

Enseignement en langues « régionales » :

La parité horaire en question

Gwenole Larvol – université de Rennes 2 (CRBC-Rennes) et université de Genève

gwenole.larvol@univ-rennes2.fr

Contribution à la mission parlementaire de Christophe Euzet et Yannick Kerlogot sur l'enseignement des langues « régionales ».

Dans cette contribution, j'étudie les enjeux des différents types d'organisation de l'enseignement bilingue d'un point de vue pédagogique :

- Je propose de sortir d'une opposition parité horaire / immersion qui n'a pas lieu d'être d'un point de vue scientifique ;
- Je discute l'affirmation de J. M. Blanquer selon laquelle l'enseignement à parité horaire serait *plus bénéfique* pour les élèves que l'immersion ;
- Je présente les pratiques de répartition horaire des enseignants bilingues à l'aide d'une étude par questionnaire auprès des enseignants bilingues du primaire des filières publiques du Finistère ainsi que leurs représentations sur la question de la parité horaire ;
- Enfin, je propose de faire passer l'enseignement bilingue français - langues « régionales » d'une logique de parité horaire à une logique d'objectifs pédagogiques. Des objectifs indexés sur ceux du français et non plus sur ceux de l'apprentissage des langues étrangères, dans un esprit proche d'un des textes fondateurs de l'enseignement bilingue en langues « régionales » en France, la circulaire n° 2001-167 du 5 septembre 2001. La répartition horaire des temps d'enseignement en français et en langue dite « régionale » devenant ainsi une variable pédagogique, au service des apprentissages et non plus une répartition théorique handicapante pour les enseignants et leurs élèves.

Le vote de la loi « Molac »¹ et sa censure par le Conseil constitutionnel² ont provoqué de nombreux débats politiques autour des questions d'immersion, de bilinguisme et de parité horaire dans l'enseignement bilingue français - langue « régionale ». Devant la teneur fortement idéologique de ces échanges, il me semble important de tenter d'y apporter un point de vue pédagogique et d'objectiver les pratiques réelles des enseignants des filières bilingues publiques que l'on identifie comme étant « à parité horaire », par opposition à des filières dites « immersives » que l'on trouve dans l'enseignement associatif ou, à titre d'expérimentation, dans l'enseignement public.

1 <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000041575354/>

2 <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2021/2021818DC.htm>

Dans un entretien au journal Ouest-France, publié le 21/05/21³, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer indiquait qu'il se réjouissait du rejet du mot « immersif » par le Conseil constitutionnel et de la reconnaissance du « bilinguisme ». Il définissait alors le bilinguisme comme une méthode qui consiste à « travailler deux langues en même temps » et qui serait, toujours selon lui, plus bénéfique que « l'apprentissage en une seule langue ». Il finissait en se félicitant que la décision du Conseil constitutionnel offrait un socle clair et solide pour développer l'enseignement des langues « régionales ».

Il s'est avéré par la suite que la décision du Conseil constitutionnel ne concernait que les filières bilingues de l'enseignement public et non pas les filières associatives ou confessionnelles. La principale conséquence de cette décision étant, *in fine*, de considérer comme contraire à la constitution que, dans l'enseignement public, une autre langue que le français ne soit utilisée comme « langue principale d'enseignement » ou comme « langue de communication au sein de l'établissement »⁴.

Comme le disait Jean-Michel Blanquer, la décision du Conseil constitutionnel offre un socle clair, au mieux une parité horaire (le français doit être la langue principale d'enseignement, peu importent les considérations pédagogiques) et relativement solide, même si d'autres interprétations de la constitution auraient pu être tout aussi légitimes⁵. Mais l'histoire de la France est liée idéologiquement à un monolinguisme étatique difficilement défendable du point de vue de la pédagogie. Ainsi, la dernière fois qu'une juridiction de ce type avait rendu un avis sur l'enseignement des langues dites « régionales » c'était en 2002 et il s'agissait du Conseil d'État qui affirmait, à l'époque, que « l'enseignement " à parité horaire " ouvre ainsi des possibilités qui vont au-delà des nécessités de l'apprentissage d'une langue régionale ». Le Conseil d'État se plaçait alors en expert en didactique du plurilinguisme comme le fait Jean-Michel Blanquer aujourd'hui.

Peut-on opposer enseignement immersif et enseignement bilingue ?

Pour répondre à cette question il me semble primordial de commencer par considérer ce que l'on entend par immersion et enseignement bilingue.

La loi « Molac », dans sa proposition de loi initiale⁶, proposait « le principe de la reconnaissance de l'enseignement bilingue français - langues « régionales » quelle que soit la durée des enseignements dispensés dans ces deux langues, dans le respect des objectifs de maîtrise de la langue française fixés par le code de l'éducation ». Cette formulation visait la reconnaissance dans le code de l'éducation d'un enseignement immersif aux côtés d'un enseignement à parité horaire, sous l'appellation générique enseignement bilingue.

3 <https://www.ouest-france.fr/politique/jean-michel-blanquer/entretien-la-france-encourage-les-langues-regionales-assure-jean-michel-blanquer-0b6b4b26-ba66-11eb-9f68-462af952901d>

4 Après un retournement, le Conseil constitutionnel a finalement indiqué que cette décision concernait également les filières d'enseignement sous contrat de type Diwan, dans des circonstances rapportée par le journaliste Michel Feltin-Palas : https://www.lexpress.fr/culture/langues-regionales-l-etonnant-bourde-du-conseil-constitutionnel_2153212.html

5 Voir la [contribution à destination du Conseil constitutionnel](#) de Wanda Mastor professeur d'université en droit public.

