



L'acquisition du français écrit comme langue seconde
dans une école bilingue allemand-français à La
Calamine / Kelmis, Belgique. Étude semi-longitudinale
sur le développement de l'écriture dans les classes primaires bilingues

Piet Van de Craen

Vrije Universiteit Brussel (VUB), Belgique
European Language Council/Conseil européen pour les langues (ELC/CEL)
piet.van.de.craen@vub.be
<https://orcid.org/0009-0007-2438-9427>

Reçu le 12-02-2024 / Évalué le 05-03-2024 / Accepté le 02-04-2024

Résumé

Dans cette contribution, le développement de l'acquisition de l'écriture du français est examiné dans les trois dernières classes d'une école élémentaire bilingue allemande/français à la Calamine / Kelmis, Belgique. En immersion, l'apprentissage de la langue seconde, la langue cible, se fait implicitement à l'oral, au même titre que la lecture et l'écriture. Cette étude démontre comment l'acquisition du français se développe spontanément dans un contexte bilingue. Les résultats sont importants pour le développement de la didactique de l'écriture implicite et pour la didactique de l'enseignement des langues étrangères en général, bilingues ou non.

Mots-clés : bilinguisme, apprentissage, écriture

Der Erwerb von geschriebenem Französisch als Zweitsprache in einer zweisprachigen deutsch-französischen Schule in La Calamine/Kelmis, Belgien. Eine quasi-Langzeitstudie zur Entwicklung des Schreibens im bilingualen Grundschulunterricht

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Entwicklung des Erwerbs französischer Schriftsprache in den letzten drei Klassen einer zweisprachigen deutsch/französischen Grundschule in Calamine/Kelmis, Belgien, untersucht. In diesen Klassen erfolgt das Erlernen der zweiten Sprache, der Zielsprache, implizit mündlich sowie durch Lesen und Schreiben. Diese Studie zeigt, wie sich der Erwerb der französischen Sprache in einem zweisprachigen Kontext spontan entwickelt. Die Ergebnisse sind wichtig für die

Entwicklung der Didaktik des impliziten Schreibens und für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen, ob zweisprachig oder nicht.

Schlüsselwörter: Zweisprachigkeit, Lernen, Schreiben

**The acquisition of written French as a second language in a bilingual
German-French school in La Calamine/Kelmis, Belgium.
Semi-longitudinal study on the development
of writing in bilingual primary classes**

Abstract

In this contribution the development of the acquisition of French writing is examined in the last three classes of a bilingual German/French elementary school in Calamine/Kelmis, Belgium. In these classes, learning the second language, the target language, implies the acquisition of the three skills speaking reading and writing. This study demonstrates how the acquisition of French develops spontaneously in a bilingual context. The results are important for the development of the didactics of implicit writing and for the didactics of teaching foreign languages in general, bilingual or not.

Keywords : bilingualism, learning, writing

Introduction

Depuis 1998, la communauté française de Belgique permet d'organiser des classes bilingues dès la maternelle, plus connues sous le nom d'écoles d'immersion. La nouveauté réside dans le fait que ce sont des activités dans la langue cible qui sont proposées. En se concentrant dans un premier temps sur l'expression orale dans la langue cible, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture vient plus tard. L'accent est principalement mis sur les processus d'apprentissage implicites. De nombreuses études ont démontré la valeur ajoutée de ce type d'enseignement (par exemple Van de Craen *et al.* 2007, 2010, 2021, Hiligsmann *et al.*, 2017, Comblain, 2022), mais le développement de l'écriture dans la langue seconde des écoles dites en immersion n'a pas été étudié. À l'école primaire bilingue César Franck à La Calamine/Kelmis, une étude a été lancée sur l'acquisition écrite du français au cours de l'année scolaire 2022-2023. Les trois dernières classes ont été sélectionnées, ainsi que trois moments clés, octobre 2022 et février

et mai 2023, pour relever le matériel, des copies rédigées par les élèves. Les objectifs de l'étude étaient multiples. Montrer d'abord l'importance de la langue écrite dans l'éducation immersive, dont le nom officiel est EMILE, c'est-à-dire enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère ; montrer ensuite comment une didactique implicite fonctionne et évolue dans l'acquisition d'une langue écrite ; ensuite encourager les enseignants à l'égard de l'éducation de l'écriture, souvent vécue comme difficile et, enfin, de contribuer à l'acquisition du français écrit en milieu germanophone. L'école César Franck a démarré le projet en 2011 et a demandé à l'auteur de suivre ce projet à partir de 2017. Une première analyse a montré que le projet multilingue nécessitait des activités de lecture et d'écriture plus intensives dans la langue cible (Van de Craen, 2019). Dès le début du projet bilingue à l'école en 2011, l'accent a été principalement mis sur l'acquisition de compétences orales. Ce n'est que par la suite que l'on s'est rendu compte qu'il n'y avait aucune raison de ne pas inclure la lecture et l'écriture. D'où cette étude exploratoire.

