



HAL
open science

PROGRAMMES D'ÉDUCATION BILINGUE UNE REVUE DE RECHERCHES

Sophie Babault

► **To cite this version:**

Sophie Babault. PROGRAMMES D'ÉDUCATION BILINGUE UNE REVUE DE RECHERCHES.
Cahiers de l'ASDIFLE, 2019. hal-03388286

HAL Id: hal-03388286

<https://hal.science/hal-03388286>

Submitted on 20 Oct 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PROGRAMMES D'ÉDUCATION BILINGUE ET DIVERSITÉ DES PUBLICS : UNE REVUE DE RECHERCHES

Sophie BABAULT

Maître de conférences HDR en Didactique des langues
université de Lille

UMR 8163 « Savoirs textes langage »

Résumé

Cet article propose une revue de travaux de recherche mettant en relief des aspects liés à la diversité des publics dans les programmes d'éducation bilingue. Une cinquantaine de références ont été compilées et analysées autour de trois axes : diversité des profils scolaires, diversité sociolinguistique et diversité sociale. Les résultats de nombreuses études tendent à indiquer que les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ne sont pas nécessairement plus à risque dans un programme bilingue que dans un programme classique. Sur le plan de la diversité sociolinguistique, les études disponibles indiquent des compétences comparables entre les élèves du groupe linguistique majoritaire et les élèves qui ont une autre L1, notamment en contexte migratoire, mais ces études demandent à être vérifiées sur des effectifs plus importants. Quant à la question de la diversité sociale, un grand nombre d'études convergent pour montrer que, si les programmes bilingues ne sont pas inégalitaires par nature, la structuration de leur offre contribue à renforcer les inégalités socio-culturelles entre les élèves.

Mots clés : éducation bilingue/ diversité/ élèves/ méta-analyse

Introduction

De nombreux travaux de recherche se sont attachés à explorer des facettes variées des programmes bilingues : compétences développées par les élèves en langue 1 et langue 2 (désormais L1 et L2), impact sur la construction de savoirs disciplinaires, mise en œuvre des répertoires langagiers dans les discours de la classe, etc. Parmi ces travaux, assez peu fréquents sont ceux qui se sont focalisés sur des aspects liés à la diversité des publics. Cette diversité

étant une donnée incontournable des paysages scolaires actuels, il me semble nécessaire d'apporter un éclairage sur la question en cherchant à comprendre comment la diversité des publics est traitée et prise en compte dans ces programmes. C'est pourquoi le présent article vise à réaliser une compilation et une méta-analyse de travaux réalisés autour de cette problématique.

Je tiens à préciser que mon objectif n'est ni d'exposer, de manière générale, les avantages et limites des programmes bilingues, problématique autour de laquelle une littérature abondante existe, ni de prendre parti pour ou contre ces programmes. Je m'attacherai avant tout à mettre en lumière les études réalisées, à en vérifier l'apport par rapport au thème de la diversité des élèves dans les programmes bilingues, et enfin à mettre en avant les tendances d'ensemble qu'elles dessinent.

Après avoir fait le point sur les types de programmes auxquels je m'intéresse dans cette étude et présenté ma démarche méthodologique, j'articulerai les études présentées suivant trois axes :

- diversité des profils scolaires ;
- diversité des profils sociolinguistiques ;
- diversité sociale.

1. QUELS PROGRAMMES ?

Nombreuses sont les dénominations décrivant des programmes dans lesquels les élèves sont scolarisés en deux langues ou dans une langue qui n'est pas la langue majoritaire d'une communauté. En se limitant aux termes les plus fréquents, on peut ainsi rencontrer dans la recherche francophone ou anglophone les dénominations suivantes : éducation bilingue, enseignement bilingue, immersion, immersion réciproque, bilingual education, immersion education, dual language education, two-way immersion, CLIL/EMILE, etc.³ Les définitions qui sont données pour ces dénominations sont elles-mêmes loin d'être unifiées au sein de l'espace scientifique. *Bilingual education*, par exemple, est utilisé par certains chercheurs comme un terme générique⁴ alors que d'autres restreignent son acception aux programmes destinés aux enfants des minorités linguistiques dans le contexte des États-Unis⁵. D'autres déno-

3. Cf. Babault (2015 : 22 et suivantes) pour une analyse détaillée des dénominations et de leurs usages.

4. « *Essentially, bilingual education refers to any school program in which more than one language is used in the curriculum to teach non-language academic subject matter or the language of schooling does not match the language of the home or community, but the reasons for incorporating the languages, the specific languages chosen, the structure of the program, and the relation between the school languages and the community vary widely and influence educational outcomes.* » (Bialystok, 2018 : 667).

5. « *Bilingual education / programs : kindergarten through grade 12 programs for minority language students in the United States in which both English and the students' native language are used for instruction during several grades* » (Genesee et al., 2004 : 158).

minations portent implicitement les traces d'une contextualisation, à l'instar de la notion d'*immersion* lancée pour décrire les programmes mis en place au Québec à partir des années soixante dans le but d'aider les anglophones à acquérir des compétences approfondies en français (Lambert & Tucker, 1972).

Dual language instruction et *dual language education* sont des notions apparues plus récemment. Dans certains contextes nord-américains, elles ont remplacé *bilingual education*, trop lié dans les représentations sociales aux populations migrantes (Garcia, 2009).

Les appellations du type *two-way immersion* ou *immersion réciproque* désignent des programmes d'enseignement bilingue dans lesquels le public est constitué, idéalement à part égale, d'élèves locuteurs natifs de l'une ou de l'autre des deux langues d'enseignement (l'une des deux langues étant généralement la langue majoritaire de la zone concernée).

L'acronyme *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) et sa traduction française *EMILE* (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) sont apparus durant la décennie 1990 sous l'impulsion des travaux de la Commission européenne pour la promotion de l'apprentissage des langues communautaires (résolution du Conseil de l'Europe de 1995). La version en français du rapport Eurydice 2006 de la Commission européenne présente l'acronyme EMILE comme

« un terme générique pour désigner tous les types d'enseignement où une deuxième langue (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes. » (Eurydice, 2006 : 8).

Les acronymes CLIL et EMILE peuvent donner lieu à des dénominations spécifiques contextualisées en fonction des pays et des particularités des programmes⁶. Dans le contexte scolaire français, par exemple, on parlera ainsi plus spécifiquement de sections européennes ou de langue orientale (SELO) et d'enseignement bilingue paritaire français - langue vivante régionale. Au sein de ce que Cloud et al. (2000) désignent sous le nom d'éducation enrichie⁷, les programmes cadrés par chacune de ces différentes dénominations varient fortement en fonction d'un ensemble de facteurs :

- finalités : transition, maintenance, enrichissement (Hornberger, 1991 : 223) ;
- public ciblé : élèves de la majorité linguistique, élèves d'une minorité linguistique, public mixte ;

6. Cf. Gajo (2005) pour une typologie des modèles d'enseignement bilingue.

7. Cloud et al. (2000 : 205) définissent de la façon suivante la notion d'*Enriched Education* : « Educational programs that emphasize challenging standards in the core curriculum domains while enriching students' development in both their first and a second language. (...) ».

- modalités d'articulation prévues entre les objectifs linguistiques et les objectifs disciplinaires ;
- modes d'articulation entre les langues, pouvant aller de deux enseignements monolingues totalement cloisonnés à un enseignement intégrant les deux langues ;
 - niveau auquel ils sont proposés : primaire, début ou fin de secondaire ;
 - place de la L2 dans l'apprentissage de la littératie (pour les programmes proposés au niveau de l'enseignement primaire) ;
 - répartition horaire entre les enseignements dans chacune des langues, allant de un ou deux cours en L2 à une immersion totale pendant une partie de la scolarité ;
 - etc.

Cet article visant à explorer la prise en compte de la diversité des élèves dans les programmes bilingues, il m'a paru pertinent de le centrer sur les programmes s'adressant en partie ou en totalité à des élèves d'un groupe linguistique majoritaire. Les programmes destinés à des élèves issus de minorités linguistiques constituent en effet une entité spécifique reposant justement sur la prise en compte de facteurs considérés comme homogénéisants. Les études que j'ai recensées prennent donc pour objets des programmes relevant soit de l'étiquette générique *dual language education* (CLIL/EMILE et immersion) soit de *l'immersion réciproque* ou *two way immersion*. Les zones géographiques prises en compte dans cet article sont l'Europe et l'Amérique du Nord.

2. DÉMARCHE D'ANALYSE

L'objectif que j'ai assigné à la présente étude est d'analyser, à partir d'une compilation de recherches, le degré de représentation et de prise en compte de la diversité des élèves dans les programmes bilingues ciblés ci-dessus. Pour réaliser cette analyse, ma recherche documentaire s'est appuyée sur les démarches suivantes :

- explorations à partir de compilations déjà réalisées par des chercheurs autour de programmes bilingues ;
- dépouillement de revues scientifiques anglophones et francophones ;
- recherches par mots-clés sur des bases de données bibliographiques ou autres : articles, ouvrages, thèses (langues : français, anglais, allemand).

