



EMILE JENNY

# IMMERSION RÉCIPROQUE

Apprentissages et enjeux didactiques  
en contexte bi-plurilingue

TRANSMISSION  
DES SAVOIRS



# **IMMERSION RÉCIPROQUE**

**APPRENTISSAGES ET ENJEUX DIDACTIQUES  
EN CONTEXTE BI-PLURILINGUE**



EMILE JENNY

**IMMERSION RÉCIPROQUE**  
**APPRENTISSAGES ET ENJEUX DIDACTIQUES**  
**EN CONTEXTE BI-PLURILINGUE**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Alphil-Presses universitaires suisses, 2023

10, rue du Tertre

2000 Neuchâtel

Suisse

[www.aphil.ch](http://www.aphil.ch)

Alphil Diffusion

[commande@aphil.ch](mailto:commande@aphil.ch)

DOI: 10.33055/ALPHIL.03228

ISBN papier 978-2-88930-530-8

ISBN pdf 978-2-88930-531-5

ISBN epub 978-2-88930-532-2

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Illustration de couverture: © Coldsnowstorm, istockphoto.

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: François Lapeyronie

## Remerciements

La réalisation de ma thèse de doctorat et la publication de cet ouvrage ont sollicité la participation et le soutien de nombreuses personnes.

En premier lieu, je tiens à exprimer ma gratitude aux éditions Alphil, en particulier à Alain Cortat pour ses conseils, ses relectures et l'accompagnement dans ce projet. Je veux également remercier chaleureusement mon directeur de thèse, le Prof. Dr Laurent Gajo, ainsi que mon co-directeur, le Prof. Dr Francesco Arcidiacono, pour leur suivi attentif et des riches discussions tout au long de ce travail. Mes remerciements vont également à mon employeur actuel, la HEP-BEJUNE, qui a soutenu moralement et financièrement ce projet de thèse, ainsi qu'au Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) pour l'octroi d'un subside Doc.Mobility, qui m'a permis d'effectuer un séjour à l'Université d'Édimbourg en 2020 et d'avancer considérablement dans ma recherche (subside Nr. P1GEP1\_187867). Le cadre universitaire et les précieux conseils du Prof. Dr Antonella Sorace ont fait de ce séjour une étape clé de la réalisation de ce doctorat.

En deuxième lieu, je souhaite remercier toutes les personnes qui ont participé à la récolte des données, notamment les 332 élèves bi-plurilingues de Biel/Bienne (ainsi que leurs enseignantes et enseignants) qui ont rempli un questionnaire et passé des tests écrits

et oraux. Mes sincères remerciements vont aussi aux autorités de la ville de Biel/Bienne (en particulier à M. Emanuel Gogniat, responsable de projets et adjoint du chef de département Écoles & Sport) qui m'ont donné accès au terrain de recherche et ont permis différents échanges tant sur le plan organisationnel que scientifique. J'adresse aussi mes remerciements amicaux à la direction et aux membres du corps enseignant de la Filière Bilingue (FiBi) et des autres écoles de la ville de Biel/Bienne qui m'ont ouvert leurs portes et ont fait preuve de flexibilité et d'empathie durant les visites. Ma reconnaissance va aussi tout particulièrement aux trois enseignantes et enseignants de la FiBi qui ont accepté l'observation et l'enregistrement d'une leçon de mathématiques et la participation à un entretien semi-dirigé, en complément des données quantitatives de cette recherche.

En troisième lieu, je tiens à remercier tous les membres de la communauté académique côtoyés dans différentes institutions, associations ou lors de colloques scientifiques.

En quatrième et dernier lieu, ce sont mes amis et mes proches que je tiens à remercier du fond du cœur pour leur soutien sans failles et sans limites. Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans la collaboration de toutes ces personnes.



## Préface

Immersion, enseignement bilingue, CLIL-EMILE... les pratiques et les études sur les situations d'enseignement en L2 (langue seconde ou étrangère) se multiplient, mais n'épuisent pas le sujet, tant les contextes sont différents et la matière complexe.

L'ouvrage d'Emile Jenny analyse un type d'enseignement bilingue moins documenté jusqu'ici, à savoir l'immersion réciproque. En réunissant dans une même classe des élèves issus de deux communautés linguistiques, on leur permet de faire valoir, entre eux, leurs expertises linguistiques. Que l'enseignement se déroule en allemand ou en français, le professeur ne se présente pas comme le seul expert linguistique, d'où l'intérêt de favoriser davantage l'interaction en classe et le travail en groupes. Plus encore, les langues de la classe débordent le seul cadre scolaire: on les rencontre quotidiennement dans la ville (en l'occurrence, Biel/Bienne en Suisse) et, du coup, dans la cour de l'école. Enfin, du côté de l'allemand du moins, la langue rencontrée se présente sous des formes multiples, les dialectes côtoyant constamment la langue standard. L'immersion réciproque présente ainsi des spécificités potentielles en termes de matériau linguistique et de modalités pédagogiques. Le travail d'Emile Jenny lève le voile sur ces spécificités, bien présentes dans l'école mais encore peu perceptibles dans les stratégies didactiques de l'enseignant qui ne dispose pas d'outils suffisamment adaptés pour tirer tout le profit de l'immersion réciproque.

Cet ouvrage nous fait donc entrer dans la classe et, notamment, dans les interactions entre élèves lors de travaux en groupes. Au-delà de ce coup de projecteur qualitatif sur la scène de la classe, il documente, sur une base quantitative cette fois, les résultats des élèves aussi bien en L2 qu'en mathématiques (une des disciplines enseignées – partiellement – en L2). On découvre ainsi que les élèves de la FiBi (Filière bilingue de Biel/Bienne) développent de meilleures compétences productives en L2 que leurs camarades des classes régulières. En ce qui concerne les mathématiques, ils obtiennent des scores sensiblement supérieurs à ceux de leurs camarades. Ces bons résultats sont encore renforcés par des observations d'ordre sociolinguistique, qui montrent, par exemple, que l'immersion réciproque neutralise partiellement les facteurs extérieurs à l'école. C'est le cas de l'utilisation de la langue dans les loisirs ou de l'étendue de la fratrie, qui ne semblent pas avoir d'incidence sur les résultats en L2, la classe FiBi constituant un environnement sociolinguistique riche et diversifié.

Le travail d'Emile Jenny intéressera à coup sûr les enseignants et les formateurs dans le domaine de l'enseignement bilingue ou, plus généralement, de la didactique des langues et du plurilinguisme. Il pourra aussi donner des arguments aux décideurs et aux cadres dans le domaine de l'éducation et de la politique scolaire. Il apportera, par ailleurs, des ressources utiles aux étudiants et aux chercheurs désireux de mieux connaître l'immersion réciproque et son positionnement original au sein de l'enseignement bilingue ou immersif.

**Laurent Gajo, Université de Genève**

## Introduction

L'importance de parler plusieurs langues dans une société mondialisée dont la mobilité est l'une des caractéristiques principales ne fait plus aucun doute aujourd'hui. Les possibilités d'effectuer des échanges linguistiques durant sa carrière scolaire et professionnelle ont progressivement augmenté, même en période pandémique, et des formes de plus en plus variées et contextualisées d'enseignement bilingue ont vu le jour dans le paysage éducatif mondial au cours des dernières années. Il est donc légitime de poser la question des enjeux didactiques de tels dispositifs comme celle des conditions qui permettent la réussite d'un échange ou d'un séjour/cursus en immersion. Les termes de didactique de l'échange et de didactique de l'enseignement bilingue se sont installés dans les discours scientifiques (voir par exemple de Pietro, Matthey & Py, 1989; ou encore Carol, 2015), même s'ils n'atteignent encore que difficilement le grand public et le terrain éducatif.

L'évolution de la didactique des langues depuis les années 1960 a permis d'assister à l'émergence d'approches mettant les compétences communicatives et actionnelles au premier plan en ce qui concerne la langue 2 (L2<sup>1</sup>) et se préoccupant de l'aspect didactique. En parallèle,

---

<sup>1</sup> Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le terme de L2 peut être aussi bien utilisé pour parler d'une deuxième langue apprise par un individu que pour parler de la deuxième langue prévue par un cursus scolaire. Dans le cadre de

l'enseignement bilingue s'est peu à peu profilé comme un moyen particulièrement efficace pour apprendre une L2 (Gajo, 2005; Thomas & Collier, 2002). Cependant, la recherche concernant l'enseignement bilingue s'est principalement intéressée aux aspects langagiers qui en ressortent, et la question des apprentissages disciplinaires (pourtant cruciale) a été longtemps mise de côté (Gajo, 2001). Ce n'est que depuis les années 2000 que l'on peut recenser diverses études concernant le développement de compétences disciplinaires en contexte bilingue (voir par exemple Coste, 2000; Gajo, 2007; Duverger, 2007; Steffen, 2013; Jenny & Arcidiacono, 2019a), mais des champs entiers de cette thématique doivent encore être documentés. Il est donc vital de s'intéresser aux enjeux didactiques des différents types d'enseignement bilingue tant sur le plan langagier que disciplinaire, tout en tenant compte des éléments contextuels propres à chaque projet.

Le présent travail s'intéresse à un dispositif d'enseignement bilingue précis : l'immersion réciproque qui implique la présence d'élèves issus d'au moins deux communautés langagières. Dans un premier temps, les compétences en L2 des élèves ont été évaluées (dans une optique socio-communicative) tout comme les compétences en mathématiques. Dans un deuxième temps, sur le fondement d'observations de classe et d'entretiens semi-dirigés avec des enseignantes et enseignants du projet, nous avons tenté d'identifier les enjeux interactionnels et didactiques de l'utilisation de deux langues pour les apprentissages langagiers et disciplinaires (DdNL<sup>2</sup>) dans un contexte immersif

---

ce travail, la L2 désigne la deuxième langue enseignée dans le cursus scolaire, soit la première langue étrangère apprise par les élèves. Dans le contexte bilingue étudié, il s'agira du français pour les espaces/individus germanophones et de l'allemand pour les espaces/individus francophones. La question du dialecte et de l'allemand standard est reprise et détaillée à la section 3.3.3.

<sup>2</sup> L'appellation « discipline non linguistique » (DNL) pour désigner des sujets non étudiés directement sous l'angle de la langue (par exemple la géographie, l'histoire ou les mathématiques) est largement répandue dans la littérature portant sur l'enseignement bilingue. Depuis quelques années pourtant, elle est remise en question, notamment à travers l'argument selon lequel tous les enseignements sont donnés dans une langue et qu'ils ne peuvent pas être isolés de cette composante. Gajo (2009a) propose l'utilisation du terme « discipline dite non linguistique » (DdNL) pour mettre cet aspect en évidence. Comme le présent travail s'intéresse

réciroque. Mais nos réflexions vont bien au-delà des questions liées strictement à l’immersion réciroque et peuvent s’étendre au contexte de l’enseignement bilingue au sens large et, en partie, à la didactique des langues.

L’enseignement bilingue et ses différentes déclinaisons se sont répandus au niveau secondaire 2 (gymnase) et tertiaire (université et hautes écoles) depuis le début des années 1990 en Europe et ailleurs, avec un regain d’intérêt pour les classes publiques du primaire depuis quelques années (Elmiger, Siegenthaler & Tunger, 2020). En Suisse, les autorités encouragent tout projet permettant aux élèves de développer des compétences langagières dans une perspective communicative et actionnelle (Conférence suisse des directeurs de l’instruction publique, 2004; 2014). L’enseignement par immersion réciroque est un dispositif qui semble tout à fait convenir aux régions bilingues de Suisse puisqu’il place dans une même classe des élèves de deux communautés linguistiques régionales utilisant les deux langues pour l’enseignement. Cette approche, dont les prémices remontent aux années 1970 aux États-Unis (voir García, 2008), vise à développer des compétences langagières à travers un enseignement immersif de DdNL, d’un côté, et d’interactions entre pairs, de l’autre. Ce dispositif particulier laisse penser que les compétences développées par les élèves seront différentes de celles – bien documentées d’ailleurs – que l’on peut observer dans des types d’enseignement bilingue plus traditionnels (voir par exemple Genesee, 2004; Lenz & Studer, 2009). L’immersion réciroque est relativement récente dans le paysage éducatif suisse, surtout au niveau de la scolarité obligatoire, et les questions liées à l’apprentissage de la L2 et des DdNL dans ce contexte n’ont que très peu été étudiées.

La présente thèse de doctorat s’intéresse au domaine de l’enseignement bilingue en proposant une focalisation sur l’immersion réciroque.

---

explicitement à une DdNL (celle des mathématiques) et que nous considérons également les enjeux langagiers (verbalisation, interactions, écriture) comme étant centraux, nous privilégierons le terme DdNL, afin de souligner encore une fois l’importance des enjeux langagiers dans les enseignements de toute discipline.

Dans un premier temps, les effets de ce dispositif sur les apprentissages en L2 et en mathématiques d'élèves de 10-12 ans ont été mesurés au moyen de tests de langues fondés sur les travaux de Lenz et Studer (2014) ainsi que d'un test de mathématiques fondé sur des items principalement issus de la Humboldt-Universität Berlin (2013), puis adaptés et complétés. Les analyses reposent sur des comparaisons de moyennes (Student *t*-test et ANOVA) complétées par des Fisher's Least Significant Difference tests (LSD). Les données concernant cette partie ont été récoltées entre 2016 et 2019 dans différentes classes de la ville de Biel/Bienne (332 élèves au total).

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de mieux comprendre les différents processus d'apprentissages et de communication dans le contexte spécifique de l'immersion réciproque. Cette partie retient une approche qualitative et s'appuie sur des observations de classe (notamment sur trois leçons de mathématiques), sur des entretiens semi-dirigés (trois également) et sur la réalisation d'une tâche bilingue de mathématiques par cinq groupes de quatre élèves. Ces données assurent une fonction de prolongement de la première partie, et une attention particulière est portée aux contenus lors de nos analyses.

Le travail se divise en trois grandes parties, regroupant chacune plusieurs chapitres. La première (**A. Cadrage théorique**) donne les repères théoriques nécessaires à l'amorce du thème et comprend deux chapitres: le **premier chapitre** porte sur les questions d'acquisition du langage, sur la distinction entre les termes «apprentissage», «acquisition» et «appropriation» d'une L2, sur l'acquisition simultanée de deux langues, sur le bilinguisme en général ainsi que dans les contextes familiaux et scolaires, sur la notion de compétence (langagière et plurilingue), sur les variations linguistiques (oralité, registres et dialectes) ainsi que sur la didactique des langues étrangères et du plurilinguisme; le **deuxième chapitre** se concentre dans un premier temps sur la définition de l'enseignement bilingue et de certaines typologies reconnues dans ce domaine ainsi que sur la question des apprentissages en contexte immersif. Dans un deuxième temps, il attire l'attention sur les enjeux didactiques liés à l'enseignement bilingue, plus particulièrement ceux liés à l'immersion réciproque. La deuxième partie de ce travail (**B. Terrain de recherche et cadre méthodologique**)

présente le contexte de l'étude ainsi que le cadre méthodologique retenu en fonction de nos questions de recherche et de nos différentes hypothèses de départ. Le **troisième chapitre** définit les politiques éducatives et linguistiques (au niveau national et régional) en lien avec cette étude, puis se concentre sur le cadre précis de la ville de Biel/Bienne ainsi que celui de l'école concernée par notre recherche: la Filière Bilingue (ci-après FiBi)<sup>3</sup>. Le **quatrième chapitre** établit les objectifs de ce travail, la question principale de recherche, les sous-questions ainsi que les hypothèses de recherche qui ont été formulées. Le cadre méthodologique retenu pour la récolte et l'analyse des données tant quantitatives que qualitatives y est également détaillé. La troisième partie du travail (**C. Analyses, résultats et discussion**) examine les aboutissements de l'étude. Le **cinquième chapitre** présente les résultats de recherche et les met en lien avec les hypothèses formulées auparavant. Enfin, le **sixième chapitre** s'intéresse à l'interprétation des résultats, établit des relations avec les éléments connus de la recherche en enseignement bilingue et tente de faire ressortir les spécificités de l'enseignement par immersion réciproque. Ce chapitre s'achève sur des considérations didactiques et des recommandations plus générales concernant trois niveaux: 1) la didactique du plurilinguisme; 2) l'enseignement bilingue et 3) l'enseignement immersif réciproque<sup>4</sup>. La conclusion de cet ouvrage présente un bilan du travail effectué, tout en proposant des pistes didactiques pour l'immersion réciproque ainsi que des perspectives de recherche.

---

<sup>3</sup> La Filière Bilingue, qui constitue l'objet principal de recherche de ce travail, est régulièrement désignée par l'acronyme FiBi, notamment dans les textes officiels y faisant référence. Cette entité scolaire applique le modèle de l'enseignement par immersion réciproque qui est décrit au sous-chapitre 3.4. Dans le présent texte, nous utilisons l'appellation FiBi pour désigner cette école bilingue.

<sup>4</sup> Comme le suggère cette hiérarchisation en trois niveaux, nous considérons dans ce travail que la didactique du plurilinguisme constitue une dénomination large de toutes les approches visant l'acquisition d'une compétence plurilingue (voir Moore, 2006) ou celle visant le travail sur/avec plusieurs langues en parallèle (Gajo, 2008). En suivant cette logique, l'enseignement bilingue se situe à un niveau hiérarchique inférieur puisqu'il représente une approche (parmi d'autres) permettant de travailler des contenus en plusieurs langues. Enfin, l'immersion réciproque représente un type particulier d'enseignement bilingue qui s'appuie notamment sur la présence de locuteurs de différentes langues, ce qui renforce la contextualisation de l'utilisation des langues. De plus amples considérations concernant la didactique du plurilinguisme sont fournies au sous-chapitre 1.8.





## Partie A

---

### Cadrage théorique

L'enseignement bilingue en général et l'immersion réciproque en particulier sont souvent perçus comme des moyens efficaces d'apprendre des langues. Or, les processus impliqués dans les apprentissages langagiers ainsi que leur nature varient singulièrement selon le moment et le contexte dans lesquels ils émergent. Ainsi, nous ferons une distinction entre l'acquisition du langage chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue par un élève. Bien entendu, ces deux notions délimitent un champ d'études qui comporte de nombreuses articulations possibles (comme celle de l'acquisition simultanée ou consécutive de plusieurs langues ou encore le processus d'appropriation) qu'il sera nécessaire de décrire en détail afin de saisir les enjeux politiques, sociologiques et didactiques de l'enseignement bilingue. L'immersion réciproque étant un dispositif d'enseignement bilingue récent dans le paysage éducatif européen (surtout au niveau de la scolarité obligatoire), nous proposerons un point de situation sur les principales recherches qui ont été conduites dans ce domaine entre 1960 et aujourd'hui. Le fait que la question des DdNL soit restée en marge de la plupart de ces recherches et qu'elle n'ait presque jamais fait l'objet d'études poussées dans le cadre spécifique de l'immersion

réciproque nous a incités à nous intéresser aux résultats (et aux processus d'apprentissage impliqués) en mathématiques dans une école bilingue de ce type. Ce n'est que sur la base de ces considérations théoriques que nous pouvons tenter de brosser un portrait de l'immersion réciproque qui constitue le terrain principal de cette étude. Nos réflexions doivent permettre d'élargir le débat sur les enjeux didactiques liés à l'enseignement bilingue ou immersif.

## Chapitre 1

---

### Acquisition d'une langue et bilinguisme

Le développement du langage peut être très différent selon l'environnement d'un individu, ses caractéristiques personnelles et/ou son âge. Ce premier chapitre présente les différentes étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant ainsi que les caractéristiques principales de l'apprentissage de deux langues, de manière simultanée ou consécutive, en contexte scolaire ou familial. Il traite ensuite de la différenciation entre les termes acquisition, apprentissage et appropriation en lien avec la L2, des définitions et des représentations différentes liées aux diverses formes de bilinguisme ainsi que des principaux résultats de recherche concernant les individus bilingues. Enfin, il porte sur la notion de compétence (ainsi que de compétence plurilingue), se penche sur les questions de variation linguistique et de registre avant de retracer les grandes étapes de la didactique des langues (et du plurilinguisme) qui ont créé un contexte favorable à l'émergence et à l'expansion des projets d'enseignement bi-plurilingue. Dans ce chapitre, nous ferons référence à certains travaux princeps et citons, par conséquent, des études relativement anciennes, mais dont les apports sont encore, dans la plupart des cas, tout à fait pertinents aujourd'hui.

## 1.1 Acquisition du langage

Sauf exception rare, tout individu apprend au moins une langue dès les premiers moments de son existence, et ce peu de temps après avoir été en contact avec cette langue. Cela différencie l'être humain des autres espèces de la planète qui ne parviennent généralement pas à communiquer dans le langage des hommes ou alors dans des proportions très limitées, bien que des efforts considérables soient fournis. Aux États-Unis, plusieurs chercheuses et chercheurs ont tenté d'enseigner l'anglais à des chimpanzés, sans résultats concluants. Les scientifiques se sont ensuite concentrés sur la langue des signes américaine (*American Sign Language*) que certains chimpanzés et gorilles ont réussi à apprendre à raison d'une centaine de mots, sans pour autant réussir à entrer dans une logique de communication, les singes étudiés se contentant généralement de répondre à des questions ou de réagir à des inputs mais sans poser de questions (Miles, 1990; Terrace, 1979). Cela laisse penser qu'ils ne réagissaient en fait qu'à une sollicitation. Les travaux de Pepperberg (2005) avec le perroquet gris «Alex» (décédé en 2007) ont montré que cet oiseau, en provenance d'Afrique, était capable de différencier et d'exprimer des couleurs, des formes ainsi que de manipuler des chiffres jusqu'à six. Alex a surtout acquis une notoriété parce qu'il était capable d'entrer en interaction avec les personnes qui l'entouraient, notamment en disant «I am sorry» lorsqu'il distinguait de l'énervement ou encore en demandant «Qu'est-ce que c'est?» lorsqu'un individu entrait dans la salle avec un objet inconnu.

En ce qui concerne l'être humain, de Saussure (1986) indique que celui-ci possède une faculté universelle de communiquer (qu'il appelle le **langage**<sup>1</sup>) en utilisant un code normé (la **langue**) résultant dans l'acte de parler (la **parole**). Il distingue ainsi trois niveaux, souvent utilisés dans les travaux de linguistique :

- 1) la capacité à parler (langage) ;

---

<sup>1</sup> Les notions importantes qui font l'objet d'une définition dans le cadre de ce travail sont mises en évidence en gras dans le texte.

- 2) les éléments (notamment lexicaux et syntaxiques) constituant une langue précise (langue) ;
- 3) le processus physique permettant de produire des sons compréhensibles par un locuteur de la langue concernée (parole).

Chomsky (1965, 1986) explique la faculté innée d'apprendre le langage par l'idée que le cerveau de chaque être humain possède une fonction permettant d'apprendre et de produire une langue, qu'il appelle **Language Acquisition Device**<sup>2</sup> (LAD). Cette fonction serait constituée d'éléments qui se retrouvent dans toutes les langues du monde : Chomsky l'appelle la grammaire universelle (*universal grammar*). Chomsky (1986) a proposé les termes « compétence » et « performance » pour différencier la connaissance intuitive des règles qui constituent une langue (compétence) de l'application de ces règles pour produire concrètement un énoncé (performance). Ces notions peuvent être mises en lien avec celles de langage et de parole décrites par de Saussure (1986). Les technologies médicales du XIX<sup>e</sup> siècle, telles que l'imagerie par résonance magnétique (IRM), ont permis aux psycholinguistes de mieux comprendre le fonctionnement du cerveau en lien avec l'utilisation/l'apprentissage d'une langue (Altmann, 2001). Cependant, une grande partie du fonctionnement du cerveau lors de l'apprentissage des langues demeure inconnue et la neuroscience compte encore de nombreux mystères à percer, comme celui des éléments neurologiques précis qui différencient l'être humain des animaux dans sa manière de communiquer (Leroux & Townsend, 2020).

Des essais cliniques conduits durant les années 2000 ont montré que le nouveau-né est capable de reconnaître des sons, notamment la voix de ses parents ou encore la ou les langues parlées par l'entourage et ce, dès les premiers instants de son existence. Moon, Lagercrantz et Kuhl (2013) ont même souligné que les nourrissons étaient capables d'écouter et de différencier leur langue avant la naissance. Dans cette étude, menée aux États-Unis et en Suède, 80 nouveau-nés (dont l'âge se situait entre 7 et 75 heures) ont été confrontés à différentes

---

<sup>2</sup> Les éléments donnés dans une autre langue que le français sont indiqués en italique, notamment afin de faciliter la lecture du texte.

voyelles issues (ou non) de la langue première des familles. En utilisant des tétines dotées de capteurs, il a été constaté que les nouveau-nés suçaient plus longtemps leur tétine lorsqu'ils entendaient une voyelle inconnue. Cela montre non seulement qu'une discrimination a lieu, mais aussi que le cerveau travaille plus intensément lorsqu'un input inconnu apparaît. Petit (2001) a également montré, en appliquant une méthode semblable, que le jeune enfant s'habitue à une langue qu'il entend (phénomène d'**habituation**) et qu'il est capable de la distinguer des autres (phénomène de **discrimination**).

Après la naissance, l'enfant se trouve durant un certain temps dans une **phase réceptive** durant laquelle il est capable de comprendre de nombreux éléments sans toutefois y répondre par des énoncés verbaux (Geiger-Jaillet, 2005). Cette phase est également appelée **phase de latence**. Après environ huit mois, le nouveau-né entre dans la **phase productive**, c'est-à-dire qu'il va produire des consonnes et des voyelles afin de créer des syllabes (unité de base). Ces énoncés impliquent souvent des **réductions**, c'est-à-dire un enchaînement de deux segments identiques, par exemple le mot «papa» ou «mama».

C'est aux alentours de 9 à 12 mois que l'enfant prononce ses premiers mots, puis, peu à peu, produit des phrases plus complexes. On parle généralement d'**explosion lexicale** pour désigner l'accroissement conséquent du vocabulaire que connaît l'enfant entre 12 et 30 mois (Bloom, 1973). Durant cette phase, un enfant produit en moyenne une dizaine de mots à 12 mois, puis une cinquantaine à 18 mois. À partir de 50 mots, l'enfant commence à effectuer des **classifications**, c'est-à-dire qu'il structure son vocabulaire et fait des liens entre les mots (recherche de contraires, de liens affectifs, etc.). À 24 mois, il est capable de produire environ 300 mots, puis plus de 500 six mois plus tard, et cela quelle que soit sa langue (Bloom, 1973; Goldfield & Reznik, 1996; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2005). Précisons que ces indications constituent des tendances générales, mais que des différences relativement importantes peuvent être constatées chez de jeunes enfants sans que cela soit nécessairement un signe de développement anormal (voir à ce sujet les recherches récentes menées au Canada, notamment: Brosseau-Lapr e et al., 2018; Daviault, 2011).

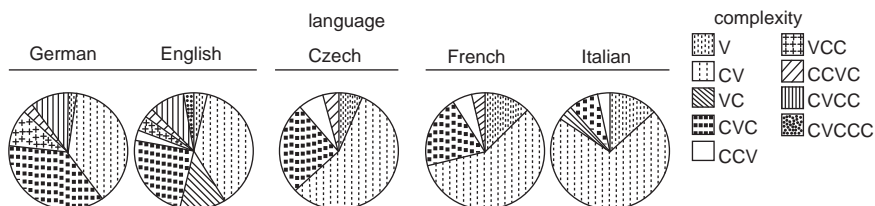
Une prudence est donc de mise lors de toute association d'un âge à un type précis de développement.

Nous savons également aujourd'hui que, durant leurs premiers mois, les enfants sont capables de produire de nombreux sons et phonèmes, avant de former les premiers mots. Pendant cette phase, ils écartent les sons qui ne font pas partie du spectre de leur(s) langue(s) premières(s)<sup>3</sup> et retiennent ceux qui seront utiles à la production d'énoncés dans cette langue, ce qui explique l'effort important qui doit être fourni plus tard pour qu'un apprenant puisse s'approprier de nouveaux systèmes phonologiques. Geiger-Jaillet (2005) souligne que la langue française recouvre un spectre de phonèmes relativement petit, ce qui pourrait en partie justifier la difficulté de certains locuteurs francophones à imiter les accents de langues étrangères apprises plus tard. Cet obstacle provient notamment du fait que les locuteurs du français n'entendent généralement pas (ou ne sont pas habitués à entendre) certains sons (Petit, 2001). Plusieurs travaux en phonologie montrent par exemple que le français est une langue qui compte près de 80 % de syllabes ouvertes (c'est-à-dire des syllabes se terminant par une voyelle) alors que l'allemand n'en comporte pas plus de 30 %. Dans ce sens, Dankovicova et Dellwo (2007) ont comparé les structures syllabiques de cinq langues (allemand, anglais, tchèque, français et italien) et montrent notamment que la forme syllabique la plus fréquente en

---

<sup>3</sup> Dans le cadre de ce travail, nous utilisons le terme de «langue première» pour désigner la première langue apprise par un enfant. Le terme de langue maternelle est écarté pour plusieurs raisons : d'une part, parce que la mère n'est pas systématiquement l'interlocuteur privilégié de l'enfant et, d'autre part, parce que la mère ne parle pas nécessairement toujours sa langue première avec l'enfant. Castellotti (2001) relève ce phénomène dans plusieurs situations, notamment celles de familles migrantes au sein desquelles la mère parle la langue du pays d'accueil avec les enfants. Ainsi, la langue première peut être la langue du père, de la mère ou celle de toute autre personne qui entretient une relation privilégiée avec l'enfant durant ses premières années. Cela n'implique pas forcément que la langue première soit la langue dans laquelle l'enfant se sent le plus compétent. De plus, un enfant bi-plurilingue peut grandir avec plusieurs langues et, par conséquent, bénéficier de plusieurs langues premières. Pour le contexte scolaire, nous parlerons de L1 afin d'éviter toute confusion avec ce terme et pour demeurer attentif aux enjeux liés à cette langue remplissant une fonction particulière, celle de la circulation des savoirs (Verdelhan, Maurer & Durand, 1999).

Figure 1: Comparaison des structures syllabiques de cinq langues (allemand, anglais, tchèque, français et italien) selon Dankovicova et Dellwo (2007)



français est la forme «consonne-voyelle» (cv) alors qu'en allemand, c'est la forme «consonne-voyelle-consonne» (cvc), plus complexe, qui domine (voir la figure 1).

Cette comparaison met en évidence une plus grande variété de structures syllabiques des deux langues germaniques (huit pour l'allemand et neuf pour l'anglais) par rapport aux deux langues latines (sept pour le français et cinq pour l'italien), ce qui pourrait en partie expliquer le phénomène décrit plus haut et impliquant que l'apprentissage d'une langue (au niveau phonétique) pourrait être plus aisé dans un sens que dans un autre.

Aux alentours de trois ans, l'enfant est en mesure de produire des unités de plus en plus complexes (par rapport aux **mots-phrases** qui précèdent) et d'utiliser entre 500 et 700 mots. C'est à ce moment-là qu'il élabore des concepts cognitifs tels que la causalité ou la temporalité, ce qui a été constaté dans de nombreuses langues européennes (Moeschler, 2011). Peu à peu, les énoncés se complexifient et, entre quatre et dix ans, l'enfant apprend ce que Martinot (2010) appelle la **compétence paraphrastique** ou la **reformulation**, c'est-à-dire la capacité de répéter une phrase avec d'autres mots, sans en modifier le sens.

Cependant les stades de développement langagier peuvent être différents d'une langue à une autre en fonction des règles syntaxiques spécifiques à chaque langue. Ainsi, les enfants francophones sont



capables de créer des phrases subordonnées dès 3-4 ans puisque la syntaxe reste semblable à celle de la phrase principale. En allemand en revanche, la phrase subordonnée implique un déplacement du verbe à la fin de la phrase (phénomène appelé *Verbklammer* en allemand). Ainsi, la phrase « j'ai vu un chat qui a traversé la route » est susceptible d'émerger plus tôt chez un enfant francophone que la phrase syntaxiquement plus complexe « *ich habe eine Katze gesehen, die die Strasse überquert hat* » chez un élève germanophone<sup>4</sup> (Geiger-Jaillet, 2005). Bien sûr, de nombreuses personnes échappent à ces tendances et il n'est pas rare de voir des enfants passer tardivement à la phase productive et développer des compétences langagières de manière très rapide ensuite. Pour résumer, différentes tendances ont été relevées par certains scientifiques, sans que l'on puisse pour autant généraliser ces résultats. Ainsi, pour le développement général du langage, les points suivants ont été identifiés :

- Les garçons commencent à parler un peu plus tard que les filles (Özçalskan & Goldin-Meadow, 2010).
- Le deuxième enfant commence à parler plus tôt que l'a fait son aîné (Hoff-Ginsberg, 1998; Oshima-Takane, Goodz & Derevensky, 1996). Nous reviendrons plus tard sur les questions de bilinguisme en famille, mais nous ajoutons ici que l'arrivée d'un deuxième enfant peut parfois ralentir le développement chez son aîné(e) d'une langue qui n'est pas parlée dans l'environnement d'une famille (par exemple l'espagnol dans une famille bilingue français-espagnol en Suisse francophone). Cela résulte du fait que, au plus tard au moment de la scolarisation, les interactions entre frères et sœurs (en famille tout comme à l'extérieur du contexte familial) ont plus de chance d'avoir lieu dans la langue de l'environnement (soit le français dans l'exemple donné ici) que dans la langue familiale (Baker, 1995).
- Les jumeaux commencent à parler plus tard dans un langage compréhensible par des adultes ou d'autres enfants puisqu'ils

---

<sup>4</sup> La question du développement langagier de l'enfant bilingue, qui constitue un aspect important de ce travail, sera traitée au sous-chapitre 1.3.

communiquent très tôt entre eux, mais avec des éléments paraverbaux (Culloty, O'Toole & Gibbon, 2019; D'haeseleer et al., 2016).

Tout comme pour les indications concernant les premières étapes du langage chez le jeune enfant, ces aspects sont à interpréter avec précaution. Il faut d'ailleurs relever que des résultats divergents ont été identifiés dans d'autres contextes, par exemple ceux de Berglund et Eriksson (2000) ou Kern et Gayraud (2007) pour les différences de genre. Cependant, les synthèses des nombreux travaux effectués dans ce domaine donnent des clés de compréhension de l'acquisition de la langue première chez le jeune enfant et permettent d'effectuer des liens avec les questions d'apprentissage/acquisition/appropriation<sup>5</sup> d'une L2 auxquelles la section suivante s'intéresse.

## **1.2 Apprentissage/acquisition/appropriation d'une L2**

Les apprentissages en langues étrangères ont beaucoup intéressé les scientifiques des domaines de la linguistique, de la psychologie et, dans une certaine mesure, des sciences de l'éducation depuis les années 1960. Une question qui occupe une place importante dans les discussions est celle du niveau pouvant être atteint en L2 en fonction des conditions d'apprentissage telles que la quantité et la qualité de l'input (lié à la compréhension orale et écrite), le contexte ou encore les caractéristiques individuelles telles que le genre, l'âge ou les fonctions

---

<sup>5</sup> Dans son modèle du moniteur, Krashen (1989) fait la distinction entre l'apprentissage d'une langue (processus conscient et explicite qui est orienté vers la forme) et son acquisition (processus subconscient et implicite qui est orienté vers le sens). Ces travaux ne font pas l'objet d'un consensus en recherche et certains auteurs tels que McLaughlin (1987) critiquent la séparation de ces deux notions dont on pourrait admettre qu'elles cohabitent. Toutefois, cette distinction influence largement les recherches menées en linguistique appliquée et en sciences de l'éducation. Castellotti (2015) a introduit la notion d'appropriation qui prend également en compte les facteurs sociaux et historiques de l'apprenant.

cognitives. Le modèle du moniteur proposé par Krashen (1989) prévoit les cinq hypothèses suivantes :

- 1) L'input est le principal élément langagier qui permet à l'apprenant de progresser (par opposition à l'output qui n'est que l'aboutissement des apprentissages). Un input compréhensible mais légèrement au-dessus des compétences de l'apprenant est la seule possibilité de le faire progresser (*comprehensible input hypothesis*). Cette hypothèse se rapproche fortement de l'idée de **zone proximale de développement** (ZPD), décrite comme la « *distance entre le niveau actuel de développement de l'enfant [...] et le niveau potentiel de développement* » (Vygotski, 1934, 1978:86).
- 2) Il existe une séparation claire entre **acquisition** (phénomène subconscient) et **apprentissage** (phénomène conscient) d'une langue. Le développement de la L2 ne dépend pas uniquement du processus d'acquisition (*acquisition-learning hypothesis*).
- 3) Le système langagier appris par un individu lui sert de contrôle (*monitor*) pour ce qu'il va produire. Cette hypothèse complète la précédente en avançant que l'apprentissage explicite d'une langue ne permet pas une expression fluide et spontanée, principalement en raison des phénomènes d'analyse de l'énoncé avant sa prononciation (*monitor hypothesis*).
- 4) La langue est acquise dans un ordre particulier, cet ordre ne change pas d'un individu à un autre et, surtout, n'est pas affecté par des considérations métalinguistiques (*natural order hypothesis*).
- 5) La capacité d'apprendre une langue est impactée par différents aspects affectifs. Ainsi, les émotions négatives, la gêne ou la peur peuvent empêcher toute progression en L2. Ce filtre peut impacter aussi bien l'input que l'output (*affective filter hypothesis*).

Selon Krashen (1989), l'input doit être abondant afin de permettre une acquisition inconsciente de la langue, dans la même optique que celle de l'acquisition du langage chez le jeune enfant. En même temps, il ne doit être ni trop simple, ni trop complexe (il doit rester compréhensible) ce qui fait écho à la notion de zone proximale de développement de l'apprenant décrite plus haut (Vygotski, 1934/1978).

Cette opposition a fait l'objet de différentes contestations, principalement parce qu'elle suggère que l'**acquisition** et l'**apprentissage** sont des processus isolés dont les interactions sont inexistantes, c'est-à-dire que des éléments appris en contexte naturel ne peuvent pas être transposés à des situations formelles et inversement. Dans ce sens, certains auteurs tels que Bange (1992) ou Muñoz (2010) indiquent que l'apprentissage d'une L2 devrait avoir lieu prioritairement dans un contexte naturel, afin de créer des conditions similaires à celles qui ont permis l'apprentissage de la langue première. Mais d'autres auteurs insistent sur le fait qu'un apprentissage formel de la langue est nécessaire pour atteindre des compétences élevées et complexes en L2<sup>6</sup>. D'autres auteures et auteurs ont repris et approfondi l'idée de la différenciation entre apprentissage et acquisition, comme Ellis (1994) qui parle d'apprentissage en classe ou en contexte naturel ou Klein (1992) qui propose l'idée des apprentissages **guidés** ou **non guidés** (*gesteuertes vs ungesteuertes Fremdsprachenlernen*). Les apprentissages guidés font référence au contexte scolaire et prennent en compte les individus (enseignantes et enseignants, élèves, etc.) présents, les interactions entre ceux-ci, le matériel didactique ou encore l'approche pédagogique retenue. Les contenus sont alors découpés, organisés et construits dans un temps donné (Housen, 2002). Dans les apprentissages non guidés, les contenus ne sont pas organisés, ils émergent en fonction de la situation de communication dans laquelle les individus sont impliqués. Ce sont principalement les besoins des locuteurs ainsi que le contexte qui définissent le type et le degré de précision des contenus. Ces derniers présentent alors un aspect situé, mais sont en même temps plus aléatoires qu'en contexte guidé (de Pietro, 2002). Ces éléments pourraient acquérir une pertinence particulière dans le cas de l'immersion réciproque, car, comme nous le verrons plus loin (voir sous-chapitre 3.4), ce type d'enseignement bilingue peut articuler des aspects liés tant à une approche guidée que non guidée de l'apprentissage des langues (en permettant par exemple des échanges informels entre élèves de langues premières différentes ou en proposant

---

<sup>6</sup> Voir la différence entre Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) et Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) selon Cummins (1992) décrite au sous-chapitre 1.5.

des apprentissages formels de L1 et de L2 aux élèves). Ces travaux ont permis d'élargir la réflexion sur les conditions d'apprentissage variées que les apprenants peuvent rencontrer et sur les attentes possibles en termes de compétences langagières, selon le contexte. Ainsi, Ellis (2012) relève que la recherche concernant l'apprentissage/acquisition de la L2 peut être résumée en deux paradigmes : l'un tentant de définir quels aspects de l'enseignement peuvent déclencher un mécanisme d'acquisition de la L2 (*normative paradigm*) ; l'autre tentant de décrire et de comprendre les relations entre interactions et apprentissages (*interpretative paradigm*). Le même auteur souligne que les deux approches peuvent apporter des éléments de compréhension de l'apprentissage/acquisition de la L2 et qu'il est alors intéressant de connaître et de comprendre ces deux paradigmes afin de garantir les meilleures conditions possibles pour le développement de compétences dans une L2.

La question de l'input dans le développement du langage chez l'enfant a également été étudiée en détail par Harris (1992) qui a montré que les premiers mots étaient mieux appris lorsque l'input émis par l'adulte se référait à des actions ou à des éléments situés dans l'environnement direct de l'enfant. L'auteure relève qu'une communication ne prenant pas en compte cet aspect entraîne un développement tardif du vocabulaire chez l'enfant. Elle met aussi en avant l'importance de la fréquence de l'input pour un développement précoce du lexique (Harris, 1992).

Depuis quelques années, différents auteurs et auteures s'intéressent également aux éléments socio-historiques des individus qui doivent ou souhaitent développer des compétences langagières, mettant en avant les processus bien plus que les résultats des apprentissages. Castellotti (2015) présente l'idée d'**appropriation** en termes d'histoires (et/ou de projets) et non pas de besoins. Selon l'auteure, la didactique des langues étrangères<sup>7</sup> s'oriente principalement vers une vision utilitaire de l'appropriation des langues bien que les discours mettent en avant, depuis longtemps déjà, la diversité et surtout la contextualisation.

---

<sup>7</sup> Les différentes approches en didactique des langues seront développées au sous-chapitre 1.8.

Ainsi, pour cette auteure, la notion d'appropriation (ou de « *didactique de l'appropriation* ») comme elle le propose dans le titre de son ouvrage) tourne autour de projets d'expressions et de rencontres, de partages et de confrontations. Selon elle, l'apprentissage relève d'un objectif défini (un individu apprend une langue) alors que l'appropriation renvoie à une transformation (un individu change par rapport à d'autres individus). Ainsi, le processus est au centre de l'idée d'appropriation et les productions d'élèves ne sont plus considérées comme des résultats mesurables, mais plutôt comme des témoignages instantanés, partiels et instables de l'apprentissage en cours. Chaque individu étant unique et ayant une histoire et des projets propres, la diversité joue un rôle important dans le processus d'appropriation. Castellotti (2017) insiste donc sur le fait qu'il ne faut pas uniquement s'intéresser au produit de l'apprentissage (autrement dit le « comment » l'élève parle/écrit) mais aussi (et surtout) aux processus sociaux en jeu lors de l'apprentissage (autrement dit le « pourquoi » l'élève apprend), trop souvent mis de côté dans l'approche communicative. Elle met aussi en garde contre les perceptions différentes des personnes enseignantes natives (*vs* non natives) dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères. Par exemple, un professeur de langue natif de la L2 qu'il enseigne se sentira légitimé par la maîtrise qu'il a de cette L2, alors qu'un professeur de langue non natif se sentira légitimé par le fait qu'il a étudié cette langue (au même titre que ses apprenants). Cela peut impliquer des différences dans l'approche choisie par ces personnes, notamment le fait que le professeur non natif peut avoir une approche plus institutionnelle et plus monolingue de l'enseignement de la langue, par opposition au professeur natif qui aura une approche plus informelle et plus bilingue de l'enseignement de la langue (Derivry-Plard, 2006). Le phénomène d'appropriation devrait être perçu comme « *une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des "langues"* » (Castellotti, 2017:45). Cette idée met en avant que la langue ne devrait plus être simplement considérée comme un système à apprendre ou à maîtriser, mais bien plus comme une expérience à vivre, ce que l'immersion réciproque pourrait rendre possible au travers des interactions authentiques en deux langues et à l'utilisation de la L2 dans différentes activités de l'école (et non dans le cadre strict

des enseignements de la L2). D'autres scientifiques décrivent aussi la notion d'appropriation en considérant l'apprenant comme un acteur social, c'est-à-dire un individu qui mobilise des ressources en fonction du contexte dans lequel il se trouve (voir par exemple, Porquier & Py, 2004 ou Arditty & Vasseur, 2005). Ces auteures et auteurs mettent l'accent sur l'importance du contexte et des interactions pour les apprentissages et non plus sur les facteurs cognitifs uniquement. Cette perspective permet d'aborder les questions d'apprentissage, d'acquisition et d'appropriation avec de nouveaux outils et approches méthodologiques, enrichissant et facilitant la documentation de l'enseignement bilingue et de l'immersion réciproque. Pour cette raison, nous traiterons des questions d'apprentissage, d'acquisition et d'appropriation en mettant en avant (et en différenciant) ces trois aspects ainsi que leurs caractéristiques.

Nous le verrons tout au long de cet ouvrage, les interactions sont aujourd'hui considérées comme un aspect central des apprentissages. Long (1996) propose **l'hypothèse de l'interaction** (*interaction hypothesis*) qui stipule que les interactions entre apprenants permettent le développement des compétences langagières puisqu'elles impliquent une négociation du sens. Une difficulté liée au lexique peut par exemple donner lieu à des adaptations ou à des reformulations qui vont permettre aux apprenantes et aux apprenants de progresser, certains parce qu'ils ont appris de nouveaux mots de vocabulaire, d'autres parce qu'ils ont obtenu un retour sur leur message (*negative evidence*) de la part de leur interlocuteur. De plus, cette hypothèse suggère que, dans l'interaction, les apprenantes et les apprenants adaptent mieux leur rythme à leur niveau d'apprentissage et s'arrêtent sur des formes langagières qui les intéressent directement. Enfin, les interactions peuvent permettre d'attirer l'attention des apprenants sur des différences entre ce qu'ils connaissent d'une L2 et la réalité de ce qu'ils en entendent.

Ellis (1984) s'est également intéressé aux aspects sociaux de l'apprentissage d'une L2 et a relevé que la façon dont les apprenants s'associent à une langue, ainsi que les représentations qu'ils en ont, peut fortement influencer leurs apprentissages. Dans le même sens, le statut

(symbolique, mais aussi officiel) d'une langue peut très fortement impacter les apprentissages dans cette L2.

Les aspects cognitifs de l'apprentissage d'une L2 ont également beaucoup intéressé les linguistes durant la deuxième partie du xx<sup>e</sup> siècle. Selinker (1972) a proposé le concept d'**interlangue** pour tenter de définir les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la L2. Il définit ce concept comme un système linguistique séparé qui est repérable par une tentative de produire un énoncé dans une langue cible selon une norme.

Ainsi, l'interlangue se fonde sur les erreurs souvent commises par les apprenants et les différentes étapes de l'apprentissage d'une langue car il considère un système langagier indépendant qui se situe entre la langue première de l'apprenant et la langue cible (*target language*). Corder (1981) a également travaillé sur ce concept et a parlé de **compétence de transition** pour montrer le caractère évolutif et intermédiaire de l'interlangue. Selinker (1972) précise que **le concept d'interlangue** est lié à plusieurs processus cognitifs tels que le transfert d'une langue à l'autre, les stratégies d'apprentissage de la L2 ou la (sur-)généralisation des règles et des principes provenant de la langue première. À partir des erreurs des apprenantes et apprenants, il est donc possible de comprendre certains processus de l'apprentissage. Par ailleurs, ces travaux ont permis un changement de paradigme quant aux erreurs, puisque celles-ci ne sont plus considérées comme des éléments parasites de la langue première (interférences) mais bien plus comme une étape nécessaire de l'apprentissage de la langue seconde (Corder, 1981 ; Selinker, 1992).

Un autre élément (indirectement lié à celui de l'interlangue), qui a largement été discuté dans la recherche concernant l'acquisition d'une deuxième langue (et de l'enseignement bilingue), est celui de la **fossilisation**. Cette notion, introduite par Selinker (1972), décrit une stagnation de l'apprentissage de la L2 bien que l'exposition à cette L2 perdure.

Dans la littérature scientifique, différents synonymes de la fossilisation sont utilisés, comme celui de « *rigor mortis* » (Long, 2003), de



«*plateau*» (Flynn & O'Neil, 1988) ou de «*permanent optionality*» (Sorace, 1996). La compréhension du terme de fossilisation peut différer d'un auteur à un autre et ce phénomène n'a que rarement fait l'objet de recherches spécifiques (Han, 2003). Plusieurs facteurs semblent pouvoir expliquer une partie du phénomène de fossilisation, mais ils n'ont pas été testés systématiquement de manière holistique et empirique. Bien que la liste soit loin d'être exhaustive, nous présentons ici certains de ces facteurs. Ellis (1985) indique par exemple qu'une certaine satisfaction concernant la capacité à communiquer pourrait être à l'origine de la fossilisation. Autrement dit, lorsqu'un apprenant estime que ses compétences de L2 sont bonnes, il va en quelque sorte arrêter ses apprentissages dans cette langue cible. Schumann (1978) attribue ce phénomène à un manque d'input (en termes quantitatifs) alors que Schwartz et Sprouse (1996) l'expliquent plutôt par la présence d'un input dont la qualité n'est pas assez bonne. Selinker et Lakshmanan (1992) indiquent que la fossilisation pourrait provenir d'une influence de la langue première, tout comme MacWhinney (1992) qui parle d'une automatisation de structures provenant de cette langue première. D'autres auteurs attribuent ce phénomène à l'âge (Schmidt, 1983) ou à une sensibilité au langage moins grande qu'au début de l'apprentissage (Long, 2003; Schnitzer, 1993) ou encore à une diminution de la plasticité du cerveau (Paradis, 1994). En outre, certaines chercheuses et certains chercheurs considèrent un manque de compétence analytique (DeKeyser, 2000) comme une explication possible du phénomène de fossilisation. Carroll (1998) parle d'une impossibilité pour l'apprenant de détecter ses propres erreurs, et Ellis (1999) se réfère plutôt à une incapacité à percevoir (et à adapter) les différentes variations présentes dans l'interlangue. Ces pistes sont à interpréter avec précaution. Toutefois, nous pourrions conclure que le phénomène de fossilisation est en partie lié à des caractéristiques individuelles de l'apprenant (développement, motivation, etc.) ainsi qu'à des caractéristiques plutôt externes comme la qualité et la quantité de l'input par exemple. La fossilisation fait également l'objet d'une description, puis d'une interprétation de la part de Py (2004) qui explique que les acquisitionnistes y voient l'arrêt de l'acquisition d'une langue par un apprenant avant l'atteinte de l'objectif de la maîtrise

de la langue alors que les personnes qui ont étudié le bilinguisme le perçoivent plutôt comme une marque de la langue source, permettant notamment à l'interlocuteur d'obtenir des informations identitaires sur le locuteur. Il cite notamment l'exemple de la phrase «*decidió de llamar al médico*» formulée par des ressortissants espagnols installés dans une région francophone depuis longtemps. L'ajout de la préposition «de» propre au français (en espagnol, la formule correcte serait «*decidió llamar al médico*») représente une interférence de la langue première sur la langue seconde mais elle peut aussi être interprétée comme une marque socio-culturelle de leur identité bilingue (Py, 2004). D'autres recherches seront nécessaires dans ce domaine afin d'avoir une vision plus précise de ce phénomène et des enjeux qui y sont liés. Nous relevons que la question des registres joue un rôle important dans le phénomène de fossilisation, car ce dernier est souvent associé à une exposition des apprenants à un seul type de langage (par exemple le langage scolaire ou le langage spécifique au cours de mathématiques, voir la section 2.6.4 dans le présent ouvrage). Ainsi, une exposition à la L2 dans différents contextes (impliquant à leur tour différents registres) pourrait permettre d'aller au-delà de ce seuil de compétences, ce qui nous semble possible dans le cadre de l'immersion réciproque. De plus, certains auteurs canadiens proposent de porter une attention particulière à la forme des productions des élèves (*focus on form*) afin de permettre une poursuite de la progression dans les apprentissages de la L2. Ces éléments sont décrits de manière détaillée dans les travaux de Lyster (2007) au sujet de la *counterbalanced approach*.

En parallèle, des caractéristiques individuelles telles que le **genre** ou l'**âge** ont souvent été examinées afin de définir si elles pouvaient avoir un lien avec les apprentissages en L2. Plusieurs études ont avancé que les femmes avaient généralement une plus haute motivation pour l'apprentissage des langues (Gardner & Lambert, 1972) ou des attitudes plus positives envers les langues étrangères (Spolsky, 1989). Ces résultats ont également été véhiculés et supportés par certains résultats des études PISA qui ont montré que les filles avaient généralement de meilleurs résultats que les garçons en langues (compétence de lecture) (Consortium PISA.ch, 2018). D'autres études ne font état d'aucune

différence entre garçons et filles en termes de motivation (Bacon, 1992), voire de résultats contradictoires concernant la **motivation dite instrumentale** (ou **extrinsèque**), c'est-à-dire la motivation nourrie par des éléments extérieurs tels que le salaire ou l'accès à des études ou à une profession particulière (Ludwig, 1983). Cet auteur identifie une motivation extrinsèque plus grande chez les garçons, alors que Bacon et Finnemann (1992) montrent que des filles étudiant l'espagnol en tant que L2 à l'université auraient une motivation instrumentale plus élevée que les garçons. Ajoutons que la motivation est souvent considérée comme le facteur le plus important pour effectuer des apprentissages en L2. Pourtant, la variété des résultats ne permet pas d'associer une plus grande motivation à un genre en particulier, d'autant plus que la question du genre va aujourd'hui bien au-delà et que le type de motivation étudié n'a pas toujours été précisé dans les études menées.

La thématique de l'âge a fait couler beaucoup d'encre et animé de nombreux débats concernant l'apprentissage des langues, également en Suisse (Lambelet & Berthele, 2014). La question provient également des recherches sociologiques, psychologiques et neurobiologiques de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle : l'hypothèse de la **période critique** (*critical period*) avancée par Penfield et Roberts (1959) et reprise par Lenneberg (1967) stipule qu'il existe une limite de maturation pour apprendre une langue première, tout comme une langue seconde. Selon ces auteurs, les enfants en bas âge auraient des avantages considérables par rapport aux adultes pour l'apprentissage d'une langue. Ainsi, un certain seuil proche de l'adolescence (mais qui n'a jamais été défini avec précision) marquerait l'entrée dans cette période critique. Cette hypothèse a été rejetée par Hakuta (2001) qui a montré que des adultes pouvaient atteindre un niveau de langue équivalant à celui d'un locuteur natif (*native-like-competence*). Une autre perspective liée à cette question met en avant le fait que des éléments sociaux, éducatifs et cognitifs peuvent modifier la manière d'apprendre une langue à partir de l'âge adulte. Ainsi, une large étude conduite par Hakuta, Bialystok et Wiley (2003) concernant les populations hispanophones et sinophones vivant depuis plus de dix ans aux États-Unis a produit des résultats très différents. Les participants à cette étude étaient invités

à autoévaluer leurs compétences en anglais et à donner des indications telles que l'âge, l'année d'arrivée aux États-Unis et leur contexte éducatif. Or, le principal effet qui ressort de cette étude est celui du contexte éducatif ( $R^2=.093$  pour la population sinophone et  $R^2=.063$  pour la population hispanophone). Aucun effet n'a pu être attribué à la durée d'exposition à l'anglais, c'est-à-dire au moment de l'arrivée aux États-Unis. L'âge n'est donc pas le seul facteur déterminant. De plus, la dimension de langue doit être définie avec précision afin de pouvoir déterminer si l'âge peut représenter un avantage ou non pour les apprentissages, puisque certains aspects de la langue se développent souvent plus rapidement à un certain âge qu'à un autre. Par exemple, en termes de développement phonologique, plusieurs études ont montré un avantage chez les apprenants plus jeunes. En revanche, en termes d'apprentissages syntaxiques, les adultes disposent de conditions plus favorables à un développement rapide, ne serait-ce que parce qu'ils sont plus disposés à entendre des considérations métalinguistiques, et aussi parce qu'ils disposent généralement d'un bagage langagier plus large leur permettant de faire des liens et d'assimiler les éléments syntaxiques plus rapidement. Il est donc important d'indiquer ce qui est entendu par «langue» dans les discussions portant sur l'âge conseillé pour apprendre une langue. S'il s'agit d'apprendre à s'exprimer en appliquant un système phonologique proche de celui d'un locuteur natif, il est probable qu'un apprentissage précoce de la langue par immersion sera plus approprié. En revanche, s'il s'agit d'apprendre à écrire un texte argumentatif portant sur un thème précis, on peut penser qu'un adulte ayant des compétences langagières (et des compétences générales) avancées aura un net avantage sur un jeune apprenant la langue<sup>8</sup>. Finalement, la question de l'acquisition d'une deuxième langue est fortement liée à la question du bilinguisme, puisque toute entrée dans de nouveaux apprentissages langagiers est aujourd'hui associée à une forme de bi-plurilinguisme. Par ailleurs, Robertson (2002) a montré que des facteurs tels que la motivation, la peur ou l'environnement

---

<sup>8</sup> Il faut être prudent quant aux résultats scientifiques concentrés principalement sur l'âge des apprenants. De nombreux autres facteurs indissociables entrent en ligne de compte. Cette thématique est approfondie au sous-chapitre 1.4 qui porte sur le bilinguisme.

d'apprentissage pouvaient jouer un rôle bien plus important que celui de l'âge pour l'apprentissage d'une langue.

Dewaele et Macintyre (2014) se sont intéressés au plaisir et à l'anxiété dans les apprentissages d'une langue étrangère en travaillant sur les phénomènes de *Foreign Language Enjoyment* (FLE) et de *Foreign Language Classroom Anxiety* (FLCA). Ils ont mené une étude impliquant 1 746 apprenants d'une langue étrangère provenant du monde entier. Ils ont mesuré le niveau de FLE des participants à l'aide de 21 items et d'une échelle de Likert et le FLCA en se fondant sur 8 items issus d'une recherche de Horwitz, Horwitz et Cope (1986). Leur étude montre que le niveau de FLE est plus élevé que celui de FLCA, mais que ces deux aspects ne sont pas fortement liés (corrélation négative:  $r = -.36$ ,  $p < .001$ , variance de moins de 13 %). Ils montrent également que différentes variables jouent un rôle dans ces deux phénomènes, notamment: l'âge, le genre, la perception qu'avaient les participants de leur niveau de compétence en langue étrangère, le nombre de langues connues et le niveau d'éducation. Cette recherche rend compte de plusieurs facteurs socio-cognitifs (environnement, représentations sociales, attitudes, émotions, etc.) et permet de dresser un profil des facteurs décisifs pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, les facteurs les plus importants ayant un impact négatif sur le FLCA étaient, dans l'ordre d'importance, les suivants: le sentiment de maîtrise de la langue (meilleure maîtrise = moins d'anxiété), la provenance culturelle (les personnes provenant du Nord de l'Amérique ont moins d'anxiété que les autres), le nombre de langues connues (les personnes parlant plus de langues avaient moins d'anxiété), l'âge (les adolescents ont plus d'anxiété que les individus plus jeunes et plus âgés) et le niveau éducatif (plus le niveau éducatif est élevé, moindre est l'anxiété). Il semble donc important de prendre en compte ces éléments non seulement dans les approches didactiques, mais aussi dans les dispositifs de recherche s'intéressant à l'apprentissage des langues.

Pour conclure cette section, on constatera que la variété des débats, qui s'étendent sur une période longue de plus de 60 ans, montre combien la question de l'apprentissage des langues est complexe et à quel point ce champ ainsi que les nombreux facteurs qui y sont

associés doivent encore être explorés. Ce domaine de recherche mérite une attention particulière et une collaboration entre linguistes, psychologues, neuroscientifiques et, désormais, des scientifiques actifs dans le domaine de l'éducation comme les didacticiennes et didacticiens, notamment pour éclairer davantage les questions liées à l'enseignement bilingue et à l'enseignement réciproque.

### 1.3 Acquisition simultanée de deux langues

Il est difficile de parler de l'acquisition simultanée de deux langues sans avoir défini le bilinguisme, ses différentes formes et les représentations qui les accompagnent. Dans ce sous-chapitre, nous allons nous focaliser sur les questions cognitives liées au développement de compétences langagières en deux langues; nous reprendrons de manière plus détaillée les questions de définition et de représentation liées au bilinguisme dans le sous-chapitre suivant (1.4).

Lüdi (1998) précise qu'il existe plusieurs variétés de bilinguisme et qu'elles ne sont pas forcément toujours avantageuses. Il convient, dans un premier temps, de différencier le **bilinguisme simultané** (ou l'acquisition simultanée) du **bilinguisme successif**. Selon Lüdi (1998):

*« On parle d'acquisition simultanée lorsqu'un enfant acquiert deux L1 avant l'âge de 3 ans dans un milieu bilingue, p. ex. avec une mère chinoise et un père suisse francophone, dans une famille francophone avec une nourrice anglophone, etc. Dans un premier temps, l'enfant mélangera les deux langues. À partir de l'âge de 2 ans, il commencera à différencier, p. ex., entre 'langue de papa' et 'langue de maman' et à exploiter ses ressources en fonction des interlocuteurs. Plus tard, il arrivera à séparer complètement ses deux langues, à déconnecter presque totalement l'une en parlant l'autre, mais aussi, comme nous verrons dans un instant, à "parler bilingue" selon les conventions de la communauté bilingue à laquelle il appartient. »*

Lüdi (1998:16)

Geiger-Jaillet (2005) confirme cette idée et relève que l'enfant peut être exposé à deux langues pendant la grossesse et dès sa naissance. Elle indique également que *« jusqu'à environ deux ans, les éléments des deux langues sont mélangés et peuvent se combiner, car le tout constitue pour l'enfant un système langagier unique »* (Geiger-Jaillet, 2005:17). Grosjean (2016) indique pour sa part que les scientifiques ne sont pas tous d'accord à propos de l'âge seuil permettant de trancher entre bilinguisme simultané et bilinguisme successif, mais que la fourchette donnée se situe généralement entre trois et cinq ans. Il relève aussi que l'enfant bilingue traverse les mêmes étapes d'acquisition du langage que l'enfant monolingue, c'est-à-dire qu'il va d'abord produire quelques sons, puis babiller, avant de prononcer ses premiers mots et, enfin, peu à peu, ses premières phrases. Après avoir passé l'âge de 2-3 ans, l'enfant bilingue va généralement pouvoir distinguer les deux systèmes (développement d'une conscience linguistique) et tenter d'attribuer l'un des deux à chaque nouveau locuteur qu'il entend (Lüdi, 1998). Selon Grosjean (2016), il existe trois théories concernant le développement simultané de deux langues: 1) l'idée que l'enfant bilingue développe tout d'abord un seul système langagier qui se sépare en deux systèmes par la suite; 2) l'idée que les deux systèmes langagiers sont séparés depuis le début; 3) l'idée que deux systèmes langagiers sont présents, mais que des connexions sont possibles entre eux, *« surtout dans la direction d'une langue dominante qui a un impact sur la langue la plus faible »* (Grosjean, 2016:8). Les chercheuses et les chercheurs s'accordent sur l'idée que les enfants bilingues doivent construire une grammaire ainsi qu'un lexique pour chaque langue et que des stratégies (notamment phonologiques ou prosodiques) sont nécessaires à cette double construction. Le contexte et les individus impliqués dans les différentes interactions peuvent également servir d'indices pour la répartition des éléments grammaticaux et lexicaux entre les différentes langues.

Selon Grosjean (2016), il n'y a pas de limite d'âge pour être en contact avec plusieurs langues. Les enfants bilingues simultanés qui vivent avec deux langues dès la naissance représentent en fait une très faible proportion des individus bi-plurilingues. Le cas le plus répandu

de bilinguisme est celui dans lequel un individu naît et grandit avec une langue, puis en acquiert une ou plusieurs autres à travers les rencontres, l'école, les études ou le monde professionnel. Concernant les facteurs favorisant l'apprentissage d'une L2 chez l'enfant, Grosjean (2016) écrit :

*« Le plus important est tout simplement le besoin qu'il ressent de communiquer, écouter ou participer à des activités. Si le besoin est présent, l'enfant l'acquerra, s'il disparaît, il aura tendance à l'oublier. Dès que l'enfant se rend compte qu'il n'a plus besoin d'une de ses langues, il ne l'utilisera plus, et celle-ci s'estompera jusqu'à s'éteindre. Il y a aussi la quantité et la durée de l'apport linguistique. Il doit être conséquent de la part des personnes qui jouent un rôle central dans la vie de l'enfant et il faut qu'il s'étende sur une certaine durée. Il faut également que l'apport soit aussi varié que pour la première langue et qu'il ait lieu, si possible, dans les mêmes types de situation. Quant à la famille, immédiate et étendue, elle doit assurer une pratique régulière de chaque langue dans une ambiance d'encouragement. Enfin, si la langue est reconnue et appréciée par l'école, à défaut d'être utilisée dans le programme scolaire, l'enfant sera encouragé à continuer à s'en servir. Et si elle est pratiquée à l'extérieur du domicile, par ceux que l'enfant côtoie, cela sera d'un grand secours. »*

Grosjean (2016:8)

Pour Lüdi (1998), le **bilinguisme successif** implique l'acquisition d'une langue après le seuil d'environ trois ans, bien souvent en lien avec des interactions issues de l'environnement social, mais aussi parfois au travers de dispositifs pédagogiques tels que des classes (ou groupes de jeux) bilingues ou des enseignements formels de langue à l'école. Selon Lüdi (1998) :

*« Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (p. ex. sous l'effet de la scolarisation). »*

Lüdi (1998:17)



Ainsi, les compétences de l'enfant bilingue successif seront fortement dépendantes de la présence des deux langues dans l'environnement à long terme. Si une des langues devait disparaître de son environnement durant une longue période, son développement serait interrompu. C'est généralement dans ce cadre que certains auteurs utilisent le terme de **semilinguisme** (ou de double semilinguisme) pour désigner une maîtrise partielle des deux langues d'un locuteur et des difficultés à penser et à s'exprimer dans les deux langues (Skutnabb-Kangas, 1981 ou Cathomas, Carigiet, Chassot, Bovigny & Schuwey, 2008). Néanmoins, ces notions ont largement été critiquées par plusieurs scientifiques, dont Baker (2001) et MacSwan (2000) qui regrettent la vision déficitaire du terme et l'attribution du sous-développement des compétences langagières au bilinguisme alors que ce sont bien plus des facteurs sociaux externes (même si liés à la situation de bilinguisme) qui infèrent sur les apprentissages. Baker (2001) souligne aussi que la plupart des individus bilingues utilisent leurs langues dans des contextes différents, ce qui implique des compétences différentes et, surtout, peut induire des biais méthodologiques lorsque seules les compétences langagières scolaires sont évaluées.

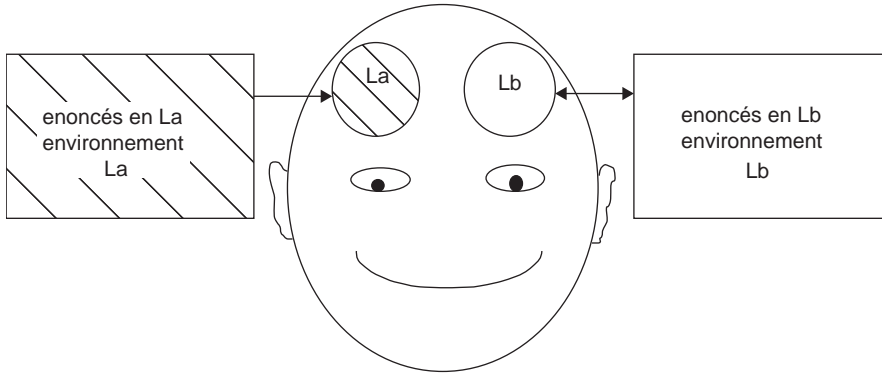
Grosjean (2016) précise au sujet des individus bilingues successifs qu'ils s'appuient sur la langue première pour l'acquisition de la langue seconde. Certaines compétences communes (par exemple pragmatiques et sociales) peuvent être réinvesties dans le cadre de la L2. Wong Fillmore (1991) montre dans ses recherches portant sur les enfants devenant bilingues que ces derniers s'appuient beaucoup sur l'observation, la coopération, l'interrogation et la découverte. Dans le cadre de l'observation, les enfants portent une attention particulière aux interactions qui les entourent (ainsi qu'à la manière qu'ont les locuteurs de s'exprimer) et essaient de deviner le sujet de la conversation. Dans le cadre de la coopération, ils expriment leurs besoins (langagiers) aux interlocuteurs et tentent d'éveiller leur sensibilité quant à ces besoins. Dans le cadre de l'interrogation, les enfants bilingues successifs tentent d'obtenir des renseignements des individus engagés dans l'interaction quant au fonctionnement de la langue. Dans le cadre de la découverte,

ils visent à mieux comprendre les éléments (grammaticaux et lexicaux) qui composent la L2. Grosjean (2016) précise qu'il est normal que la manière d'apprendre une langue chez les enfants bilingues successifs varie beaucoup en fonction des groupes sociaux et linguistiques dont ils sont issus, des capacités cognitives présentes ainsi que des attitudes envers les langues.