1. L'école primaire César Franck

L'école se présente comme une école bilingue. Sur son site on lit :

Pour répondre aux besoins et aux attentes des familles qui confient leurs enfants à l'A.C.F. face au multilinguisme de la société dans laquelle grandissent les enfants et les adolescents, tenant compte des recommandations de l'Union Européenne qui encourage le multilinguisme individuel ainsi que l'acquisition des langues étrangères, dès le plus jeune âge, la section maternelle de l'A.C.F. a élaboré un projet pilote de soutien précoce et intensif du bilinguisme à partir de la 1^{re} maternelle et rendre, ainsi, possible à l'ensemble de la population scolaire l'accès simple et naturel aux deux langues : l'allemand et le français. Le concept est basé sur l'immersion précoce dans l'une et l'autre langue. À partir de l'année scolaire 2011-2012, tous les élèves de la section maternelle réalisent des activités dans les deux langues. En section germanophone, 60 % des activités se déroulent en allemand et 40 % en français. En section francophone, 60 % de français et 40 % d'allemand.

Cette vision est d'inspiration européenne :

[Ce projet] permet aux jeunes, dans leur carrière professionnelle, de saisir la chance offerte par l'intégration progressive de l'Union Européenne, et aussi d'entrer en contact avec les différentes cultures européennes. L'étude de la première langue étrangère commence, sous une forme ludique et pratique, à l'école maternelle et se poursuit de manière conséquente et cohérente, en fonction de l'âge des élèves, à l'école primaire et secondaire. L'apprentissage précoce d'une première langue étrangère favorise l'acquisition d'autres langues, qui sont proposées au plus tard à partir du deuxième degré du secondaire : langues des voisins et langues mondiales. Grâce à leur capacité d'utiliser des langues étrangères, nos élèves contribueront activement, notamment en participant à des projets européens et d'autres échanges et voyages scolaires, à la construction d'une société européenne démocratique et solidaire¹.

Le projet éducatif met également l'accent sur le travail d'équipe, qui fait partie intégrante de la vision éducative. Un autre aspect qui fait partie de l'ADN de l'école est l'inclusion. 49 des 490 personnes souffrent de handicaps allant de l'apraxie à la cécité et suivent les cours comme tout le monde.

2. Pourquoi l'étude de la langue écrite est-elle si importante ?

L'écriture fait partie des quatre compétences classiques : écouter-parler-lire et écrire. La didactique fait souvent une distinction entre les compétences passives (écouter et lire) et les compétences actives (parler et écrire). Mais l'histoire ne se termine pas là.

Le chercheur canadien Jim Cummins (Cummins, 2000) fait une distinction entre BICS et CALP, c'est-à-dire Basic Interpersonal Communicative Skills comme écouter et parler, des compétences acquises chez soi, et Cognitive Academic Language Proficiency, c'est-à-dire, lire et écrire, des compétences traditionnellement acquises à l'école. Cela implique que lire et écrire sont plus exigeants sur le plan cognitif qu'écouter et parler, et ceci implique également qu'on peut parler d'une hiérarchie des compétences qui va plus loin que la simple dénomination « actif » vs « passif ». La hiérarchie montre que l'écoute vient avant la

¹ <https://www.grundschule.cfakelmis.be/fr/philosophie/bilinguisme.php> [consulté le 30 janvier 2024].

parole et qu'écrire n'est pas possible sans être capable de lire. Dans l'acquisition du langage écouter – parler – lire – écrire se succèdent dans cet ordre et le coût cognitif augmente progressivement. Il s'ensuit que l'on peut dire que plus un locuteur possède de compétences, plus il maîtrise la langue. La maîtrise de la langue écrite est également considérée comme la compétence la plus difficile dans un environnement d'apprentissage des langues. À titre d'illustration, considérons le tableau suivant qui illustre la relation entre différentes compétences et leurs coûts cognitifs :