Ces trois angles d'attaque complémentaires m'ont permis de réunir environ cinquante références étudiant de manière directe ou indirecte différents aspects liés à la diversité du public des programmes bilingues. Je vais maintenant les

analyser en suivant successivement les trois axes indiqués dans l'introduction : diversité des profils scolaires, diversité sociolinguistique, diversité sociale.

3. DES PROGRAMMES BILINGUES POUR TOUS LES PROFILS D'ÉLÈVES ?

Ce premier axe d'investigation s'articule autour de deux questions :

Question 1 : les programmes bilingues doivent-ils être réservés à des profils spécifiques d'élèves ?

Question 2 : les élèves plus vulnérables (rencontrant notamment des difficultés scolaires, des problèmes de lecture ou des troubles du langage) peuvent-ils tirer des bénéfices de ces programmes ?

Ces deux questions impliquent une lecture à plusieurs niveaux. Elles renvoient en premier lieu aux réflexions et interrogations de nombreux parents, enseignants et encadrants amenés à prendre des décisions par rapport à une inscription ou à la poursuite d'une scolarisation dans un programme bilingue. Elles correspondent également à des questionnements de politique linguistique éducative dès lors que l'échelle de mise en œuvre des programmes est en jeu. En fonction des contextes pris en compte, ces questionnements ont pris des formes très diverses dans les réflexions des chercheurs. Dans le contexte allemand, Apsel (2012 : 47) plaide ainsi pour une prise de recul prudente au moment où un certain nombre de Länder s'inscrivent dans la perspective d'un programme « Bilingual für alle⁸» :

« While I do not intend to question the validity of the research behind Meyer's claims, I consider that caution must be used when politicians use such claims to consider the widespread application of CLIL. My scepticism is based on what I perceive to be a distinct mismatch between the populations of CLIL students so far researched in Germany and other populations of students addressed by policies promoting "CLIL for all".⁹ »

Parallèlement, dans le contexte canadien, Genesee (2007 : 692) place sa réflexion sur un plan éthique en pointant au contraire les dommages potentiels liés au fait d'exclure certains élèves de l'accès aux programmes bilingues : « D'un point de vue moral, les écoles canadiennes peuvent-elles exclure

8. Trad. : « Du bilingue pour tous ».

9. Trad. : « Alors que je ne cherche pas à mettre en doute la validité de la recherche sous-tendant les déclarations de Meyer, je considère qu'il convient d'être prudent lorsque des politiciens utilisent ce type de déclarations pour envisager une mise en œuvre généralisée des programmes CLIL. Mon scepticisme s'appuie sur ce que je perçois comme un décalage entre les populations d'élèves CLIL sur lesquelles des recherches ont été menées jusqu'à présent en Allemagne et d'autres populations d'élèves visées par les politiques promouvant "CLIL pour tous" ».

les élèves à risque de ce qui est considéré comme le meilleur moyen de promouvoir la compétence bilingue ? »

C'est par la recherche d'éléments de réponse à la question 2, focalisée sur les élèves plus vulnérables, que ces interrogations cruciales de politique linguistique éducative pourront être traitées de manière affinée. Je vais donc maintenant aborder un ensemble de recherches focalisées sur les élèves rencontrant des difficultés scolaires puis sur ceux qui ont des troubles du langage ou des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture.

3.1. Cas des élèves rencontrant des difficultés scolaires

Le thème des élèves rencontrant des difficultés scolaires ou des troubles spécifiques a été traité dans une revue de littérature réalisée par Genesee (2007 : 715) dans le cadre des programmes d'immersion au Canada. Sa conclusion est la suivante :

« Les élèves qui ont de faibles aptitudes scolaires et un trouble du langage ne sont pas plus à risque dans les programmes d'immersion que des élèves comparables dans des programmes uniquement en anglais. »

S'inscrivant dans une approche psycholinguistique du bilinguisme, notamment dans le cas des élèves issus de minorités linguistiques aux États-Unis, Bialystok (2018 : 676) parvient à une conclusion similaire :

« There is no credible evidence that bilingual education adds or creates burden for children, yet it is incontrovertible that it provides the advantage of learning another language and possibly the cognitive benefits of bilingualism. The over-riding conclusion from the available evidence is that bilingual education is a net benefit for all children in the early school years. »¹⁰

C'est cette question des preuves crédibles qui nécessite bien sûr toute notre attention. À ce niveau, deux types d'études peuvent être mises en regard :

- des études analysant la pertinence de critères de capacités cognitives ou de compétences scolaires pour juger de l'efficacité d'un programme bilingue ;
- des études faites auprès d'élèves ayant rejoint un programme classique après avoir rencontré des difficultés dans le programme bilingue qu'ils fréquentaient. Parmi ces études, je compléterai les références citées par Genesee (2007)¹¹ par l'analyse de publications plus récentes et notamment inscrites dans des contextes européens.

10. Trad. : « Il n'existe pas de preuve crédible que l'éducation bilingue ajoute ou crée un fardeau pour les élèves, cependant il est indéniable qu'elle apporte l'avantage d'apprendre une autre langue et, de manière possible, les bénéfices cognitifs du bilinguisme. La conclusion primordiale que l'on peut tirer à partir des preuves disponibles est que l'éducation bilingue représente un net bénéfice pour tous les enfants dans leurs premières années de scolarisation ».

11. Références pour lesquelles j'ai cependant, sauf mention contraire, consulté les publications d'origine.

3.1.1. Rôle des capacités cognitives et des compétences scolaires

Genesee (1976) a cherché à évaluer le rôle des capacités intellectuelles, mesurées par des tests de Q.I., dans l'apprentissage du français langue seconde et des mathématiques pour des élèves canadiens anglophones inscrits en programme immersif ou en programme classique. Les résultats de son étude montrent une corrélation entre les résultats au test de Q.I. et certaines compétences en français (résultats au test de lecture et au « test de rendement en français »), tandis que les compétences de compréhension orale et d'interaction verbale ne sont pas corrélées aux résultats des tests de Q.I. Au-delà de ces données, Genesee (1976 : 277) constate qu'il n'y a pas d'interaction significative entre les variables « type de programme » et « résultats aux tests de compétences », ce qui tendrait à indiquer que les résultats obtenus sont comparables pour les élèves du groupe immersif et ceux du programme classique obtenant des Q.I. similaires, y compris pour les Q.I. inférieurs à la moyenne : « There were no significant school group by IQ group interactions suggesting that the pattern of results according to IQ was similar for students in both the Immersion and FSL programs. »¹²

Précisons cependant que, l'étude n'étant pas destinée initialement à croiser ces deux types de variables, l'article ne présente pas d'analyse statistique approfondie détaillant les performances des élèves à la fois en fonction du type de programme et des résultats aux tests de Q.I.

Bruck (1985a) a cherché de son côté à comprendre le rôle réel joué par les aptitudes scolaires dans les décisions de retirer certains élèves d'un programme immersif au Canada, parallèlement à des facteurs psychologiques et affectifs. Elle a ainsi pris en compte trois types d'indicateurs – résultats scolaires, caractéristiques familiales, caractéristiques psychologiques des élèves – susceptibles de révéler des différences entre les élèves quittant un programme immersif et ceux qui restent en dépit de leurs difficultés scolaires. Les résultats obtenus montrent que la difficulté psychologique à faire face à de mauvaises performances scolaires peut être un problème plus grave pour certains élèves des classes immersives que les mauvaises performances scolaires à elles seules : la principale différence entre ces deux groupes d'élèves repose non sur les performances scolaires mais sur le fait que les élèves ayant décidé d'abandonner le programme expriment des représentations beaucoup plus négatives envers l'école et l'immersion en particulier.