6 https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/115b2548_proposition-loi#

Dans sa version finale, adoptée en deuxième lecture à l'Assemblée nationale, le texte prévoyait finalement d'ajouter à l'article L.312-10 du code de l'éducation la mention en gras :

L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux [trois] formes suivantes :

1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;

2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.

3° Un enseignement immersif en langue régionale, sans préjudice de l'objectif d'une bonne connaissance de la langue française.

Nous sommes donc passés, entre le projet de loi et le texte final, d'une définition d'un enseignement bilingue recouvrant l'enseignement immersif à une autre, pour laquelle l'enseignement bilingue est complémentaire de cet enseignement immersif.

Par la suite, le Conseil constitutionnel a retenu comme définition d'un enseignement immersif celle qui était présente dans l'exposé sommaire de l'amendement adopté au Sénat demandant l'introduction de cette forme d'enseignement dans le code de l'éducation :

« On appelle en pratique " enseignement immersif " un enseignement effectué pour une grande partie du temps scolaire dans une langue autre que la langue dominante ».

On peut observer ici que cette définition peut parfaitement recouvrir l'enseignement bilingue français - langue « régionale » à parité horaire qui dispense une *grande partie du temps scolaire dans une langue autre que la langue dominante* (théoriquement, la moitié du temps scolaire). Cet enseignement immersif ayant été considéré comme anticonstitutionnel, c'est donc l'enseignement bilingue français - langue « régionale », suivi, comme nous le rappelait J. M. Blanquer dans le journal Ouest-France, par 85 % des élèves suivant un enseignement de langue « régionale », qui se retrouve ainsi frappé d'inconstitutionnalité.

A ce point, il me semble que la question des différentes formes d'enseignement des langues dites « régionales » souffre particulièrement d'approximations terminologiques et que les propositions suivantes pourraient améliorer la qualité des échanges.

Une définition minimale de l'enseignement immersif pourrait être celle d'un enseignement *en* langue, par opposition à un enseignement *de* langue. Enseigner l'anglais en anglais correspondrait à un enseignement immersif, à l'instar de l'enseignement de n'importe quelle matière dans une langue seconde (L2) pour l'élève⁷. En suivant cette définition, on considère que l'enseignement bilingue est donc, de fait, un enseignement immersif, car on y enseigne théoriquement l'ensemble des matières dans les deux langues.

⁷ Il s'agit là d'un enseignement de type EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) ou CLIL en anglais (Content and language integrated learning) particulièrement documenté scientifiquement et souvent présenté comme novateur quand il se déroule dans des langues dominantes (exemple de programme [ici](#)), mais qui, à l'instar de l'enseignement en langues dites « régionales » risque d'être considéré comme anticonstitutionnel.

Pour différencier les différents types d’immersion par leur taux d’exposition à la L2, on peut alors recourir à *immersion totale* pour un enseignement exclusivement en L2 (comme c’est le cas dans les écoles Diwan jusqu’à la fin du CP, ou dans les maternelles immersives publiques en expérimentation au Pays-Basque) et à *immersion partielle* lorsque la langue première (L1) est présente dans une partie des enseignements. Un enseignement bilingue, présentant de fait des temps d’enseignement en L1 et en L2, est donc immersif avec une immersion partielle en L2. Un enseignement dit « à parité horaire », présentant un temps égal d’enseignement dans les deux langues, peut être considéré comme semi-immersif.

On peut alors sortir d’une dualité bilingue / immersif confuse et nommer les différentes formes d’enseignement bilingue, selon leur degré d’immersion en L2⁸ :

| | | |
|-------------|--------------------------------------|---|
| Immersion 1 | Immersion partielle atténuée | Moins de 50 % du temps de classe en L2 |
| Immersion 2 | Semi-immersion | 50 % du temps de classe en L2 |
| Immersion 3 | Immersion partielle renforcée | Plus de 50 % du temps de classe en L2 |
| Immersion 4 | Immersion presque totale | Tous les enseignements en L2 mis à part un enseignement de L1 |
| Immersion 5 | Immersion totale | 100 % du temps de classe en L2 |

Considérées sur un parcours scolaire, toutes les filières d’enseignement en langues dites « régionales » présentent, à un niveau ou à un autre, des temps de classe en français. Ce sont donc toutes des filières bilingues⁹, même les filières dites « immersives » de l’enseignement associatives. Mais pour chaque niveau de classe, ces filières peuvent (ou pourraient) présenter des niveaux d’immersion différents qui correspondent à des enjeux pédagogiques spécifiques, inhérents à l’âge des élèves, ou à des considérations plus politiques ou organisationnelles. Ainsi, dans les filières bilingues de l’enseignement public en Bretagne, les classes du primaire sont théoriquement (voir plus bas pour la pratique) en semi-immersion mais la grande majorité des classes du secondaire ne sont qu’en immersion partielle atténuée car très rares sont les établissements dans lesquels la parité horaire est atteinte. On pourra donc parler de « filières bilingues » et de classes présentant des taux d’immersion en L2 plus ou moins importants.

Le bilinguisme paritaire peut-il être considéré comme « plus bénéfique » que l’immersion partielle renforcée ou que l’immersion totale ?