Compétence	activité passive	coût cognitif	activité active	coût cognitif
l'écoute	écouter la radio	Bas	écouter attentivement	Haut
l'oral	parler des banalités de tous les jours	Bas	faire une présentation, enseigner	Haut
la lecture	jeter un coup d'œil sur un texte	Bas	comprendre un texte	Haut
l'écriture	écrire une liste de course à faire	Bas	écrire un texte scientifique	Haut

Tableau 1: Relation entre compétences passives et actives ainsi que leurs coûts cognitifs

Comme on peut le voir, toutes les compétences ont un aspect passif et actif. Le rôle de l'école est, entre autres, de rendre actif ce qui est passif et inversement. La lecture et l'écriture jouent ici un rôle de premier plan.

Un autre aspect souvent négligé, étroitement lié à l'aspect cognitif, est la façon dont le cerveau réagit en fonction de l'activité linguistique. Calvin & Ojemann (1994) ont montré ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'une personne écoute attentivement, lorsqu'elle parle, lorsqu'elle regarde et lorsqu'elle cherche des mots. La lecture et l'écriture travaillent sur l'ensemble du cerveau, prouvant le coût cognitif dont parle Cummins. Pour donner une idée de ce qui se passe quand on écrit : l'aire de Broca dans l'hémisphère gauche du cortex est stimulée, ainsi que l'aire de Wernicke dans le cortex auditif, mais aussi l'aire occipitale à l'arrière du cortex, ainsi que le lobe frontal responsable d'activités telles que la recherche de mots. Enfin, toutes les zones du cortex cérébral qui contrôlent l'exécution des mouvements volontaires sont également activées.

Autrement dit, écrire est une activité très complexe et exigeante sur le plan cognitif, nécessitant la coordination d'un certain nombre de capacités

de réflexion d'ordre supérieur du cerveau pour bien être exécutée (cf. Communication Symphony, 2021).

Il ne fait donc aucun doute qu'écrire dans une langue seconde augmente considérablement le coût cognitif. Il s'ensuit que lorsqu'un élève sait bien écrire dans la langue cible, on peut dire qu'il maîtrise mieux la langue que celui qui a de mauvais résultats. Vu sous cet angle, il est remarquable que, d'une part, cette connaissance soit peu utilisée pour tester les élèves et, d'autre part, que la recherche sur la langue écrite dans les écoles primaires multilingues soit quasiment inexistante. Quelques rares exceptions sont Dezutter *et al.*, 2015, Guerlande, 2016 et Sauvage *et al.*, 2016.

Pour conclure, nous pouvons dire qu'apprendre à écrire la langue seconde dans un programme d'immersion stimule non seulement davantage l'acquisition de cette langue, mais également les aspects cognitifs qui vont de pair avec cette approche d'apprentissage.

3. Le matériel

À l'école César Franck à La Calamine les 4^e, 5^e et 6^e classes ont été suivies durant l'année scolaire 2022-2023. Au début de l'année les enseignants ont été avertis qu'une partie des travaux des élèves serait collectée. Les enseignants étaient libres dans leur choix en ce qui concerne les textes rédigés presque spontanément, c'est-à-dire chaque devoir était lié à un sujet de cours et à une discussion en classe. D'octobre à mai, l'auteur a essayé à suivre l'évolution de la qualité d'écriture. Le tableau 2 résume le matériel ainsi obtenu.

Mois/classe	4 ^e	5 ^e	6 ^e	Totaux
oct 2022	15	13	25	53
fév 2023	8	14	10	32
mai 2023	9	14	--	23
Totaux	32	41	35	108

Tableau 2 : Corpus de 108 essais, répartis sur trois classes primaires

Au total, 108 essais ont été reçus, mais certains ont dû être supprimés de l'étude pour diverses raisons, par exemple parce qu'ils étaient illisibles ou que tous les élèves d'une même classe n'ont pas participé aux trois séances. Il s'ensuit que pour étudier l'évolution sur une période de 7 mois, seuls les travaux des élèves de 4^e et 5^e sont éligibles et que pour la 6^e, la période n'est que de 4 mois. Le fait que la case de la 6^e soit vide est le résultat d'un malentendu entre le chercheur et l'enseignant. Tout cela réduit considérablement le nombre d'études dans lesquelles les progrès peuvent être suivis. Au total, 9 tests de 4^e année, 14 de 5^e année et 20 de 6^e année ont été sélectionnés principalement basés sur la participation ou non de l'étudiant aux trois séances.