12. Trad. : « Il n'y a pas eu d'interactions significatives groupe école par groupe QI, ce qui suggère que le modèle de résultats lié au QI était similaire pour les élèves des programmes immersifs et des programmes de français langue seconde. »

Plus récemment, Seikkula-Leino (2007) a réalisé une étude comparant des élèves finlandais de groupes CLIL et non-CLIL en fonction de leur niveau de réussite scolaire et de leur réussite à des tests d'intelligence. Définissant l'apprentissage, en tant que résultat, comme un niveau de réalisation (*achievement level*) pouvant être évalué au croisement de mesures de niveaux d'intelligence et de mesures de résultats scolaires, elle distingue trois types de niveaux de réalisation envisageables parmi les élèves : *underachiever*, *achiever* et *overachiever* :

« *If a pupil does not reach the level of school success predicted by his intelligence, he could be defined as an underachiever and in the opposite situation he could be defined as an overachiever. A pupil whose achievements are in line with his intelligence level can be called an achiever according to his abilities.* »¹³ (2007 : 332)

En construisant ses expérimentations à partir de ces postulats théoriques, Seikkula-Leino constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes :

« *A CLIL pupil could just as well be an underachiever as a pupil who had attended teaching where the mother tongue had been used as the language of instruction.* »¹⁴ (2007 : 334)

Citons enfin l'étude d'Otwinowska (2017) qui explore dans un contexte polonais les liens entre l'affectivité (notamment l'affectivité négative) et les fonctions cognitives, sur la base des déclarations des élèves et de leurs résultats dans certaines matières. Elle aboutit à la conclusion suivante : « *CLIL may not work for all learners because some cannot cope with its cognitive demands* »¹⁵. Il convient cependant de préciser que cette étude a été réalisée uniquement auprès d'un échantillon d'élèves inscrits dans un programme bilingue, sans comparaison avec un groupe témoin, si bien qu'elle peut difficilement constituer un argument probant par rapport aux questions traitées dans cet article.

13. Trad. : « *Si un élève n'atteint pas le niveau de réussite scolaire prédit par son intelligence, il peut être défini comme sous-performant et dans la situation opposée il peut être défini comme sur-performant. Un élève dont les résultats sont en conformité avec son niveau d'intelligence peut être considéré comme performant par rapport à ses aptitudes.* »

14. Trad. : « *Un élève CLIL pouvait autant être sous-performant qu'un élève qui avait suivi un programme dans lequel sa langue maternelle avait été utilisée comme langue d'enseignement.* »

15. Trad. : « *Il est possible que le CLIL ne fonctionne pas pour tous les apprenants parce que certains d'entre eux ne peuvent pas en soutenir les exigences cognitives.* »

3.1.2. Suivi des élèves ayant quitté un programme bilingue

Parkin et al. (1987) et Waterston (1990), cités par Genesee (2007), mettent en avant des progrès scolaires et une amélioration des attitudes envers l'école parmi les élèves ayant quitté le programme immersif. Waterston évoque même une « disparition des problèmes » chez 38 % des élèves qui ont changé de programme ainsi qu'une « diminution des problèmes » chez 9% d'entre eux. Ces résultats demandent d'après Genesee à être interprétés avec prudence car ils s'appuient sur les impressions des élèves et de leur famille. L'étude de Waterston faisant partie d'un mémoire universitaire non publié, il est actuellement impossible d'accéder à l'analyse ayant conduit aux conclusions citées ci-dessus. Le rapport publié par Parkin et al., quant à lui, n'est pas accessible en dehors de l'institut dans lequel il a été préparé.

En Allemagne, Apsel (2012) a également centré ses recherches sur les élèves ayant décidé de sortir d'un programme bilingue (au niveau secondaire). Ces élèves invoquent les raisons suivantes pour expliquer leur décision : difficultés de compréhension, difficultés d'apprentissage du vocabulaire, baisse de leurs notes, manque de motivation. Même si ces raisons doivent être prises au sérieux au niveau du ressenti des élèves, elles reposent comme les deux études précédentes sur des déclarations.

À nouveau, une étude de Bruck (1985b) nous apporte des résultats comparatifs solides. Afin d'étudier les progrès réalisés par des élèves de programme immersif passés dans un programme classique en raison de difficultés scolaires, elle a réalisé une étude longitudinale auprès d'élèves initialement inscrits en 2^e, 3^e ou 4^e année dans un programme immersif. À la fin d'une année scolaire, les compétences de 74 élèves indiqués par leurs enseignants comme étant en difficulté sont évaluées. Parmi ces 74 élèves, 30 passent ensuite dans un programme classique. Bruck réalise alors de nouveaux tests et procède à des comparaisons entre les pré-tests et les post-tests aussi bien pour les 30 élèves ayant quitté le programme que pour les 44 qui y sont restés et qui constituent le groupe témoin. Les résultats des tests de compétence passés par les élèves des deux groupes ainsi que les évaluations apportées par les enseignants convergent pour indiquer que les élèves ayant quitté le programme immersif ne progressent pas plus que les élèves du groupe témoin, restés dans le programme.

3.2. Cas des élèves rencontrant des troubles du langage ou des difficultés de lecture

Si les témoignages personnels et familiaux sont assez nombreux sur Internet, il existe très peu d'études scientifiques focalisées sur les élèves inscrits en programme bilingue et rencontrant des troubles du langage. La principale étude significative disponible est l'étude longitudinale que Bruck (1982) a réalisée au Canada auprès d'élèves de pré-scolaire et de primaire présentant des troubles du langage¹⁶ et inscrits soit en immersion soit dans un programme classique. Dans l'échantillonnage, ces deux groupes d'élèves sont complétés par deux groupes témoin : groupe témoins d'élèves en immersion ne présentant pas de troubles du langage et groupe témoin d'élèves en programme classique ne présentant pas de troubles du langage. Au bout de deux ans de scolarisation en langue seconde, les compétences cognitives, académiques et linguistiques (en L1) des élèves des programmes immersifs sont similaires à celles d'un groupe comparable d'élèves présentant également des troubles du langage mais inscrits dans un programme classique. Les résultats en mathématiques sont particulièrement significatifs car, dans le cas d'un enseignement donné en L2, ils indiquent nécessairement de bonnes compétences de réception dans cette langue. Si Bruck considère, compte tenu des résultats obtenus, que l'immersion a été profitable aux élèves présentant des troubles du langage, elle évoque cependant un point non négligeable relatif aux remédiations apportées ou non aux difficultés rencontrées par les deux groupes d'élèves présentant des troubles :

« Unfortunately, relative to the English problem children, the French problem group was not receiving comparable help for their problems. According to the grade 1 teacher survey, 71% of the English problem children were receiving specific educational interventions for school problems (e.g., a special remedial class or teacher); this was the case for only 19% of the French problem children. The disparity in services cannot be attributed to the possibility that the French problem children were not in need of extra attention, for the teachers indicated that of the French problem children not

16. « *The term language impairment refers to a heterogeneous group of children who, despite physical well being, normal intelligence and a healthy personality acquire first language with painful slowness. Such children may display a number of different symptoms. For example, many children are relatively late in using words, in combining them, and in developing clear articulation and syntactic sophistication. These children may have problems in comprehending as well as producing speech.* » (1982 : 47).

receiving special assistance, 54% were in need of it. For the English problem children not receiving help, only 20% were felt to require it. »¹⁷ (1982 : 57)

Ce constat de lacunes dans les remédiations apportées en langue seconde par rapport aux démarches plus fréquemment mises en œuvre en L1 se retrouve dans des travaux portant de manière plus générale sur l'enseignement des langues étrangères. Kormos et al. (2009) mettent ainsi en évidence le fait que les enseignants de langue sont souvent très peu équipés sur le plan méthodologique et matériel pour accompagner les élèves souffrant de troubles du langage ou de difficultés d'apprentissage. Hornstra et al. (2010) montrent par ailleurs qu'un lien direct peut être tiré entre les attitudes des enseignants et la réussite des élèves dyslexiques : des attitudes négatives chez les enseignants conduisent à une stigmatisation et à des attentes moins élevées envers les élèves concernés, qui entraînent à leur tour une réussite moins importante de ces élèves. On trouvera notamment dans Nijakowska (2010), Kormos & Smith (2012), Wu (2015), Nijakowska & Kormos (2016) un ensemble de propositions de démarches et de stratégies visant à accompagner l'apprentissage des langues étrangères par des élèves dyslexiques ou rencontrant des difficultés d'apprentissage.

Plus globalement, qu'elles soient ou non en lien avec des problèmes spécifiques de dyslexie, les difficultés d'apprentissage de la lecture sont souvent considérées par parents et enseignants comme susceptibles de constituer des obstacles importants pour certains élèves inscrits dans des programmes bilingues, en particulier quand ces programmes prévoient que l'apprentissage de la lecture soit abordé d'abord en L2.