Une des premières recherches concernant l'éducation de l'enfant bilingue (en contexte familial) est celle de Ronjat (1913), qui pose la question de la « meilleure » manière d'élever son enfant de manière bilingue. Il expérimente notamment une répartition des deux langues entre lui et sa femme lors des interactions en français et en allemand avec/autour de l'enfant. Il est l'un des premiers à avoir décrit alors la modalité **1personne-1langue** (1P/1L), indiquant que chacun des parents ne parle qu'une seule langue (et toujours la même) en présence de l'enfant. Cela a pour but non seulement de permettre à l'enfant d'être en contact avec les deux langues des parents, mais aussi et surtout de donner une place reconnue à chacune de ces langues au sein de la famille afin d'éviter une sous-utilisation de l'une d'entre elles. Cependant, il n'existe pas, à ce jour, de preuves que cette modalité est plus efficace qu'une autre. Ronjat (1913) mentionne d'ailleurs un autre couple qui utilise les deux langues de manière mixte et dont le développement langagier de l'enfant n'est pas différent du leur. Néanmoins, la modalité 1P/1L est souvent utilisée en enseignement bilingue afin de garantir une quantité d'inputs plus ou moins similaire dans les deux langues, comme bien souvent dans les projets d'enseignement par immersion réciproque. Nous reviendrons à cette approche un peu plus loin dans le texte.

Pour illustrer les termes **d'équilibre** et **de symétrie** souvent utilisés en lien avec le bilinguisme, nous pouvons nous appuyer sur deux schémas proposés par Lüdi (1998:17). Il existe plusieurs manières de représenter les compétences langagières chez un apprenant, et certaines personnes imaginent que les compétences langagières de chaque langue occupent des espaces limités et séparés dans le cerveau d'un individu (voir figure 2).

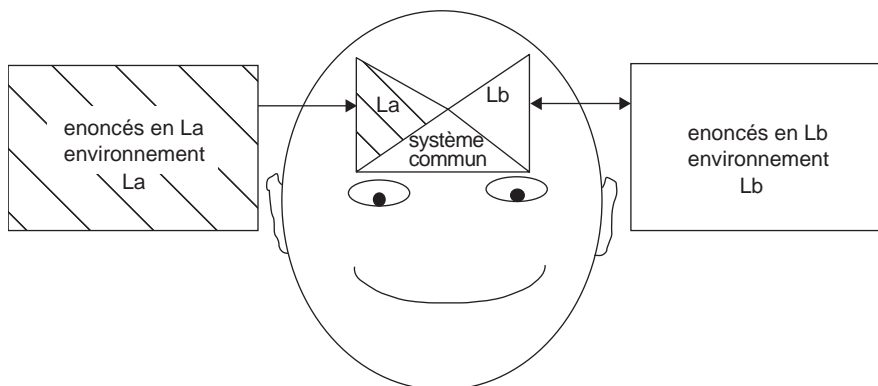
Figure 2: *Compétences langagières séparées (Lüdi, 1998: 17)*



Pourtant, la plupart des recherches récentes portant sur le bilinguisme proposent une vision plus intégrée des compétences langagières avec un socle commun sur lequel s'appuient différentes langues (Cummins, 2000). Si les compétences langagières peuvent être visibles pour une seule langue à la fois (par exemple lorsqu'un individu s'exprime dans une langue), certaines compétences (non visibles) sont communes aux différentes langues et peuvent être mobilisées dans des situations communicatives en plusieurs langues (voir à ce sujet le **modèle de l'Iceberg** proposé par Cummins, 1980, détaillé et discuté au sous-chapitre 1.6). La figure 3 met cette idée en évidence :

Ce modèle permet de mieux comprendre les enjeux situés autour de la compétence langagière commune pour l'apprentissage de plusieurs langues, non seulement parce que les différentes langues viennent s'appuyer sur ce socle, mais aussi parce que les apprentissages effectués dans toute langue peuvent contribuer au développement de ce système commun. Ainsi, les individus plurilingues peuvent bénéficier d'un avantage pour l'apprentissage d'une nouvelle langue puisqu'ils disposent d'une base commune plus large et variée que les individus monolingues, pour autant que les langues se soient développées de manière additive.

Figure 3: Compétences langagières communes (Lüdi, 1998: 17)



Un phénomène malheureusement connu dans lequel l'apprentissage successif (et exclusif) de plusieurs langues peut avoir un effet négatif sur la compétence langagière commune est celui de la **submersion**, décrit par Lüdi (1998) :

*« C'est le cas où il y a bilinguisme successif et où une connaissance insuffisante de L1 empêche une bonne acquisition de L2. Aussi des enfants migrants scolarisés "par submersion" en langue d'accueil et poussés à abandonner la langue d'origine dans le cadre de politiques assimilationnistes risquent-ils de mal apprendre celle-là à défaut d'une bonne compétence de celle-ci. Cela s'explique facilement si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que L2 se construit sur une base construite dans l'acquisition de L1. Si cette base manque, n'est pas suffisamment solide ou s'affaisse trop tôt, l'acquisition de L2 est grièvement menacée. »*

(Lüdi, 1998:17-18)

À l'inverse, des recherches récentes sur l'acquisition d'une L3 et utilisant des techniques d'imagerie neurologique montrent que le traitement d'une langue sollicite différentes parties du cerveau (Hesling, 2002) et ce, quelle que soit la langue utilisée (pas de différences entre

langue première, seconde ou tertiaire). Ces résultats suggèrent que toutes les langues sont connectées dans une sorte d'intellect plurilingue, à la seule différence que la langue première (ou dans ce cas la langue la plus souvent utilisée) est automatisée et, par-là, plus rapidement activée (Jarvis & Pavlenko, 2008). Ces auteurs mettent également en avant les avantages potentiels que les individus disposant d'un socle commun solide peuvent avoir, par exemple une plus grande facilité à apprendre de nouvelles langues.

Baker (1996) souligne qu'il existe différents types de tâches communicatives qui nécessitent des compétences langagières de nature variée. Ainsi, saluer quelqu'un dans plusieurs langues ne fera pas appel aux mêmes compétences que le fait de devoir rédiger un essai ou d'argumenter une opinion dans le cadre d'un débat. Baker (1996) organise ces différentes tâches sur deux axes : le degré de contextualisation (axe horizontal) et le degré d'exigence cognitive (axe vertical). Le schéma présenté en figure 4 fait ressortir les deux axes ainsi que des exemples de tâches communicatives pour chacun des quadrants qui en découlent.

Cette représentation graphique permet notamment de définir si un bilinguisme est plus ou moins équilibré : les deux quadrants du haut du tableau représentent des tâches qui sont cognitivement exigeantes. La capacité d'effectuer des tâches de ce type dans deux langues reflète un bilinguisme équilibré. Pour des enfants, les tâches devraient bien entendu être adaptées à leur développement. En suivant cette logique, la capacité à réaliser des tâches communicatives du haut du tableau dans une des deux langues (mais pas dans les deux) reflète un bilinguisme moins équilibré. Un exemple pourrait être constitué par un individu qui est capable de rédiger des textes complexes en allemand, mais uniquement de parler de choses simples en français (bas du tableau). En ce qui concerne le bilinguisme limité (compétences réduites dans les deux langues), Lüdi (1998) indique que :

*« Les compétences sont peu élaborées dans les deux langues, se réduisent à des facultés de communication interpersonnelle de base (basic interpersonal communicative skills) dans des situations où*

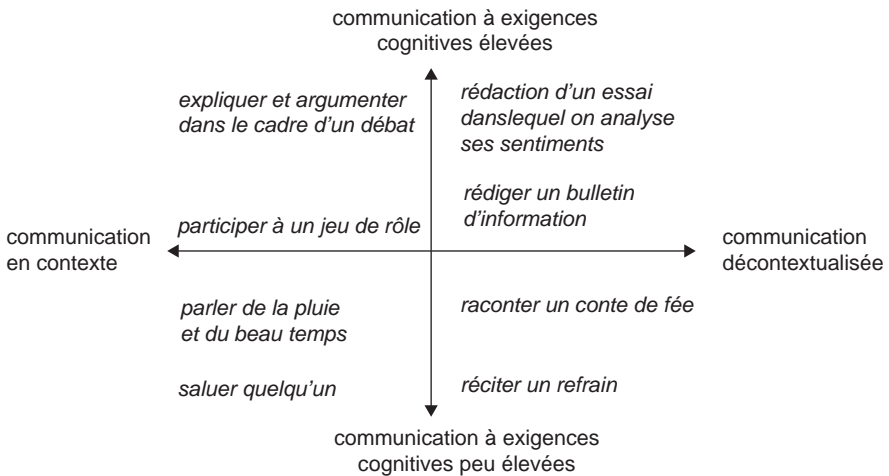
*les interlocuteurs se reposent dans une large mesure sur le contexte partagé (p. ex. : Passe-moi le sel – accompagné, s’il le faut, par un geste déictique).»*

(Lüdi, 1998:18)

Cet extrait fait référence aux *basic interpersonal communicative skills* (BICS, Cummins, 1984) qui sous-entendent un niveau de langue limité à des échanges simples et que nous approfondirons au sous-chapitre 1.6. Ainsi, dans la plupart des études qui concernent le bilinguisme, les individus ayant développé un bilinguisme limité ont généralement obtenu de moins bons résultats que des individus monolingues. En revanche, les individus bilingues ayant développé un bilinguisme additif (et souvent asymétrique, car développé dans différents contextes) ont généralement obtenu des résultats similaires à des groupes monolingues. Enfin, les individus ayant développé un bilinguisme équilibré présentent des avantages par rapport à des pairs unilingues (Lüdi, 1998). C’est donc ce type de bilinguisme que les projets éducatifs bilingues cherchent aujourd’hui à atteindre.

Plusieurs auteurs appellent aujourd’hui à une certaine prudence quant à ces différentes catégories et quant aux termes de maîtrise ou d’équilibre. Selon Grosjean (2016), par exemple, le bilinguisme est lié à des situations d’utilisation des langues qui sont rarement semblables pour les différentes langues d’un individu. Ainsi, Grosjean définit les bilingues comme «*les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours*» (Grosjean, 2016:2). Cette définition permet d’englober de nombreuses personnes dont les compétences dans chaque langue peuvent être différentes, par exemple une certaine aisance à l’écrit dans une langue et une compétence uniquement orale dans une autre. De plus, elle inclut les individus bi-plurilingues ainsi que les différents dialectes. Grosjean (2016) introduit le **principe de complémentarité** qui met en avant le fait que les langues sont généralement apprises et utilisées dans des contextes différents par des personnes différentes et en poursuivant des objectifs différents. Même si la plupart des activités sont souvent conduites dans une seule langue (activités professionnelles ou liées aux loisirs), il existe

Figure 4: Différentes tâches communicatives selon Baker (1996:156), schéma issu de Lüdi (1998:18), sur la base des travaux de Cummins (1984:139)



aussi des situations dans lesquelles plusieurs langues sont utilisées. Il semble alors évident que l'acquisition des deux langues en termes de réception et de production (orale ou écrite) sera différente selon le contexte qui peut d'ailleurs changer d'une période de vie à une autre. Ce principe de complémentarité remet en cause la question de la dominance d'une langue, puisque dans certains contextes une langue pourra occuper une place plus importante qu'une autre. Par exemple, pour une personne hispanophone qui a étudié le droit en anglais, les termes anglophones relatifs à ce domaine d'étude seront mieux connus en anglais et cette langue sera probablement considérée comme langue dominante pour cette personne, dans le domaine spécifique du droit. Cela implique un changement de perspective, car, dans ce même cas, des scientifiques s'appuyant sur la question de la maîtrise de la langue considéreraient l'anglais comme langue non dominante de cette personne (car moins maîtrisée, notamment dans des interactions orales sur des thèmes généraux non étudiés). Grosjean (2016) présente également la question des **modes langagiers** sur un continuum allant

du **mode monolingue** (lorsque des individus qui communiquent ne partagent qu'une langue commune) au **mode bilingue** (lorsque des individus bi-plurilingues parlant plusieurs langues communes communiquent en acceptant de mélanger les langues). Bien entendu, il existe de nombreuses situations intermédiaires tout au long de ce continuum.

Comme mentionné plus haut, les individus bilingues mélangent parfois les langues. Ce phénomène est appelé **marques transcodiques** (Lüdi & Py, 2013), **alternance codique** (Castellotti, 2001; Causa, 1996) ou **changement de code**, en référence à l'appellation anglophone **code-switching** (Haugen, 1956) ou encore **code-mixing** (Basnight-Brown & Altarriba, 2007). Lüdi et Py (2013:142) proposent la définition suivante des marques transcodiques :

*« on désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. »*

Lüdi & Py (2013:142)

Ainsi, pour ces auteurs, les marques transcodiques sont normales, connotées positivement et surtout, elles remplissent des fonctions (discursives) bien précises (adressage à un individu, marquage d'une identité linguistique, volonté de faciliter une interaction, etc.). Ces aspects ont fait l'objet de diverses recherches (par exemple Coste, 1994; Lüdi & Py, 2002; Myers-Scotton, 1993a) et seront repris à la section 2.4.4 du présent travail. Selon Geiger-Jaillet (2005), ces mélanges peuvent avoir de nombreuses causes telles que le souhait de relater un événement dans la langue dans laquelle il a eu lieu, le plaisir de jouer avec les mots (aussi appelé la fonction ludique) ou encore, plus tard, la volonté d'être identifié comme individu bilingue. Il a également été constaté que les jeunes ont tendance à emprunter quelques mots seulement à une langue seconde alors que les enfants plus âgés produisent des énoncés beaucoup plus longs en langue seconde avant de revenir à la langue première. De plus, certaines familles bilingues utilisent parfois des éléments des deux langues de manière systématique, développant ainsi, de manière



inconsciente, une langue mixte, propre à cette famille (Geiger-Jaillet, 2005). Quand deux langues sont utilisées quotidiennement par un enfant, certaines marques de ces deux langues ainsi que des interactions entre elles apparaissent. Elles sont souvent appelées **interférences**, définies par Mackey (1976:291) comme «*l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre*». Un exemple observé dans les interactions bilingues français-allemand est le changement du genre du nom d'une langue à l'autre qui n'est pas repris en cas de pronominalisation : «regarde la voiture, sie ist schnell!». Dans ce cas, le mot voiture (féminin en français) impliquerait un changement de genre lors du passage à l'allemand (*der Wagen* ou *das Auto*), mais la syntaxe francophone prend le dessus dans cette phrase, impliquant une pronominalisation en allemand du mot féminin français «voiture». Ces interférences ne sont pas considérées comme des erreurs, mais comme «*la preuve d'un système langagier individuel qui se met en place dans la tête de l'apprenant*» (Geiger-Jaillet, 2005:22). Cela se réfère à la notion d'interlangue précédemment décrite (voir le sous-chapitre 1.2).

Castellotti (2001:1) parle également d'erreurs «*incontournables*» pour désigner les interférences et insiste sur la nécessité de travailler avec l'interlangue afin de permettre à l'enfant de développer les deux langues. La notion de «bilinguisme naturel» mérite alors d'être remise en question puisqu'elle peut donner l'impression que le simple fait d'être en contact prolongé avec une autre langue permet de développer de bonnes compétences dans cette langue, alors que nous savons aujourd'hui que l'acquisition d'une L2 est un processus cognitif bien plus complexe : les parents doivent mettre en place des stratégies afin que l'enfant puisse apprendre à communiquer dans des situations variées (ce qui est bien entendu aussi le cas pour le monolinguisme). Dans le même sens, la notion d'**immersion** doit être interprétée avec prudence, car il ne suffit pas de placer son enfant dans une école bilingue ou dans une région de langue différente pour qu'il développe un bilinguisme équilibré. L'expression «placer son enfant» nous rapproche d'ailleurs plus de la notion de submersion (décrite au sous-chapitre 2.2) qu'à celle d'immersion. Ces deux notions peuvent conduire à des déceptions, voire à des désillusions de la part des parents qui inscrivent ou envoient leur

enfant dans une école ou dans une région de langue différente. Une prudence est donc nécessaire par rapport aux compétences attendues et à ce que le contexte permet réellement d'atteindre.

Les travaux de Lüdi et Py (2013) ont permis une meilleure compréhension de l'utilisation de plusieurs codes dans le contexte social. Selon ces auteurs, le **déterminisme social** représente une situation dans laquelle le contexte social prescrit de manière précise l'utilisation adéquate d'un code. Cela ne veut pas nécessairement dire que le locuteur ne peut pas recourir à une autre langue, mais plutôt que l'utilisation d'une autre langue que celle prévue par le contexte peut avoir des conséquences aussi bien symboliques (en immersion, certaines enseignantes ou certains enseignants ne répondent pas à une question si elle n'est pas posée dans la langue de la leçon) que concrètes (en Alsace, les élèves qui parlaient la langue vernaculaire étaient punis). Le **déterminisme de répertoire** implique l'utilisation d'une seule langue commune lorsqu'un individu plurilingue s'adresse à plusieurs personnes monolingues ou lorsque des individus plurilingues n'ont qu'un seul répertoire langagier en commun. Lüdi et Py (2013) citent l'exemple d'une vendeuse suisse-alsacienne installée à Neuchâtel qui refuse de parler en dialecte à une locutrice du suisse-allemand, faisant ainsi primer le déterminisme social («à Neuchâtel, il faut parler en français en public») sur le déterminisme de répertoire («nous parlons les deux le dialecte, donc nous pouvons utiliser ce code»). Les auteurs utilisent la notion de **comportements habituels précodés** pour désigner des situations dans lesquelles des individus de même langue utilisent régulièrement un autre code pour communiquer dans un contexte précis sans que le déterminisme social ou de répertoire ne vienne influencer ce choix. Ils citent l'exemple de deux personnes issues d'une même communauté linguistique et qui parlent français dans la voiture en se rendant à la gymnastique, en anticipant le changement de langue qu'il faudra effectuer une fois arrivées à destination. Ces éléments seront particulièrement intéressants à observer dans le cadre de l'immersion réciproque, notamment parce que la plupart des élèves proviennent soit d'une communauté (entre autres) francophone ou (entre autres) germanophone et que la négociation du choix de la

langue doit faire partie du quotidien des individus qui y interviennent. Il sera également intéressant d'observer si des élèves germanophones parlent en dialecte entre eux lors d'une leçon de mathématiques en français ou si des élèves francophones parlent le français entre eux malgré la présence d'individus germanophones.

Enfin, Lüdi et Py (2013) utilisent le terme d'**automatisme** pour indiquer que certaines attitudes sont si fortement ancrées dans les habitudes que les individus n'y prêtent plus attention et ne se rendent plus forcément compte du code choisi pour communiquer. Ainsi, certains migrants installés à Neuchâtel parlent en français aux employés d'un restaurant dans leur pays d'origine puisqu'ils ont fortement associé l'utilisation de ce code à la situation du restaurant. Lorsqu'ils se rendent compte de la situation, ils changent de langue. Ainsi, le choix de la langue est négocié au sein de l'interaction. Ce n'est pas seulement le locuteur qui effectue ce choix, mais aussi la présence d'autres individus et la connaissance du profil langagier de ceux-ci. Dans ce sens, le **parler bilingue** constitue un choix à part entière que plusieurs individus plurilingues peuvent effectuer pour communiquer dans une situation donnée, qui inclut des locuteurs ayant des compétences dans plusieurs langues communes. En fait, chaque situation étant différente, les individus présents vont effectuer des choix originaux en fonction de leurs compétences langagières et plurilingues. Les registres de langue (familier, naturel, soutenu) sont aussi utilisés de manière variable dans chaque situation, mais, en général, les formulations mélangeant différents registres sont évitées (Buguet-Melançon & Turcotte, 2007). Pourtant, il existe aussi des situations dans lesquelles les locuteurs utilisent différents registres. Dans le parler bilingue, les compétences dans les deux langues sont utilisées pour communiquer et des marques transcodiques vont alors apparaître, indiquant l'activation de deux codes. Le parler bilingue et les marques transcodiques émergent généralement lorsque plusieurs locuteurs bilingues sont impliqués dans une discussion et que des fonctions semblables sont attribuées aux deux langues, mais ils peuvent aussi émerger en situation exolingue. Le choix du parler bilingue ne constitue pas toujours, et de loin, un moyen choisi pour pallier des compétences insuffisantes dans une langue, mais bien plus un « *véritable choix de langue* » (Lüdi & Py, 2013:140) dans lequel les individus présents

reconnaissent l'utilisation de deux codes simultanément appropriés à la situation. Egli Cuenat (2008) précise que cette pratique implique même un haut niveau de compétence des deux langues permettant de choisir le terme le plus approprié dans la langue qui convient le mieux à la situation. Il n'est donc pas l'indice de difficultés langagières, mais bien plus d'une compétence bilingue (Lüdi, 1994 cité dans Egli Cuenat, 2008). Selon Siguán et Mackey (1987), le statut social des langues influence également le recours à un parler bilingue puisque, dans certaines situations, une langue peut avoir plus de prestige qu'une autre et le mélange pourrait être perçu comme un appauvrissement de l'énoncé.

Pour conclure, de nombreux individus sont devenus bilingues par l'un ou l'autre des chemins présentés dans cette partie, mais les compétences peuvent fortement varier d'une personne à l'autre (bilinguisme plus ou moins symétrique ou équilibré) et il est difficile de définir si l'une ou l'autre de ces voies permet d'aller plus loin. Il faut admettre que le bilinguisme en contexte familial et/ou social peut sembler plus difficile à étudier puisqu'il n'existe pas de curriculum de l'éducation d'enfants bilingues en famille ou en société. Les recherches conduites dans ce domaine permettent de décrire et de mieux comprendre des situations particulières dans lesquelles plusieurs langues sont apprises ou utilisées, mais les résultats ne peuvent généralement pas être étendus à d'autres contextes. La section suivante va tenter de clarifier la notion de bilinguisme et de mieux comprendre les représentations qui tournent autour du bi-plurilinguisme.

## **1.4 Bi-plurilinguisme : définitions et représentations**

Le bilinguisme est probablement aussi vieux que l'humanité puisque, aussi loin que peuvent remonter nos connaissances, des contacts ont toujours existé entre différentes ethnies. Ainsi, il est fort possible que les personnes d'ethnies qui étaient régulièrement en contact aient dû développer certaines compétences interlangagières et interculturelles leur permettant de communiquer (Py & Gajo, 2013). Aujourd'hui, le bi-plurilinguisme concerne plus de la moitié de la population et la

mobilité des individus (dernièrement remise en cause, à la suite de la crise liée au covid) renforce ce phénomène. De plus, certains pays présentent depuis longtemps des contextes particulièrement plurilingues, ainsi la Papouasie-Nouvelle-Guinée avec 850 langues recensées sur son territoire ou le Cameroun (plus de 300 langues). Nous présenterons dans les sous-sections suivantes certaines représentations sur le monolinguisme et le bi-plurilinguisme, des éléments de définition de l'individu bi-plurilingue ainsi qu'une comparaison entre l'acquisition de deux langues en contexte familial et l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire, puisque les enjeux et les attentes peuvent fortement diverger d'un contexte à un autre. Ces clarifications permettront de mieux cerner les enjeux du projet d'enseignement par immersion réciproque français-allemand dont cette étude fait l'objet.

### 1.4.1 Représentations sur le bilinguisme

Historiquement, le bilinguisme a souvent fait l'objet de représentations négatives. Py et Gajo (2013) citent par exemple le terme latin *bilinguis* qui peut non seulement se référer à une personne bilingue, mais aussi à une personne fourbe ou perfide, d'où l'indication dans le dictionnaire du sens de « menteur » attribué dès 1618 au terme bilingue. D'autres expressions comme celle de barbarisme (fautes grammaticales importantes) ou celle de « tenir un double langage » (expression d'éléments contradictoires) mettent en avant les représentations historiques négatives du bilinguisme dont certaines perdurent aujourd'hui (Colin, 2004, cité dans Py & Gajo, 2013).

Lüdi (1998) indique que les idéologies monolingues largement répandues dans les sociétés occidentales reposent à la fois sur la représentation que l'humanité a longtemps été unilingue (avant la construction de la tour de Babel) et la représentation qu'une nation dispose d'une langue et d'un territoire uniforme sur le plan linguistique (par exemple Goebel, 1989). Pourtant, tous les empires allant de l'Antiquité au Moyen Âge ont, presque toujours, été plurilingues et ce n'est qu'entre la Révolution française et la Première Guerre mondiale que l'idée des États-nations s'est

répandue. Cette idée se retrouve notamment dans le terme d'« *urwüchsige Nation* » (*nation primitive*), nation dont une langue commune représente l'une des caractéristiques principales (Schulze, 1994). Lüdi (1998) estime que 60% de la population mondiale est bi-plurilingue ou vit dans une communauté bi-plurilingues (ou les deux). Le bi-plurilinguisme devrait alors être considéré comme un phénomène tout à fait naturel, émanant des contacts entre les individus et non comme un cas exceptionnel ou anormal. Lüdi (1998) décrit cette idée en allant même un peu plus loin :

*« Ce n'est donc pas l'unilinguisme, mais bien le plurilinguisme qui représente le cas prototypique; le bilinguisme en est une variante, alors que l'unilinguisme représente un cas limite du plurilinguisme, dû à des circonstances culturelles particulières.*

*Osons faire un pas de plus: l'unilinguisme est, en fait, une déviation de la règle; l'unilinguisme est comme une maladie. Mais c'est, heureusement, une maladie contre laquelle il y a des remèdes efficaces: l'éducation plurilingue et l'enseignement plurilingue. »*

Lüdi (1998:14)

Ainsi, le plurilinguisme ne devrait pas être stigmatisé, mais plutôt constituer une caractéristique évolutive de chaque individu et, selon l'idée de Lüdi (1998), devrait même être favorisé.

Pourtant, comme mentionné plus haut, d'autres auteurs n'ont pas hésité à qualifier ce phénomène de dangereux, néfaste pour la santé intellectuelle. Laurie (1890), cité par Lüdi (1998:15), indique par exemple :

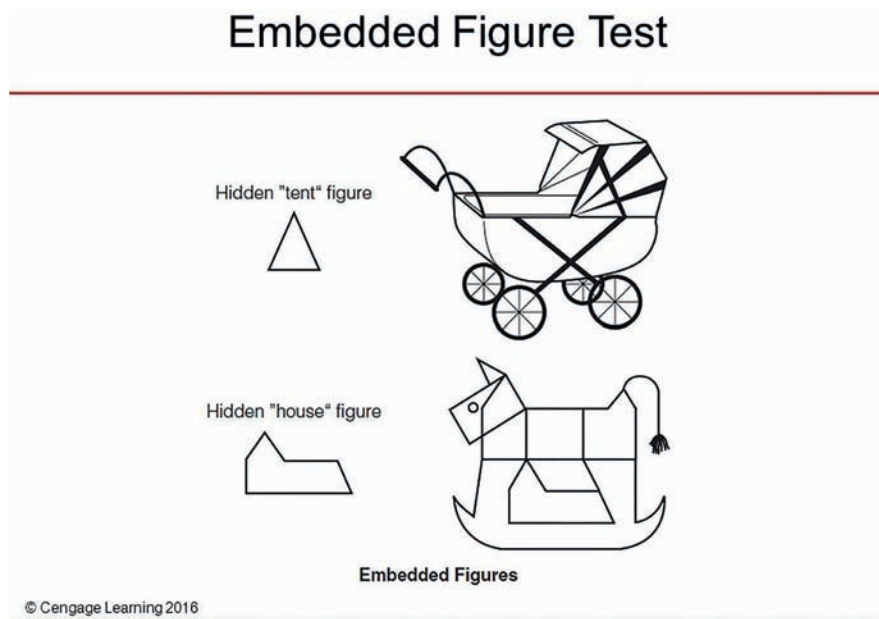
*« If it were possible for a child to live in two languages at once equally well, so much the worse. His intellectual and spiritual growth would not thereby be doubled, but halved. Unity of mind and character would have great difficulty in asserting itself in such circumstances. »<sup>9</sup>*

Laurie (1890:15)

<sup>9</sup> Traduction par l'auteur: « S'il était possible pour un enfant de vivre dans deux langues de même niveau à la fois, tant pis. Sa croissance intellectuelle et spirituelle ne serait pas doublée, mais réduite de moitié. L'unité d'esprit et de caractère aurait beaucoup de mal à s'affirmer dans de telles circonstances. »

Cette représentation selon laquelle la croissance intellectuelle de l'individu bilingue serait diminuée de moitié en raison de la présence de deux langues, a perduré pendant de nombreuses années dans certains discours (par exemple Karniol [1992] cité par De Houwer, 2006). Plusieurs auteures et auteurs ont également montré durant les années 1960 que les individus bilingues étaient moins intelligents que les individus monolingues, en s'appuyant sur des travaux antérieurs (Saer, 1923; Saer, Smith & Hughes, 1924). Pourtant, ces recherches expérimentales se fondaient sur des tests menés en anglais pour comparer l'intelligence d'individus anglophones (en tant que monolingues) et celle d'individus avec des niveaux d'anglais variables (souvent des populations issues de l'immigration) pour représenter les individus bi-plurilingues. De plus, les tests ne mesuraient pas l'intelligence, mais bien plus la capacité à résoudre des tâches spécifiques en anglais, soit une faible partie de l'intelligence. Enfin, les variables sociales des deux groupes n'étaient pas contrôlées. Plus tard, les recherches de Peal et Lambert (1962), basées sur des tests plus poussés, ont montré que les individus bilingues disposaient d'une plus grande flexibilité mentale, d'une meilleure faculté d'abstraction ou encore d'une meilleure intelligence verbale, ces auteurs tentant de rétablir des représentations plus positives sur le bilinguisme. D'autres études ont suivi qui identifient différents avantages des individus bilingues, notamment les travaux de Baker (1988) ou de Ricciardelli (1992) qui suggèrent que les individus bilingues auraient plus de facilité à résoudre des tâches dans lesquelles il n'existe pas une seule réponse possible et dans lesquelles la pensée créatrice est sollicitée (par exemple, imaginer différentes manières originales d'utiliser une tasse). Bialystok (1987, 1988) a par ailleurs montré que les compétences métalinguistiques (connaissances et réflexions *sur* les langues) étaient plus élevées chez les élèves bi-plurilingues, c'est-à-dire qu'ils avaient des avantages pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, par-là, de meilleures chances de réussir scolairement. Les travaux de Ben-Zeev (1977) mettent en avant une plus grande sensibilité communicative chez les individus bilingues, c'est-à-dire qu'ils sont capables de s'adapter plus facilement aux situations de communication, notamment en prenant en compte les compétences langagières des interlocuteurs. Selon Baker (2001), cette capacité est liée à la nécessité dans laquelle les individus bilingues se trouvent de devoir choisir rapidement la langue la plus

Figure 5: Exemple d'item de tests de type *embedded picture* (Horlin, Black, Falkmer & Falkmer, 2014)



appropriée à chaque situation. Witkin, Oltman, Raskin et Karp (1971) ont également mené des tests visant à mesurer la perception spatiale des individus bilingues (voir *embedded figure test*) en leur demandant de reconnaître une figure géométrique dans un dessin existant (voir figure 5 ci-dessous).

Les individus bilingues ont donc obtenu de meilleurs résultats que des individus monolingues pour ce type de tâches, ce qui suggère qu'ils disposent d'une plus grande flexibilité cognitive ainsi que d'une meilleure capacité analytique (Cathomas et al., 2008). Selon Lüdi (1998), le fait que les individus bilingues soient exposés à des situations culturelles variées et qu'ils doivent/puissent choisir ou combiner plusieurs langues pourrait expliquer l'origine de ces avantages. Vygotski (1985) met également en avant la distanciation que les



bilingues peuvent établir avec les langues puisqu'ils ont plus conscience du fait que chaque langue verbalise des éléments de l'environnement de manière subjective et conceptuelle. Ils pourraient ainsi plus facilement manipuler des catégories et disposeraient d'une meilleure capacité d'abstraction (Vygotski, 1985 ; Diaz & Klingler, 1991).

Ainsi, les représentations sur le bilinguisme ont fortement évolué au fil du temps. Après une vague de critiques durant les années 1930, dont la remarque de Pichon (1936) « *Le bilinguisme est une infériorité psychologique* » est emblématique, les études ont plus tard montré (parfois de manière presque dogmatique) les avantages du bilinguisme (Matthey, 2017). Si bien que certains auteurs ont commencé à remettre en doute les nombreuses études menées entre 1990 et aujourd'hui, mettant en avant les avantages cognitifs du bilinguisme (Makin, 2015). Il est donc nécessaire de prendre en compte les différentes composantes du bilinguisme afin de ne pas généraliser les discours. Mais surtout, il faut rester prudent face à une certaine politisation et idéologisation des questions liées au bilinguisme (Matthey, 2017).

### 1.4.2 Multilinguisme, bi-plurilinguisme : définitions

Le terme anglo-saxon *multilingualism* comporte plusieurs référents en français, notamment ceux de **multilinguisme** et de **plurilinguisme**, ce qui permet de porter une réflexion étymologique et sociopolitique à son sujet. Dans la littérature francophone, le terme « multilingue » se réfère généralement à une collectivité (par exemple un État ou un pays multilingue), alors que le terme « plurilingue » se réfère à une personne (par exemple un individu ou un élève plurilingue). Il existe aussi une distinction entre le terme « multilinguisme » pour parler d'un état figé et celui de « plurilinguisme » pour désigner un projet évolutif, comme la **didactique plurilingue**<sup>10</sup>. En ce qui concerne la distinction entre le bilinguisme et le plurilinguisme, il n'existe pas réellement de

<sup>10</sup> La notion de « didactique plurilingue » ou « de didactique du plurilinguisme » est abordée en détail à la fin du sous-chapitre 1.8.

consensus dans la littérature scientifique. Sur une base étymologique, le bilinguisme pourrait être associé à l'usage de deux langues et le plurilinguisme (sur une base sociopolitique) à l'usage de plus de deux langues. Selon Py et Gajo (2013) pourtant, le plurilinguisme peut également être considéré comme un hyperonyme qui inclut le bilinguisme comme une forme possible de plurilinguisme. Dans la pratique, il est rare de rencontrer des individus (et des situations) exclusivement bilingues.

Ainsi, pour ce travail, nous nous accordons à cette perception et utilisons le terme bi-plurilingue pour désigner tout élément qui englobe au minimum deux – mais possiblement plus de deux – langues.

### 1.4.3 Individu bilingue – caractéristiques

Une des questions qui ont préoccupé les chercheuses et les chercheurs dans le domaine de la psycholinguistique depuis plusieurs décennies est celle des critères permettant d'attribuer l'appellation « bilingue » à un individu. Selon Py et Gajo (2013), trois aspects principaux peuvent être mis en avant pour définir un individu bilingue :

- « 1. *Les pratiques ou usages: on appelle bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues.*
2. *Les connaissances linguistiques: on appelle bilingue toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique et la phonologie de deux langues.*
3. *Les attentes sociales: on appelle bilingue toute personne qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses. »*

Py & Gajo (2013:78)

Si ces trois aspects peuvent être combinés, l'un d'entre eux (le deuxième) est souvent mis au centre de l'argumentation lorsqu'il s'agit de définir si une personne est bilingue ou non. Prenons ces trois aspects dans le détail. Le **premier aspect** permet d'englober un grand

nombre d'individus et évite le problème de la définition du niveau de langue à atteindre pour être considéré comme bilingue. En revanche, il comporte probablement l'inconvénient de l'hétérogénéité des individus (de grandes différences sont possibles entre les individus qui font partie de cette catégorie) et de la nécessité de dispositifs méthodologiques particuliers pour renseigner l'utilisation des langues d'individus ou de groupes d'individus. Le **deuxième aspect** est celui qui revient le plus souvent dans les discours publics sur le bilinguisme, comme l'exemple précédent l'a montré. Il présente l'avantage de pouvoir se fonder sur des tests de langues et de donner des indications statistiques sur les résultats pour définir le bilinguisme d'un individu. En revanche, il pose la question du niveau-seuil à atteindre pour être considéré comme bilingue et présente le risque d'aborder le bilinguisme comme le cumul de deux monolinguisms (en comparant chaque langue d'un individu bi-plurilingue à celle d'un «parfait natif»). Le **troisième aspect** implique également de récolter des informations sur les interlocuteurs dont on souhaite définir s'ils sont bilingues ou non. La difficulté réside ici plutôt dans la subjectivité d'une telle approche – comment définir si la personne est acceptée ou non socialement par le groupe de référence –, mais cette dernière permet d'ajouter la question du bi-culturalisme qui occupe une place importante dans une approche communicative du bilinguisme.

Il semble donc difficile de donner une seule définition précise de l'individu bilingue et d'isoler chacun de ces trois aspects, surtout dans le contexte familial. En revanche, les terrains de l'école et de l'enseignement bilingue, qui ont des objectifs langagiers précis pour les L1 et L2 des élèves, suggèrent une prise en compte particulière du deuxième aspect (maîtrise de la L2) dans ce travail. Cependant, les aspects 1 (pratiques et usages) et 3 (attentes sociales) jouant un rôle important dans les processus d'apprentissage/acquisition/appropriation décrits plus haut, ils seront intégrés (autant que possible) aux démarches méthodologiques de la présente recherche.

### 1.4.4 Bilinguisme en contexte familial ou scolaire

Les distinctions entre apprentissage, acquisition et appropriation présentées au sous-chapitre 1.2 montrent bien que le développement langagier peut fortement varier en fonction du contexte. Cette partie vise à mettre en contraste le développement de deux langues dans un contexte familial ou social avec le développement de deux langues dans un contexte scolaire. Nous nous intéresserons d'abord aux caractéristiques du bilinguisme développé en contexte familial, puis aux caractéristiques du bilinguisme développé en contexte scolaire et tenterons ensuite de mettre en contraste les points convergents et divergents de ces deux contextes d'apprentissage particuliers.

Le bilinguisme développé en contexte scolaire présente plusieurs caractéristiques qui le différencient du bilinguisme développé en contexte familial. Tout d'abord, comme nous l'avons vu plus haut, le type de bilinguisme développé en contexte scolaire sera plus proche d'un **bilinguisme additif équilibré**, pour autant que la langue première soit également valorisée. Ainsi, dans une classe bilingue français-allemand, les élèves parlant l'une des deux langues du projet auront de plus grandes chances de développer un bilinguisme additif équilibré. En revanche, dans le cas d'un élève allophone intégré dans une école monolingue, il est fort probable que l'élève se retrouve dans une situation de **bilinguisme soustractif** si la langue première n'est pas valorisée/entretenu. Les cours de langue et culture d'origine (LCO) doivent permettre aux élèves allophones de développer leur langue première en parallèle de la langue de scolarisation en vue d'un bilinguisme additif, mais une grande part de la responsabilité repose sur les familles, puisque cet enseignement n'est pas obligatoire et qu'une utilisation et valorisation de la langue première par la famille est une autre part importante de ce processus. Dans tous les cas, l'enseignement d'une langue à l'école ne peut pas être comparé à celui d'un bilinguisme simultané équilibré développé en contexte familial, puisque les élèves entrent en classe à l'âge de 4-5 ans avec un bagage langagier et un développement cognitif déjà avancé (Hélot, 2007). Il convient d'ajouter que la majorité des élèves scolarisés en Suisse fréquentent des écoles monolingues qui

prévoient l'enseignement d'une L2 avec quelques leçons de L2 par semaine (généralement entre deux et quatre). Pour ces classes, le reste des enseignements est donné dans la langue locale, ce qui implique que les élèves qui apprennent une L2 à l'école développeront d'abord **la fonction du langage en L1** et viendront y ajouter ensuite une L2. Klein (1989) propose une liste de différentes composantes qui jouent un rôle important dans ces apprentissages, notamment la motivation, la capacité linguistique, l'accès à la langue et la rapidité du processus d'acquisition. Ces divers éléments influencent fortement le degré et la vitesse d'apprentissage en L2 des élèves d'une école bilingue. D'autres éléments, qui cette fois ont trait à la pédagogie, permettent d'acquérir des compétences en L2 à des degrés divers, par exemple le nombre d'heures attribuées à la L2, la formation et le profil des enseignantes ou enseignants, les moyens d'enseignement et le matériel utilisé, les contenus et les objectifs d'apprentissage et enfin l'évaluation des compétences. Cependant, certaines études ont montré que la quantité d'input n'est pas un facteur décisif à lui seul. Certains projets bilingues espagnol/basque, ne proposant que 15% du temps scolaire en L2 ont permis aux élèves d'acquérir de bonnes compétences langagières (Moore, 2006). La qualité de l'input et de l'encadrement semble donc jouer un rôle au moins aussi important que la quantité d'input pour les apprentissages en langues.

Une autre différence entre un enfant qui a grandi avec deux langues et un enfant qui a été scolarisé dans une école bilingue tient au contexte d'utilisation de la L2. En effet,

*« l'enfant bilingue de naissance va spontanément utiliser la langue de l'environnement ainsi que la langue familiale requise, mais il dispose également d'une langue de jeu en plus, d'une langue de l'humour, d'une langue affective [...] »*

Geiger-Jaillet (2005 :23)

Ce type de compétences liées à l'environnement familial est plus difficile à développer dans le contexte scolaire de l'enseignement des langues étrangères car les situations d'apprentissage sont différentes et on reproche souvent aux élèves de ne disposer « que » d'une langue

scolaire et de savoirs liés à l'école, alors que c'est justement dans ce cadre que les apprentissages ont été effectués (Calvé, 1991). Cet aspect est lié aux questions des **registres de langue** et de variation linguistique qui seront développés plus loin dans ce travail (voir sous-chapitre 1.7).

## 1.5 Compétence langagière

Le terme de **compétence** est un terme discuté depuis une soixantaine d'années dans différents domaines tels que celui de la psychologie, de la linguistique ou de la didactique des langues. Il peut désigner non seulement différents types d'habiletés à maîtriser un domaine (Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2005), mais aussi la production d'un élève après une étape éducative particulière (Hartig, Klieme & Leutner, 2008). Selon Chomsky (1965), la compétence est la cause sous-jacente de la réussite (ou de la non-réussite) d'une performance. Dans ce sens, elle n'est pas visible en tant que telle, mais elle peut l'être lors de l'accomplissement d'une tâche par un élève.

En pédagogie, Cummins (1991) fait la distinction entre deux types de compétences: *basic interpersonal communication skills* (**BICS**) et *cognitive academic language proficiency* (**CALP**). Les BICS sont des compétences basiques (et bien souvent orales), acquises rapidement par les apprenantes et les apprenants et qui permettent de communiquer simplement avec d'autres individus. Les CALP sont des compétences (orales et écrites) qui permettent de faire face à des exigences scolaires et académiques. Cummins (1991) indique qu'un enfant a besoin de cinq à sept ans pour acquérir les CALP dans sa L1 et qu'un étudiant a besoin de deux ans d'immersion pour atteindre les CALP dans une L2. Cummins (1981) est également à l'origine du modèle de l'iceberg et de la compétence commune sous-jacente, connue comme *common underlying proficiency* (CUP). Selon ce modèle, l'individu possède une compétence globale pour les langues sur laquelle il construit non seulement sa L1, mais aussi la L2 et les autres langues qui vont suivre. L'apprentissage de n'importe quelle langue renforce cette compétence

globale, ce qui profite aux autres langues du système. Cela expliquerait pourquoi il semble de plus en plus facile d'apprendre des langues supplémentaires. Cummins (2000) s'appuie également sur ce modèle pour inciter les parents à parler leur langue première avec leurs enfants puisque cela aura (entre autres) un impact positif sur l'apprentissage d'autres langues.

En didactique des langues, les apports de Coste, Moore et Zarate (1997) ont porté sur les **compétences communicatives**, mais surtout sur **la compétence plurilingue et pluriculturelle**, notamment grâce à une approche sociolinguistique. Ces travaux ont servi de base à plusieurs ouvrages de référence du Conseil de l'Europe (2001, 2018) tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce document, révisé par Coste, Moore et Zarate (2009), débute par l'explicitation des compétences langagières en général, puis décrit la compétence plurilingue et pluriculturelle en particulier. Les auteurs précisent qu'une compétence parfaite dans une langue relève du mythe puisque, par définition, les langues sont des systèmes en constante évolution et dont les usages sont multiples. Plusieurs états, académies et institutions se sont efforcés de définir des normes en précisant les éléments représentant une maîtrise parfaite d'une langue, mais aucune de ces définitions n'a réussi à faire l'unanimité. Le CECR donne des pistes permettant de décrire qualitativement un énoncé écrit ou oral en décrivant la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique de l'apprenant. Pour chacune de ces compétences, le CECR propose des descripteurs, allant du niveau A1 au niveau C2, qui permettent de situer le développement de la compétence visée chez un apprenant. La figure 6 présente les descripteurs correspondant à la compétence linguistique générale pour chaque niveau.

Outre les nombreuses compétences présentées ci-dessus, des descripteurs sont proposés pour les compétences sociolinguistique et pragmatique. La première compétence prend en compte l'utilisation de la langue dans des contextes sociaux différents, illustrés par exemple par l'utilisation des marques de politesse, la différenciation des registres de langue ou encore des dialectes spécifiques à une partie précise d'une

Figure 6: Indicateurs de compétences langagières générales selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001:87)

	ÉTENDUE LINGUISTIQUE GÉNÉRALE
C2	Peut exploiter la maîtrise exhaustive et fiable d'une gamme très étendue de discours pour formuler précisément sa pensée, insister, discriminer et lever l'ambiguïté. Ne montre aucun signe de devoir réduire ce qu'il/elle veut dire.
C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire.
	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma.
	Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.
A2	Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
	Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et besoins, demandes d'information.
	Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc.
A1	Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues.
	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.



population. La deuxième compétence met en lien la langue avec un discours organisé, ayant une fonction communicationnelle précise. Elle est liée à une aptitude à structurer un récit de manière à lui donner un message construit cohérent et porteur de sens (Conseil de l'Europe, 2001). Ce sont également ces travaux qui proposent la distinction entre quatre habiletés langagières: compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite et expression orale. Cette dernière compétence est souvent divisée en deux sous-groupes: «s'exprimer, prendre part à une conversation» et «s'exprimer oralement en continu» (Conseil de l'Europe, 2001:26), ce qui permet de mieux différencier, d'un côté, l'habileté à présenter un sujet de manière frontale à un public ne prenant pas part à l'interaction et, de l'autre, celle qui consiste à interagir avec une autre ou plusieurs personnes dans un contexte particulier et imprévisible. Dans ce sens, le CECR reprend la notion de compétence dans une optique communicative et la précise ainsi:

*«La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.»*

Conseil de l'Europe (2001:18)

Cet extrait montre d'emblée la variété des activités langagières qui sont intégrées à la notion de compétence. Les auteures et auteurs ajoutent l'interaction et la médiation<sup>11</sup> à la production et à la réception qui sont aujourd'hui présentes dans la plupart des documents officiels concernant l'enseignement des langues (par exemple dans le plan d'études romand). L'interaction implique des compétences particulières qui vont au-delà d'une simple capacité à produire un énoncé oral. Précisons également que la notion de **médiation** présentée par le CECR a une signification différente de celle décrite par Cavalli et Coste (2019) qui occupera une place importante dans le présent travail.

---

<sup>11</sup> La notion de médiation est décrite en détail à la section 2.4.5 de ce travail.

La médiation telle que présentée par le Conseil de l'Europe représente l'un des quatre modes de communication (réception, interaction, production, médiation). Elle constitue alors une combinaison d'aspects de la réception, de la production et de l'interaction. Elle ne se limite pas à des phénomènes inter-langagiers mais prend aussi en compte des éléments purement communicatifs, tels que l'aide à des personnes qui ne parviennent pas à communiquer (pour une raison ou une autre, ne devant pas nécessairement être d'ordre langagier). Dans la définition de la notion de médiation du CECR, une attention particulière est portée à la «*co-construction du sens dans l'interaction*» ainsi qu'au «*va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social*» (Conseil de L'Europe, 2018:34). Dans ce sens, le médiateur joue un rôle social important dans les interactions (Conseil de l'Europe, 2018).

En conclusion, nous relevons que la définition de la compétence langagière s'est peu à peu écartée des caractéristiques exclusivement linguistiques qui lui étaient attribuées depuis les années 1930. Elle comporte depuis les années 1960 des caractéristiques plus largement issues de la sociolinguistique et qui prennent en compte l'usage et les variations d'une, voire de plusieurs langues.

## 1.6 Compétence plurilingue

La notion de compétence langagière est complétée par celle de compétence plurilingue et pluriculturelle, qui se fonde sur des écrits de différents auteurs qui se sont intéressés à l'apprentissage d'une langue étrangère chez des apprenantes et des apprenants possédant un patrimoine langagier varié et mobilisable (voir notamment Moore & Castellotti, 2005). Ces auteures partent du principe que l'évolution constante du monde et de la mobilité implique des réajustements sociétaux, comme un questionnement des notions d'intégration ou de valeurs. Selon elles, le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle peut redynamiser le contexte d'un monde globalisé,

tout en lui reconnaissant une certaine légitimité. Chaque pays a une attitude différente à l'égard de ses langues minoritaires ou majoritaires<sup>12</sup> et la compétence plurilingue peut représenter une valorisation des expériences plurilingues et pluriculturelles, bien que Shohamy (2009) précise que les décisions institutionnelles ne suffisent que très rarement à faire changer les comportements des locuteurs d'une langue ou des personnes issues d'une même région. Cela implique bien souvent que les langues évoluent indépendamment du contexte politique et institutionnel prévalant.

Selon Moore et Castellotti (2005:15), l'idée de cette compétence représente en fait « *le passage d'une logique de savoir à une logique d'action* ». La compétence plurilingue décrit une « *capacité [...] qui permet de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social plurilingue* » (Moore & Castellotti, 2015:18). Par conséquent, il est nécessaire de prendre conscience de son propre plurilinguisme et de la valeur de ce dernier dans des situations concrètes, afin de percevoir au mieux sa propre compétence plurilingue. Cette définition considère qu'un individu possède de nombreuses ressources lui permettant à la fois de réaliser des tâches spécifiques et d'englober le contexte dans lequel il est appelé à communiquer. Comme mentionné au sous-chapitre 1.3 concernant l'acquisition de plusieurs langues, il faut également admettre qu'un individu plurilingue développe des compétences différentes dans chacune de ses langues selon le contexte d'utilisation et d'apprentissage. Coste, Moore et Zarate (2009:11) définissent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme suit :

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par*

---

<sup>12</sup> Une langue est dite majoritaire ou minoritaire en fonction du statut qu'elle occupe dans la société. Dans ce sens, une langue majoritaire est une langue qui dispose souvent d'un statut officiel mais toujours d'un statut social et économique élevé dans une région donnée. Contrairement à ce qu'induit le terme, elle n'est pas forcément parlée par une majorité d'individus et est bien plus liée aux questions de territorialités ou d'États-nations (Grenoble & Lindsay, 2006). Dans la ville de Biel/Bienne, le français et l'allemand (et dans les usages le suisse-allemand) occupent un statut majoritaire.

*un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que [sic] répertoire disponible pour l'acteur social concerné.»*

Coste, Moore & Zarate (2009 :11)

La nécessité de se pencher sur la compétence plurilingue et pluriculturelle découle du contexte européen qui, depuis plusieurs décennies maintenant, reconnaît et soutient les locuteurs de langues minoritaires et encourage la mobilité des citoyens. Le Conseil de l'Europe a affirmé à plusieurs reprises vouloir sauvegarder le riche patrimoine langagier et culturel de l'Union européenne. Le choix n'a donc pas été fait de l'enseignement d'une langue commune à tous les citoyens européens en vue de faciliter la communication, mais du développement d'une compréhension commune, d'un respect et d'une ouverture face à l'altérité. Cela doit permettre à chaque personne de communiquer dans sa langue et de comprendre, au moins de manière globale, les énoncés effectués dans certaines langues géographiquement ou linguistiquement proches (voir les travaux portant sur l'intercompréhension, notamment d'Escudé, 2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle est donc au croisement de la compétence de communication et du maintien d'une pluralité linguistique et culturelle en Europe et ailleurs. Elle s'écarte d'une vision monolingue et autorise l'alternance codique et le recours au répertoire plurilingue de l'individu dans un sens large. La construction de cette compétence favorise le développement de ressources métalinguistiques et métacognitives mobilisables dans des situations précises, par exemple la capacité d'un individu germanophone de nouer des liens entre sa langue et celle d'un individu hispanophone. De plus, elle tient compte des aspects sociolinguistiques de la communication et soutient le développement d'un savoir-apprendre ainsi que d'une vision globale des apprentissages, notamment en décloisonnant les disciplines. Depuis toujours, des variations

linguistiques ont été identifiées au sein même des communautés langagières, par exemple en fonction de l'appartenance à un groupe particulier, en fonction de l'âge ou du statut socio-économique. Dans ce même sens, chaque individu vit sa première expérience de contact avec une autre langue à sa manière et en lien avec son propre vécu, ce qui implique une grande diversité des parcours langagiers de chaque individu. Une activité permettant de mettre en évidence ce parcours individuel est la bibliographie langagière qui permet de schématiser les liens qu'entretient un individu avec différentes langues tout au long de sa vie ou de sa carrière (voir par exemple Allouache & Blondeau, 2011 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Moliné, 2019).

Les définitions de compétence communicative ainsi que de compétence plurilingue et pluriculturelle permettent une meilleure compréhension de l'évolution des approches didactiques visant les apprentissages langagiers. D'une part, les compétences vont au-delà des simples savoirs (par exemple grammaticaux) d'une langue et, d'autre part, une plus grande importance est accordée à la perspective de l'individu et des actions qu'il peut être amené à conduire en langue étrangère. Ces notions ont également un impact sur la manière de percevoir l'enseignement et l'apprentissage d'une langue en contexte scolaire (et en particulier en contexte bilingue), ce qui sera repris dans le sous-chapitre portant sur la didactique des langues et sur la didactique du plurilinguisme (sous-chapitre 1.8).

## **1.7 Variation linguistique : oralité, registres et dialectes**

Les compétences langagières, telles que décrites aux sous-chapitres 1.5 et 1.6, impliquent une habileté à prendre en compte la variation d'une langue, tant dans la réception que dans la production. Selon Gadet (2003), la variation peut être influencée par plusieurs facteurs tels que le temps (variation diachronique), l'espace (variation diatopique) ou encore les différents facteurs sociaux (variation diastratique). Dans ce cadre, l'oralité est souvent

perçue comme une opposition de l'écrit (bien qu'il existe des traces de l'oral dans l'écrit) et surtout comme une variété non standard (car différente de l'écrit normé). Cette vision est problématique à plusieurs égards, notamment parce qu'aucune communauté ne parle une langue orale identique à l'écrit standard (même si certains groupes linguistiques tentent d'y parvenir) et parce qu'elle dévalorise le langage oral. Or, les travaux de sociolinguistique montrent depuis les années 1960 que les discours oraux remplissent des fonctions spécifiques et qu'ils sont en interaction avec le langage écrit (qui évolue généralement moins rapidement que le langage oral). Ainsi, il est plus prudent de prendre en compte ce décalage, qui existe d'ailleurs également au niveau des registres des langues (un langage soutenu-formel à l'oral, pourrait être considéré à l'écrit comme appartenant à un langage plus courant, notamment en raison de certaines traces d'oralité).

La question des **registres de langue** est aussi souvent abordée dans la recherche en sciences de l'éducation et a fait l'objet de différentes classifications. Le Conseil de l'Europe (2001) propose six types de registres: officiel, formel, neutre, informel, familial et intime. Parfois, une distinction est également opérée entre les registres techniques et non techniques, selon le contexte de communication (par exemple le registre technique de l'automobile, lorsqu'une ou un garagiste interagit avec une cliente ou un client qui dispose de moins grandes connaissances dans ce domaine). Fishman (1972) relève que le domaine des registres est non figé puisque les locuteurs s'adaptent à leurs interlocuteurs et que certains mots/termes peuvent voyager d'un registre (souvent familial) vers un autre (souvent courant) au fil des années. Dans cette idée également, la question des registres devrait être comprise bien plus comme un continuum que comme une série de catégories fixes. Il est par exemple possible qu'un locuteur change de registre plusieurs fois dans une même discussion. Le plus souvent, ce sont les trois registres (familial, courant et soutenu) qui sont pris en considération pour les analyses linguistiques (voir Bastian & Goudaillier, 2012). En français, le **registre familial** est caractérisé par sa spontanéité, le tutoiement et des phrases courtes, observant

parfois des écarts grammaticaux par rapport à la langue standard. Nous relevons toutefois que le tutoiement n'est pas présent dans chaque langue et que le critère de la spontanéité peut être difficile à aborder, ce qui suggère une certaine prudence lors des analyses. Le **registre courant** est souvent décrit comme moins spontané et apparaît généralement lors de situations dans lesquelles les personnes n'ont pas de liens d'amitié proche. Les phrases de ce registre sont plus courtes (mais restent complètes) et la grammaire est généralement conforme à la langue standard (en tout cas à l'écrit). C'est vraisemblablement vers ce registre que tendent les interactions informelles en classe (Perrenoud, 1991). Le **registre soutenu** est influencé par la langue de la littérature (à l'oral comme à l'écrit) et est soigné de manière consciente. Il est courant dans les situations d'enseignement frontal ou durant des discours officiels (Stourdzé, 1971). Buguet-Melançon et Turcotte (2007) mentionnent également le **registre familier**, décrit comme la langue du quotidien qui implique des expressions imagées, des répétitions et des enchaînements implicites; le registre **populaire**, utilisé à des fins identitaires et caractérisé par des mots tronqués et des interjections; ou encore le registre **vulgaire**, utilisé dans le but de choquer et impliquant des jurons et/ou des interjections en guise de structures phrasiques.

Dans le présent ouvrage, nous nous intéressons aux différents registres utilisés dans les interactions entre le corps enseignant et les élèves ainsi qu'entre les pairs dans un dispositif bilingue. Nous émettons l'hypothèse que les registres courant et familier dominent les interactions orales qui émergent durant les leçons de DdNL.

La question des registres soulève automatiquement celle de la variation linguistique. Contrairement à ce que certains discours peuvent laisser penser, l'école est un lieu très hétérogène sur le plan langagier, puisque, d'une part, les enseignantes et enseignants y amènent leurs variétés de langue et n'utilisent pas exclusivement « *le français de l'école* » (Laparra, 2003:9) et que d'autre part, les élèves peuvent alterner entre leur rôle d'élève et/ou d'enfant/adolescent impliquant également certaines variations langagières. Ainsi, certains élèves ont (par moments) des degrés de proximité plus importants

que d'autres en ce qui concerne la supposée « langue de l'école », en fonction de leurs langues premières, des dialectes connus ou encore des variétés de langues propres à certains groupes sociaux (par exemple le « parler jeune »). Du côté du corps enseignant également, plusieurs degrés de rapprochement sont possibles avec la langue scolaire, plus proche de l'écrit. Certaines enseignantes et enseignants se réfèrent de manière stricte à cette langue scolaire, sans jamais en dévier, alors que d'autres s'adaptent plus volontiers aux variétés de langues des élèves en fonction de la situation. Comme nous le verrons plus loin (section 2.4.2 portant notamment sur l'enseignement des mathématiques), certains chercheurs tels que Garegae (2008) font la distinction entre le langage ordinaire et le langage spécifique à une discipline. Une posture stricte ou, au contraire souple, quant à ces usages peut permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de marquer le passage d'un moment moins formel à une activité scolaire plus formelle. Néanmoins, Laparra (2003) constate que le personnel enseignant est peu formé à ces aspects langagiers et qu'il ne fait que rarement appel à des stratégies planifiées sur le plan didactique, par exemple afin de permettre aux élèves de construire des compétences dans la langue de l'école en s'appuyant sur les compétences langagières issues de leur environnement social et langagier.

Nous pouvons alors relever une des spécificités des dispositifs d'enseignement bilingue en général, mais surtout des dispositifs immersifs réciproques en particulier : l'usage quotidien de deux langues dans leurs variétés scolaires et sociales. Il en résulte une complexification des interactions et des objectifs langagiers fixés pour les élèves, qui représente à la fois une opportunité de traiter de ces questions et en même temps de travailler autour des différents registres et des variations des langues du projet, dans le but notamment de consolider les compétences linguistiques et métalinguistiques des élèves. Ces éléments seront pris en considération lors de nos analyses portant sur le dispositif immersif réciproque à Biel/Bienne.



## 1.8 De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme

Le terme de didactique des langues peut renvoyer à deux éléments distincts : d'un côté, l'ensemble des méthodes qui permettent d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues et, d'un autre côté, un domaine scientifique qui s'est peu à peu installé des années 1970 à nos jours (voir notamment Dabène, 1994; Naiman et al., 1978; Rubin, 1975; Stern, 1975). Au départ, ce qui correspondrait aujourd'hui à la didactique des langues étrangères (dans le premier sens mentionné ci-dessus) se traduisait par des listes de stratégies jugées efficaces pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, plusieurs catégories et sous-catégories ont été recensées au fil du temps, notamment les stratégies cognitives, métacognitives et sociales (O'Malley & Chamot, 1990; Rubin, 1981). Ces travaux ont donné lieu en 1990 à un inventaire de référence concernant les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, *Strategy Inventory for Language Learning* (SIILL), ouvrage décrit par exemple par Cohen (1998). Plusieurs scientifiques (notamment Dörnyei & Skehan, 2003) remettent aujourd'hui en question la pertinence des listes de stratégies d'apprentissage et surtout, leur place dans une discussion purement didactique. Elles sont désormais plus perçues comme des outils permettant une certaine autonomie de l'apprenant que comme une didactique dans un sens plus strict. Dans ce sous-chapitre, nous retraçons d'abord l'historique de la didactique des langues étrangères (en tant qu'ensemble de méthodes) avant d'évoquer les éléments principaux qui ont conduit la didactique des langues (en tant que discipline scientifique) à évoluer en une didactique du plurilinguisme, présente dans la plupart des documents éducatifs concernant l'enseignement des langues actuel (tels que le CECR ou le Plan d'études romand).

La **méthode grammaire et traduction** (ou traditionnelle) est souvent présentée comme la première approche en didactique des langues étrangères. Elle trouve son origine dans les travaux de traduction du XVI<sup>e</sup> siècle et a prédominé jusqu'aux années 1940. L'écrit et les compétences réceptives étaient au centre de cette approche qui ne visait pas de réelle

communication, mais bien plus la compréhension de textes littéraires des langues dites « mortes » de cette période (Cornaire & Raymond, 1999). Durant les années 1900, la **méthode directe** apparaît en opposition à la méthode grammaire et traduction en proposant un enseignement des langues vivantes à l'oral dans le but de communiquer (Germain, 1993). Une attention particulière est alors portée à la prononciation (Cuq, 2003) et on évite de parler (ou de passer par) la L1. Cette approche sera suivie par la **méthode audio-orale** (MAO) qui naît aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale. Cette approche, aussi appelée *Audio-lingual Teaching Method* ou *Army Method*, a été créée par l'armée américaine dans le but de communiquer avec ses alliés (et dans une certaine mesure avec ses ennemis), mettant un accent particulier sur les compétences orales (Alemi & Tavakoli, 2016). Elle implique une étroite collaboration entre psychologues et linguistes. Cependant, la L1 est encore perçue généralement comme une source d'interférences, et les aspects culturels sont travaillés uniquement dans le but d'éviter des incompréhensions. Cette méthode ne sera appliquée que quelques années. La **méthode audiovisuelle** (MAV) ou **méthode structuro-globale audio-visuelle** (SGAV) apparaît en France quelques années plus tard et occupe une place importante dans le domaine de la didactique des langues au cours des années 1960-1970. Cette approche est le fruit des travaux de Rivenc et Guberina (1964) ainsi que de Guberina (1984), et elle se fonde sur les nouvelles technologies de cette époque (appareils multimédia, vidéos, etc.). Elle propose généralement un dialogue, illustré par des images et du son, les apprenantes et les apprenants devant apprendre les structures par cœur (Guberina, 1984). Le problème associé à cette approche est que les structures apprises ne sont que rarement transférables ou utilisables dans des situations concrètes de communication (Puren, 2002).

En réaction aux approches précédentes qui ne prenaient pas assez en compte le sens des énoncés, l'**approche communicative** naît pendant les années 1970. Plutôt que d'apprendre des énoncés langagiers de manière automatique (approches behavioristes), l'élève est encouragé à travailler des formes linguistiques auxquelles il peut donner du sens, ce qui rapproche cette méthode des sciences cognitives. Ainsi, la langue est non seulement considérée comme un outil de communication,

mais aussi et surtout comme un outil d'interaction sociale, ce qui implique des compétences à la fois linguistiques, discursives, sociales et stratégiques. L'apprenante ou l'apprenant doit être capable de s'adapter à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication, autrement dit à l'interlocuteur en fonction des caractéristiques de ce dernier (Germain, 1993). En outre, les besoins sont placés au centre de l'approche: ce sont justement les besoins communicatifs des apprenantes et apprenants qui définissent les contenus et les objectifs des séquences enseignées, afin de favoriser les interactions entre élèves (Cornaire & Raymond, 1999). Bien que les interactions orales représentent un élément central de cette approche, l'écrit prend graduellement de l'importance (surtout au cours des années 1990), notamment parce que les situations de communication peuvent engager des actions écrites (rédiger une lettre ou un message; lire/comprendre des indications; etc.) et que la didactique de l'écrit se développe à la même époque (Cuq, 2003).

La **perspective actionnelle** découle directement de l'approche communicative mais entend se rapprocher d'une communication pour agir. Elle considère l'apprenant comme un acteur social qui doit effectuer des tâches (voir le concept de *task-based learning*, décrit par Ellis, 2003 ou Nunan, 2004) dans un contexte donné (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). L'objectif de ces tâches ne devrait pas être exclusivement linguistique puisque les interactions lient à la fois le langage et l'action, comme le précisent Roulet (1999) ou Filliettaz (2002). Ainsi, les tâches, le matériel utilisé en classe et les situations de communication doivent être aussi authentiques que possible et s'inscrire dans une situation de vie connue ou familière. Les apprenantes et les apprenants sont invités à utiliser la langue dans des situations réelles et à travailler par projet (Rosen-Reinhardt, 2012). Pour Richer (2009), la différence entre la tâche et le projet réside dans le fait que la tâche vise un objectif (un produit) qui est contrôlé par l'enseignante ou l'enseignant alors que le projet se situe dans une approche de construction, c'est-à-dire que l'élève apprend en faisant. C'est dans la mouvance du projet que sont nés les dispositifs intégratifs tels que **l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère** (EMILE) ou **Content and Language**

**Integrated Learning** (CLIL) qui sont détaillés dans la section 2.5.3 du présent ouvrage et qui portent sur les questions d'intégration langue-contenu. Cette approche, également décrite dans le CECR et reprise dans les documents officiels concernant l'enseignement des langues à l'école obligatoire, est présente dans les moyens d'enseignement suisses à partir des années 2010. De nouveaux écrits font mention d'une approche co-actionnelle qui implique un travail collectif ou une action commune par les élèves et qui s'oriente ainsi vers une approche par projet ou vers une approche participative (Puren, 2004).

La **didactique du plurilinguisme** découle en partie des travaux mentionnés plus haut sur la compétence plurilingue (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Moore, 2006 ; Gajo, 2006 ; etc.). Elle conçoit les apprentissages dans un système qui prend en compte le plurilinguisme des élèves et les langues de l'école. Elle vise, entre autres, le développement non pas de compétences isolées en langues étrangères, mais de valeurs sur le plurilinguisme et d'une compétence plurilingue générale (Candelier, 2008). Selon Gajo (2006), la didactique du plurilinguisme synthétise les caractéristiques d'une diversité d'approches telles que la didactique des langues voisines, la didactique intégrée ou encore la didactique de l'intercompréhension. En fait, il s'agit de travailler en utilisant plusieurs langues, comme le suggèrent aussi les approches comparatives. Il semble donc qu'il existe un lien étroit entre didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue (ou par immersion) pour autant que les langues ne soient pas considérées comme des systèmes séparés (nous approfondirons cette réflexion au sous-chapitre 2.2 qui traite des typologies de l'enseignement bilingue). Dans ce sens, Moore (2006:209) indique que, dans la didactique du plurilinguisme, *«on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à [sic] des modes d'alternance raisonnée des langues»*. Moore (2006) ajoute qu'il est plus aisé d'apprendre des langues lorsqu'elles sont mises en lien avec des contenus disciplinaires, car elles disposent ainsi d'un meilleur statut communicatif. À l'inverse, Moore indique que des contenus (ou des concepts) sont plus facilement appris lorsque l'on passe par deux langues, notamment grâce aux phénomènes d'**abstraction** (capacité à identifier les éléments centraux d'un contenu enseigné) et de

**généralisation** (capacité à les utiliser dans des situations concrètes, voir Rosca, 1961). Candelier (2008) insiste encore sur l'idée que seuls certains types d'alternance peuvent faire partie de la didactique du plurilinguisme et qu'un travail de comparaison des langues est nécessaire pour suivre cette approche. Il fait ainsi le lien avec les approches plurielles qu'il définit comme :

*« toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément. »*

Candelier (2008 :68)

Il faut aussi citer à ce stade les travaux de Beacco et Byram (2007), qui indiquent qu'il est nécessaire d'articuler les apprentissages effectués dans les différentes langues du cursus scolaire des élèves européens. Il semble évident, en effet, que certains éléments langagiers peuvent être transférés d'une langue étrangère à l'autre (par exemple l'idée du « 's » qui marque le génitif en allemand et en anglais pour un élève francophone) et que certaines compétences stratégiques communes à toutes les langues (comment apprendre la conjugaison d'un verbe) ne doivent pas être réappries lors de l'introduction d'une nouvelle langue étrangère. Ces éléments apparaissent également dans la littérature germanophone portant sur la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* :

*« Hinter den verschiedenen Etiketten zeichnet sich zentral jene übereinzelsprachliche Lernökonomie ab [...]. Halten wir fest: Die Ablösung eines bloßen additiven Mn.lernkonzepts (mehrsprachigen Lernkonzepts) durch ein integrativ vernetzendes und transferbasiertes ist mehrseitig intendiert und auf dem Weg der Umsetzung. »<sup>13</sup>*

Meissner (2005 :129)

---

<sup>13</sup> Traduction par l'auteur : « Derrière les différentes étiquettes se dessine cette économie d'apprentissage monolingue [...]. Retenons que le remplacement d'un simple concept d'apprentissage multilingue additif par un concept d'apprentissage intégratif basé sur le transfert et la mise en réseau est intentionnel à plusieurs égards et en voie de réalisation. »

Nous voyons bien ici également l'idée d'une «économie» de l'apprentissage des langues et de «transferts» effectués d'une langue vers l'autre, suggérant un gain de temps et d'énergie pour les apprenantes et les apprenants lorsque les différentes disciplines sont articulées. Candelier (2008) relève que la manière de percevoir la didactique du plurilinguisme dans la littérature francophone et germanophone diffèrent légèrement sur plusieurs points (bien que les éléments centraux se retrouvent dans les deux langues). Par exemple, certains écrits germanophones recensés par Candelier (2008) abordent la didactique du plurilinguisme uniquement lors de l'arrivée d'une L3 à l'école, c'est-à-dire d'une deuxième langue étrangère (voir notamment les travaux de Hufeisen & Neuner, 2003 sur la *Tertiärsprachendidaktik*). En même temps, la littérature francophone met beaucoup plus l'accent sur l'importance de l'alternance des langues dans la construction d'une compétence plurilingue (Gajo, 2006 ou Moore, 2006).