L’enseignement des langues est très fortement tributaire du contexte sociolinguistique de chacune d’entre elles et particulièrement des représentations qu’ont les apprenants vis-à-vis d’elles. L’affirmation du ministre de l’Éducation nationale présentant le bilinguisme à parité horaire comme

8 Les différentes formes d’enseignement en communauté autonome du Pays Basque (Pays Basque sud) sont classées de la même manière selon le taux d’exposition au basque qu’elles prévoient :

https://www.wikiwand.com/en/Basque_education_system

9 Voir *plurilingues* si on considère les enseignements de langues vivantes étrangères.

« plus bénéfique » que l’immersion totale n’est donc recevable que si elle se base sur des études en contexte. À ma connaissance, il n’existe pas d’études scientifiques comparant les « bénéfiques » des enseignements semi-immersif, en immersion partielle renforcée et en immersion totale dans les différents contextes des langues enseignées comme « langues régionales »¹⁰.

Pour considérer une forme d’enseignement comme « plus bénéfique », il faudrait déterminer des critères. Si on se place au niveau des apprentissages, il pourrait s’agir de mesurer le niveau de compétence en L1, en L2 et dans les autres disciplines scolaires pour des groupes d’élèves comparables.

Les seules données disponibles dans le contexte du breton sont celles d’évaluations régionales menées sur le niveau de compétence en breton des élèves des trois filières bilingues : publique, confessionnelle et associative (Diwan). Il ne s’agit pas ici d’une étude scientifique mais d’évaluations institutionnelles. Les résultats de ces évaluations sont très favorables aux filières Diwan, dont les élèves sont en immersion totale jusqu’à la fin du CP puis en immersion presque totale jusqu’à la fin du secondaire. Ces résultats contredisent donc les déclarations de Jean-Michel Blanquer :

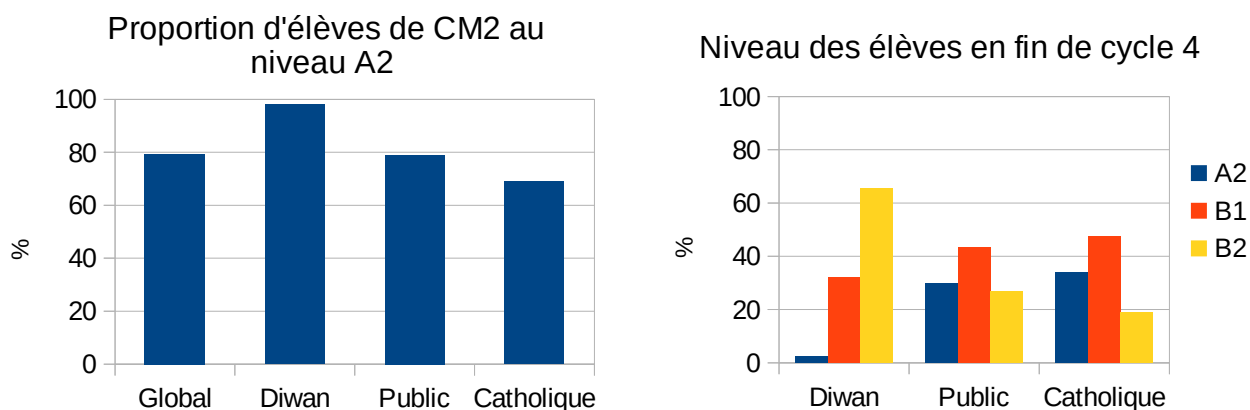


Figure 1 : Taux de réussite par filière aux évaluations régionales de breton de CM2 (2017) et 3^e (2018)¹¹.

D’autres évaluations institutionnelles ont été menées en français et en mathématiques mais le rectorat de l’académie de Rennes s’est refusé jusqu’à présent de comparer les résultats des filières bilingues entre elles et avec ceux des filières monolingues.

Sauf si Jean-Michel Blanquer a eu accès à des données non publiques (mais on ne doute pas que, si c’était le cas, il les aurait rendues publiques pour étayer ses dires), il est impossible d’affirmer, et encore moins de manière scientifique que l’enseignement à parité horaire des langues dites « régionales » est plus bénéfique que l’enseignement immersif. Au contraire, les seules données disponibles à ce jour vont dans le sens inverse de ces déclarations.

10 On peut tout de même citer la [thèse](#) de Benât Lascano qui compare les productions narratives orales L1 et L2 chez des élèves basque L1 en immersion totale, français L1 en immersion totale et français L1 monolingues et dont les résultats sont également favorables aux élèves scolarisés en immersion totale.

11 Chiffres de l’Education nationale, les niveaux de compétence correspondent au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

Quelles sont les pratiques réelles des enseignements des filières bilingues dites « à parité horaire » ?

Si j'ai évoqué jusqu'à présent une parité horaire *théorique* dans l'enseignement bilingue français - langue « régionale » dit à « parité horaire », c'est qu'en s'intéressant aux pratiques réelles des enseignants, dans les cas pour lesquels c'est le même enseignant qui assure les temps de classe dans les deux langues, on s'aperçoit que la parité horaire est peu appliquée dans les classes et qu'elle est largement remise en cause par les enseignants.

Pour en rendre compte, j'ai interrogé en juin 2021 les 207 enseignants bilingues breton - français des écoles primaires publiques du Finistère par le biais d'une enquête quantitative¹². 52 % d'entre eux ont répondu à un questionnaire rapide leur demandant quelle était, selon leurs estimations, la répartition horaire entre le breton et le français dans leur classe, ainsi que les raisons de cette répartition.