À ce sujet, plusieurs études ont été produites en lien avec des contextes d'immersion au Canada. Un premier type d'études visait à vérifier si les élèves mauvais lecteurs étaient plus à risque dans un programme immersif que dans un programme classique. Au près d'un public d'élèves de 2^e année de primaire, Geva & Clifton (1994) constatent une corrélation forte entre les mesures de la

17. Trad. : « *Malheureusement, comparativement aux élèves à problème du groupe en anglais, le groupe à problème en français ne recevait pas une aide comparable. D'après l'étude faite auprès des enseignants de première année, 71 % des enfants à problème du groupe en anglais bénéficiaient d'interventions éducatives spécifiques pour leurs problèmes scolaires (par exemple un cours de remédiation ou un enseignant dédié à cette remédiation) : c'était le cas seulement pour 19 % des enfants à problème du groupe en français. Cette disparité ne peut pas être attribuée à la possibilité que les enfants à problème du groupe en français n'aient pas besoin d'attention supplémentaire, puisque les enseignants indiquaient que, parmi les élèves à problème du groupe en français ne bénéficiant pas d'aide spécifique, 54 % en avaient besoin. Pour les enfants à problème du groupe en anglais ne bénéficiant pas d'aide, seuls 20 % étaient considérés comme en ayant besoin.* »

lecture en L1 et en L2. Autrement dit, un bon lecteur en L2 l'est également en L1 et un mauvais lecteur en L2 l'est également en L1. La comparaison des profils de lecteurs en immersion et dans des programmes classiques ne montre pas de différences importantes, pour les élèves ayant un profil similaire, au niveau des mesures de l'exactitude de la lecture. En revanche, toujours pour des profils similaires (bons ou mauvais lecteurs), les élèves des programmes classiques présentent de meilleurs résultats en vitesse et en fluidité. Cela peut s'expliquer au moins en partie par le fait qu'il n'y a pas encore d'enseignement de la lecture en anglais à cette étape du cursus des programmes immersifs.

D'autres recherches, toujours en contexte canadien, se sont attaquées au dépistage précoce des élèves considérés comme « à risque » par rapport à l'apprentissage de la lecture, à la suite de la passation de tests évaluant leurs compétences phonologiques. Dans ces recherches, il s'agissait de vérifier si les prédicteurs utilisés habituellement en anglais L1 pouvaient être opérationnels pour identifier les élèves à risque par rapport à l'apprentissage de la lecture dans la langue de programme d'immersion. MacCoubrey et al. (2004), Bournot-Trites & Denizot (2005) et Bourgoïn (2014) ont constaté le caractère prédictif de tests évaluant en L1 la conscience phonologique, dès l'école maternelle ou en début d'école primaire, par rapport au fait que les élèves soient susceptibles de rencontrer des difficultés de lecture à la fois en L1 et en L2, ce qui permet d'identifier les élèves à risque même lorsqu'ils ont encore des compétences peu développées dans la L2.

Ces tests visant à dépister des profils à risque n'ont d'intérêt que s'ils donnent lieu à des remédiations précoces appropriées. Des études effectuées dans différents pays montrent les bénéfices que peuvent retirer les élèves d'activités en petit groupe ciblées sur le développement de la conscience phonologique, que les activités aient lieu uniquement en L2 (Mortimore et al., 2012) ou en L1 puis en L2 quelques semaines plus tard (Wise & Xi, 2009).

Les données ressortant de ces différentes recherches concernant les élèves présentant des troubles du langage ou des difficultés d'apprentissage semblent très significatives sur un point crucial : si elles ne mettent en avant à ce jour aucune contre-indication par rapport au fait d'apprendre des langues étrangères ou de suivre un programme bilingue, elles convergent toutes vers la nécessité d'accompagner ces élèves, au même titre d'ailleurs que dans l'ensemble des autres contextes éducatifs. Les éléments clés de la problématique ne semblent donc pas tant se trouver au niveau de la capacité des élèves présentant des troubles à suivre ces programmes spécifiques, mais bien plutôt sur le plan de la capacité du système à leur apporter le soutien dont ils ont besoin pour accomplir leurs apprentissages.

Évoquons pour finir une recherche qui ne s'inscrit pas dans le cadre des programmes bilingues sur lesquels j'ai focalisé la présente étude, puisqu'elle prend comme public cible des élèves qui ont l'anglais comme L2 (ou plus exactement comme *langue additionnelle*, pour reprendre la terminologie privilégiée dans la recherche en question) et qui sont scolarisés dans des écoles canadiennes anglophones. Le nombre d'études réalisées sur la prise en compte de la dyslexie dans des contextes multilingues étant encore très réduit à ce jour, il me semble intéressant d'évoquer ses résultats. Siegel (2016) présente une étude menée dans trente écoles de la zone de North Vancouver auprès d'élèves ayant l'anglais comme langue additionnelle et présentant ou non des problèmes de dyslexie. Parmi les élèves, une trentaine de L1 sont répertoriées et font généralement l'objet d'un enseignement de la lecture et de l'écriture en tant que langues d'héritage dans des programmes périscolaires. La première partie de l'étude s'intéresse à l'identification des élèves présentant des risques de dyslexie, la difficulté étant d'isoler les problèmes généraux de ceux liés à la maîtrise de l'anglais. Dans un deuxième temps, l'équipe de chercheurs met en œuvre deux programmes d'intervention auprès de tous les élèves de ces écoles puis effectue des tests auprès des élèves dyslexiques, qu'ils aient l'anglais comme L1 ou comme langue additionnelle, en les comparant également à des élèves non-dyslexiques. Les résultats des tests montrent que les élèves dyslexiques ayant l'anglais comme langue additionnelle obtiennent de meilleurs scores que leurs pairs dyslexiques ayant l'anglais comme L1 aux tâches de lecture de pseudo-mots, de fluidité de lecture, d'orthographe de mots et de pseudo-mots. Quant à la compréhension en lecture, les deux groupes d'élèves dyslexiques obtiennent des scores comparables. Même si la chercheuse reste prudente en restreignant ces résultats au contexte spécifique dans lequel ils ont été obtenus, ils tendent à indiquer que le bilinguisme n'est pas nécessairement une barrière pour les enfants dyslexiques ayant l'anglais comme langue additionnelle :

« *In contrast to the idea that the language problems of dyslexics may interfere with language learning in an EAL situation, we have shown that there are situations in which bilingualism may provide an advantage for dyslexics.* »¹⁸ (2016 : 145)

Au cours des mêmes tests, Siegel constate par ailleurs que de nombreux élèves non-dyslexiques ont de meilleures compétences en lecture, phonologie

18. Trad. : « *Contrairement à l'idée suivant laquelle les problèmes langagiers des dyslexiques pourraient interférer sur leur apprentissage des langues en contexte d'anglais comme langue additionnelle, nous avons montré qu'il y avait des situations dans lesquelles le bilinguisme pouvait apporter un avantage aux dyslexiques.* »

et orthographe de l'anglais L2 que leurs pairs ayant l'anglais comme L1. Ce résultat peut être rapproché d'autres recherches menées auprès d'enfants scolarisés en programme bilingue et ne présentant pas de troubles particuliers. Dans une étude menée auprès d'enfants belges francophones inscrits dans un programme immersif et apprenant à lire ou non en néerlandais, comparés entre eux et avec des groupes témoins monolingues francophones ou néerlandophones, Lecocq et al. (2007) montrent ainsi que les enfants francophones apprenant à lire d'abord en néerlandais parviennent dès la fin de la première année à des performances de lecture en néerlandais et en français respectivement comparables à celles des monolingues néerlandophones et francophones, ce qui n'est pas le cas de leurs pairs apprenant à lire d'abord en français, qui continuent à rencontrer des difficultés pour lire en néerlandais à la fin de la deuxième année. Le groupe de chercheurs met ces résultats en relation avec le degré de transparence phonologique de la langue dans laquelle se fait l'apprentissage de la lecture, le néerlandais étant une langue plus transparente que le français sur le plan phonologique. On retrouve des tendances similaires dans les travaux de Spencer & Hanley (2003) ou Hanley et al. (2004) : plus le système dans lequel se fait l'apprentissage de la lecture est transparent, plus l'élève aura rapidement recours à des procédures d'assemblage, développant de cette façon sa conscience phonologique, au bénéfice des compétences de lecture développées aussi bien en L2 qu'en L1.

4. PROGRAMMES BILINGUES ET DIVERSITÉ SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Dans la recherche comme dans les textes officiels, les programmes bilingues sont souvent différenciés suivant qu'ils s'adressent à des élèves de la majorité ou au contraire d'une minorité linguistique¹⁹. Sur le plan sociolinguistique, la réalité est souvent plus complexe que cette dichotomie ne le révèle, ce qui a d'ailleurs conduit Swain & Lapkin (2005) à retravailler les principes de l'enseignement immersif au Canada d'un point de vue épistémologique. Partant d'une liste de huit traits caractéristiques principaux proposés quelques années auparavant par Swain & Johnson (1997), Swain & Lapkin (2005 : 172) mettent en avant les évolutions devant être prises en compte et reformulent les traits caractéristiques de l'immersion. Les traits 1, 3 et 8 sont ainsi reformulés de la façon suivante, traduite par moi-même :

19. J'ai d'ailleurs moi-même fait le choix de consacrer cette méta-analyse aux programmes destinés au moins en partie à des élèves de la majorité linguistique.

| Caractéristiques de base des programmes d'immersion prototypiques (Swain and Johnson, 1997) | Observations faites en 2005 | Caractéristiques de base reformulées afin de refléter de nouvelles réalités |
|--|--|---|
| <p>1. La L2 est le médium d'instruction.</p> <p>3. Il existe un appui à la L1.</p> <p>8. La culture de la salle de classe est celle de la communauté locale en L1.</p> | <p>La L2 n'est plus toujours la L2 ; pour de nombreux jeunes immigrants, s'ils choisissent l'immersion, c'est de l'apprentissage en L3.</p> <p>Ceci a changé de manière considérable avec l'afflux d'immigrants, dont certains s'inscrivent en programme immersif. (...)</p> <p>Dans les centres urbains nous avons affaire à des communautés multiples et diverses.</p> | <p>1. La langue d'immersion est le médium d'instruction.</p> <p>3. Il est nécessaire d'apporter un appui à toutes les langues familiales.</p> <p>8. La culture de la classe doit reconnaître les cultures des multiples communautés d'immigrants auxquelles les élèves appartiennent.</p> |

Dans ce cadre, l'analyse des recherches existantes sera orientée autour de la question suivante :

Question 3 : les élèves parlant une ou d'autres langues en famille sont-ils « à risque » dans un programme bilingue ?