En observant l'évolution de la didactique des langues au cours des trente dernières années et l'apparition d'une didactique du plurilinguisme depuis le début des années 2000, nous constatons un développement parallèle à celui de la recherche en acquisition du langage, qui place l'apprenant de plus en plus au centre des apprentissages. Les approches doivent faciliter non seulement le développement des compétences permettant d'agir et de communiquer dans des situations réelles et variées, mais également la mise en synergie des langues entre elles et des contenus disciplinaires avec les langues visées. Cela nous permet de faire un lien avec les approches proposant l'intégration des contenus langagiers et disciplinaires qui sont détaillées à la section 2.5.3 («Question de l'intégration»). Ainsi, l'enseignement bilingue et l'immersion réciproque pourraient représenter des contextes facilitant l'introduction d'une didactique du plurilinguisme, pour autant que les langues soient mises en perspective et qu'elles ne soient pas considérées comme des éléments séparés. Concernant les apprentissages langagiers liés au cursus scolaire, l'enseignement bilingue et l'immersion réciproque représentent des alternatives intéressantes pour garantir des situations de communication authentiques et pour inviter les élèves à travailler

en groupes linguistiquement hétérogènes sur des tâches ou des projets communs. Cela vaut autant pour les langues du projet (à Biel/Bienne le français et l'allemand) que pour les langues premières des élèves. Il sera alors important de vérifier le transfert de ces objectifs (qui font désormais partie des plans d'études en vigueur en Suisse) dans les moyens d'enseignement ainsi que dans les pratiques de classe.

## 1.9 Bilan

Au terme de ce premier chapitre, nous constatons que l'acquisition, l'apprentissage et l'appropriation d'une langue sont influencés par une multitude de facteurs et que le contexte joue un rôle central dans le développement de compétences langagières.

En guise de synthèse, nous proposons le tableau 1 qui met en avant certaines des caractéristiques de deux approches pour l'apprentissage des langues, à savoir celle en contexte familial et celle en contexte scolaire. Il met aussi en évidence les principaux éléments qui les différencient en fonction de différents axes: l'âge le plus bas possible pour le début de l'exposition aux langues, le type de bilinguisme concerné, le temps d'exposition dans ces différents contextes, les modalités possibles ainsi que les registres et les variations linguistiques qui entrent en jeu. La liste est loin d'être exhaustive, notamment parce que l'étude du développement de compétences bilingues en famille nécessite la prise en compte d'autres facteurs qui ne sont pas toujours renseignés (langues et variétés de langues concernées, présence ou non d'une politique langagière familiale, contacts avec d'autres individus, volonté ou non de garantir une éducation bilingue aux enfants, etc.).

Il apparaît rapidement que les compétences que l'on pourra attendre d'un enfant placé dans l'une ou l'autre de ces situations seront singulièrement différentes. Un enfant qui grandit dans un contexte familial plurilingue est confronté aux différentes langues plus tôt, de manière plus importante (plus de 27 fois plus d'exposition, voir note de bas de page 16) et avec des interlocuteurs variés. Les registres qu'il

Tableau 1: Comparaison des approches familiales et scolaires pour l'apprentissage d'une L2

Caractéristiques	Apprentissage L2 en contexte familial	Apprentissage L2 en contexte scolaire
Âge	Dès la naissance	À partir de 4 ans
Type de bilinguisme	Bilinguisme précoce	Bilinguisme tardif
Temps d'exposition	Peut correspondre à l'entier du temps que l'enfant passe avec sa famille <sup>14</sup>	Limité aux nombres d'heures prévues par le programme
Modalités possibles	1P/1L, 1P/2L, 2P/2L, etc.	Souvent 1P/1L
Registres, variations linguistiques	Familier, courant, parfois soutenu ; prédominance de l'oral	Courant et soutenu ; forte présence de l'écrit

rencontre sont principalement les registres dits « familial » et « courant », mais ils peuvent aussi être de type soutenu, dans les situations liées à la littérature (par exemple la lecture d'une histoire, d'un texte littéraire). Inversement, l'élève placé dans une école bilingue, en supposant qu'il commence dès le premier jour de sa scolarisation, ne se trouve déjà plus dans une situation de bilinguisme simultané, car il a généralement déjà 4 ou 5 ans (en Suisse) lors de son entrée à l'école. La quantité d'input, les modalités possibles tout comme les registres et les variétés de langues auxquels il sera confronté seront différents.

<sup>14</sup> Le Goethe Institut (1989) a proposé une comparaison entre l'enseignement d'une langue étrangère par immersion et en contexte scolaire. Il fait état de la possibilité d'être en contact pendant 12 heures par jour en situation d'immersion (soit 4 380 heures par année) contre 4 heures par semaine pendant 40 semaines chaque année en contexte scolaire (soit 160 heures par année). Cette comparaison était destinée à mettre en avant les possibilités limitées de l'enseignement de langue par comparaison avec l'immersion et l'importance d'une progression fortement structurée sur le plan grammatical en didactique des langues.



Il ne s'agit pas de mettre ces approches en concurrence, mais, encore une fois, de bien montrer que les conditions d'apprentissage sont différentes et que les attentes en termes de production, doivent par conséquent également être différentes. Une discussion de la notion de bilinguisme et d'enseignement bilingue, présentée dans le prochain chapitre, permettra d'approfondir la question du bilinguisme en contexte scolaire qui nous intéresse tout particulièrement.



## Chapitre 2

---

### Enseignement bilingue et immersion réciproque

L'enseignement bilingue est de plus en plus souvent perçu comme un outil pertinent pour le développement de compétences communicatives, puisqu'il donne notamment un caractère authentique aux interactions entre membres du corps enseignant et élèves, par opposition au contexte parfois artificiel des cours de langues traditionnels. Il permet ainsi de se rapprocher des processus d'acquisition et d'appropriation en reprenant certaines caractéristiques du contexte familial (langue de communication, plus grande quantité d'input, etc.), bien que d'importantes différences contextuelles distinguent ces deux manières de développer des compétences langagières. Dans une classe bilingue, la langue n'est pas seulement abordée comme un objet d'apprentissage, mais elle est surtout utilisée comme un moyen de véhiculer les savoirs disciplinaires. Ce chapitre propose tout d'abord une définition des notions d'enseignement bilingue et d'immersion, certaines typologies de l'enseignement bilingue, une revue de littérature des travaux de recherche importants qui ont été conduits dans ce domaine depuis les années 1960, un aperçu des enjeux didactiques propres à l'enseignement bilingue et enfin, une définition du terme (ou modèle) de l'enseignement par immersion réciproque.

## 2.1 Enseignement bilingue et immersion : définitions

Le terme d'enseignement bilingue peut être compris de différentes manières et englober des situations très variées. Genesee (2004) définit l'enseignement bilingue de la manière suivante :

*« education that aims to promote bilingual (or multilingual) competence by using both (or all) languages as media of instruction for significant portions of the academic curriculum [...] »*<sup>1</sup>

Genesee (2004:548)

Cette large définition inclut en fait tout projet visant l'atteinte d'objectifs plurilingues en utilisant plusieurs langues, mais elle ne tient pas nécessairement compte des objectifs disciplinaires de l'enseignement bilingue. Cette définition illustre bien l'idée que l'enseignement bilingue vise en premier lieu l'atteinte d'objectifs langagiers et que la question des DdNL est souvent laissée de côté. Nous relevons que Genesee (2004) met en avant l'idée du développement d'une compétence bilingue (*bilingual competence*) plutôt que celle de compétences dans deux langues, qui seraient alors perçues comme des éléments séparés.

D'autres définitions permettent d'ajouter l'aspect des DdNL tout en soulignant l'idée des différentes langues comme vecteurs pour les savoirs. Baker (2006), Gajo (2009a) ou Profit (2002) définissent tous l'enseignement bilingue comme un enseignement de contenus disciplinaires en deux (voire plus de deux) langues. Gajo (2009a:51) met par exemple l'accent sur l'intégration des contenus et de la langue dans une seule activité pédagogique en parlant de « *travail localement intégré sur les paradigmes disciplinaires et linguistiques* ». À ce sujet, Nikula et Marsh (1998) montrent que la littérature scientifique contient une large variété de termes pour désigner cette idée, comme *teaching content through a foreign language* ou encore *content-based*

---

<sup>1</sup> Traduction par l'auteur : « *une éducation qui vise à promouvoir la compétence bilingue (ou multilingue) en utilisant les deux langues (ou toutes les langues) comme moyen d'enseignement pour des parties importantes du programme scolaire [...]* »

*second language instruction*. Duverger (2007) relève quant à lui le caractère officiel et structurel de la présence des langues d'enseignement dans un établissement scolaire. Selon lui, les différentes langues doivent permettre de communiquer et d'apprendre (des contenus disciplinaires). Les approches *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) décrites par Coyle, Hood et Marsh (2010) vont également dans le sens d'une utilisation des langues d'enseignement comme vecteurs pour les savoirs étudiés. L'équivalent de l'approche CLIL dans le monde francophone est *l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère* ou *l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* (EMILE), décrit par Rodrigues et Wigham (2013). L'avantage de ces appellations est qu'elles englobent une grande variété de types d'enseignement bilingue, quels que soient les objectifs de l'école concernée.

Enfin, certains scientifiques insistent sur d'autres aspects de l'enseignement bilingue, à l'instar de García (2009) qui met plutôt l'accent sur un objectif social en indiquant qu'il doit promouvoir la tolérance et la diversité. Il faut néanmoins distinguer le terme d'éducation bilingue (*bilingual education*) qui doit être compris comme un hyperonyme de celui d'enseignement bilingue (également traduit par le terme *bilingual education* dans la littérature anglophone) qui est spécifique aux dispositifs immersifs. Ainsi, García (2009) inclut plusieurs aspects qui vont au-delà des questions pédagogiques de l'enseignement bilingue en décrivant une éducation bilingue qui favorise l'ouverture aux langues, la valorisation de toutes les langues et les variations linguistiques. Il est probable que les dispositifs immersifs réciproques permettent de mieux prendre en compte les aspects relatifs à une éducation bilingue (en contraste avec l'enseignement bilingue), puisqu'il s'agit de faire cohabiter plusieurs langues dans un établissement scolaire, encore plus que dans un enseignement immersif simple dans lequel les objectifs sont principalement langagiers.

Concernant la notion d'**enseignement par immersion** (ou d'**immersion**), certains auteurs et auteures semblent considérer qu'elle est un synonyme du terme d'enseignement bilingue, comme Baker (2002) qui la perçoit comme un terme générique (*umbrella term*). Il est dès lors

intéressant de considérer l'étymologie du mot « immersion » qui nous amène vers le terme latin *immersio*, composé du préfixe *in* pour « dedans » et du verbe *mergere* pour « plonger ». Ce terme pourrait alors être traduit par le fait de *plonger un corps dans un liquide*. Pourtant, cette idée peut donner la fausse impression que l'immersion scolaire est un phénomène simple et naturel permettant de rendre un individu bilingue en le plaçant dans l'environnement d'une autre langue. Le risque serait alors de mettre de côté les processus cognitifs et affectifs complexes qui sont impliqués dans le cadre de l'acquisition d'une L2, ainsi que les considérations didactiques qui existent autour de l'enseignement bilingue. Il existe un deuxième sens (figuré) issu du verbe réflexif « s'immerger », impliquant de « *passer du temps dans un milieu différent du milieu habituel* » et suggérant un déplacement cognitif (s'immerger dans une culture, dans une histoire, dans un autre monde), se rapprochant peut-être de l'idée de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934). Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'en allemand le terme scientifique *Immersion* (qui peut se référer, en astrologie, à la disparition de la lune dans l'ombre d'une planète ou, en mathématiques, à une fonction) est utilisé en correspondance avec les termes anglais et français alors que le terme plus accessible (*Eintauchen*, en français « se plonger ») est associé au sens de « s'immerger » décrit plus haut.

En regardant de plus près, on observe que l'immersion présente une différence fondamentale avec l'enseignement bilingue, ce que la définition donnée par Sauer et Saudan (2008), cités par Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2016) met en avant :

*« L'immersion désigne l'enseignement d'une discipline exclusivement en langue cible. L'enseignement immersif a comme objectif de traiter des sujets disciplinaires ; la langue sert de support. »*

Sauer & Saudan (2008 :9)

Les définitions sont proches, mais le terme d'immersion laisse moins de marge s'agissant des pratiques bilingues puisqu'il insiste sur l'exclusivité d'une langue pour l'enseignement d'une discipline. Pour cette raison, et afin d'éviter toute confusion, nous privilégierons dans ce texte l'utilisation du terme d'**enseignement bilingue**. Plus

précisément, nous retiendrons la définition proposée par Gajo et Berthoud (2008:1) qui évoque tout programme qui propose «*une partie du cursus scolaire dans une autre langue au moins que la langue locale de référence*». Cette définition permet d'englober plusieurs types de projets dont les modalités peuvent être réparties selon différents critères (tels que le taux d'exposition, le type d'enseignement ou la composition de la classe) qui seront repris dans le sous-chapitre suivant.

## 2.2 Typologie

Il n'est pas aisé d'établir une typologie des différents modes d'enseignement bilingue car chaque contexte d'implémentation est particulier (pour ne pas dire unique) et de nombreuses entrées sont possibles pour classer ces types.

Plusieurs auteures et auteurs ont tenté de classer les différents dispositifs d'enseignement bilingue. Certaines classifications portaient sur des variables telles que le taux d'exposition à la L2, le but ou le statut du projet (Fishman & Lowas, 1970), d'autres sur les dimensions spatiotemporelles possibles (Mackey, 1976) ou encore sur des facteurs sociologiques, culturels ou idéologiques (Hamers et Blanc, 2000). Ces travaux montrent bien les nombreuses entrées possibles pour procéder à une classification. Gajo (2005) distingue cinq modèles permettant de mener une réflexion à la fois sur le plan idéologique (ou politique) et sur le plan didactique. Cette approche nous semble particulièrement pertinente concernant le contexte étudié dans ce travail en ce qu'elle permet l'identification de plusieurs aspects spécifiques à l'immersion réciproque. Ainsi, les cinq types suivants sont proposés :

- « 1. Structure bilingue pour élèves monolingues
2. Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1
3. Structure bilingue pour élèves bilingues
4. Structure monolingue pour élèves bilingues
5. Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2 »

Gajo (2005 :2)

Selon Gajo (2005), seuls les types 1 et 3 relèvent d'un enseignement bilingue au sens strict, puisqu'ils proposent l'utilisation de plusieurs langues pour l'enseignement de contenus disciplinaires. **Le premier type**, qui représente probablement un cas prototypique de l'enseignement bi-plurilingue, prévoit l'utilisation de deux langues pour l'enseignement de différentes disciplines scolaires. Il est souvent utilisé au Canada dans le cadre des projets d'immersion partielle, au Val d'Aoste ou encore dans les cursus bilingues du secondaire II et du domaine tertiaire. **Le deuxième type**, parfois qualifié d'«**immersion totale**», représente en quelque sorte «*un cas extrême d'enseignement bilingue*» (Gajo, 2005:2) puisque la langue d'enseignement (ou L2 des élèves) y est généralement minoritaire et que la langue première des élèves est fortement présente dans et autour de l'école. Ainsi, l'objectif d'un tel dispositif demeure le bilinguisme, même si l'école (en tant qu'institution) privilégie l'usage d'une seule langue. Ce type est notamment présent au Canada dans des projets qui prévoient l'utilisation du français pour les enseignements à des enfants anglophones dès les premières années de scolarisation. L'objectif est de donner accès à la L2 (le français) à des élèves issus de la communauté linguistique majoritaire (ici, l'anglais). **Le troisième type** est moins répandu en raison de la rareté des contextes dans lesquels la majorité des individus sont bilingues. Néanmoins, certaines écoles internationales (par exemple allemande, américaine ou française) peuvent prévoir des enseignements dans deux langues (la langue du pays de référence de l'école ainsi qu'une langue régionale) pour des enfants parlant déjà les deux langues et dont les parents souhaitent entretenir ce bilinguisme. Les premiers projets d'enseignement par immersion réciproque<sup>2</sup>, lancés aux États-Unis durant les années 1970, pourraient être associés à cette catégorie puisqu'ils prévoient l'enseignement d'une langue majoritaire tout en prenant en compte une langue minoritaire parlée par un grand nombre d'apprenantes et apprenants (souvent anglais-espagnol). **Le quatrième type** n'entre plus dans la catégorie de l'enseignement

<sup>2</sup> La notion d'immersion réciproque ainsi que son historique sont détaillés au sous-chapitre 2.6 «Immersion réciproque».



bilingue au sens strict, mais il en comporte certaines caractéristiques comme la présence de locuteurs d'une L2 parmi les élèves et la volonté de rendre cette L2 accessible (ou de la développer) chez des individus issus de la communauté linguistique majoritaire. À nouveau, ce cas est souvent observé au Canada, notamment en Ontario (territoire majoritairement anglophone), dans quelques écoles francophones initialement prévues pour des élèves francophones, mais dans lesquelles la plupart des enfants inscrits sont anglophones ou parfois bilingues français-anglais. Différentes écoles internationales dans le monde prévoient des enseignements monolingues dans la langue du pays de rattachement qui sera différente de la langue locale majoritaire. Selon Gajo (2005), il n'est pas possible de parler d'enseignement bilingue dans ce cas de figure, principalement parce que ce dernier « *ne permet pas l'activation franche d'une didactique des langues secondes* » (Gajo, 2005:3) et qu'il vise une séparation des langues, même si cette dernière poursuit un objectif de développement langagier bilingue (ou de son maintien) chez les élèves. Enfin, **le cinquième type** concerne les populations migrantes qui, bien souvent, se retrouvent dans une situation de bilinguisme imposée par le pays (ou par le système) d'accueil dont la langue est différente de la langue parlée (ou des langues parlées) au sein de la famille. Taylor (1998) parle dans ce cas d'une situation de **submersion** (mise en opposition à la notion d'immersion). Selon Gajo (2005), la submersion

*« ne relève pas à proprement parler d'une méthode ou d'un modèle. Il s'agit plutôt d'une situation pédagogique, vécue comme bilingue de la part des élèves mais non reconnue comme telle par l'institution. La plupart du temps, elle met en contact des langues aux statuts fort déséquilibrés en termes de prestige social et/ou de pouvoir économique, si bien qu'on hésite parfois à y parler de bilinguisme. »*

Gajo (2005:3)

Ainsi, la submersion entre dans la typologie proposée par Gajo (2005), mais elle ne peut pas être qualifiée d'enseignement bilingue, car elle ne comporte pas de projet pédagogique bilingue à proprement parler.

Néanmoins, la majorité des enfants allophones en Suisse se trouvent dans une telle situation. Avec l'introduction des cours de LCO dans la plupart des écoles en Suisse, une approche plus « bilingue » de l'enseignement pourrait, à terme, voir le jour, à condition que les personnes impliquées dans l'enseignement (notamment l'enseignement régulier et de LCO) collaborent et planifient les apprentissages de manière concertée et intégrée.

Gajo (2005) ajoute qu'il faut, pour chacun de ces modèles, s'interroger sur trois facteurs, à savoir : 1) la présence de la langue d'enseignement dans le contexte social dans lequel l'école est située ; 2) le statut de la langue d'enseignement ; 3) la didactique choisie. En ce qui concerne **le point 1**, il est par exemple possible que la langue d'enseignement soit utilisée dans le contexte social (situation homoglotte, voir Dabène, 1994 ou Gajo, 2000b) ou qu'elle ne le soit pas (situation alloglotte), qu'elle soit majoritaire ou minoritaire ou encore qu'elle soit prestigieuse ou non. En ce qui concerne **le point 2**, la langue d'enseignement peut avoir un statut soit de L1 soit de L2 dans l'école concernée, ce qui impactera notamment les attentes et les objectifs fixés par rapport à cette langue. Et en ce qui concerne **le point 3**, il sera possible d'observer une didactique de la L2 ou une didactique de la L1. Le cas de l'immersion réciproque, étudié dans ce travail, est particulier puisque, nous le verrons plus tard, les deux langues d'enseignement (le français et l'allemand) sont présentes socialement (milieux homoglottes) et ont un statut majoritaire, même si le français est souvent perçu comme minoritaire lorsqu'il est comparé directement à l'allemand (et à la proportion d'individus germanophones et francophones sur l'ensemble du territoire suisse). Les deux langues du projet revendiquent un statut de L1, mais l'approche s'inspire d'une didactique tantôt de la L1, tantôt de la L2. Ce dernier aspect est important, car il est directement lié aux actions du corps enseignant qui, lorsqu'il prend en compte que certains élèves ne sont pas « natifs » dans la langue d'enseignement, dispose d'un potentiel bien plus important pour le développement des compétences langagières et disciplinaires des élèves. À l'inverse, un enseignement qui ne tient pas compte du fait qu'une partie de

la classe a des compétences partielles (voire réduites) de L2 pourrait placer certains élèves en situation de submersion. Ces considérations seront approfondies au sous-chapitre 2.6 portant spécifiquement sur l'immersion réciproque.

## 2.3 Aspects idéologiques de l'enseignement bilingue

Les questions d'idéologies politiques et didactiques jouent aussi un rôle important dans la mise sur pied de projets immersifs ou de classes bilingues. Gajo (2005) met en avant le fait que :

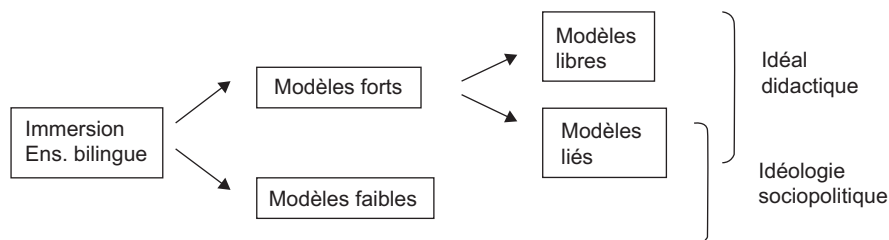
*« tout choix en matière de langue et d'éducation est en principe porté par une idéologie, d'autant plus quand il s'agit de bilinguisme et en particulier d'enseignement bilingue et/ou immersif. Cette idéologie sociopolitique croise cependant, dans le domaine éducatif, des idéaux didactiques, avec lesquels elle entretient divers types de relations. Pour simplifier, elle peut soit les servir soit s'en servir, selon des modalités variables. »*

Gajo (2005 :4)

Le croisement entre enjeux socio-politiques et didactiques peut s'observer dans chaque projet d'enseignement bilingue. Sur le plan politique, Baker (1995) différencie par exemple les **modèles forts** (promotion du bilinguisme, connexions entre deux communautés linguistiques) des **modèles faibles** (promotion d'une langue à statut majoritaire, bilinguisme comme moyen passager pour assimiler un individu à la langue majoritaire). Ainsi, les modèles forts se rapprochent des modèles d'enseignement bilingue (et parfois d'immersion) mentionnés plus haut alors que les modèles faibles se rapprochent des caractéristiques de la submersion. Au sein des modèles forts, Gajo (2001) fait la distinction entre les **modèles liés** et les **modèles libres**. Les premiers considèrent le bilinguisme comme un outil de communication sociale, visent une harmonie entre des communautés linguistiques et sont fondés sur une idéologie sociopolitique. Les seconds perçoivent le bilinguisme comme un élément favorisant

le développement cognitif (et comme un outil didactique) et sont fondés sur un idéal didactique. La figure 7 ci-dessous schématise cette différenciation :

*Figure 7: Différenciation entre modèles forts et modèles faibles selon Baker (1995), cité par Gajo (2005:4)*



Ainsi, l'immersion réciproque qui est au cœur de ce travail se situe du côté des modèles forts puisqu'elle favorise le développement de deux langues auprès des élèves, mais aussi du côté des modèles liés puisque les objectifs sont avant tout sociolinguistiques (Le Pape Racine et al., 2010). Cependant, les élèves doivent également effectuer des apprentissages disciplinaires et l'immersion réciproque aurait tout à gagner à s'approcher également des modèles libres, avec une plus large prise en compte des aspects didactiques. Nous verrons plus loin dans quelle mesure la zone commune entre les modèles libres et les modèles forts peut être intéressante en termes de réflexions sur l'immersion réciproque (voir sous-chapitre 2.6).

En regard de ces axes, Gajo (2005) revient sur quatre des cinq types présentés plus haut. Il qualifie : le type 2 (structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1) de « modèle efficace » (Gajo, 2005 :6) qui met les compétences communicatives en L2 au centre de l'approche ; le type 4 (structure monolingue pour élèves bilingues) de « militant » qui met en avant les questions identitaires ainsi que le maintien de langues minoritaires ; et les types 1 et 3 (structure bilingue pour élèves

monolingues; structure bilingue pour élèves bilingues) de « *modèles combinés* » (Gajo, 2005 :6) qui représenteraient, d'une certaine manière, le cas idéal puisque les aspects didactiques et socio-politiques n'entrent pas en concurrence mais sont plutôt concertés et articulés.

Outre les cinq types présentés par Gajo (2005), certains auteurs évoquent diverses entrées possibles pour décrire plusieurs types d'enseignement bilingue. Les travaux de Geiger-Jaillet, Schlemminger et Le Pape Racine (2016) permettent d'identifier les principaux critères pris en compte pour qualifier des types d'enseignement bilingue. Par exemple, en fonction de l'âge des apprenantes et apprenants à l'entrée dans une classe bilingue, les auteurs distinguent l'**immersion précoce** (dès 4-6 ans), de l'**immersion moyenne** (dès 7 ans) ou de l'**immersion tardive** (dès 16 ans). En outre, selon le taux d'exposition à la L2 dans un programme immersif, les termes d'**immersion totale** (utilisation exclusive de la L2, comme dans certaines écoles en Bretagne), d'**immersion paritaire** (50 % du temps scolaire accordé à chaque langue) ou d'**immersion partielle** (de 20 à 49 %) seront utilisés. L'immersion réciproque constitue un cas à part (élèves issus de deux groupes linguistiques) d'enseignement bilingue, visible notamment dans la variable n° 2, portant sur la composition de la classe. Le tableau 2, inspiré du travail de Le Pape Racine (2014), présente ces différentes entrées possibles pour mettre sur pied tout projet d'enseignement bilingue, ainsi que les appellations communément utilisées pour chaque variable.

Nous constatons que les entrées possibles sont variées et que leurs déclinaisons sont nombreuses, ce qui renforce l'idée que chaque projet d'enseignement bilingue est unique. En ce sens, ce tableau constitue un outil pertinent pour l'analyse de tout projet d'enseignement bilingue en fonction de ses caractéristiques. Précisons que la première version de ce tableau (proposée par Le Pape Racine, 2014 et dont nous nous sommes inspirés) vise avant tout à fournir des pistes de réflexion pour toute personne ou institution souhaitant lancer un projet d'enseignement bilingue. En fonction des choix effectués pour chacune des catégories présentées dans le tableau ci-dessus, le type d'enseignement ainsi que le type de compétences développées par les

Tableau 2: Variables et appellations des différentes formes d'enseignement bilingue (inspiré des travaux de Le Pape Racine, 2014)

No	Variables	Option d'appellation
1	Âge de l'élève lors de l'entrée dans le projet <sup>3</sup>	Petite enfance (0-4 ans) 4-6 ans (Immersion précoce) 7-15 ans (Immersion moyenne) 16 ans et plus (Immersion tardive)
2	Composition des classes	Monolingue Plurilingue Bilingue Bilingue en immersion réciproque
3	Conditions d'entrées pour les élèves	Débutants Niveau d'entrée requis (A2-C1)
4	Conditions d'engagement pour les enseignantes et enseignants	Niveau d'entrée requis (B2-C2) Locuteur natif
5	Type d'établissement	Privé Public Filières spécifiques
6	Répartition des langues	1 personne = 1 langue 1 personne = 2 langues (ou plus) 1 (demi-) journée = 1 langue
7	Statut de la L2	Langue majoritaire Langue minoritaire
8	Statut institutionnel de la L2	Langue de scolarisation Langue d'immigration Langue régionale Anglais

<sup>3</sup> Nous relevons que les qualificatifs « précoce » et « tardive » sont les mêmes que dans les questions d'acquisition, mais ils correspondent logiquement à des tranches d'âges différentes, car le contexte scolaire débute au plus tôt à l'âge de 4 ans.

No	Variables	Option d'appellation
9	Ordre d'introduction des langues	Langue de proximité linguistique d'abord Langue régionale d'abord Anglais d'abord Enseignement simultané de plusieurs langues
10	Exposition à la L2	Immersion totale Immersion partielle Enseignement extensif
11	Utilisation de la L2 dans les DdNL	Moins de 45 % 45-55 % Plus de 55 %
12	Statut obligatoire (ou non) de la L2	Obligatoire pour l'enseignant Non obligatoire pour l'enseignant Obligatoire pour l'élève Non obligatoire pour l'élève
13	Disciplines enseignées en L2	Sciences de la vie et de la terre Sciences sociales Arts, musiques, éducation physique et sportive
14	Curriculum et objectifs	Curriculum et objectifs de la DdNL Curriculum et objectifs de la L2 Pas de curriculum
15	Évaluation	Évaluation de la DdNL Évaluation de la L2 Évaluation de la DdNL et de la L2 Pas d'évaluation
16	Certification	Diplôme, certificat bilingue Pas de certification

No	Variables	Option d'appellation
17	Méthodologie	Méthodologie propre à la DdNL Méthodologie propre à L2 Méthodologie commune Pas de méthodologie
18	Moyen d'enseignement	Moyen d'enseignement propre à la DdNL Moyen d'enseignement propre à la L2 Moyen d'enseignement commun Pas de moyen d'enseignement
19	Formation des enseignantes et des enseignants	Formation initiale à la discipline Formation initiale à la L2 Formation continue à la discipline Formation continue à la L2 Formation initiale à l'enseignement bilingue Formation continue à l'enseignement bilingue Pas de formation

élèves seront différents. Le tableau est destiné à aider les personnes responsables lors de la phase de préparation d'un nouveau projet d'enseignement bilingue, notamment en termes de choix didactiques. Par exemple, en référence au point 2 du tableau (conditions d'entrées pour les élèves), toute une série d'adaptations pour la communication ainsi qu'un découpage particulier des contenus devront être planifiés si les élèves qui entrent dans un projet bilingue sont débutants en L2. La grande variété des types d'enseignements bilingues possibles comme la difficulté de proposer une classification exhaustive des projets existants mettent en avant la nécessité de développer un concept didactique qui soit propre aux choix effectués et au contexte d'implémentation de chaque projet d'enseignement bilingue.



## 2.4 Apprentissages en enseignement bilingue

L'enseignement bilingue est intéressant et complexe à la fois, car il se trouve au croisement non seulement de la L1, de la L2 et de la DdNL, mais aussi, comme nous l'avons vu plus haut, de différents domaines de recherche. Par conséquent, les résultats scientifiques de plusieurs champs de recherche ainsi que les réflexions liées à l'enseignement bilingue méritent d'être mis en lien, afin de mieux en comprendre les enjeux. Selon Gajo (2001), l'évolution des approches méthodologiques retenues pour s'intéresser à l'immersion et à l'enseignement bilingue s'étend sur une période allant des années 1960 à nos jours et peut être organisée en trois générations. La première se situe durant les années 1960-1970, principalement au Canada, et s'intéresse essentiellement aux apprentissages en L2 ainsi que, dans une moindre mesure, aux apprentissages disciplinaires. Durant cette période, il était surtout question de montrer que des compétences en L2 étaient développées par les élèves sans que les apprentissages disciplinaires en soient affectés négativement (Danoff, Coles, Mclaughlin & Reynolds, 1977; Fitzpatrick, 1987; Harris, 1984; Sierra & Olaziregi, 1989, Swain & Lapkin, 1986). La deuxième apparaît dans les années 1990 et met toujours l'accent sur la L2, mais avec l'idée d'une intégration entre les langues et les disciplines. La troisième apparaît à la fin des années 1990 et porte cette fois une attention particulière aux contenus disciplinaires, en élargissant l'idée de l'intégration langue-contenu avec celle d'un apport de l'enseignement bilingue pour les disciplines. Les développements qui suivent proposent quelques réflexions scientifiques et didactiques concernant l'enseignement bilingue et tentent de faire ressortir certaines tendances des nombreuses recherches menées à ce sujet.

### 2.4.1 Impact sur la L1/L2

Les premières recherches ont donc porté sur la question des apprentissages de la L1 ainsi que de la L2 et ont été menées entre 1960 et 1995 en lien avec les programmes immersifs du Canada.

Les synthèses rédigées entre 1970 et les années 1990 permettent d'identifier certaines tendances, même si les conclusions peuvent fortement varier d'un projet à l'autre (Calvé, 1991 ; Lambert, 1974 ; Lapkin & Swain, 1990 ; LeBlanc, 1992). D'une manière générale, il convient de rester prudent dans l'interprétation des résultats de chaque étude, car la manière dont le bilinguisme est envisagé et la méthodologie utilisée peuvent différer et conduire à des conclusions divergentes (Genesee, 2004).

Concernant les apprentissages en L1, les résultats de plusieurs recherches se veulent rassurants et même encourageants puisqu'ils mettent en avant un développement normal de la L1, voire un apport de la L2 pour la L1 (Baker, 2006). Deux études longitudinales menées par Ramírez, Yuen et Ramey (1991) et par Thomas et Collier (2002) ont montré que les élèves issus de programmes bilingues aux États-Unis obtenaient de meilleurs résultats en anglais que les élèves issus de classes régulières (*English-only*). Comme bien souvent aux États-Unis, les enjeux se situent autour de l'apprentissage de l'anglais ; May (2017) insiste sur le fait que ce sont les projets immersifs visant un bilinguisme additif qui doivent être évalués, et non ceux qui visent l'apprentissage de l'anglais au détriment d'une langue de la migration (assimilation). Dans un contexte de bilinguisme additif, une recherche menée par Hakuta, Butler et Witt (2000) a révélé un avantage clair de l'enseignement bilingue pour l'apprentissage de l'anglais. Il semble que les apprentissages métalinguistiques effectués lors des travaux d'élèves sur la L2 peuvent souvent être transférés pour enrichir la L1 et réciproquement. Moore (2006) présente des résultats allant dans un sens similaire, notamment à travers une étude menée au Pays basque qui a montré que les élèves atteignent un niveau d'écriture semblable en espagnol et en basque malgré un temps octroyé à chaque langue largement différent (75 % pour le basque contre 15 % pour l'espagnol). García-Azkoaga et Idiazabal (2003) expliquent ce résultat par le fait que les étudiants sont capables d'effectuer des transferts du basque vers l'espagnol, bien que ces deux langues comportent des systèmes grammaticaux très différents. Cependant, on a parfois constaté un **effet plafond** ou *ceiling effect* (Ó Muircheartaigh & Hickey, 2008) dans

le cadre de l'évaluation des compétences en L2 d'élèves participant à des projets bilingues, sur lequel les scientifiques s'interrogent encore aujourd'hui. Cet effet plafond est souvent rapproché de la notion de fossilisation décrite au sous-chapitre 1.2.

En ce qui concerne la L2, les conclusions les plus importantes sont également issues des travaux de synthèses de Calvé (1991) et de LeBlanc (1992). Elles indiquent que les élèves évoluant en contexte immersif précoce développent de plus grandes compétences en L2 (surtout en compréhension écrite et orale ainsi qu'en expression orale) que les élèves évoluant en contexte immersif tardif ou monolingue. Il semble alors que ce soient les compétences réceptives qui se développent en premier et de manière plus visible dans les projets immersifs canadiens. En ce qui concerne l'expression écrite, les élèves des deux groupes (immersion et classes régulières) obtiennent des résultats semblables. D'après Calvé (1991) et LeBlanc (1992), quand les élèves issus de l'enseignement bilingue sont comparés à des élèves suivant un enseignement régulier, des compétences supérieures en L2 sont relevées chez les élèves issus de l'enseignement bilingue, principalement dans les compétences réceptives. Cummins (1981) avait déjà souligné que des élèves ayant suivi une scolarisation bilingue (additive) bénéficient à la fois de meilleures compétences métalinguistiques (profitables pour la L1 et la L2) et une meilleure flexibilité mentale. Taylor (1992) indique que l'immersion canadienne permet aux élèves de devenir bilingues additifs à l'écrit comme à l'oral. Cependant, certaines faiblesses concernant les compétences grammaticales, lexicales et sociolinguistiques ont été identifiées chez les élèves issus de l'enseignement bilingue pour qui le phénomène d'effet plafond a été observé, sans pour autant que cet aspect ait fait l'objet de recherches plus spécifiques (Calvé, 1991).

En Allemagne, les travaux de Zydariß (2007) documentent le projet *Deutsch-Englischen bilingualen Zügen an Berliner Gymnasien* (DEZIBEL), qui constitue le plus grand dispositif immersif réciproque à Berlin, démarré en 1992 et qui a inclus 18 écoles primaires et 15 écoles secondaires, combinant 9 langues étrangères avec l'allemand. L'auteur s'est intéressé non seulement aux compétences de L2 (anglais) des élèves, mais aussi aux compétences disciplinaires (*Sachfachkompetenzen*) et

à la composition de ces classes, en termes de statut socio-économique notamment. Dans la partie « descriptive » des résultats, ces travaux ne montrent pas de différence significative au niveau de la composition sociale des classes bilingues (DEZ) par rapport aux classes régulières. En revanche, les élèves-DEZ se distinguent significativement des élèves de classes régulières par une estime de leurs compétences en L2 nettement supérieure et par un grand nombre de contacts extrascolaires avec des individus anglophones. D'après les analyses statistiques, les élèves des classes bilingues obtiennent systématiquement de meilleurs résultats au test de compétences d'anglais (*Achievement & Proficiency Test*) que les élèves des classes régulières. Dans le cas de la production écrite, les apprenantes et apprenants des classes-DEZ produisent des énoncés significativement plus longs, plus précis et plus pertinents que les élèves de classes régulières, tout en étant soumis à des contraintes de temps identiques. La complexité syntaxique des résumés écrits des élèves-DEZ semble nettement plus élevée (plus grande variété de vocabulaire et plus grand nombre d'éléments linguistiques favorisant la cohésion) que celle des textes produits par les élèves de classes régulières. Par ailleurs, l'écart entre les deux groupes s'accroît lorsque les compétences lexicales sont examinées (51 % des personnes testées dans les classes-DEZ ont une compétence lexico-grammaticale plus importante que celle des élèves de classes régulières). Enfin, les résultats montrent que les étudiantes et étudiants des classes-DEZ présentent de meilleures compétences en expression orale (surtout au niveau de la fluidité et de la différenciation lexicale). Au niveau des compétences disciplinaires, un test général regroupant plusieurs types de compétences (plus de 140 items couvrant différents domaines et disciplines) a montré que les élèves-DEZ ne sont pas en retard sur les élèves de classes régulières (notamment en ce qui concerne les compétences discursives liées aux disciplines).

D'une manière générale, nous relevons que l'enseignement bilingue ne semble pas empêcher le développement régulier de compétences en L1 et permet d'aller au-delà du niveau et du type de compétences de L2 que les élèves peuvent acquérir dans un enseignement traditionnel de langue étrangère. Les raisons de ces différences sont assez facilement explicables aussi bien par des éléments quantitatifs

(par exemple en comparant le nombre d'heures consacrées à une langue étrangère dans un cursus ordinaire par rapport à un contexte bilingue, voir Goethe-Institut, 1989) que qualitatifs (par exemple la capacité des élèves à effectuer des transferts de la L1 vers la L2 et, inversement, Cummins, 2000). En revanche, les questions qui se posent depuis de longues années au sujet de l'acquisition de la langue seconde perdurent et il convient d'être attentif à certains phénomènes (et à leur contexte) tels que l'effet plafond (ou la fossilisation) ou le développement de compétences productives afin de permettre une progression régulière dans les apprentissages. Il a aussi été observé que les élèves issus de classes bilingues pouvaient mobiliser une variété de registres moins large que des enfants ayant développé des compétences en deux langues dans un environnement familial ou social. Le fait que nous nous référons principalement à des études issues des années 1960 à 1990 montre que c'est durant cette période que les premières (et les plus importantes) études ont été conduites à ce sujet. Par la suite, des recherches similaires ont été menées dans divers contextes, confirmant d'ordinaire les résultats généraux des études princeps.

## 2.4.2 DdNL et focus sur les mathématiques

La manière de s'intéresser aux DdNL<sup>4</sup> en contexte bilingue a également évolué au fil du temps. Nous pouvons relever deux approches dominantes : 1) l'analyse (généralement quantitative) des résultats scolaires des élèves issus de classes bilingues et régulières ; 2) l'analyse (généralement qualitative) des processus et des enjeux liés à l'enseignement de contenus disciplinaires en plusieurs langues. Nous proposons ici une réflexion globale concernant les DdNL, puis la présentation de recherches issues tant de la première que de la deuxième approche concernant les mathématiques en particulier.

---

<sup>4</sup> La notion de DdNL a été définie et discutée en introduction de ce travail, voir note de bas de page n° 2.

### 2.4.2.1 Choix de la DdNL

En préambule, il convient de relever que la question des DdNL en contexte bilingue a été peu étudiée entre 1960 et les années 2000, malgré la place centrale que les disciplines occupent dans l'immersion. Par ailleurs, les textes de promotion de l'enseignement bilingue mettent surtout en avant les bénéfices de ces approches pour les apprentissages langagiers et donnent beaucoup moins souvent (ou seulement en marge) des indications concernant les apprentissages disciplinaires. Ainsi, cette question, pourtant centrale, semble avoir été longtemps exclue des discours sur l'enseignement bilingue.

Lors de la mise sur pied d'une filière d'enseignement bilingue, plusieurs choix sont possibles pour articuler une ou plusieurs langues et les disciplines scolaires : par exemple, une langue peut être attribuée à une discipline pour l'ensemble de la scolarisation ou plusieurs langues peuvent être utilisées pour l'enseignement d'une matière, de manière parallèle ou décalée dans le temps.

Par ailleurs, plusieurs réflexions peuvent accompagner la sélection d'une discipline qui sera (tout ou partiellement) enseignée en L2 (ou en plusieurs langues). Dans ce sens, Duverger (2011) met en avant que les pratiques langagières divergent fortement selon les disciplines, ce qui implique le développement de compétences de nature différente. Par exemple, les sciences humaines (notamment la géographie et l'histoire) font généralement appel au langage pour définir des notions et/ou commenter des documents (ou des schémas), alors que les DdNL visant des savoir-faire (telles que l'éducation physique et sportive ou les arts) se traduisent bien plus souvent par des verbes d'action liés à des productions (matérielles ou physiques) ou par des consignes intégrant des aspects de gestion du temps et de l'espace. La DdNL des mathématiques est d'autant plus spécifique qu'elle implique la connaissance d'un langage visant la description d'un raisonnement, l'argumentation autour d'une solution ou encore la communication d'un résultat (Duverger, 2011). Le type de compétences langagières développé dans chacune de ces disciplines dépend donc fortement des pratiques discursives qui en découlent, ce qui influence aussi le rôle de la L2 pour ces enseignements disciplinaires.

Ainsi, le choix effectué pour les disciplines enseignées en L2 dans des dispositifs bilingues implique plusieurs enjeux pédagogiques et politiques. Bach et Niemeier (2010) indiquent que les programmes bilingues d'Allemagne s'appuient généralement sur les disciplines des sciences humaines et sociales ainsi que sur les sciences de la nature (plus récemment de la musique, de l'art et de l'éducation physique) :

*«Dennoch wird in einer stetig wachsenden Zahl von Schulen in beinahe allen Bundesländern "bilingual" gelernt – überwiegend in den Fächern der Gesellschaftswissenschaften (Geschichte, Politik, Geographie) und der Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik), aber seit einiger Zeit auch in Musik, Kunst und Sport.»<sup>5</sup>*

Bach & Niemeier (2010:16)

Si, dans ce contexte, les mathématiques ne font pas l'objet d'une discipline à enseigner en L2 (à l'exception peut-être des deux lycées franco-allemands), il en va tout autrement en France, notamment en raison de l'utilisation des langues régionales (comme le basque ou le breton) comme langues d'enseignement. Dans ce cas, les mathématiques (qui représentent, avec le français, les deux disciplines les plus importantes à l'école élémentaire) font largement l'objet d'une discipline enseignée en L2 (Schubnel, 2009). Nous constatons donc que les raisons du choix d'une discipline enseignée en L2 peuvent parfois s'inscrire dans une perspective bien plus politique que scientifique, comme cela semble être le cas en France.

En ce qui concerne les réflexions scientifiques autour de la question des DdNL en contexte bilingue, nous nous référons aux travaux de Gajo et Berthoud (2008) qui portent sur le niveau secondaire et tertiaire dans cinq localités suisses (Genève, Nyon, Lausanne, Biel/Bienne et Fribourg) et qui ont permis d'identifier certaines particularités de l'enseignement des disciplines en plusieurs

---

<sup>5</sup> Traduction par l'auteur : « Néanmoins, dans un nombre croissant d'écoles de presque tous les Länder, l'enseignement est "bilingue" – principalement dans les matières des sciences sociales (histoire, politique, géographie) et des sciences naturelles (biologie, chimie, physique), mais aussi, depuis quelque temps, en musique, en art et en sport. »

langues. L'étude mentionne que les filières bilingues proposent des contenus disciplinaires identiques à ceux proposés dans les filières monolingues, ce qui les rend particulièrement intéressantes pour le public (objectifs disciplinaires similaires combinés avec l'apprentissage de deux langues). Au sujet des DdNL, les élèves relèvent une plus grande difficulté dans les disciplines « fortement linguistiques », comme la géographie et l'histoire, et les disciplines dites « scientifiques » en raison d'un accès plus difficile aux savoirs et au raisonnement. Les enseignantes et les enseignants ont décrit le choix des DdNL à dispenser en L2 selon trois types d'arguments : 1) la relation de la DdNL au langage : les disciplines scientifiques permettent un réinvestissement du vocabulaire spécifique appris et sont perçues comme moins « langagières » que les autres ; 2) la relation de la DdNL à la langue : certaines langues se prêtent particulièrement bien à l'enseignement de disciplines précises, par exemple l'anglais pour les disciplines scientifiques ou le français si l'on aborde la Révolution française en histoire. Cette vision s'inscrit dans une perspective plutôt monolingue dans laquelle on rattache une culture à une langue ; 3) la relation entre une DdNL et des pratiques communicatives : le personnel éducatif peut aborder différentes approches pour l'enseignement d'une discipline, selon l'angle d'observation (travail par oral/écrit, individuel/en groupes, etc.). Les membres du corps enseignant faisant appel à la théorie indiquent que les élèves ont peu de place pour interagir dans un tel cours puisqu'il est souvent donné de manière frontale. Ceux qui travaillent par groupes et par échanges d'expériences vécues témoignent d'un plus grand nombre d'interactions dans cette discipline. Il est intéressant de relever que certains acteurs de l'enseignement bilingue indiquent dispenser moins de contenus en L2, mais d'une qualité supérieure puisqu'ils prennent le temps d'approfondir la thématique en demandant aux élèves un plus grand investissement dans la compréhension de textes en L2.

Une autre recherche de Gajo (2005) montre que le choix de la discipline enseignée (parfois partiellement) en L2 est une question cruciale qui implique la prise en considération de plusieurs facteurs.



Par exemple, l'histoire est souvent considérée comme une discipline favorable à l'enseignement bilingue, notamment parce que des sources provenant de différentes langues (et cultures) peuvent constituer des supports permettant un décentrement, favorable aux apprentissages. Or, certaines disciplines telles que les mathématiques présentent aussi une variété sur les plans culturels et linguistiques (par exemple, une division est effectuée différemment en France ou en Allemagne). C'est précisément sur ces considérations méthodologiques en lien avec les mathématiques (concernant l'utilisation de deux langues pour l'enseignement de cette discipline) que nous nous arrêterons dans la partie suivante.

#### **2.4.2.2 Les mathématiques**

Rappelons d'abord que les mathématiques occupent une place centrale dans la plupart des curriculums scolaires dans le monde (Gajardo & Dasen, 2007). Pourtant, elles sont loin d'être universelles : la manière de compter et d'effectuer une addition peut fortement différer d'une culture à l'autre. Les travaux de Balsiger et al. (2003) qui ont débouché sur les moyens d'enseignement visant une éducation et une ouverture aux langues à l'école (EOLE) présentent des approches culturelles différentes des mathématiques telles que la numération orale ou écrite. L'article de Gajardo et Dasen (2007) met en avant que les ethnomathématiques présentent plusieurs avantages potentiels pour les élèves. Premièrement, les élèves issus de la migration qui connaissent des approches mathématiques différentes peuvent avoir un statut valorisé par l'environnement lors de leur scolarisation en Suisse. Deuxièmement, les élèves qui présentent des aspects mathématiques venant d'autres cultures peuvent exercer leurs compétences langagières orales en les expliquant au reste de la classe. Enfin, le reste des élèves peut découvrir une nouvelle approche et choisir celle qui lui convient le mieux lors de la résolution de tâches mathématiques. Gajardo et Dasen (2007) citent Girodet (1996) qui donne l'exemple (figure 8) d'un élève d'origine turque expliquant à ses camarades (du niveau

Figure 8: Résolution de l'opération  $978 \times 4837$  avec la méthode de la multiplication arabe tirée de Gajardo et Dasen (2007:2)

		4	8	3	7	
4	3	6	2	7	3	9
7	2	8	6	1	9	7
3	3	2	4	4	6	8
		0	5	8	6	
		→				<b>Résultat</b>

primaire) comment effectuer l'opération  $978 \times 4837$  avec la méthode de la multiplication arabe :

« Pour faire une multiplication "arabe", on inscrit dans chaque case coupée diagonalement le produit des deux chiffres placés l'un en haut de la colonne (4 - 8 - 3 - 7), l'autre à droite de la ligne du tableau (9 - 7 - 8). Par exemple  $7 \times 9 = 63$ . La partie supérieure de la case contient la dizaine (6) et l'autre l'unité (3). Les nombres de chaque rangée oblique sont additionnés, en commençant par la droite. Attention aux retenues. »

Gajardo & Dasen (2007:2)

Ainsi, le résultat final de cette opération (4 730 586) peut être lu en suivant la ligne qui débute en haut à gauche du schéma et qui se termine en bas à droite (Résultat).

En Bretagne, les travaux de Poisard et al. (2014) ont montré que le breton présente un fort potentiel pour l'enseignement des

mathématiques, non seulement parce qu'il fait parfois appel à un vocabulaire plus explicite pour les concepts (par exemple, le mot *trohed*, qui veut dire «périmètre», signifie littéralement «la longueur du tour»), mais aussi parce qu'il aborde une décomposition du nombre différente (le nombre «50» se dit *hanter-kant*, ce qui signifie «la moitié de cent») qui peut favoriser la conceptualisation.

Au Pays basque nord, les travaux de Lascano (2016) ont montré une progression similaire des capacités langagières en basque et en français chez les trois populations étudiées (bascophones, francophones et bilingues), dans un contexte où les mathématiques étaient intégrées de manière progressive, c'est-à-dire qu'elles étaient d'abord enseignées en basque exclusivement, puis à parité horaire en français et en basque.

Dans l'espace germanophone, Graner (2016) a mis en lumière les effets de l'enseignement bilingue des mathématiques sur les élèves et le corps enseignant. Selon cette auteure, les personnes impliquées dans des dispositifs bilingues semblent profiter pleinement de l'enseignement des mathématiques en plusieurs langues, pour autant que certaines difficultés langagières initiales aient été surmontées. Il s'agit, pour les élèves, de l'apprentissage du vocabulaire de base et, pour les enseignantes et enseignants, d'une série d'adaptations pédagogiques (notamment concernant le matériel) facilitant l'articulation langue-contenu.

Schubnel (2009), cité plus haut, et qui se situe dans le contexte franco-allemand de l'enseignement bilingue des mathématiques, a également montré que l'enseignement bilingue n'entrave pas les apprentissages des mathématiques et permet par ailleurs de travailler la langue dans un contexte authentique et contextualisé. Là aussi, il est fait mention des conditions de réussite suivantes: les élèves doivent disposer d'un répertoire de L2 spécifique à la DdNL qui soit suffisant pour suivre les cours; le corps enseignant doit faire des liens avec la L1 lors des explications.

Il existe également d'autres éléments culturels présents dans le quotidien des élèves permettant d'aborder les ethnomathématiques: les tailles de chaussures et de vêtements différentes, les monnaies de divers pays, les systèmes de mesures, de poids et de distances

différents dans les pays liés au Royaume-Uni, et bien d'autres encore. Girodet (1996) met également en évidence certaines différences entre l'allemand et le français telles que l'inversion de la dizaine et de l'unité (*einundzwanzig vs* vingt et un) ou encore l'écriture des retenues lors d'addition en colonne (au-dessus dans les manuels de Suisse romande; au-dessous dans les manuels de Suisse alémanique). Ainsi, les ethnomathématiques peuvent présenter un réel potentiel pour tous les élèves et l'enseignement bilingue pourrait y ouvrir assez facilement les portes, puisque l'utilisation de deux langues (et de deux cultures scolaires) différentes permet de faire émerger des pratiques distinctes. Selon Coste (2000) ou encore Gajo et Serra (2002), l'utilisation de deux langues pour l'enseignement des mathématiques (ou de toute autre DdNL) permet la **problématisation** (négociation linguistique permettant un regard différent sur le sens ou la forme d'un terme (Gajo, 2007 ou Grobet & Vuksanović, 2017) qui favorise, à son tour, les apprentissages. Gajo et Serra (2002) insistent sur le fait que les enseignantes et les enseignants gagnent à utiliser plusieurs langues pour permettre un travail conceptuel, et que des activités portant sur les différentes structures linguistiques sont facilitatrices (voire nécessaires) pour la transmission du contenu. Coste (2000) suppose même que des langues qui sont typologiquement éloignées permettent un travail conceptuel plus important concernant la discipline. Finalement, Borel (2012) met en avant le caractère particulier des mathématiques du fait que le personnel enseignant considère souvent que le travail y est identique en L1 et en L2 et que l'apprentissage d'un « langage mathématique » représente la difficulté principale liée à cette discipline. Il reconnaît également que certains aspects de la discipline sont plutôt verbaux (résolution de problèmes) alors que d'autres le sont moins (opérations). Enfin, il met en avant l'aspect quantitatif des mathématiques (beaucoup de temps de parole et beaucoup de leçons) ainsi que l'aspect qualitatif de cette discipline (utilisation de langage courant dans les cours de mathématiques). Borel (2012) évoque également la distinction entre **langage interne** et **langage externe** liés aux mathématiques: le premier intervient dans les énoncés, les définitions et les résolutions; le second dans les commentaires des enseignantes et enseignants qui ont un caractère

métadiscursif (Barthélémy, 2003). Les termes de «sommet» ou de «produit» permettent d'illustrer cette distinction, puisqu'ils auront des significations variées selon le contexte langagier (interne ou externe) dans lequel ils interviennent. Spanos, Rhodes et Dale (1988:223) qualifient cette catégorie lexicale de «*natural language vocabulary which has different meaning in mathematics*», et Borel (2012) souligne que cette catégorie est particulièrement intéressante pour le processus de re-médiation<sup>6</sup>, puisque ce dernier nécessite une déconstruction terminologique en L1, ce que le passage par la L2 peut faciliter. Une étude de Garegae (2008) met en avant que les deux registres de langue (langage ordinaire et langage spécifique aux mathématiques) impliquent des processus acquisitionnels différents. Ainsi, les termes propres aux mathématiques doivent être clairement définis en classe afin d'éviter les confusions avec le même terme issu du langage ordinaire.

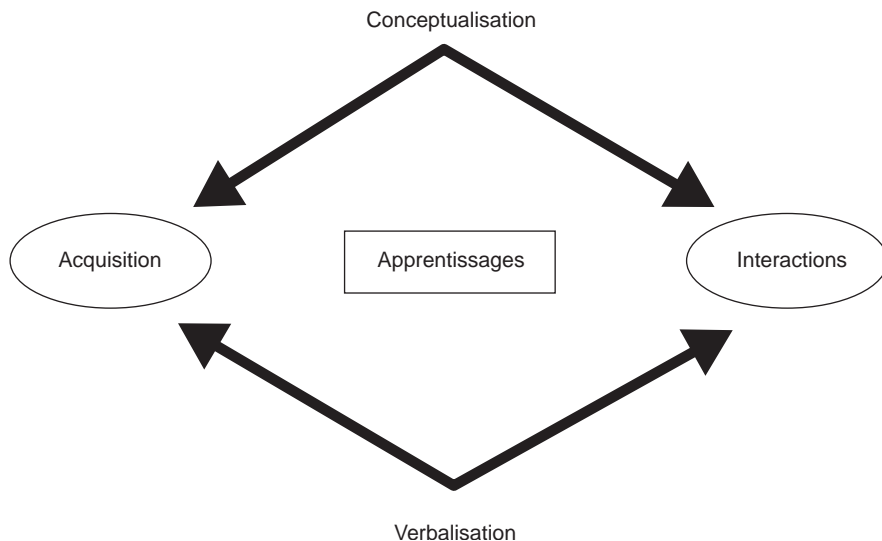
Une prise en compte de ces différences et une didactisation de l'alternance, tel que les proposent Duverger (2007) ou Moore (2001), pourraient, en ce sens, faciliter les apprentissages des élèves. Steffen (2013) propose à ce sujet une représentation graphique montrant bien que la nature des interactions est également liée aux apprentissages rendus possibles grâce à la verbalisation et à la conceptualisation (voir figure 9).

Les allers-retours effectués entre les interactions et l'acquisition (en passant par la verbalisation et la conceptualisation) mettent en avant le caractère cyclique des processus d'apprentissage. Ainsi, dans une phase interactive, la verbalisation des énoncés permet l'acquisition des formes langagières et de contenus disciplinaires. Inversement, dans une phase d'acquisition, les processus cognitifs impliqués dans la préparation d'un énoncé permettent une conceptualisation des éléments nouveaux, réinvestis dans la phase interactive suivante. Cela se traduit par une verbalisation des éléments appris et stabilisés dans la fonction cognitive de l'apprenant. Ce mouvement cyclique favorise les apprentissages, en s'appuyant sur les interactions et sur les processus d'acquisition de manière répétée, et soutient l'idée d'un apport des approches bilingues pour une meilleure conceptualisation, notamment en mathématiques.

---

<sup>6</sup> Voir section 2.5.5.

Figure 9: Articulation entre acquisition-apprentissages et interaction, schéma repris et adapté de Steffen (2013)



### 2.4.2.3 Résultats scientifiques sur la question des DdNL et des mathématiques

À la suite de ces considérations générales sur l'enseignement des DdNL (en particulier des mathématiques) en une langue, nous pouvons maintenant nous intéresser aux résultats de recherche portant sur l'enseignement de contenus disciplinaires en plusieurs langues.

Depuis plus d'une dizaine d'années, un nombre croissant de chercheuses et chercheurs se sont intéressés aux DdNL, même si, à ce stade, il est difficile de dégager des tendances générales des résultats et que ces derniers sont encore relativement contrastés (montrant parfois des avantages évidents pour les élèves de classe bilingue et parfois des résultats moins importants pour cette même population). Cependant, si certaines conditions sont remplies (par exemple celle d'un niveau minimal de compréhension, Bialystok, 2001), les élèves participant

à des projets d'immersion obtiennent généralement des résultats comparables (mais développent parfois des compétences de nature différente) en DdNL à ceux des élèves de classe non bilingue. Gajo et Berthoud (2008) montrent qu'une description des pratiques effectives en classe est nécessaire pour contraster les résultats et pour déconstruire les activités. Ainsi, il est possible de découvrir des aspects originaux liés à l'enseignement bilingue. Par exemple des élèves du gymnase de Biel/Bienne indiquent que l'enseignement de DdNL en L2 les oblige à rester concentrés.

En ce qui concerne les apprentissages de mathématiques en classes bilingues, les résultats d'élèves de différents niveaux ont été testés à plusieurs reprises, sans qu'une tendance claire ait pu être relevée. Une fois de plus, le contexte dans lequel les tests ont été effectués et l'approche méthodologique choisie jouent un rôle important dans les résultats obtenus. Certaines études ont relevé des résultats moins élevés dans certaines disciplines chez les élèves (ou étudiantes et étudiants) participant à des programmes bilingues par rapport à leurs pairs scolarisés dans un programme régulier. Marsh, Hau et Kong (2002) ont par exemple montré un effet négatif de l'enseignement de disciplines en L2 au secondaire II à Hong-Kong (filière bilingue anglais-chinois). En revanche, une étude de Qi (1998) a montré que le code-switching peut rendre la résolution de tâches de mathématiques plus simple pour des adultes. En Nouvelle-Zélande, Neville-Barton et Barton (2005) ont remarqué que les apprenantes et apprenants de mathématiques en immersion (à l'université) obtenaient des résultats de l'ordre de 10% inférieurs à ceux des individus qui effectuaient leurs cursus en anglais. Gerber et al. (2005) ont obtenu un résultat similaire dans une étude portant sur l'apprentissage bilingue (afrikaans-anglais) des mathématiques à l'université également. Nous constatons que ces études concernent toutes le niveau post-obligatoire (secondaire II ou université) et donnent peu d'informations sur les conditions de participation aux différents programmes (le niveau de L2 pour participer au programme bilingue par exemple). Pourtant, à ce niveau élevé d'exigence, il peut sembler évident que les étudiantes et étudiants ne disposant que de compétences limitées en L2 obtiennent des résultats moins importants

dans les disciplines. Cela peut notamment provenir d'un niveau de compréhension limité ou de compétences langagières insuffisantes pour produire les réponses attendues. Une étude de Bialystok (2001) sur la rapidité de réponse d'adultes bilingues par comparaison avec des adultes monolingues lors de la résolution de tâches arithmétiques a montré que les individus bilingues avaient besoin de légèrement plus de temps pour répondre lorsqu'ils étaient interrogés dans leur langue dite « faible ». Aux Pays-Bas, les étudiants de première année d'une école d'ingénieur obtiennent des résultats moins élevés lorsqu'ils étudient en anglais (Klaassen, 2001). En revanche, cette même étude a montré qu'après une année passée en classe bilingue, il n'y avait plus de différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. Ce qui laisse entendre que l'effet « négatif » de la langue, relevé dans cette étude, s'estompe avec le temps. D'une manière générale, il est méthodologiquement délicat d'associer une variable (par exemple les résultats en mathématiques) à une seule autre (choix de suivre une filière bilingue ou non), car, comme nous l'avons déjà vu plus tôt, la question des apprentissages est beaucoup plus complexe. De plus, ces études quantitatives ne prennent pas (ou peu) en compte le travail effectué par les élèves et les stratégies utilisées pour travailler des contenus en L2. Face à des résultats contradictoires pour le post-obligatoire, Bialystok (2001) conclut que la langue n'a pas d'incidence sur la résolution de tâches de mathématiques pour autant que la compétence langagière réceptive permette une compréhension de la situation-problème, ce qui rejoint un des éléments soulevés plus haut. Comme le souligne Flowerdew (1994), bien d'autres études seront nécessaires pour obtenir une meilleure compréhension des enjeux langagiers et disciplinaires dans une filière d'enseignement bilingue.

Au niveau primaire, peu d'études ont été conduites sur la question des DdNL directement. Bien souvent, les langues et les mathématiques ont été testées en parallèle dans le cadre de recherches qui ont produit des résultats différents de ceux présentés plus haut pour le post-obligatoire. En Irlande, par exemple, Mac Nia (2002) a comparé les travaux de mathématiques d'élèves de sept ans (issus de classes régulières et de classes bilingues anglais-gaélique) et a montré que les élèves des classes bilingues obtenaient rarement de mauvais résultats en mathématiques,



mais qu'ils n'atteignaient également que rarement de très bons résultats (par comparaison avec les classes régulières). En d'autres termes, la distribution des élèves en fonction de leurs résultats était plus centrée dans les classes bilingues alors que les élèves de classes régulières obtenaient des résultats beaucoup plus disparates. Bien que ce résultat mérite une analyse plus précise (en prenant d'autres facteurs en compte, notamment le statut socio-économique), il indique que les élèves issus de projets bilingues obtiennent des résultats aussi satisfaisants que ceux issus des classes anglophones. Mac Nia (2002) a également comparé les résultats de tests nationaux en mathématiques chez les élèves de onze ans et abouti à un constat similaire : plus d'élèves issus de classes bilingues obtiennent des résultats moyens (79 % contre 57 % en classes régulières), moins d'élèves issus des classes bilingues obtiennent de très bons résultats (21 % contre 38 % en classe régulière). Toujours en Irlande, où les classes bilingues ont été particulièrement documentées, Ó Muircheartaigh et Hickey (2008) ont relevé des compétences langagières en gaélique et en mathématiques identiques chez les élèves issus de programmes d'immersion précoce et chez ceux ayant débuté un programme d'immersion à l'âge de douze ans. Ce résultat met en avant la possibilité de développer des compétences de mathématiques tant en classe régulière que bilingue. D'autres projets bilingues ont été suivis scientifiquement dans d'autres pays tels que l'Italie (par exemple Cavalli, 2005), la France (Duverger & Maillard, 1995) ou la Suisse. En Suisse, les résultats du suivi scientifique du projet neuchâtelois PRIMA (enseignement de l'allemand par immersion précoce) ont montré que les élèves obtenaient des résultats identiques et parfois supérieurs aux élèves de classes régulières en DdNL, en mathématiques notamment (Borel et al., 2020).

Les données concernant les résultats des élèves de classes bilingues en mathématiques montrent qu'il existe différentes manières d'enseigner cette DdNL par immersion et que les résultats des élèves ne peuvent pas être analysés sans une description précise du contexte d'enseignement et d'apprentissage. Les études qui se sont penchées sur les interactions en classes bilingues afin de mieux comprendre les enjeux de tels projets (Gajo, 2001, 2007 ; Gajo & Steffen, 2014, 2015) jouent un rôle

important en venant compléter les données quantitatives présentées plus haut et en plaçant les processus d'apprentissage au centre de l'attention. Ces travaux mettent également l'accent sur le bénéfique potentiel de l'enseignement bilingue pour les savoirs disciplinaires en introduisant notamment les notions de **médiation** et de **re-médiation**<sup>7</sup>. Les deux approches sont donc complémentaires et, lorsqu'elles sont prises en compte de manière simultanée, elles peuvent donner une vision plus complète d'un dispositif bilingue et de ses incidences sur les apprentissages disciplinaires.

### 2.4.3 Impact sur la réussite scolaire

En dehors des questions langagières et disciplinaires, plusieurs recherches ont porté sur l'impact de l'enseignement bilingue sur le cursus des élèves. Aux États-Unis, plusieurs études ont été conduites auprès des populations migrantes afin de définir si un enseignement bilingue pouvait permettre d'achever une scolarité complète et de déboucher sur un avenir professionnel de qualité. Une étude menée par Callahan et Gándara (2014) a montré un lien positif entre la scolarisation en contexte bilingue et la mobilité sociale ainsi qu'une incidence économique positive sur les activités post-scolaires. Chibaka (2018) indique également que les avantages du bilinguisme sur le marché du travail sont plus visibles aujourd'hui que par le passé, notamment en raison de la mondialisation et des rapides progrès technologiques. Elle mentionne une enquête menée auprès de 581 anciens étudiants d'une école de gestion de Californie dont la majorité déclare tirer un avantage de leurs connaissances langagières et interculturelles. Selon les personnes questionnées, les langues sont non seulement un atout pour les entretiens d'engagement (et par-là pour leur parcours professionnel), mais elles apportent aussi et surtout un épanouissement personnel ainsi qu'un éclairage culturel, utile pour le dénouement

---

<sup>7</sup> Voir sous-chapitre 2.5 sur les enjeux didactiques de l'enseignement bilingue, en particulier la section 2.5.5 portant sur les notions d'« opacité », de « densité », de « médiation » et de « re-médiation ».

de certaines situations. De plus, les recherches de Ramírez, Yuen et Ramey (1991) ont montré que les élèves issus de programmes immersifs avaient une probabilité plus faible de décrocher scolairement (*school drop out*) que les élèves migrants introduits dans des classes avec l'anglais comme unique langue d'enseignement (*English-only*). Ainsi, l'enseignement bilingue permettrait aux élèves de poursuivre plus facilement leur scolarisation ou de disposer d'une plus grande motivation, notamment grâce à une variété d'approches et, surtout, à une valorisation des langues (ou, dans ce cas, de la langue) de migration des élèves en question. Enfin, Thomas et Collier (2002) ont montré que le plus grand indicateur de réussite pour les élèves migrants était la quantité de L1 qui était utilisée durant les leçons. Autrement dit, plus le programme bilingue prévoyait l'utilisation de leur L1 comme langue de scolarisation, plus leurs résultats scolaires augmentaient. Ce résultat va bien au-delà des questions d'apprentissage des langues et montre l'intérêt considérable de l'enseignement bilingue pour la scolarisation des élèves issus de la migration.