4. Méthodologie, description et analyse des données

L'analyse est principalement qualitative. Une approche statistique n'aurait guère de sens compte tenu de la nature très diversifiée du matériel qui est le produit d'un certain nombre de variables incontrôlables telles que, par exemple, le temps passé à écrire et la durée de préparation (Sauvage *et al.*, 2016). Un bon exemple dans ce contexte est une mesure classique utilisée, à savoir le nombre moyen de mots écrits, mais qui ne nous dit en réalité que peu de choses. À cet égard, le tableau 3 montre le nombre moyen de mots du corpus dans les trois classes examinées.

Mois/classe	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Octobre 2022	36	63	63
Février 2023	67	66	65
Mai 2023	86	57	--

Tableau 3 : Nombre moyen de mots par travail dans chaque période et dans chaque groupe

Hormis pour la 4^e année où l'on constate une forte augmentation du nombre moyen de mots, les autres chiffres donnent peu d'indications. Même pour la quatrième année, une explication n'est pas évidente autre que - probablement - le développement cognitif naturel qui se produit vers

cet âge. Un autre aspect caché dans les notes moyennes réside dans le fait que dans chaque groupe, il y a des élèves qui sont légèrement en retard par rapport aux autres et donc, comme il est d'usage dans ce type d'études, les chiffres les plus élevés et les plus bas ne sont pas pris en compte. Analysons donc le corpus qualitativement, en commençant par le 4^e groupe. Même si nous parlerons des élèves issus de l'immigration dans la discussion qui suit, ils ne sont pas retenus comme une catégorie distincte dans l'analyse.

4.1. La classe 4 en primaire

Analyser les copies manuscrites de jeunes scripteurs n'est pas chose facile. Outre la qualité de la langue, nous sommes confrontés à la qualité de l'écriture manuscrite, qui n'est pas toujours simple à déchiffrer dans ce groupe. La qualité de l'écriture manuscrite et la langue sont très basiques. La conjugaison des verbes n'est pas encore maîtrisée et l'écriture manuscrite est difficile à lire. Mais la structure des phrases est correcte. L'élève a suivi les instructions données par l'enseignant. La ponctuation est quasiment inexistante, mais comme il s'agit d'une langue seconde, il y a beaucoup d'espoir qu'elle s'améliore. Et pour certains élèves de quatrième année, l'amélioration sur sept mois est frappante et claire. Les temps grammaticaux font désormais partie du répertoire, la qualité de l'écriture manuscrite s'est améliorée et la ponctuation a été découverte. Les progrès sont indéniables.

Voici un exemple des progrès constatés chez un élève de ce groupe. En février, on peut encore trouver ceci 'dimonche jai joue ala playsdti' (4/15/2). Mais le même élève montre des progrès trois mois plus tard, il écrit 'Mercredi après midis, je suis alé jouer dehors et on est alé manger une frites' (4/15/3). Malgré de nombreuses imperfections, des progrès sont également perceptibles ici. Il est aussi à noter que la progression concerne significativement le nombre de mots.

En 4^e année de l'école primaire, les caractéristiques du français écrit des élèves germanophones sont les suivantes : (i) des phrases courtes et simples ; (ii) l'utilisation des accents est minime ; (iii) la conjugaison des verbes n'est pas encore maîtrisée et (iv) la ponctuation n'existe pas dans la plupart des cas. Dans ce cas particulier, l'orthographe des noms pose moins de problèmes, notamment pour les mots courants comme les noms de

jours ou d'autres mots de la vie quotidienne, car les élèves avaient accès à des listes de mots pour vérifier l'orthographe. Si le mot est vraiment inconnu, ils inventent une orthographe basée sur la prononciation, comme dans 'playsdti' pour « playstation ». À noter que l'élève sait déjà que la première partie du mot s'écrit « play ».

4.2. La classe 5 en primaire

En 5^e, on observe également des progrès remarquables, comme dans les exemples suivants. Un élève qui écrit en octobre 'Wa taswar' (5/7/1) ('Va t'asseoir'), écrit en février 'Je mange de Popcorn et de la sprite. Le film s'appelait 'La chat botte'. A dimanche je te marcher dan ma Grand-méré' (5/7/2). Mais au mois de mai, chez le même élève on lit 'Docteur, oui allo ? Mon ami, Venez vite ! Mon ami est tombé ! Il ne sait pas bouger sa main ! (5/7/3). Des progrès ne sont pas parfaits mais spectaculaires.