L'étude de ces résultats nous montre que, parmi ces enseignants, plus des trois quarts ne respectent pas la parité horaire dans leur classe. 60 % d'entre eux enseignent plus de la moitié du temps de classe en breton et 18 % moins de la moitié. La parité n'est appliquée que par 22 % de ces enseignants :

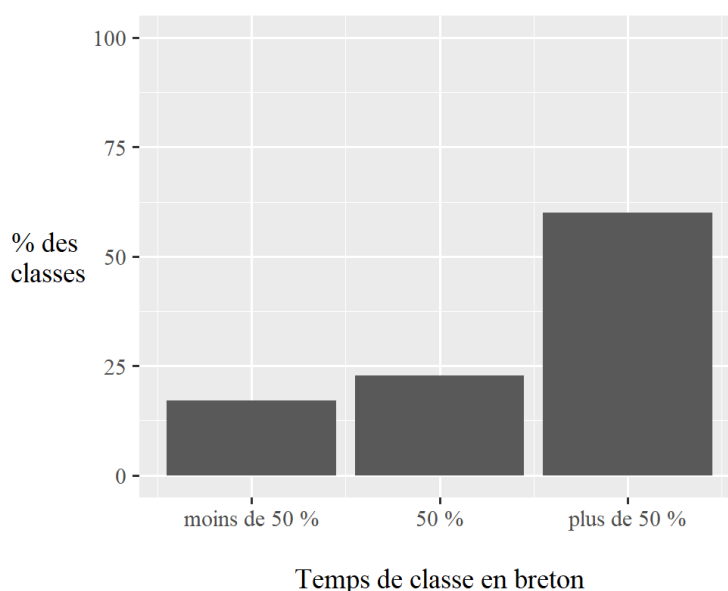


Figure 2 : Application de la parité horaire chez les enseignants interrogés.

Les 18 % des enseignants qui mènent moins de la moitié du temps de classe en breton ne revendiquent pas cela comme un choix pédagogique. À l'inverse, ils justifient cette répartition horaire par :

- Des conditions d'enseignement difficiles (100 % de ces enseignants) : un nombre important de niveaux ou d'élèves dans la classe, le manque de matériel en breton et le temps de

12 La passation s'est effectuée en ligne. L'anonymisation des réponses était assurée par le logiciel Limesurvey afin que les enseignants puissent répondre librement, selon leur expérience pédagogique et non en fonction des textes réglementaires ou d'une désirabilité sociale quelle qu'elle soit.

préparation accentué, un groupe d'élèves particulièrement difficile, l'absence d'ATSEM bilingue, la fréquence des décloisonnements de classe avec des enseignants monolingues, ou encore, la difficulté d'assurer 50 % de breton l'année de l'ouverture d'une filière bilingue.

- Le niveau de compétence de l'enseignant (37 %) : ils disent débiter dans le métier, avoir un niveau de compétence en breton trop moyen, ou encore, trouver plus difficile ou plus fatigant de faire classe en breton.
- Le niveau en breton des élèves trop faible selon eux pour assurer la moitié des enseignements en breton (16%)¹³.
- L'apprentissage de la lecture en CP, mené vraisemblablement seulement en français, ou presque, par ces enseignants (16%)¹⁴.

Pour les 60 % des enseignants qui dépassent la parité horaire, il semble que cela réponde à un besoin pédagogique, ils citent comme raison de ces choix :

- La faible socialisation de leurs élèves en breton en dehors de l'école (33%)
- La faible socialisation de leurs élèves à l'école (19%) : l'ATSEM ne parle pas breton, seul le français est utilisé sur la cour, à la cantine, à la garderie.
- La volonté d'améliorer le niveau de compétence en breton de leurs élèves (43%) : pour faciliter l'entrée dans la lecture en breton au CP, pour pouvoir mieux suivre les enseignements dispensés en breton, pour qu'ils soient plus à l'aise, qu'ils prennent du plaisir à parler breton et deviennent de véritables locuteurs.
- Les temps de vie de classe qui sont menés généralement en breton (20% de ces enseignants).
- Le niveau des élèves en français est considéré comme étant satisfaisant (2%).
- Une modulation du temps d'exposition au breton est nécessaire sur l'année (2%).
- Il faut compenser la baisse du taux d'exposition au breton en élémentaire (2%).

Si on regarde ces résultats avec un grain plus fin (figure 3), on peut voir que les enseignants qui sont en deçà de la parité n'en sont pas très éloignés et que ceux qui sont au-delà sont nombreux à atteindre des taux de 75 % d'enseignement en L2. La moyenne se situant à 59 %, la médiane à 60 % et l'écart-type à 14,4.

Les plus grandes différences de répartition horaire entre les enseignants dépendent de leurs niveaux d'enseignement :

- En maternelle, les taux d'exposition au breton sont très hétérogènes (écart-type = 17,3). Malgré des temps d'enseignement en breton parfois très faibles, la moyenne reste élevée (61% de breton) car de nombreuses classes présentent des taux d'exposition au breton supérieurs à 70 %, allant jusqu'à 90 %.

13 On peut voir cette justification avancée par trois enseignants comme un constat d'échec. En effet, il semble difficile de s'imaginer que le niveau de compétence en breton des élèves, considéré comme trop bas par leur enseignant, va s'améliorer en diminuant l'exposition au breton.