D'une manière générale, nous relevons, en premier lieu, que l'enseignement bilingue permet d'effectuer des apprentissages importants en L2 sans que la L1 soit affectée négativement (certaines études ont même montré un avantage pour la L1) et, en second lieu, que les compétences en DdNL se développent normalement pour autant qu'un niveau minimal de réception en L2 soit garanti (Bialystok, 2001). L'enseignement bilingue pourrait même représenter un atout pour les disciplines si certains aspects didactiques sont pris en compte. C'est ce que le prochain sous-chapitre tentera de mettre en évidence.

## 2.5 Enjeux didactiques dans l'enseignement bilingue

Ce sous-chapitre propose plusieurs réflexions et définitions liées aux enjeux didactiques de l'enseignement bilingue (Gajo, 2018). L'utilisation de plusieurs langues pour l'enseignement de contenus disciplinaires n'est pas anodine : les élèves doivent progresser en langues, mais ils doivent surtout effectuer des apprentissages en DdNL. Des

éléments tels que la classe, les processus interactionnels, l'intégration langue-contenu ou encore l'alternance codique seront donc abordés, puisqu'ils peuvent avoir un effet sur la qualité des enseignements et, par conséquent, sur les apprentissages des élèves.

### **2.5.1 La classe comme lieu particulier d'interaction**

Nous l'avons vu plus haut : les interactions jouent un rôle crucial dans les apprentissages. Or, en contexte scolaire, les interactions prennent des formes et occupent des fonctions différentes des autres contextes (loisirs ou professionnels). Les scientifiques qui se sont intéressés aux interactions et aux processus d'apprentissage en se servant de méthodes qualitatives ont permis d'élargir les questions de recherche concernant l'enseignement bilingue et d'ouvrir un nouveau champ de recherche visant à mettre en lien les apprentissages effectués par les élèves avec le contexte didactique de la classe.

Cicurel (2002) propose par exemple une analyse des enjeux de l'apprentissage dans le lieu singulier de la classe en précisant que l'école en général, mais aussi la classe de langue en particulier, sont des lieux où la matière est découpée et où l'enseignant joue un rôle de médiateur entre les savoirs et les apprenantes et apprenants. L'utilisation de caméras, d'enregistreurs et du journal de bord à partir des années 1960 a permis de s'intéresser plus en détail aux processus d'apprentissage en classe et d'élargir les connaissances des scientifiques concernant les opérations d'apprentissage, notamment en récoltant des traces et des commentaires d'apprenantes et apprenants à ce sujet. Les observations en classe doivent permettre une meilleure compréhension de la place et du rôle des élèves dans la classe de langue (statut d'individu en phase d'apprentissage), de la place et du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant (statut de médiatrice ou de médiateur) et des types d'activité qui sont mis sur pied (activités tendant au développement de compétences orales par exemple). Les travaux de Mehan (1979) ont notamment permis de mieux comprendre les processus d'apprentissage en observant le comportement d'adolescents durant des leçons de

langues, ajoutant ainsi une dimension sociologique à l'étude des interactions en classe. Les recherches concernant les apprentissages langagiers en milieu exolingue ont montré que le rôle de l'experte ou de l'expert en tant que médiatrice ou médiateur entre le public, les activités et les savoirs langagiers était primordial en ce qu'il permet de nouer un lien évident avec le triangle pédagogique présenté par Houssaye (1988).

Cicurel (2002) affirme également que le rôle joué par l'individu dans ses apprentissages est bien souvent minimisé dans la recherche et que le journal de bord ainsi que les observations en classe peuvent ouvrir des pistes intéressantes favorisant une meilleure compréhension des processus. Les relations asymétriques (entre membres du corps enseignant et élèves) et relativement symétriques (entre élèves) méritent également une attention particulière, car elles influencent fortement le type d'interactions qui émergent dans une classe de langue. Cet élément revêt une pertinence particulière pour l'immersion réciproque, car c'est justement sur ces relations symétriques et asymétriques que ce type d'enseignement bilingue mise pour développer non seulement de meilleures compétences, mais surtout des compétences dans des domaines plus variés que l'immersion classique. Ces réflexions nous amènent à la notion de **pratiques de transmission**, qui varient d'un contexte à un autre et dont Cicurel (2002) donne la définition suivante :

*« On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. Ainsi, des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de*

*transmission. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.), aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres, font partie des pratiques de transmission.»*

Cicurel (2002:151)

Il ressort clairement de cet extrait que les possibilités pour enseigner sont nombreuses et les choix didactiques effectués par les enseignantes et enseignants influencent fortement les apprentissages. Cela met encore une fois en avant l'importance de la formation (et des choix) du personnel enseignant. Dans le même sens, on parle de **répertoire didactique** pour désigner les modèles et les savoirs sur lesquels un enseignant se fonde pour enseigner, par exemple ses intentions planificatrices ou l'inventivité face à des situations inattendues (Cicurel, 2002). Dans le même sens, Pallotti (2002) définit la notion **d'écologie de l'acquisition de la langue** comme une approche qui prend en compte le contexte dans lequel les élèves effectuent des apprentissages. Cette conception permet de s'intéresser plus en détail à la distinction apprentissage/acquisition/appropriation présentée dans le premier chapitre du présent ouvrage (sous-chapitre 1.2), notamment parce qu'elle suggère la prise en compte du contexte social et historique de l'apprenante ou de l'apprenant. Coste (2002) explique par exemple qu'en contexte exolingue, les enseignantes et les enseignants peuvent s'appuyer sur le rôle d'experte ou d'expert et de novice des différents élèves pour faciliter l'acquisition d'une L2. Il met aussi en avant que chaque enseignement permet des «*potentialités d'apprentissages*» (Coste, 2002:16) différentes, en fonction du contexte. Cette idée invite à prendre en considération les rôles des différents acteurs de l'enseignement (élèves, enseignante et enseignant, etc.) dans un cadre donné et le fait que l'école transmette des savoirs qui n'apparaissent ordinairement (en dehors du contexte scolaire) pas dans un ordre précis et dont la quantité n'est pas prédéfinie. Ces considérations font aussi référence à la notion de **densification** ou de **compression** (Cuq & Gruca, 2005) qui sous-entend un rapport entre un temps donné (par exemple deux périodes de 45 minutes par semaine) et une quantité de savoir (par exemple, deux thèmes abordés en histoire).

Ainsi, la compression des contenus signifie qu'une quantité de savoir est définie dans un temps donné (compression du temps, de l'espace et des savoirs). Dans l'interaction institutionnelle, il y a une définition très forte du temps (puisque une leçon comprend souvent 45 minutes dans le contexte primaire). Ces notions semblent particulièrement pertinentes pour l'étude de l'enseignement bilingue, car ce dernier vise justement à compresser des contenus (langagiers et disciplinaires) dans un temps donné. Cela nous amène aux notions de **linéarisation** (l'idée que les savoirs sont déroulés sur une ligne) ou de **progression** : les enseignantes et enseignants ont un projet précis conduisant à la compression des savoirs dans le temps imparti. Ainsi, une leçon d'histoire avec un grand nombre d'informations données en très peu de temps représenterait une forte compression du temps et des savoirs. Ces notions sont directement liées à celle de didactisation et mettent en avant les choix que le corps enseignant peut effectuer dans un contexte donné afin de permettre aux élèves de progresser.

Dans l'enseignement bilingue, il est utile d'interroger les notions de compression et de progression, car les enseignantes et les enseignants travaillent souvent sur deux éléments en parallèle : des contenus disciplinaires et des apprentissages langagiers. Le croisement de ces deux aspects implique une réflexion d'autant plus approfondie que la compression et la progression doivent intervenir de manière articulée afin de favoriser les apprentissages langagiers et disciplinaires en synergie. L'enseignement bilingue, tout comme l'enseignement par immersion réciproque, pourrait ainsi tirer un avantage de ces outils.

## 2.5.2 Processus interactionnels

Les interactions ont intéressé plusieurs champs de recherche tels que la psychologie, l'anthropologie ou les sciences du langage (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008). Bien qu'il existe plusieurs approches et définitions des processus d'interaction, le constat de départ est le même dans la plupart des travaux : l'enfant ne constitue pas une entité isolée et il est, par conséquent, en interaction avec d'autres personnes lorsqu'il

apprend. Cette section donne les grandes lignes méthodologiques de ce courant de recherche, en tentant de mettre en évidence comment il pourrait enrichir la recherche concernant l'enseignement bilingue et l'immersion réciproque.

Tout d'abord, les approches acquisitionnistes (Mondada & Pekarek Doehler, 2000; Gajo & Mondada, 2000) tentent d'articuler deux niveaux de la contextualisation : l'un plutôt rattaché à la dimension socio-culturelle (contexte plus large, historique, social, etc.) et l'autre réfléchissant aux conditions de l'insertion dans les activités didactiques en langues étrangères (sur les plans interactionnel et acquisitionnel, en lien avec les tâches mobilisées) et se situant ainsi dans le domaine de la didactique des langues étrangères. La première approche fait écho à la notion d'appropriation (décrite au sous-chapitre 1.2) qui envisage justement la prise en compte du contexte historique et social des apprenantes et apprenants pour faciliter le développement de compétences langagières. C'est également dans ce cadre que des notions telles que la **situation potentiellement acquisitionnelle** ou **situation didactique** ont émergé (Canelas-Trevisi & Thevenaz-Christen, 2002). Cicurel (2002) propose alors de travailler en croisant différents domaines : la didactique, l'analyse conversationnelle et l'analyse des discours. Elle introduit la notion de **processus acquisitionnel programmé**, dans lequel l'enseignante ou l'enseignant (médiatrice ou médiateur) guide les apprentissages et engage des pratiques de transmission, c'est-à-dire des activités permettant aux élèves de progresser. Cette approche implique non seulement l'analyse de séquences, mais aussi la prise en compte du contexte. Gajo et Mondada (2000) s'écartent de l'opposition entre les contextes d'apprentissages naturels et artificiels et parlent de l'interaction en classe comme d'une interaction sociale disposant d'un cadre particulier. D'autres auteurs rendent attentif au fait que les situations formelles d'apprentissage sont importantes puisqu'un élève ne peut pas prendre le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et, par conséquent, l'interaction entre pairs (mise en avant dans les courants socio-constructivistes) ne devrait pas suffire à elle seule à garantir des apprentissages (voir Mottier Lopez, 2008). En immersion réciproque, ces interactions entre pairs représentent



un potentiel pour les apprentissages, mais un travail de l'enseignante ou l'enseignant semble indispensable pour organiser et consolider les apprentissages. Ces approches présentent un caractère original grâce à la proximité avec les actrices et les acteurs et semblent pertinentes pour le contexte scolaire. Plusieurs questions méthodologiques se posent alors, notamment celle de la présence des chercheuses ou des chercheurs à l'école, qui pourrait influencer les pratiques du corps enseignant ainsi que celles des élèves. Il est ainsi important de récolter des informations de natures différentes (fiche d'observation, entretiens avec les enseignantes et les enseignants, etc.) afin que les éléments contextuels puissent contribuer à la clarification de l'activité et de son cadre interprétatif (Bronckart, 2004).

En outre, comme plusieurs scientifiques le soulignent, les interactions sont au cœur des apprentissages (Arcidiacono & Baucal, 2019). L'interaction est généralement influencée par trois dimensions : l'action, le support et l'apport (Gajo & Mondada, 2000). Premièrement, il semble évident de considérer l'interaction comme un processus (ou une activité) dans lequel des échanges prennent place et des individus communiquent. Deuxièmement, l'interaction nécessite la présence d'un support dont la forme peut être aussi bien verbale que non verbale. Il existe aujourd'hui une multitude de supports numériques permettant une interaction (par exemple les réseaux sociaux). Troisièmement, il est indispensable qu'au moins un des acteurs de l'interaction ait l'intention d'influencer son interlocuteur.

La socialisation semble jouer par ailleurs un rôle crucial pour le développement de «*capacités cognitives dites supérieures*» (Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008:8). Ces auteurs proposent une définition des processus interactionnels qui implique des combinaisons d'ordre interpersonnel (mécanismes de coopération), socio-historique (contexte des interactions) et sémiotique (accomplissement de ces mécanismes). De manière schématique, nous pourrions considérer que, dans le contexte de la classe, l'interaction passe d'une organisation binaire (individu-individu) à une organisation ternaire (enseignant-élève-savoirs). Bien qu'un contenu soit toujours présent, le statut de ce dernier change fortement en milieu scolaire : il est plus structuré, adapté au niveau de la classe ou de la

succession des informations. Cela implique un questionnement à deux niveaux : 1) diffusion des savoirs au travers des processus de communication et coopération ; 2) influence des objets de savoir sur les dynamiques éducatives interactionnelles. Comme l'a montré Vygotski (1985), le langage est un outil culturel devant être intériorisé pour permettre un développement cognitif et une pensée consciente. Les éléments sociaux influencent donc fortement le cadre dans lequel les interactions prennent place. Py (2004) postule que la linguistique peut permettre de mieux comprendre les représentations sociales, en particulier leur rôle et leur nature. Les représentations sociales ne prennent forme (ou n'existent) que dans et par le discours. De plus, le fait de se focaliser uniquement sur le discours permet de poser un cadre méthodologique clair. Il différencie à ce sujet le **discours métalinguistique** (qui règle la conversation en cours) du **discours associé à une représentation sociale** (qui analyse le langage comme un objet d'étude).

Enfin, André Larochebouvy (1984) opère une distinction entre les interactions réciproques et les interactions non réciproques. La notion d'interaction non réciproque attire l'attention sur le fait que les personnes impliquées dans une interaction n'exercent pas toujours la même activité. Si une professeure ou un professeur d'université donne un cours *ex cathedra* à un groupe, elle ou il parlera la plupart du temps alors que les étudiantes et étudiants passeront la plus grande partie du cours à écouter. Pourtant, nous ne pouvons pas nier ici la présence d'une interaction, car plusieurs locutrices et locuteurs sont présents et la parole utilisée par la personne qui dispense le cours vise à avoir un effet sur la pensée des élèves. La professeure ou le professeur exerce une action envers autrui avec une intention précise, mais les étudiantes et étudiants exercent une activité différente : dans ce cas, l'action d'écouter (ou éventuellement de poser des questions). Le schéma d'André-Larochebouvy (1984) va plus loin en proposant des exemples d'interaction non réciproque et exclusivement verbale. Il s'agit notamment de la situation d'une personne s'adressant à une autre par le biais d'un répondeur téléphonique. Dans ce cas, il existe bel et bien une intention de l'individu passant l'appel, et le message est bel et bien adressé à l'interlocutrice ou à l'interlocuteur malgré son absence.

Le type d'interactions qui nous intéressera dans le cadre du présent ouvrage concerne les interactions réciproques mixtes, c'est-à-dire les situations dans lesquelles les interlocutrices et interlocuteurs sont présents et communiquent verbalement. Dans l'enseignement bilingue, ce sont surtout des interactions enseignant-élève et, dans le cas de l'immersion réciproque, des interactions élève-élève qui émergent en L2 et pour lesquelles les rôles des divers acteurs varient.

### 2.5.3 Question de l'intégration

Les recherches/discussions liées à l'enseignement bilingue portent souvent sur la notion d'**intégration**, avec l'émergence des termes d'**intégration langue-langue** et d'**intégration langue-contenu**. L'enseignement bilingue porte surtout sur la dimension langue-contenu, impliquant qu'au moins une langue et un contenu soient travaillés en parallèle. Mais l'idée d'intégration de contenus langagiers, tout comme celle de l'articulation langue-contenu, est présente depuis longtemps déjà dans l'enseignement traditionnel.

En ce qui concerne l'articulation des langues, plusieurs travaux s'intéressent à l'idée d'une cohérence horizontale, c'est-à-dire d'un enseignement prenant en compte le fait que les élèves apprennent plusieurs langues à la fois et que des synergies sont possibles entre ces dernières (Manno et al., 2016). Brohy (2008) montre que l'idée d'une cohérence horizontale était déjà présente bien avant la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : dans le canton de Fribourg, un texte de 1687 invite les voyageurs à apprendre parallèlement l'allemand, le français et le latin. De même, Greyerz (1900) avait déjà insisté sur le fait que tout enseignant, quelle que soit la matière dispensée, a un rôle à jouer dans l'apprentissage des langues pour les élèves et vice-versa. Il avait ainsi souligné le côté transversal de l'apprentissage des langues qui s'étend dans toutes les disciplines scolaires. Brohy (2008) pose la question d'une éventuelle sur-intégration dans la tendance actuelle, car le nombre d'éléments à apprendre (et à intégrer) dans le cursus scolaire a constamment augmenté au cours des vingt dernières années, en

commençant par les langues et cultures d'origine (LCO), la langue de scolarisation, la L2, la L3, les langues anciennes, les langues en option au niveau du secondaire II, sans oublier les articulations langues-contenus qui augmentent avec les approches immersives. Pourtant, l'idée d'intégration prévoit bien plus le prolongement de certains éléments appris (par exemple de s'appuyer sur les jours de la semaine déjà connus en allemand lors de l'apprentissage des jours de la semaine en anglais par des élèves francophones) plutôt que le cumul de ceux-ci. Rappelons ici que Roulet (1980) a été l'un des premiers à mettre en avant les enjeux d'une intégration L1/L2 et sa perspective a ensuite été élargie aux disciplines, permettant l'émergence du terme d'approches multi-intégrées (Gajo, 2007). Dans la littérature germanophone, il existe plusieurs termes pour désigner la didactique intégrée des langues, notamment les termes de *integrierte Sprachendidaktik*, *integrative Fremdsprachendidaktik* (Wokusch & Lys, 2007) ou encore *integrale Sprachendidaktik* (Cathomas, 2003) qui peuvent être compris comme des synonymes. En revanche, les termes issus de la littérature francophone sont souvent plus généraux. Roulet (1980) parle par exemple de « *pédagogie intégrée* », Herrenberger (1999) de « *pédagogie inter-langue* » ou encore Prudent, Tupin et Wharton (2005) de « *gestion coordonnée des langues* ». La première publication du CECR a entraîné l'apparition de termes plus spécifiques aux langues tels que la « *didactique du plurilinguisme* » (décrite au sous-chapitre 1.8) qui implique la valorisation des langues des élèves et le développement du **répertoire plurilingue** de chaque élève (Conseil de l'Europe, 2001), notion décrite au sous-chapitre 1.6. La notion d'intégration reste présente dans plusieurs concepts décrivant l'articulation de savoirs langagiers entre eux, tels que le « curriculum intégré », ou de savoirs langagiers et disciplinaires, notamment dans les approches CLIL ou EMILE.

En ce qui concerne l'articulation « langue-contenu », plusieurs approches ont été décrites et elles semblent se rapprocher des définitions de l'enseignement bilingue que nous avons données au sous-chapitre 2.1. Nous retrouvons, par exemple, plusieurs termes présentant des activités visant des apprentissages disciplinaires effectués en deux langues tels

que *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) ou *Bilingualer Sachfachunterricht, Immersion* ou *Lernen in zwei Sprachen*. Selon Böttger (2018), le terme CLIL est à entendre comme un terme générique englobant plusieurs types d'enseignement bilingue. Böttger (2018) cite plusieurs auteurs (notamment Coyle, Hood & Marsh, 2010) qui soulèvent l'importance d'une didactisation des approches CLIL. Ces auteures et auteurs montrent également que les différentes approches se heurtent souvent à un paradoxe: il est souhaité que les élèves aient déjà un niveau de langue élevé afin de pouvoir suivre des contenus dans une langue alors que l'idée même du CLIL est de développer ces compétences de L2. Le problème structurel de ces approches tient au fait qu'elles séparent les aspects langagiers des contenus. Or, comme il a déjà été indiqué à plusieurs reprises, un enseignement de langue ne peut aucunement se détacher des contenus (Coyle, Hood & Marsh, 2010). En revanche, une attention particulière peut être accordée à la langue plutôt qu'au contenu, et le changement de focus peut aussi avoir lieu à l'intérieur d'une séquence. Par exemple, un cours d'histoire donné en allemand à des élèves francophones peut être centré sur les contenus, puis glisser sur la langue, si la personne qui enseigne décide de donner une liste de mots à apprendre aux élèves, même s'ils sont en lien avec le thème de la leçon. Les choix de l'enseignante ou de l'enseignant (notamment de s'arrêter sur un aspect langagier) peuvent donner une orientation fortement différente à un cours de discipline, ce qui a notamment été mis en évidence dans les travaux de Gajo et Steffen (2015). Il est par conséquent important de donner les outils de compréhension de ce continuum aux enseignantes et enseignants travaillant de manière plurilingue.

Comme nous l'avons mentionné, les enseignantes et les enseignants doivent aujourd'hui assurer de plus en plus d'apprentissages interdisciplinaires et transversaux. Les plans d'études mentionnent d'ailleurs des compétences stratégiques et interculturelles (compétences transversales) que les élèves doivent acquérir, en plus des compétences langagières et disciplinaires décrites dans les différentes rubriques de ces documents-cadres. Si les différentes disciplines sont perçues comme des éléments isolés, le temps et les ressources

à disposition des enseignantes et enseignants peuvent sembler très limités. En revanche, si les différents objectifs sont perçus comme des éléments pouvant être articulés et travaillés de manière intégrée, une certaine efficacité peut être atteinte et des synergies entre les disciplines peuvent même émerger. Cela plaide en faveur d'une cohérence horizontale et d'une intégration des contenus langagiers et disciplinaires dans l'enseignement ou d'une « *didactique multi-intégrée* » (Gajo, 2007 :38).

### 2.5.4 Alternance codique

Longtemps considérée comme une marque d'incompétence langagière, l'alternance codique (ou le *code-switching*) occupe aujourd'hui une place importante dans les recherches en sociolinguistique qui la considèrent comme un aspect normal (et normé) des interactions et comme une application de la compétence plurilingue de l'individu (Lüdi, 2004).

En dehors de cette situation particulière, Lüdi et Py (2013) relèvent différentes formes et fonctions de l'alternance codique. En ce qui concerne les formes, ils mentionnent des alternances codiques entre deux ou à l'intérieur d'un tour de parole; entre deux ou à l'intérieur de deux phrases; entre deux ou à l'intérieur d'une proposition ou encore dans des propositions comportant des « *constituants purs* » ou mixtes (Lüdi & Py 2013:145). Ces distinctions permettent de décrire les alternances codiques avec des outils simples, mais remettent en question les unités linguistiques de la phrase, de la proposition ou du tour de parole.

En ce qui concerne les différentes fonctions des marques transcodiques en contexte bilingue, il faut différencier les situations endolingues des situations exolingues. Nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Lüdi et Py (2013) mentionnés plus haut qui ont documenté les conditions d'apparition et les fonctions des marques transcodiques – et en particulier de l'alternance codique – en milieu bilingue (mais pas nécessairement scolaire). Ainsi, selon ces auteurs, les situations

endolingues sont caractérisées par la présence de locuteurs disposant de ressources similaires dans les langues utilisées et un contexte permettant l'utilisation de celles-ci (Porquier, 1984). Les situations exolingues impliquent une asymétrie, marquée comme telle (stratégies d'adaptation du locuteur plus compétent, stratégies de demande d'aide du locuteur moins compétent) entre les ressources des locuteurs dans les langues utilisées. Les auteurs présentent un système à deux axes qui oppose, sur l'axe horizontal, les situations bilingues (situations permettant l'utilisation simultanée de deux codes) aux situations unilingues et, sur l'axe vertical, les situations exolingues aux situations endolingues (figure 10).

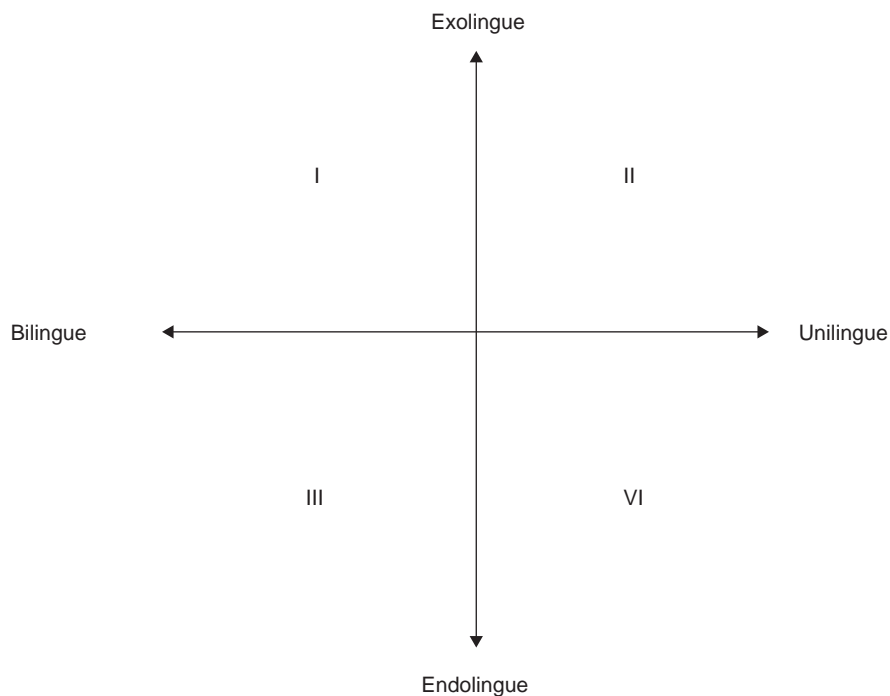
Ce système permet de visualiser l'éventail des situations dans lesquelles des individus peuvent légitimement utiliser (ou non) plusieurs langues de leur répertoire en fonction d'interlocuteurs qui auront (ou non) des compétences langagières similaires. Dans ce schéma, le quadrant I est le domaine le plus favorable à l'alternance codique puisqu'il reconnaît l'utilisation de plusieurs langues (contexte bilingue) et des compétences langagières différentes parmi les locuteurs (contexte exolingue). Il est alors fort probable que les personnes impliquées dans les interactions s'appuient sur leur répertoire plurilingue pour faciliter ou enrichir l'échange.

Selon Grosjean (1982), l'alternance peut assumer les fonctions suivantes :

1. Résoudre une difficulté d'accès au lexique.
2. Attribuer des rôles différents aux locuteurs en fonction des langues parlées.
3. Montrer une appartenance à une communauté bilingue (valeur emblématique de l'énoncé).
4. Sélectionner un destinataire qui parle une langue commune.
5. Proposer une interprétation d'un énoncé (valeur métacommunicative).
6. Exprimer son attitude face à d'autres locuteurs (valeur expressive).

Ces fonctions sont associées à divers aspects tels que la maîtrise de la langue, l'organisation sociale ou encore la communication en soi et relèvent du quadrant I ou du quadrant III.

Figure 10: Articulation entre les situations unilingues ou bilingues et les situations endolingues ou exolingues. Schéma tiré de Lüdi et Py (2013:161)



Ainsi, dans une approche plurilingue, l'alternance codique devient un outil bien plus qu'une marque de non maîtrise de la langue. Gajo et Steffen (2015) expliquent le lien entre la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006; Gajo, 2009b) et l'enseignement bilingue: le travail sur le répertoire et la compétence plurilingue des élèves est au centre et le plurilinguisme est une ressource pour soutenir les apprentissages des élèves. L'articulation entre les langues permet aux élèves d'effectuer des transferts et n'isole pas les langues comme des monolinguisms juxtaposés. La didactique du plurilinguisme implique donc un changement de paradigme en didactique des langues notamment pour les raisons suivantes: premièrement, des contacts entre les langues sont



présents; deuxièmement, différentes tâches peuvent être travaillées sur la base de différentes ressources; troisièmement, les langues sont perçues comme le moyen de construire des savoirs disciplinaires et non en tant que but en soi; quatrièmement, l'enseignement bilingue vise l'apprentissage intégré des langues; et cinquièmement, les savoirs peuvent être transférés d'une langue vers une autre. Gajo et Steffen (2015) donnent également une définition des trois niveaux d'alternance qui peuvent émerger (ou faire partie d'une réflexion) dans un dispositif d'enseignement bilingue ou d'immersion réciproque :

La **micro-alternance** se situe au niveau de l'activité discursive, principalement lorsqu'une personne passe d'une langue à une autre de manière spontanée et non programmée. Elle peut émerger en contexte endolingue ou exolingue et peut occuper différentes fonctions, notamment résoudre un problème de communication ou communiquer de manière précise en intégrant des éléments de contexte (lorsque l'énoncé d'une personne absente est donné dans la langue dans laquelle l'interaction a préalablement eu lieu). Selon Borel (2012), la micro-alternance est difficilement planifiable mais est plus facilement observable dans les interactions.

La **macro-alternance** se situe au niveau de la planification du curriculum et permet d'attribuer l'utilisation de chaque langue à un contexte ou à une discipline spécifique. Elle vise à garantir un espace défini à chaque langue dans les enseignements. Elle est par conséquent fortement influencée par le contexte sociolinguistique du lieu d'implémentation, par le statut de cette langue ainsi que par les aspects culturels qui y sont liés. Une langue sera ainsi plus facilement attribuée à l'enseignement des mathématiques dans un cursus bilingue si l'on estime que les élèves en comprennent les contenus alors que certains arguments d'ordre culturel pourraient plaider en faveur de l'utilisation de la L1 pour l'enseignement de l'histoire par exemple. La modalité 1 personne-1 langue fait partie de la macro-alternance.

La **méso-alternance** se situe entre les deux types d'alternances présentés ci-dessus, c'est-à-dire qu'elle permet d'articuler le curriculum avec les ressources de la classe. Plus précisément elle se situe au niveau

de la tâche ou de l'activité pédagogique. Elle n'est pas nécessairement planifiée (mais elle peut l'être), fait partie d'une stratégie didactique de l'enseignant et est constitutive d'une étape dans l'appropriation des contenus. Elle peut ainsi être considérée comme parallèle (conceptualisation simultanée en deux langues) ou complémentaire (un élément est expliqué en L2, puis synthétisé en L1). Dans un contexte immersif réciproque, la méso-alternance requiert une attention particulière puisque le choix de la L1 n'aura pas le même effet sur certains élèves (statut de L1 vs de L2 pour une partie de la classe). Par ailleurs elle représente un outil particulièrement intéressant permettant de travailler des aspects langagiers et/ou disciplinaires, notamment dans des phases d'échanges ou de reformulations.

La notion de **translanguaging** fait écho à celle d'alternance codique, mais comporte quelques différences fondamentales. Le terme est apparu durant les années 1980 au Pays de Galles en lien avec l'enseignement bilingue anglais/gallois et se réfère à l'utilisation planifiée des deux langues de scolarisation, dans le but notamment de consolider les apprentissages (Young & Mary, 2016). Le terme a ensuite évolué et désigne aujourd'hui aussi bien une approche didactique qu'un ensemble de pratiques linguistiques utilisées par une communauté bilingue (Caon, 2018). Enfin, Gracia (2008) et Otheguy, García et Reid (2015) perçoivent le translanguaging comme un processus propre aux communautés multilingues et qui englobe un large éventail de pratiques discursives. Selon ces auteurs, le translanguaging est une utilisation de l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu sans frontières (notamment sociales ou politiques). Ainsi, la notion de translanguaging est plus large que celle d'alternance codique, car elle englobe à la fois une didactique et un ensemble de pratiques, bien que les travaux concernant une didactique de l'alternance (Gajo, 2007 ou Duverger, 2007) puissent rapprocher une nouvelle fois ces deux notions.

Gajo et Steffen (2015) montrent, grâce à l'étude des pratiques discursives dans les classes bilingues (avec un focus sur les alternances codiques), la présence de méso- et de micro-alternance dans les classes de maternelle du canton de Neuchâtel dont le corps enseignant

utilise les méthodes 1personne–1langue et 1personne–2langues. Gajo et Steffen (2015) y relèvent des alternances de l'allemand (L2) vers le français (L1), qui sont prévisibles, mais aussi des alternances du français vers l'allemand, qui constituent des pratiques de cette classe d'enseignement de l'allemand par immersion précoce. Ces alternances ratifiées (l'enseignante indique qu'elle passe d'une langue à l'autre) permettent de comparer les systèmes langagiers, d'analyser des contenus sous plusieurs angles et d'effectuer des transferts d'une langue à l'autre. La collaboration entre les deux enseignantes (L1 et L2) permet d'illustrer la méso-alternance puisque les objectifs sont disciplinaires et que le parler bilingue des enseignantes fait partie des stratégies didactiques permettant aux élèves d'établir des liens et de s'approprier des savoirs disciplinaires en deux langues.

La plupart des chercheuses et des chercheurs s'intéressant aux questions du bilinguisme considèrent les alternances codiques comme des indicateurs de la compétence bilingue (par exemple: Auer, 1999; Baker, 2001; Grosjean, 1982; Lüdi & Py, 1984; Myers-Scotton, 1993b). Le champ de recherche concernant le rôle et les fonctions de l'alternance continue de se développer, et d'autres travaux spécifiques à l'enseignement bilingue ont vu le jour au cours de ces dernières années (Gajo & Steffen, 2015; Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine, 2016). Il semble dès lors judicieux d'élargir ce champ en s'intéressant aux interactions en contexte immersif réciproque.

### **2.5.5 Opacité, densité, médiation et re-médiation**

Dans le prolongement des travaux portant sur l'alternance codique présentés ci-dessus, certains scientifiques se sont intéressés aux processus d'apprentissage dans le contexte bilingue, en émettant l'hypothèse que l'utilisation de plusieurs langues pouvait présenter un intérêt pour les apprentissages disciplinaires (par exemple Cavalli & Coste, 2019; Coste, 2000; Gajo, 2007). Cette hypothèse s'appuie sur plusieurs processus d'apprentissage tels que la médiation et la re-médiation qui peuvent se concrétiser dans des situations d'opacité et/ou de densité.

En premier lieu, il faut rappeler que l'étude d'une DdNL, quelle qu'elle soit, nécessite de passer par une verbalisation. Lors de tout apprentissage, la langue (ou les langues) est utilisée comme un vecteur de transmission et d'appropriation des savoirs. C'est d'ailleurs dans ce cadre que, comme précisé en introduction de ce travail, Gajo (2007) questionne l'appellation « *discipline non-linguistique* » et propose de modifier celle-ci par la notion de « *discipline dite non-linguistique* » (DdNL).

En deuxième lieu, en didactique générale, la reformulation est souvent perçue comme un élément qui contribue à une meilleure compréhension des contenus disciplinaires. Cependant, en didactique des langues, elle se situe avant tout du côté des savoirs linguistiques car elle incite à travailler sur l'**opacité du discours**. Dans un contexte bilingue, la reformulation pourrait aussi bien servir les contenus langagiers que disciplinaires. L'élève placé dans un programme d'enseignement bilingue devrait alors être invité à effectuer un passage de l'opacité des discours à la **densité des savoirs** disciplinaires, car reformuler un énoncé avec d'autres mots favorise la mémorisation et le travail conceptuel sur le contenu. Cet élément correspond à ce que Hanse (2000) appelle l'authentification : la langue ne peut pas exister sans la présence de contenus. Ainsi, des exercices avec un focus sur la langue ne devraient pas porter sur un thème quelconque et des exercices ayant un focus sur le contenu devraient tenir compte des aspects langagiers qui les entourent. Nous pouvons alors distinguer le terme de conceptualisation (plus proche des contenus) et celui de **reformulation** (plus proche des phénomènes langagiers) qui, lorsqu'ils sont tous deux considérés, peuvent permettre des apprentissages sur deux niveaux en parallèle. Gajo (2001) insiste d'ailleurs sur l'importance de la notion d'**opacité** lors d'analyses de séquences d'enseignement en contexte bilingue. Il précise que « *la compréhension ou la production ralentit à mesure que l'opacité grandit* » (Gajo, 2001:74). En situations immersives, il n'est pas rare d'assister à une émergence et à un traitement de l'opacité, par exemple lorsqu'un enseignant s'arrête de manière non planifiée sur une notion que les élèves n'ont pas comprise. Dans ce sens, l'opacité du discours peut représenter une opportunité pour la discipline puisque la notion en question sera

construite et déconstruite à travers des discussions spontanées impliquant un processus cognitif élevé.

En troisième lieu, les termes d'«authenticité» et de «contenus» reviennent régulièrement dans les textes concernant l'approche communicative et actionnelle (par exemple Bento, 2013), justement parce qu'il est question de travailler des contenus authentiques à travers une langue étrangère. L'enseignement bilingue constitue en quelque sorte un prolongement (ou un exemple prototypique) de cette approche puisqu'il prévoit de manière générale l'utilisation de la L2 pour aborder des savoirs scolaires. De plus, d'un point de vue scientifique, les savoirs se sont développés parallèlement en plusieurs langues et l'enseignement bi-plurilingue permet de rester plus fidèle aux évolutions des savoirs disciplinaires et linguistiques à travers le temps et l'espace. L'utilisation d'une L2 constitue alors un outil supplémentaire pour les apprenantes et les apprenants lorsqu'il s'agit de verbaliser des contenus autant linguistiques que disciplinaires. Par conséquent, l'enseignement bilingue peut être considéré aussi bien comme un but que comme un moyen de communiquer à l'école (Gajo, 2007). Si le plurilinguisme est aujourd'hui perçu comme une réalité, le fait de travailler, sur le plan didactique, de manière plurilingue peut renvoyer à des acceptations différentes. L'utilisation d'une L2 pour acquérir des savoirs disciplinaires représente une «*complexification des situations didactiques*» (Gajo, 2007 :3) : si les élèves se retrouvent parfois dans des situations plus complexes à résoudre, l'utilisation de la L2 permettra également la **décontextualisation** (utilisation de mots dans plusieurs contextes) et la **défamiliarisation** (détachement des concepts appris, notamment en passant d'une langue vers une autre). Si ces éléments sont pris en compte dans l'approche didactique de l'enseignant, l'opacité de la langue peut représenter une réelle opportunité d'apprentissage. Bien que pertinents sur le plan didactique, ces éléments ne sont, pour l'instant, pas assez souvent considérés dans la rédaction de concepts pour de nouveaux projets bilingues ou dans la formation du personnel intervenant dans des écoles bilingues. De plus, ils devraient occuper une place dans la formation didactique de tout enseignant, car ils sont en lien avec l'idée d'une didactique intégrée.

Enfin, les notions de **médiation** et **re-médiation** sont fortement liées à celle d'opacité dans le sens où elles peuvent présenter des intérêts pour les apprentissages. La fonction de médiation est fondée sur l'idée que le discours sert principalement à catégoriser ou à décrire notre environnement. Vygotski (1978) décrit d'ailleurs la langue comme un outil de médiation: l'accès que l'homme a au monde est traité/filtré, principalement parce qu'il existe des codes sociaux et que le langage est le vecteur majeur permettant d'accéder aux objets de ce monde. Ainsi, le langage et le discours organisent notre rapport au monde et, selon la langue d'un individu, les mots (ou les champs sémantiques) sont organisés différemment. Comme montré précédemment, un mot en français (tel que le mot «classe») peut avoir plusieurs significations (cours, salle de classe, groupe social, etc.) alors que l'équivalent dans une autre langue (par exemple le mot *aula*) en aura une seule ou alors plusieurs, mais de natures différentes. La langue porte donc toujours une certaine organisation des informations et, à l'école, cette organisation est retravaillée, déconstruite (re-transposition didactique), ce qui permet de différencier les termes de **scientificisation** (passage de savoirs quotidiens à des savoirs scientifiques) à celui de **didactisation** (simplification des savoirs scientifiques). Un élève scolarisé dans une école bilingue peut bénéficier d'un apport tel que la linéarisation des savoirs (présenter les éléments de savoirs les uns après les autres pour permettre une appropriation) tout en utilisant plusieurs langues pour travailler ces savoirs et travailler sur la densité des savoirs. Selon Gajo (2007), la médiation

*« relève de l'existence même de la langue ou de tout système de médiation symbolique [...] par lequel s'organisent les savoirs. Le lexique y joue un rôle particulier [...] mais les autres unités de la communication ne sauraient être négligées. Le processus de catégorisation de même que celui de désignation peuvent être ramenés à la médiation. Nous pouvons aussi y ranger la nominalisation [...] »*

Gajo (2007 :8)

Cette explication laisse entendre que les processus cognitifs engagés dans des manipulations de savoirs telles que la catégorisation, le travail du lexique ou la nominalisation peuvent permettre de travailler

des contenus disciplinaires de manière intensive. La re-médiation consiste alors non seulement en une deuxième médiation (opportunité supplémentaire de travailler des savoirs disciplinaires au travers de la L2), mais aussi en un travail langagier sur le contenu. Cette fonction est activée au moment où le discours porte sur le fonctionnement de la langue (métalinguistique) par exemple. Selon Gajo (2007), la re-médiation

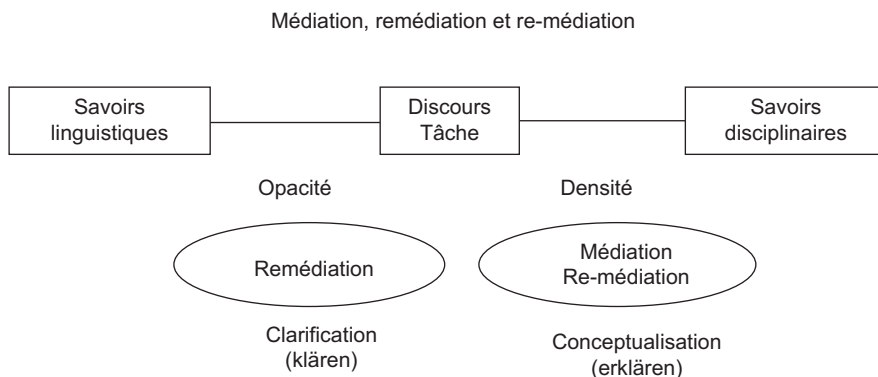
*« doit être entendue aussi bien comme une deuxième médiation (par l'usage de la L2) que comme un ensemble de stratégies de résolution de problèmes (sens de remédier) ou d'ajustement des ressources communicatives. En relèveraient la reformulation et tout ce qu'il est convenu d'appeler les activités métalinguistiques. »*

Gajo (2007:8)

Ainsi, le terme de re-médiation signifie qu'une réflexion est effectuée une nouvelle fois, mais dans une autre langue, afin d'élargir son décodage du monde. Il faut alors différencier ce terme de celui de remédiation (sans tiret) qui désigne la réparation d'une forme non correcte, utilisée en L2. Le schéma ci-dessous (figure 11), tiré et adapté de Gajo (2007) donne un aperçu de ces deux notions sur l'axe horizontal langue-contenu :

Nous retrouvons, d'un côté, le travail sur les savoirs linguistiques et, de l'autre, le travail sur les savoirs disciplinaires qui interviennent lors de tâches et de discours liés à l'enseignement. Le terme de médiation se réfère donc à un moment durant lequel une notion liée aux contenus est expliquée aux élèves. Toujours du côté droit du schéma, le terme de re-médiation se réfère à l'utilisation de la L2 (ou d'éléments de la L2) pour approfondir l'explication précédente. Sur le côté gauche du schéma, le terme de **remédiation** fait référence à l'explication d'un aspect langagier aux élèves afin de faciliter la compréhension d'une tâche. Les deux pôles visibles dans ce schéma ne constituent pas des éléments opposés, mais bien plus deux extrémités d'un continuum sur lequel les éléments se mélangent et se succèdent. Dans une leçon bilingue de mathématiques par exemple, les enseignants peuvent être amenés successivement à expliciter une notion dans une langue

Figure 11: Articulation entre médiation et re-médiation (tiré et adapté de Gajo, 2007:8)



(médiation), à traduire des éléments dans une autre pour s'assurer de leur compréhension (remédiation), puis à s'arrêter sur le sens de cette notion tout en mettant la L1 et la L2 en contraste (re-médiation). Ils effectuent ainsi des allers-retours sur ce continuum qui représente un intérêt potentiel pour le travail de contenus disciplinaires et linguistiques. Afin de synthétiser cette différenciation, nous pourrions nous appuyer sur les termes allemands *klären* (clarifier) pour désigner la remédiation et *erklären* (expliquer) pour désigner la médiation ou la re-médiation.

Gajo (2007) introduit également une distinction entre **contextualisation** et **décontextualisation** : certaines situations peuvent être complexifiées en contexte d'immersion par la présence d'une L1, d'une L2 et de contenus disciplinaires. Cependant, si nous nouons des liens avec la notion de zone proximale de développement décrite au sous-chapitre 1.2, cette complexification pourrait être mise à profit pour les apprentissages disciplinaires également.

*«Le recours à une L2 dans la scolarisation entraîne à première vue une complexification des situations didactiques, même si l'on considère la pluralité comme une condition ordinaire d'accès aux*



*savoirs. Cette complexification prend plusieurs formes et demande d'abord une description relativement précise. Il s'agit ensuite de ne pas amalgamer complexification et complication et de mesurer au mieux le rapport coûts/bénéfices. »*

Gajo (2007:5)

Cet extrait met en avant l'idée qu'une complexification des situations d'apprentissage existe dans tout enseignement et représente une approche possible pour travailler des contenus. L'utilisation d'une L2 pour traiter des savoirs disciplinaires peut favoriser ce processus et contribuer à la construction des savoirs. La notion de complexification fait alors fortement écho aux notions de décontextualisation et de défamiliarisation. La notion de **décontextualisation** correspond à une distanciation du contenu par l'apprenant au profit d'une analyse métalinguistique de l'énoncé. En parallèle, le terme de **recontextualisation** représente l'utilisation d'une unité linguistique ayant un écho dans deux contextes possibles. Selon Gajo (2001),

*« la décontextualisation et la recontextualisation sont des opérations capitales dans l'acquisition d'une langue, et elles ne s'actualisent certainement pas de la même manière dans les milieux scolaires et extrascolaires. L'école travaille essentiellement sur le pôle décontextualisation, et souvent de façon explicite. Le milieu extrascolaire laisse davantage affleurer la recontextualisation. »*

Gajo (2001:64)

Ainsi, la décontextualisation se rapproche de l'enseignement de la langue avec un focus sur les structures langagières alors que la recontextualisation se rapproche plutôt de l'enseignement en langue, avec un focus particulier sur le contenu. Les notions de **réflexion** et de **conceptualisation** proposées par Gajo (2007) interviennent toutes deux lorsqu'un élève se retrouve face à un problème de communication. Lorsqu'il se focalise sur la forme plutôt que sur le contenu, il s'agit d'une situation de **réflexion**. Lorsqu'il fait appel à un savoir grammatical, potentiellement *« soutenu par un métalangage plus ou moins standardisé »* (Gajo, 2001:62), il s'agit de **conceptualisation**,

pour faire référence à un travail axé sur les contenus. Py (1996) suggère que la conceptualisation est plutôt liée au monde scolaire qu'à celui de l'extérieur, ce qui nous invite à observer si ces concepts théoriques sont traduits en pratiques effectives dans des classes bilingues.

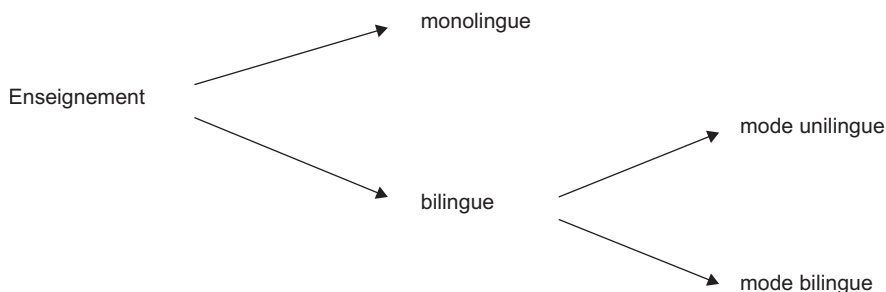
Pour conclure, nous constatons que l'enseignement de contenus disciplinaires peut conduire à différents processus selon l'accent qui est mis – plutôt sur la forme ou sur le contenu – et que ces processus pourraient représenter un intérêt commun à la L2 mais surtout aux disciplines. Nous verrons par la suite s'ils émergent dans le dispositif d'immersion réciproque sur lequel porte ce travail et tenterons également d'identifier la nature (consciente ou spontanée) de ces processus, dans l'optique d'une didactique de l'alternance.

### 2.5.6 Mode unilingue et bilingue

Une considération importante concernant les enjeux didactiques de l'enseignement bilingue est celle du mode d'enseignement retenu. Selon Steffen (2013), il existe plusieurs manières de conduire un enseignement bilingue : le **mode unilingue** et le **mode bilingue**. Dans les pratiques, il est possible d'assister à un enseignement bilingue dans lequel deux systèmes monolingues se côtoient et restent largement cloisonnés. L'application stricte de la modalité 1 personne-1 langue (Ronjat, 1913) implique par exemple un enseignement uniquement en L1 lorsque l'enseignante ou l'enseignant de L1 est présent en classe et un enseignement uniquement en L2 lorsque c'est l'enseignante ou l'enseignant de L2 qui dispense son cours. Nous nous retrouvons de ce fait dans un enseignement bilingue avec un mode unilingue. L'autre cas de figure est celui qui implique une ou un membre du corps enseignant qui utilise plusieurs langues pour donner un cours. Il ou elle effectue alors généralement des allers-retours dans les deux langues, permettant une mise en perspective et une déconstruction/reconstruction de certaines notions en s'appuyant sur le répertoire langagier de la classe. Toujours est-il que cette utilisation double de la L1 et de la L2 en contexte bilingue correspond à l'appellation « enseignement bilingue

*Figure 12: Différenciation entre enseignement bilingue en mode unilingue ou bilingue*

Différentes approches de l'enseignement bilingue selon l'utilisation de la L1 et L2



en mode bilingue». Ce cas de figure émerge également souvent dans les pratiques lorsque les enseignantes et les enseignants de L2 sont placés face à des groupes de L1 et effectuent des liens avec cette L1 ou alternent afin de mettre certains aspects en évidence. Nous pourrions donc représenter les différentes approches unilingues et bilingues dans le schéma ci-dessous (figure 12).

Ainsi, l'enseignement bilingue appliquant un mode bilingue peut présenter un intérêt pour le développement de compétences disciplinaires chez les élèves grâce aux différents processus décrits plus haut (Gajo & Berthoud, 2008; Steffen, 2013), notamment la défamiliarisation et la re-médiation.

### **2.5.7 Compétence métalinguistique, stratégies d'apprentissages et contrat didactique**

Pour finir ce sous-chapitre, nous examinerons des aspects didactiques généraux qui concernent toute classe, mais qui prennent un sens différent (ou particulièrement intéressant) dans un contexte d'enseignement bilingue ou par immersion réciproque. Nous évoquerons

d'abord les enjeux liés aux compétences métalinguistiques, puis ceux relatifs aux stratégies d'apprentissage, avant d'aborder pour finir le thème du contrat didactique.

Tout d'abord, plusieurs études ont montré l'intérêt de l'enseignement bilingue pour le développement de compétences métalinguistiques, perçues comme très importantes pour le développement ultérieur de compétences (en L1 et en L2) de lecture et d'écriture (Bruck & Genesee, 1995; Chen et al., 2004; Galambos & Goldin-Meadow, 1990). Selon Duverger (2007), en manipulant deux langues, l'élève prend conscience de règles de fonctionnement différentes (ou non) et se pose des questions sur la langue, au même titre que les grammairiens le faisaient autrefois. Cela favorise le développement de stratégies de comparaison, profitables pour la connaissance des deux langues, et pose les fondements de compétences qui peuvent être mobilisées à nouveau lors de l'apprentissage d'autres langues étrangères. Ces compétences métalinguistiques, lorsqu'elles sont mobilisées par l'élève de manière autonome, peuvent être associées à des stratégies d'apprentissage. Il faut également préciser que cette compétence (ou conscience) métalinguistique peut se développer avec tout type de langues (majoritaire, minoritaire, régionales, etc.) ce qui rend les profils bilingues, dans leur ensemble, fort intéressants pour l'apprentissage de toute langue. Ces éléments sont aujourd'hui bien connus (notamment grâce à leur présence dans les documents officiels, tels que le PER), mais il n'est pas certain qu'ils soient appliqués par les enseignantes et enseignants.

Ensuite, les stratégies d'apprentissage semblent représenter un thème incontournable. Chamot (1987) en donne une définition qui intègre les savoirs tant linguistiques que disciplinaires :

*« Les stratégies d'apprentissage sont des techniques, des approches ou des actions délibérées que les étudiants adoptent pour faciliter l'apprentissage, la mémorisation d'informations aussi bien sur la langue que sur le contenu. »*

Définition traduite par Gajo (2001 :116)

Nous relevons l'utilisation possible de ces stratégies autant pour le développement langagier que pour les contenus. O'Malley et

Chamot (1990) distinguent ensuite les stratégies cognitives, métacognitives et sociales: dans le premier cas; celles qui concernent un contenu linguistique directement; dans le deuxième cas, celles qui concernent le processus cognitif (garantie de conditions favorisant les apprentissages); et dans le troisième, celles qui concernent la capacité des apprenantes et des apprenants à demander de l'aide ou du soutien à une personne experte (enseignant ou pair). Si les stratégies s'adressent en premier lieu aux élèves, il est attendu des membres du corps enseignant qu'ils les travaillent en classe. Dans ce sens, Gajo (2001) décrit des **stratégies didactiques immersives** qui sont spécifiques aux attitudes des enseignantes et enseignants de projets immersifs, telles que l'utilisation de mimiques et de gestes, le focus sur des activités orientées vers les contenus, des adaptations linguistiques permettant à l'ensemble des élèves de comprendre des énoncés ou encore pour permettre un contrôle régulier de l'état de compréhension des apprenantes et apprenants.

Enfin, le contrat didactique régit les relations entre l'enseignante ou l'enseignant, les élèves et le savoir afin de permettre des apprentissages. Il joue également un rôle central dans les projets immersifs puisque les conditions favorables aux apprentissages langagiers et disciplinaires en dépendent. Meirieu (1996) indique que :

*« si la pédagogie ne peut jamais déclencher mécaniquement un apprentissage, il lui convient de créer des espaces de sécurité dans lesquels un sujet puisse oser faire quelque chose qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire [...] »*

Meirieu (1996:74).

Nous pouvons aisément imaginer que l'immersion constitue un défi supplémentaire pour ce contrat didactique, car l'élève peut par moments se retrouver dans une situation de triple énonciation (Gajo, 2001) dans laquelle il doit à la fois délivrer un message pour la classe, communiquer des éléments de contenu pour l'enseignante ou l'enseignant et donner cette information dans un énoncé linguistiquement correct. Cette tension acquisitionnelle (Py, 1991) dans laquelle l'élève se retrouve peut, elle aussi, être bénéfique pour les apprentissages, pour autant qu'un cadre sécurisant soit garanti.

Ainsi, les considérations pédagogiques générales trouvent parfois un sens particulier ou plus fort dans les contextes bilingues, car ces derniers placent les élèves au croisement de différentes approches, comme celles de la didactique des langues et de la didactique des disciplines. Les membres du corps enseignant qui travaillent dans des classes bilingues sont donc régulièrement invités à questionner leurs pratiques et à faire preuve de créativité dans des dispositifs en construction. L'absence de plans d'études spécifiques à l'enseignement bilingue tout comme une tradition éducative bilingue relativement récente peut aussi permettre une certaine créativité pédagogique, parfois moins évidente dans un cursus traditionnel.

## 2.6 Immersion réciproque

Le sous-chapitre précédent a montré que différents enjeux didactiques prennent une valeur particulière dans un contexte d'enseignement bilingue. Avant de nous intéresser à leur émergence et à leur intérêt dans le cadre de l'immersion réciproque, nous proposons dans le présent sous-chapitre de définir avec précision les éléments qui constituent ce type d'enseignement bilingue particulier, dans le but également de mieux en saisir les enjeux par la suite.

L'immersion réciproque est un type d'enseignement bilingue qui a connu plusieurs définitions et assertions au fil des années. Comme nous le verrons dans ce qui suit, l'immersion réciproque née et pratiquée aux États-Unis comporte des caractéristiques bien différentes de celle proposée en Suisse. Ce qui est entendu par ce terme et ses différentes traductions dépend donc largement du contexte d'implémentation. Dans cette partie, nous allons d'abord présenter différentes définitions et éléments conceptuels concernant l'immersion réciproque, puis nous aborderons quelques aspects historiques qui permettront de mieux comprendre son émergence dans différents lieux, avant de tenter enfin de modéliser ce type bien spécifique d'enseignement bilingue.

## 2.6.1 Tentative de définition de l'immersion réciproque

Du point de vue conceptuel, la plupart des auteurs s'accordent sur les aspects principaux de l'immersion réciproque : une répartition relativement équitable des enseignements entre les deux langues retenues pour le programme (si possible 50/50) et la présence dans la classe d'élèves issus des communautés parlant l'une ou l'autre de ces langues (voir notamment Brohy & Gajo, 2008 ; May, 2017). Nous pourrions donc tenter de donner une définition minimale de l'immersion réciproque de la manière suivante :

L'enseignement par immersion réciproque est un type d'enseignement bilingue caractérisé par la présence de locuteurs des deux (ou plus) langues cibles dans une même structure scolaire, ainsi que par un enseignement des disciplines scolaires dans les langues du programme. Dans la mesure du possible, la proportion d'élèves issus de chaque communauté linguistique ainsi que le temps accordé à chaque langue sont proches de 50 %.

Cette définition ne permet pas de rendre compte de tous les éléments didactiques et méthodologiques liés à ce type d'enseignement bilingue, mais elle permet d'en donner les caractéristiques principales et d'englober différents types de projets, dont les spécificités devront être décrites dans un deuxième temps.

## 2.6.2 Émergence de l'immersion réciproque

Du point de vue historique, l'enseignement par immersion réciproque semble trouver ses origines aux États-Unis durant les années 1970, dans un contexte migratoire voyant l'arrivée de nombreux ressortissants d'Amérique centrale sur la côte Est à la suite d'un changement de législation<sup>8</sup>. García (2008) décrit notamment un projet de la ville de

<sup>8</sup> En 1917, la loi Jones a donné la nationalité américaine au peuple de Porto Rico, ce qui a entraîné un afflux de Portoricains dans différentes villes américaines. Puis,

New York dans lequel l'enseignement bi-plurilingue s'est développé par la force des choses, car la plupart des élèves ainsi que certaines enseignantes et certains enseignants étaient issus des communautés hispanophones et que les idéologies politiques et pédagogiques des années 1970 incitaient à construire les savoirs sur les compétences existantes des élèves. Cet enseignement visait principalement l'assimilation de la population hispanophone aux États-Unis et a alors été caractérisé d'«*enseignement bilingue de transition*» (García, 2008:112), puisque l'objectif était avant tout de permettre aux élèves allophones de rejoindre les classes monolingues anglophones du pays à la suite de leur passage dans ces classes dites «immersives réciproques». Ce modèle de transition prévoyait donc une forme de submersion et ne correspond pas aux définitions actuelles qui concernent l'enseignement bilingue ou l'enseignement par immersion réciproque. Il s'apparente plutôt à une classe d'accueil dans laquelle la langue d'origine des élèves serait utilisée comme langue d'enseignement à temps partiel, en attendant que les élèves soient suffisamment autonomes pour laisser de côté leur L1. Dès les années 2000, l'évolution des pratiques et la prise en compte des résultats de la recherche ont donné naissance à un nouveau modèle d'enseignement bilingue aux États-Unis, appelé en anglais «*two-way immersion*» ou «*two-way dual language immersion*» (May, 2017:8), visant un bilinguisme additif et fort en se basant sur les compétences non seulement des enseignantes et enseignants, mais aussi des élèves. L'objectif de cette nouvelle approche est le bilinguisme et la bilittératie des élèves. D'autres auteurs utilisent aussi les termes de *dual-language/two-way immersion* (en français «immersion réciproque» ou «immersion bidirectionnelle») pour désigner des dispositifs semblables à ceux décrits ci-dessus (Baker, 2006). Les langues d'enseignement utilisées sont très souvent l'anglais et l'espagnol,

---

en 1964, la loi sur les droits civiques est entrée en vigueur avec pour but la protection des minorités dans le pays. Le quatrième article de cette loi indique qu'aucun individu ne peut être discriminé durant le temps d'enseignement ou durant toute autre activité financée par le gouvernement. Enfin, en 1968, une loi a été adoptée afin de soutenir les minorités linguistiques dans les domaines éducatifs. Ce texte garantit un soutien financier aux États qui mettent sur pied des projets d'enseignement bilingue, bien que ce terme n'ait pas encore été défini dans les détails à ce moment précis.



mais elles peuvent également concerner d'autres langues à côté de l'anglais, comme le chinois. La part dévolue à l'enseignement dans une autre langue que l'anglais est généralement proche de 50%, et deux personnes enseignantes se partagent les disciplines et parlent chacune dans une seule langue, en appliquant la modalité 1personne-1langue (Ronjat, 1913).

Relevons que l'immersion réciproque a suivi l'évolution des courants de recherches des années 1970 à nos jours, qui visaient dans un premier temps le monolinguisme (ou du moins une assimilation rapide de la langue majoritaire au détriment de la L1 des élèves), puis ont peu à peu intégré l'idée d'un bilinguisme additif et une valorisation des langues d'origines des élèves. Cet élément ressort d'ailleurs de manière concrète dans la formulation des objectifs présentés dans la partie suivante.

### 2.6.3 Objectifs pédagogiques de l'immersion réciproque

Pour ce qui concerne les objectifs, l'immersion réciproque vise à développer des compétences scolaires (CALP) dans les deux langues, à l'oral comme à l'écrit. Elle entend également développer une attitude positive envers les langues et les cultures aussi bien qu'une estime de soi renforcée. Ainsi, Ballinger et Lyster (2011) indiquent que :

*« The primary goals of these programs [two-way immersion in the USA] are to help both groups of students to achieve high levels of academic and bilingual proficiency, to develop self-esteem, and to promote positive cross-cultural attitudes [...]. »<sup>9</sup>*

Ballinger & Lyster (2011 :290)

<sup>9</sup> Traduction par l'auteur: « Les principaux objectifs de ces programmes [immersion réciproque aux États-Unis] sont d'aider les deux groupes d'élèves à atteindre des niveaux élevés de compétence académique et bilingue, de développer l'estime de soi et de promouvoir des attitudes interculturelles positives [...]. »

L'idée est que les élèves puissent apprendre les uns des autres au travers des interactions alternées, parfois en L1 et parfois en L2, par lesquelles les élèves peuvent endosser simultanément un rôle d'apprenant ou de tuteur. Akkari (2008) relève que les recherches concernant l'immersion réciproque mettent en avant plusieurs avantages pour les élèves. Premièrement, des personnes issues des deux langues visées se côtoient toute la journée et se servent d'exemples, de modèles et de tuteurs. Deuxièmement, la présence de pairs favorise la création d'interactions complexes et stimule l'envie d'apprendre. Enfin, les élèves à faible statut socio-économique et les élèves allophones ne semblent pas être défavorisés par ce type d'immersion, un avantage mis en avant notamment dans les travaux de Lindholm & Aclan (1991) ou Thomas & Collier (1997). Divers ouvrages établissent également un lien entre l'immersion réciproque et les approches CLIL/EMILE en soulignant que les contenus occupent une place plus importante dans le contexte immersif réciproque. Soltero (2018:38) parle de la « *dual-focused approach* » qui accorde la même attention/importance au contenu et à la langue. Selon l'auteure, dans les approches dites *content-based-instruction* (CBI) et CLIL, la langue, plus que le contenu, est placée au centre de l'attention. Lasagabaster (2008) énumère plusieurs avantages de ces approches qui peuvent être transférés à l'immersion réciproque, notamment l'augmentation de la motivation à apprendre d'autres langues, le développement d'un langage propre à la discipline et le développement d'une compétence communicative et interculturelle. Cavalli (2005) synthétise ainsi les avantages potentiels de l'immersion réciproque :

*« ces programmes [à immersion réciproque] nous semblent, en effet, offrir les meilleures garanties d'efficacité tant sur le plan des apprentissages linguistiques et disciplinaires que sur celui d'une intégration effective des minorités que représentent, entre autres, les immigrés et peuvent, à juste titre, se présenter comme des modèles qu'il serait intéressant d'appliquer, avec les adaptations indispensables, dans certaines réalités européennes. »*

Cavalli (2005:103)

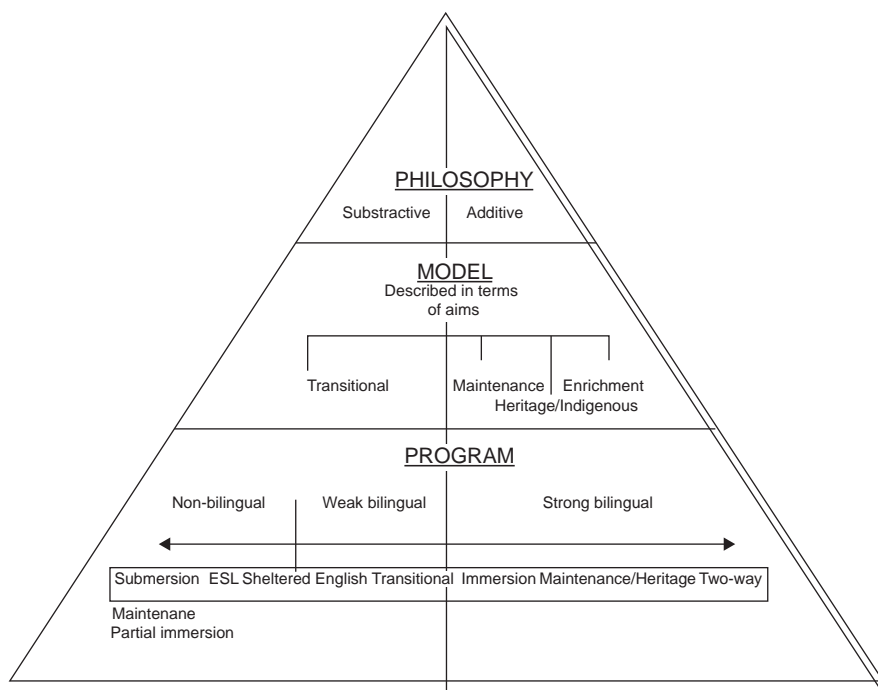
En résumant ces différents points, nous relevons que les objectifs formulés par les différents auteurs et auteures portent à la fois sur des aspects strictement scolaires et sur des aspects plus sociétaux, ce qui pourrait constituer une particularité du dispositif par rapport à d'autres modalités bilingues: l'immersion réciproque met en contact des individus de plusieurs langues et de plusieurs communautés et leur permet de travailler vers un objectif principal commun, le bilinguisme additif. Cette réflexion pourrait être étendue à l'école en général, mais l'immersion réciproque, pour laquelle cette caractéristique fait partie du concept, invite d'autant plus à considérer la place des échanges interculturels et interlangagiers.

#### **2.6.4 Immersion réciproque et typologique de l'enseignement bilingue**

D'un point de vue typologique, l'immersion réciproque se distingue des autres projets bilingues pour au moins deux raisons, l'une d'ordre linguistique et l'autre d'ordre sociologique. En ce qui concerne la première, les élèves placés en enseignement par immersion réciproque sont confrontés à une quantité d'input beaucoup plus importante et variée que des enfants issus de l'enseignement bilingue traditionnel ou de classes monolingues. Les interactions en L2 ne sont pas exclusivement assurées par la présence et la parole de l'enseignante ou de l'enseignant, mais proviennent également (et surtout) des pairs ainsi que de la structure, elle-même bilingue, des parents d'autres élèves ou des membres du corps enseignant eux aussi provenant de différentes communautés linguistiques. Cela différencie donc l'input dans sa quantité et dans sa variation. Nous pouvons par exemple imaginer une réunion, impliquant des membres de la direction et des parents, qui ferait appel à un registre courant et soutenu, alors que des interactions (très fréquentes) entre élèves de deux communautés dans les couloirs ou lors de pauses seraient, quant à elles, issues de registres bien plus familiers, voire populaires.