Il est important que des réponses puissent être apportées à cette question afin, notamment, d'apporter des supports concrets pour les prises de décision des responsables éducatifs. Prenons comme exemple la recommandation suivante, rapportée par Nikula & Skinnari (2018), et tirée du document de cadrage des programmes finlandais :

« Students whose mother tongue is not Finnish/Swedish : "Particular attention should be paid to the development of these students' language skills if the share of instruction delivered in the target language is large... It should be

considered if some of the subject contents are such that studying them in Finnish or Swedish would be particularly vital in order for the pupil to achieve good capabilities for acting in the Finnish society”. »²⁰ (CC 2014 : 96)

Les préoccupations qui sous-tendent ce type de recommandation sont certainement légitimes face à des situations dans lesquelles les responsables éducatifs se voient contraints d'établir des priorités en termes d'apprentissage. Il faut cependant reconnaître qu'elles véhiculent une représentation assez manichéenne des apprentissages linguistiques, réservant implicitement aux élèves de la majorité linguistique le droit de suivre un programme bilingue, tandis que les autres élèves doivent se concentrer principalement sur l'apprentissage de la langue majoritaire.

De quels éléments précis les responsables disposent-ils pour savoir à quel niveau placer le curseur ? À partir de quel niveau de compétence n'est-on plus étiqueté comme relevant d'une minorité ou comme « à risque » par rapport à la maîtrise de la langue majoritaire ? Autant de questions demandant des éclairages scientifiques.

Somers (2017) répertorie un ensemble d'études qui se sont focalisées sur le développement de compétences linguistiques chez les élèves venant de contextes migratoires, parlant à la maison une langue dite minoritaire et inscrits dans un programme bilingue. La plupart de ces études se sont attachées à évaluer les compétences développées par les élèves dans la langue cible du programme bilingue. Il me semble cependant particulièrement intéressant d'analyser celles qui évaluent non seulement les compétences dans la langue cible du programme bilingue mais surtout les compétences dans la langue de la majorité linguistique, puisque c'est ce point qui semble constituer une pierre d'achoppement pour les responsables éducatifs, comme on a pu le voir dans l'extrait du document de cadrage finlandais et comme cela a pu être rapporté pour d'autres contextes (Genesee & Fortune, 2014 ; Steinlen & Piske, 2016). Les études qui évaluent à la fois les compétences dans la langue cible du programme bilingue et les compétences dans la langue majoritaire sont en nombre assez réduit. J'en analyse trois ci-dessous.

Au Canada, Mady (2015) a testé les compétences en anglais de trois groupes d'élèves de grade 6 dans des programmes d'immersion précoce en français (Ontario) : 30 natifs de l'anglais nés au Canada, 30 élèves issus de l'immigra-

20. Trad. : « *Élèves dont la langue maternelle n'est pas le finnois / le suédois : une attention particulière devrait être apportée au développement des compétences langagières de ces élèves si la part de cours donnés dans la langue cible est large ... Il est important de se demander si certains contenus sont de nature à ce que le fait de les étudier en finnois ou en suédois soit particulièrement vital pour que les élèves développent de bonnes capacités leur permettant d'être des acteurs de la société finnoise.* »

tion et multilingues mais nés au Canada et 30 élèves multilingues nouvellement arrivés au Canada. 80 % des nouveaux-venus arrivaient d'Inde, de même que 40 % des élèves issus de l'immigration et nés au Canada. Les tests d'anglais comprenaient des tâches de lecture et d'écriture. Les résultats à ces tests d'anglais ne révèlent pas de différences significatives entre les trois groupes. Quant aux tests en français, qui comprenaient de la compréhension orale et écrite ainsi que de la production orale et écrite, ils indiquent des résultats supérieurs pour le groupe des nouveaux arrivants par rapport aux deux autres groupes.

En Allemagne, Häckel & Piske (2011) ont mené une étude longitudinale comparant le développement lexical et grammatical en anglais et en allemand d'élèves inscrits en programme CLIL anglais-allemand dans deux écoles maternelles du Bade-Wurtemberg, ces élèves ayant comme L1 soit l'allemand soit une autre langue. Les compétences en allemand ont été évaluées uniquement dans l'une des écoles, auprès de 16 enfants (8 ayant l'allemand comme L1, 8 ayant une autre langue comme L1). Les tests ne révèlent pas de différences significatives dans le développement lexical et grammatical des deux groupes, que ce soit en allemand ou en anglais.

Toujours en Allemagne, Steinlen & Piske (2016) ont testé les compétences en lecture et écriture de 94 enfants inscrits dans des programmes CLIL anglais-allemand à l'école primaire. La moitié des enfants venaient d'un contexte migratoire, défini par le fait qu'au moins un des parents était né à l'étranger. Parmi les enfants du contexte migratoire, aucun enfant ne parlait uniquement allemand à la maison, de même qu'aucun enfant ne parlait jamais l'allemand à la maison. Les résultats n'indiquent à nouveau pas de différences significatives entre les deux groupes, tendant à signifier que la variable langue majoritaire/minoritaire n'a pas eu d'influence sur le développement des compétences en lecture et écriture.

Aussi rassurantes soient-elles par rapport aux compétences des élèves testés, ces études ont été réalisées sur de petits échantillons qui ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des profils des élèves venant de contextes migratoires. Steinlen & Piske (2016) comparent ainsi les résultats qu'ils ont obtenus à ceux qui ressortent généralement des études menées dans des écoles ordinaires, ces dernières faisant souvent apparaître des compétences plus faibles chez les élèves n'ayant pas la langue de l'école comme L1 (Chudaske, 2012 ; Dollmann, 2010 ; Schwippert et al., 2012). Steinlen & Piske envisagent plusieurs hypothèses pouvant expliquer la différence entre les deux types de résultats. L'un des facteurs possibles est représenté par les variables socio-économiques, les parents de leur étude appartenant pour la plupart aux classes moyennes avec un niveau d'études assez important.

5. PROGRAMMES BILINGUES ET DIVERSITÉ SOCIALE DES ÉLÈVES

Après avoir envisagé des facteurs de diversité liés aux profils scolaires et aux profils sociolinguistiques, il me reste à évoquer la prise en compte de facteurs sociaux. Dans cette partie, j'ai choisi un fil conducteur différent de ceux des deux parties différentes : il ne s'agit pas ici d'analyser les bénéfices ou les risques rencontrés par des élèves se trouvant à divers niveaux d'une échelle sociale, mais plutôt de vérifier dans quelle mesure il est proposé à l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques sociales, un accès égalitaire aux programmes bilingues. La question jalonnant cette partie prend donc la forme suivante :

- Question 4 : Les programmes bilingues renforcent-ils les inégalités socio-culturelles entre les élèves ?

Cette question est incontournable dans la mesure où, dans de nombreux pays, les programmes bilingues destinés aux enfants de la majorité linguistique sont souvent perçus comme élitistes et réservés à une minorité d'élèves. Concrètement, entre les programmes bilingues très sélectifs, y compris financièrement, de certaines écoles ou sections internationales (Mejia, 2002 ; Hélot, 2016) et les programmes bilingues généralisés à l'ensemble d'un système scolaire, comme c'est le cas au Val d'Aoste (Cavalli, 2005 ; 2013), il existe des configurations extrêmement variables.

5.1. Disponibilité de l'offre de programmes bilingues

En Finlande, Nikula & Skinnari (2018) mettent en lumière plusieurs formes de tension entre les programmes CLIL et l'idéologie égalitaire qui est au cœur du système éducatif finlandais : présence de tests d'entrée sélectifs, contribuant notamment à exclure les élèves d'origine étrangère, répartition inégale des classes CLIL au niveau national et régional, etc.