14 Ces enseignants représentent 13 % des enseignants exerçant en CP.

- En CP, les pratiques sont plus homogènes (écart-type = 13,6) et le taux d'exposition moyen au breton est le plus faible (56 %). On peut tout de même observer des écarts du simple au double entre des classes (de 40 à 80%). Il est possible qu'à ce niveau, les différences soient dues notamment à l'apprentissage de la lecture mené par certains enseignants en deux langues et par d'autres principalement en français.
- En élémentaire, les pratiques sont les plus homogènes (écart-type = 12,4), malgré une amplitude importante, et la moyenne est proche de la moyenne globale (57,3%).

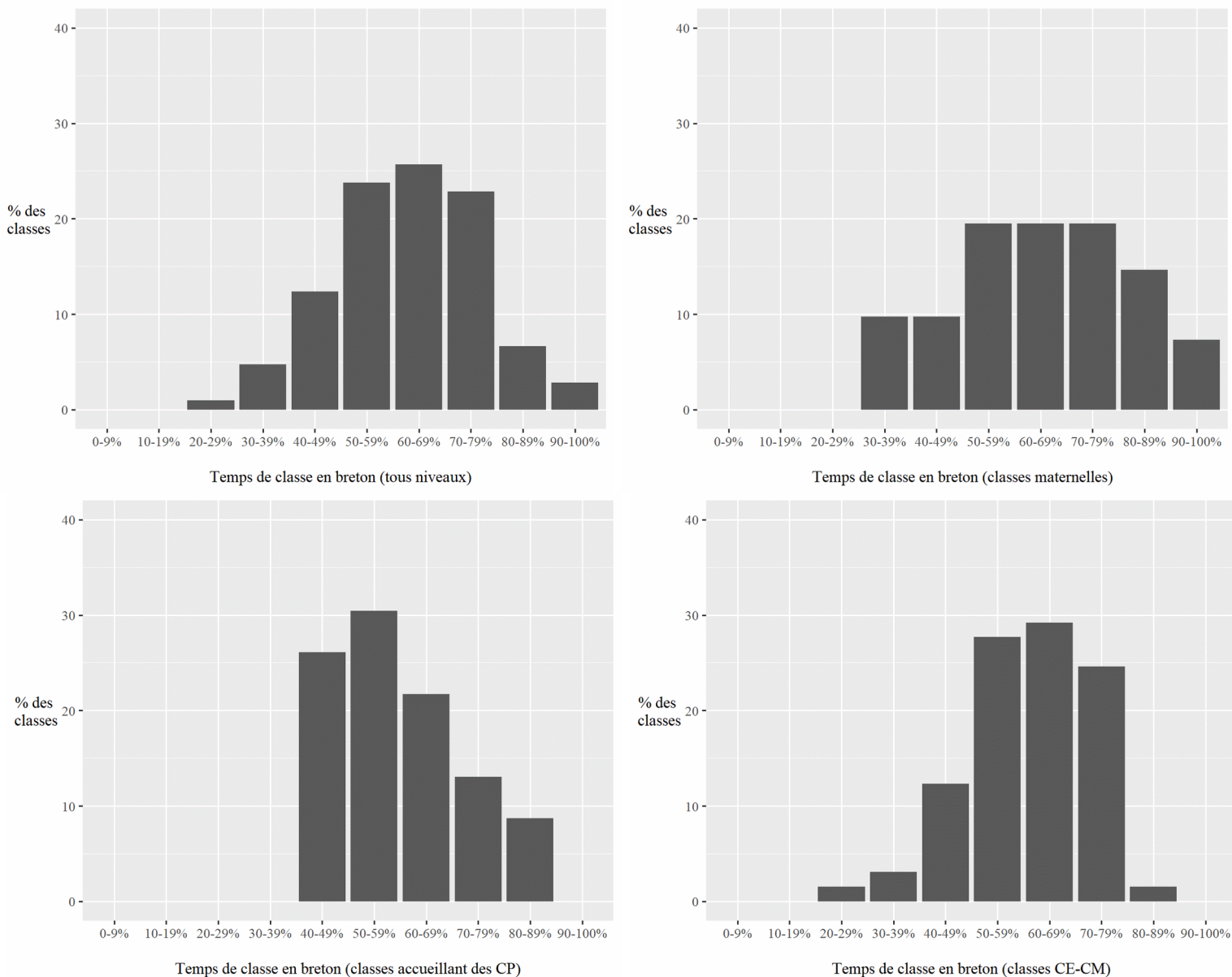


Figure 3 : Répartition des classes en fonction de la proportion de temps d'enseignement dispensé en breton

On peut observer sur ces graphiques de fortes disparités entre les pratiques d'enseignants de niveaux différents, mais il y a également une forte hétérogénéité chez les enseignants d'un même niveau, particulièrement concernant les classes de maternelle. Parmi les éléments qui peuvent

favoriser cette hétérogénéité de pratique, on peut identifier l'influence de l'expérience de l'enseignant et le nombre de niveaux dans la classe :