Nous pouvons donc mettre l'immersion réciproque en contraste avec d'autres types d'approches et proposons ici un schéma

Figure 13: Différents types d'enseignement bilingue selon les axes philosophie, modèle et programme (May, 2017:9)



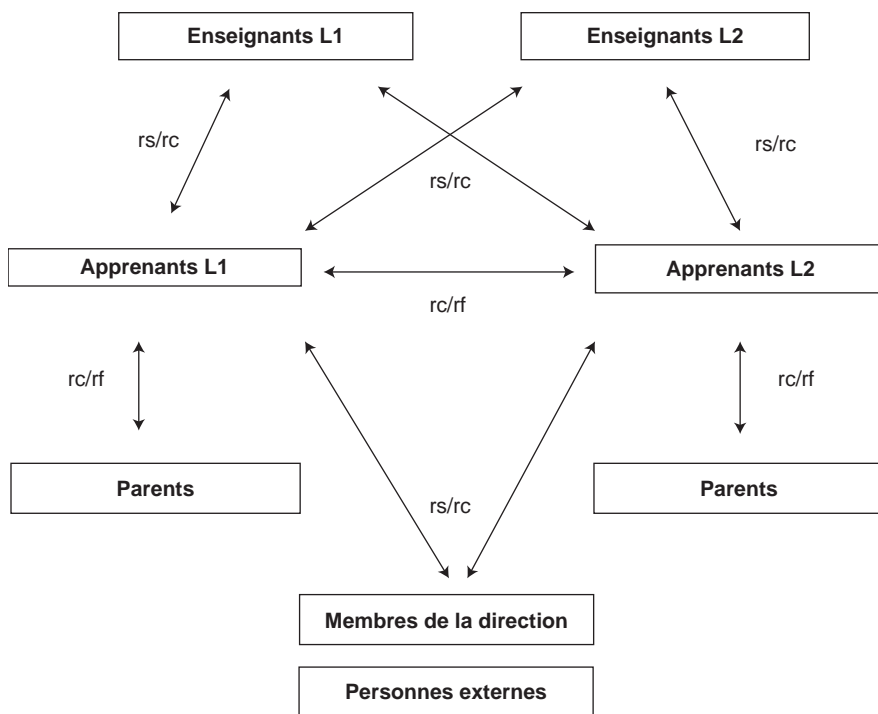
(figure 13) tiré de May (2017:9), représentant un continuum des variétés d'enseignement bilingue en fonction de la philosophie dans laquelle l'enseignement s'insère (bilinguisme additif/soustractif), de l'objectif en termes de promotion des langues (transition pour l'apprentissage d'une L2/maintien d'une L1/acquisition d'une L2) et de la dénomination des programmes.

L'immersion réciproque se trouve à l'extrémité droite de ce schéma (programme bilingue dit « fort » / *strong bilingual program*), ce qui indique qu'elle vise généralement un bilinguisme additif, la maintenance ou l'enrichissement d'une langue et un bilinguisme fort, c'est-à-dire une forte exposition aux deux langues cibles. Cette

typologie rend visibles certaines caractéristiques de l'immersion réciproque qui la distingue d'autres types d'enseignement bilingue. En revanche, la question des interactions entre pairs n'apparaît pas explicitement dans ce schéma bien qu'elles représentent un enjeu crucial de l'immersion réciproque : les interactions entre les différents acteurs (enseignantes et enseignants, élèves, membres de la direction, etc.) impliquent non seulement une plus grande exposition à la L2 (cela apparaît indirectement dans le schéma), mais elles impliquent surtout une variation des registres de langue utilisés dans les discours dans (et autour de la) classe (Bachmann & Le Pape Racine, 2016). Les élèves utilisent des registres différents pour communiquer avec leurs camarades ou avec leurs enseignantes ou enseignants. De même, les élèves utilisent entre eux différents registres selon le type d'activités qu'ils conduisent : une interaction durant une activité sportive à l'extérieur ne sollicitera pas le même registre qu'une interaction entre deux élèves lors de la résolution d'une tâche de mathématiques. Par conséquent, nous proposons un schéma (figure 14) qui reprend les types d'interactions possibles entre les divers acteurs de l'enseignement par immersion réciproque ainsi que les types de registres qui peuvent y être présents.

Nous imaginons également que l'enseignement par immersion réciproque puisse induire bien plus un mode de vie bilingue (langue de scolarisation) qu'un enseignement bilingue traditionnel (langue d'instruction), étant donné que ce ne sont pas uniquement les interactions scolaires qui prennent place dans une L2, mais bien toutes les interactions qui ont trait à la vie de l'école (Gajo, 2005). En ce sens, nous aurions également pu ajouter d'autres vecteurs sur le schéma afin d'indiquer que les parents interagissent en plusieurs langues (et variétés) avec les membres de la direction, les enseignantes et enseignants ainsi que les camarades de classe de leurs enfants. Cela peut donc permettre aux parents, le cas échéant, de développer des compétences langagières dans plusieurs langues et plusieurs registres et, indirectement, d'avoir un impact sur les compétences et attitudes que les élèves développeront. Nous pourrions imaginer l'ajout des différents canaux (écrits et oraux) de communication à ce schéma, qui

Figure 14: Types d'interactions possibles en immersion réciproque et registres de langues avec «rs» pour registre soutenu, «rc» pour registre courant et «rf» pour registre familier



rendraient rapidement visible qu'une partie importante des interactions se déroulent à l'oral et que l'écrit n'est réservé qu'à une partie précise des interactions entre les membres du corps enseignant et les élèves ainsi que, parfois, entre le personnel enseignant (ou la direction) et les parents (par exemple dans le cas d'une lettre d'information). Est ainsi mise en évidence l'importance de l'oral dans les deux langues dans un projet d'enseignement par immersion réciproque, d'autant plus lorsqu'il est implémenté dans un contexte social lui aussi bilingue. Les registres de langues prennent en compte d'autres aspects de la communication tels que le langage de la classe ou le langage technique des différentes

disciplines et, dans une certaine mesure aussi, l'alternance codique : un changement de langue peut parfois avoir des objectifs semblables à ceux d'un changement de registre de langue, par exemple si une enseignante ou un enseignant déclare dans un langage très soutenu qu'il est l'heure de ranger la classe ou s'il ou elle s'adresse aux élèves en suisse-allemand pour leur demander d'écouter attentivement. Dans ce cas, on adapte le langage à la situation et aux interlocutrices et interlocuteurs, ce qu'un passage d'un registre à un autre peut également viser.

### **2.6.5 Principaux résultats de recherche concernant l'immersion réciproque**

En termes de résultats empiriques, il faut tout d'abord préciser que les recherches concernant l'immersion réciproque sont toujours fortement ancrées dans des contextes bilingues spécifiques et qu'il est par conséquent difficile de tirer des conclusions généralisables à l'ensemble des dispositifs immersifs réciproques. La plupart des travaux sur lesquels nous nous appuyons pour cette partie sont issus des contextes nord-américain (notamment Genesee, 2004; Genesee & Lindholm-Leary, 2008; Lindholm Leary, 2001; Serafini, Rozell & Winsler, 2020; Thomas & Collier, 2002) et allemand (Fleckenstein, Möller & Baumert, 2018; Zydatiř, 2007).

Aux États-Unis, de nombreuses recherches ont été menées en lien avec les dispositifs immersifs réciproques (*two-way immersion*) anglais-espagnol, impliquant souvent des tests standardisés de langues et de mathématiques.

En Floride, une étude de Serafini, Rozell et Winsler (2020) a montré que des enfants de 6-7 ans qui fréquentent des programmes immersifs réciproques acquièrent des compétences en anglais plus rapidement que les élèves inscrits dans d'autres types d'enseignements (notamment *English-only*). Par ailleurs, ces élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires généraux (notamment en mathématiques et en lecture) lors de larges évaluations conduites au niveau de l'État de Floride. Plus précisément, les élèves des programmes immersifs réciproques

satisferaient aux exigences des tests d'anglais pour locuteurs d'autres langues (*English for Speakers of Other Languages*, ESOL) et quitteraient le statut d'apprenants de l'anglais (*English Learner*, EL) plus rapidement que leurs camarades issus d'autres programmes. L'étude a aussi pris en compte les élèves issus de familles ayant un statut socio-économique plus faible et issus d'un environnement hautement plurilingue et pluriculturel et a montré que ce public profitait également de ce type d'enseignement bilingue (Serafini, Rozell & Winsler, 2020).

Au Texas, Castillo (2001) a comparé les résultats scolaires d'élèves du cycle 1 d'un programme immersif réciproque à ceux d'élèves de classes régulières. Il a relevé que les élèves issus de l'immersion réciproque obtiennent des résultats nettement supérieurs en anglais (lecture) et en mathématiques.

En Californie, également au cycle élémentaire (6-8 ans), Sera (2000) a relevé que les résultats en anglais (vocabulaire) et en mathématiques d'élèves issus de programmes immersifs réciproques sont égaux ou supérieurs à ceux des élèves issus de classes régulières de la même école.

Dans la région de Chicago, Marian, Shook et Schroeder (2013) ont mené une étude impliquant des tests standardisés en lecture et en mathématiques pour des élèves anglophones et de langues minoritaires de 8-10 ans, scolarisés en immersion réciproque. Ils ont ensuite comparé leurs résultats à ceux d'élèves issus de classes de transition (*transitional program of instruction*) et à ceux issus d'un enseignement régulier. Ils ont relevé de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture pour les élèves de langues minoritaires scolarisés en immersion réciproque lorsqu'ils étaient comparés à des élèves issus de classes de transition. Dans le même sens, les élèves anglophones issus de l'immersion réciproque ont obtenu de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques que ceux d'élèves de classes régulières (Marian, Shook et Schroeder, 2013).

Plus récemment, les travaux de Fleckenstein, Möller et Baumert (2018), portant sur l'école *Staatliche Europa-Schule Berlin* (SESB) et appliquant le modèle de l'immersion réciproque pour des élèves jusqu'à 15 ans, montrent un effet positif du dispositif sur la réussite en L3 (anglais),



en comparaison avec des pairs issus d'un enseignement traditionnel et en tenant compte des caractéristiques du milieu. Les auteurs expliquent les résultats en anglais par des transferts langagiers effectués par les élèves ayant reçu un enseignement par immersion réciproque. Une analyse régressive multiple appuie cette hypothèse en montrant que les compétences en L1 et en L2 ont un impact significatif sur la compréhension écrite en L3.

En résumé, nous constatons que ces diverses recherches – certes fortement contextualisées – pointent vers des résultats semblables : les élèves scolarisés en immersion réciproque obtiennent généralement des résultats aussi bons, voire meilleurs que ceux de leurs pairs scolarisés en classes régulières ou dans d'autres types de programmes. Il faut aussi relever que, dans le contexte américain, les élèves ont souvent montré un niveau élevé de bilinguisme et des compétences académiques, notamment si l'on considère que les tests de mathématiques n'étaient pas toujours conduits dans la langue qui avait été utilisée pour les enseignements. Même si une certaine prudence est nécessaire dans l'interprétation des résultats – les compétences des élèves peuvent notamment avoir d'autres sources que le seul dispositif bilingue –, la concordance de ces résultats dans des contextes aussi variés semble leur donner une certaine légitimité.

## 2.7 Bilan

La partie A du présent ouvrage nous a permis de souligner que, malgré un manque d'éléments quantitatifs concluants, l'enseignement bilingue pouvait être bénéfique pour les disciplines si certaines conditions étaient satisfaites. Il convient d'abord que les enseignantes ou les enseignants (et les élèves) soient conscients des objectifs qu'ils poursuivent ainsi que de leur inscription dans une approche plutôt axée sur la langue ou sur les contenus. Ainsi les processus cognitifs activés seront-ils foncièrement différents si un apprentissage de la langue à travers les mathématiques est visé, ou si ce sont plutôt des objectifs mathématiques qui prédominent et que la/les langue(s)

sont utilisées comme vecteurs. Ensuite, une planification détaillée de séquences d'enseignement visant à favoriser l'émergence de processus d'apprentissage, tels que la re-médiation ou la décontextualisation, permettrait aux avantages de l'enseignement en plusieurs langues de se concrétiser. L'enjeu réside naturellement autour de la question de la zone proximale de développement (Vygotski, 1934) : il est délicat de sélectionner des activités qui permettraient à tous les élèves de la classe de progresser, sans aller trop loin. La différenciation des tâches est donc, en enseignement bilingue comme en classe régulière, un élément clé des apprentissages. Enfin, les points ci-dessus ont montré que la reconnaissance de plusieurs langues dans une école bi-plurilingue peut favoriser l'estime de soi et le parcours scolaire des élèves plurilingues, ce qui représente un atout potentiel de l'enseignement bilingue. La description de l'immersion réciproque au niveau typologique suggère que certains des enjeux didactiques de l'enseignement bilingue peuvent trouver un terrain propice et appuyer les apprentissages de manière particulièrement intéressante dans un tel contexte. Par ailleurs, la présence d'élèves issus de plusieurs communautés linguistiques au sein de la même classe apporte une composante sociale aux échanges en L2 (plus rare dans un cours de L2 en contexte régulier).

En conclusion de cette première partie, nous proposons une mise en contraste de l'immersion réciproque avec l'**îlot immersif**, parfois considéré comme une modalité minimale de l'enseignement bilingue. L'îlot immersif représente une séquence d'enseignement immersif (souvent de courte durée), intégrée soit dans l'enseignement des langues, soit dans celui des disciplines. Il peut alors autant s'orienter vers une approche de type *content based language learning* que vers une approche CLIL/EMILE (Freytag Lauer, 2019). En termes de taux d'exposition, l'îlot immersif ne présente généralement pas d'indication fixe, contrairement à l'immersion réciproque qui vise souvent 50 % des enseignements dans chaque langue. L'îlot immersif n'implique pas de changement structurel ou d'impulsion de la part des autorités, ce qui le distingue fortement de l'immersion réciproque qui est en général largement appuyée par une région, une ville ou une communauté et

qui implique des changements structuraux importants au niveau de l'école. Le prochain chapitre mettra justement en avant des éléments politiques, démographiques et sociologiques de la région concernée par cette étude, qui ont permis la mise sur pied du premier projet d'enseignement par immersion réciproque allemand-français en Suisse, au niveau de l'école primaire publique.



## Partie B

---

# Terrain de recherche et cadre méthodologique

L'immersion réciproque est un terrain de recherche encore peu exploré, surtout au niveau primaire. En Suisse, il n'existait en 2020 que les classes biennoises qui correspondent à la définition de l'immersion réciproque donnée au sous-chapitre précédent, mais d'autres régions (notamment Berne et Fribourg) s'intéressaient à ce type d'enseignement bilingue. Il est par conséquent important de documenter le contexte dans lequel ces premières classes primaires d'immersion réciproque ont été implémentées (chapitre 3). L'objectif de ce travail étant à la fois de mesurer les compétences des élèves et de documenter le contexte de la FiBi en termes de pratiques effectives, un dispositif de recherche mixte a été mis sur pied et sera décrit dans la seconde moitié de cette partie (chapitre 4).



## Chapitre 3

---

### **Politiques éducatives et linguistiques, contexte sociolinguistique de Biel/Bienne et projet « Filière Bilingue »**

Tout enseignement bilingue s'inscrit dans un contexte sociolinguistique et politique particulier. Le présent ouvrage s'intéresse à un projet d'immersion réciproque issu du contexte bilingue français/ (suisse)– allemand de la ville de Biel/Bienne en Suisse. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le contexte sociolinguistique suisse ainsi que les politiques éducatives et linguistiques actuelles qui y légitiment l'enseignement bilingue. Nous étudierons ensuite le contexte sociolinguistique de Biel/Bienne qui a déjà fait l'objet de nombreuses études (Borel & Gajo, 2005; Conrad, 2005a, 2005b; Conrad & Elmiger, 2010; Elmiger, 2005; Elmiger & Conrad, 2006; Elmiger & Matthey, 2005; Kolde, 1981; Müller, 1987; Py, 2005; Werlen, 2005a, 2005b). Enfin, nous exposerons en détail le projet « Filière Bilingue » (FiBi) qui constitue le terrain principal de recherche de notre étude.

### 3.1 Contexte sociolinguistique en Suisse

La Suisse est un pays multilingue avec quatre langues nationales et trois langues officielles, une situation qui résulte d'éléments non seulement politiques (bases légales reconnaissant plusieurs langues), mais aussi démographiques (présence de quatre communautés linguistiques traditionnelles) et sociaux (contacts entre les différentes communautés).

Moretti et Moser (2018) rappellent l'organisation juridique et politique suisse qui implique trois niveaux: fédéral, cantonal et communal. Les articles 4 et 70 de la Constitution fédérale précisent que les quatre langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche, mais que seules les trois premières sont considérées comme des langues officielles. Le romanche n'est regardé comme une langue officielle que lorsque la communication est exclusivement adressée à la communauté linguistique romanchophone. Si le pays est souvent considéré comme multilingue, seuls quatre cantons sont officiellement bilingues ou plurilingues (Berne, Fribourg, Valais et Grisons). Par ailleurs, rares sont les communes officiellement bi- ou plurilingues (Office fédéral de la statistique, 2017). Cela met en évidence **le principe de territorialité linguistique** (PTL)<sup>1</sup> fortement marqué en Suisse par opposition à d'autres pays comme le Canada (sauf pour la province du Québec) qui applique le principe de la personnalité, ou le Luxembourg qui ne distingue ses langues officielles qu'en fonction de critères administratifs et judiciaires (Moretti & Moser, 2018; Stojanovic, 2010). Le principe de territorialité linguistique provient historiquement de l'idée que, dans un territoire donné, une seule langue devrait être parlée (*territorial unilingualism*, voir notamment

---

<sup>1</sup> Sanguin (1978) fait la distinction entre le plurilinguisme de juxtaposition (domaines linguistiques situés à proximité les uns des autres, mais sans interactions, mélanges et interpénétrations) et le plurilinguisme de superposition (présence de plusieurs langues sur un même territoire, avec des contacts et interactions entre celles-ci). Sanguin (1978) souligne que la Suisse ne peut pas être considérée comme un pays polyglotte, car les quatre langues nationales ne sont que rarement mélangées ou superposées. Selon lui, le plurilinguisme de juxtaposition correspond à la situation sociolinguistique en Suisse, à l'exception du canton des Grisons pour lequel le terme de plurilinguisme de superposition peut être utilisé.



Laponce, 1987). Cette idée est généralement justifiée par la nécessité de reconnaître à chaque groupe langagier un territoire dans lequel seule cette langue est parlée (concept de choix linguistique) et, parfois, par la volonté de sauvegarder des langues menacées par la mobilité élevée (Van Parijs, 2000). Ce principe a naturellement fait l'objet de critiques, en particulier concernant la question de la protection des langues minoritaires (De Schutter, 2008); de nouveaux écrits plaident en faveur d'une approche plus dynamique du principe de territorialité, à l'instar du canton des Grisons (Stojanovic, 2010).

En termes démographiques, trois éléments ont marqué le plurilinguisme suisse durant la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle. Tout d'abord, la population a connu une augmentation importante: doublant presque, elle est passée d'environ 4 715 000 habitants en 1950 à près de 8 420 000 en 2016 (Office fédéral de la statistique, 2016, 2019a). Une des raisons principales de cette augmentation est l'arrivée en Suisse de personnes migrantes, notamment en provenance d'Italie d'abord, puis d'Espagne et du Portugal et, plus tard, de l'ex-Yougoslavie et du Sri Lanka. Les personnes migrantes développent souvent une langue propre à leur situation et emploient des éléments de plusieurs langues, ce qui permet des échanges professionnels simples. Ce phénomène est notamment désigné par le terme de «*langue simplifiée des travailleurs*» ou *Arbeiterpidgin* (Werlen, 2018:36), mais doit être interprété avec précaution pour éviter une représentation trop simplifiée de la langue des personnes migrantes. Mais ces aspects viennent dans tous les cas compléter le multilinguisme de la Suisse. En 2002, l'accord sur la libre circulation des personnes (permettant à tout citoyen de l'Union européenne de travailler dans un lieu choisi) a renforcé la mobilité et les contacts entre les langues et leurs communautés. Par ailleurs, les évolutions économiques et sociales liées à l'industrialisation ont déterminé une adaptation au niveau de la langue, donnant dans le même temps une plus grande place aux dialectes (également dans leurs formes écrites) et au plurilinguisme (avec l'utilisation d'anglicismes et de mots provenant d'autres langues).

Concernant l'utilisation des langues, les recensements fédéraux offrent quelques pistes, mais peinent à donner une vision précise

des usages langagiers des habitants de la Suisse. Jusqu'en 1990, les recensements de la population ne présentaient qu'une seule question concernant la **langue maternelle** (voir les considérations et précautions quant à cette notion au sous-chapitre 1.1 du présent ouvrage) des individus, question à laquelle il n'était possible de donner qu'une seule réponse (une seule langue). Cela avait pour conséquence une visibilité très limitée du plurilinguisme suisse, puisque les individus plurilingues devaient alors choisir quelle était leur unique langue maternelle. D'ailleurs, en 1990, le terme ambigu de langue maternelle a été remplacé par le terme moins connoté de **langue principale** (qui peut encore représenter des difficultés pour les individus plurilingues, Lüdi, 2003). Plusieurs questions concernant l'usage des langues sont désormais posées et il est possible désormais de donner plusieurs réponses aux questions concernant les langues, comme l'atteste l'item suivant: «Quelle/s langue/s parlez-vous habituellement à la maison/ avec les proches?» (Moretti & Moser, 2018:12). Depuis l'an 2000, le recensement s'est transformé en une enquête par échantillonnage afin de réduire les coûts (malgré une perte considérable de données) et surtout afin de mener cette enquête chaque année, contrairement au recensement initial qui était effectué tous les dix ans. Pandolfi, Casoni et Bruno (2016) présentent une analyse des recensements fédéraux de 2010-2012 et relèvent que 97% de la population indique utiliser une langue nationale comme langue principale et 21% déclarent une langue non nationale comme langue principale (comme plusieurs réponses sont possibles, les taux peuvent dépasser 100%). La question de l'anglais n'est pas directement abordée dans les recensements, mais la croissance de l'intérêt pour cette langue depuis les années 1990 et les discussions autour de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire dans le canton de Zurich montrent l'importance de cette langue en Suisse (Gygax, 2006). Certaines et certains auteurs parlent même de l'anglais comme de la cinquième langue nationale de la Suisse (Watts & Murray, 2001).

Christopher (2018) présente les résultats d'un relevé structurel de l'Office fédéral de la statistique pour 2010 et 2012, qui montrent que 84,4% de la population suisse âgée de plus de 15 ans indique parler

une seule langue principale (définie dans le questionnaire comme la langue qu'un individu maîtrise le mieux et dans laquelle il pense<sup>2</sup>). Ce phénomène est plus marqué dans les régions germanophones (85 %) et italophones (82 %) que dans les régions francophones (79 %) et romanchophones (71 %). En revanche, ce relevé montre qu'au niveau du travail, environ 40 % de la population suisse âgée de plus de 15 ans utilise régulièrement plusieurs langues. Dans le questionnaire, les individus sont invités à indiquer le nombre de langues qu'ils utilisent dans leur quotidien professionnel. La moyenne nationale du nombre de langues parlées est supérieure à 1 avec des indicateurs tels que 1,22 pour l'agriculture, 1,76 pour le monde de l'enseignement, de la culture et de la science et 2,03 dans les domaines du management, de l'administration, des banques ou des assurances (Christopher, 2018). Rapprochées, ces deux études montrent qu'une partie de la population suisse utilise fréquemment plusieurs langues, mais ne se considère pas forcément comme plurilingue, ce qui pose la question de l'origine et de la définition du plurilinguisme en Suisse. Grin, Vallancourt et Sfreddo (2009) se sont intéressés à l'utilisation et à l'apport des langues dans les entreprises suisses. Ils concluent que le plurilinguisme est un élément clé dans la plupart des domaines de l'économie en Suisse, en particulier pour les secteurs des ventes et des achats. L'application d'un modèle quantitatif permet également aux auteurs de chiffrer l'apport du plurilinguisme au PIB suisse à 10 %. Ils concluent que :

*« la demande de collaborateurs plurilingues est deux fois moins sensible aux variations de salaire que celle de collaborateurs unilingues; en simplifiant, on peut dire que les plurilingues sont deux fois plus indispensables aux entreprises [...] »*

Grin, Vallancourt & Sfreddo (2009 :6)

---

<sup>2</sup> Ce type de question est problématique car il induit une hiérarchie/concurrence entre les langues et ne prévoit pas de profils plurilingues, en tenant compte du principe de complémentarité (Grosjean, 2016, sous-chapitre 1.2). De plus, la question de la maîtrise de la langue (déjà évoquée au chapitre 1) pose des problèmes de définition (qu'est-ce que la maîtrise d'une langue?) et de mesure. Les questions utilisées dans les recensements ont d'ailleurs été adaptées (Moretti & Moser, 2018).

Ces travaux sont probablement les premiers en Suisse qui permettent de chiffrer la plus-value du plurilinguisme sur le plan économique national.

Werlen (2018) présente l'évolution de la situation sociolinguistique de la Suisse alémanique depuis la création du pays en 1291. Si les trois cantons fondateurs, ainsi que les villes de Zurich, Lucerne et Berne qui ont suivi, étaient germanophones, nous ne connaissons pas les différences linguistiques qui existaient à cette période. En revanche, on sait que la ville de Fribourg a changé sa langue officielle (de l'allemand au français) lors de son entrée dans la Confédération au xv<sup>e</sup> siècle et que l'allemand standard était utilisé pour les écrits officiels. Selon Haas (2000), certaines traces écrites des dialectes apparaissent dès le xvi<sup>e</sup> siècle. Durant le xix<sup>e</sup> siècle, une partie de la bourgeoisie utilisait l'allemand standard, ce qui avait pour conséquence de diviser la Suisse entre les personnes qui parlaient et écrivaient l'allemand standard, et celles qui parlaient leur dialecte. De nombreux ouvrages documentent les différences dialectales en Suisse (notamment Christen, 1998; Christen, Glaser & Friedli, 2010; Hotzenköcherle, 1961) et mettent en avant une forte différence nord-sud (*schneje vs schnije* ou *gäärn vs gääre*<sup>3</sup>) ainsi qu'une différence est-ouest plus difficile à expliquer (*fliege vs flüüge*<sup>4</sup>). Il semble délicat d'interpréter ces variations dès lors que les dialectes ne sont pas uniformes (il existe par exemple plusieurs variétés de dialecte bernois) et sont constamment en mouvement. Ajoutons encore que les dialectes suisses alémaniques, peut-être par opposition aux dialectes allemands, ne fonctionnent pas comme des sociolectes et sont présents dans toutes les couches sociales de la population. Ces éléments renforcent encore une fois l'idée complexe d'une Suisse multilingue, composée de nombreux territoires majoritairement monolingues qui, quant à eux, sont peuplés d'individus plurilingues (mais qui se considèrent souvent comme des individus monolingues, comme nous l'avons vu un peu plus tôt). Ferguson (1959) présente le terme de **diglossie** (qui sera repris et détaillé

<sup>3</sup> Le verbe «neiger» peut se traduire de différentes manières selon la région, notamment «*schneje*» ou «*schnije*». Il en est de même du terme «volontiers» qui peut, entre autres, apparaître sous la forme «*gäärn*» ou «*gääre*».

<sup>4</sup> De même, le verbe voler peut se dire/écrire de différentes manières telles que «*Fliege*» ou «*Flüüge*».

Figure 15: Variantes possibles de bilinguisme et/ou diglossie issus de Fishman (1971)

		+                      Diglossie                      -	
BILINGUISME	+	Bilinguisme et diglossie	Bilinguisme sans diglossie
	-	Diglossie sans bilinguisme	Ni diglossie ni bilinguisme

à la section 3.3.3) pour qualifier l'utilisation de deux variétés d'une même langue dans une société en fonction de différents contextes sociaux. Il cite notamment la Suisse comme un exemple dans lequel l'allemand standard est utilisé pour les situations écrites et officielles, et le dialecte pour les interactions orales du quotidien, bien que nombre d'individus parlant un ou plusieurs dialectes du suisse-allemand insistent sur le fait que la situation est plus complexe que cela. Fishman (1967) l'oppose à la notion de bilinguisme dans laquelle deux langues sont présentes chez un individu, alors que la diglossie prévoit l'utilisation de deux langues dans une société. Nous pouvons alors retrouver quatre variantes de ce modèle allant de l'absence de diglossie et de bilinguisme à des situations de diglossie et de bilinguisme (figure 15).

Le quadrant du bas à droite implique l'absence de diglossie et de bilinguisme au niveau individuel, ce qui correspond à une société comportant une seule variété de langue et dans laquelle seule cette variété est parlée. Le cas opposé (quadrant du haut à gauche) implique l'utilisation de deux variétés de langues pour des fonctions distinctes dans une société et un bilinguisme individuel répandu dans ces deux variétés de langue. Les deux autres cas de figure impliquent soit une région monolingue avec la présence de deux variétés de cette langue (en bas à

gauche), soit une région bilingue, sans la présence de variétés pour l'une ou l'autre de ces langues (en haut à droite). En Suisse, Werlen (1998) propose de ne pas parler de diglossie, considérant l'allemand standard et le dialecte comme des langues différentes. Cette vision n'est pas partagée par tous les scientifiques, comme nous le verrons un peu plus loin (section 3.3.3). Werlen indique aussi que les modèles présentés plus haut mettent de côté l'aspect sociolinguistique, notamment parce qu'ils se fondent sur l'idée que tout individu maîtrise les deux variétés de la langue. Nous verrons un peu plus loin (section 3.3.3)<sup>5</sup> comment se traduit ce terme de diglossie dans le contexte de Biel/Bienne.

Pour conclure, notons que la Suisse est un terrain riche en termes de variétés linguistiques et de contacts entre les langues. Non seulement plusieurs langues bénéficient de statuts officiels, mais de plus, de nombreuses langues issues des populations migrantes sont présentes à tous les niveaux de la société. Ainsi, les pratiques langagières sont en constante évolution. Cela implique que, comme Werlen (2018) le suggère, le domaine de la sociolinguistique doit être réactif et dynamique dans un paysage linguistique suisse qui sera encore amené à évoluer et à être questionné durant les prochaines années, notamment à travers une augmentation du nombre d'enfants allophones à l'école obligatoire (Dessemontet, 2015).

### **3.2 Politiques linguistiques en Suisse et plans d'études**

Tout pays, toute région, et même toute famille, font généralement l'objet de politiques linguistiques (Shohamy, 2009). En Suisse, les cantons, voire dans certains cas les communes, bénéficient d'une grande autonomie dans la planification de l'enseignement obligatoire.

---

<sup>5</sup> Pour ce travail, nous considérons le suisse-allemand (et ses nombreuses déclinaisons) comme une variété de l'allemand standard pour des raisons linguistiques (standardisation de l'allemand au xvii<sup>e</sup> siècle), politiques (distanciation de l'Allemagne) et sociales (identification aux dialectes, voir par exemple Léchet, 2006 ou Schläpfer et al., 1985).

Pour le post-obligatoire, la Confédération et les cantons disposent de compétences partagées. Dans ce sous-chapitre, nous nous intéressons à la réglementation de l'enseignement des langues au niveau national et régional pour la scolarité obligatoire.

Relevons, pour débiter, que même si la volonté d'apprendre des langues étrangères à l'école obligatoire est présente depuis longtemps, ce n'est que durant la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle que l'enseignement des langues étrangères est devenu une préoccupation de l'État. En Suisse, l'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire a été discutée à la fin des années 1960 et les premiers cantons l'ont introduite au cours des années 1970 (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, 2018). En 1975, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique a rédigé ses premières recommandations sur l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire qui devaient alors donner l'impulsion aux cantons pour l'introduction d'une L2 à l'école primaire et d'une L3 au secondaire. En 1990, la plupart des cantons ont mis en œuvre une L2 dans les degrés primaires (allemand, français, italien ou romanche selon les régions) et c'est également à cette époque que la recherche sur l'acquisition des langues s'est intensifiée et que les discussions portant sur l'introduction de l'anglais ont émergé au niveau national (Hutterli, 2012). En 2004, la CDIP a rédigé une stratégie pour l'enseignement des langues dans la scolarité obligatoire avec plusieurs objectifs tels que :

*« rester concurrentiels dans le contexte européen, mettre à profit le potentiel d'un pays plurilingue, profiter du potentiel d'apprentissage linguistique précoce, [...] promouvoir la langue locale de manière précoce et prioritaire, enseigner une deuxième langue nationale et une autre langue au plus tard dès la 5<sup>e</sup> année scolaire [...] »*

Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (2004:3)

Cet extrait met en avant la position des autorités suisses dans un contexte européen fortement plurilingue et dans lequel le plurilinguisme est encouragé (Coste, Moore, Zarate, 2009). La formulation flexible concernant l'enseignement des langues nationales doit permettre aux

cantons de définir l'ordre d'introduction des langues étrangères. Ces objectifs rappellent également que le langage est un élément clé de l'identité de chaque personne et surtout, qu'il joue un rôle décisif dans la scolarité de chaque élève et dans l'intégration de chaque individu au monde du travail. Dans cette perspective, elle précise également que les langues d'origines des élèves doivent être valorisées et consolidées. Dans ce même document de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (2004), il est précisé au point 4 que le CECR doit constituer la base de l'enseignement des langues en Suisse, ce qui situe le pays dans l'approche prédominante sur le plan européen et, dans une certaine mesure, sur le plan international. En 2006, le peuple suisse a accepté de nouveaux articles constitutionnels visant l'harmonisation de plusieurs aspects éducatifs, notamment celui de l'enseignement des langues. En 2007, l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (**concordat HarmoS**<sup>6</sup>) a été signé et précise les objectifs de la stratégie de 2014 en parlant de «*solide culture linguistique dans la langue locale [...] et des compétences essentielles dans une deuxième langue nationale et dans une autre langue étrangère au moins*» (Art. 3.2.a). Cet accord définit également l'ordre et le moment du début de l'enseignement des langues avec le modèle 5<sup>e</sup>/7<sup>e</sup> impliquant «*l'enseignement d'une première langue étrangère dès la 5<sup>e</sup> année de scolarité et la deuxième au plus tard dès la 7<sup>e</sup> année*» (Art. 4.1). Toujours en 2007, la **Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques** a été approuvée, réglant l'utilisation des langues au niveau des autorités fédérales. En 2010, l'**Ordonnance fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques** a décrit les moyens financiers permettant la promotion des langues nationales dans l'enseignement. Rédigée en 2011, la CDIP fixe des objectifs nationaux de formation et détaille les compétences fondamentales

---

<sup>6</sup> Depuis l'entrée en vigueur de ce concordat, la partie francophone de la Suisse a adapté la manière de compter et de désigner les différents niveaux scolaires. Ainsi, les élèves sont scolarisés en 1<sup>re</sup>, à l'âge de 4-5 ans et terminent leur scolarité obligatoire à 15-16 ans, avec la 11<sup>e</sup>. En outre, les 11 années d'école obligatoire sont réparties en 3 cycles, le premier regroupant les niveaux 1<sup>re</sup> à 4<sup>e</sup>, le deuxième regroupant les niveaux 5<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> et le troisième regroupant les niveaux de 9<sup>e</sup> à 11<sup>e</sup>. Nous utilisons cette dénomination dans l'ensemble de l'ouvrage, mais indiquons, dans la mesure du possible, l'âge des élèves pour une meilleure lisibilité.



que les élèves doivent acquérir en L2 et L3 jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique, 2004). En 2017, un état des lieux de la CDIP indique que la plupart des cantons ont appliqué le modèle 5<sup>e</sup>/7<sup>e</sup>, même si les cantons de Zurich, d'Uri, d'Appenzell IR et d'Argovie montrent certaines particularités (respectivement 4<sup>e</sup>/7<sup>e</sup>; 5<sup>e</sup>/9<sup>e</sup>; 5<sup>e</sup>/9<sup>e</sup>; et 5<sup>e</sup>/8<sup>e</sup>). Ainsi, dans le canton de Zurich, l'anglais est enseigné dès la 4<sup>e</sup> (élèves âgés de 7-8 ans) et le français dès la 7<sup>e</sup> (élèves âgés de 10-11 ans), et dans le canton d'Uri, l'anglais est enseigné dès la 5<sup>e</sup>, l'italien (en tant que discipline facultative) dès la 7<sup>e</sup> et le français dès la 9<sup>e</sup> (élèves âgés de 12-13 ans, voir Office fédéral de la culture, 2015). Nous voyons donc bien que ce sont les contingences locales qui définissent et justifient les choix éducatifs concernant l'enseignement des langues en Suisse (le canton d'Uri est géographiquement proche de régions italophones), mais les décisions sont régulièrement remises en question et parfois soumises au vote. Entre 2015 et 2019, plusieurs initiatives populaires visant la limitation à une seule langue étrangère au niveau du primaire ont été lancées, mais aucune n'a abouti.

Les injonctions politiques se sont donc intensifiées au cours des 15 dernières années et de nouveaux ajustements ne manqueront pas d'être proposés dans le futur. En 2020, la plupart des étudiants arrivant au post-obligatoire ont suivi l'école primaire et secondaire selon les objectifs formulés dans le Concordat HarmoS. Le profil et les compétences développés par ces apprenantes et apprenants fournissent des axes de recherches intéressants (Christopher, 2018).

Les plans d'études actuellement en vigueur en Suisse découlent du concordat HarmoS qui vise l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Dans cette optique, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a publié en 2010 et introduit entre 2011 et 2014 son **Plan d'études romand** (PER) puis, en 2014, la Conférence alémanique de l'instruction publique (D-EDK) a adopté son document-cadre, le *Lehrplan 21*, qui a été introduit progressivement dans les cantons germanophones à partir de cette date. Au Tessin, le *Piano di studio* est disponible depuis 2015 et a été introduit dans les classes entre 2015 et 2019. L'introduction quasi simultanée de ces différents plans d'études (ainsi que du projet *Passepartout* qui privilégie l'introduction

d'une langue nationale avant l'anglais et dont le plan d'étude mentionne l'enseignement bilingue comme un des piliers principaux) traduit un changement d'approche incluant notamment des objectifs spécifiques relatifs à l'enseignement des langues: l'introduction des notions de «compétences», d'«approche actionnelle» et de «transversalité» que nous avons déjà mentionnées au sous-chapitre 1.8. Dans le canton officiellement bilingue de Berne, le PER est entré en vigueur en 2013 et le Lehrplan 21 en 2018 au primaire et en 2019 au secondaire. Depuis 2018, les deux plans d'études sont donc présents dans le canton et se côtoient dans les régions (et les écoles) bilingues du canton (comme à Biel/Bienne), impliquant un travail de coordination pour les différents acteurs de l'éducation.

### **3.3 Biel/Bienne : histoire et émergence du bilinguisme**

Comme mentionné au début de cet ouvrage, Biel/Bienne est souvent décrite comme la plus grande ville bilingue de Suisse, non seulement parce qu'elle compte un grand nombre d'habitants pour la Suisse (10<sup>e</sup> plus grande ville suisse avec 54 640 habitants selon l'Office fédéral de la statistique, 2019b), mais aussi parce que le français et l'allemand y ont un statut officiel et y sont représentés par des locuteurs répartis dans des proportions relativement équilibrées (voir section 3.3.2 pour plus de détails à ce sujet). L'intérêt porté au bilinguisme de cette ville s'est traduit par de nombreuses publications (voir auteures et auteurs présentés dans le premier paragraphe de ce chapitre 3) et même par l'utilisation du terme de «modèle biennois» (Kolde, 1981). Cette dénomination indique que, dans une conversation impliquant deux individus ayant des compétences langagières différentes (interaction exolingue), la personne qui ouvre l'échange définit la langue dans laquelle va se poursuivre le reste de l'interaction.

Dans un premier temps, ce sous-chapitre présente plusieurs repères historiques permettant de comprendre les origines et le développement du bilinguisme à Biel/Bienne. Dans un deuxième temps, il donne un aperçu des résultats de recherche issus des publications et rapports scientifiques liés au contexte biennois.

### 3.3.1 Repères historiques

Les repères historiques que nous donnons ici sont majoritairement issus de l'important travail effectué par Gaffino et Lindegger (2013a, 2013b). En général, nous utilisons les différents noms que la ville a connus (Belna, Biel, Bienne, ou Biel/Bienne) en fonction du moment historique relaté.

Pour retrouver les origines du bilinguisme de la région où se trouve Biel/Bienne aujourd'hui, il faut remonter à l'Antiquité, durant la domination de l'Empire romain lorsque les Helvètes sont relativement autonomes et habitent une cité dont Avenches est la capitale qui influence la région biennoise. À cette époque, les Helvètes sont annexés successivement à la province de Gaule Belgique, puis à la province de Germanie supérieure, ce qui pourrait marquer les prémices des contacts entre ces deux langues dans la région. Par ailleurs, l'emplacement actuel de la ville de Biel/Bienne était très peu peuplé. Dès l'an 401, l'Empire romain retire sa frontière du Rhin, mais négocie régulièrement avec les Alamans qui se chargent parfois de protéger des territoires romains. Aux v<sup>e</sup> et vi<sup>e</sup> siècles, les Francs conquièrent une grande partie de l'Alémanie et exercent leur domination dans la région dont Biel/Bienne fait partie aujourd'hui. À partir de 750, l'Aar marque la frontière entre les diocèses (groupe de provinces) alamans et le diocèse burgonde auquel la région biennoise appartient. C'est en fait à ce moment que la frontière linguistique se profile puisqu'en 800 toute la partie orientale de la Suisse (du lac de Constance jusqu'au lac de Bienne) est alémanique, alors qu'à l'ouest de Bienne la langue des Francs domine. Gaffino et Lindegger (2013) expliquent :

« [II] *n'y a toutefois pas de correspondance exacte entre les réalités linguistiques et culturelles d'une part et les structures administratives de l'autre [...].* »

Gaffino & Lindegger (2013a:55)

À partir des vii<sup>e</sup> et viii<sup>e</sup> siècles, plusieurs familles nobles s'installent dans le Seeland et le Jura méridional et y construisent les premiers châteaux forts. Le pape Innocent II atteste ses possessions dans un document et mentionne entre autres le couvent de Bellelay, le domaine

de Boécourt et des vignes « *aput Belnam* » (Gaffino & Lindegger, 2003a:66), ce qui signifie « proches de Bienne », Belnam étant la forme latine (à l'accusatif) de Belna. Il est donc probable que l'origine du nom de la ville de Biel/Bienne provienne du mot latin « Belna », mentionné pour la première fois par écrit dans une charte de 1142, mais datant de l'époque romaine, époque à laquelle il n'était probablement pas encore possible de parler de ville pour Bienne, mais sans doute plutôt d'un grand village sur la route menant de Bâle au lac Léman et dont les habitants sont principalement des paysans ou des vigneron. Au XIII<sup>e</sup> siècle, la Seigneurie fait son apparition à Bienne et certains noms de famille portent l'appellation « de Bienne ». En 1528, la Réforme est officiellement adoptée, puis peu à peu mise en œuvre ce qui impliquera la migration de certains biennois catholiques vers Soleure ou Fribourg et l'arrivée d'habitants réformés à Bienne, chacun avec sa langue. Le bilinguisme est, à ce moment déjà, une préoccupation politique importante puisque les habitants de l'Ergüel (qui dépendaient de la municipalité de Bienne) sont francophones. Une charte concernant les critères de nomination du secrétaire municipal datant de 1500 indique expressément que le secrétaire doit être bilingue et servir les intérêts de la ville en allemand et en « *langue welsche* » (Gaffino & Lindegger, 2003a:178). De plus, la correspondance officielle et les documents concernant l'Ergüel sont traduits en français. Les enseignements sont donnés en latin mais commencent à être dispensés également en allemand dès 1525. L'école dure alors trois heures par jour et a pour but « *d'amener la jeunesse au Seigneur par l'éducation* » (Gaffino & Lindegger, 2003a:180). Le règlement scolaire de 1564 encourage fortement les élèves à se rendre dans une autre ville pour apprendre une langue étrangère : les élèves ayant effectué un tel échange sont dispensés de l'écolage trimestriel pendant que les autres élèves sont chargés d'une taxe supplémentaire. Durant le XVII<sup>e</sup> siècle, Bienne se fait également connaître pour ses services de mercenaires et la France constitue un client important. La langue française progresse alors beaucoup à cette période également grâce aux relations étroites entretenues avec plusieurs régions francophones environnantes (par exemple Ergüel, La Neuveville et le Jura), et la maîtrise de cette langue reste un critère parfois décisif pour l'obtention d'un poste important au sein de la

ville. À cette même époque, de nombreux réfugiés protestants venus de France ou du canton de Vaud sont également accueillis à Bienne et renforcent la communauté francophone. Le siècle des Lumières amène plusieurs réformes scolaires ainsi qu'une volonté de transmettre et de conserver les savoirs. Ainsi, la première bibliothèque est créée et de nouveaux métiers font leur apparition notamment dans les domaines du textile, du cuir et du travail du métal. En 1798, Bienne est rattachée à la République de France. À ce moment, «*la langue allemande, parlée, outre Bienne, dans quelques communes du Bas-Ergüel et dans le Laufonnais, était minoritaire*» (Gaffino & Lindegger, 2013a:457). La ville est alors choisie comme chef-lieu du canton de Bienne qui totalise environ 5 500 habitants et qui est utilisée comme base pour les attaques des Français contre Berne. Durant plusieurs mois, la ville subit des pillages et des bagarres causées par les soldats français et une grande partie de ses vivres et de son hôpital sont saisis pour servir les besoins de l'armée française qui finit par vaincre Berne et déclarer la possession de la République helvétique. La présence française a naturellement des incidences sur les pratiques langagières du canton de Bienne. Certaines communes, jusqu'alors considérées comme germanophones, accordent une place plus importante à la langue française :

*« la maîtrise du français écrit et parlé était très répandue parmi les notables de Bienne, et même les classes modestes ne percevaient pas comme un obstacle la langue étrangère dont elles se servaient aussi dans les échanges commerciaux et les relations de travail, dans les compagnies biennoises et dans les démarches de politique matrimoniale [...] »*

Gaffino & Lindegger (2013a:472)

Ainsi, les habitants de la ville semblent utiliser les deux langues dans différents types d'échanges au XVIII<sup>e</sup> siècle déjà. De plus, l'utilisation alors récente du français pour les communications officielles représente une nouvelle étape du bilinguisme de la ville.

*« Dès le 20 mars 1798, la correspondance administrative fut tenue en français, comme si ce changement avait été la chose la*

*plus naturelle du monde. Les décrets étaient toutefois affichés le plus souvent en allemand. La pratique du français n'avait rien de nouveau à Bienne, mais son essor fut favorisé par la rapide augmentation de la part francophone de la population et par l'action de la puissance occupante. Même si cette évolution ne fut pas du goût de tout le monde, les circulaires souvent en deux langues émises par le département pouvaient déjà donner aux Biennois un avant-goût du bilinguisme officiel qui allait caractériser plus tard leur ville.»*

Gaffino & Lindegger (2013a:472)

Cependant, les défaites subies par Bonaparte contre les Britanniques ainsi que l'obligation de servir pour tous les jeunes de 20 à 25 ans commencent à affaiblir l'autorité française dans le canton de Bienne dès la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Le XIX<sup>e</sup> siècle marque le début de l'industrie de l'horlogerie encore très modeste à cette époque. L'annonce du débarquement de Napoléon en France en 1815 précipite certaines démarches visant à rattacher le canton de Bienne à celui de Berne et, en mars 1815, la déclaration du Congrès de Vienne concède l'intégrité territoriale des dix-neuf cantons suisses. Cet événement symbolise la création du système fédéral suisse et l'entrée de Bienne dans la Confédération suisse. En termes éducatifs, religieux et linguistiques, des directives sont rédigées pour les écoles supérieures de Bienne, Delémont et Porrentruy qui doivent se montrer tolérantes envers les religions et permettre aux étudiantes et étudiants d'apprendre la langue partenaire. Cette même période est marquée par des tensions politiques dans le Jura et par l'introduction de la scolarité obligatoire pour toutes et tous dans la ville de Bienne. À partir de la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'immigration d'horlogers jurassiens (francophones), attirés par la politique fiscale régionale, la transforme en une grande ville horlogère. Le trait bilingue de Bienne se renforce en raison de l'augmentation de la population francophone et la première école francophone est créée en 1845 par le pasteur Aimé Cunier. Tout comme dans le reste de l'Europe de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la ville de Bienne traverse des grèves ouvrières et la montée du socialisme

jusqu'à la Première Guerre mondiale. Des tensions linguistiques se font également sentir à cette époque dans toute la Suisse partagée par les divergences des pays avoisinants. À Bienne, on s'efforce de rester neutre même si certains journaux, surtout francophones, peinent à cacher leur peur de l'«*Allemagne militariste*» (Gaffino & Lindegger, 2013a:779). Néanmoins, les tensions ne suffisent pas à faire basculer la neutralité officielle, et les entreprises d'horlogerie profitent de la guerre en produisant des munitions à destination de l'étranger. Malgré la fin de la guerre, l'année 1918 n'amène pas le calme espéré à Bienne puisqu'une grève générale touche fortement cette ville ouvrière. Lorsque la Seconde Guerre mondiale éclate en 1939, la Suisse affirme une nouvelle fois sa neutralité, et plusieurs camps de réfugiés sont installés près de Bienne. Selon Gaffino et Lindegger (2013b), l'après-guerre est symbolisé par la reprise économique et surtout par une forte croissance démographique. Bienne devient la neuvième ville Suisse en 1945 avec 50 000 habitants, mais le nombre de logements est insuffisant et la ville encourage les investisseurs à construire. Cette période est marquée par l'arrivée de main-d'œuvre étrangère (principalement italienne) et par l'éclatement de la question jurassienne :

*« et, par ricochet peut-être, par l'affirmation de la minorité romande de Bienne, qui parvient à hisser un maire francophone à la Mairie (après le départ à la retraite de Guido Müller) et à faire ouvrir un Gymnase français. »*

Gaffino & Lindegger (2003b:879)

Dès la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, le bilinguisme est fortement soutenu par la Ville et le Conseil municipal, même si certaines personnes isolées y voient une menace pour la langue allemande, comme le journal *Der Bieler* qui publie régulièrement des appels à la méfiance. En 1950, le français est considéré à l'égal de l'allemand dans la Constitution cantonale, et un décret de 1952 rend la ville de Bienne officiellement bilingue. Le nom «*Biel/Bienne*» ne sera reconnu officiellement par le canton de Berne et par la Confédération qu'à partir de 2005, bien qu'il soit utilisé de manière informelle

depuis plusieurs années (Brohy & Schüpbach, 2016). Brohy (2005) évoque le Règlement de la Ville de Biel/Bienne du 9 juin 1996 qui donne les éléments suivants :

*« Article premier – La Ville de Bienne*

*La Ville de Bienne est une commune bilingue autonome du Canton de Berne. Elle comprend le territoire qui lui est attribué ainsi que la population qui y est établie.*

*Art. 3 – Langues officielles*

*<sup>1</sup> Le français et l'allemand sont les deux langues officielles de même valeur employées dans les relations avec les autorités de la Ville et l'Administration municipale.*

*<sup>2</sup> Tant les règlements et les ordonnances de la Ville de Bienne que les communications officielles à l'attention de la population doivent être rédigés et promulgués en français et en allemand.*

*Art. 25 – Prise en compte de la langue et du sexe*

*Les autorités, les services administratifs, groupements politiques ou autres organisations compétents pour les nominations, la préparation des nominations ou la sélection des candidats et des candidates doivent veiller à une représentation équitable des deux langues officielles et des deux sexes.»*

Brohy (2005:114)

Ainsi, ces articles assurent certains droits aux membres issus des deux communautés linguistiques (notamment pour les communications avec les autorités), ce qui est une des conditions principales d'un bilinguisme officiel (Brohy, 2005). En 1955, le Gymnase français de Bienne est créé et permet à la minorité francophone d'effectuer un cursus complet menant à l'université en français (Brohy & Schüpbach, 2016). En 1959, lors du vote sur la question jurassienne, le Conseil municipal biennois invite la population à voter contre la création du canton du Jura, craignant que les 18 000 francophones établis à Bienne deviennent une minorité insignifiante du canton de Berne. Soucieuse de préserver son bilinguisme, Biel/Bienne met en place un dispositif de protection de la minorité francophone, crée un Forum du bilinguisme



en 1996 et un Conseil des affaires francophones (CAF) en 2006 et, enfin, en 2010, la création d'une filière bilingue à l'école obligatoire (Le Pape Racine et al., 2010).

### **3.3.2 Repères démographiques**

Comme mentionné plus haut, les données publiées par l'Office fédéral de la statistique (2019b) indiquent que Biel/Bienne comptait 54 640 habitants à la fin de l'année 2017. Plus de 18 000 personnes issues de la migration (plus de 120 nationalités) y sont également recensées, soit 33,4% de la population. Par comparaison, ce taux représente 47,9% à Genève, 43,2% à Lausanne, 38,5% à Lugano et 37,3% à Bâle, pour ce qui concerne les villes à plus de 50 000 habitants (Office fédéral de la statistique, 2019b). Les statistiques publiées par la ville (permettant plusieurs réponses, ce qui explique le total des pourcentages supérieur à 100%) indiquent pour 2017 la proportion de locuteurs des différentes langues: 54,3% pour l'allemand, 42,5% pour le français, 9% pour l'italien et 32% pour les autres langues. La rubrique concernant le plurilinguisme fait état de 36,9% de personnes indiquant parler une seule langue, 53,2% indiquant parler deux ou plus de deux langues (9,9% n'ont pas renseigné ce champ). Enfin, en termes de langues officielles (choix unique entre français et allemand dans le questionnaire), les statistiques de 2018 indiquent 57,7% de germanophones et 42,3% de francophones (Ville de Bienne, 2019). Nous relevons donc au sein de la population biennoise une forte présence de locuteurs des deux langues officielles, mais aussi un grand nombre d'individus bi-plurilingues.

### **3.3.3 Recherches en sociolinguistique sur le contexte biennois**

Biel/Bienne est souvent perçue comme une ville dans laquelle le bilinguisme est instinctif, «naturel» et bien vécu. Or, des récits individuels indiquent aussi certaines craintes d'une emprise trop grande

de l'allemand (langue majoritaire en Suisse et dans le contexte biennois, comme les repères démographiques présentés ci-dessus viennent de le montrer) ou d'un désintérêt mutuel des deux communautés linguistiques officielles de cette ville.

Par exemple, le canton de Berne a mandaté la Commission d'experts sur le bilinguisme (2018), présidée par le conseiller aux États Hans Stöckli, pour la rédaction d'un rapport sur l'état du bilinguisme et sur ses possibilités de développement dans le canton de Berne. Les résultats de ce rapport mettent en évidence qu'une majorité de ses habitants considère que les germanophones et francophones vivent « ensemble » et non « côte à côte » (Commission d'experts sur le bilinguisme, 2018). Le bilinguisme représente donc une composante importante de l'identité des habitants de cette ville. De plus, 49 % sont d'avis que le bilinguisme anime et simplifie la communication et 37 % le voient comme un atout professionnel. Selon cette enquête, les langues principalement parlées au travail sont le suisse-allemand (57 %) et le français (54 %), ce qui montre encore une fois que plusieurs individus utilisent les deux langues au travail. Ce rapport donne enfin des recommandations pour promouvoir le bilinguisme dans les différents domaines dont la politique, l'économie, l'éducation et la santé (Commission d'experts sur le bilinguisme, 2018).

Plusieurs études plus anciennes ont également documenté le contexte langagier de la ville de Biel/Bienne, notamment celle de Kolde (1981) mentionnée plus haut. Müller (1987) s'est intéressé aux attitudes des habitants de Biel/Bienne par rapport aux langues et au statut bilingue de leur ville. Plus tard, Fuchs et Werlen (1999) ont publié le « Baromètre du bilinguisme biennois » qui documente les pratiques langagières des habitants dans différents contextes (emploi, espaces publics, etc.). Enfin, Elmiger et Conrad (2006) rendent compte du projet « bil.bienne – bilinguisme à bienne \* *kommunikation in biel* », qui s'est étendu sur la période 2000-2004 et qui livre une documentation des différentes pratiques, expériences et perceptions de ses habitants. Conrad (2005b) présente une étude dans laquelle 70 personnes de l'espace public biennois ont été approchées et enregistrées afin d'analyser

si ces personnes s'adaptent à la langue de leur interlocuteur. Il en est ressorti que sur 50 enregistrements dans lesquels la langue choisie pour s'adresser à la personne n'était pas sa langue première, 46 ont montré que la personne s'adaptait et utilisait (ou essayait d'utiliser) la langue définie par le chercheur pour répondre (souvent la L2). En revanche, l'étude montre que la communication est parfois mise à l'épreuve en raison de compétences langagières limitées d'un des locuteurs ou de connaissances techniques manquantes d'une des personnes impliquées dans l'interaction, par exemple lors d'une discussion portant sur un thème spécifique (description d'un médicament). L'artificialité de certaines situations (une personne de l'équipe de recherche demande par exemple à un policier ce qu'elle doit faire à la suite de la perte fictive de son vélo) et la difficulté d'attribuer une communication non fluide à un seul facteur (compétences langagières limitées ou références techniques manquantes) demandent une interprétation prudente de ces résultats. Néanmoins, cette étude montre que la population de Biel/Bienne dispose d'une capacité et d'une volonté de s'adapter aux interlocuteurs et qu'elle respecte un certain « contrat social » impliquant le respect mutuel et le droit de chacun de s'exprimer (Conrad, 2005b). Borel et Gajo (2005) mettent en évidence les différents types de représentations que l'on peut rencontrer sur le bilinguisme dans le contexte biennois (mais le modèle est applicable à d'autres contextes) et présentent un extrait d'entretien dans lequel les mots biennois et bilingue semblent aller de pair, voire constituer des adjectifs synonymes (« *il est vraiment b- biennois bilingue* », Borel & Gajo, 2005 :51). Le fait que le locuteur hésite au moment d'utiliser ces termes (hésitation marquée par la présence du « b- » juste avant) peut indiquer que les deux adjectifs sont permutables, voire qu'ils s'impliquent mutuellement. Les auteurs analysent ensuite un autre extrait dans lequel Biel/Bienne est la référence pour le bilinguisme (« même à Bienne »), sans que l'interlocuteur ne doive expliquer ce choix. En d'autres termes, l'expression « même à Bienne » serait synonyme de « même dans une ville bilingue ». Cette interprétation met également en avant l'idée largement répandue dans les discours que Biel/Bienne est emblématique d'une certaine forme de bilinguisme (représentation de référence, Gajo, 2000a).

Elmiger et Matthey (2005) abordent la question centrale de la diglossie par rapport au contexte biennois. Ils rappellent que cette notion est rattachée à l'ouvrage précepte de Ferguson (1959) qui présente la notion de diglossie en lien avec une situation sociolinguistique: deux variétés d'une langue dans un même territoire, mais avec des fonctions distinctes. Fishman (1967) a souhaité adopter une perspective axée sur l'individu pour aborder cette même notion (utilisation de plusieurs variétés de langues par des individus) allant dans le sens de la définition du bilinguisme proposée par Weinreich (1970) qui indique que le bilinguisme représente la rencontre de deux langues chez un même individu. Elmiger et Matthey (2005:25) décrivent quatre situations liées à la notion de diglossie:

1. Le **bilinguisme social**: plusieurs langues sont en contact dans une communauté.
2. La **situation dialecte-standard**: deux variétés de langues sont présentes, mais l'utilisation de l'une ou de l'autre renvoie à l'identité du locuteur (ou des interlocuteurs) et n'est que partiellement déterminée par le contexte (libre choix de la langue).
3. La **diglossie**: cas particulier de situation dialecte-standard. Le choix de langue est imposé par le contexte et non pas en premier lieu par des questions d'identité du locuteur.
4. La **dilalie**: une langue standard est langue première pour une partie de la population en augmentation, impliquant une minorisation du dialecte. Ce cas peut apparaître dans des régions touristiques dans lesquelles de nombreux locuteurs d'une langue viennent s'installer, par exemple dans certains villages des Grisons, avec une arrivée importante d'individus germanophones et une minorisation de la population romanche.

Elmiger et Matthey (2005) indiquent qu'à la lumière de ces différentes descriptions, la ville de Biel/Bienne présente bien une situation de **diglossie** puisque l'utilisation du suisse-allemand est généralement imposée par le contexte: la plupart des interactions orales ont lieu en dialecte alors que les communications écrites (officielles) ont lieu en allemand standard. Il existe bien entendu de nombreuses

situations pouvant impliquer des usages langagiers différents. Selon Kolde (1981), ce cas peut être désigné comme une **diglossie médiale**.

Si cette constatation vaut pour le lien entre suisse-allemand et allemand standard, il faut aussi prendre en compte le lien français-allemand qui constitue une deuxième particularité de la situation biennoise. Dans ce cas, Elmiger et Matthey (2005) parlent de **bilinguisme sociétal** puisque les deux langues ont un statut de langue officielle dans cette ville et que des individus francophones et germanophones y interagissent. Les auteurs parlent également de **bilinguisme institutionnel** pour décrire une situation dans laquelle le choix de la langue officielle (à Biel/Bienne le français ou l'allemand) pour tout échange avec les autorités de la ville est garanti, à l'instar de l'administration fédérale suisse (sauf peut-être pour les spécificités concernant le romanche). Dans la pratique, Elmiger et Matthey (2005) relèvent que de nombreux habitants de Biel/Bienne affirment avoir de bonnes compétences dans l'autre langue et une attitude ouverte envers les autres communautés linguistiques, afin de garantir l'**intercompréhension**. Le terme de « *contrat social biennois* » (Conrad, Matthey & Matthey, 2002:166) est alors proposé pour décrire le principe d'acceptation et de tolérance de l'autre groupe. Concernant la situation de diglossie, rappelons qu'à Biel/Bienne comme dans le reste de la Suisse-àlémannique, le suisse-allemand est plutôt utilisé pour les interactions orales et/ou moins formelles (par exemple, les SMS pour l'écrit) alors que l'allemand standard est utilisé pour les situations écrites et/ou plus formelles (à l'oral dans la plupart des enseignements et dans les discours officiels). Bien entendu, plusieurs situations échappent à cette tendance générale, comme certaines chaînes de radio qui diffusent toutes les informations en suisse-allemand ou certaines familles qui privilégient l'allemand standard pour tous les échanges écrits, même informels. Elmiger et Matthey (2005) précisent également que les individus francophones de Biel/Bienne sont confrontés à la situation de diglossie suisse-allemand/allemand standard et sont conscients que l'allemand standard enseigné à l'école est fort différent du dialecte utilisé dans la plupart des interactions orales en ville. Cette variété de suisse-allemand qui se différencie des autres variétés est

souvent désignée par les appellations *Berndeutsch* ou *Bielerdeutsch*. Il faut aussi préciser que les habitants de la région de Biel/Bienne étaient plutôt orientés vers Bâle jusqu'à la correction des eaux du Jura à la fin du XIX<sup>e</sup> et au début du XX<sup>e</sup> siècle, car la région du Seeland (sud de Bienne) était très marécageuse et plus difficile à traverser. Cela pourrait expliquer la présence d'influences du dialecte bâlois dans le suisse-allemand parlé à Bienne (Graden, 2019).

Ainsi, dans les discours, le terme générique «allemand» peut à la fois indiquer l'allemand standard et le dialecte, et c'est généralement le contexte qui permet de comprendre duquel il est question. Les extraits d'entretien présentés par Elmiger et Matthey (2005) montrent que, dans les interactions orales à Biel/Bienne, le français ou le suisse-allemand sont généralement parlés, mais rarement l'allemand standard. Ainsi, une personne annonce qu'elle préfère parler le français (qu'elle indique peu maîtriser) plutôt que l'allemand standard afin d'éviter l'utilisation d'une langue qui soit «étrangère» aux deux personnes impliquées dans l'interaction. Une personne francophone déplore à ce sujet que l'allemand standard appris à l'école ne puisse que rarement être utilisé dans les interactions orales en ville: les individus suisses-allemands tendent à passer au français si une interaction est initiée en allemand standard ou en suisse-allemand mais que l'interlocuteur éprouve des difficultés à s'exprimer ou à comprendre. Il semble donc particulièrement difficile d'apprendre le dialecte pour les individus qui ne l'acquièrent pas en famille. Elmiger et Matthey (2005) ont interrogé 12 personnes francophones ayant indiqué avoir appris le suisse-allemand. La plupart l'ont appris dans des cadres plus ou moins informels (dans la rue ou lors d'un séjour linguistique en suisse-allemande) ou dans le cadre professionnel (stage ou apprentissage). Seule une personne interrogée a mentionné un cadre plus formel (cours de dialecte). Cette étude donne des clés de compréhension précieuses pour le présent ouvrage, notamment parce que l'immersion réciproque se situe au croisement entre des interactions informelles de l'environnement social des individus et des interactions plus formelles de l'enseignement. Py (2005) propose plusieurs réflexions concernant l'apprentissage de l'allemand pour la communauté francophone dans

le contexte biennois. En se fondant sur des entretiens conduits avec plusieurs individus adultes, suivant une approche ethnographique, il met en évidence certains obstacles que ces personnes indiquent avoir rencontrés, durant leur enfance et durant leur scolarité, et la manière dont ils ont procédé pour les surmonter. Bien entendu, l'approche ethnographique et le récit de ces personnes ne peuvent pas garantir une authenticité des faits et une généralisation des résultats, mais ils permettent d'obtenir des informations sur la manière dont le vécu est perçu par ces individus et en quoi ce vécu peut avoir influencé les apprentissages en langue. Py (2005) revient donc sur les notions d'acquisition et d'apprentissage et insiste sur le fait que l'école tend à enseigner une forme standardisée de la langue qui reste bien souvent abstraite. Pour Py (2005), les apports langagiers fournis par l'école doivent servir de base pour effectuer d'autres apprentissages plus tard, lors de la rencontre de la langue dans un contexte autre, notamment professionnel. Mais cette vision ne transparait pas dans les entretiens effectués, car les personnes interrogées indiquent que l'étude de l'allemand à l'école ne les a pas aidés dans leur développement langagier. Gajo et Mondada (2000) soulignent également cette différence entre **langue enseignée** et **langue vernaculaire**. Il semble donc nécessaire de donner des clés d'utilisation aux apprenantes et aux apprenants pour tout au moins effectuer des transferts de la langue étudiée vers son utilisation dans d'autres contextes. Pourtant, les apprentissages dans une langue étrangère sont généralement dépendants d'un savoir-faire que les apprenantes et les apprenants ne mentionnent pas souvent, probablement parce qu'ils n'en ont tout simplement pas conscience. Le journal de bord, utilisé dans différentes situations d'apprentissage, peut désormais permettre d'obtenir des exemples à ce sujet (De Pietro, Matthey & Py, 1989). La présence des deux communautés linguistiques en ville de Biel/Bienne semble en tout cas représenter un obstacle récurrent dans les récits de ces différents individus et il est légitime de se poser la question de la transformation de l'école en un lieu plurilingue, comme l'ont déjà suggéré Castellotti et Moore (2005) ou Gajo (2001). Actuellement, la séparation entre les deux communautés linguistiques est encore visible, comme l'illustrent les structures architecturales des bâtiments qui prévoient deux sections

distinctes, avec une organisation indépendante. La ville de Biel/Bienne s'efforce depuis plusieurs années d'ouvrir des espaces pour des activités scolaires communes au sein des écoles de la ville.

Pour conclure, notons qu'il est difficile de dresser un seul portrait du bilinguisme biennois. Les pratiques effectives montrent qu'une disposition à parler dans la langue de l'autre est bien présente et que de nombreuses personnes bénéficient de compétences relatives à un bilinguisme fonctionnel. En même temps, certains champs de tension ont été identifiés, notamment lorsque des attentes (bilinguisme des employés) ne sont pas remplies et que la cliente ou le client doit s'adapter à la vendeuse ou au vendeur. Bien qu'il existe actuellement différents projets favorisant le bilinguisme dans la scolarité obligatoire des élèves de la ville, l'école biennoise gagnerait à élargir son rôle afin de sortir d'une opposition récurrente entre apprentissages guidés et naturels, et afin de favoriser les échanges entre francophones et germanophones. Cela pourrait permettre de varier les contextes d'apprentissage et de fournir aux élèves différentes opportunités de rencontre de la langue partenaire, ce que les projets d'immersion réciproque à Biel/Bienne essaient de proposer depuis plusieurs années déjà.

### **3.4 L'immersion réciproque à Biel/Bienne**

Nous l'avons vu plus haut, le contexte sociodémographique de Biel/Bienne est favorable à l'installation d'un projet d'immersion réciproque, notamment parce que les deux communautés linguistiques (francophones et germanophones) sont présentes et réparties de manière relativement équilibrée en termes de population et que les deux langues ont un statut de langue majoritaire. Mais d'autres aspects politiques, linguistiques et sociaux sont nécessaires à l'émergence d'un tel projet. Plusieurs étapes ont précédé la mise en place de la FiBi et il nous semble important de les présenter ici.