La question de la sélection est également au centre d'un article de Bruton (2011). Analysant un ensemble d'études réalisées dans le cadre de programmes CLIL, en particulier en Espagne, il pointe ainsi le caractère sélectif de ces programmes, qui entraîne des biais dans les résultats obtenus par certaines études. Les niveaux de compétence atteints en langue cible sont ainsi parfois biaisés par les niveaux de départ, non équivalents entre les groupes CLIL et les groupes témoins, ou par le fait que les élèves des groupes CLIL ont plus souvent recours que leurs camarades des classes ordinaires à des cours d'anglais en dehors de l'école, ce qui l'amène à la conclusion suivante pour certaines études : « *maybe the selection was the operative variable* »²¹ (2011 : 526).

21. Trad. : « La sélection était peut-être la variable opérationnelle »

Dans le cas de la France, Hélot (2016) montre bien le mécanisme structurel inégalitaire des sections européennes ou de langues orientales (SELO) proposées au niveau du lycée. Présentées officiellement comme visant à « offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès des sections internationales »²², les SELO ne sont, dans les faits, pas présentes dans tous les établissements, ce qui exclut d'emblée un certain nombre d'élèves ou fait reposer leur éventuel accès à la filière sur une bonne connaissance du système par les parents. Lorsqu'elles sont présentes dans un établissement, l'accès aux SELO est généralement dépendant d'une sélection opérée à partir des compétences en langues et des résultats scolaires des élèves. Étant donné que les SELO ne sont proposées que pour les dernières années de scolarité, on retombe dans un cycle bien connu de reproduction du capital culturel : les élèves doivent faire la preuve qu'ils disposent d'un certain capital pour pouvoir accéder à une filière leur promettant d'accroître et de valoriser ce capital. Hélot résume ainsi la problématique :

« C'est donc toujours la même vision élitiste du bilinguisme qui soutient les SELO dont les objectifs déclarés étaient pourtant d'offrir un enseignement de langue plus efficace aux élèves non internationaux. Ainsi se retrouvent dans ces SELO les « meilleurs » élèves qui vont par conséquent profiter d'un « meilleur » enseignement parce que dispensé dans deux langues plutôt qu'une, et menant à des qualifications qui vont enrichir leur capital culturel ». » (2016 : 377)

Si les SELO ne sont effectivement pas présentes dans tous les établissements, il convient cependant de préciser qu'elles ne sont pas cantonnées aux seuls quartiers socio-économiquement favorisés. Il existe des SELO dans les ex-zones d'éducation prioritaires²³. Elles peuvent également, depuis 2011, être implantées dans des lycées professionnels. À la rentrée 2017, le ministère de l'Éducation nationale recensait 22 000 élèves inscrits dans ce type de filière en lycée professionnel²⁴.

La présence de programmes bilingues dans les lycées professionnels français s'inscrit dans une tendance européenne : si au niveau de l'enseignement secondaire la quasi-totalité des programmes bilingues ont commencé par être mis en place dans des filières d'enseignement général, plusieurs pays ont ensuite élargi la démarche à des établissements d'enseignement professionnel ou d'enseignement secondaire court. Deux études récentes nous apportent un éclairage sur les résultats obtenus dans ce type de configuration.

22. Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 et BO n°10 du 25 avril 2002.

23. <https://www.senat.fr/questions/base/2015/qSEQ150516326.html>

24. <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

En Allemagne, Schwab et al. (2014) ont mené une étude durant deux années scolaires dans une Hauptschule du Land de Bade-Württemberg expérimentant un programme CLIL. L'objectif était d'évaluer les possibilités et les limites de l'implantation de modules bilingues pour des élèves ayant de faibles performances scolaires. Les résultats sont majoritairement positifs, tant du point de vue de la progression en anglais des élèves que des retours exprimés par élèves, parents et enseignants. Aucun obstacle rédhibitoire ne ressortant de l'étude, les auteurs concluent sur l'intérêt de la poursuite de ce type de programme bilingue. Précisons cependant que l'étude a été menée sur un nombre réduit d'élèves (une classe de 18 élèves) et qu'aucune comparaison avec des groupes témoins n'a été réalisée. Il est donc difficile d'en tirer des conclusions allant au-delà du fait que l'expérimentation semble avoir bien fonctionné et avoir été plutôt bénéfique pour les élèves.

Denman et al. (2013) ont réalisé une étude aux Pays-Bas dans cinq établissements secondaires préprofessionnels²⁵ ayant mis en place depuis peu de temps un programme CLIL. Les auteurs de l'étude insistent sur le fait que le public de ces établissements est caractérisé par un fort pourcentage d'élèves ayant des difficultés scolaires ainsi que des troubles tels que dyslexie, dyscalculie, hyperactivité, etc. Ils mettent également en avant un niveau socio-économique des familles globalement plus bas que dans les établissements du réseau secondaire pré-universitaire. Cet ensemble de caractéristiques contribue à placer les élèves des VMBO comme susceptibles d'être statistiquement plus « à risque » que ceux du réseau pré-universitaire : « *There is thus a substantial learner population, compared to other types of secondary education, which could be considered 'at risk'* »²⁶ (2013 : 286). Il ne s'agit cependant pas pour les auteurs de chercher à vérifier si les programmes CLIL sont pertinents pour les élèves du réseau VMBO mais plutôt de s'attacher à explorer, de manière qualitative, les facteurs favorisant la réussite de ce type de programme pour les élèves concernés, en partant du principe que la connaissance de l'anglais sera un atout pour ces élèves amenés à travailler pour certains dans des secteurs professionnels nécessitant l'utilisation de cette langue (hôtellerie, transports internationaux, etc.). Un ensemble de démarches pédagogiques et d'activités sont ainsi répertoriées à la suite d'entretiens avec les enseignants ou les élèves, puis reprises lors d'une enquête en ligne avec les enseignants d'autres établissements préprofessionnels. Cette étude n'apporte donc pas d'arguments forts, dans un sens ou dans un autre, par rapport à la perspective adoptée dans

25. Ces établissements font partie du réseau des vmbo, ou Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

26. Trad. : « *Il y a ainsi, comparativement à d'autres types d'éducation secondaire, une importante population d'élèves qui pourraient être considérés comme 'à risque'.* »

le présent article, mais elle présente l'intérêt de mettre en lumière la réalité des pratiques CLIL dans les établissements préprofessionnels des Pays-Bas et le fait que ces pratiques ne semblent pas être frappées par des obstacles majeurs.

5.2. Prise en compte de l'offre de programmes bilingues par les familles

Au-delà de la disponibilité des programmes bilingues, il est nécessaire d'analyser la prise en compte effective de l'offre de programmes bilingues par des profils variés de familles. Rares sont les études qui mettent en avant une forte mixité sociale parmi les élèves des programmes bilingues. L'étude de Gogolin & Neumann (2008), réalisée dans des écoles primaires mettant en œuvre des programmes d'immersion réciproque à Hambourg, fait ainsi figure d'exception en pointant la grande hétérogénéité des élèves des programmes observés :

« Betrachtet man den sozialen Bildungshintergrund der Kinder, zeigt sich eine sehr hohe Heterogenität. Die Klassen sind offenbar attraktiv für Familien mit gehobener sozialer Position und grossem Bildungskapital, zugleich aber auch für Eltern, die keine schulische Ausbildung erfahren haben. Dies bildet sich auch in der beruflichen Stellung der Eltern ab. Etwa 40 % der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Es kann also weder gesprochen werden, dass die bilingualen Klassen ein « Eliteangebot » für Kinder sind, denen aufgrund des Bildungshintergrunds ihrer Familie eine zweisprachige Erziehung bereits in der Grundschule zugemutet werden könne, noch von einem Angebot für Migrantenkinder, dass für deutsche Eltern nicht interessant ist. » (2008 : 397)²⁷

D'autres chercheurs observent au contraire que la constitution des classes bilingues n'est pas représentative des effectifs scolaires généraux, y compris lorsque les programmes bilingues sont proposés dans des établissements scolaires publics et que les aspects financiers ne sont a priori pas des arguments décisifs pour les parents.