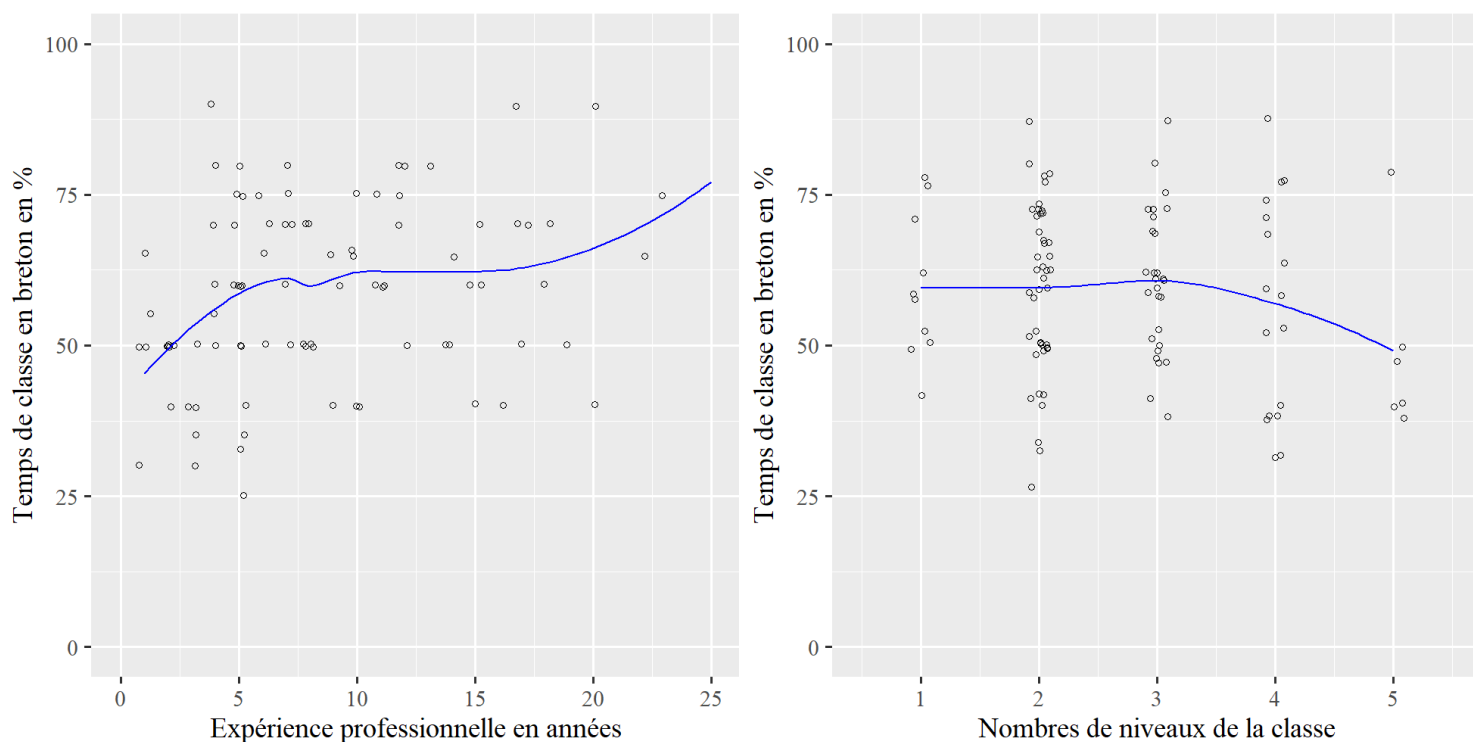


Figure 4 : Influence de l'expérience professionnelle de l'enseignant et du nombre de niveaux de la classe sur le taux d'exposition au breton en classe (courbe de régression de type LOESS)

Conformément aux explications données par les enseignants et citées plus haut, on peut voir que ce sont, en tendance, les enseignants qui débutent dans l'enseignement bilingue qui enseignent avec les taux d'exposition les plus bas, tandis que les enseignants les plus expérimentés proposent les immersions partielles les plus fortes. On peut également vérifier que, en tendance, les classes comportant un grand nombre de niveaux (quatre, voir cinq niveaux) ne permettent pas des taux d'exposition élevés au breton. Il pourrait être intéressant par la suite de mesurer l'influence d'autres facteurs sur le taux d'exposition au breton, comme le sentiment de sécurité linguistique ou pédagogique de l'enseignant.

Les enseignants qui ont répondu à notre enquête ont très majoritairement des pratiques qui diffèrent des instructions institutionnelles de parité horaire qui n'est mise en place que par 22 % d'entre eux. Pour une grande majorité (60%), ils proposent un taux d'exposition au breton renforcé. Ceux qui n'atteignent pas la parité (18%) ne le justifient pas par des choix pédagogiques mais par des contraintes organisationnelles ou des difficultés pédagogiques. On peut observer une forte hétérogénéité des pratiques de répartition horaire, surtout en maternelle. Les enjeux du taux d'exposition à la L2 semblent être particuliers en CP, ils sont sans doute liés à l'apprentissage de la lecture mené par certains enseignants très majoritairement en français et qui influence alors, à la baisse, le taux d'exposition au breton. Les enseignants débutants semblent les moins enclins à proposer des immersions partielles renforcées tandis que les enseignants les plus expérimentés le

font plus aisément. Les organisations complexes des classes à quatre ou cinq niveaux semblent être moins propices à une immersion partielle renforcée.

Que pensent les enseignants des filières bilingues publiques de l'organisation à parité horaire ?

Dans ce questionnaire, je n'ai pas explicitement demandé aux enseignants de donner leur avis sur la pertinence de l'organisation des enseignements à parité horaire mais ils sont nombreux à l'avoir fait et, comme cette forme d'enseignement est plébiscitée par le ministre, il me semble intéressant de rapporter ici par contraste les propos de ces professionnels de terrain.