### 3.4.1 Prémices de l'immersion réciproque à Biel/Bienne

L'immersion a déjà fait son apparition dans le contexte biennois des années 1990, avant que le projet FiBi n'émerge en 2010. À cette période, un nombre croissant d'habitants (parents, enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers municipaux, etc.) réclament une promotion de l'enseignement bilingue en ville de Biel/Bienne. La direction des écoles crée alors un poste de *responsable des projets bilingues* et prévoit un budget de soutien à toute école qui souhaiterait lancer un projet bilingue selon plusieurs modalités de choix, notamment de l'immersion partielle (1-3 leçons par semaine), des îlots immersifs, des tandems (rencontre d'élèves de langues premières différentes), des activités hors-cadre (camps, visites ou journées sportives) organisées avec une classe de l'autre langue ou encore de l'immersion réciproque. En 1998, l'école primaire de Boujean a lancé un projet intitulé *Ponts-Brücken*, destiné aux classes du premier cycle (4-8 ans), proposant quatre leçons hebdomadaires de disciplines en immersion réciproque, c'est-à-dire que des demi-classes sont assemblées pour des cours de discipline en commun. Salzmann et Le Pape Racine (2008) écrivent à ce sujet :

*« Ce fut le premier projet bilingue de grande ampleur à Bienne. Cette immersion partielle n'a pas permis aux élèves de devenir bilingues après quatre ans, mais elle a développé leur capacité de compréhension orale dans la langue 2, puis d'expression orale, dans un second temps. Les élèves ont été motivés à se lancer dans l'apprentissage de la langue 2 (l'allemand), proposée à partir de la 3<sup>e</sup> année pour les francophones (avec la méthode Tamburini) et à partir de la 5<sup>e</sup> année pour les germanophones (avec la méthode « Bonne Chance »). Les relations entre les différents groupes culturels et linguistiques se sont considérablement améliorées aussi bien au sein de la classe qu'en dehors de celle-ci. Les élèves, pour qui l'allemand ou le français était la troisième langue étrangère, n'ont pas été désavantagés dans leur apprentissage linguistique. »*

Salzmann & Le Pape Racine (2008 :69)

Ces résultats sont donc encourageants pour le développement de la L2 (surtout les compétences réceptives) et rassurants en ce qui concerne les élèves plurilingues pour qui certaines personnes se demandent encore souvent si l'apprentissage de deux langues à l'école ne représenterait pas une surcharge cognitive (Egli Cuenat & Manno, 2016, ou Lüdi, 2003, qui mentionnent que cette inquiétude n'a pas lieu d'être). Le projet a également été documenté en détail par Merkelbach (2002, 2007) qui s'est intéressé à de nombreux aspects tels que les compétences en L2 des élèves, le point de vue des parents et les retours du corps enseignant. Les entretiens menés avec les enseignantes et enseignants qui ont expérimenté (de manière ponctuelle) l'immersion réciproque dans cette école soulignent la « *viabilité* » (Merkelbach, 2007:132) de ce type d'enseignement bilingue, mais également un certain risque que les élèves des deux communautés langagières (qui sont, dans ce cas, habitués à des classes monolingues le reste du temps) ne se mélangent pas. Des enseignantes interrogées indiquent avoir trouvé des stratégies pour outrepasser cette difficulté, notamment la constitution de groupes mixtes (imposés) pour certaines activités. Elles relèvent également une charge de travail supplémentaire et « *lourde* » (Merkelbach, 2007:132) pour ce type d'enseignement, mais également une plus grande facilité des élèves à entrer dans les apprentissages de l'allemand L2 lors de leur arrivée en 3<sup>e</sup> année. Bien que certaines difficultés aient été également identifiées (par exemple le maintien d'une séparation entre les groupes langagiers dans le contexte scolaire), Merkelbach (2007) tire un bilan positif de cette expérience, notamment au niveau des apprentissages de la L2 et des représentations concernant les langues étrangères. Le projet *Ponts-Brücken* a été prolongé et l'école de Boujean propose aujourd'hui encore des activités bilingues à ses élèves.

À cette même période, d'autres écoles proches de Biel/Bienne ont engagé des activités immersives telles que de l'immersion partielle, des tandems ou des visites bilingues. Ces projets touchent aussi bien les degrés du primaire que du secondaire et se poursuivent aujourd'hui encore dans de nombreux établissements scolaires. La commune bilingue d'Evilard/Leubringen, située juste au-dessus de Biel/Bienne, propose par exemple une partie des leçons en immersion depuis 1998

ainsi que, depuis 2008, une filière d'école enfantine mélangeant des élèves des deux communautés, et des enseignements en français et en allemand (Zimmermann & Hostettler, 2013).

Au niveau post-obligatoire, la ville de Biel/Bienne offre, depuis 1998, la possibilité d'effectuer une maturité bilingue français-allemand, offre qui n'est pas nécessairement répandue dans le reste du canton de Berne pourtant bilingue (Elmiger, 2008). Une évaluation des apprentissages en L2 des élèves du gymnase bilingue de Biel/Bienne, conduite par Plaschy et Werlen (2001), montre que les élèves de classes bilingues obtiennent des résultats légèrement supérieurs en L2 à ceux des élèves de classes monolingues. Comme l'indiquent les auteurs, les résultats du rapport doivent être interprétés avec prudence, car peu d'informations sur les profils des élèves ont été récoltées et le nombre d'individus participants à la recherche était limité.

L'émergence de projets bilingues dans plusieurs écoles de la ville de Biel/Bienne, la présence d'un gymnase bilingue et la volonté grandissante de différentes personnes et des parents d'offrir un cursus bilingue aux élèves de la ville ont probablement contribué à la mise sur pied d'une filière bilingue en 2010. Ainsi, après une longue phase de discussions et une enquête préalable autour du projet, les autorités de la ville de Biel/Bienne ont décidé de lancer la FiBi, tout d'abord en tant que projet pilote puis comme entité scolaire établie. Cette école constitue le terrain de recherche du présent ouvrage.

### **3.4.2 Le projet de la Filière Bilingue**

Cette section présente les choix institutionnels et pédagogiques du projet FiBi, en s'appuyant principalement sur le concept rédigé par Le Pape Racine et al. (2010). Ces auteurs font du projet la description générale suivante :

*«Le concept de filière bilingue (FiBi) se base sur le principe de l'immersion réciproque. Par ailleurs, chaque classe est composée à parts égales d'enfants germanophones et francophones. Par principe,*

*l'enseignement est dispensé à parts égales en allemand et français. L'on encourage modérément la langue principale des enfants dans des disciplines d'enseignement linguistiquement homogènes. Ce modèle permet l'acquisition de compétences linguistiques, non seulement dans le cadre de l'enseignement, mais encore dans les contacts entre élèves, notamment lors des pauses et durant les loisirs. »*

Le Pape Racine et al. (2010 :3)

Sur le plan structurel, la FiBi est une entité scolaire qui dispose d'une direction composée de deux membres (germanophone et francophone), d'un site géographique et d'une équipe enseignante. Deux classes parallèles de chaque degré scolaire sont formées afin de permettre aux personnes enseignantes de travailler de manière collaborative et, dans certains cas particuliers, de former des classes homogènes sur le plan linguistique. Le choix de travailler avec deux classes parallèles est notamment justifié par la volonté de ne pas devoir choisir entre le plan d'études en vigueur dans la partie francophone (PER) ou celui en vigueur dans la partie germanophone (*Lehrplan 21*) du canton. À l'école enfantine (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup>), un important travail de coordination (de la part du corps enseignant) a été effectué afin de travailler avec un plan d'études commun. Les mesures de soutien sont les mêmes que dans les autres écoles de la ville. Les classes sont composées d'élèves ayant pour langue principale le français, l'allemand mais également d'autres langues : la possibilité d'inscrire son enfant à la FiBi dépend de la proximité géographique de son domicile par rapport au site géographique choisi (initialement Plänke, ensuite Prés Walker). Les deux sites retenus ayant une situation centrale, un nombre important d'élèves plurilingues (devant tout de même mentionner une langue officielle principale lors de leur entrée à l'école) sont également présents dans ces classes. Les élèves effectuent en principe toute leur scolarité (de la 1<sup>re</sup> à la 11<sup>e</sup>) dans la même classe.

En termes de critères d'engagement du personnel enseignant et de formation, les personnes souhaitant enseigner dans cette école doivent, entre autres, remplir les conditions d'engagement suivantes : une volonté de travailler dans une équipe bilingue ; la maîtrise des deux

langues d'enseignement et de la méthode d'enseignement bilingue (bien qu'en 2010 les possibilités de se former à l'enseignement bilingue étaient encore limitées); la possession d'un diplôme d'enseignement pour les degrés concernés (Le Pape Racine et al., 2010).

Concernant les objectifs pédagogiques, le concept indique que le projet vise le développement des quatre compétences langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. À ce stade, il est fait mention de la situation de diglossie pouvant représenter une difficulté supplémentaire pour les élèves francophones qui doivent faire face à l'utilisation de l'allemand en cours et du dialecte lors de situations informelles. Il est également indiqué que les parents peuvent contribuer au projet, principalement en adoptant une attitude positive envers le bi- et le plurilinguisme. Enfin, le projet FiBi suit la ligne donnée par le Conseil de l'Europe (2001) à propos du citoyen européen qui doit être «*fonctionnellement plurilingue*» et des types d'enseignement pour l'apprentissage dirigé et l'acquisition spontanée, ce qui permet de rattacher le projet FiBi à des concepts issus de la recherche en didactique des langues étrangères et du plurilinguisme de ces trente dernières années.

En termes d'organisation, la FiBi prévoit des classes mixtes suivant la moitié de l'enseignement en allemand et l'autre moitié en français. La modalité 1personne-1langue est appliquée et une discipline est généralement enseignée dans une langue. En fonction des disponibilités du personnel enseignant et de l'organisation de l'horaire, enseignantes et enseignants peuvent également se partager une discipline. L'horaire présenté ci-dessous donne une idée générale de l'organisation pour une classe de 4<sup>e</sup> (figure 16).

Ce tableau montre la répartition entre les deux langues (douze périodes sont données en français et douze sont données en allemand), ainsi que les cours facultatifs de renforcement du français (en rouge clair) allant dans le sens de travaux de Lyster (2010) concernant la nécessité de prévoir des moments d'enseignement focalisés sur la L2. Dans ce cas, il s'agit d'une classe suivant le plan d'études germanophone, ce qui est rendu visible par les nombreuses leçons d'allemand (5) et de la discipline *Natur Mensch und Gesellschaft* (NMG, anciennement

Figure 16: Exemple d'horaire pour une classe de 4<sup>e</sup> suivant le plan d'étude germanophone (selon Le Pape Racine et al., 2010:15)

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
Matin 1	Deutsch	Mathematik	Mathematik	Deutsch	Musik
Matin 2	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik	Musik
Matin 3	NMM	NMM	Sport	NMM	Deutsch
Matin 4	Sport	NMM	NMM	Sport	NMM
Midi					
Après-midi 1	Gestalten	Französisch		Gestalten	
Après-midi 2	Gestalten	Französisch		Gestalten	

Enseignement dispensé par un membre du corps enseignant germanophone (L1)
Enseignement dispensé par un membre du corps enseignant francophone (L2)
Enseignement en demi-classe (en français, L2)
Offre de l'école (en français, L2)

intitulée NMM pour *Natur-Mensch-Mitwelt*) qui englobe les domaines de la géographie, de l'histoire et des sciences de la nature et cumule six périodes hebdomadaires. L'aperçu d'un horaire constitué pour une classe de même degré (4<sup>e</sup>) mais suivant le plan d'études romand permet de mieux comprendre certains enjeux du projet (figure 17).

Relevons dans cet exemple que le nombre d'heures accordées au français (9) est largement supérieur au nombre d'heures attribuées à l'allemand dans le plan d'études germanophone. Ce déséquilibre se retrouve dans l'équivalent de la discipline NMG, encore appelée « Environnement » en français au moment de la rédaction du concept<sup>7</sup>,

<sup>7</sup> Dans le PER, la discipline des Sciences humaines et sociales (SHS) et une partie de la discipline des Sciences de la nature (SN) regroupent les contenus autrefois dispensés dans le domaine de l'Environnement.

Figure 17: Exemple d'horaire pour une classe de 4<sup>e</sup> année suivant le plan d'étude francophone (selon Le Pape Racine et al., 2010:15)

	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
Matin 1	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.
Matin 2	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.
Matin 3	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.
Matin 4	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.	Classe ent.
Midi					
Après-midi 1	Demi-classe			Demi-classe	
Après-midi 2	Demi-classe			Demi-classe	

Enseignement dispensé par un membre du corps enseignant francophone (L1)
Enseignement dispensé par un membre du corps enseignant germanophone (L2)
Enseignement en demi-classe pour les élèves francophones
Enseignement en demi-classe pour les élèves germanophones

qui ne compte que deux périodes hebdomadaires (contre six dans le plan d'études germanophone). D'autres différences sont également notables au niveau de l'éducation physique, des activités créatrices et manuelles (ACM) et de la discipline de l'éthique qui n'a pas d'équivalent direct dans l'horaire de la classe suivant le plan d'études germanophone. Le Pape Racine et al. (2010) proposent une comparaison détaillée des plans d'études qui donne un aperçu des différences et des éléments à prendre en compte lors de la création d'une telle filière (voir figure 18).

Ces différences impliquent un certain nombre de difficultés organisationnelles pour le projet, mais elles peuvent également induire des attentes différentes en termes d'apprentissages chez les élèves.

Lancé en 2010 avec deux classes enfantines, le projet FiBi a été conceptualisé et évalué une première fois en 2013 (Bachmann et al.,

Figure 18: Comparaison des plans d'études de la partie germanophone et francophone du canton de Berne en vue de l'élaboration du concept FiBi (Le Pape Racine et al., 2010:16)

Langue d'enseignement	Plan d'études pour les classes de langue allemande	Plan d'études pour les classes de langue française
<b>L1 (langue première)</b>	5 L Deutsch	9 leçons de français
	4 L Math	5 leçons de mathématiques
	5 L Musik	
	2 L Gestalten	
	<b>12 L in L1</b>	<b>14 leçons en L1</b>
<b>L2 (deuxième langue)</b>	5 L NMM	1 leçon d'éthique
	2 L Gestalten	2 leçons d'environnement
	3 L Sport	3 leçons d'ACM
	2 L Musik	1 leçon de Chant
		3 leçons d'éducation physique
	<b>12 L in L2</b>	<b>10 leçons en L2</b>
<b>Offre de l'école</b>	2 L Französisch	2 leçons d'allemand
<b>Total des heures d'enseignement</b>	<b>26 Lektionen</b>	<b>26 leçons</b>

2013) avec un focus sur le cycle 1 puis, quelques années plus tard, le cycle 2 a été évalué (Jenny & Arcidiacono, 2019a, 2019b, 2019c; Pfeuti, 2017). Ces différentes évaluations devaient également faciliter des prises de décisions sur le plan politique en vue d'une continuation du projet après chaque phase (cycle 1, cycle 2). Chaque année depuis 2010, la FiBi a ouvert deux classes supplémentaires et compte depuis 2017 seize classes allant de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup>, soit plus de 300 élèves. Depuis 2018, une Filière Bilingue pour le secondaire (FiBiS) a



également été créée, permettant aux élèves scolarisés en immersion réciproque d'effectuer l'entièreté de leur scolarité obligatoire dans une filière bilingue. Un concept détaillé a également été rédigé pour ce projet (Latscha, Völlmin & Gogniat, 2017), mais nous n'entrerons pas dans les détails de ce dernier puisqu'il ne concerne pas directement le cadre de cette étude. Précisons néanmoins que l'organisation spécifique du secondaire ainsi que les expériences (et le suivi scientifique) menées au degré primaire ont permis certaines nouvelles orientations pour le projet FiBi, notamment la fusion des deux plans d'études (PER et *Lehrplan 21*) dans le même curriculum.

### 3.4.3 Suivi scientifique du projet FiBi

Le projet FiBi est coordonné par le département École & Sport de la Ville de Biel/Bienne et a fait l'objet d'un suivi scientifique à différentes reprises. Des données ont également été récoltées et analysées dans le cadre de deux thèses de doctorat (Buser, 2015; Ross, 2017) ainsi que dans le cadre de nombreux articles scientifiques (Bachmann & Le Pape Racine, 2016; Buser & Melfi, 2019; Jenny, 2018; Jenny & Arcidiacono, 2019a, 2019b, 2019c; Jenny, Gajo & Arcidiacono, 2019; Ross, 2014; Ross, 2017; Straub, 2014). Cette section résume certains des résultats qui ont été présentés dans ces différents documents.

Ross (2014) s'intéresse aux stratégies de communication des élèves du cycle 1 (4-7 ans) de la FiBi. À travers une étude longitudinale (comparaison des stratégies utilisées par des élèves de différents contextes lors d'une tâche effectuée à plusieurs reprises au cours d'une période de quatre ans), une grande variété de stratégies a été identifiée chez les élèves plurilingues alors que les élèves à profil monolingue ont tendance à utiliser un nombre plus restreint de stratégies de communication. Cette étude relève également que la fonction des stratégies évolue au fil du temps et au fil des apprentissages de L2 des élèves. Par exemple, les stratégies non verbales visent d'abord à substituer les formes langagières manquantes et, plus tard, à soutenir le langage (Ross, 2014).

Buser et Melfi (2019) se sont intéressés aux compétences de production orale en allemand des élèves du cycle 1 (4-8 ans) de la FiBi et de classes monolingues. Les auteurs montrent notamment que les élèves germanophones de la FiBi obtiennent des résultats significativement plus élevés en allemand que les élèves de classes monolingues germanophones. Les élèves allophones des deux groupes font des progrès importants en allemand durant les quatre premières années de la scolarité, et les élèves allophones de la FiBi obtiennent, également dans ce cas, des résultats significativement plus élevés. Les élèves francophones progressent aussi en production orale en allemand, mais de manière moins importante. Buser et Melfi (2019) expliquent ce dernier résultat par la situation de diglossie discutée plus haut. Cette étude ne prend malheureusement pas en compte le statut socio-économique des élèves. D'une manière générale, aucune étude concernant le cycle 2 n'a pu être conduite avant 2015, puisque les élèves n'avaient pas encore atteint ce niveau de scolarisation.

Jenny et Arcidiacono (2019a)<sup>8</sup> se sont intéressés aux quatre compétences langagières en L2 et aux compétences en mathématiques des élèves du cycle 2 en comparant leurs résultats à ceux d'élèves de classes régulières. Les résultats mettent en avant des compétences significativement plus élevées chez les élèves FiBi en L2 (différence de 47,14% pour la production orale) et, dans une moindre mesure, en mathématiques (7,91%). Les auteurs montrent surtout l'importance des considérations didactiques dans le cadre de l'enseignement bilingue, puisque l'enseignement des mathématiques en contexte immersif réciproque semble favoriser les apprentissages sous certaines conditions uniquement. Un focus porté sur le contenu et une **didactisation de l'alternance** (Duverger, 2007) sont notamment nécessaires au développement parallèle de compétences langagières et disciplinaires. Allant dans ce sens, Jenny, Gajo et Arcidiacono (2019)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Une partie des données présentées dans l'article de Jenny et Arcidiacono (2019a) ont été intégrées au présent travail.

<sup>9</sup> L'article de Jenny, Gajo et Arcidiacono (2019) propose des analyses qualitatives de certaines données issues de cette recherche. Certains aspects ont été repris dans le présent travail.

ont étudié les interactions d'élèves de la FiBi aux profils langagiers différents (francophones, germanophones et plurilingues) lors de la réalisation d'une tâche bilingue de mathématiques. Ce travail a montré que les élèves restent également focalisés sur le contenu lors de ce type de tâche, mais aussi qu'ils utilisent différentes langues et différents registres de langue pour la résolution de problèmes.

Cette revue de littérature, bien que non exhaustive, laisse transparaître certains éléments pertinents par rapport à l'étude présentée ici. Par exemple, les élèves du cycle 1 développent des compétences de L1 correspondant aux attentes de l'institution, voire allant au-delà dans certains cas. Ils sont également capables d'utiliser des stratégies différentes dans le but de communiquer. Au niveau du cycle 2, les élèves développent des compétences de L2 significativement supérieures aux élèves de classes régulières et de manière semblable (voire légèrement meilleure) des compétences en mathématiques. Ressort également l'importance de prendre en considération le profil des individus testés (notamment leur statut socio-économique) ainsi que de s'intéresser aux pratiques de classes afin de pouvoir mieux expliquer certains résultats quantitatifs présentés dans les recherches évoquées.

### **3.5 Bilan**

Ce chapitre a permis de mettre en exergue la complexité et la richesse du contexte sociolinguistique suisse et, surtout, du contexte biennois. Les dispositions politiques des 15 dernières années ont rendu le contexte favorable à l'implémentation de projets d'enseignement par immersion et, dans le contexte biennois, d'enseignement par immersion réciproque. Cependant, les modalités de ce type d'enseignement doivent être détaillées et plusieurs aspects tels que les attentes concernant les compétences des élèves ou les enjeux didactiques restent à définir. Les résultats des différentes recherches menées dans le contexte biennois montrent que l'enseignement par immersion réciproque permet d'aller dans le sens des recommandations concernant l'enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire. Cependant, diverses

questions cruciales n'ont pas encore (ou pas encore assez) été étudiées, notamment la question des apprentissages dans les disciplines dites non linguistiques (DdNL).

Le prochain chapitre décrit les objectifs du présent projet de recherche en montrant dans quelle mesure il complète les résultats existants concernant l'immersion réciproque en particulier et l'enseignement bilingue d'une manière plus générale.

## Chapitre 4

---

### Objectifs, questions de recherche et méthode

L'enseignement par immersion réciproque en général et la FiBi dans le contexte de Biel/Bienne en particulier élargissent le champ de la recherche en enseignement bilingue en offrant plusieurs variables telles que les interactions exolingues entre pairs ou la prise en compte d'un contexte sociolinguistique lui-même bilingue. Les dispositifs d'enseignement par immersion réciproque étant relativement récents dans le paysage éducatif suisse, surtout au niveau de l'école obligatoire, les questions d'apprentissage/acquisition/appropriation de la L2 dans ce contexte méritent une attention particulière. En même temps, la question des DdNL, qui a souvent été absente ou uniquement observée en marge des recherches concernant l'enseignement bilingue (Gajo, 2001), doit être approfondie dans des contextes variés. Bien que plusieurs travaux aient été publiés au sujet des DdNL au cours de ces dernières années (par exemple Duverger, 2007; Gajo, 2007; Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine, 2016; Le Pape Racine, 2011; Steffen, 2013), une étude approfondie des mécanismes d'apprentissage d'une DdNL telle que les mathématiques en contexte immersif réciproque est encore nécessaire. Les pratiques de classe ainsi que le regard du corps enseignant sur celles-ci sont des éléments clés d'une meilleure compréhension des processus en

jeu dans ce contexte. C'est pour ces différentes raisons que notre recherche s'intéresse à la fois aux compétences des élèves en L2 et aux enjeux didactiques liés à l'enseignement des mathématiques dans le contexte de l'immersion réciproque. Ce chapitre présentera d'abord les objectifs, puis les différentes questions de recherche et enfin les hypothèses de notre étude. Ensuite, la composition de notre échantillon sera détaillée et les choix méthodologiques explicités. Enfin, nous présenterons en détail les démarches entreprises pour la récolte et l'analyse des données tant pour la partie quantitative que qualitative. Ce chapitre se clôturera sur une présentation des conventions de transcription (différentes selon les analyses) et sur une anticipation des biais potentiels de cette recherche.

## 4.1 Objectifs de l'étude

Au regard de l'émergence relativement récente de l'enseignement bilingue par immersion réciproque et de l'absence de recherches empiriques concernant le cycle 2 de la FiBi, ce travail s'intéresse aux compétences de L2 et de mathématiques développées par les élèves de cette école, après sept ans de scolarisation et d'enseignement par immersion réciproque (les élèves concernés sont alors âgés de 10-12 ans et ont été scolarisés à la FiBi à l'âge de 4-5 ans). Pour cette première partie (quantitative), divers tests ont été créés (parfois repris et adaptés de travaux existants) afin d'évaluer les apprentissages effectués par les élèves durant cette période et de les mettre en lien avec différentes caractéristiques prédéfinies. Ainsi, la question des apprentissages en L2, largement documentée, et celle plus récente des DdNL ont été élargies au contexte spécifique de l'immersion réciproque. En outre, nous avons posé la question des opportunités spécifiques d'apprentissage offertes par l'immersion réciproque dans un contexte déjà bi-plurilingue tel que celui de la ville de Biel/Bienne. Pour cette raison, une seconde partie (qualitative) concerne les interactions entre les élèves issus de plusieurs communautés linguistiques qui se retrouvent dans une même classe bilingue, ce qui

permettra de compléter la première partie concernant les compétences en L2 et en mathématiques. Cette deuxième partie a pour but d'identifier certains fonctionnements spécifiques à un enseignement par immersion réciproque tels que l'acquisition de compétences dans les différents registres de langue; les différents canaux de communication, notamment grâce à une variété dans les interactions; le répertoire bi-plurilingue des élèves (visible notamment à travers l'alternance codique) évoluant dans un environnement reconnaissant l'usage de plusieurs langues; ou encore l'émergence de processus tels que la décontextualisation, la défamiliarisation et la re-médiation. Notre objectif est donc de mesurer l'état des compétences des élèves de la FiBi à un temps donné et de documenter les pratiques de classe ainsi que les interactions qui émergent dans ce contexte.

## 4.2 Questions de recherche

Au regard de ce qui a été présenté plus haut et des différents bilans effectués concernant les champs de recherche de l'acquisition des langues et de l'enseignement bilingue, nous avons formulé la question de recherche principale suivante :

**Quels apprentissages effectuent les élèves scolarisés dans une école suivant le modèle de l'immersion réciproque (après sept ans) en L2 et en mathématiques et dans quel contexte ces apprentissages émergent-ils?**

Cette question ouverte présente l'avantage de ne pas fixer, au départ, des attentes précises et de laisser la place à des éléments potentiellement identifiables lors des analyses qualitatives plus fines qui interviendront en deuxième partie du travail. Sur ce fondement, deux sous-questions ont été formulées, la première s'intéresse aux compétences de L2 et de mathématiques des élèves et la seconde, aux autres compétences développées (ou enjeux émergents) au travers

d'un projet d'enseignement par immersion réciproque. Les deux sous-questions sont les suivantes :

1. Quelle est la différence entre les compétences de L2 et de mathématiques développées par des élèves issus d'un programme d'immersion réciproque et celles d'élèves de classes régulières?
2. Quelles sont les spécificités de l'enseignement par immersion réciproque pour l'apprentissage d'une L2 et d'une DdNL telle que les mathématiques?

Ces questions définissent les deux axes (et les deux phases) abordés dans ce travail : premièrement, un focus quantitatif sur les compétences des élèves en L2 et en mathématiques ; deuxièmement, une approche qualitative portant sur les éléments particuliers de l'immersion réciproque.

### 4.3 Hypothèses

Bien que notre approche ne soit pas strictement hypothético-déductive, il nous a semblé pertinent de partir de différentes suppositions qui permettent de donner une ligne claire pour la première partie du travail et de guider nos analyses dans la seconde partie. Ainsi, pour les deux axes de recherches mentionnés plus haut, les hypothèses suivantes ont été formulées.

**Hypothèse 1 (H1) :** Il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières.

En nous appuyant sur les recherches menées dans le domaine de l'enseignement bilingue depuis les années 1960 (Calvé, 1991 ; Genesee, 2004 ; Leblanc, 1992 ; etc.), nous émettons l'hypothèse que les élèves FiBi développent des compétences significativement plus élevées dans les quatre habiletés langagières en L2 par comparaison avec des élèves de classes régulières (compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite, voir Conseil de l'Europe, 2018). En tenant compte du caractère



«réciproque» de ce type d'enseignement bilingue, nous émettons également l'hypothèse que les compétences productives (en tout cas orales) seront significativement plus importantes que celles des élèves de classe régulière, notamment parce que le nombre d'occasions de pratiquer la langue (et de recevoir un input) est théoriquement plus élevé.

**Hypothèse 2 (H2)** : Il n'existe pas de différences significatives entre les compétences en mathématiques des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. Plus précisément, les élèves de la FiBi obtiennent des résultats au moins aussi élevés que les élèves de classes régulières.

La recherche concernant les DdNL est plus récente que celle portant sur les langues étrangères et elle n'a, à ce jour, pas encore montré de tendance claire, comme l'a mis en évidence la section 2.4.2. À partir du constat de Bialystok (2001), qui indique que la langue d'enseignement n'a pas d'influence sur les résultats en DdNL tant que le niveau de réception des élèves est suffisant pour une compréhension des contenus, nous émettons l'hypothèse que les élèves de la FiBi développent des compétences semblables à celles des élèves de classes régulières (pas de différence significative) en mathématiques. Néanmoins, les apports de Coste (2000), Duverger (2007) et de Gajo (2007), qui décrivent les conditions dans lesquelles l'enseignement bilingue (et notamment les questions d'opacité et de densité) peut soutenir les apprentissages disciplinaires, pourraient laisser supposer des compétences de mathématiques plus élevées pour les élèves de la FiBi pour autant que les éléments didactiques décrits au sous-chapitre 2.5 soient appliqués. À ce stade, nous ne connaissons pas les pratiques en vigueur dans les classes FiBi et n'avons pas émis d'hypothèses concernant des compétences potentiellement plus élevées en mathématiques dans les classes bilingues, mais les résultats du présent travail permettront d'aller plus loin sur cette question. Dans la seconde partie de l'analyse (qualitative), nous tenterons d'explorer l'émergence ou non de telles situations et de les mettre en lien avec les compétences mesurées en mathématiques dans la première partie.

**Hypothèse 3 (H3)** : En classe d'immersion réciproque, plusieurs canaux de communication (oraux et écrits) et registres de langue

(notamment les registres soutenu, courant et familier) sont utilisés en différentes langues, selon les situations de communication et le statut des personnes impliquées dans l'interaction.

En considérant la description des pratiques langagières dans le contexte biennois et celui des différents registres potentiellement impliqués dans les interactions en contexte immersif réciproque, nous émettons l'hypothèse que les élèves utilisent plusieurs registres de langue (familier, courant et éventuellement soutenu) dans les interactions avec les différentes personnes intervenant dans le projet (il s'agit principalement ici des enseignantes et enseignants ainsi que des pairs). Cette hypothèse suppose que la FiBi reproduise certaines situations authentiques de communication qu'une ville bilingue, telle Biel/Bienne, peut engendrer (ainsi, Hanse, 2000 pour le phénomène d'authentification, ou Richer, 2009 pour les questions de tâches et d'approche actionnelle).

**Hypothèse 4 (H4):** Les élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi disposent d'un répertoire bi- et plurilingue (visible notamment à travers des phénomènes d'alternance codique; des reformulations dans l'autre langue; un parler bilingue; etc.), applicable dans un environnement scolaire et social bilingue.

En tenant compte des travaux de recherche concernant l'alternance codique (Borel, 2012; Grosjean, 1982; Lüdi & Py, 2013; etc.) et la compétence plurilingue (Moore, 2006), nous émettons l'hypothèse que l'enseignement par immersion réciproque permet le développement d'une compétence plurilingue permettant de dénouer des situations communicationnelles impliquant plusieurs langues et d'enrichir/de diversifier la forme des échanges. Cette hypothèse concerne les langues du projet (français, allemand et suisse-allemand), même si d'autres langues pourraient apparaître dans les situations observées, au vu de la grande diversité linguistique de notre échantillon.

**Hypothèse 5 (H5):** L'enseignement des mathématiques dans le cadre de l'immersion réciproque permet l'émergence de processus favorisant les enseignements disciplinaires en plusieurs langues, tels que la décontextualisation et la re-médiation.

Cette hypothèse s'inspire des travaux de Gajo (2007) dont il a surtout été question dans la section 2.5.5 du présent travail et qui mettent en avant les avantages potentiels d'un travail plurilingue des contenus scolaires pour la discipline. Nous postulons que les enseignantes et enseignants font appel à ces processus, de manière consciente ou inconsciente, même si nous ne connaissons pas tous les éléments qui constituent la formation du corps enseignant de la FiBi. Cette hypothèse sera mise en lien avec l'hypothèse 2, car l'émergence des processus décrits plus haut constitue un des facteurs qui peuvent soutenir le développement de compétences disciplinaires en contexte bilingue. Ainsi, l'absence ou la présence de ces processus pourra contribuer à expliquer une partie des compétences mesurées dans la première partie de l'analyse.

Le tableau 3 ci-dessous propose une synthèse des cinq hypothèses formulées.

Cette vue d'ensemble permet de bien différencier les deux parties du projet: d'abord une approche comparative avec des tests de L2 et de mathématiques, puis une approche plus compréhensive avec des observations de pratiques et des entretiens semi-dirigés en complément. Elle permet également de mettre en évidence les liens entre les différentes hypothèses: les hypothèses H1, H3 et H4 s'intéressent aux compétences langagières dans un sens large, prenant en compte les compétences de L2 (compréhension production orale et écrite; production orale et écrite), mais aussi les compétences plurilingues et les compétences de communication (différents canaux, registres de langues, ressources plurilingues, etc.). Les hypothèses H2 et H5 s'intéressent aux compétences de mathématiques et à l'émergence de certains processus favorables aux apprentissages disciplinaires, dans le cadre spécifique des mathématiques. Ainsi, des liens pourront être établis entre ces différentes hypothèses lors du traitement des données et de la discussion des résultats. Ces croisements nous semblent pertinents, car ils favorisent une meilleure compréhension du contexte dans lequel les résultats aux tests ont pu émerger.

Tableau 3: Présentation des différentes hypothèses de recherche

Partie	Hypothèse	Énonciation
Axe quantitatif	H1	Il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7 <sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières.
	H2	Il n'existe pas de différences significatives entre les compétences en mathématiques des élèves de 7 <sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. Plus précisément, les élèves de la FiBi obtiennent des résultats au moins aussi élevés que les élèves de classes régulières.
Axe qualitatif	H3	En classe d'immersion réciproque, plusieurs canaux de communication (oraux et écrits) et registres de langue (notamment les registres soutenu, courant et familier) sont utilisés en différentes langues, selon les situations de communication et le statut des personnes impliquées dans l'interaction.
	H4	Les élèves de 7 <sup>e</sup> de la FiBi disposent d'un répertoire bi- et plurilingue (visible notamment à travers des phénomènes d'alternance codique; des reformulations dans l'autre langue; un parler bilingue; etc.), applicable dans un environnement scolaire et social bilingue.
	H5	L'enseignement des mathématiques dans le cadre de l'immersion réciproque permet l'émergence de processus favorisant les enseignements disciplinaires en plusieurs langues, tels que la décontextualisation et la re-médiation.

## 4.4 Échantillon

Pour la récolte de données, nous avons effectué un échantillonnage probabiliste, de type aléatoire stratifié par grappes (*random stratified cluster sampling*, voir Taherdoost, 2016). Les classes de 7<sup>e</sup> de la ville de Biel/Bienne (toutes sections confondues) représentent environ 470 élèves par année, répartis en 13 entités scolaires ou écoles : sept germanophones, cinq francophones et une bilingue (FiBi)<sup>1</sup>. En 2017-2018 (année principale de la récolte de données), chacune de ces entités scolaires comptait entre une et quatre classes de 7<sup>e</sup>. Nous en avons alors sélectionné une par école, en tirant au sort lorsque l'école comptait plus d'une classe. Au total, nous avons travaillé avec 16 classes sur 26 existantes en ville de Biel/Bienne pour ce niveau, soit 54 % de l'effectif pour cette population durant l'année scolaire 2017-2018. Comme il n'existe que deux classes FiBi de 7<sup>e</sup> par année (environ 40 élèves), nous avons récolté les données concernant cette école bilingue durant trois ans, soit : une année avant la récolte principale (2016-2017), une année pendant la récolte principale (2017-2018) et une année après la récolte principale (2018-2019), et ce, afin de pouvoir travailler avec un nombre plus important d'élèves issus de cette école bilingue. Ainsi, un total de six classes FiBi ont participé à la recherche, à raison de deux classes par année. Cela correspond à 100 % de la population FiBi ayant atteint la 7<sup>e</sup> à la fin de l'année scolaire 2018-2019. Par conséquent, l'échantillon global (n=332) est composé d'élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi (n=116) et d'élèves de 7<sup>e</sup> de classes de référence de la ville de Biel/Bienne (n=216). Le tableau 4 ci-dessous fournit une vue d'ensemble de l'échantillon et de ses caractéristiques :

---

<sup>1</sup> L'accès au terrain de recherche a été rendu possible par le département Écoles & Sport de la ville de Bienne. Une pré-étude, menée en 2016-2017, a été complétée durant les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Les résultats liés à ces données ont fait l'objet de plusieurs publications (notamment Jenny, 2018 ; Jenny, 2020 ; Jenny & Arcidiacono, 2019a ; 2019b ; 2019c ou Jenny, Arcidiacono & Gajo, 2019).

Tableau 4: Vue d'ensemble de l'échantillon (n=332)<sup>2</sup>

Caractéristiques	Classes FiBi (6)	Classes régulières (16)	Total
<b>Genre</b>			
Masculin	47 (41 %)	113 (52 %)	160
Féminin	69 (59 %)	103 (48 %)	172
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>216</b>	<b>332</b>
<b>Âge moyen</b>	10,63	10,86	10,78
<b>Nationalité</b>			
Nationalité suisse uniquement	53 (46 %)	89 (42 %)	142
Double nationalité (suisse + autre)	25 (22 %)	35 (16 %)	60
Autres nationalités	34 (29 %)	80 (37 %)	114
Pas d'information	4 (3 %)	12 (5 %)	16
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>216</b>	<b>332</b>
<b>Profil langagier</b>			
Profil monolingue germanophone	31 (27 %)	81 (38 %)	112
Profil monolingue francophone	32 (28 %)	45 (21 %)	77
Profil plurilingue germanophone	11 (9 %)	51 (23 %)	62
Profil plurilingue francophone	25 (21 %)	26 (12 %)	51
Profil bilingue français-allemand	14 (12 %)	10 (5 %)	24
Pas d'information	3 (3 %)	3 (1 %)	6
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>216</b>	<b>332</b>
<b>Autres langues parlées<sup>2</sup> dans les classes des deux groupes (nombre d'occurrences)</b>	Albanais (29), italien (21), arabe (14), espagnol (14), portugais (13), anglais (11), turc (8), bosniaque (6), kurde (6), tamoul (6), tigrinya (5), serbe (4), russe (3), brésilien (2), croate (2), lingala (2), suisse-allemand (2), arménien (1), bulgare (1), dari (1), érythréen (1), flamand (1), indien (1), macédonien (1), persan (1), polonais (1), québécois (1), serbo-croate (1), somali (1), tchèque (1), vietnamien (1).		

<sup>2</sup> Selon les indications des élèves.

Les élèves étant issus du même niveau scolaire, il est aisé d'expliquer la proximité des âges moyens des deux groupes, mais il est également intéressant de souligner que d'autres similitudes sont visibles, notamment au niveau des nationalités et, dans une certaine mesure, des profils langagiers. La proportion un peu plus importante d'élèves bilingues dans les classes FiBi s'explique probablement par l'intérêt du projet pour les familles utilisant déjà le français et l'allemand en contexte familial et social, mais très probablement aussi parce que de nombreux élèves du projet se considèrent comme bilingues après plusieurs années de scolarisation en deux langues. La diversité linguistique et culturelle de la ville de Biel/Bienne est également visible à travers les langues parlées dans les classes des deux groupes et de la proportion d'élèves binationaux et/ou provenant d'autres nationalités. L'échantillon fera l'objet d'analyses plus poussées au début de la présentation des résultats, au point 5.1.1.

## 4.5 Le choix de la méthode mixte

Depuis son lancement, la FiBi a été étudiée par plusieurs scientifiques et par différentes institutions auxquelles l'auteur de ce travail a été rattaché sous différentes formes<sup>3</sup>. D'une part, les choix méthodologiques

---

<sup>3</sup> L'auteur du présent ouvrage a, dans une période relativement courte, occupé différentes fonctions liées à la FiBi. Durant l'année 2016-2017, il est intervenu auprès d'une classe de la FiBi en tant qu'enseignant d'histoire, d'éducation physique, de français et d'éducation musicale et ce, à raison d'une demi-journée par semaine. Entre 2016 et 2018, dans le cadre d'un mandat du département Écoles & Sport de la ville de Bienne, il a conduit une série de tests auprès d'une quarantaine d'élèves de 7<sup>e</sup> (10-12 ans) du projet, afin de mesurer leurs compétences en L2 et en mathématiques. Enfin, de 2015 à ce jour, il a organisé des formations continues et est intervenu comme formateur auprès des personnes enseignantes de ce projet, dans le cadre de ses fonctions de chargé d'enseignement à la HEP-BEJUNE. Ces différentes expériences peuvent certes représenter un biais (implication du chercheur dans le projet), mais elles ont surtout permis de nombreuses observations « de l'intérieur » ainsi que divers échanges avec les enseignantes et enseignants du projet, les membres de la direction ainsi que les responsables du projet pour la ville de Biel/Bienne, qui ont permis de mieux ancrer ce travail dans son contexte.

sont orientés vers l'évaluation des compétences des élèves évoluant dans le contexte de l'immersion réciproque, à l'exemple de la situation de la ville de Biel/Bienne; d'autre part, ils sont orientés vers une compréhension des processus d'apprentissage des élèves qui pourraient permettre (à terme) d'enrichir les contenus de futures formations pour les enseignantes et enseignants impliqués dans ce type de projet. Une approche exclusivement quantitative ne permettrait pas de documenter le contexte particulier de la FiBi. En revanche, elle donnerait des indications importantes sur le développement de compétences langagières et disciplinaires à un stade donné du projet. En même temps, une approche uniquement qualitative ne pourrait que documenter le contexte dans lequel certains élèves développent des compétences, sans avoir une vision globale de la question des apprentissages. Pour cette raison, la méthode mixte correspond mieux aux objectifs de la présente recherche. Ainsi, la première partie de l'étude prévoit des tests de langues construits sur la base des descripteurs donnés par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 2018; Lenz & Studer, 2014), des tests de mathématiques et un questionnaire fermé à réponse unique afin de récolter des données sur le profil des apprenantes et apprenants. La seconde partie prévoit des observations de classes, des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes et les enseignants, ainsi que la réalisation filmée d'une tâche bilingue de mathématiques par des groupes de quatre élèves dont les profils langagiers sont différents. Ces différents éléments seront présentés dans les sections suivantes, avec un premier focus sur les outils sélectionnés pour la partie quantitative, puis sur ceux retenus pour la partie qualitative.

#### **4.6 Partie quantitative : comparaisons de groupes**

La comparaison de groupes nécessite différents outils de travail et d'analyse. Nous présentons dans cette section le questionnaire à réponses fermées permettant de récolter des informations sur les élèves de l'échantillon, les tests de L2 et de mathématiques créés et adaptés pour correspondre aux objectifs de l'étude ainsi que des tests statistiques utilisés pour les analyses.



### 4.6.1 Le questionnaire

Le questionnaire élaboré pour ce travail vise à récolter des informations sur la population observée. Il a été décidé d'utiliser un questionnaire fermé à réponse unique (Vilatte, 2007), permettant d'identifier rapidement les aspects centraux qui nous intéressent et d'éviter les énoncés individualisés afin de classer les réponses dans des catégories prédéfinies (Raab-Steiner & Benesch, 2012). Ainsi, le questionnaire est construit en quatre parties : les données personnelles (1) ; les données sur l'école (2) ; l'environnement familial (3) et la situation langagière (4). La partie sur les données personnelles permet d'obtenir des informations sur le genre, l'âge et la nationalité de l'individu. Celle sur l'école permet simplement de distinguer les élèves des classes FiBi des classes régulières et de les classer selon leur langue de scolarisation. La partie portant sur la situation familiale comporte plusieurs items concernant le nombre de personnes avec qui l'individu partage son domicile, la fratrie, la langue et le métier de ses parents. Enfin, celle dédiée à la situation langagière regroupe quatre items portant sur les pratiques langagières de l'individu dans différents environnements tels que le lieu de résidence, les loisirs, les relations amicales et l'école. Un dernier item portant sur la langue dans laquelle l'individu se sent le plus à l'aise a été ajouté, afin de permettre l'identification d'une ou plusieurs langues de référence pour l'individu. Une dernière question facultative et ouverte permet à l'individu d'ajouter un élément personnel s'il le souhaite.

Ainsi, les données récoltées au travers de ce questionnaire permettent la création de différentes catégories qui peuvent ensuite être utilisées comme variables indépendantes afin de définir quelles autres variables (ou facteurs) jouent un rôle dans les apprentissages en L2 et en mathématiques et dans quelle mesure. À partir de la revue de littérature présentée au chapitre 2, les variables indépendantes suivantes ont été retenues : le genre et l'âge ; une scolarisation ou non dans une école bilingue ; le statut socio-économique ; le nombre de langues parlées à la maison et l'utilisation de la L2 dans différents contextes, en contexte extra-scolaire.

En ce qui concerne le statut socio-économique, nous avons repris et adapté les classifications *Erikson and Goldthorpe's class categories* (EGP), présentées dans Ganzeboom et Treiman (1996), qui se fondent sur la profession tout en prenant en compte différents facteurs tels que la formation, le salaire et le prestige de chacune d'entre-elles. Cette méthode présente également les avantages suivants :

1. Elle place le métier au centre de l'analyse et utilise les informations concernant le statut d'emploi des individus (indépendant ou employé) en complément.
2. Elle permet de répartir les métiers et les corps de métiers sur une échelle allant de 1 à 11, 1 représentant les métiers dont le statut socio-économique est le plus élevé, et 11 ceux dont le statut socio-économique est le moins élevé. Pour les besoins de notre étude, nous avons uniquement utilisé les catégories concernées par notre échantillon, réduisant ainsi le nombre des catégories de 11 à 5.
3. Elle représente un moyen valide d'analyse du statut socio-économique appuyé sur des données de 16 pays et plus de 73 000 questionnaires (Ganzeboom & Treiman, 1996).

La liste des métiers ainsi que la classification utilisée sont issues du travail de Ganzeboom et Treiman (1996).

Les données récoltées au moyen de ce questionnaire ont donc permis la création de cinq catégories afin de vérifier les hypothèses 1 et 2 de ce travail, mais aussi d'effectuer une analyse de variance (ANOVA) factorielle visant à déterminer quels facteurs ont le plus d'influence sur la réussite des élèves. Ces cinq catégories ont été créées en fonction de métiers qui ont émergé lors de la récolte de données et dans le but de conserver un nombre relativement limité de catégories, évitant ainsi une répartition de l'échantillon en groupes trop petits car susceptibles de limiter la portée des résultats. Le questionnaire a été testé et ajusté à deux reprises. Une première version a été remplie par des élèves francophones du canton de Fribourg provenant du même degré (7<sup>e</sup>) qui, à la suite du pré-test, ont participé à un entretien avec le chercheur afin de vérifier que les items étaient compréhensibles et

ne produisait pas des réponses différentes de ce qui était recherché. À la suite de modifications mineures (surtout formelles) et de la traduction du questionnaire en allemand, des élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> des deux communautés linguistiques de la ville de Biel/Bienne (mais non concernés par la présente étude) ont rempli une nouvelle fois le questionnaire et se sont entretenus durant une dizaine de minutes avec le chercheur afin d'exprimer s'ils avaient compris et réussi à répondre à toutes les questions et s'ils avaient rencontré des difficultés. La deuxième version du questionnaire ayant été jugée satisfaisante, elle a été conservée pour la suite du travail.

#### 4.6.2 Tests de L2

L'élaboration de tests de langue est un processus complexe et coûteux en temps et en ressources. Les items doivent également être mis à jour de manière régulière en fonction des injonctions didactiques du moment et afin de respecter les directives institutionnelles. Par conséquent, nous avons décidé de nous reposer sur des tests existants en cherchant des items qui prennent en compte l'approche actionnelle et communicative (Conseil de l'Europe, 2001), et de vérifier les apprentissages langagiers en allant dans ce sens. Lenz et Studer (2014) ont élaboré un classeur de tests (*Lingualevel*) pour évaluer les compétences en langue française et anglaise d'apprenantes et apprenants germanophones de tous les âges. Ces tests ont été créés en collaboration avec la section *Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen* de l'Université de Fribourg et avec plus de 200 enseignantes et enseignants de langues. Ils constituent un instrument solide et valide poursuivant des objectifs similaires à ceux fixés dans le cadre de ce travail de recherche. Les tests se fondent sur les niveaux de langue A1-C2 proposés par le Conseil de l'Europe (2001) et ont été expérimentés dans différents pays. Afin de pouvoir les utiliser dans les cursus scolaires avec plus de précision, ils ont été déclinés en sous-niveaux (A1.2-B2.2) comme proposé dans le CECR. Ces distinctions sont d'ailleurs reprises dans les plans d'études actuels qui indiquent par exemple que les élèves doivent atteindre le niveau A1.2 en L2 à la fin de la 8<sup>e</sup>. Ces sous-niveaux permettent une appréciation plus précise des compétences d'apprenantes et apprenants entre les niveaux A1

et C2. Pour ce travail, des exercices allant du niveau A1 au niveau B2 ont été choisis afin de permettre aux élèves d'effectuer des exercices de plus en plus difficiles, selon leur niveau de compétence. Les tests de *Lingualevel* ayant été principalement créés pour mesurer les apprentissages d'élèves germanophones en français et en anglais, ils ont dû être traduits et adaptés afin de pouvoir être utilisés pour mesurer les compétences langagières d'élèves francophones en allemand. Pour évaluer des compétences de manière large, plusieurs tests se sont révélés nécessaires dans différents types de compétences. Le nombre de points attribués à chaque item et à chaque test pouvait fortement varier, c'est pourquoi nous avons créé une échelle allant de 0 à 8 points calée sur les niveaux A1.1 à B2.2<sup>4</sup> pour l'ensemble des tests. Le tableau 5 donne un aperçu des tests choisis, de leur codification et des niveaux visés pour chaque compétence.

Les tests concernant les compétences en allemand ont été adaptés par l'auteur de cet ouvrage et pré-testés par des élèves de 7<sup>e</sup> du canton de Fribourg dans un premier temps, puis par des élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> des deux communautés linguistiques dans la ville de Biel/Bienne dans un deuxième temps (procédure identique à celle concernant le questionnaire). Les tests ont été conduits entre 2016 et 2018, et les élèves avaient 60 minutes à disposition pour la réalisation des six tests concernant les habiletés suivantes: compréhension écrite, compréhension orale et expression écrite. Pour l'habileté de l'expression orale, chaque élève a été entendu individuellement entre 5 et 15 minutes par le chercheur et une personne experte. Les productions orales ont été filmées et enregistrées; leur évaluation a été conduite en s'appuyant sur les descripteurs du CECR et en confrontant les résultats des deux personnes chargées de l'évaluation.

Une autorisation écrite des parents était requise pour tout enregistrement, et l'ensemble des données ont été anonymisées et traitées de manière confidentielle, selon le code d'éthique des institutions de référence.

---

<sup>4</sup> Les points ont été transposés de la manière suivante: 8 points = niveau B2.2; dès 7 points = niveau B2.1; dès 6 points = niveau B1.2; dès 5 points = niveau B1.1; dès 4 points = niveau A2.2; dès 3 points = niveau A2.1; dès 2 points = niveau A1.2; dès 1 point = niveau A1.1.

Tableau 5: Tests utilisés pour les quatre habiletés langagières (issus de Lenz et Studer, 2014)

Code	Compétence visée	Niveau visé	Nombre de pages	Temps prévu pour la réalisation (min.)
<b>Tests – Compétences en français</b>				
LV44_frz	Compréhension écrite	A1.1-A1.2	2	10
LV15_frz	Compréhension écrite	A2.1-B1.1	2	10
HV18_frz	Compréhension orale	A1.2-A2.1	2	10
HV25_frz	Compréhension orale	A2.2-B1.1	2	10
SC02_frz	Expression écrite	A1.1-A2.1	2	20
SC20_frz	Expression écrite	A2.1-B1.2	2	25
MI10_frz	Expression orale	A1.1-B2.2	3	15
<b>Tests – Compétences en allemand</b>				
LV44_de	Compréhension écrite	A1.1-A1.2	2	10
LV15_de	Compréhension écrite	A2.1-B1.1	2	10
HV18_de	Compréhension orale	A1.2-A2.1	2	10
HV25_de	Compréhension orale	A2.2-B1.1	2	10
SC02_de	Expression écrite	A1.1-A2.1	2	20
SC20_de	Expression écrite	A2.1-B1.2	2	25
MI10_de	Expression orale	A1.1-B2.2	3	15

### 4.6.3 Test de mathématiques

À la suite d'une comparaison des plans d'études des deux régions linguistiques, des exercices visant l'évaluation des compétences de mathématiques d'élèves du même âge, développés par la Humboldt-Universität Berlin (2013) et son *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB), ont été repris et adaptés. Afin de couvrir le plus grand nombre de compétences possibles, le choix a porté sur un test relativement long (45 minutes) avec des exercices issus de différents domaines des mathématiques tels que l'addition, la soustraction, la multiplication, la division, les quantités et unités, les chiffres, les nombres et les fractions, la géométrie et la logique. Des exercices d'un niveau de difficulté croissant et recouvrant des objectifs allant de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> ont été choisis, afin de permettre à tous les profils d'élèves d'aller le plus loin possible en fonction de leurs compétences. Au total, 33 exercices, tirés de Humboldt-Universität Berlin (2013) mais aussi des moyens d'enseignement obligatoires des deux régions linguistiques, ont été choisis, adaptés et partagés en différentes parties. Le tableau 6 résume cette répartition et indique les liens avec les plans d'études.

Les exercices dotés du signe « + » indiquent qu'ils vérifient l'atteinte d'un objectif fixé à la fin du cycle 2. Ceux munis du signe « \* » désignent un niveau de difficulté supérieur à celui prévu pour la 8<sup>e</sup>. Ces exercices permettent aux élèves ayant de la facilité d'aller au-delà de ce qui est généralement demandé aux élèves de cet âge. Avant le test, les élèves ont été rendus attentifs à ces différences de difficultés, et il a été précisé qu'ils ne devaient pas réussir tous les exercices pour passer le test (qui n'avait d'ailleurs pas d'incidence sur leur progression scolaire). Il leur a surtout été recommandé de ne pas perdre de temps avec les exercices dotés des deux sigles « + » ainsi que « \* » et d'y revenir à la fin s'ils en avaient le temps. Tout comme pour le questionnaire et le test de L2, ces items ont été expérimentés dans un premier temps avec des élèves de 7<sup>e</sup> du canton de Fribourg puis, après quelques adaptations, avec des élèves de Biel/Bienne de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> dans un deuxième temps. La première phase était chronométrée afin d'évaluer le temps dont avaient besoin les élèves de différents profils pour effectuer tous les exercices. Cette

Tableau 6: Items retenus pour le test de mathématiques

Partie	Objectifs du PER&LP21	Domaine	Numérotation exercices
<b>A</b>	PER: MSN 23 LP21: MA.1.A.2	Addition (6 pts)	A1 A2 A3+ A4+
<b>B</b>	PER: MSN 23 LP21: MA.1A/B	Multiplication (6 pts)	B1 B2 B3+ B4+
<b>C</b>	PER: MSN 23 LP21: MA.1A.4	Division (6 pts)	C1 C2 C3+ C4+
<b>D</b>	PER: MSN 24 LP21: MA.3.A.2 LP21: MA.3.B.1	Quantités et unités (14 pts)	D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7
<b>E</b>	PER: MSN 22/24/25 LP21: MA.1.C.2	Chiffres, nombres et fractions (6 pts)	E1+ E2+ E3* E4*
<b>F</b>	PER: MSN 21 LP21: MA.2.C.1 LP21: MA.3.A.1	Géométrie (4 pts)	F1+ F2*
<b>G</b>	PER: MSN 25 LP21: MA.2.A.2 LP21: MA.3.A.3	Logique (12 pts)	G1 G2 G3 G4 G5 G6* G7* G8*
	<b>Total points</b>	<b>54 pts</b>	

phase était suivie d'une discussion d'une quinzaine de minutes avec les élèves dans le but d'identifier les difficultés liées aux consignes ou aux contenus. Plusieurs corrections et améliorations ont ainsi pu être effectuées, et la deuxième version du test a pu être expérimentée une seconde fois auprès d'autres élèves avant d'être traduite de l'allemand vers le français. Cette version traduite a été testée une troisième fois auprès d'élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> des deux communautés linguistiques de la ville de Biel/Bienne.

#### 4.6.4 Tests statistiques : Student *t*-tests, ANOVA et ANOVA factorielle

Pour l'analyse des données qui concernent les hypothèses H1 et H2, l'outil d'analyse choisi est la comparaison de moyennes à l'aide du **Student *t*-Test** dans le programme SPSS (version 22.0.0). Le Student *t*-Test permet de comparer les moyennes de deux échantillons si deux conditions sont réunies. Premièrement, les variables doivent être indépendantes et, deuxièmement, elles doivent être continues et distribuées normalement (Zöfel, 2002). Ces deux conditions étaient remplies pour l'analyse des données du présent travail (groupes indépendants et résultats aux différents tests) et ont permis, par conséquent, l'utilisation de ce test statistique.

Pour les variables indépendantes comptant plus de deux catégories, nous avons utilisé l'**ANOVA** qui permet de comparer les résultats de plus de deux groupes et de définir s'il existe une différence significative entre au moins deux d'entre eux. L'inconvénient de ce test est qu'il n'indique pas entre quels groupes la différence significative est mesurée. Lorsque cela s'est révélé nécessaire, nous avons effectué un **test de la plus petite différence significative**, aussi appelé *Least Significant Difference Test* (LSD), qui permet de définir entre quels groupes observés les différences relevées sont significatives.

Enfin, nous avons travaillé avec une ANOVA factorielle afin de comprendre quels facteurs fixes exercent un effet significatif sur les variables dépendantes (résultats aux tests de L2 et résultats au test de mathématiques) et de mesurer l'importance de cet effet. Crump, Navarro et Suzuki (2019) expliquent que ce test statistique a l'avantage de permettre l'observation de l'effet de deux ou plus de deux variables indépendantes à la fois sur une même variable dépendante. La taille de l'effet est donnée grâce à l'**eta partiel carré** (*Partial Eta Squared*) et, en sciences sociales, l'importance des valeurs est souvent estimée de la manière suivante : les valeurs supérieures à .01 correspondent à un petit effet ; celles supérieures à .06 correspondent à un effet moyen et celles supérieures à .14 à un effet important (Brown, 2007).



Ces différents tests statistiques permettent d'identifier certaines caractéristiques des élèves qui obtiennent des résultats particuliers (élevés ou non) en L2 et/ou en mathématiques. Cela permet d'aller au-delà des simples comparaisons entre élèves de classes bilingues et élèves de classes régulières et de prendre en compte (et mesurer) les facteurs qui jouent un rôle dans l'obtention des résultats.

Avant de procéder aux analyses, nous avons aussi effectué une série de tests statistiques (*Chi-Square*; *Student t-Test* et *Mann-Whitney U*) afin de vérifier si des différences significatives sont présentes entre les deux groupes au niveau des différentes catégories préétablies (voir section 5.1.1 « comparabilité de l'échantillon »).

Ces données seront principalement utilisées pour la partie quantitative, mais également pour fournir des éléments contextuels sur les élèves qui apparaissent dans les observations de classes et dans les activités de groupes filmées dans la partie qualitative (par exemple, le profil langagier, les langues parlées dans différents contextes, l'âge ou le genre).

## **4.7 Partie qualitative : documentation et analyse des pratiques**

La première partie (quantitative) de notre travail consiste à mesurer les apprentissages des élèves de la FiBi en L2 ainsi qu'en mathématiques et à les mettre en lien avec différentes caractéristiques pouvant avoir un effet sur leur développement. Elle ne donne ainsi qu'une vision partielle des compétences par rapport à des normes préétablies et ne permet pas une documentation du contexte dans lequel les apprentissages ont été effectués et des enjeux concernant les processus d'apprentissage. Or, ces éléments sont cruciaux pour une description détaillée d'un contexte d'immersion réciproque, ce que la partie qualitative souhaite justement renseigner. Dans ce qui suit, nous décrivons le type des données récoltées, l'approche dans laquelle nous nous inscrivons ainsi que les outils d'analyses développés dans le cadre de cette seconde partie du travail.

### 4.7.1 Visites de classe, entretiens semi-dirigés

Pour répondre aux hypothèses H3 à H5, nous avons décidé de mener trois visites de classe au cycle 2 à l'occasion de l'enseignement des mathématiques. Ces visites ont permis de documenter les pratiques des enseignantes et enseignants ainsi que des élèves. Dans la mesure du possible, ces visites ont été suivies d'un entretien semi-dirigé avec les membres du corps enseignant (parfois, l'entretien a eu lieu quelques heures plus tard), leur donnant ainsi la possibilité de revenir sur certains éléments de la leçon, mais nous permettant surtout de mieux comprendre les enjeux didactiques de l'enseignement par immersion réciproque. Ces entretiens semi-dirigés visaient également une documentation du fonctionnement de cette école bilingue et une meilleure compréhension de la perception qu'en ont certains des acteurs principaux. Nous souhaitons ainsi identifier les points forts d'une telle approche (en vue d'une mise en perspective avec les données quantitatives) et les éventuels champs de tensions et/ou perspectives de changement dans le cadre du projet. Enfin, d'éventuelles tensions entre le discours du personnel enseignant et les pratiques observées ont pu venir compléter nos analyses et donner des pistes pour de futures formations. Les visites suivies des entretiens semi-dirigés ont été réalisées entre mai 2018 et avril 2019. Une des trois visites ainsi que l'entretien qui a suivi, ont été conduits dans le cadre du projet IMMENS<sup>5</sup>. Pour l'analyse de ces données, nous recourons à des outils issus de l'analyse du discours (notamment Roulet, 1999; Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001) ainsi que de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) et plaçons le discours au centre de l'analyse. Les entretiens ont donc occupé une fonction périphérique et complémentaire aux autres données: ils ont permis l'analyse des réflexions des membres du corps enseignant (ce qu'ils disent du travail en immersion réciproque) et dans certains cas, une analyse des représentations (comment ils le disent).

---

<sup>5</sup> Le projet IMMENS (Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu. Séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire) a été financé par le centre de compétences sur le plurilinguisme de Fribourg et dirigé par le Prof. Dr Laurent Gajo entre 2016 et 2019. Il a porté sur l'implémentation de l'enseignement bilingue au niveau primaire en Suisse ainsi que sur l'enseignement des langues orienté vers les contenus.

## 4.7.2 Réalisation d'une tâche bilingue de mathématiques en groupes

Afin d'étudier les interactions entre pairs en tant que spécificité de l'immersion réciproque, la réalisation d'une tâche complexe de mathématiques bilingue par des groupes d'élèves hétérogènes en ce qui concerne leur profil langagier a permis de compléter les données déjà récoltées. Pour cette partie du travail, nous avons opté pour une tâche bilingue afin de ne pas induire l'utilisation d'une langue précise et de créer un contraste avec les enseignements réguliers de mathématiques qui sont généralement menés dans une seule langue selon la modalité 1personne-1langue (Ronjat, 1913). Cette tâche permet également de tendre vers un enseignement bilingue en mode bilingue (Steffen, 2013) qui autorise et légitime les deux langues du projet et leurs variétés. La consigne écrite qui a été donnée aux élèves pour cette activité était la suivante :

*«La route qui va de Biell/Bienne à Soleure fait 32 km. Zwei Fussgänger machen sich auf den Weg. Einer startet in Biell/Bienne, der andere in Solothurn. Ils marchent l'un vers l'autre à une vitesse de 4 km/h chacun. De Biell/Bienne part en même temps un cycliste qui roule à 30 km/h. Als er den Fussgänger aus Solothurn erreicht, wendet er und fährt dem Fussgänger aus Biell/Bienne entgegen. Ainsi de suite sans cesse, zigzagant de l'un à l'autre jusqu'au moment de la rencontre des deux piétons. Welche Distanz legt der Velofahrer im Ganzen zurück. **Dessinez un croquis de la situation. Beantworte la Frage. Écrivez vos calculs et réflexions.**»<sup>6</sup>*

Inspiré et adapté de Weibel (2019)

---

<sup>6</sup> Pour résoudre ce problème, il faut d'abord calculer le temps que les deux piétons mettront à se retrouver (Distance parcourue par chaque piéton:  $32 \text{ km} / 2 \text{ piétons} = 16 \text{ km}$ ; Temps de marche nécessaire à chaque piéton pour atteindre 16 km:  $16 \text{ km} / 4 \text{ km/h} = 4 \text{ h}$ ). Il faut ensuite multiplier la vitesse moyenne du vélo (30 km/h) par le temps de marche des piétons (4 h). Ainsi nous obtenons 120 km pour la distance parcourue par le cycliste durant ce temps ( $30 \text{ km/h} * 4 \text{ h}$ ).

Cette activité implique un travail de synthèse langagière (passage d'éléments écrits à un croquis, sélection d'éléments pertinents) et une série de calculs mathématiques menant à la réponse. Pour la représentation graphique du problème, une feuille quadrillée a été mise à disposition des élèves. Des pions de couleurs différentes ont aussi été déposés sur la table afin de permettre, si les élèves le souhaitent, la mise en scène et la visualisation de la situation décrite. Les groupes ont été constitués par les enseignantes et enseignants du projet à partir de la demande du chercheur de créer des groupes hétérogènes sur le plan langagier. Une fois les consignes données et le matériel distribué, les élèves avaient 20 minutes pour tenter de résoudre la tâche de mathématique. Il leur a été précisé que le cheminement effectué pour résoudre l'exercice était au moins aussi important que la réponse elle-même. Un espace était d'ailleurs prévu sur le document pour que les élèves puissent y inscrire leurs croquis, calculs et réflexions.

Ce dispositif place les élèves au centre de l'activité. Même s'il comporte l'inconvénient d'impliquer l'intervention d'un enquêteur et éloigne potentiellement les élèves de leur enseignement habituel, il permet de documenter le travail de groupe entre pairs et la mobilisation des différentes compétences des élèves. Des éléments de réponses aux trois hypothèses concernant cette partie (H3 ; H4 et H5) peuvent alors être extraits des observations formulées dans le cadre de cette activité.

#### 4.7.3 Observation et analyse des interactions en classe

L'outil que nous avons retenu pour étudier les pratiques effectives est celui des **observations en classe**. Plusieurs éléments théoriques justifient notre intérêt pour l'analyse des interactions qui émergent en contexte réciproque immersif.

À première vue, l'école pourrait être considérée comme un lieu d'interactions sociales comme un autre, mais elle comporte en réalité des particularités qui la distinguent de lieux tels qu'un magasin ou un arrêt de bus (comme nous l'avons montré au sous-chapitre 2.5 portant sur les enjeux de l'enseignement bilingue). Pour rappel, Cicurel (2002)

indique par exemple qu'une simple observation de l'organisation spatiale et des objets qui se trouvent dans une salle de classe rend évident que l'apprentissage d'une langue en classe présente des caractéristiques fortement divergentes de celles de l'acquisition d'une langue dans un milieu naturel (Bange, 1992) : bien que les approches actuelles en didactique des langues étrangères incitent les enseignantes et les enseignants à donner des cours dans une perspective actionnelle et à rendre les contenus aussi authentiques que possible, la salle de classe demeure un lieu fortement institutionnalisé dans lequel l'enseignant dispose de la majorité du temps de parole. Par ailleurs, les règles de communication sont fixées et les rôles des acteurs sont bien définis (Gajo, 2001). Le langage écrit est fortement présent, non seulement par des éléments affichés dans la classe, mais aussi par des éléments oraux tels que la lecture à voix haute de consignes ou de textes thématiques. Dans la langue française, le terme de « classe » pourrait également être abordé de différentes manières, notamment : un espace physique (*classroom, Klassenzimmer, Aula*) ou un moment d'interaction défini comme tel par les participants (par exemple, l'idée de « faire classe » ou « la classe d'allemand ») et dans lequel un certain nombre d'activités sont conduites (Pallotti, 2002). La classe en tant qu'espace pourrait être décrite de manière relativement objective (matériel, organisation de l'espace, etc.) alors que le dispositif implique bien davantage une communauté de pratiques. Néanmoins, la classe de langue étrangère ne permet pas de reproduire les conditions extérieures pour lesquelles elle souhaite préparer ses élèves (Cicurel, 2002). De ce point de vue, le contexte de l'immersion réciproque mérite une attention particulière, car, en mélangeant des élèves issus de deux communautés langagières, les frontières entre le contexte scolaire et le contexte social de la ville de Biel/Bienne tendent à être atténuées.

Ensuite, en ethnographie, les points de vue **émique** et **étique** sont souvent différenciés. Dans une analyse de l'interaction qui s'appuie sur le point de vue, l'attention porte en premier lieu sur la façon de penser des participantes et participants (ou des élèves). Dans une analyse de l'interaction qui s'appuie sur le point de vue étique, ce sont bien plus les analyses et les interprétations provenant de l'anthropologue qui sont

centrales (par exemple Geertz, 1983 ou Kottak, 2006). Ainsi, dans une approche émique, le lieu d'une interaction est défini par rapport à l'activité qui s'y mène. Une interaction enregistrée dans une classe pourrait alors inclure des contenus totalement extérieurs à l'école ou à la classe (par exemple si les élèves discutent de ce qu'ils vont faire durant le week-end), mais relever d'une grande importance pour les élèves eux-mêmes. Dans une approche étique, le chercheur pourrait décider d'exclure ces éléments qu'il considère non pertinents. En dehors de la distinction émique/étique, il existe aussi d'autres perspectives concernant la classe, par exemple l'idée d'une culture didactique liée à une activité, une approche ou un curriculum (Bertocchini & Costanzo, 2010). Ces méthodes ethnographiques permettent de s'intéresser au contexte de l'immersion réciproque en prenant non seulement en compte le caractère de classe de langue qu'il représente, mais aussi le caractère de classe de disciplines et de lieu d'interactions extrascolaires qui en font probablement sa particularité.

Enfin, Borel et Gajo (2005) proposent une distinction entre les «*représentations de référence*» (Py, 1993, 2000), aussi appelées «*représentations préconstruites*» (Gajo, 2000a), et les «*représentations d'usage*». Les **représentations de référence** font généralement appel à une image qui semble partagée et reconnue de tous. Les énoncés liés à ce type de représentations contiennent souvent des marques linguistiques (sur-)généralisantes, telles que «ils sont» ou «c'est». En revanche, les représentations d'usage sont élaborées au fil de l'interaction. Elles s'appuient sur un contexte précis, vécu, et contiennent des marques linguistiques indiquant une propre version des faits, telles que «moi je constate que» ou «dans la pratique, [...]». Comme nous l'avons vu au point 3.3.3, dans les discours en Suisse, Biel/Bienne est souvent désignée comme un emblème de ville bilingue, sans forcément décrire plus en détail quelles caractéristiques lui donnent ce statut. Il s'agit **d'une référence zéro** (Borel & Gajo, 2005), c'est-à-dire d'un élément de base, implicite, sur lequel le discours va ensuite se construire. Cette distinction peut se révéler très utile lors de l'analyse de discours d'enseignantes et d'enseignants ou d'observations de classe en contexte bilingue.