Dans le cadre d'une étude menée à grande échelle en Belgique francophone, Van Mensel et al. (2019) testent le caractère prédictif d'un ensemble de variables par rapport au fait que des élèves de 5^e ou de 11^e année soient ou

27. Trad. : « Le contexte socio-culturel des enfants est marqué par une très forte hétérogénéité. Les classes sont manifestement attractives pour des familles ayant une position sociale élevée et un important capital culturel, mais également pour des parents qui n'ont pas été scolarisés. Cela se retrouve également dans les professions des parents. Environ 40 % des enfants se trouvent dans un contexte de migration. On ne peut donc ni dire que les classes bilingues sont une « offre d'élite » pour des enfants dont, en raison du contexte culturel de leur famille, on pourrait attendre qu'ils reçoivent une éducation bilingue dès l'école primaire, ni parler d'offre pour enfants de migrants qui ne serait pas intéressante pour des parents allemands. »

non inscrits dans un parcours CLIL, sachant que les classes CLIL sont officiellement ouvertes à tous les élèves sans sélection de la part de l'institution. Les résultats indiquent deux facteurs corrélés de manière significative avec le fait de suivre ou non un parcours CLIL : le statut socio-économique de la mère (plus élevé dans les parcours CLIL) et le fait d'avoir déjà redoublé une classe (moins fréquent dans les parcours CLIL). D'autres variables, telles que l'intelligence non-verbale, ne jouent pas de rôle significatif. Les chercheurs en déduisent l'existence de processus d'auto-sélection par les familles, sans cependant pouvoir déterminer dans le cadre de cette étude si l'auto-sélection survient en amont ou au fur et à mesure du parcours scolaire. De même, le cadre de l'étude ne leur permet pas d'avancer d'éléments précis par rapport aux raisons de ce phénomène suivant lequel « *(in the 5th and 11th grade) CLIL education seems to coincide with education for/with 'successful' pupils from societally 'privileged' families.* » (2019 : 9)

Dans un mémoire universitaire consacré à une recherche menée en Flandre belge, Decloedt (2018) parvient à des conclusions comparables faisant apparaître en première ligne le statut socio-économique comme facteur prédictif pour la présence d'un élève dans un parcours CLIL :

« *No overt selection takes place in CLIL programs in Flanders, as opposed to Germany, but the results of this study nevertheless suggest that self-selection in CLIL programs leads to covert selection. Although pupils who enrol in CLIL classes have the same abilities as the pupils who enrol in L1 classes, the former usually come from families with more cultural capital and a higher socioeconomic status.* »²⁸ (2018 : 35)

Ce n'est pas toujours uniquement le contenu d'un programme bilingue qui conduit les parents à opérer une auto-sélection, comme le montre Quenot (2012). Réalisant une étude sur des classes bilingues français – langue corse dans des écoles primaires de Corse, Quenot constate ainsi une surreprésentation des enfants étrangers dans les filières monolingues. Lors d'entretiens, certains parents des classes bilingues reconnaissent que le choix d'une classe bilingue pour leur enfant a été motivé en partie par des stratégies d'évitement des classes ordinaires et de leur public. L'offre de programme bilingue en langue régionale est donc ici détournée par une partie des parents qui y ont

28. Trad. : « *Il n'y a pas de sélection explicite dans les programmes CLIL en Flandre, contrairement à l'Allemagne, mais les résultats de cette étude suggèrent néanmoins que l'auto-sélection dans les programmes CLIL conduit à une sélection cachée. Bien que les élèves des programmes CLIL aient les mêmes aptitudes que les élèves des classes en L1, les premiers viennent habituellement de familles avec plus de capital culturel et un statut socio-économique plus élevé.* »

décelé un levier d'évitement et de différenciation. Quenot précise cependant que ce n'est pas l'enseignement bilingue en soi qui est inégalitaire, mais bien la structuration de l'offre.

Le rôle des parents et la marge de manœuvre dont ils disposent pour prendre le pouvoir sur le parcours de leurs enfants sont étudiés par Cotnam-Kapell (2014), qui analyse la parole des enfants et de leur famille par rapport aux choix de scolarisation en filière bilingue en France. S'intéressant à l'intégration des classes européennes, Cotnam-Kapell (2014) met ainsi en lumière le flou et les règlements implicites qui régissent certains processus d'orientation, tout en en identifiant les rouages :

« Effectivement, mes interactions avec les enfants-participants et mes observations sur le terrain me portent à croire que le pouvoir appartient à celui qui est adéquatement informé sur les nombreux facteurs du processus de choix scolaire : options, écoles, filières, dérogations possibles, qualité de programmes et ainsi de suite. » (2014 : 133)

Conclusion

L'analyse des études recensées dans cet article était jalonnée par quatre questions :

- Question 1 : les programmes bilingues doivent-ils être réservés à des profils spécifiques d'élèves ?
- Question 2 : les élèves plus vulnérables (rencontrant notamment des difficultés scolaires, des problèmes de lecture ou des troubles du langage) peuvent-ils tirer des bénéfices de ces programmes ?
- Question 3 : les élèves parlant une ou d'autres langues en famille sont-ils « à risque » dans un programme bilingue ?
- Question 4 : Les programmes bilingues renforcent-ils les inégalités socio-culturelles entre les élèves ?

Au terme de cette méta-analyse, des réponses se dessinent par rapport à ces questions.

Dans l'état actuel de la recherche, la réponse à la question 1 est plutôt non : des études comparatives ont montré que les élèves ayant des difficultés scolaires, des troubles du langage ou des difficultés d'apprentissage de la lecture ne progressent pas moins que leurs pairs inscrits dans des classes ordinaires et rencontrant le même type de difficultés. Les mêmes études comparatives ont par ailleurs montré que ces élèves développent des compétences plus importantes dans la langue cible en étant dans un programme bilingue que dans un programme classique, ce qui constitue un élément de réponse à la question 2. Au-delà de ces constats, les études ont montré la nécessité d'une prise en

charge spécifique des difficultés rencontrées par les élèves, notamment par rapport à la lecture et aux troubles du langage, quel que soit le programme dans lequel ils sont inscrits.

La réponse à la question 3 est moins catégorique : les recherches disponibles indiquent certes des résultats très comparables dans les programmes bilingues entre les compétences développées par les élèves de la majorité linguistique et par ceux qui ont une autre L1 mais ces études demandent à être complétées afin d'élargir les effectifs testés et de vérifier précisément certaines variables. La simple notion de contexte migratoire ne suffit en effet pas à rendre compte de l'ensemble des profils sociolinguistiques, socio-économiques et socio-culturels des familles.

Quant à la question 4, la plupart des études convergent pour indiquer que, de manière structurelle, l'accès à des programmes bilingues est source d'inégalités entre les élèves, aussi bien par la répartition de cette offre que du fait de la sélection très souvent opérée avant l'entrée dans ces programmes. Par ailleurs, l'absence de sélection officiellement réalisée par les institutions scolaires dans certains pays n'évite pas la mise en œuvre de processus d'auto-sélection qui conduisent à la présence d'une proportion importante, dans ces programmes, d'élèves venant de milieux plutôt favorisés et étant plutôt bons élèves, ce qui contribue à alimenter l'auto-sélection ou l'auto-exclusion.

Ce dernier constat est préoccupant et va à l'encontre des réponses apportées aux trois autres questions qui servaient de fil conducteur à cet article. Si les résultats de la recherche tendent à montrer qu'il n'existe pas à ce jour de preuve tangible suivant laquelle l'enseignement bilingue serait incompatible avec la diversité des profils des élèves, c'est sur un autre plan que se place le blocage : celui des représentations sociales concernant les compétences bilingues, qui, en Europe, demeurent étroitement associées à une vision hiérarchisée de la société. Cette vision hiérarchisée se retrouve dans de nombreux pays au niveau des choix d'implantation des programmes bilingues ainsi que dans leur instrumentalisation comme outils de différenciation des élèves ou des établissements. Comme nous l'avons vu, elle est également perceptible dans les positionnements des familles par rapport à la prise en compte de l'offre de programmes bilingues. Si les motivations des familles qui optent pour un programme bilingue sont généralement assez bien identifiées, il n'en va pas de même pour celles qui font le choix inverse. Considèrent-elles ces programmes comme peu utiles ou non prioritaires par rapport au parcours de leurs enfants ou bien sont-elles convaincues de leur inaccessibilité ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **APSEL C.** Coping with CLIL : Dropouts from CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, n°1/4, pp. 47 – 56, 2012.
- **BABAULT S.** *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux, développement de compétences chez les apprenants. Habilitation à diriger des recherches.* université Lille 3, 2015.
- **BIALYSTOK E.** Bilingual education for young children : review of the effects and consequences. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, n°21/6, pp. 666-679, 2018.
- **BOURGOIN R.** The Predictive Effects of L1 and L2 Early Literacy Indicators on Reading in French Immersion. *Revue canadienne des langues modernes*, n°70/3, pp. 355-380, 2014.
- **BOURNOT-TRITES, M. & DENIZOT, I.** Conscience phonologique en immersion française au Canada. *Actes de Didcog 2005* (Toulouse), pp. 26-37, 2005.
- **BRUCK M.** Language disabled children : performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, n°3, pp. 45-60, 1982.
- **BRUCK M.** Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied psycholinguistics*, n°6, pp. 39-61, 1985a.
- **BRUCK M.** Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, n°6, pp. 101-120, 1985b.
- **BRUTON A.** Is CLIL so beneficial, or just selective ? Re-evaluating some of the research. *System*, n°9, pp. 523-532, 2011.
- **CAVALLI M.** *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.* Didier, Paris, 2005.
- **CAVALLI M.** Politiques linguistiques éducatives entre enjeux contextuels et enjeux internationaux : le cas du Val d'Aoste à la loupe des orientations du Conseil de l'Europe. Dans Omer D. et Tupin F. (eds), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations.* Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 19-36, 2013.
- **CHUDSAKE J.** *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung : Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen.* VS Verlag, Wiesbaden, 2012.