Tout d'abord, il est important de préciser qu'aucun de ces témoignages ne considère comme positive l'organisation à parité horaire. Elle est considérée avant tout comme idéologique et politique et comme étant pédagogiquement néfaste :

« La parité est un système qui a été ordonné et mis en place à la suite d'une décision politique. Elle n'a rien à voir avec une réflexion pédagogique » [traduction du breton].

« Avec la parité horaire, on fait du bricolage pédagogique ».

« La parité horaire, c'est pour le papier, ce n'est pas la réalité ».

« [la répartition horaire] ne doit pas être, je pense, une question de pourcentage mais une question de qualité d'enseignement » [traduction du breton].

« La parité horaire en maternelle n'a aucun sens, elle ne permet pas de développer un véritable bilinguisme et donc de faire bénéficier [l'apprentissage du] français des compétences transférables (métalinguistiques) »

Plusieurs enseignants rapportent avoir eu jusque-là un relatif sentiment de liberté pédagogique qui leur permettait de répartir les temps de classe en breton et en français selon les besoins pédagogiques de la classe pour favoriser les apprentissages des élèves. Cette possibilité de moduler et de pouvoir renforcer le taux d'exposition au breton des élèves est demandée par l'ensemble des enseignants et de nombreux enseignants de maternelle demandent à pouvoir pratiquer l'immersion totale en breton, forme d'enseignement qui leur semble la plus bénéfique pour leurs élèves.

Quels sont les enjeux pour l'élève ?

Pour l'élève, les enjeux se situent bien sûr en grande partie au niveau des apprentissages scolaires, que ce soit pour les compétences de français ou de L2 et plus généralement au niveau des compétences langagières, mais également au niveau des apprentissages dans les disciplines linguistiques enseignées en L1 ou en L2 ou dans les deux langues. A ce niveau, et toujours en l'attente d'études scientifiques, je ne prendrais pas un gros risque en affirmant que l'immersion totale en maternelle et CP, puis presque totale à partir du CE1 est bénéfique pour les apprentissages. En Bretagne, les élèves de la filière bilingue associative qui fonctionne selon ce principe présentent, comme indiqué précédemment, des niveaux de maîtrise de la L2 bien supérieurs aux deux niveaux

d'évaluation (voir figure 1) et, pour le français et les autres matières ils présentent des résultats aux examens nationaux qui sont tout à fait satisfaisants¹⁵.

Mais si le bénéfice est avéré pour les élèves pour des taux d'exposition élevés à la L2, des taux d'exposition bas à la L2 et des niveaux de maîtrise faibles peuvent avoir des conséquences néfastes sur les apprentissages en général. Quand les compétences de l'élève en L2 sont trop éloignées de ses compétences en L1, les enseignements dispensés en L2 deviennent laborieux et démotivants, entravant l'acquisition de nouvelles connaissances. Le bilinguisme scolaire, prétendument une chance pour ces élèves peut devenir alors un handicap lorsque leur niveau de L2 ne leur permet pas de suivre sereinement les apprentissages scolaires.

Selon Cummins¹⁶, le niveau de compétence en L2 de l'élève aurait même une incidence sur son niveau de compétence en L1. Selon sa théorie du seuil, ancienne mais toujours d'actualité, un enfant ne pourrait bénéficier des avantages du bilinguisme que s'il atteint un certain seuil de compétence lié à son âge dans chacune des deux langues. Un niveau de compétence trop bas en L2 serait ainsi au détriment des apprentissages en L1 car il ne permettrait pas le développement d'une conscience métalinguistique inhérente à la pratique de deux langues et à leur comparaison grammaticale intuitive ou explicite. Par ailleurs, un niveau de compétence trop faible en L2 ne permettra pas non plus de bénéficier des avantages cognitifs associés au bilinguisme¹⁷.

Quelle organisation réglementaire pour l'enseignement bilingue français – langues « régionales » ?

Tout d'abord il est important de signaler que l'appellation « langue régionale » n'est pas satisfaisante. Elle est porteuse de représentations idéologiques, les langues « régionales » étant considérées, de fait, comme inférieures à des langues « nationales », et ces représentations ont un impact négatif sur les apprentissages. De plus, cette appellation recouvre un ensemble de langues enseignées très différentes¹⁸.

Au niveau linguistique tout d'abord, certaines d'entre elles sont des langues romanes, proches du français (catalan, corse, gallo, occitan) tandis que d'autres en sont éloignées car appartenant à d'autres familles de langues indo-européennes (breton, alsacien, francique), ou très éloignées car non-indo-européennes (basque, tahitien, langues kanak, wallisien). D'autres encore comme les créoles sont des langues issues de contacts de langues et peuvent partager seulement certaines similarités avec le français.

15 Les résultats au bac du lycée Diwan de Carhaix sont régulièrement cités pour leur taux de réussite élevé par rapport à l'origine socio-culturelle des élèves comme [ici](#) en 2013 quand il avait été classé meilleur lycée de France par le magazine l'Étudiant.

16 Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, 9.