Pour les analyses des observations en classe, nous privilégions des analyses interactionnistes sur la base de transcriptions fines en nous

intéressant notamment à la séquentialité, comme le suggère l'analyse interactionnelle. Par conséquent, les analyses et interprétations issues de ces données ne permettent pas de généralisations, mais présentent une forte pertinence contextuelle qui est sans doute semblable dans d'autres contextes d'immersion réciproque. L'analyse des observations menées dans le cadre de la résolution d'une tâche bilingue de mathématiques par des groupes d'élèves issus de différentes communautés linguistiques (notamment français et allemand) fait appel aux mêmes outils.

Dans les observations que nous menons en classe et lors des activités de groupe dans des groupes composés, volontairement, de manière hétérogène sur le plan langagier, nous souhaitons identifier les traces des différents registres dans les discours du personnel enseignant et des élèves, les éléments faisant partie du répertoire plurilingue des élèves ainsi que l'émergence de processus tels que la décontextualisation et la re-médiation.

## 4.8 Conventions de transcription

Les données récoltées pour la partie qualitative de ce travail nécessitent des conventions de transcription différentes selon le contexte d'analyse. Pour les observations en classe et durant les tâches bilingues de mathématiques, une transcription fine des énoncés a été effectuée, prenant en compte des éléments paraverbaux tels que les intonations, les pauses ou les hésitations. Les énoncés en allemand sont systématiquement transcrits en minuscules, notamment parce que l'utilisation de majuscules est réservée aux accentuations toniques. Pour les présentes données, les conventions de transcription suivantes ont été appliquées :

[	chevauchements
.	micro-pause
..	pause de moins deux secondes
(2,1)	pauses en secondes (dès 2 secondes)
xxx	segment inaudible (un « x » par syllabe)
/ \	intonation montante/ descendante\
exTRA	segment accentué

((rire))	phénomènes non transcrits
:	allongement vocalique
(( <i>etwa</i> ))	traduction
par-	troncation
&	continuation du tour de parole
=	enchaînement rapide
^	liaison
.h	aspiration

Pour les entretiens semi-dirigés avec les enseignantes et les enseignants, une transcription plus globale a été retenue qui place un accent particulier sur le contenu (et moins sur la forme). En allemand, les majuscules sont utilisées selon les règles de syntaxe. Les propos des personnes interviewées ont donc été transcrits de manière à faciliter la lecture et à éviter l'utilisation de sigles non pertinents pour l'analyse. Les conventions suivantes ont été utilisées pour la transcription de ces données-ci :

- . fin d'une phrase
- , énumération, ajout d'éléments, précisions? question
- « » autocitation de l'enseignante ou de l'enseignant
- .. pause de moins deux secondes
- (2,1) pauses en secondes (dès 2 secondes)
- xxx segment inaudible
- ((rires)) commentaires de l'auteur
- par- troncation ou interruption

Comme les entretiens ont été conduits en français ou en allemand, plusieurs longs passages ont été traduits de l'allemand vers le français (directement en note de bas de page) par l'auteur du présent ouvrage.

## 4.9 Anticipation de biais et bilan

Dans ce sous-chapitre, nous tentons de mettre en évidence les biais méthodologiques et les limitations que comporte cette étude. Nous commencerons par exposer les limitations concernant la première partie



du travail (données quantitatives) puis celles concernant la seconde (données qualitatives). Nous terminerons par une vue d'ensemble des différentes données récoltées, des approches retenues pour les analyses et du temps consacré à chacune d'entre elles.

En premier lieu, soulignons que les résultats obtenus dans le cadre de nos analyses quantitatives ne sont pas généralisables à d'autres projets d'enseignement par immersion réciproque car ce type de projet est fortement dépendant du contexte socioculturel et institutionnel dans lequel il évolue. La description du contexte sociodémographique de la ville de Biel/Bienne au sous-chapitre 3.3 montre bien que le contexte dans lequel cette étude a été réalisée est particulier et que les résultats doivent être interprétés en le prenant en compte. Par conséquent, il n'est pas possible d'anticiper les compétences que développeraient des élèves qui suivent leur scolarité dans une école bilingue d'un autre canton (par exemple dans celui de Fribourg), car les données contextuelles seraient sensiblement différentes. Par ailleurs, nous soulignons ici que le travail portant sur le niveau langagier donne un aperçu des compétences des élèves à un moment précis de leurs apprentissages, mais qu'il ne reflète pas l'ensemble des apprentissages effectués par les élèves depuis le début de leur scolarité. Si cela avait été l'objectif central de notre étude, nous aurions privilégié une approche longitudinale. Il est également possible que les résultats obtenus aux tests par les élèves ne reflètent pas leurs compétences réelles pour différentes raisons (compréhension des consignes, stratégies plus ou moins efficaces pour la réalisation de tâches, stress, fatigue, etc.) et que les réponses données par les élèves (de 10-11 ans) aux questionnaires (langues parlées, professions des parents, etc.) ne soient pas toujours fidèles à la réalité de leur situation (informations manquantes sur la profession des parents, perceptions différentes de l'utilisation des langues, etc.).

En second lieu, nous souhaitons rendre attentif au fait que les données concernant la partie qualitative du travail visent à identifier certains éléments spécifiques à l'immersion réciproque et ne permettent pas d'avancer avec certitude que ces derniers sont uniquement liés au dispositif pédagogique proposé. De nombreux autres facteurs influencent

les attitudes des élèves (attitudes familiales, approches pédagogiques des enseignantes et enseignants) et il n'est pas possible d'attribuer les types d'interaction observés uniquement au dispositif d'immersion réciproque. Néanmoins, le choix d'une méthode mixte vise à limiter certains effets de la contextualisation et d'une quantité modeste de données, en permettant un regard à la fois au niveau « macro » et au niveau « micro », permettant si nécessaire de mettre des résultats quantitatifs en lien avec certaines pratiques observées. Les réponses des enseignantes et enseignants aux questions lors des entretiens peuvent également être influencées par le phénomène de désirabilité sociale (*social desirability*, Edwards, 1957), surtout parce que certaines ou certains d'entre eux/elles connaissent le chercheur en lien avec son engagement antérieur à la FiBi et avec ses activités de formateur à la HEP-BEJUNE (voir note de bas de page n° 34). Le cadre posé avant l'entretien (garantie de l'anonymat, pas de « questions pièges », etc.) doit permettre de contenir cette limitation. Par ailleurs, la réalisation de la tâche bilingue de mathématiques peut présenter une certaine artificialité (par exemple, la consigne a été donnée par le chercheur). Toutefois, comme les activités de groupes sont fréquentes à la FiBi, la situation dans laquelle les élèves ont été placés pour cette tâche n'était pas totalement inconnue. De plus, la consigne écrite a été donnée pendant le temps scolaire et dans une salle de classe de l'école concernée, ce qui doit permettre de conserver le caractère institutionnel de cette tâche. L'absence de l'enseignante ou de l'enseignant pendant la réalisation de la tâche bilingue de mathématiques par les élèves peut certes influencer les attitudes de ces derniers, mais elle constitue pour nous une chance d'observer comment les élèves travaillent et interagissent dans ces moments qui constituent d'ailleurs une grande part de l'enseignement par immersion réciproque. Finalement, la présence de deux caméras durant la réalisation de la tâche n'est pas négligeable, et il faut reconnaître qu'elle peut avoir influencé les attitudes des élèves, même si ces derniers ne semblaient pas spécialement distraits et que les membres du corps enseignant nous ont indiqué qu'ils étaient habitués à la présence d'observatrices et observateurs externes.

Avant de présenter les analyses et les résultats, nous synthétisons ici les deux parties principales du présent travail en y associant les démarches et les outils appliqués (tableau 7).

Tableau 7: Vue d'ensemble sur les données et les outils d'analyse retenus

Partie	Démarche pour la récolte de données	Outils statistiques et outils d'analyse	Période de récolte
<b>Partie 1 : compétences en L2 et mathématiques</b>	Tests de L2 et de mathématiques auprès d'élèves FiBi (N=116) et d'élèves de classes régulières (N=216) N total=332	<i>Student t-Tests</i> ANOVA ANOVA factorielle	2016 – 2019
<b>Partie 2 : pratiques effectives</b>	Observation de 3 leçons de mathématiques Observation de 4 groupes de 4 élèves réalisant une tâche bilingue de mathématiques Entretien semi-dirigé avec 3 enseignantes et enseignants	Analyse interactionnelle d'inspiration conversationnelle pour les observations Analyses thématiques (et des représentations) pour les entretiens	2018 – 2019

Nous relevons que la récolte de données concernant la partie quantitative s'est étalée sur une plus longue durée, principalement en raison de la nécessité de répéter les tests durant trois années consécutives afin de disposer d'un maximum d'élèves de FiBi de 7<sup>e</sup>. Pour la partie qualitative, la récolte de données a pu être réalisée dans un temps plus restreint car elle visait à documenter le contexte et comportait moins d'enjeux temporels. Les deux parties permettent d'avoir accès à des informations sur les apprentissages des élèves FiBi ainsi que sur le contexte d'enseignement dans certaines des classes de cette école en abordant plusieurs approches. L'objectif est d'obtenir une vision plus globale des enjeux de ce type d'enseignement bilingue et de prendre en compte le plus possible de facteurs impliqués dans les apprentissages des élèves, notamment dans l'analyse et la discussion de nos résultats.



## PARTIE C

---

### Analyses, résultats et discussion

Nos analyses montrent que les élèves de la FiBi obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves des classes régulières dans les quatre activités langagières qui ont été testées (compréhension orale et écrite; expression orale et écrite, voir sections 5.1.2 et 5.1.3). Les résultats sont particulièrement visibles pour la production orale et écrite. Pour les mathématiques, les résultats obtenus par les élèves de la FiBi sont légèrement et significativement supérieurs à ceux obtenus par les élèves de classes régulières (voir section 5.1.4). Les observations de classe, les entretiens semi-dirigés avec les enseignantes et enseignants de la FiBi ainsi que les observations des tâches bilingues de mathématiques montrent que les élèves germanophones communiquent en dialecte ou en français dans la plupart des interactions orales, alors que les élèves francophones interviennent majoritairement en français ou en allemand standard. Plusieurs registres de langues, des traces d'oralité ainsi que de nombreux cas de *code-switching* ont été relevés dans des contextes variés et des fonctions différentes. Enfin, des processus de décontextualisation et de re-médiation ont été identifiés dans certaines des leçons observées (voir sous-chapitre 5.2).



## Chapitre 5

---

### Analyses et résultats

Ce chapitre comprend deux parties principales : premièrement, les résultats des analyses quantitatives qui portent principalement sur la comparaison des tests de L2 et de mathématiques pour les groupes « FiBi » et « classes régulières » (H1 et H2); et deuxièmement, les résultats des analyses qualitatives concernant les pratiques effectives en classe et lors de travaux de groupes (H3, H4 et H5).

#### 5.1 Apprentissages en L2 et en mathématiques

Les comparaisons entre groupes ont tout d'abord nécessité différents tests statistiques permettant une vérification de la comparabilité de l'échantillon. Nous proposerons ces aspects en premier, avant de présenter les résultats des tests conduits pour vérifier les hypothèses H1 et H2 ainsi que divers tests supplémentaires destinés à explorer d'autres variables pouvant influencer les résultats des élèves ou à compléter les tests ANOVA. Nous privilégierons une approche dans laquelle les résultats sont d'abord présentés de manière descriptive avant d'être discutés dans le chapitre suivant (chapitre 6) afin de les mettre en

perspective et d'avancer quelques pistes d'explication et d'ouverture. Pour les analyses qualitatives en revanche, les résultats seront commentés en cours d'analyse.

### **5.1.1 Comparabilité de l'échantillon**

Lors d'une première étape, nous avons effectué différents tests statistiques afin de vérifier la comparabilité des différents groupes de l'échantillon en fonction des différentes caractéristiques des individus qui ont participé à l'étude. Nous ne pouvons pas prendre l'ensemble des paramètres en compte, et nous ne pouvons pas non plus escompter qu'aucune différence significative n'émergera de ces tests, mais la démarche permet d'identifier certains éléments auxquels nous devons être attentifs lors de l'interprétation des résultats. Une synthèse de ces tests est présentée dans le tableau 8 ci-dessous.

Les tests conduits révèlent des différences significatives dans cinq des six catégories considérées, à savoir le genre, l'âge, la situation familiale au niveau des frères et sœurs, le statut socio-économique et le profil langagier. Cela indique que les élèves ne sont pas répartis équitablement dans les groupes lorsqu'il s'agit de tester une de ces variables. Ces éléments devront par conséquent être pris en considération dans l'interprétation des résultats. En revanche, il n'existe pas de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne la situation familiale au niveau des parents, ce qui permet d'avancer que les deux groupes sont répartis de manière similaire dans ces catégories.



Tableau 8: Vue d'ensemble de l'échantillon avec résultats des tests statistiques visant le contrôle de la comparabilité des deux groupes (Chi-Square, Student t-test et Mann-Whitney U)

Caractéristiques	FiBi (n=116)	%	Classes reg. (n=216)	%	Stat. Tests	Sig.
<b>Genre (0=filles/1=garçon)</b>	0,41		0,52		Chi-Square	.033
<b>Âge moyen (10, 11 ou 12)</b>	10,63		10,86		Student t- Test	.001
<b>Situation familiale (parents)</b>						
Vit avec 2 parents	87	79 %	155	72 %	Chi-Square	.303
Vit avec mère uniquement	16	15 %	38	17 %		
Autres	7	6 %	23	11 %		
<b>Situation familiale (frères et sœurs)</b>						
Pas de frère et sœur	19	17 %	16	7 %	Chi-Square	.035
1 frère ou 1 sœur	43	37 %	94	44 %		
2 ou plus de 2 frères et sœurs	53	46 %	106	49 %		
<b>Statut socio- économique (selon classification EGP<sup>1</sup>)</b>	2,24		2,71		Mann- Whitney U	<.001

<sup>1</sup> En se basant sur la classification EGP présentée par Ganzeboom et Treiman (1996), 5 catégories permettant de déterminer le statut socio-économique de chaque individu ont été retenues. Les individus ont été classés selon une échelle allant de 1 à 5 en fonction du métier exercé par les deux parents (prise en compte du plus haut statut présent dans chaque famille). La catégorie 1 représente dans ce cas les métiers rattachés à un profil socio-économique plus élevé (par exemple avocat ou médecin) et la catégorie 5, les métiers généralement associés à un statut socio-économique moins élevé (par exemple chauffeur de bus).

Caractéristiques	FiBi (n=116)	%	Classes reg. (n=216)	%	Stat. Tests	Sig.
<b>Profil langagier</b>						
Monolingue germanophone	31	27 %	81	37 %	Chi-Square	<.001
Monolingue francophone	31	27 %	45	21 %		
Plurilingue germanophone	11	10 %	53	25 %		
Plurilingue francophone	26	23 %	26	12 %		
Bilingue français-allemand	15	13 %	10	5 %		

### 5.1.2 Apprentissages en L2 (échantillon complet)

La première hypothèse (H1) stipule qu'il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. Afin de vérifier cette hypothèse, une comparaison au moyen d'un *Student t-Test* a été effectuée (voir tableau 9) en prenant les groupes «FiBi» et «classes régulières» (Régul.) comme variables indépendantes et le résultat obtenu pour chacune des habiletés langagières (compréhension écrite et orale; expression écrite et orale) comme variable dépendante. De ces quatre catégories, nous avons créé une cinquième, appelée «compétence générale de L2» (Comp. Générale L2) qui représente la moyenne des résultats obtenus aux tests et qui permet, bien que donnant moins de renseignements sur la nature des apprentissages, de répondre à H1.

Les *Student t-Tests* effectués font tous apparaître des résultats significativement plus élevés chez les élèves de la FiBi. La plus petite différence concerne la compétence de compréhension écrite (8,3%), suivie d'une différence de 10,1% concernant la compétence de

Tableau 9: Student *t-Test* concernant les compétences de L2 des deux groupes (classes régulières et FiBi). Les tests comportaient un maximum de 8 points

Class		N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
Compréhension écrite	Régul.	208	2,89	0,66/8 (8,3 %)	1,03	<.001
	FiBi	114	3,55		1,17	
Compréhension orale	Régul.	208	2,89	.81/8 (10,1 %)	1,24	<.001
	FiBi	115	3,70		1,43	
Expression écrite	Régul.	208	2,24	1,95/8 (24,4 %)	1,21	<.001
	FiBi	113	4,19		1,22	
Expression orale	Régul.	200	2,79	3,25/8 (40,6 %)	1,85	<.001
	FiBi	114	6,04		1,17	
Comp. générale L2	Régul.	213	2,71	1,65/8 (20,1 %)	1,00	<.001
	FiBi	115	4,36		.90	

compréhension orale. Contrairement à ce qu'ont montré les recherches canadiennes (par exemple Calvé, 1991), ce sont ici les compétences productives qui font apparaître les différences les plus importantes, avec 24,4 % pour l'expression écrite et 40,6 % pour l'expression orale. Le résultat concernant la compétence générale de L2 est également significativement plus élevé chez les élèves de la FiBi (différence de 20,1 %), ce qui permet de valider notre première hypothèse: il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. De plus, les résultats obtenus pour la compétence de production orale sont nettement supérieurs à ceux obtenus dans d'autres compétences. Nous discuterons de pistes d'explication pour ce résultat au chapitre 6.

Le deuxième *Student t-Test* visait à déterminer s'il existe une différence significative entre les résultats obtenus par les élèves de notre échantillon en fonction du genre. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 10.

Tableau 10: Student *t*-Test avec les résultats généraux aux tests de L2 (Comp. générale L2) comme variable dépendante et le genre comme variable indépendante

Gender		N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
Comp. générale L2	Garçons	156	3,14	.28/8 (3,5 %)	1,24	.042
	Filles	171	3,42		1,25	

Ce test révèle que les filles obtiennent des résultats de L2 légèrement (3,5 %), mais significativement supérieurs à ceux des garçons. Le fait que la différence soit limitée et que l'écart type soit relativement grand (1,24 sur un total de 8 points) explique probablement la valeur de  $p$ , proche de 0,05.

L'étape suivante a consisté à comparer les résultats obtenus par les élèves de l'ensemble de l'échantillon en fonction du statut socio-économique. Nous avons alors conduit une ANOVA avec le résultat aux tests de L2 comme variable dépendante (R\_L2) et le statut socio-économique (SES) comme variable indépendante. Le tableau 11 ci-dessous présente le résultat à ce test.

Tableau 11: Résultat en L2 selon le statut socio-économique (SES) pour l'ensemble de l'échantillon

SES		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	1	63	3,93	1,43	<.001
	2	73	3,64	1,18	
	3	94	3,03	1,10	
	4	45	2,74	1,03	
	5	13	2,88	1,24	
	Total	288	3,33	1,27	

Le résultat de l'ANOVA indique que des différences significatives existent au moins entre deux des groupes liés au statut socio-économique des élèves. Les données concernant le statut de 44 élèves n'ont pas pu être prises en compte pour les analyses, en raison d'informations incomplètes ou absentes.

Les élèves provenant d'un milieu socio-économique plus élevé (groupes 1, 2 et 3) obtiennent généralement de meilleurs résultats que les élèves dont le statut est moindre (groupes 4 et 5). De plus, nous relevons que le résultat est presque linéaire. Les élèves issus des groupes 4 et 5 (statuts socio-économiques moins élevés) obtiennent des résultats moins élevés que les élèves issus des groupes 1, 2 et 3 (statuts socio-économiques plus élevés). Mis à part les élèves du profil 5 qui obtiennent des résultats légèrement plus élevés (2,88) que ceux du profil 4 (2,74), les autres résultats augmentent parallèlement au statut socio-économique. Cette linéarité est visible dans la figure 19 ci-dessous.

*Figure 19: Résultats en L2 des élèves de tout l'échantillon (N=332) en fonction du statut socio-économique*

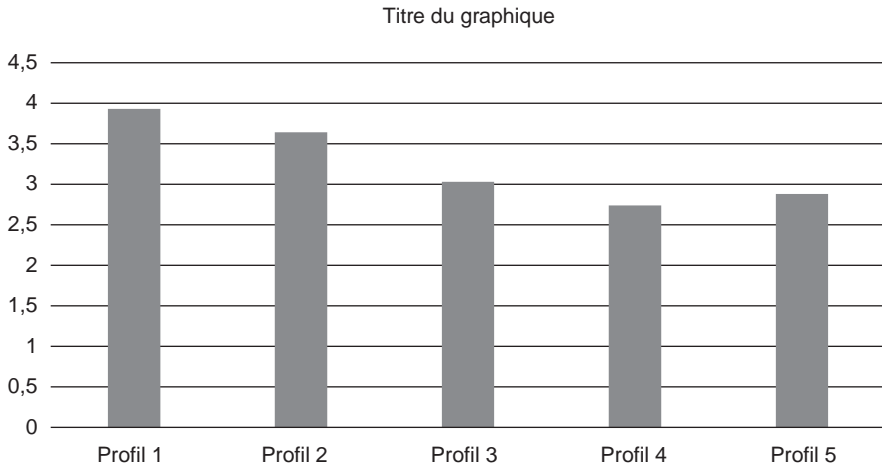


Tableau 12: Résultats en L2 en fonction du profil langagier

LProfile		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	GM	111	3,27	1,36	<.001
	FM	76	3,10	1,14	
	GP	62	2,93	1,18	
	FP	52	3,38	1,02	
	BIL	24	4,66	.71	
	Total	325	3,29	1,25	

Ce résultat peut être interprété à la fois comme un indice de fiabilité de la classification EGP et comme une confirmation supplémentaire que le statut socio-économique joue un rôle important dans les apprentissages des élèves.

En ce qui concerne le profil langagier, nous avons également conduit une ANOVA avec le résultat général de L2 comme variable dépendante (voir tableau 12 ci-dessous). Pour sept élèves, il n'a pas été possible d'établir un profil langagier en raison d'informations incomplètes ou absentes.

Il apparaît que certains groupes obtiennent des résultats significativement plus élevés que d'autres. Ainsi, les élèves bilingues français-allemand (BIL) obtiennent les meilleurs résultats (4,66), suivis des élèves francophones plurilingues (FP) avec une moyenne de 3,38, puis des élèves germanophones monolingues (GM) avec une moyenne de 3,27, puis des élèves francophones monolingues (FM) avec une moyenne de 3,10 et des élèves germanophones plurilingues (GP) avec une moyenne de 2,93. Aucune généralisation n'est possible par rapport aux élèves plurilingues sur la base de ce résultat. Nous avons choisi de répéter cette analyse au sein de la population FiBi plus loin dans nos analyses afin de vérifier si cette observation est également valide dans le contexte spécifique de l'immersion réciproque. De manière générale, les élèves bilingues français-allemand obtiennent de meilleurs résultats en L2 que les autres groupes d'élèves, ce qui n'est pas surprenant.

Tableau 13: Résultats en L2 en fonction de l'utilisation de la L2 dans les loisirs

L2_FreeTime		N	Moyenne	Std	Sig.
R_L2	Non	255	3,15	1,26	<.001
	Oui	66	3,83	1,09	

Nous avons également effectué deux *Student t-Tests* afin d'observer l'impact de variables indépendantes telles que « parle L2 dans les loisirs » ou « parle L2 avec amis » sur les apprentissages en L2. Le tableau 13 montre le résultat du premier test statistique (*Student t-Test*) qui concerne la variable indépendante de l'utilisation de la L2 dans les loisirs (*L2\_FreeTime*).

Le test révèle qu'il existe une différence significative entre les deux groupes. Les élèves affirmant utiliser la L2 durant leurs loisirs obtiennent de meilleurs résultats en L2 (3,83) que ceux qui ne l'utilisent pas (ou moins souvent)<sup>2</sup>.

Le deuxième test a pris l'utilisation de la L2 avec les amis (*L2\_WithFriends*) comme variable indépendante et le résultat général aux différents tests de L2 comme variable dépendante (tableau 14).

Le test montre qu'il existe une différence significative entre les deux groupes. Les élèves qui indiquent parler la L2 avec leurs amis obtiennent de meilleurs résultats en L2 (4,39) que leurs camarades (3,04) et cette différence est nettement plus importante (1,35, soit presque 18%) que celle concernant l'utilisation de la L2 dans les loisirs (0,68). Ainsi, le fait de parler la L2 avec des amis (probablement dans le cadre familial et/ou scolaire) semble avoir un effet sur les apprentissages en L2.

Afin d'affiner nos analyses et de prendre en compte les différentes caractéristiques de notre échantillon, nous avons effectué une ANOVA

<sup>2</sup> L'item du questionnaire était formulé de la manière suivante: «Quelle langue parles-tu le plus souvent dans tes loisirs (sport, musique)?»

Tableau 14: Résultats en L2 en fonction de l'utilisation de la L2 avec les amis

L2_WithFriends		N	Moyenne	Std	Sig.
R_L2	Non	263	3,04	1,18	<.001
	Oui	59	4,39	.98	

factorielle en considérant le résultat général de L2 (« Comp. générale L2 ») comme variable dépendante, ainsi que les variables indépendantes (de type de catégorie) suivantes :

- Scolarisation ou non en immersion réciproque (*Class*) ;
- Genre (*Gender*) ;
- Statut socio-économique (*SES*) ;
- Profil langagier (*LProfile*).

L'ANOVA factorielle permet de mesurer l'influence des différentes variables indépendantes sur la variable dépendante, mais aussi l'effet d'interaction des variables. Les résultats sont présentés en plusieurs étapes : d'abord, une vision d'ensemble sur les combinaisons de facteurs donnant lieu à des différences significatives ; ensuite, un focus sur les résultats significatifs et leurs implications ; enfin, une représentation graphique de l'effet combiné des différentes variables sur les résultats obtenus par les élèves en L2. Il n'est pas possible de donner une représentation graphique de chaque test, c'est pourquoi nous avons sélectionné certains résultats qui attireraient particulièrement notre attention. Le tableau 15 donne un aperçu général du résultat de l'ANOVA factorielle conduite. Pour en faciliter la lecture, nous avons grisé les lignes dont le résultat est significatif.

L'examen des quatre premières lignes montre que les variables indépendantes *Class*, *SES* et *LProfile* impactent significativement le développement de la L2. En d'autres termes, la classe, le statut socio-économique ainsi que le profil langagier ont un effet sur les apprentissages en L2 dans notre échantillon. Par ailleurs, des

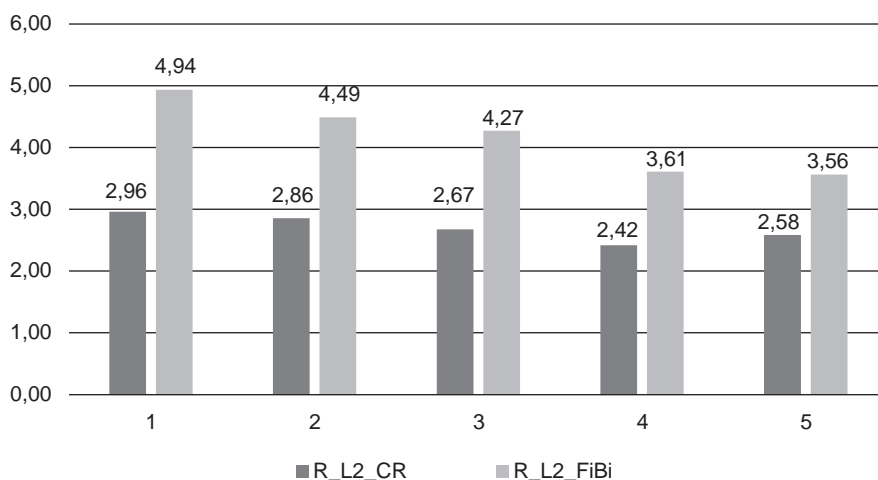


Tableau 15: Tests des effets intersujets avec la variable dépendante *R\_L2* pour tout l'échantillon

Source	Eta-carré partiel	Sig.
Class	.104	<.001
Gender	.008	.203
SES	.115	<.001
LProfile	.098	<.001
Class * Gender	.027	.017
Class * SES	.037	.097
Class * LProfile	.079	.002
Gender * SES	.025	.244
Gender * LProfile	.014	.576
SES * LProfile	.057	.619
Class * Gender * SES	.005	.794
Class * Gender * LProfile	.020	.366
Class * SES * LProfile	.099	.004
Gender * SES * LProfile	.043	.583
Class * Gender * SES * LProfile	.028	.425

différences significatives sont relevées lorsque les variables *Class* et *LProfile* ainsi que *Class* et *Gender* sont combinées, ce qui indique que les élèves obtiennent des résultats significativement différents en L2 selon la classe dans laquelle ils se trouvent (FiBi ou régulière) ainsi que selon leur profil langagier et le genre. Nous relevons une interaction entre les variables *Class*, *SES* et *LProfile*, ce qui implique que l'effet de la classe dépend du statut socio-économique et du profil langagier et que l'effet du statut socio-économique dépend des deux autres facteurs et ainsi de suite. En combinant ces données, il est possible de constater que les élèves qui ont obtenu les meilleurs résultats en L2 sont ceux qui sont scolarisés en immersion réciproque, qui ont un statut

Figure 20: Tracé des moyennes en fonction du statut socio-économique (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de L2 (axe vertical)



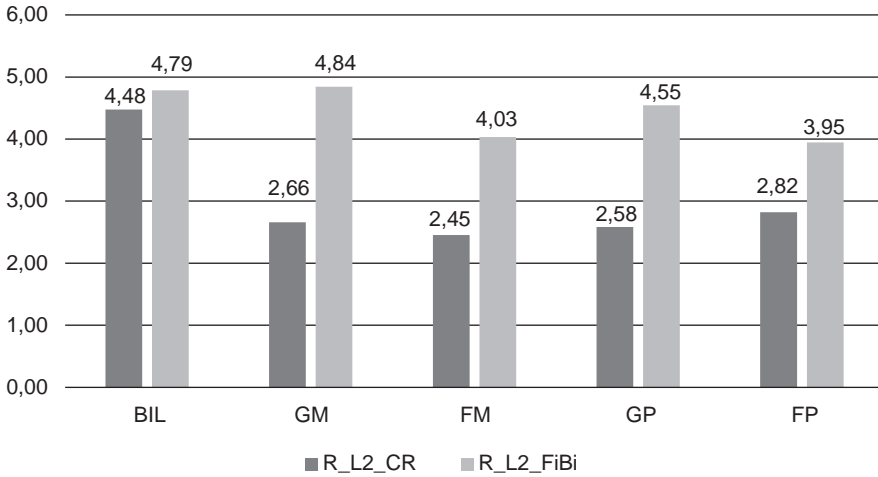
socio-économique élevé et un profil langagier bilingue, francophone plurilingue ou germanophone monolingue.

En termes d'interaction entre les différentes variables, la figure 20 ci-dessous montre le lien qui existe entre la variable *Class* et *SES*.

Les résultats significativement plus importants obtenus par les élèves de la FiBi sont particulièrement visibles, de même que ceux obtenus en fonction du statut socio-économique. Autrement dit, les élèves de la FiBi ont obtenu des résultats significativement plus élevés que ceux des classes régulières, indépendamment de leur statut socio-économique. Nous observons même une différence régulière dans les résultats de L2 entre les élèves de chaque statut socio-économique scolarisé soit en classes régulières, soit en immersion réciproque.

En ce qui concerne l'interaction de 7,9% entre classe et profil langagier, la figure 21 ci-dessous permet également de mieux visualiser la direction et l'intensité de l'effet.

Figure 21 : Tracé des moyennes en fonction du profil langagier (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de L2 (axe vertical)



Les élèves de chaque profil langagier obtiennent de meilleurs résultats en L2 lorsqu'ils se trouvent à la FiBi, mais la différence est moins importante pour certains groupes. Les élèves bilingues français-allemand obtiennent de très bons résultats dans les classes régulières et la différence avec les élèves bilingues de la FiBi est moins importante. D'une part, les élèves francophones plurilingues sont ceux pour qui la différence dans les deux groupes (*Clas*) est la moins importante (après les élèves bilingues) et, d'autre part, ce sont les élèves germanophones monolingues pour qui cette différence est la plus marquée. Nous relevons également que les élèves germanophones monolingues atteignent un niveau proche de celui des élèves provenant de familles bilingues allemand-français. Une certaine prudence s'impose dans l'interprétation de ces résultats car la taille des groupes diminue proportionnellement au nombre de facteurs et de groupes à l'intérieur de ces facteurs. Toutefois, nous pourrions en déduire que les élèves germanophones monolingues sont ceux qui profitent le plus de la filière bilingue en termes de L2, tandis que les élèves francophones

plurilingues sont ceux qui en profitent le moins, même si les résultats de ce groupe sont, à la FiBi, toujours nettement supérieurs à ceux des élèves du même groupe scolarisé dans des classes régulières.

### 5.1.3 Apprentissages en L2 (FiBi)

Les analyses de la partie précédente se sont concentrées sur les différences entre les classes FiBi et régulières dans l'ensemble de l'échantillon. Parce que le terrain de l'immersion réciproque est au centre de cette étude, nous avons répété plusieurs des tests présentés ci-dessus en isolant les élèves de la FiBi (n=116), ce qui nous a permis d'identifier les variables ayant un effet sur les apprentissages en L2 en contexte immersif réciproque. Nous présentons les résultats de trois *Student t-Tests* (concernant le genre, le fait de parler la L2 dans les loisirs et de parler la L2 avec ses amis) et quatre ANOVA (concernant la composition familiale, le nombre de frères et sœurs, le statut socio-économique et le profil langagier). Nous terminons par une ANOVA factorielle prenant en compte plusieurs de ces variables pour déterminer les interactions et leur effet sur les apprentissages en L2. Plusieurs résultats issus des tests statistiques conduits uniquement avec les élèves de la FiBi s'écartent des résultats obtenus lorsque l'ensemble de l'échantillon est observé; nous pouvons donc tenter de mettre en avant certaines spécificités du contexte de la FiBi et d'émettre des hypothèses liées à l'immersion réciproque. La présentation concerne les résultats obtenus à la suite de différents tests statistiques prenant toujours le résultat général aux tests de L2 comme variable dépendante ( $R_{L2}$ ).

Lorsque nous comparons les résultats de L2 en fonction du genre à l'intérieur de la FiBi (tableau 16), il apparaît que les filles obtiennent des résultats légèrement plus élevés que les garçons. Toutefois, cette différence non significative ( $p=.079$ ) et la taille limitée de l'échantillon ne permettent pas de suggérer davantage d'interprétations.

Le *Student t-test* suivant compare les résultats obtenus par les élèves de la FiBi en L2 (variable dépendante) en fonction de l'utilisation de la L2 dans les loisirs (variable indépendante). Le résultat est présenté dans le tableau 17 ci-dessous.

Tableau 16: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et le genre au sein de la population FiBi

Gender		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	Garçons	45	4,18	.93	.079
	Filles	69	4,48	.87	

Tableau 17: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et l'utilisation de la L2 dans les loisirs au sein de la population FiBi

L2_FreeTime		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	Non	81	4,37	.94	.927
	Oui	32	4,39	.78	

Le résultat montre que les élèves des deux groupes obtiennent des moyennes presque identiques (4,37 et 4,39) et que la différence n'est pas significative (.927). Les élèves de la FiBi qui utilisent majoritairement la L2 durant leurs loisirs n'obtiennent donc pas de résultats significativement différents par rapport à leurs camarades qui utilisent plutôt la L1. Ce résultat diffère de celui obtenu lorsque nous avons observé l'ensemble de l'échantillon. Ainsi, la pratique de la L2 dans les loisirs permettrait une amélioration des compétences L2 pour les élèves qui ne sont pas scolarisés à la FiBi, mais pas forcément pour ceux qui y sont, déjà imprégnés de la L2 dans des activités scolaires en immersion.

Enfin, le troisième *Student t-Test* compare les résultats obtenus par les élèves de la FiBi en L2 (variable dépendante) en fonction de l'utilisation de la L2 avec leurs amis (variable indépendante *L2\_WithFriends*). Le résultat de ce test statistique est présenté dans le tableau 18 ci-dessous.

Les élèves qui utilisent la L2 pour communiquer avec leurs amis (dans ou en dehors de l'école) obtiennent des résultats significativement

Tableau 18: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et l'utilisation de la L2 avec des amis au sein de la population FiBi

L2_WithFriends		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	Non	68	4,21	.88	.013
	Oui	45	4,63	.87	

plus élevés que les élèves qui ne le font pas. Néanmoins, nous relevons que cette différence est moins importante (0,42) que celle relevée dans le cadre des comparaisons pour l'ensemble de l'échantillon: nous obtenons ici une différence de 0,42 (soit 5%) et un indice de significativité de .013 (contre une différence de 1,35 [soit presque 17%] et un indice de significativité de <.001 pour l'ensemble de l'échantillon). Ce résultat montre qu'au sein de la FiBi, les élèves qui n'utilisent pas la L2 avec leurs amis obtiennent des résultats moins élevés aux tests de L2 que leurs pairs qui utilisent la L2 avec leurs amis.

La prochaine ANOVA compare les résultats obtenus aux tests de L2 par les élèves de trois catégories: les enfants uniques (*NoSiblings*); les enfants ayant uniquement un frère ou une sœur (*OneSibling*); les enfants ayant plus d'un frère ou une sœur (*MoreThanOne*). Les résultats de ce test statistique sont présentés dans le tableau ci-dessous (tableau 19).

Tableau 19: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le nombre de frères et sœurs au sein de la population FiBi

FamilySiblings		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	NoSiblings	19	4,24	1,05	.278
	OneSibling	42	4,54	.89	
	MoreThanOne	53	4,27	.85	
	Total	114	4,36	.90	

Les moyennes obtenues par les trois groupes sont semblables (moyenne légèrement plus élevée chez les élèves ayant un frère ou une sœur). L'indice de significativité montre que le résultat est non significatif. Par conséquent, nous constatons qu'il n'existe pas de différence entre les élèves ayant ou n'ayant pas de frères ou de sœurs.

L'ANOVA suivante a été conduite de la même manière que la précédente. Elle s'intéresse aux résultats obtenus aux tests de L2 par les élèves de trois catégories: les enfants vivant avec les deux parents (*Both*); les enfants vivant uniquement avec leur mère (*WithMother*); les enfants vivant soit uniquement avec leur père soit avec une autre personne (*MoreThanOne*). Les résultats de ce test statistique sont présentés dans le tableau 20 ci-dessous.

Tableau 20: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le statut « parents » au sein de la population FiBi

FamilyParents		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	<i>Both</i>	86	4,43	.91	.330
	<i>WithMother</i>	16	4,34	.81	
	<i>Other</i>	7	3,96	.85	

Le résultat de ce test statistique montre que les élèves des trois groupes ont obtenu des moyennes semblables (moyenne légèrement plus élevée chez les élèves vivant avec les deux parents), mais avec un résultat non significatif. Par conséquent, nous relevons qu'il n'existe pas de différence entre les trois groupes mentionnés ci-dessus au sein de la FiBi.

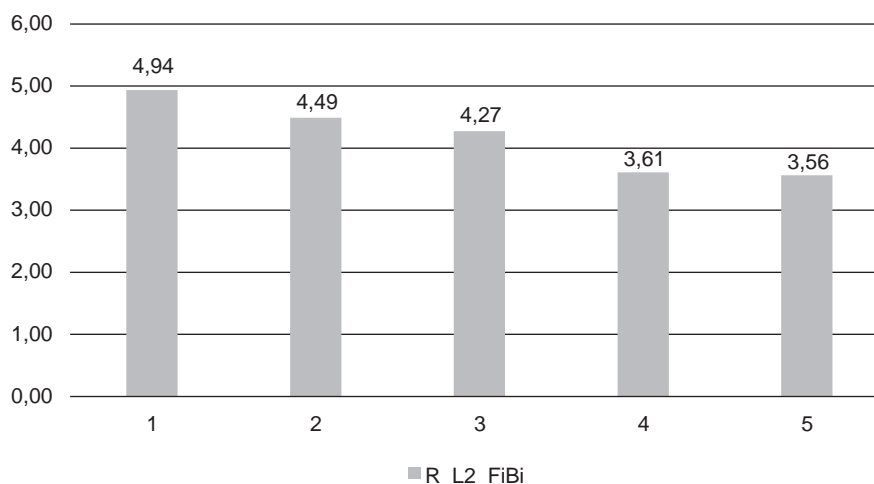
La troisième ANOVA s'intéresse aux résultats obtenus aux tests de L2 en fonction du statut socio-économique de la même manière que nous avons procédé dans la partie s'intéressant à l'ensemble de l'échantillon. Les résultats sont présentés dans le tableau 21 ci-dessous.

Tableau 21: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le statut socio-économique au sein de la population FiBi

SES		N	Mean	Std	Sig.
R_L2	1	31	4,94	.69	<.001
	2	35	4,49	.80	
	3	21	4,27	.76	
	4	12	3,61	.77	
	5	4	3,56	.38	
	Total	103	4,44	.85	

L'ANOVA conduite montre qu'il existe des différences significatives entre au moins deux groupes. Comme cela était le cas dans les analyses précédentes portant sur l'ensemble de l'échantillon, ce résultat est linéaire: les élèves obtiennent des résultats graduellement plus élevés lorsqu'ils sont issus d'un statut socio-économique se rapprochant de la catégorie 1 (statut plus élevé). La linéarité de ce résultat est visible dans la figure 22 ci-dessous.

Figure 22: Représentation graphique du résultat de l'ANOVA entre les résultats en L2 des élèves de la FiBi et le statut socio-économique





Le résultat souligne encore une fois l'effet du statut socio-économique sur les apprentissages des élèves de la FiBi en L2.

La dernière ANOVA s'intéresse aux résultats obtenus aux tests de L2 en fonction du profil langagier (*LProfile*). Le résultat est présenté dans le tableau 22 ci-après.

Il existe une différence significative entre les résultats des élèves des différents profils langagiers: par exemple, les élèves germanophones monolingues obtiennent les meilleurs résultats aux tests de L2 (4,84) et ces résultats sont même meilleurs que ceux des élèves bilingues (4,79), même si la différence est probablement non significative entre ces deux groupes. Les élèves francophones plurilingues obtiennent les moins bons résultats de l'échantillon (3,95), mais sont suivis de près par les élèves francophones monolingues (4,03), ce qui implique probablement à nouveau une différence non significative. Ensuite, un écart plus important sépare les élèves francophones monolingues des élèves germanophones plurilingues (4,55). Bien entendu, il est délicat d'associer ce genre de résultats uniquement au profil langagier puisque des différences individuelles, telles que le statut socio-économique, jouent aussi un rôle dans les processus d'apprentissage. Néanmoins, ce résultat permet de mettre deux éléments en avant. Premièrement, il n'y a pas de tendance claire qui se dessine concernant la différenciation plurilingue-monolingue: parmi les élèves francophones, les élèves plurilingues obtiennent de meilleurs résultats que les monolingues. Chez les germanophones, c'est le phénomène inverse qui est constaté (les élèves monolingues ont de meilleurs résultats que les élèves plurilingues). Deuxièmement, les élèves francophones obtiennent des résultats moins élevés que les élèves germanophones et ce, indépendamment de la distinction monolingue-plurilingue. Nous pourrions interroger cet aspect par rapport à la situation de diglossie, mais aussi, peut-être, en fonction des différentes attitudes ou habitudes en lien avec la langue partenaire dans le contexte biennois. Nous avons constaté que les élèves francophones parlent, par exemple, moins souvent la L2 durant leurs loisirs ou avec leurs amis. En revanche, on n'observe pas de tendance claire concernant les profils monolingues-plurilingues.

Tableau 22: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le profil langagier au sein de la population FiBi

LProfile		N	Mean	Std	Eta Squared	Sig.
R_L2	GM	31	4,84	.75	.168	<.001
	FM	31	4,03	.99		
	GP	11	4,55	.79		
	FP	26	3,95	.76		
	BIL	14	4,79	.61		
	Total	113	4,38	.90		

Pour terminer cette partie concernant les résultats de L2 au sein de la FiBi, nous avons conduit une ANOVA factorielle qui permet d'identifier des interactions entre les différentes variables étudiées plus haut. En fonction des résultats obtenus et des indices de significativité, nous avons décidé d'intégrer les deux variables suivantes dans ce test: le statut socio-économique (*SES*); le profil langagier (*LProfile*) (tableau 23).

Nous constatons que seule la comparaison des groupes de la variable du statut socio-économique donne lieu à un résultat significatif. Lorsque les deux variables sont combinées, l'ANOVA donne une valeur de  $p$  supérieure à .05 (ici .093), ce qui indique que les élèves obtiennent des résultats qui ne sont pas significativement différents en L2 selon leur profil langagier et leur statut socio-économique. Autrement dit, il n'existe pas d'interaction entre les variables *SES* et *LProfile* en ce qui concerne les résultats en L2. L'effet du statut socio-économique ne dépend pas du profil langagier, et, inversement, l'effet du profil langagier ne dépend pas du statut socio-économique.

Pour conclure cette section, soulignons encore une fois les résultats significativement plus élevés obtenus par les élèves de la FiBi en L2 qui mettent en évidence un très probable effet positif du dispositif

Tableau 23: Tests des effets intersujets entre les résultats en L2, le statut socio-économique (SES) et le profil langagier (LProfile) au sein de la population FiBi

Source	Eta-carré partiel	Sig.
SES	.196	.001
LProfile	.038	.522
SES * LProfile	.182	.093

immersif réciproque sur l'apprentissage de la L2. Relevons également l'influence d'autres facteurs tels que le statut socio-économique ou le profil langagier (même en l'absence d'interactions entre eux) sur ces apprentissages. Nous confirmons donc H1: Il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières.

#### 5.1.4 Apprentissages en mathématiques (échantillon complet)

Notre seconde hypothèse (H2) était la suivante: « *il n'existe pas de différences significatives entre les compétences en mathématiques des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. Plus précisément, les élèves de la FiBi obtiennent des résultats au moins aussi élevés que les élèves de classes régulières.* » À ce propos, nous avons conduit deux *Student t-Tests* avec, comme variables indépendantes, *Class* et *Gender*, deux ANOVA avec, comme variables indépendantes, *SES* et *LProfile* et, enfin, une ANOVA factorielle combinant plusieurs de ces variables.

La première étape a consisté à conduire un *Student t-Test* avec les groupes « FiBi » et « classes régulières » comme variables indépendantes et le résultat au test de mathématiques (*R\_Maths*) comme variable dépendante. Le tableau 24 ci-dessous donne le résultat de ce test.

Tableau 24: Student *t*-Test avec la variable indépendante *Class* et les résultats en mathématiques comme variable dépendante (échantillon complet)

Class		N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
R_Maths	Regul.	214	25,84	2,74/54 (5,1 %)	8,94	.010
	FiBi	116	28,58		9,34	

Ce résultat montre qu'il existe une différence significative de 5,1 % entre les deux groupes. Les élèves de la FiBi obtiennent des résultats légèrement plus élevés (28,58) que les élèves des classes régulières (25,84). L'hypothèse H2 peut non seulement être confirmée (il existe dans ce cas une différence significative entre les compétences en mathématiques des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières), mais le résultat permet en plus d'aller dans le sens de la deuxième partie de cette hypothèse: les élèves de la FiBi obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves de classes régulières, autrement dit «au moins aussi élevés».

Dans un deuxième temps, nous avons conduit un *Student t*-Test avec la variable indépendante du genre (*Gender*) et le résultat au test de mathématiques (*R\_Maths*) comme variable dépendante. Le tableau 25 ci-dessous donne le résultat de ce test.

Tableau 25: Student *t*-Test entre le genre et les résultats en mathématiques (échantillon complet)

Gender		N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
R_Maths	Garçons	158	27,91	2,16/54 (4 %)	9,60	.033
	Filles	170	25,75		8,62	

Ce tableau fait apparaître une différence significative de 4% entre les élèves masculins et féminins: les garçons ont obtenu des résultats légèrement, mais significativement supérieurs à ceux des filles (27,91 contre 25,75).

Nous avons ensuite conduit une ANOVA prenant le statut socio-économique (*SES*) comme variable indépendante et le résultat au test de mathématiques (*R\_Maths*) comme variable dépendante. Le tableau 26 ci-dessous donne le résultat de cette ANOVA.

Le test indique une différence significative entre au moins deux des différents groupes. Le résultat est presque linéaire: les points augmentent graduellement chez les élèves issus des catégories correspondant à un statut socio-économique plus élevé. Ainsi, les élèves de la catégorie 1 obtiennent les meilleurs résultats (31,01), suivi des élèves de la catégorie 2 (30,97) et ainsi de suite. Seuls les résultats obtenus par les élèves de la catégorie 4 (24,28) sont supérieurs à ceux de la catégorie 3, ce qui est visible dans la figure 23 ci-dessous.

L'ANOVA suivante prend le résultat obtenu au test de mathématiques (*R\_Maths*) comme variable dépendante et le profil langagier (*LProfile*) comme variable indépendante. Le résultat de ce test est présenté dans le tableau 27 ci-dessous.

Tableau 26: Résultat du test ANOVA entre le résultat au test de mathématiques (*R\_Maths*) et le statut socio-économique (*SES*)

	<b>SES</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std</b>	<b>Sig.</b>
R_Maths	1	64	31,01	9,37	<.001
	2	74	30,97	7,97	
	3	92	23,68	7,56	
	4	46	24,28	9,60	
	5	13	23,42	7,42	
	Total	289	27,26	9,10	

Figure 23: Résultats de mathématiques obtenus par les élèves FiBi en fonction du statut socio-économique (SES)

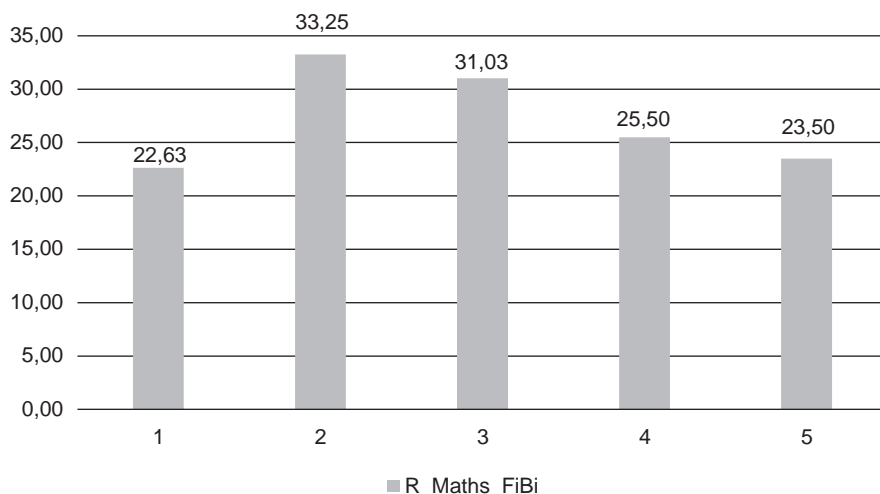


Tableau 27: Résultat du test ANOVA avec le résultat de mathématiques comme variable dépendante et le profil langagier comme variable indépendante

L_Profile		N	Mean	Std	Sig.
R_Maths	GM	110	28,30	9,09	.101
	FM	75	26,88	9,86	
	GP	64	25,33	8,99	
	FP	52	24,81	8,45	
	BIL	25	28,28	8,39	
	Total	326	26,83	9,16	

Nous relevons ici de très petites différences entre les groupes. Les élèves qui réussissent le mieux sont les élèves monolingues et bilingues, mais le résultat est non significatif. Ainsi, nous pouvons observer qu'il

n'existe pas de différence significative en ce qui concerne les résultats de mathématiques selon le profil langagier.

Afin d'identifier d'éventuelles interactions entre les variables indépendantes *SES* et *LProfile* dans l'ensemble de l'échantillon, nous avons effectué une ANOVA factorielle avec le résultat obtenu en mathématiques (*R\_Maths*) comme variable dépendante. Le résultat de ce test est présenté dans le tableau 28 ci-dessous.

Le test ne donne lieu qu'à un seul résultat significatif concernant le statut socio-économique. En revanche, quand les variables *Class* et *LProfile* sont combinées, nous n'observons pas de différences significatives, ce qui indique que les élèves ne réalisent pas de performances significativement différentes en mathématiques selon le profil langagier et le statut socio-économique combinés. Il n'y a donc pas d'interaction entre ces deux facteurs, ce qui implique que l'effet du statut socio-économique ne dépend pas du profil langagier dans lequel l'élève se trouve, et inversement.

Nous avons encore élargi l'ANOVA factorielle en ajoutant le facteur *Class* (FiBi vs classes régulières), obtenant le résultat présenté dans le tableau 29.

Nous constatons une interaction entre les trois facteurs fixes. Les résultats que les élèves obtiennent dépendent donc (en partie) de la combinaison de ces facteurs, c'est-à-dire i) que l'effet du profil langagier dépend de la classe dans laquelle l'élève se trouve et du statut socio-économique, ii) que l'effet du statut socio-économique dépend de la classe dans laquelle l'élève se trouve et du profil langagier et ainsi de suite. À l'instar des tests conduits pour la L2, nous nous sommes intéressés à l'interaction entre les facteurs *Class* et *SES* pour les apprentissages en mathématiques. Dans ce cas, les résultats sont moins marqués que pour la L2 : les élèves obtiennent des résultats différents, indépendamment de la classe et du statut socio-économique dont ils sont issus. La figure 24 montre les résultats non constants qui ont été obtenus dans ce cas.

Tableau 28: ANOVA factorielle entre le résultat en mathématiques, le statut socio-économique et le profil langagier pour tout l'échantillon

Source	Eta-carré partiel	Sig.
SES	.093	<.001
LProfile	.009	.656
SES * LProfile	.048	.569

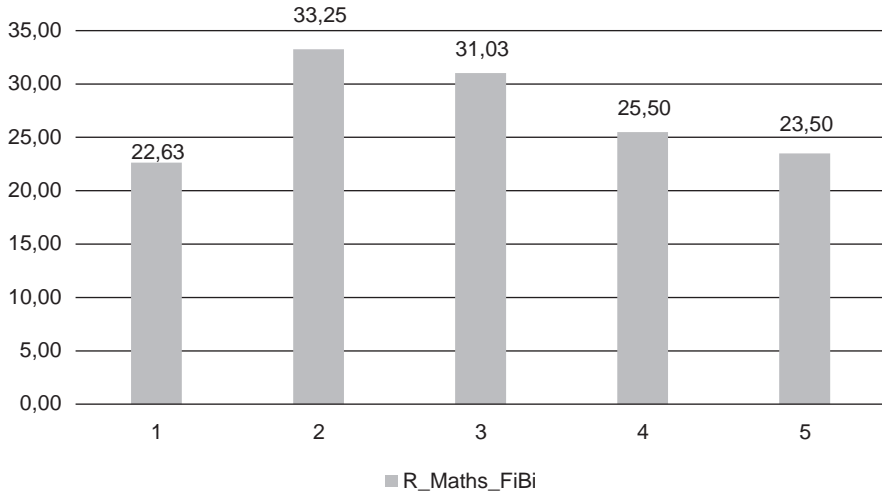
Tableau 29: ANOVA factorielle entre le résultat en mathématiques et les facteurs fixes Class, SES et LProfile (test effectué avec l'ensemble de l'échantillon)

Source	Eta-carré partiel	Sig.
SES	.108	<.001
LProfile	.011	.604
Class	.000	.847
SES * LProfile	.060	.404
SES * Class	.022	.247
LProfile * Class	.014	.472
SES * LProfile * Class	.117	<.001

Ainsi, ces différents facteurs (*Class*, *SES* et *LProfile*) jouent un rôle dans les apprentissages de mathématiques des élèves de notre échantillon, mais dans des proportions et des directions différentes. Les résultats des élèves de la FiBi sont légèrement et significativement meilleurs que ceux des élèves des classes régulières. De plus, lorsque l'ensemble de l'échantillon est considéré, il en ressort que le genre et le statut socio-économique jouent un rôle dans les apprentissages.



Figure 24: Moyennes obtenues en fonction du statut socio-économique (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de mathématiques (axe vertical)



### 5.1.5 Apprentissages en mathématiques (échantillon FiBi)

Comme mentionné dans le cadre théorique de ce travail, il est d'un intérêt particulier de mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage de contenus disciplinaires dans l'enseignement bilingue, puisque l'on attend des élèves de la FiBi qu'ils développent des compétences au moins semblables à celles d'élèves de classes régulières. Nous avons déjà vu que les élèves de la FiBi obtiennent des résultats légèrement mais significativement supérieurs aux élèves de classes de références. Nous souhaitons maintenant nous intéresser en particulier aux variables jouant un rôle dans les apprentissages de mathématiques pour les élèves de la FiBi. Pour cette raison, nous avons mené un *Student t-Test* concernant le genre ainsi que deux ANOVA portant sur le statut socio-économique et sur le profil langagier des élèves de la FiBi.

Tableau 30: Student t-Test entre le genre (Gender) et le résultat en mathématiques (R\_Maths)

Gender		N	Moyenne	Diff./max points.	Std	Sig.
R_Maths	Garçons	45	29,48	1,49/54 (2,8%)	9,81	.407
	Filles	69	27,99		9,05	

La première étape a donc consisté à conduire un *Student t-Test* avec les résultats au test de mathématiques comme variable dépendante et le genre comme variable indépendante. Le tableau 30 donne le résultat de ce test.

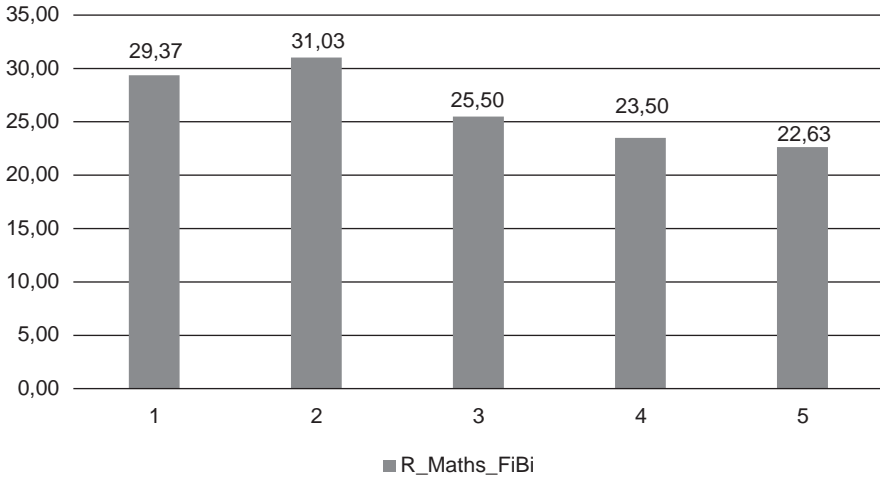
Nous observons une très petite différence (2,8%) en faveur des garçons, mais surtout une valeur de  $p$  supérieure à .05 indiquant que le résultat est non significatif. Nous pouvons en conclure qu'il n'existe pas de différence significative selon le genre en ce qui concerne les résultats de mathématiques chez les élèves de la FiBi.

Nous avons ensuite conduit une ANOVA avec le résultat au test de mathématiques comme variable dépendante et le statut socio-économique (SES) comme variable indépendante. Le résultat de ce test est présenté dans le tableau 31 ci-dessous.

Tableau 31: Résultat du test ANOVA entre le résultat en mathématiques (R\_Maths) et le statut socio-économique (SES) pour les élèves de la FiBi

SES		N	Mean	Std	Sig.
R_Maths	1	31	33,25	8,49	.001
	2	35	31,03	8,15	
	3	21	25,50	7,92	
	4	12	23,50	9,97	
	5	4	22,63	8,50	
	Total	103	29,37	9,11	

Figure 25: Moyennes obtenues en fonction du statut socio-économique et des résultats aux tests de mathématiques pour les élèves de la FiBi



Comme cela a déjà été observé dans les autres tests concernant le statut socio-économique, le résultat de l'ANOVA indique des différences significatives entre les différentes catégories. Comme dans le cas de l'échantillon complet, le résultat est linéaire, selon la figure 25 ci-dessous.

Les élèves issus de la catégorie 1 obtiennent les meilleurs résultats en mathématiques (33,25), suivis des élèves de la catégorie 2 (31,03), des élèves de la catégorie 3 (25,50), des élèves de la catégorie 4 (23,50) et des élèves de la catégorie 5 (22,63). Le nombre d'individus restreints dans la catégorie 5 nous invite à prendre ces résultats avec précaution. Néanmoins, la linéarité observée tout au long des analyses concernant le statut socio-économique, ainsi que la valeur de  $p$  inférieure à .05, montrent la pertinence et la constance de cette variable indépendante.

La deuxième ANOVA a été conduite avec le résultat au test de mathématiques ( $R\_Maths$ ) comme variable dépendante et le profil langagier ( $LProfile$ ) comme variable indépendante. Le résultat de ce test est présenté dans le tableau 32 ci-dessous.

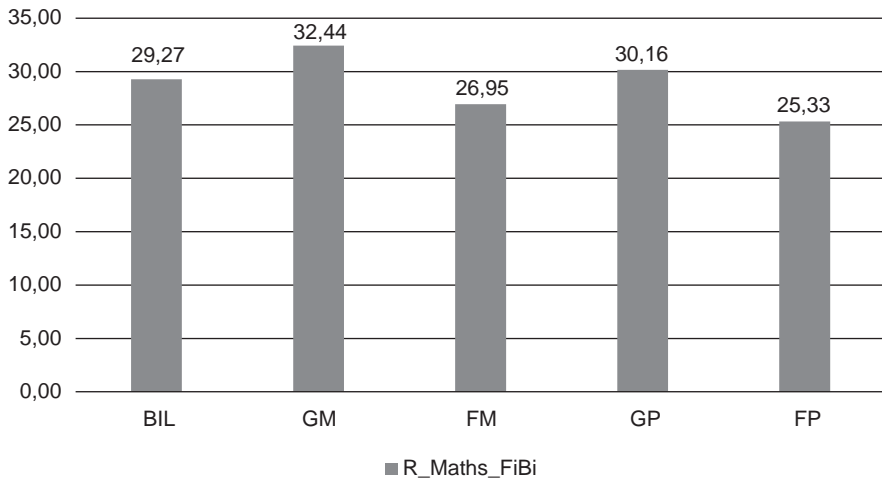
Tableau 32: Résultat du test ANOVA entre le résultat au test de mathématiques et le profil langagier au sein de la population FiBi

LProfile		N	Mean	Std	Sig.
R_Maths	GM	31	32,44	7,52	.040
	FM	30	26,95	11,32	
	GP	11	30,16	10,56	
	FP	26	25,33	7,12	
	BIL	15	29,27	8,56	
	Total	113	28,70	9,29	

Cette ANOVA produit un résultat juste significatif ( $p=.040$ ), ce qui indique que les différences significatives entre groupes sont très peu nombreuses. Les élèves germanophones réussissent mieux (32,44 et 30,16), quel que soit leur profil (monolingue ou plurilingue). Les francophones ont des résultats moins élevés quel que soit leur profil (26,95 pour les francophones monolingues et 25,33 pour les francophones plurilingues). Les élèves bilingues se situent entre deux. Ce résultat pourrait indiquer que les élèves germanophones et/ou monolingues obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et que les élèves francophones et/ou plurilingues obtiennent de moins bons résultats en mathématiques. Il faudrait naturellement vérifier que ces constatations ne sont pas liées au statut socio-économique, puisqu'il est possible que l'attribution reflète indirectement certains profils de l'autre variable qui, nous l'avons vu, a un effet important sur les résultats, tant en mathématiques qu'en L2. Il pourrait également s'agir d'une attitude scolaire différente ou même d'une approche didactique différente. La figure 26 ci-dessous donne un aperçu de ces différences.

Cette comparaison de moyennes indique encore une fois qu'il n'y a pas de constance concernant le profil langagier: les élèves germanophones plurilingues obtiennent des résultats tantôt plus élevés (lorsqu'ils sont comparés aux francophones monolingues) tantôt moins élevés (lorsqu'ils sont comparés aux germanophones monolingues).

Figure 26: Différentes moyennes obtenues par les élèves FiBi aux tests de mathématiques en fonction du profil langagier



D'une manière générale, il faut également souligner que les résultats sont relativement proches: les moyennes se situent toutes entre 25,33 et 32,44 sur un total de 54 points, soit une différence de 13 %.

La dernière étape des analyses qui concerne les résultats des mathématiques obtenus par les élèves de la FiBi, consiste en une ANOVA factorielle prenant en compte les facteurs fixes du statut socio-économique (*SES*) et du profil langagier (*LProfile*). Le résultat de ce test est présenté dans le tableau 33 ci-dessous.

Tableau 33: Résultat de l'ANOVA factorielle entre le résultat de mathématiques, le statut socio-économique et le profil langagier au sein de la population FiBi

Source	Eta-carré partiel	Sig.
SES	.176	.003
LProfile	.031	.619
SES * LProfile	.348	<.001

En premier lieu, nous relevons que le facteur *SES*, lorsqu'il est analysé de manière individuelle, donne lieu à des différences significatives. En revanche, le facteur *LProfile* ne donne pas lieu à des différences significatives. Enfin, ce résultat montre qu'il existe une interaction entre *SES* et *LProfile* (sig.=<.001), ce qui indique que l'effet du statut socio-économique dépend du profil langagier et inversement.

Nos analyses concernant les résultats en mathématiques montrent donc avant tout que les élèves de la FiBi obtiennent des résultats significativement plus élevés que ceux des élèves de classes régulières et que le statut socio-économique ainsi que le profil langagier ont un impact sur ces apprentissages.

### 5.1.6 Constats

Pour conclure cette première partie d'analyses quantitatives, nous proposons une synthèse des quatre sections présentées ci-dessus sous forme de liste, avec l'importance des différences relevées et la valeur de  $p$  pour la significativité, lorsque ces données sont disponibles. Nous relevons encore une fois que les différences entre les deux échantillons principaux de ce travail («FiBi» et «classes régulières») au niveau du genre, de l'âge, du statut socio-économique et du profil langagier impliquent d'observer une certaine prudence dans l'interprétation des résultats.

Concernant la L2, lorsque tout l'échantillon est pris en compte, nous relevons :

- de meilleurs résultats en faveur des élèves de la FiBi, surtout en expression orale (40,6 %, sig.=<.001) ;
- une légère différence (mais significative) en faveur des filles pour la compétence générale de L2 (3,5 %, sig.=.042) ;
- des différences significatives entre les différents groupes d'élèves selon les variables indépendantes *SES* et *LProfile* (sig.=<.001) en ce qui concerne les résultats de L2 ;

- des différences significatives en lien avec le fait de parler la L2 durant les loisirs ou avec des amis (sig.=<.001);
- des interactions significatives entre les facteurs suivants :
  - o *SES \* LProfile \* Class* (9,9 % sig.=.004);
  - o *LProfile \* Class* (7,9 %, sig.=.002);
  - o *Class \* Gender* (2,7 %, sig.=.017).

Concernant la L2, lorsque seuls les élèves de la FiBi sont pris en compte, nous relevons les résultats suivants :

- aucune différence significative au niveau du genre (sig.=.079);
- pas de différence significative selon l'utilisation de la langue dans les loisirs (sig.=.927);
- une légère différence (mais toutefois significative) en faveur des élèves qui parlent la L2 avec des amis (5,25 %, sig.=.013);
- pas de différence significative selon le nombre de frères et sœurs (sig.=.278) ni par rapport à la composition de la famille (sig.=.330);
- des différences significatives pour les variables indépendantes *SES* et *LProfile* (sig.=<.001);
- pas d'interaction entre les facteurs *SES \* LProfile* (sig.=.093).

Concernant les mathématiques, lorsque tout l'échantillon est pris en compte, nous relevons :

- de meilleurs résultats en faveur des élèves FiBi (5,1 %, sig.=.010);
- une légère différence (mais significative) en faveur des garçons (4 %, sig.=.033);
- des différences significatives concernant la variable indépendante *SES* (sig.=<.001);
- pas de différence selon le *LProfile* (sig.=.101);
- pas d'interaction entre les facteurs *SES \* LProfile* (sig.=.569);
- une interaction entre les facteurs *SES \* LProfile \* Class* (11,7 %, sig.=<.001).

Concernant les mathématiques, lorsque seuls les élèves FiBi (N=116) sont pris en compte, nous relevons :

- une absence de différence entre garçons et filles (sig.=.407) ;
- des différences significatives selon le statut socio-économique (sig.=.001) et selon le profil langagier (sig.=.040) ;
- une interaction entre les facteurs *SES* \* *LProfile* (34,8 %, sig.=<.001).