Au niveau syntaxique, on constate que les phrases sont de plus en plus longues, que plus d'attention est portée à la ponctuation, mais que la plupart des élèves ont encore beaucoup de progrès à faire dans le domaine de la conjugaison des verbes, comme dans l'exemple ci-dessous, rédigé en mai 2023. Néanmoins, l'histoire est compréhensible, logique et facile à suivre.

'Je vais aller a l'escalier et j'ai tombe par ce que il avez des fleures avec de l'eau. Ma maman me trove dans les escaliers. J'avez beaucoup mal. Ma maman appler la ambulance ! Dans l'hospital mes parents il dit 'Comment tu tombe?' Moi jai ne dit rien (5/5/3).'

Quant à l'orthographe des noms, dans le corpus on trouve 'escalier', 'toiliette', 'bequilles', 'bequillés', 'hospital', 'hopitale', 'ambulance' mais ces erreurs sont moins fréquentes qu'on pourrait le penser. La plus grande difficulté flagrante pour ces élèves est la conjugaison des verbes. Pour la grande majorité des élèves, nous constatons de grands progrès en termes de longueur des phrases, de ponctuation et de détail des accents. Enfin, la lisibilité de l'écriture manuscrite pose moins de problème.

4.3. La classe 6 en primaire

Comme cela a déjà été expliqué dans le commentaire du corpus, il manque des exemplaires de mai 2023. Ce qui frappe, à la lecture du corpus de la classe 6, c'est la structure des textes, plus apaisée et plus riche. Malgré les nombreuses inexactitudes, les textes sont logiques et bien structurés. Par exemple 'Jeudi le 20 octobre on m'avais un Projet 'Fairtrade' qui signifie commerce équitable. On a été répartis en 3 groupe. Le première groupe a vendue à l'école, le deuxième a vendue à le marchet et la 3 groupe à distribuer le flyers' (6/8/1). Un autre exemple d'un texte logique et structuré mais plein d'imprécisions est le suivant :

'On a jouer à des jeux de socièter, apres on a déjeuner et apres on devais surveiller chaquen sur un enfant de 1ème anné pour atraper des bonbon et pour qui il ne vont pas sur la rute. Après on à regardèr commet les autres ont danser. Après on est montè dans la classe et on a manger des (qualbellchen) et on à bus du jus de pomme et après on est tous rentrer a la maison' (6/6/2)

Les phrases s'allongent, les événements se déroulent dans une parfaite logique dans le temps et l'histoire est facile à suivre. Quant à l'orthographe, le scripteur suit son intuition et lorsqu'un mot lui échappe, il insère un mot en allemand. L'existence des accents est reconnue mais leur utilisation est plutôt arbitraire. C'est aussi le cas des verbes : le scripteur sent qu'il doit faire quelque chose, mais il n'en connaît pas encore les règles. Autrement dit, l'élève écrit sans complexes la langue seconde comme il la parle. C'est d'ailleurs une des caractéristiques de l'approche EMILE. Résumons les résultats dans le tableau 4.

Critères / niveau	4 ^e	5 ^e	6 ^e
qualité de l'écriture manuscrite	Hésitante	nette amélioration	plus de problème
Syntaxe	phrases courtes et simples	phrases un peu plus élaborées	phrases nettement allongées
Conjugaison	pas maîtrisée	pas maîtrisée	plus conscient des formes mais pas maîtrisée
Accents	inexistants	il y en a parfois	conscient de leur existence
Ponctuation	inexistantes	légère amélioration	nette amélioration

Tableau 4 : Résumé de l'évolution de la qualité d'écrire dans les trois classes

5. Discussion

Il faut d'abord revenir sur l'aspect implicite de l'acquisition d'une langue seconde dans un contexte EMILE et des aspects qui en découlent, discuter ensuite de la situation des élèves issus de l'immigration, puis s'intéresser aux avis des enseignants. Enfin, dans les conclusions, devront être discutées les implications de ces éléments pour l'éducation en général et l'éducation bilingue en particulier.

