à l'aide de l'analyse des correspondances met en évidence des effets cumulés, et nous avons ainsi pu confirmer, selon une hypothèse intuitive, qu'une expérience familiale avec l'allemand ou le suisse allemand, ou d'ailleurs (sous certaines conditions probablement) avec une autre langue encore, tend à être favorable pour la compréhension.

Acquis en mathématiques et en français

L'évaluation des acquis en mathématiques et en français a été réalisée en collaboration avec Céline Duc de l'Office de recherche en éducation et de développement pédagogique (ORDP) du canton du Valais qui pouvait s'appuyer, pour le français, sur les résultats d'une évaluation des classes romandes.

En mathématiques, deux volées de classes bilingues ont passé l'épreuve de fin de 6P du Haut-Valais en langue allemande. Leurs résultats ont été comparés avec ceux de classes témoins de la partie germanophone du canton (cf. tableau 1). Néanmoins, une telle comparaison ne peut être qu'indicative, étant donné que les élèves scolarisés dans la partie germanophone du canton sont en moyenne 11 mois plus âgés que les élèves romands (selon une statistique du Service de la formation tertiaire à Sion). Une telle différence d'âge, particulièrement à un moment charnière du développement cognitif où les enfants accèdent aux opérations formelles, ne peut manquer d'avoir une influence sur les compétences des élèves, et on devrait donc s'attendre à un résultat différent entre ces deux groupes. En effet, en 2001-2002, les résultats de trois classes bilingues étaient significativement plus faibles que ceux de deux classes témoins du Haut-Valais. Une part de la différence de rendement entre ces classes a été expliquée par des problèmes de compréhension des consignes

en allemand — l'évaluation portant sur les mathématiques et non sur la langue — et le temps de passation limité (le dernier exercice de chaque partie du test n'étant souvent pas résolu par les élèves des classes bilingues). Ces conditions ont été mieux contrôlées l'année suivante. En 2002-2003, les élèves de quatre classes bilingues (avertis de l'enjeu de cette évaluation) ont obtenu des rendements inférieurs mais non significativement différents des élèves de dix classes témoins! Toutefois, la classe du modèle moyen, constituée selon une clé de représentativité (et ne comportant donc pas seulement de bons élèves) a eu un résultat significativement plus faible que les trois classes du modèle précoce.

compétences en compréhension orale et écrite se sont avérées supérieures à celles des élèves témoins.

Conclusion

En résumé, l'évaluation de l'expérience pilote de l'enseignement bilingue dans trois écoles primaires du Valais romand a montré que les élèves de ces classes progressent régulièrement en français et que l'on ne doit pas craindre des acquis insuffisants. En mathématiques, sauf peut-être pour des élèves plus faibles du modèle moyen, les acquis peuvent être surprenants, c'est-à-dire équivalents à ceux d'élèves germanophones plus âgés. Malgré les difficultés non

Tableau 1: Rendement à deux épreuves de mathématiques du Haut-Valais

Année scolaire	Rendement des élèves des classes bilingues de 6P	Rendement des élèves témoins germanophones de 6P
2001-2002	63.8% (n = 52)	76.1% (n = 41)
2002-2003	80.5% (n = 80)	81.5% (n = 181)

Les élèves des classes bilingues ont également été évalués en français, à l'aide d'épreuves du Valais romand, et leurs résultats ont été comparés à ceux d'élèves romands qui ont suivi un enseignement conventionnel. Trois volées de classes bilingues (de 2001 à 2003) montrent en fin de 6P un niveau global en français plus élevé ou proche de celui des élèves des classes témoins (tableau 2). En 2000-2001, les élèves des classes bilingues ont eu de meilleurs scores dans la partie grammaticale et en expression écrite. En 2002-2003, si le score global ne montre pas de différence significative, leurs

négligeables de mise en place de cet enseignement bilingue, les élèves progressent bien en langue allemande. Evidemment, des différences d'acquisition existent et l'apprentissage de l'allemand n'est de loin pas terminé à cet âge. Les élèves volontaires des classes bilingues ont d'ailleurs des attitudes très favorables vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand et de l'apprentissage en allemand; dans ces conditions, une continuité de la scolarité en classe bilingue nous paraît toute indiquée.

Tableau 2: Rendement à trois épreuves de français du Valais romand

Année scolaire	Rendement des élèves des classes bilingues de 6P	Rendement des élèves témoins de classes conventionnelles de 6P
2000-2001	77.2% (n = 35)	72.9% (n = 936)
2001-2002	75.7% (n = 52)	77.6% (n = 51)
2002-2003	82.1% (n = 80)	80% (n = 160)

Notes

¹ * désigne une imperfection.

² Quatre autres élèves (non évalués en expression orale) qui parlent allemand ou suisse-allemand avec leurs deux parents ont d'ailleurs un résultat significativement meilleur dans les tests de compréhension et en morphosyntaxe.

Bibliographie

AGUETTAZ, P. / CAVALLI, M. / DECIME, R. / FLORIS, P. / GHIGNONE, J.-P. / TUTEL, A. (1993): *Langues et enseignement au Val d'Aoste: réalisations et perspectives: journée d'études du 13 nov. 1992 à Martigny*. Neuchâtel, IRDP, Recherches 93.103, Cahier du GCR 25.
 CALVE, P. (1991): *Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990*. Etudes de linguistique appliquée, 82, p. 7-23.
 CONSEIL DE L'EUROPE (2000): *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier (ou <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>).
 DEBYSER, F. / TAGLIANTE, C. (2000): *Mon premier portfolio. Portfolio destiné aux apprenants du niveau primaire*. Paris, Didier.
 DEMIERRE-WAGNER, A. / SCHWOB, I., avec la collab. de C. DUC (2004): *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais, Rapport final*. Neuchâtel, IRDP (04.1).
 DÉPARTEMENT de l'instruction publique (1998): *Recommandations DiGS (Deutsch in Genfer Schulen): à propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève, DIP.
 DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, T. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen, Niemeyer.
 LEBART, L. / MORINEAU, A. / PIRON, M. (1995): *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Paris, Dunod.

Irène Schwob

est collaboratrice scientifique au Service de la recherche en éducation à Genève. Comme ancien membre du GREB (Groupe de recherche pour l'enseignement bilingue) elle a été chargée par l'IRDP de terminer l'évaluation longitudinale sur l'enseignement bilingue dans les écoles pilotes valaisannes.

François Ducrey

est collaborateur scientifique au Service de la recherche en éducation (SRED). Ses travaux scientifiques portent sur la méthodologie de recherche et s'inscrivent dans le champ thématique de l'analyse des processus d'enseignement.