17 Voir Duverger, (2009) *L'enseignement en classe bilingue*, pour un aperçu des avantages liés au bilinguisme.

18 Selon la circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017 : « Cet enseignement [des langues et cultures régionales] s'applique au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi qu'au wallisien et au futunien. »

D'un point de vue sociolinguistique ensuite, les différences entre ces langues sont également très importantes. Celles des Outre-mer sont toujours vernaculaires et peuvent être très présentes dans l'environnement sociolinguistique de l'élève tandis que les langues métropolitaines ont toutes subi une rupture plus ou moins forte dans leur transmission familiale et sont toutes en contexte de revitalisation. Certaines enfin, comme le basque ou le catalan, sont appuyées à une aire linguistique transfrontalière dans laquelle la langue en question bénéficie d'une vitalité sociolinguistique plus forte, là où d'autres, comme le breton, sont des isolats linguistiques. La solution la plus efficace pour nommer ces langues serait, premièrement, de privilégier autant que possible l'appellation de la langue par son nom et d'éviter d'y faire référence comme étant « la langue régionale », et ensuite, d'envisager un hyperonyme moins idéologique pour les nommer collectivement quand cela est vraiment nécessaire¹⁹.

Ces langues sont donc très différentes, notamment dans leur distance linguistique au français et dans leur présence dans l'environnement sociolinguistique des élèves, et ces particularités doivent être prises en compte pédagogiquement. Pour ce qui nous concerne ici, elles doivent, pour chacune d'entre elles, faire l'objet d'une réflexion et d'adaptation dans l'organisation de l'alternance linguistique et la répartition L1-L2 des temps de classe et des contenus d'apprentissage. Cette mise en œuvre d'une pédagogie bilingue adaptée à la nature de la langue cible ne peut pas se faire dans une organisation arbitraire telle que la parité horaire. La répartition horaire entre les langues doit être une variable pédagogique puissante à la disposition des enseignants afin qu'ils puissent adapter leurs enseignements à leurs élèves et au contexte linguistique et sociolinguistique. Cette répartition horaire doit ainsi pouvoir se faire selon la liberté pédagogique de chaque enseignant.

Mais il ne s'agit pas ici d'ôter toute règle et, comme l'ont proposé certains des enseignants interrogés, cette répartition horaire doit se faire en vue d'atteindre des objectifs déterminés institutionnellement en L1 et en L2, mais aussi dans les autres disciplines scolaires. Nous l'avons vu avec Cummins, un enseignement bilingue, pour être bénéfique pour les élèves, doit leur permettre d'atteindre en L1 et en L2 un niveau seuil adapté à leur âge. En filière bilingue, le niveau attendu en L1 doit être le même que pour les autres élèves. Concernant la L2, ce niveau est celui qui permettra à l'élève de suivre une scolarisation dans cette langue sans être désavantagé dans ses apprentissages vis-à-vis des autres élèves. Actuellement, les objectifs d'apprentissage de la langue dite « régionale » sont indexés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) à l'instar de ce qui est fait pour des apprentissages de langues étrangères ou « régionales », qui ne sont ni précoces ni immersifs. Il me semble beaucoup plus approprié de les indexer sur les objectifs du français qui est également langue de scolarisation des élèves.

Ces deux éléments, la liberté pédagogique pour la répartition horaire et l'indexation des objectifs de L2 sur ceux du français étaient déjà présent dans la circulaire de 2001²⁰ *Modalité de mise en œuvre de l'enseignement à parité horaire* :

« Lorsque les conditions permettent d'intensifier l'enseignement et la pratique de la langue régionale dans la vie de la classe et de l'école, des formes d'enseignement plus intensives pourront être envisagées, dans le cadre du projet de l'école. »

19 Cet hyperonyme pourrait être les « langues de France » ou les « langues autochtones françaises », sans que ces derniers ne donnent entièrement satisfaction.

20 <https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010913/MENE0101626C.htm>

« À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. Elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels. »

La liberté pédagogique en termes de répartition horaire a malheureusement été retirée du texte en 2003. Dans un second temps, en 2007, ce sont les objectifs de langue « régionale », initialement indexés sur ceux de la L1, qui ont été réévalués à la baisse et positionnés sur la grille de compétences du CECRL. Cette grille, conçue initialement pour évaluer les compétences de personnes adultes en langues étrangères, étant complètement inadaptée comme référentiel d'objectifs pédagogiques pour un enseignement immersif précoce²¹. Si, depuis 2001, l'enseignement bilingue français - langue « régionale » a gagné en légitimité institutionnelle, il a, dans un même temps, perdu beaucoup au niveau de la qualité pédagogique de ses instructions officielles.

Pour conclure, je dirais qu'une exposition forte à une langue n'est bien sûr pas à elle seule un gage de la qualité de son apprentissage, qui dépend de nombreux autres aspects comme la qualité et la diversité de l'*input*, la mise en production, les retours correctifs... Mais l'enseignement bilingue est si complexe à mettre en œuvre, si exigeant pour les enseignants et si bénéfique pour les élèves qu'il est particulièrement dommageable qu'il soit régi, non par des objectifs pédagogiques mais, à l'inverse, par des considérations idéologiques contre-productives. Pour le bien des élèves, pour celui de leurs enseignants et pour l'avenir de ces langues, il est impératif de faire passer l'enseignement bilingue français - langues « régionales » d'une logique de parité horaire à une logique d'objectifs pédagogiques qui libérera enfin dans l'enseignement public les apports novateurs du bilinguisme précoce.

21 A titre d'exemple, le CECRL donne pour le niveau A2, attendu en fin de CM2 et pour la compétence *prendre part à une conversation* la description suivante : « [...] Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation ». Difficile d'envisager d'être scolarisé sereinement dans une langue qu'on ne comprend pas assez pour pouvoir soutenir une conversation.