L'aspect implicite de l'enseignement EMILE est sans doute la caractéristique la plus frappante de l'apprentissage. Bien que l'éducation reconnaisse depuis longtemps que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas à apprendre la grammaire et le vocabulaire, on constate souvent que ce point de vue n'est accepté qu'à contrecœur. L'approche EMILE met l'accent sur « faire quelque chose avec la langue », sans que les enseignants ne fassent référence à des structures ou à des règles (Van de Craen *et al.* 2018). Cela s'applique à l'expression orale et, comme nous l'avons vu, également à l'écriture. Alors que dans l'enseignement traditionnel, l'apprentissage d'une langue seconde va de pair avec la peur de la parler (Colin, 2016), dans l'enseignement EMILE, la peur de parler a complètement disparu. De même, dans cette étude, nous avons observé que même lors de la rédaction de textes dans la langue seconde, il n'y a aucune crainte. Et lorsqu'ils sont confrontés à un mot inconnu, les élèves recherchent une orthographe – souvent phonétique – ou choisissent le mot dans leur langue maternelle, en l'occurrence l'allemand. Mais ce dernier cas est en réalité rare.

Le résultat est que tous les élèves, quelle que soit leur origine, développent une compétence écrite qui dépasse largement celle de l'enseignement traditionnel des langues, c'est-à-dire là où c'est uniquement la langue est enseignée. Bien sûr, cette compétence n'est pas parfaite, on constate encore beaucoup d'erreurs et de lacunes, mais les bases sont là et - à condition qu'ils poursuivent leurs études dans le même système - ils seront capables d'écrire un bon français, comparable à celui des apprenants qui parlent français comme langue maternelle (Sauvage *et al.* 2016). Dans tous les cas, les résultats sont incomparablement meilleurs à ceux de l'éducation traditionnelle et cela grâce à l'apprentissage implicite.

Il est également clair que les résultats montrent que nous atteignons les limites de l'apprentissage implicite. Si l'approche d'apprentissage implicite est excellente pour acquérir les bases de la langue seconde, elle est moins adaptée pour atteindre des niveaux avancés. L'un des meilleurs exemples à cet égard est précisément l'acquisition de la grammaire française. Il est impossible d'écrire des textes en français sans une connaissance minimale de la grammaire. La connaissance de l'accord des participes passés et des temps des verbes en général, pour ne citer que ces deux aspects, nécessite un apprentissage explicite. Cela va au-delà de la tâche de l'enseignement EMILE à l'école primaire. Bien sûr, cela ne change rien au fait que l'enseignant ne peut pas ponctuellement pointer certaines caractéristiques - le fameux échafaudage [scaffolding, en anglais] - mais l'enseignement systématique de la grammaire échappe à ses activités dans une école primaire EMILE. Il n'est donc pas surprenant que les élèves de notre étude commettent de nombreuses erreurs de conjugaison des verbes.

Il est important d'insister sur la phrase 'tous les élèves, quelle que soit leur origine'. Malgré le fait qu'il existe une différence de développement entre les différents élèves qui peut être attribuée à leur origine - d'ailleurs pas dans tous les cas - il n'y a aucune raison de supposer que le projet EMILE ne conviendrait pas aux élèves issus de l'immigration. Comme nous l'avons vu, il existe peu d'études en Europe sur les compétences en écriture de ces enfants. Mais au Canada, les travaux de M. Swain (Swain, Lapkin, 1982), ici résumés par Comblain (2022), ont démontré que « les enfants issus de l'immigration qui possèdent déjà un certain savoir-faire dans leur L1 écrite ont de meilleures performances en lecture dans la langue d'immersion, le français (à savoir leur L3), que les élèves anglophones immergés en français ou des enfants issus de l'immigration ne possédant aucune compétence écrite dans leur L1 » (Comblain, 2022 : 246). Dans notre cas, les enfants issus de la migration apprennent deux langues qui ne font pas partie des langues parlées à la maison, mais sont néanmoins entourés des deux langues dans leur environnement scolaire quotidien. D'ailleurs, dans un programme d'immersion, ils sont exposés à ces langues dès la maternelle. La conclusion est que plus ils ont suivi le cursus dès la maternelle, moins il y a de différence entre les élèves issus de l'immigration et les autochtones. En d'autres termes, les conclusions de Swain *et al.* sont, sinon dépassées,

du moins affaiblies par la situation spécifique de l'approche EMILE en Europe. D'où les résultats très honorables de ces enfants, bien qu'ils ne sachent pas lire et écrire leur langue maternelle.