- **CLOUD N., GENESE F., HAMAYAN E.** *Dual language instruction. A handbook for enriched education.* Heinle & Heinle, Boston, MA, 2000.
- **COTNAM-KAPELL M.** *E nostre lingue sò e nostre vite : une étude comparative des paroles des enfants quant au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse.* Thèse de doctorat, université d'Ottawa & Università di Corsica Pasquale Paoli, 2014.
- **DALTON-PUFFER C., HUTTNER J., SCHINDELEGGER V., SMIT U.** Technology-geeks Speak Out : What Students Think about Vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, n°1/2, pp. 18-25, 2009 [[http : //www.icrj.eu/12-741](http://www.icrj.eu/12-741)] (consulté le 15 mai 2019).
- **DECLOEDT J.** *The role of self-selection in CLIL : a pilot study into the profile and motives of CLIL and non-CLIL pupils in Flanders.* Masterproef, Universiteit Gent, 2018.
- **DENMAN J., TANNEN R., de GRAAFF R.** CLIL in junior vocational secondary education : challenges and opportunities for teaching and learning. *International journal of bilingual education and bilingualism*, n°16/3, pp. 285-300, 2013.
- **DOLMANN J.** *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang.* VS Verlag, Wiesbaden, 2010.
- **EURYDICE.** *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe.* Commission Européenne, Bruxelles, 2006.
- **GAJO L.** Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, n°13, pp. 14-27, 2005.
- **GARCIA O.** *Bilingual education in the 21st century. A global perspective.* Wiley-Blackwell, Chichester, 2009.
- **GENESE F.** The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, n°26, pp. 267-280, 1976.
- **GENESE F.** Immersion française et élèves à risques : revue des données de recherche. *The Canadian Modern Language Review*, n°63/5, pp. 689-726, 2007.
- **GENESE F., FORTUNE T.** Bilingual Education and at-risk Students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, n°2, pp. 165 - 180, 2014.

- **GENESE F., PARADIS J., CRAGO M.** *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning.* Paul H. Brookes, Baltimore, 2004.
- **GEVA E., CLIFTON S.** The development of first and second language reading skills in early French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, n°50, pp. 646-667, 1994.
- **GOGOLIN I., NEUMANN U.** Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. Dans Budach G., Erfurt J., Kunkel M., *Ecoles plurilingues – multilinguales schools : Konzepte, Institutionen und Akteure.* Peter Lang, Frankfurt, pp. 395-409, 2008.
- **HACKEL A., PISKE T.** Zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten bei deutsch-englisch bilingual betreuten Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Krafft & C. Spiegel (eds), *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär.* Peter Lang, Frankfurt, pp. 11-31, 2011.
- **HANLEY J., MASTERSON J., SPENCER L., EVANS D.** How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last ? An investigation of the reading skills and incidence of dyslexia in Welsh children at 10-years of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n°57, pp. 1393-1410, 2004.
- **HELOT C.** Les sections internationales et les sections de langues européennes et orientales. Dans Hélot C. & Erfurt J. (eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Lambert-Lucas, Paris, pp. 371-385, 2016.
- **HORNBERGER N.** Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy. Dans Garcia O. (ed.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua Fishman*, vol 1. John Benjamins Philadelphia, pp. 215-234, 1991.
- **HORNSTRA L., DENESSEN E., BAKKER J., VAN DEN BERGH L., VOETEN M.** Teacher attitudes toward dyslexia : effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, n°43/6, pp. 515-529, 2010.
- **KORMOS J., SARKADI A., CSIZER K.** The language learning experience of students with dyslexia : Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol 3/2, pp. 115-130, 2009.

- **KORMOS J., SMITH A.M.** *Teaching languages to students with specific learning differences.* Multilingual Matters, Clevedon, 2012.
- **LAMBERT W., TUCKER G.** (1972). *The bilingual education of children : the St Lambert experience.* Newbury House, Rowley, MA, 1972.
- **LECOCQ K., MOUSTY P., KOLINSKY R., GOETRY V., MORAIS J., ALEGRIA J.** Evaluation de programmes d'immersion en Communauté française : étude longitudinale du développement des habiletés écrites en L1 et L2. Dans Puren L. & Babault S. (eds), *L'éducation au-delà des frontières.* L'Harmattan, Paris, pp. 259-293, 2007.
- **MACCOUBREY S.J., WADE-WOOLLEY L., KLINGER D., KIRBY J.R.** Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review*, n°61/1, pp. 11-28, 2004.
- **MADY C.** Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion : Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, n°12(3), pp. 298 – 311, 2015.
- **MEJIA A.M.** *Power, prestige and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education.* Multilingual Matters, Clevedon, 2002.
- **MORTIMORE T., HANSEN L., HUTCHINGS M., NORTHCOTE A., FERNANDO J., HOROBIN L., SAUNDERS K., EVERATT J.** *Dyslexia and Multilingualism : Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia.* Research Report for British Dyslexia Association, 2012.
- **NIJAKOWSKA J.** *Dyslexia in the foreign language classroom.* Multilingual Matters, Clevedon, 2010.
- **NIJAKOWSKA J., KORMOS J.** Foreign language teacher training on dyslexia. Dans Peer L. & Reid G. (eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia.* Routledge, London, pp. 104-114, 2016.
- **NIKULA T., SKINNARI K.** CLIL for whom ? Equality of education and access to bilingual teaching (CLIL) programs in Finland. Paper presented at ECER, Bolzano, 2018.
- **OTWINOWSKA A., FORYS M.** They learn the CLIL way, but do they like it ? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, n°20/5, pp. 457-480, 2017.

- **PARKIN M., MORRISON F., WATKIN G.** *French immersion research relevant to decisions in Ontario*. Institut d'Etudes pédagogiques de l'Ontario, Toronto, 1987.
- **QUENOT S.** Les familles et l'école bilingue. L'école publique en mutation : la langue corse investit le « bocal » scolaire. Dans Ottavi P. (ed.), *La langue corse dans le système éducatif. Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi/plurilinguisme*. Albiana, Ajaccio, pp. 199-214, 2012.
- **SCHWAB G., KESSLER J., HOLLM J.** CLIL goes Hauptschule – Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, n°25/1, pp. 3-37, 2014.
- **SCHWIPPERT K., WENDT H., TARELLI I.** Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dans Bos W., Tarellil I., Bremerich-Vos A., Schwippert K. (eds.), *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann, Munster, pp. 191-207, 2012.
- **SEIKKULA-LEINO J.** CLIL Learning : Achievement Levels and Affective Factors. *Language and education*, n° 21/4, pp. 328-341, 2007.
- **SIEGEL L.** Bilingualism and dyslexia. The case of children learning English as an additional language. Dans Peer L. & Reid G. (eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia*. Routledge, London, pp. 137-147, 2016.
- **SOMERS T.** Content and Language Integrated Learning and the inclusion of minority language students : A research review. *International Review of Education*, n°63, pp. 495-520, 2017.
- **SPENCER L., HANLEY J.** Effects of orthography transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, n°94, pp. 1-28, 2003.
- **STEINLEN A., PISKE T.** Minority Language Students as At-Risk Learners : Myth or Reality ? Findings from an Early German-English Partial Immersion Programme. Dans Ehland C., Mindt I., Tonnies M. (eds), *Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English*, vol. 37. WVT, Trier, pp. 9-27, 2016.
- **SWAIN M., JOHNSON R.K.** Immersion education : a category within bilingual education. Dans Johnson R.K. & Swain M. (eds.), *Immersion education : international perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1 – 16, 1997.

- **SWAIN M., LAPKIN S.** The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada : Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, n°15/2, pp. 169-186, 2005.
- **VAN MENSELL., HILIGSMANN P., METTEWIE L., GALAND B.** CLIL, an elitist language learning approach ? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, pp. 1-14, 2019.
- **WATERSTON C.** *Switching out of French immersion in London, Ontario, 1988-1989.* Mémoire non publié, université Mc Gill, Montreal, 1990.
- **WISE N., XI C.** Early Identification and Intervention for At-Risk Readers in French Immersion. *What works*, 18. The literacy and numeracy secretariat, Toronto, 2009.
- **WU S.** *Learning French as a second language with the hindrance of dyslexia : implications for teaching strategies.* *Master of Teaching.* University of Toronto, 2015.