Un autre aspect auquel est confronté l'apprenant du français écrit est la nature particulière de cette langue. Le français fait en effet partie des langues dites opaques, où la différence entre le son et le graphème est souvent très grande (Seymour *et al.*, 2003). Par exemple, le son [o] s'écrit parfois 'eau', 'au' ou 'aux', voire 'haut(s)'. Cela contraste fortement avec une langue transparente comme l'espagnol, où les sons [o] et [a] sont toujours écrits avec 'o' et 'a'. L'allemand, langue maternelle de la plupart des élèves de cette étude, est également plus transparente que le français qui, avec l'anglais, est l'une des langues les plus opaques d'Europe. L'apprentissage de l'orthographe d'une langue transparente est plus rapide pour les locuteurs natifs de cette langue que pour les locuteurs natifs d'une langue opaque. On peut donc attendre la même chose des apprenants qui doivent acquérir une langue opaque. Ainsi, l'acquisition de l'orthographe du français prend plus de temps et, à cet égard, il peut être surprenant qu'il y ait relativement peu de fautes d'orthographe dans notre corpus.

Il est également utile d'évoquer l'opinion des enseignants sur les compétences rédactionnelles de leurs élèves². Les propos des enseignants sont souvent parallèles. S'ils sont satisfaits des compétences orales des élèves, ils le sont moins de leurs compétences en lecture et en écriture. Ils attribuent ce qu'ils considèrent comme des résultats médiocres à la situation antérieure où l'écriture dans la langue seconde n'était pas considérée comme importante. Bien sûr, la COVID n'a pas arrangé les choses. Mais ils sont optimistes car ils ont récemment commencé à travailler avec une « boîte à outils » qui structure davantage les leçons, élaborée par le didacticien encadrant. Ils s'accordent tous à dire que la maîtrise orale du français aide les élèves à écrire car ils « ont déjà la phrase en tête ».

² Ce paragraphe est basé sur des entretiens avec les enseignants impliqués en octobre 2024. À cette époque, ils ne connaissaient pas les résultats de la recherche.

6. Commentaires et conclusions

Dans cette étude exploratoire, nous avons étudié l'évolution et la qualité du français chez les élèves germanophones suivant un programme d'immersion tel que EMILE. Nous avons découvert que même si ces élèves ne reçoivent pas d'instructions explicites en grammaire, ils sont capables d'écrire des textes compréhensibles en français. Nous avons également constaté des progrès dans la structure des textes, l'utilisation des accents et de la ponctuation. Seules les formes verbales ne sont pas acquises car difficiles à acquérir implicitement. Ces résultats ne peuvent être comparés à ceux de l'éducation traditionnelle, qui montrent une qualité bien inférieure (Hirtt *et al.* 2023).

Quels enseignements peut-on tirer de ces recherches pour l'éducation en général et l'éducation bilingue en particulier ? Une analyse récente basée sur une enquête auprès des enseignants belges en Belgique montre que les trois tiers des enseignants croient à une baisse des normes, qui, selon eux, est due, entre autres, à diverses raisons telles que la taille des classes, les circonstances familiales externes, la ségrégation scolaire, les capacités des élèves ou le manque de bases (Hirtt *et al.* 2023). Ce résultat en soi n'est pas surprenant. Ce qui est surprenant, c'est que parmi les solutions évoquées par les chercheurs, notamment la réduction de la taille des classes, la sélection plus tôt ou plus tard, la limitation du redoublement, la fin des écoles ghettos, l'introduction d'une pédagogie explicite et constructiviste et une plus grande autonomie des enseignants, l'éducation bilingue n'est pas mentionnée ! Cependant, les recherches sur l'EMILE montrent clairement que les problèmes rencontrés par l'éducation traditionaliste disparaissent ou deviennent insignifiants dans les écoles bi et multilingues. Par exemple, dans l'éducation immersive, les recherches montrent des bénéfices dans la maîtrise de la langue cible et de la langue maternelle, ainsi que des bénéfices au niveau psychosocial et cognitif (Van de Craen *et al.* 2007, 2018). Les plaintes traditionnelles à l'égard de l'éducation monolingue ne se retrouvent pas dans les écoles d'immersion. De deux choses l'une : soit ces chercheurs ne sont pas conscients des bienfaits de l'éducation bilingue, soit cette éducation et ses résultats sont

malheureusement restés trop dans l'ombre. Si tel est le cas, il est grand temps de changer cela et de faire davantage de publicité.

En ce qui concerne l'éducation bilingue telle qu'examinée dans cette étude, il est clair que l'approche EMILE et l'apprentissage implicite fonctionnent également au niveau de l'acquisition des compétences rédactionnelles. Tout comme apprendre à jouer d'un instrument de musique prend au moins dix ans, l'apprentissage du français langue seconde dans un contexte bilingue ne prend pas moins de temps. Les résultats de cette étude exploratoire devraient donner confiance aux autorités scolaires et aux enseignants qui hésitent à mettre en pratique cette approche efficace et efficiente.

Bibliographie

Calvin, W., Ojemann G. 1994. *Conversations with Neil's Brain*. Reading, Mass.; Addison-Wesley.

Colin, D. 2016. « L'écriture : ce qu'en disent des élèves de fin de primaire ». *Nouveau Cahiers de la recherche en éducation*, Vol 9 (3), p. 72-89. [En ligne] : DOI :10.7202/1045178ar [consulté le 30 janvier 2024].

Comblain, A. 2022. *Bilinguisme et apprentissage précoce des langues. Réalité et petit tour critique autour de 10 idées reçues et fausses croyances*. Liège : Presses Universitaires de Liège. [En ligne] : <https://e-publish.uliege.be/bilinguisme/chapter/lenseignement-bilingue-est-il-efficace/> [consulté le 30 janvier 2024].

Cummins, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Communication Symphony. 2021. What Brain Research Says About Reading and Writing (Part 3 of 4). [En ligne] : <https://curriculumsolutions.net/blog/2021/10/01/the-communication-symphony-what-brain-research-says-about-reading-and-writing-part-3-of-4/> [consulté le 30 janvier 2024].

Dezutter, O, Serdane, I., Parent, V., Haigh C. 2015. Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. In : *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture*.

Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (Canada, SILE/ISEL).

Guerlande, B-A. 2016. « Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français. Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens de CM1 et CM2 ». *Études Créoles* – Vol. XXXIV n°1 & 2.

Hilgsmann, Ph., *et al.* 2017. « Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives ». *Les Cahiers de Recherche du Girsef* 17 (109), p. 1-25.

Hirtt, N., Mottint O., Delabie T. 2023. *Le niveau Baisse ? L'enquête. Appel pour une école démocratique*. [En ligne] : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2023/10/APED-Le-niveau-baisse.pdf> [consulté le 30 janvier 2024].

Sauvage, J., Fleuret, C., Auger, N. 2016. « Étude des erreurs orthographiques en français langue seconde d'élèves issus de la communauté gitane roussillonnaise : une étude de cas ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), p. 118-133. [En ligne] : doi.org/10.7202/1042852ar [consulté le 30 janvier 2024].

Seymour, P., Aro, M., Erskine J. 2003. « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of Psychology*, n° 94, p. 143-174.

Swain, M., Lapkin S. 1982. *Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study*, Multilingual Matters 2, Multilingual Matters Ltd.

Van de Craen, P., Ceuleers E., Mondt, K. 2007. Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment. In : D. Marsh & D. Wolff (eds) *Diverse Contexts – Converging Goals*. CLIL in Europe. Frankfurt am Main: Peter Lang, p. 185-200.

Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers E., Migom, E. 2010. « EMILE a douze and. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives'. *Synergies Monde*, n° 7, p. 127-140. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Monde7/van_de_craen.pdf [consulté le 30 janvier 2024].

Van de Craen, P., Surmont, J., Knell, G., Stroughmayer M., Struys, E. 2018. « CLIL, languages of schooling and the role of implicit learning with special reference to the learning of mathematics ». *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), p. 91-108. [En ligne] : <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0027> [consulté le 30 janvier 2024].

Van de Craen, P. 2019. EMILE à Kelmis. L'enseignement EMILE ou l'enseignement de type immersif en allemand et en français dans une école primaire à La Calamine. Rapport interne non publié.

Van de Craen, P. 2021. « L'enseignement bilingue en Belgique. De la recherche à la formation des enseignants ». *Le français dans le monde. Recherches et applications. Enseignements bilingues en Europe : questionnements et regards croisés*, M. Causa, F. Pellegrini et S. Stratilaki-Klein (coord), p. 150-160.



© Synergies Pays germanophones, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720115p>

Bibliothèque nationale de France.

- Novembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>
gerflint.edition@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-pays-germanophones>
redaction.spg@gmail.com