Même si certains résultats ne sont pas constants, nous pouvons ressortir de ces analyses que les élèves de la FiBi développent, d'une part, des compétences de L2 qui vont au-delà de ce qu'un enseignement traditionnel semble permettre d'atteindre et, d'autre part, des compétences de mathématiques qui sont au moins équivalentes (voire, dans ce cas, supérieures) à celles que les élèves des classes régulières développent. Le statut socio-économique joue presque toujours un rôle dans les moyennes obtenues par les élèves, quel que soit le groupe observé, ce qui nous invite à interpréter ces résultats avec prudence puisque, nous l'avons vu en début de chapitre, l'échantillon de la FiBi comporte un plus grand nombre d'élèves issus des catégories ayant un statut socio-économique plus élevé (catégories 1 et 2). En revanche, nous constatons que certaines différences relevées dans l'ensemble de l'échantillon ne le sont pas dans les analyses spécifiques à la FiBi, probablement en raison d'un échantillon FiBi de taille moins importante que l'échantillon général (ce qui réduit également la validité des tests statistiques). Par exemple, la différence au niveau du genre en ce qui concerne les résultats en L2 n'est pas relevée dans l'échantillon de la FiBi. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse suivante: en proposant un enseignement bilingue et en donnant la possibilité aux élèves d'améliorer leurs compétences de L2 (par exemple à travers des interactions avec des pairs), la FiBi pourrait réduire certaines des différences relevées (par exemple au niveau du genre ou du profil langagier) dans l'ensemble de l'échantillon. Dans le même sens, les élèves parlant la L2 dans leurs loisirs obtiennent des résultats significativement plus élevés en L2 dans l'ensemble de l'échantillon. Ce résultat, qui semble assez logique, n'est pas relevé au sein de la population de la FiBi. Là aussi, nous pouvons suggérer que les élèves de la FiBi qui sont en contact régulier



avec des pairs parlant la L2 ont tous la possibilité, indépendamment des choix de la famille ou de la proximité du logement, de parler la L2 avec d'autres enfants. En revanche, il semble décisif d'inviter tous les élèves (de la FiBi ou non) à parler avec des pairs/camarades/amis en L2 dans le contexte biennois, puisque cette variable a donné lieu à des différences significatives dans les deux groupes. En d'autres termes, les résultats en L2 sont significativement meilleurs si les élèves utilisent la L2 en dehors du contexte scolaire, et ce quel que soit le groupe observé (FiBi ou classes régulières). Les différentes interactions identifiées montrent l'importance des facteurs liés au profil langagier et au statut socio-économique (ainsi que d'autres facteurs liés aux familles) sur lesquels l'éducation a malheureusement peu de prise. Pour les mathématiques, nous relevons également une différence au niveau du genre lors de la prise en compte de tout l'échantillon, qui disparaît quand seuls les élèves de la FiBi sont considérés. Là aussi, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'immersion réciproque et l'apprentissage d'une discipline en deux langues pourraient avoir un effet sur ces variables. Le fait qu'il n'y ait pas de différences significatives entre les élèves monolingues et plurilingues montre également que l'immersion réciproque peut convenir à tout type d'élève, indépendamment du nombre et du type de langues parlées à la maison. En revanche, la différence relevée entre les élèves francophones et germanophones interroge particulièrement. Est-elle uniquement liée à la question diglossique ou existe-t-il d'autres aspects permettant d'expliquer (et d'atténuer) cette différence? Il serait intéressant d'effectuer d'autres mesures concernant le statut socio-économique de ces élèves, leurs pratiques langagières (nous avons relevé que moins d'élèves francophones que d'élèves germanophones indiquent parler la L2 avec des amis ou durant leurs loisirs, et cela dans tout l'échantillon) ou encore les approches didactiques (enseignement différent entre PER et *Lehrplan 21*).

Au vu de ce qui précède, nous pouvons donner les éléments de réponse suivants à nos deux premières hypothèses :

- Il existe une différence significative entre les compétences en L2 des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières.

- Il existe une différence significative entre les compétences en mathématiques des élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi et celles des élèves évalués dans des classes régulières. Plus précisément, les élèves de la FiBi obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves de classes régulières.

Nous reviendrons en fin d'ouvrage sur les possibles explications de ces résultats et surtout sur leurs implications.

## 5.2 Pratiques effectives en classe

L'analyse des pratiques effectives est destinée à apporter une meilleure compréhension à la fois de l'environnement spécifique de l'immersion réciproque – dans lequel les données de ce travail ont été récoltées –, et de ses enjeux. Ce sous-chapitre est divisé en trois sections: la première (5.2.1) porte sur une hypothèse qui concerne l'utilisation des canaux et des registres par les élèves (H3); la seconde (5.2.2) concerne une hypothèse portant sur le répertoire plurilingue des élèves de la FiBi (H4); enfin, la dernière (5.2.3) s'intéresse à une hypothèse qui entend identifier la présence ou non de processus tels que la décontextualisation ou le re-médiation dans le contexte immersif réciproque de la FiBi (H5). Pour chacune de ces sections, nous nous fondons principalement sur les données issues de visites de classes, d'observations lors de la résolution des tâches bilingues de mathématiques en groupes et d'entretiens menés avec les enseignantes et les enseignants à la suite de la visite de classe. Une analyse de ces entretiens permet de compléter les observations effectuées ou de mieux comprendre certains phénomènes grâce aux indications/réflexions pédagogiques ou institutionnelles offertes par les enseignantes et enseignants. Les éléments qui ont été amenés dans d'autres langues que le français sont traduits en note de bas de page qui suivent la fin de la séquence ou sont traduits directement dans l'extrait entre doubles parenthèses lorsqu'il s'agit d'éléments succincts.

### 5.2.1 Traces d'oralité, registres et dialecte : ponctuateurs du discours

Les interactions en classe bilingue peuvent fortement varier d'un contexte à un autre, mais il a été constaté (au Canada notamment) que les élèves ne développaient des compétences que dans le seul registre formel scolaire dans le cadre des projets d'immersion « classique », c'est-à-dire impliquant un enseignant en L2 face à un groupe d'élèves de L1. L'immersion réciproque se distingue de ces projets sur le plan théorique puisqu'elle implique la présence d'élèves issus de différentes communautés linguistiques. Dans le cas de la FiBi, ce sont même deux langues et deux variétés de l'allemand qui sont présentes dans la classe puisque le suisse-allemand est fréquemment utilisé pour les échanges informels (en plus du français et de l'allemand standard). Par conséquent, nous supposons que l'immersion réciproque permet le développement de plusieurs registres de langue, contrairement aux observations généralement effectuées dans le cadre des programmes d'enseignement bilingue non réciproque. L'hypothèse 3 stipule que les élèves du cycle 2 de la FiBi utiliseraient plusieurs registres de langue en fonction des situations de communication et de l'interlocuteur. La variété de données considérées ici (visites de classe et observations lors de travaux de groupes) devrait permettre l'identification de situations de communication différentes, par exemple lorsqu'un élève s'adresse à l'enseignante ou l'enseignant en plenum, lorsqu'un élève s'adresse à un membre du corps enseignant lors d'un échange individuel ou encore lorsqu'un élève s'adresse à un pair. Les situations de communication sont également variées pour l'enseignant puisqu'il peut s'adresser à toute la classe, à un groupe d'élèves ou à un seul élève à la fois. Nous présentons ci-après des extraits issus de leçons de mathématiques données au cycle 2 de la FiBi, mais aussi des extraits des activités bilingues de mathématiques réalisées par groupes de quatre élèves.

La première leçon de mathématiques a été observée en mai 2018 dans une classe de 6<sup>e</sup> (4. Klasse) et portait sur les quantités et proportionnalités. La classe concernée suit les objectifs du plan d'études germanophone (*Lehrplan 21*) et compte 20 élèves. L'enseignant

(ROC) dispense ses cours de mathématiques en allemand et la leçon dure 45 minutes. L'enseignant commence la leçon debout devant la classe et invite les élèves (notamment FCB10) à venir s'asseoir devant le tableau noir sur lequel trois récipients de tailles différentes ont été dessinés. L'enseignant donne alors des explications en montrant différents éléments au tableau noir.

Dans cette leçon, nous relevons que plusieurs interactions liées au déroulement de l'activité émergent à travers plusieurs canaux, mais aussi dans différentes langues. Le premier extrait en fournit un exemple.

### Séquence VC4K1 : Orangensaft\_1

18 ROC genau\ das ist noch gleich huh/ hier ist ein liter wieviel kostet das/

19 EL?? monsieur je vois rien

20 ROC wie/

21 FCB10 euh eu:h man muss das doppelte zahlen euh das doppelte zahlen<sup>3</sup>

Dans cette séquence, l'enseignant s'adresse à la classe en allemand standard, ce qui n'empêche pas qu'un élève prenne la parole en français pour indiquer qu'il ne voit pas ce qui est inscrit au tableau noir. Alors que l'enseignant s'exprime dans un registre généralement courant et propre à la classe (soit proche du langage écrit), l'intervention de cet élève présente des traces d'oralité (absence de la négation, « rien » pour indiquer qu'il ne voit pas ce qui est écrit au tableau), ce qui peut représenter une occasion pour les autres élèves d'être confrontés à une autre forme, celle du français oral L2 (plus difficilement présente dans des cours de français L2 en contexte unilingue germanophone par exemple). De plus, les recherches portant sur l'enseignement bilingue montrent que cette intervention, spontanée et liée à l'organisation, est

---

<sup>3</sup> 18 ROC exactement\ c'est encore la même chose hein/ ici un litre combien est-ce que cela coûte/

19 EL?? monsieur je vois rien

20 ROC comment/

21 FCB10 euh eu:h on doit payer le double euh payer le double

moins probable dans une leçon en immersion classique qui compte généralement une langue commune de scolarisation (L1) et une langue d'instruction (L2), amenée par le programme immersif et limitée aux enseignements. Les interactions entre élèves et enseignantes ou enseignants sont alors plus probables en L1 qu'en L2. Cette interaction montre aussi une certaine flexibilité quant à l'utilisation des deux langues puisque l'enseignant ne réagit pas à cet input en français et poursuit son explication (focus sur le contenu).

Un peu plus loin, c'est l'enseignant qui fait appel au français, ainsi qu'à un registre parfois courant et parfois plus soutenu (ou en tout cas à un registre technique lié à la discipline enseignée) lors d'une explication au tableau noir.

### **Séquence VC4K2 : Orangensaft\_2**

34 ROC genau .. zweikommafünf deziliter plus zweikomafünf deziliter machen einen halben liter also fünf deziliter . nochmals zweikomafünf deziliter macht siebenkomafünf/ nochmal zweikomafünf deziliter macht EInen liter dann haben wir es schon vier mal. wir brauchen aber zwei liter/ das heisst ((nom de FCB07)) hatte recht gehabt wir brauchen es ACHT ((indique huit avec les mains)) was gibt acht mal fünfzig rappen (10) huit fois .. cinquante (3) ((nom de FCB05))

35 FCB05 vier franken

36 ROC ((note au tableau)) ((nom de FCB19)) du hast ja gesagt .. das ist das günstigste .. was denken die anderen/ hat ((nom de FCB19)) recht gehabt/

37 TOUS JAA::

38 ROC sie hat recht gehabt huh genau\ jetzt kurz eine frage an euch ((ROC se déplace pour être face aux élèves assis en demi-cercle)) was denkt ihr\ WIESO .. wir haben das schon ganz kurz angeschaut am montag denke ich huh .. ((montre le calcul au tableau)) wieso ist jetzt. das grosse.. VERhältnismässig also im markt ja wenn man es vergleicht günstiger als das (3) wir haben auch zwei liter von beidem aber hier zahlen wir vier franken und

hier nur zwei franken vierzig also FAST das doppelte (3) wer hat eine idee .. WIESO ist das so viel teurer ((nom de FCB20))<sup>4</sup>

Dans cet extrait, l'enseignant fait appel tout d'abord à un registre plus courant (*zweikomafünf deziliter plus zweikomafünf deziliter machen einen halben liter also fünf deziliter*), identifiable par les termes *machen* et *also*. De plus, nous relevons que l'intervention est fortement liée au contexte scolaire (il s'agit en fait de l'oralisation de la formule mathématique  $2,5 \text{ dl} + 2,5 \text{ dl} = \frac{1}{2} \text{ l}$ ) et relève du langage conventionnel des mathématiques. La formulation *also fünf deziliter* montre d'ailleurs bien que l'enseignant reformule de manière plus savante l'expression *einen halben liter*, potentiellement plus courante dans les interactions extra-scolaires. Dans le même énoncé en 34, l'enseignant utilise l'alternance codique («was gibt acht mal fünfzig rappen (10) huit fois .. cinquante»), probablement pour attirer l'attention de l'élève puisqu'il dit son nom juste après (FCB05 parle espagnol et français en famille) et puisqu'un long moment de silence (10 secondes) précède cette alternance. Nous relevons que la réponse de l'élève tout comme le reste de l'interaction se poursuivent en allemand. Un peu plus loin, nous observons un énoncé présentant une trace d'oralité en 36 (*du hast ja*

<sup>4</sup> 34 ROC exactement .. deux virgule cinq décilitres plus deux virgule cinq décilitres font un demi-litre donc cinq décilitres . encore une fois deux virgule cinq décilitres cela fait sept virgule cinq décilitres/ encore une fois deux virgule cinq décilitres cela fait UN litre donc nous l'avons déjà quatre fois . mais nous avons besoin de deux litres/ cela veut dire que ((nom de FCB07)) avait raison nous en avons besoin HUIT fois ((indique huit avec les mains)) combien est-ce que cela fait huit fois cinquante centimes (10) huit fois .. cinquante (3) ((nom de FCB05))

35 FCB05 quatre francs

36 ROC ((note au tableau)) ((nom de FCB19)) donc tu as dit .. c'est le moins cher .. que pensent les autres/ est-ce que ((nom de FCB19)) a raison/

37 TOUS OUI::

38 ROC elle a eu raison hein exactement\ maintenant j'ai rapidement une question pour vous ((se déplace pour être face aux élèves assis en demi-cercle)) qu'est-ce que vous en pensez\ POURQUOI .. nous avons brièvement cela vu lundi je pense euh .. ((montre le calcul au tableau)) maintenant pourquoi est-ce que le gros [la grosse bouteille de jus d'orange] PROPORTionnellement donc sur le marché lorsqu'on le compare moins cher que celui-ci (3) nous avons les deux fois deux litres mais ici nous payons quatre francs et ici seulement 2,40 francs donc PRESQUE le double (3) qui a une idée .. POURQUOI est-ce autant plus cher ((nom de FCB20))

*gesagt*) et, en 38, l'usage du mot *verhältnismässig* qui fait référence à un langage plus soutenu (ou scolaire), peut-être écrit. Ce mot est d'ailleurs accentué par ROC pour indiquer qu'il s'agit d'un terme scientifique, probablement important à ses yeux pour cette leçon ou pour le thème abordé (il s'agit du thème des proportions). Ces éléments constituent des indices d'une compétence orale plus authentique, et peut-être moins scolaire, plus proche d'un discours (pas familier mais ordinaire) qui s'éloigne de ce qui se trouve dans un manuel de langue ou dans une leçon de langue étrangère qui serait consacrée à la forme.

L'enseignant utilise à plusieurs reprises le suisse-allemand, notamment pour donner des instructions à un ou plusieurs élèves à la fois. La séquence suivante est issue du même contexte durant la même leçon de mathématiques que l'extrait précédent.

### Séquence VC4K3 : Schaffe

09 FCB05 fünf kilo un:d .. fünf kilo und euh: xx

10 ROC ja

11 FCB05 xxx

12 ROC ((explique quelque chose à FCB05, tape dans ses mains puis montre quelque chose à l'élève situé à côté de FCB05)) schaffe .. perfekt ein kilo siebenundneunzig gramm fertig

13 FCB05 xxx

14 ROC sag es mir nochmal

15 FCB05 ein kilo/ xx

16 ROC genau genau ein kilo<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> 09 FCB05 cinq kilos e:t .. cinq kilos et euh: xx

10 ROC oui

11 FCB05 xxx

12 ROC ((explique quelque chose à FCB05, tape dans ses mains puis montre quelque chose à l'élève situé à côté de FCB05)) il faut travailler .. parfait un virgule nonante-sept kilo et c'est terminé

13 FCB05 xxx

14 ROC redis-moi cela encore une fois

15 FCB05 un kilo/ xx

16 ROC exactement exactement un kilo

L'enseignant utilise l'expression *schaffe* (en 12), qui signifie en français quelque chose comme «il faut travailler» pour indiquer à un autre élève qu'il doit se concentrer sur son exercice. Dans ce cas, il semble que le changement de langue permet de marquer le changement d'interlocuteur, ainsi que le caractère obligatoire de cette indication. Peut-être pouvons-nous associer ici l'expression *sag es mir nochmal* (en 14) à une forme plus orale de *sag es mir noch einmal* (ou de *wiederhole bitte*). La forme impérative est d'ailleurs plus susceptible d'émerger en contexte scolaire, dans certaines situations précises (par exemple lors de consignes ou l'enseignement de l'éducation physique et sportive). Cela est encore plus saillant si l'on traduit l'énoncé en français («redis-moi cela encore une fois» plutôt que «peux-tu répéter?»). Cette traduction met en évidence que la forme impérative est privilégiée dans ce contexte scolaire particulier. En revanche, la forme impérative peut être plus difficilement acceptée dans d'autres contextes, notamment en contexte social extrascolaire. Ainsi elle peut représenter une forme langagière à laquelle les élèves placés en situation d'immersion (classique et réciproque) seront susceptibles d'être confrontés en deux langues différentes.

Un peu plus tard, toujours au cours de la même leçon, l'enseignant fournit une explication à une élève de manière individuelle et utilise aussi un mot suisse-allemand, cette fois dans un registre plus scolaire.

### Séquence VC4K4 : Päckli

19 ROC was machst du . erklär mir was du machst

20 FCB17 ja ehm xx

21 ROC nein das kannst du nicht . weil das ist ein kilo . aber das ist ZWEI kilogramm fünfhundert gramm du kannst nicht einfach die eins unter die fünf schreiben und dann minus rechnen das geht nicht . guck mal ich erkläre(?) .. hier haben wir ein kilo . und wenn wir jetzt da noch ein zweites päckli kaufen

22 FCB17 gibt zwei kilo<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> 19 ROC que fais-tu . explique-moi ce que tu fais  
20 FCB17 oui ehm xx



L'interaction montre les contacts entre les variétés et registres de langue parfois au sein d'un même énoncé: alors que la majorité de cette interaction est conduite en allemand standard (suisse) lié au contexte scolaire, l'expression *guck mal* (en 21) appartient à l'allemand standard utilisé en Allemagne et le mot *päckli* au suisse-allemand (qui pourrait aussi relever de l'allemand standard de Suisse, sous forme d'emprunt au dialecte). Nous relevons donc au moins trois variétés de l'allemand dans cet extrait, à savoir l'allemand standard de Suisse (*Schweizerhochdeutsch*), l'allemand standard d'Allemagne et le dialecte. Ainsi, l'élève FCB17 est confrontée à ces variétés sans que le fil de l'interaction ne soit interrompu (l'élève termine d'ailleurs l'énoncé de l'enseignant en 22). Il est délicat de parler d'alternance codique dans ce cas, mais nous pouvons souligner une « alternance de variétés ».

L'extrait suivant montre l'utilisation du suisse-allemand dans un moment clé sur le plan organisationnel de la leçon.

### Séquence VC4K5 : Wartet schnäu

01 ((L'enseignant accroupi près d'un élève au milieu de la classe se lève et s'adresse à tous les élèves))

02 ROC gut ehm es wird gleich läuten . ihr habt sehr gut gea-  
((plusieurs élèves commencent à ranger leurs affaires)) wartet  
schnäu . bitte mir das heft abgeben und dann will ich noch kurz  
etwas fragen bevor ihr in die pause geht<sup>7</sup>

Dans cet exemple, l'enseignant recourt au suisse-allemand pour attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une information importante est sur le point d'être communiquée et que les élèves doivent écouter attentivement. L'utilisation de *wartet schnäu* (attendez vite) en 02

---

21 ROC non tu ne peux pas faire cela . parce que c'est un kilo . mais ce sont DEUX kilogrammes et cinq cent grammes tu ne peux pas simplement écrire le un en-dessous du cinq et ensuite soustraire cela ne marche pas . regardez j'explique? .. ici nous avons un kilo . et si on achète encore un paquet

22 FCB17 cela donne deux kilos

<sup>7</sup> 02 ROC bien euh ça va bientôt sonner . vous avez très bien tra- ((plusieurs élèves commencent à ranger leurs affaires)) attendez vite . donnez-moi votre cahier et ensuite je veux encore vous dire quelque chose avant que vous alliez en pause

marque non seulement le changement de langue, mais surtout le passage d'un moment de la leçon durant lequel une information disciplinaire est donnée à un moment durant lequel des éléments organisationnels sont indiqués. Ajoutons que le terme *schmäu* peut soit faire partie d'une collocation (*schnell warten*) ou représenter un mot de remplissage (en allemand *Füllwort*), faisant référence à la fonction phatique, car il n'est techniquement pas possible d'attendre vite ou lentement. L'enseignant veut bien sûr indiquer que les élèves doivent attendre un bref instant (d'une courte durée), peut-être dans le but d'obtenir une attention maximale (légitimée par le fait qu'elle sera de courte durée). Cet extrait montre aussi les traits d'oralité que la fonction phatique pourrait symboliser (fonction qui est généralement peu présente à l'écrit).

Les données issues des tâches bilingues de mathématiques effectuées par groupes de quatre élèves permettent également de relever l'utilisation de différents registres de langues dans un type d'activité précis (travaux de groupes entre élèves) et surtout d'identifier les langues principales utilisées lors des interactions entre pairs. Pour mémoire, des groupes constitués d'élèves ayant des profils langagiers différents ont été créés par les enseignantes et les enseignants et filmés lors de la réalisation d'une tâche bilingue complexe de mathématiques. Le groupe dont nous présentons ci-dessous un extrait est composé de quatre élèves dont les profils langagiers sont les suivants: FAB04 parle uniquement l'allemand en famille, durant ses loisirs et avec ses amis; FCB05 parle principalement l'espagnol en famille et le français durant ses loisirs et avec ses amis; FCB10 parle uniquement le français en famille, durant ses loisirs et avec ses amis; FCB17 parle uniquement le tigrinya en famille, l'allemand et le français durant ses loisirs et l'allemand avec ses amis. La séquence est située au milieu de l'activité, lorsque les élèves effectuent divers calculs pour répondre à la question posée.

### **Séquence TCMG1.1 : Nei hallo**

278 FCB04 et maintenant c'est trente-deux .. alors combien de-  
combien de zheures il a be- ou combien de minutes il a besoin  
pour deux kilomètres

279 FCB17 c'est ça la question\

280 FCB04 ah bah a haubstung öppe

281 FCB17 öppe . nei hallo luegg es muess ja d hälfti vo dem si<sup>8</sup>

Les élèves semblent utiliser un langage issu bien plus d'un registre familial – ou tout au moins issu de l'oralité – que d'un langage purement scolaire. FCB17 utilise ici des formes orales («c'est ça la question»), plus présentes dans des situations informelles, mais elle recourt surtout très naturellement, comme d'autres élèves, au suisse-allemand, réservé généralement (en tout cas au niveau curriculaire) à des situations plus informelles. L'énoncé *nei hallo luegg* («non mais hallo regarde») en 281 est caractéristique d'une interaction élève-élève dans laquelle la norme langagière scolaire n'intervient pas.

D'une manière générale, nous relevons l'absence presque totale de l'allemand standard dans les interactions entre pairs. Il n'apparaît en fait que lorsque des consignes données en allemand standard sont lues à voix haute comme le montre l'extrait suivant :

### **Séquence TCMG1.2: Welche distance legt der Velofahrer zurück**

181 FCB17 il va par le chemin de solothurn non/ [si il le t-

182 FCB10 [eh:/ la question c'est welche distance ((prononcé en français)) legt der velofahrer im ganzen ZURÜCK<sup>9</sup>

183 FCB04 ouais mais ça veut dire combien il a parcouru

184 FCB17 h: mais là

Nous percevons ici une particularité potentielle des interactions entre élèves à profils langagiers différents dans le cadre de la FiBi: les langues qui dominent les interactions sont généralement le français et le suisse-allemand. L'allemand standard intervient uniquement lorsqu'un élément écrit est lu ou lorsque l'enseignant est présent et s'adresse à un ou une élève. C'est notamment ce que les prochaines séquences vont montrer.

<sup>8</sup> 280 FCB04 a bah une demi-heure environ

281 FCB17 environ . non mais regarde ça doit être la moitié de ça\

<sup>9</sup> 182 FCB10 [eh:/ la question c'est quelle distance ((prononcé en français)) parcourt le cycliste\

En plus de la lecture à voix haute introduite par «c'est» en 182, l'extrait met en évidence des contacts entre les deux langues (par exemple l'utilisation du nom allemand pour Soleure en 181 et l'utilisation d'un vocabulaire plus soutenu lors de la traduction de *zurücklegen*, parcourir).

### Séquence TCMG1.3: Jetzt hanis kapiert

118 FCB17 aber mir- aber mir wüset nid wieviu müssem  
mache\ müssem doch nid durch zwei oder durch drü- euh vier\

119 FCB04 nei::

120 FCB17 **es sind ja nume zwöi persone ((prononcé en suisse-allemand)) qui se re- re- retrouvent**

121 FCB04 auso luegg . eine- auso de fussgänger brucht 4 kilometer pro stung (2) somit si? zwöiedrissg.

122 FCB04 genau ja [a stun- mümer a stung rächne

123 FCB17 [ah ja genau ja **jetzt hanis kapiert . pour nous aider**<sup>10</sup>

FCB17 et FCB04 utilisent régulièrement le français, probablement dans le but d'intégrer les deux autres élèves, et le suisse-allemand majoritairement lorsqu'elles interagissent directement l'une avec l'autre. Les changements de langues en 120 et 123 montrent que FCB17 tend à terminer ses énoncés en français, semblant parfois s'interrompre pour procéder au changement, comme le suggère la micro-pause (.) en 123. Nous relevons aussi la présence de l'allemand standard dans l'énoncé *jetzt hanis kapiert* («maintenant j'ai capté») qui correspondrait à la forme *jetzt hanis chegget* en dialecte (selon la

<sup>10</sup> 118 FCB17 mais on- mais on ne sait pas combien on doit faire\ on doit quand même diviser par deux ou par trois- euh quatre\  
119 FCB04 no::n

120 FCB17 ce sont juste deux personnes ((prononcé en allemand)) qui se re- re- retrouvent

121 FCB04 bon regarde une- bon le piéton a besoin de quatre kilomètres par heure (2) avec ça ça fait trente-deux.

122 FCB04 exactement oui [une heur- on doit calculer une heure

123 FCB17 ah oui exactement oui maintenant j'ai compris . pour nous aider

région). Ainsi, nous assistons à nouveau à une alternance de variétés de l'allemand, ce qui pourrait traduire une tension entre des interactions entre pairs qui suggèrent des échanges plus spontanés, mais qui ont lieu dans un contexte scolaire et qui impliquent de ce fait un usage de la langue de scolarisation.

La présence du suisse-allemand dans la classe d'immersion est en tout cas un indice de son statut de langue de scolarisation (langue de l'école, de l'institution, des moments de pause) par opposition à l'allemand en tant que langue d'enseignement (uniquement utilisée durant les leçons), bien que le projet ne clarifie pas ces aspects au niveau du curriculum.

Les analyses des interactions dans plusieurs autres groupes (TCMG2; TCMG3; TCMG4) mettent en évidence des interactions menées presque exclusivement en français et comportant plusieurs marques d'un registre familier, s'approchant même parfois d'un registre vulgaire, non prévu dans le cadre de cette étude. Nous soulignons ici, d'une part, l'effet du format (immersion réciproque) permettant des interactions entre pairs (ayant un âge similaire) en deux langues et, d'autre part, l'effet du travail de groupe en l'absence de l'enseignant titulaire (favorisant la recherche de limites et l'usage d'un vocabulaire moins scolaire, toujours en deux langues). Par ailleurs, il semble que certains élèves recourant au registre familier soient natifs. Nous avons regroupé quelques-uns de ces extraits dans le tableau 34.

Les interventions ont été isolées les unes des autres et sont à considérer de manière individuelle. Les données issues des entretiens avec les enseignantes et enseignants ont également donné des indications quant à l'utilisation des langues et des registres en contexte immersif réciproque (par exemple en parlant du vocabulaire).

Une enseignante de la FiBi explique que les élèves, en pratiquant des activités en dehors de la classe, pourraient développer des compétences langagières plus larges. Son intervention laisse penser que la question de la variation suscite des réflexions de la part de cette personne, voire qu'elle fait partie de son approche pédagogique.

Tableau 34: Extraits issus des travaux de groupes visant la résolution d'une tâche bilingue de mathématiques, avec un focus sur le registre familier (voire populaire ou vulgaire, selon Buguet-Melançon et Turcotte, 2007)

Groupe observé	Marque du registre familier
TCMG2	234 FCB03 ((rit)) avec ton <b>machin</b> 258 FCB11 calme ta joie; <b>qu'est-ce que tu fous</b> 341 FCB11 c'est dans ce sens <b>ça fait soixante mec</b> . ça fait ici cinquante
TCMG3	39 FCA07 euhm . mais non . parce que regarde il y a . en fait . <b>moi jfais</b> du vélo ((nom de FCA13)) et ((nom de FCA18)) vous vous marchez vous décidez ((nom de FCA18)) part de soleure ((nom de FCA13)) de . bienne <b>et pis au- et pis moi moi</b> j'arrive vers ((nom de FCA18))
TCMG4	39 FCA16 <b>mec moi j'écris comme ça moi</b> 40 FCA14 <b>ouais mais- . oublie</b> (3) 41 FCA12 <b>jsais pas dessiner bah voila quoi</b> 67 FCA14 ouais mais xxxx mais il faut pas <b>faire genre</b> xx on est trop pressés .. comme la . le gars? il est trop pressé . <b>il faut faire un truc</b> fin . xx tu fais comme ça 132 FCA14 <b>mais on s'en fout</b> 265 FCA14 ah c- euh les secondes <b>on s'en fout</b>

### Séquence IVDOV1 : Aller au marché

88 EJE [...] qu'est-ce que tu observes à ce niveau-là à la fibi?

89 DOV ben j'observe à la fibi comme j'observe dans beaucoup de classes euh que j'ai pu ou d'autres collèges finalement c'est simplement la méthode du maître à changer. Je pense que quand les enseignants auront compris qu'il faut aller dans le concret, [qu'] il faut bouger [qu'] il faut sortir, il y aura plus ce genre de situations-là. Donc euh c'est pas forcément propre à la fibi, je pense que c'est vraiment quelque chose qu'on doit changer aujourd'hui radicalement, et VITE. Parce que (4)

voilà euh apprendre en classe euh, comme tu l'as bien dit, à un moment donné le vocabulaire est vite appris. L'enfant s'ennuie pis si l'enfant perd le sens ben il apprend plus. Donc euh en sortant en allant au marché tout bêtement, même le mercredi matin combien de fois j'oublie d'aller au marché avec les élèves. Pourtant LÀ euh on pourrait trouver tout à fait euh faire des commissions demander aux mamans «écoutez, si jamais euh vous avez pas le temps, nous on peut aller avec vos enfants, vos élèves au marché». Et puis là, à ce moment-là, bah ils apprennent du vocabulaire qu'ils apprendraient pas en classe. Clairement pas. Donc à nous de nous ouvrir à l'extérieur et puis de constater euh que l'école c'est pas dans quatre murs. C'est plus ça .. donc.

L'enseignante souhaite rendre l'apprentissage le plus concret possible pour que les élèves apprennent du vocabulaire lié à un champ lexical (ou domaine d'expérience) précis, ce qui nous rapproche de la démarche actionnelle décrite au sous-chapitre 1.8 de ce travail (Richer, 2009), avec l'idée de demander aux élèves d'agir en L2 et de travailler par projets (Rosen-Reinhardt, 2012). En revanche, il s'agit plus d'une revendication (répétitions de «il faut» ou utilisation de «on doit») que d'un discours sur les pratiques et il est difficile de savoir ce que l'enseignante met en place dans sa classe pour travailler différents registres. Dans le cas présent, la question des registres semble être uniquement liée à du vocabulaire, alors qu'elle va, à notre sens, plus loin (manière sociale de s'exprimer, mots de liaisons, synonymes, etc.). Par ailleurs, l'enseignante ne s'exprime pas sur le potentiel existant directement au sein de sa classe, grâce à la présence d'élèves de deux communautés linguistiques.

Il serait intéressant d'approfondir la discussion avec cette personne pour identifier si elle perçoit une différence entre les «activités extérieures» et les interactions exolingues entre élèves germanophones et francophones à la FiBi. En nous inspirant des outils permettant de différencier les représentations de référence (Py, 1993, 2000) ou préconstruites (Gajo, 2000a) et les représentations d'usage, nous relevons que l'utilisation de plusieurs expressions généralisantes (c'est; il faut; l'enfant; ils apprennent) pourrait indiquer que nous nous situons ici bien plus dans des représentations de référence que d'usage (Gajo, 2000a). Nous pouvons en

déduire qu'une réflexion concernant les registres de langue et l'apprentissage du vocabulaire en contexte authentique font partie des intentions (ou idéaux) pédagogiques de l'enseignante. Les extraits issus de la leçon de cette enseignante (présentés en détail dans la section 5.2.3), tout comme les extraits analysés ci-dessus d'ailleurs, montrent que le contexte immersif réciproque permet potentiellement de travailler différents registres et qu'il existe une volonté de la part de certains membres du corps enseignant de varier les situations d'apprentissage et de rendre les enseignements les plus concrets possible, dans une perspective actionnelle.

Une seconde enseignante interviewée sur les changements de langues qui interviennent dans ses cours indique qu'elle planifie rarement les alternances et que celles-ci résultent la plupart du temps de situations imprévues, liées à des émotions ou à des problèmes.

### **Séquence IVWAL2: In emotionalen Situationen**

73 WAL Also jetzt bei der 5. Klasse, das könnte ich wahrscheinlich, nein nicht gerade an beiden Händen abzählen es ist ein bisschen übertrieben, aber sehr sehr wenig. Es sind eher so in emotionalen Situationen. Wie zum Beispiel, wenn irgendwie zwei-drei Kinder zusammen krach haben und sie sprechen eigentlich Französisch und ich versuche irgendwie das problem zu helfen zu lösen, dann manchmal sage ich etwas auf Französisch oder ich sage auf jeden Fall nichts wenn sie Französisch sprechen, weil ich finde so emotionale Dinge kommen einfach anders an in der Muttersprache. Wir haben auch mals Weihnachtskarten geschrieben also gestaltet in BG [Bildnerisches Gestalten], ich habe ihnen gesagt, sie dürfen in der Sprache schreiben, die sie möchten. Weil irgendwie so etwas persönliches, emotionales, ich würde jetzt auch nicht meiner Mutter auf Spanisch eine Karte schreiben. Eher so irgendwie bei Problemen. Aber sonst in der Klasse spreche ich bei meiner 5. nicht Französisch aber in der 4H ((auf Französisch gesagt)) eher mal. Aber eher wenn ich so ein bisschen durchgreifen (?) muss ((lacht)). Wenn ich sehr wütend bin mal also eher wieder emotional aber wenn ich emotional bin, weil sie verstehen einfach wirklich sehr wenig die 4H ((auf Französisch ausgesprochen)) sehr viel Französischsprachige



und eigentlich ALLE Deutschsprachige, die sehr gut Französisch verstehen ja und irgendwann gebe ich manchmal auf. Ich probiere nicht- ich probiere wirklich nicht sehr lange- immer nicht aufzugeben. Aber das ist eine für mich herausfordernde Klasse, sehr sehr heterogen sowohl im Lernen aber gut das merkt man im Sport und im Werken nicht so aber ich weiss es von den anderen Lehrern sowohl im Lernen wie auch zwischenmenschlich. Sehr viel Streit, sehr viel dass irgendwie aufeinander losgehen und so und manchmal muss ich einfach Französisch ((lacht))<sup>11</sup>

L'extrait souligne à plusieurs reprises que l'enseignante passe au français principalement dans des situations impliquant des émotions, ce qui suggère l'utilisation de champs lexicaux différents et d'un registre plutôt courant (voire familier). D'une part, l'enseignante tolère plus facilement qu'un élève parle français dans ses cours donnés en allemand lorsqu'il s'agit de résoudre un problème et, d'autre part, elle s'autorise à parler en français pour s'assurer que les élèves francophones la comprennent.

---

<sup>11</sup> 73 WAL bon alors en 5<sup>e</sup> je pourrais probablement, non pas tout à fait compter sur les deux mains c'est un peu exagéré, mais très très peu. Ce sont plutôt dans les situations émotionnelles. Par exemple lorsque deux ou trois enfants se bagarrent et parlent français et j'essaie d'une façon ou d'une autre d'aider à régler le problème, à ce moment-là je dis parfois quelque chose en français ou je ne dis en tout cas rien s'ils parlent en français, car je trouve que des choses émotionnelles comme cela sont perçues différemment dans la langue maternelle. Une fois, nous avons écrit, enfin dessiné, des cartes de Noël en Arts visuels et je leur ai dit qu'ils pouvaient écrire dans la langue qu'ils souhaitaient. Parce que d'une certaine manière, quelque chose de personnel et émotionnel comme cela, je n'écrirais pas non plus une carte de Noël en espagnol à ma mère. Plutôt en cas de problème. Mais sinon dans la classe je ne parle pas en français avec mes cinquièmes mais, avec les 4H ((prononcé en français)) de temps en temps. Mais en général plutôt lorsque je dois intervenir(?) ((rires)). Lorsque je suis très énervée, donc à nouveau émotionnelle, parce qu'ils ne comprennent vraiment et simplement très peu les 4H ((prononcé en français)), de nombreux francophones et, en fait, TOUS les germanophones qui comprennent très bien le français et, à un moment donné j'abandonne parfois. Je n'essaie pas- je n'essaie vraiment pas très longtemps, toujours de ne pas abandonner. Mais il s'agit pour moi d'une classe exigeante, très très hétérogène, tant du côté des apprentissages mais bon on ne le remarque pas trop au sport ou dans les activités créatrices mais je sais des autres enseignants que, tant du côté des apprentissages que du côté des relations humaines. Beaucoup beaucoup de bagarres, beaucoup de situations où ils en viennent aux mains ou autres et, parfois, je dois simplement [parler] en français ((rires)).

Cela montre d'abord la forte influence du modèle 1personne-1langue (les enseignantes et enseignants tentent d'utiliser le plus possible leur L1) et ensuite que certaines situations impliquent une flexibilité langagière, du corps enseignant comme des élèves. Elle relève enfin que le français est plus adapté à ce type de situation puisque les élèves germanophones parlent et comprennent bien le français alors que le cas inverse est, selon elle, moins généralisé. Nous ne manquerons pas de revenir sur ce dernier point plus tard dans nos analyses.

Enfin, ROC souligne le fait que les enseignantes et enseignants ne doivent pas oublier qu'une grande partie de la classe n'est pas germanophone et qu'il faut adapter (et simplifier) le langage utilisé et reconnaître que les deux langues ont des fonctions différentes.

### **Séquence IVROC3: Unterschiedliche Sprachsysteme**

121 ROC Mmh. Also für mich ist es sicher so, dass man nicht vergisst, dass ein grosser Teil nicht deutschsprachig ist. Dass man es vereinfacht, nicht schwierige Ausdrücke braucht oder wenn man etwas sagt, dass man auch nachfragt nicht nur „habt ihr es verstanden?“, sondern auch wiederholen lässt. In eigenen Worten oder auf Französisch. Zum sicher sein, dass es verstanden worden ist und nicht einfach „mmh“. Ehm ja die Anpassung [von] Vokabular, das wäre eine Herausforderung. [...] DAS ist sicher eine Herausforderung. Ehm von den Kindern her ist das ganz klar eine Herausforderung, weil es zwei Sprachsysteme sind, die auch teilweise unterschiedlich sind vom Schreiben her, vom Satzbau her, von der Funktion her.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> 121 ROC Oui. Alors pour moi c'est sûr qu'il ne faut pas oublier qu'une grande partie [de la classe] n'est pas germanophone. Qu'il faut simplifier et ne pas utiliser d'expressions difficiles ou, lorsqu'on dit quelque chose, que l'on ne demande pas seulement «avez-vous compris?» mais aussi [que l'on] fasse répéter. Avec ses propres mots ou en français. Pour être sûr que cela ait été compris et pas juste «oui oui» Euh oui, les adaptations du vocabulaire, cela serait un défi, parce que ce sont deux systèmes langagiers qui sont en partie différents au niveau de l'écriture, aussi qui sont en partie différents au niveau de la syntaxe, de la fonction.

L'extrait montre bien la dimension exolingue du travail dans cette classe d'immersion réciproque. Par ailleurs, l'enseignant présente une vision assez monolingue en didactisant peu le plurilinguisme : lorsqu'il évoque le choix d'une langue ou le *code-switching*, il fait référence presque à chaque fois à des questions d'exolingue ou de résolutions de problèmes.

L'enseignant met également en avant l'idée que le français et l'allemand sont des systèmes langagiers différents qui occupent des fonctions distinctes. Nous n'avons malheureusement pas approfondi cette question à ce moment-là de l'entretien, mais il aurait été fort intéressant de demander à l'enseignant de préciser ce qu'il entendait par le terme de fonction. Nous émettons l'hypothèse que l'enseignant parle ici d'un point de vue linguistique, mais il pourrait aussi vouloir souligner que les langues occupent des rôles différents dans le projet FiBi, ce qui pourrait alors indiquer que la question des registres se situe, en contexte bilingue, non seulement au sein de chaque langue, mais aussi entre les langues du projet. Ainsi, comme nous l'avons également relevé au chapitre 2 du présent ouvrage, un changement de langue (une alternance de code) peut occuper une fonction comparable à un changement de registre, par exemple afin de garantir la compréhension d'un énoncé par un locuteur particulier.

Il apparaît que plusieurs registres de langues sont utilisés dans les différentes situations d'enseignement (en plénum, en phase de travail individuel et lors de travaux de groupes). Les situations d'enseignement en plénum font généralement plus appel à un langage scolaire (plus soutenu) alors que les travaux de groupes sollicitent un langage plus oral et parfois plus courant. Il ressort aussi de ces premières analyses que l'allemand standard, le suisse-allemand et le français se côtoient dans certaines leçons, avec des fonctions parfois différentes (lecture à haute voix, interactions formelles, interactions plus informelles, interactions entre pairs). Ainsi, dans une leçon de mathématiques en allemand, le français occupe une fonction de reformulation ou de consolidation des apprentissages alors que l'allemand (L1 de l'enseignant dans ce cas) se concentre sur la transmission des contenus et leur problématisation. Les observations de leçons montrent également que la langue d'enseignement (français ou allemand standard) domine les interactions formelles (enseignant-élève), surtout celles en lien avec

l'enseignement des contenus. En parallèle, les interactions élèves-élèves ont lieu, pour la plupart, soit en français, soit en dialecte. La L2 de l'enseignant (dans ce cas le français) est généralement utilisée pour s'assurer de la compréhension de consignes liées aux contenus par les élèves dont cette langue est la L1. Le suisse-allemand apparaît au cours de brefs échanges entre les élèves, qui sont généralement liés à des aspects organisationnels ou de fonctionnement de la classe et, de manière beaucoup plus large et dominante, lors des interactions entre pairs. Nous nous proposons de résumer les résultats présentés dans cette section dans le tableau 35 ci-dessous.

*Tableau 35: Résumé des situations observées dans le contexte immersif réciproque de la FiBi ainsi que des registres et des langues utilisées pour chacune d'entre elles*

<b>Situation</b>	<b>Interaction</b>	<b>Registre dominant</b>	<b>Canal de communication dominant</b>	<b>Langue dominante</b>
Enseignement de contenu	Enseignant-élèves	Courant (parfois soutenu)	Oral et écrit	Langue de scolarisation (français ou allemand)
Communications organisationnelles	Enseignant-élèves	Courant	Oral, parfois écrit	L1 de l'enseignant (suisse-allemand ou français)
Résolution d'une tâche en groupe (contenus)	Élèves-élèves	Courant	Oral	Français et suisse-allemand
Résolution d'une tâche en groupe (organisation)	Élèves-élèves	Courant (parfois familier)	Oral	Français et suisse-allemand

Grâce à la variété des situations que l'immersion réciproque rend possibles, les différentes langues et variétés du projet sont régulièrement utilisées (aucune langue n'est mise de côté) et les trois types de registres émergent dans des situations précises. En revanche, l'absence d'utilisation de l'allemand standard dans des interactions faisant appel au registre familier peut expliquer certaines différences relevées dans la partie quantitative de ce travail, notamment en ce qui concerne les différences de résultats obtenus aux tests de L2 des élèves germanophones et francophones. Les élèves francophones ont non seulement reçu moins d'input en allemand et en suisse-allemand que leurs camarades germanophones en français, mais ils n'ont pas non plus d'occasions d'être confrontés à (ou d'utiliser) l'allemand standard dans un registre familier (ce qui peut notamment influencer leurs résultats aux tests visant les compétences orales). Précisons encore que les élèves francophones apprennent deux variétés de l'allemand en participant au projet, mais sont peut-être, à ce stade, moins prêts à produire des énoncés complexes et variés dans chacune d'entre elles.

Nous confirmons donc H3: En classe d'immersion réciproque, plusieurs canaux de communication (oraux et écrits) et registres de langue (notamment les registres soutenu, courant et familier) sont utilisés en différentes langues, selon les situations de communication et le statut des personnes impliquées dans l'interaction.

Cependant, nous soulignons que l'absence de certaines situations de communication (comme celle des enseignements formels en dialecte à partir de la 3<sup>e</sup>) ne permet pas le développement de compétences semblables dans chaque langue et registre, ce qui n'est pas assumé explicitement par le projet. Il serait donc intéressant de mener une réflexion sur un plurilinguisme social (qui peut émerger dans le contexte de la FiBi) et sur le principe de complémentarité (décrit par Grosjean, 2016) avec les personnes impliquées dans le suivi du projet.

## 5.2.2 Interactions et répertoires bi-plurilingues

Les extraits présentés plus haut montrent déjà une certaine perméabilité entre les langues du projet et une flexibilité dans leurs usages, tant de la part de l'enseignante ou de l'enseignant que des élèves. Bien que l'appui sur les ressources langagières des élèves fasse aujourd'hui partie des lignes directrices du domaine de l'éducation (aussi bien au niveau international que national), peu de traces des langues premières des élèves ont été relevées dans les différents extraits. Comme mentionné au sous-chapitre 1.8, l'idée d'une didactique orientée vers le plurilinguisme est présente dans les documents officiels depuis la fin des années 1990 déjà, mais il est difficile de dire si les pratiques ont évolué dans ce sens. Dans ce contexte, l'immersion réciproque semble, sur le plan théorique en tout cas, pouvoir rendre l'utilisation des langues plus concrète et véhiculer des compétences bi-plurilingues. Pourtant, nous n'avons pas pu observer de situations allant dans ce sens, ce qui ne veut pas nécessairement dire que les enseignantes et les enseignants ne le font pas à d'autres moments. En revanche, une approche tenant compte des langues premières des élèves dépend bien plus de la formation du personnel enseignant et des injonctions des différents acteurs de l'école que du fait d'enseigner en plusieurs langues. Dans ce contexte, nous avons formulé l'hypothèse 4 qui stipule que les élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi disposent d'un répertoire bi- et plurilingue (visible notamment par des phénomènes d'alternance codique; des reformulations dans l'autre langue; un parler bilingue; etc.), applicable dans un environnement scolaire et social.

Dans cette section, nous nous intéresserons donc aux interactions qui ont lieu en plusieurs langues et aux compétences (et répertoires) sollicitées par les élèves lors d'interactions bi-plurilingues. Les éventuelles traces d'autres langues parlées par les élèves seront traitées en fin de section.

Le premier exemple est issu de la leçon de mathématiques portant sur les quantités et proportions, déjà présentée plus haut. L'interaction survient au milieu de la leçon, lorsque la majorité des élèves travaillent à leur place. L'enseignant reste devant le tableau noir et certains élèves

s'en approchent pour lui poser des questions, généralement avec leur cahier en main. L'enseignant donne des explications individuelles en s'appuyant sur les informations qui figurent au tableau noir et parfois sur les indications du livre de mathématiques. Lorsque FCB05, dont les langues familiales sont le français et l'espagnol, montre son cahier et pose une question, l'enseignant l'invite à se déplacer vers la partie droite du tableau (vide), afin d'y effectuer les calculs nécessaires à la compréhension de l'exercice. Après quelques instants, FCB02, qui parle le français en famille, s'approche, observe les calculs et prend part à l'interaction.

### Séquence VC4K5: Ich habe eine Idee

59 ROC ((note au tableau noir)) sehr guet\ gut das haben wir jetzt . und jetzt das hier/ das ist ein bisschen schwieriger aber wir können das . wie kommen wir von fünfhundert auf siebenhundertfünfzig/

60 FCB05 xx fünfzig

61 ROC das plus ((écrit au tableau noir))

62 FCB02 moi j'ai un truc\ ich habe eine idee ici c'est la moitié de ça

63 ROC genau alors ja ja

64 FCB02 euh on peut faire la- on peut faire la moitié de ça

65 ROC JA richtig

66 FCB02 et zak(?) on va faire euh la moitié de ça plus euh ça

67 ROC ja perfekt\ .. und dann helfe ich euch weil das ist schwierig\ nämlich huh\ die hälfte von sieben franken ist drei franken fünfzig<sup>13</sup>

<sup>13</sup> 59 ROC ((note au tableau noir)) très bien\ bien ça c'est bon maintenant . et maintenant ça ici/ c'est un peu plus difficile mais on peut le faire . comment est-ce qu'on passe de cinq cents à sept cent cinquante

60 FCB05 xx cinquante

61 ROC ça plus ((écrit au tableau noir))

62 FCB02 moi j'ai un truc\ j'ai une idée ici c'est la moitié de ça

63 ROC exactement alors oui oui

64 FCB02 euh on peut faire la- on peut faire la moitié de ça

Dans l'extrait, l'enseignant s'adresse en allemand à deux élèves parlant plutôt le français pour leur expliquer une partie de l'exercice. Après une question posée en allemand, FCB05 indique qu'il a une idée, s'exprimant d'abord en français puis en traduisant son énoncé en allemand, peut-être pour attirer l'attention de l'enseignant plus rapidement ou alors simplement en se rappelant que la leçon de mathématiques a généralement lieu en allemand (forme d'auto-correction). L'enseignant commence à écrire au tableau noir et l'élève poursuit son explication en français en montrant différents nombres qui y sont inscrits («ici c'est la moitié de ça»). L'enseignant encourage alors l'élève à poursuivre, en alternant également entre les deux langues dans son énoncé (*genau alors ja ja*). L'élève élabore son explication en français («on peut faire la moitié de ça») et l'enseignant ratifie en allemand (*JA richtig*) en marquant d'ailleurs le «JA». L'élève poursuit son explication en français et l'enseignant ratifie une nouvelle fois en allemand (*ja perfekt*). L'interaction suit un schéma tout à fait traditionnel (question-réponse-ratification) bien que deux langues soient présentes et régulièrement alternées. À aucun moment les locuteurs ne s'arrêtent pour demander un changement de langue, voire une reformulation pour éclaircir un élément opaque. Nous constatons également que deux tours de parole contiennent des alternances à l'intérieur de l'énoncé (*moi j'ai un truc\ ich habe eine idee* ou *genau alors ja ja*), ce qui pourrait constituer une phase de négociation durant laquelle l'enseignant indique que les deux langues sont acceptées. À la suite de cette phase, chaque locuteur poursuit l'interaction dans la langue qui lui convient. Nous relevons également que l'élève ne traduit pas exactement son énoncé (les mots «truc» et «idée» n'ont pas la même signification), mais paraphrase dans l'autre langue ou utilise un terme générique pour contourner un mot dont il ne connaît pas la traduction en allemand. Cette séquence peut, à notre sens, servir d'exemple d'une interaction bilingue dans laquelle deux langues sont

---

65 ROC OUI juste

66 FCB02 et zak(?) on va faire euh la moitié de ça plus euh ça

67 ROC oui parfait\ .. et ensuite je vous aide parce que c'est difficile\ à savoir huh\ la moitié de sept francs c'est trois francs cinquante



utilisées, sans qu'aucune négociation de forme n'ait lieu. Elle met également en évidence que des échanges complets peuvent avoir lieu dans les deux langues sans que le fil de l'interaction n'en soit affecté.

L'entretien approfondi avec ROC, enseignant germanophone travaillant en immersion réciproque depuis 2010, fournit certains éclairages sur les enjeux langue-contenu et sur l'utilisation des différentes langues dans le projet. Il indique par exemple avoir considérablement changé sa manière d'enseigner depuis qu'il travaille dans des classes bilingues et qu'il utilise régulièrement des stratégies non verbales afin de faciliter la compréhension de ses élèves (contexte exolingue).

### **Séquence IVROC1: Mit Händen und Füßen**

17 EJE Hat es in dem Fall deinen Unterricht ziemlich verändert?

18 ROC Ja

19 EJE Ehm was genau?

20 ROC Ehm ((lachen)) ich sage es manchmal so dass ich mir vorkomme wie ein Clown oder so, ich spiele, mache mehr mit Händen und Füßen und und übertreibe quasi in der Formulierung und damit es langsamer ist, dass die fremdsprachigen Kinder es besser verstehen und eben auch zum Beispiel ich sage „ja ich schneide“, „schneidet“ dann mache ich es mit den Fingern und so und sage schneidet, nehmt das Blatt und schneidet sodass ich visuell unterstütze. Habe ich früher weniger gemacht.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> 17 EJE Est-ce que cela a passablement changé ta manière d'enseigner?

18 ROC Oui

19 EJE Quoi exactement?

20 ROC Ehm ((rires)) je dis parfois que je me sens comme un clown ou quelque chose comme ça, je joue, je fais beaucoup de gestes et j'exagère presque dans les formulations pour que cela soit plus lent et pour que les élèves allophones comprennent mieux et, par exemple, je dis « je coupe » je le montre avec les doigts et je dis « coupez, prenez la feuille et coupez » afin de donner un support visuel. Je le faisais plus rarement avant.

En 20, l'enseignant utilise le champ lexical du cirque ou du théâtre pour décrire sa posture car il se perçoit, par moment, comme un clown (il utilise le mot « jouer » à plusieurs reprises). Il indique également qu'il exagère régulièrement les gestes et parle plus lentement pour permettre aux élèves de disposer d'un soutien visuel et d'assurer une meilleure compréhension. Dans ce passage, l'enseignant semble poursuivre l'objectif principal de la transmission des contenus, car l'utilisation de stratégies non verbales est au service du contenu et rarement de la forme. Cet extrait nous éclaire peut-être aussi sur le fait que l'enseignant ne voit pas nécessairement les autres fonctions du *code-switching*. Pour lui, l'alternance semble uniquement remplir la fonction de reformulation ou de contrôle de la compréhension d'une partie des éléments enseignés par les élèves. Nous relevons enfin que cet enseignant indique aussi mettre l'accent sur la discipline (dans ce cas celle des mathématiques), même si la forme n'est pas complètement écartée, comme nous pouvons le constater dans la séquence suivante.

### **Séquence IVROC2: Contenu vs langue**

58 EJE Zum Beispiel jetzt in einer Mathematiklektion, wo legst du ehm den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?

59 ROC Schon Inhalt also in Mathematik sicher inhaltlich. Und dann versuche ich punktuell dann doch sprachliche Aspekte ((séquence non-audible)) also wenn ein Kind etwas Falsches sagt, das es vom Sprachbau euh Satzbau her, dann korrigiere ich das. Aber ich sage nicht wiederhole es jetzt hundertmal.<sup>15</sup>

L'enseignant semble donner de l'importance au contenu, car il indique que c'est « certainement » la matière (donc les contenus disciplinaires) qui est au centre en mathématiques. Cependant, il

---

<sup>15</sup> 58 EJE Par exemple là, dans une leçon de mathématiques, où est-ce que tu mets l'accent, plutôt sur la langue ou plutôt sur les contenus?

59 ROC Plutôt le contenu, alors en mathématiques certainement sur les contenus. Et ensuite j'essaie ponctuellement de ((partie inaudible)) des aspects langagiers. Alors quand un enfant dit quelque chose de faux, au niveau de la syntaxe, alors je corrige. Mais je ne dis pas « répète-le cent fois ».

indique corriger les élèves qui utilisent des formules linguistiquement (ou syntaxiquement) incorrectes sans pour autant demander à l'élève de travailler intensément sur la nouvelle forme proposée. Ce va-et-vient sur le continuum langue-contenu est probablement une caractéristique de l'enseignement bilingue et par immersion réciproque, puisqu'il est plus évident de situer l'importance du contenu lorsque l'enseignant intervient dans une leçon de mathématiques indiquée comme telle dans le curriculum (par rapport à des leçons de langues orientées vers le contenu). L'enseignant interrogé explique également qu'il utilise de nombreuses stratégies pour se faire comprendre par ses élèves (voir extrait suivant).

### **Séquence IVROC3: Aide à la compréhension**

26 ROC Genau also zum Beispiel euh .. mache ich es eben nicht nur mit Gestik, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder übersetzen oder nehme auch die französische Sprache zu Hilfe

27 EJE Ja

28 ROC Und mache jetzt- zum Beispiel diese Stunde habe ich auch mit einer Schülerin, die Schwierigkeiten hat, habe ich teilweise auf Französisch mit ihr gesprochen, weil es sonst von der sprachlichen Barriere schon euh schwieriger ist.<sup>16</sup>

L'enseignant n'hésite pas à utiliser des gestes pour transmettre un message ou demander à un autre élève de traduire pour s'assurer que l'ensemble de la classe a bien compris. Lorsqu'un élève semble avoir de la difficulté, il fait appel au français si cela peut permettre de surmonter ce qu'il appelle la «barrière langagière». Les notions de décontextualisation et de défamiliarisation (Gajo, 2007) revêtent un intérêt pour la discipline puisque le fait de passer par deux langues, voire deux systèmes pour

<sup>16</sup> 26 ROC Exact. Alors par exemple euh je ne le fais justement pas qu'avec des gestes mais aussi, selon les situations, je demande à un élève de traduire ou je m'aide du français.

27 EJE Oui

28 ROC Et je fais, par exemple, pendant cette leçon, j'ai aussi parlé en partie en français avec une élève qui a des difficultés, car sinon cela aurait été difficile à cause de la barrière langagière.

accéder au contenu va donner une chance supplémentaire à l'élève de se confronter aux savoirs et de les appréhender. Le recours à la traduction par un autre élève, même si elle peut sembler une activité banale, peut se rapprocher de la notion de défamiliarisation qui donne du sens aux contenus et permet à l'élève en question de reformuler avec ses propres mots dans une autre langue. Cette activité est cognitivement complexe et sans doute pertinente pour l'accès au savoir.

Pourtant, l'utilisation consciente de la L2 pour consolider les savoirs ne semble pas représenter une pratique courante (ou consciente) pour cet enseignant. Dans le passage suivant, il indique expliquer une nouvelle fois en allemand ou avec des images et en dernier recours seulement en faisant appel au français.

#### **Séquence IVROC4: Je mehr Möglichkeiten, umso besser**

60 EJE Und gibt es manchmal Sprachprobleme, wo du hast das Gefühl die Schüler kommen nicht weiter wegen der Sprache, wie zum Beispiel in Mathematik [...]?

61 ROC Ja sicher das kommt vor ja.

62 EJE Wie lösen sich diese Probleme?

63 ROC Ehm unterschiedlich. Je nach zeitlicher Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, „arbeitet zusammen“, erklärt es oder ich bitte „erkläre es nochmals auf Deutsch anders mit noch mehr Bildern“, wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt- sage ich halt auf Französisch damit damit es schneller geht damit es zu den anderen Kindern weitergehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. Es kommt mit der Erfahrung.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> 60 EJE Est-ce qu'il y a parfois des problèmes langagiers à cause desquels tu as l'impression que les élèves ne parviennent pas à avancer, par exemple en mathématiques?

61 ROC Oui bien sûr, cela arrive oui

62 EJE Comment est-ce que ces problèmes se résolvent?

63 ROC Ehm de manières différentes. En fonction du temps à disposition. Justement un élève comme ça avec un autre élève, «travaillez ensemble» l'élève explique ou j'explique «s'il te plaît explique le encore une fois en allemand, autrement, avec plus

Le recours au français dans une leçon de mathématiques en allemand semble représenter un moyen de gagner du temps, mais il n'est pas souvent utilisé à des fins de construction des savoirs. En revanche, nous relevons que les élèves sont amenés à collaborer et à expliquer ce qu'ils ont compris. Cela représente probablement un atout de l'enseignement par immersion réciproque, car les savoirs langagiers ne sont pas seulement détenus par l'enseignant, mais aussi et surtout par les élèves issus de l'autre communauté langagière. Ainsi, une reformulation dans la L1 d'un élève (lors d'un cours de L2) peut permettre de vérifier la compréhension d'un élément pour l'enseignant, mais peut aussi permettre à l'élève d'effectuer une défamiliarisation.

Un autre élément qui ressort de cet entretien est le fait que les élèves semblent parler librement entre eux, indépendamment de la langue fixée par le cadre institutionnel de l'école ou de la langue parlée par l'enseignant durant la leçon.

### **Séquence IVROC5: es switcht die ganze Zeit**

64 EJE Und eben zwischen den Kindern, Interaktionen, was hast du das Gefühl, was können sie? In beiden Sprachen gut sprechen oder siehst du vielleicht auch Kinder, die nur bei einer Sprache bleiben?

65 ROC Beides. Es gibt sicher Kinder, die haben Schwierigkeiten, jetzt französischsprechend auf Deutsch oder umgekehrt natürlich und andere die machen es einfach ehm ich sehe, dass Kinder eigentlich grundsätzlich sehr frei miteinander sprechen. Plötzlich merke ich „aha dieses Kind hat mehr Mühe mit der deutschen Sprache“ und dann sprechen sie mit diesem Kind Französisch oder umgekehrt oder es switcht die ganze Zeit, es ist wirklich sehr fließend, der Übergang.<sup>18</sup>

---

d'images», si je n'ai pas beaucoup de temps, je le prends- je le dis en français pour que cela aille plus vite pour qu'il puisse continuer à travailler avec les autres élèves. Donc de manières différentes. Plus on a de possibilités, mieux c'est. Cela vient avec l'expérience.

<sup>18</sup> 64 EJE Et justement, entre les enfants, les interactions, quelle impression as-tu? De quoi sont-ils capables? Parlent-ils bien dans les deux langues ou vois-tu aussi des élèves qui restent uniquement dans une langue?

L'enseignant parle d'un passage très fluide par les élèves d'une langue vers une autre et de la présence de *code-switching* durant ses leçons de mathématiques en allemand, ce qui fait écho aux notions de compétence plurilingue ou de parler bilingue. Cela laisse penser que les élèves ont acquis des réflexes liés à leur environnement bilingue et sont conscients que leurs camarades parlent, ou du moins comprennent, la langue partenaire. Cela permet à chacun de s'exprimer dans la langue qu'il souhaite selon le moment et le contexte de l'interaction. L'enseignant semble aussi très à l'aise avec l'utilisation de plusieurs langues durant les leçons même si, comme nous le verrons plus tard, la question de la place des autres langues de la classe reste en arrière-plan.

Comme nous l'avons vu plus tôt, dans la partie concernant les différents canaux et registres (voir 1.7), les enseignements formels passent souvent par l'écrit. Ainsi, la question de la double littératie est cruciale pour l'enseignement bilingue et l'enseignement par immersion réciproque. L'enseignant remarque par exemple que les élèves francophones utilisent leur langue première (notamment sur des éléments syntaxiques) lorsqu'ils doivent écrire un texte en allemand. Cet élément fait écho aux notions de transferts et d'interlangue (Selinker, 1972) qui indiquent que de nouvelles compétences en L2 se construisent sur la base de compétences dans une autre langue. En classe d'immersion, ce processus de transfert de L1 en L2 ainsi que celui de l'alternance codique posent la question du bilinguisme dans l'enseignement bilingue. Une prise en compte de ces processus au niveau didactique permettrait d'élargir et d'enrichir les fonctions attribuées jusque-là à chaque langue.

### **Séquence IVROC6: Wort für Wort Übersetzungen**

74 EJE Und in Bezug auf die schriftliche und die mündliche Produktion, was beobachtest du so bei den Schülern? Du hast

---

65 ROC Les deux. Il y a sûrement des enfants qui ont des difficultés, par exemple des enfants francophones en allemand, ou l'inverse bien entendu, et d'autres qui le font simplement, euh je vois que les enfants communiquent en général vraiment de manière libre entre eux. Parfois je remarque «ah cet enfant a plus de peine avec la langue allemande» et ensuite ils parlent avec cet enfant français ou inversement ou ils switchent tout le temps, le passage est vraiment fluide.

schon etwas gesagt über die mündliche Produktion aber über die schriftliche vielleicht?

75 ROC Ja. Also ich denke das ist anspruchsvoll auch für die Kinder oder weil sie teilweise, also die französischsprachigen Kinder, auf Französisch denken und dann teilweise Wort für Wort Übersetzungen machen und dann ist es schwierig ich denke. Dann DA muss man sich als Lehrperson wirklich genau überlegen „was für Hilfestellungen gebe ich, Satzanfänge, schreibe ich diese schon auf? Oder wer macht was wann und so, dass die Kinder das nehmen können“. Also ich glaube da muss man schon Hilfestellungen geben, wenn man, je nach dem was man verlangt<sup>19</sup>

L'enseignant semble reconnaître la complexité de la question didactique des moyens langagiers donnés aux élèves pour leur permettre de s'exprimer par écrit. Il semblerait que des aides soient nécessaires pour que les élèves puissent écrire en allemand selon les attentes de l'enseignant. La question de la compétence métalinguistique apparaît également puisque l'enseignant indique que les élèves pensent probablement dans une L1 puis traduisent mot à mot vers la L2. Là aussi, l'enseignement immersif réciproque se trouve face à un grand défi : donner aux élèves l'accès à deux systèmes de l'écrit et développer des compétences communicationnelles utiles et utilisables dans deux langues à l'écrit. L'enseignant semble conscient de cet enjeu et du rôle que les personnes intervenant dans le cursus des élèves peuvent jouer dans l'organisation et la transmission des savoirs.

<sup>19</sup> 74 EJE Et en lien avec la production écrite et orale, qu'est-ce que tu observes chez les élèves? Tu as déjà parlé de la production orale mais peut-être concernant la production écrite?

75 ROC Oui. Alors, je pense que c'est exigeant aussi pour les enfants ou parce qu'ils, alors les enfants francophones pensent en français et ensuite ils traduisent littéralement et ensuite je pense que c'est difficile. Donc là, en tant qu'enseignant, on doit bien réfléchir «quelles aides est-ce que je donne? Des débuts de phrases? Est-ce que je les écris à l'avance? Oui qui fait quoi quand afin que les élèves puissent s'approprier des éléments?» Donc je pense que là, on doit donner de l'aide quand on-, en fonction de ce que l'on demande.

La particularité des dispositifs d'enseignement immersif tient probablement aussi au choix des documents et du matériel didactique. Ces aspects sont présents dans la littérature concernant l'enseignement bilingue (Freytag Lauer, 2019), et les demandes d'enseignantes et enseignants pour obtenir du matériel adapté au contexte bilingue sont fréquentes. Dans la pratique, les enseignantes et enseignants de classes bilingues créent souvent leur propre matériel ou adaptent du matériel existant aux besoins de leur classe, selon l'âge et le niveau des élèves. L'enseignant que nous avons interrogé indique s'inspirer largement des moyens d'enseignement existant dans la partie germanophone du canton, ce qui représente peut-être aussi un aspect particulier de l'immersion réciproque dans une ville et dans un canton qui sont officiellement bilingues (présence de matériel didactique officiel dans les deux langues).

### **Séquence IVROC7: Lehrmittel**

54 EJE Ja. Und hast du das Gefühl du musst viel anpassen für die zweisprachige Klasse jetzt oder kann man eigentlich auch gut mit dem deutschsprachigen Lehrmittel arbeiten?

55 ROC Nah doch so global gesehen recht gut. Also in der dritten Klasse muss ich viel mehr anpassen als jetzt in der vierten wo ich das Gefühl hatte „also so wie ich jetzt unterrichte könnte es eigentlich auch eine einsprachige Klasse sein“. Irgendwie weil .. ja ich habe das Gefühl, dass es wirklich recht gut geht ausser mit punktuellen unterschieden ((partie inaudible)) .. Kinder, die Schwierigkeiten haben wo es halt Französisch, wo wir dann das Französisch zusammen machen oder ein Kind mit einem anderen Kind. Das wäre ein Tandem zum Beispiel mit einem französischsprachigen Kind mit einem deutschsprechenden Kind zusammen und so können sie profitieren von einander. Also ein Kind erklärt dem anderen, übersetzt und so weiter.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> 54 EJE Oui. As-tu l'impression que tu dois adapter beaucoup de choses pour des classes bilingues ou peut-on facilement travailler avec les moyens d'enseignement germanophones?



L'enseignant indique ne pas devoir adapter le matériel pour sa classe bilingue et surtout, dès la 6<sup>e</sup> (en allemand *vierte Klasse*), pouvoir agir comme s'il se trouvait face à une classe monolingue germanophone. Cet élément montre, d'un côté, les compétences élevées que les enfants développent dans cette école (ils peuvent vraisemblablement suivre des cours entiers en L2 sans bénéficier d'adaptations particulières) et, d'un autre côté, l'enseignement en mode unilingue que certains membres du corps enseignant semblent trouver plus convenable (car il ne demande pas d'adaptation au contexte bilingue de la classe). Ici, la stratégie utilisée par l'enseignant est de faire travailler deux élèves de langue dominante différente et de demander à l'élève germanophone d'expliquer à son camarade ce dont il est question dans l'exercice. Nous relevons ici un élément clé du dispositif d'immersion réciproque, mais qui pose encore une fois la question de la didactisation. Ces moments sont-ils planifiés? Quel matériel est mis à disposition des élèves pour travailler en deux langues? La personne interviewée explique que, lorsque des élèves de langues différentes travaillent en groupes avec un document en allemand, un élève peut profiter de la position experte de l'autre élève et la tâche peut ainsi être expliquée, voire traduite afin d'être effectuée. Cet élément fait non seulement référence à la notion de reformulation mentionnée plus haut, mais aussi à l'intérêt pédagogique de disposer alternativement d'une dizaine d'élèves-experts pouvant expliquer certains éléments à d'autres élèves, pour autant que ces aspects soient planifiés et qu'ils reposent sur un travail bilingue des contenus.

L'utilisation de plusieurs langues en immersion réciproque soulève la question de l'évaluation, avec une réflexion sur la prise en compte de la forme dans les travaux d'évaluation en DdNL. La flexibilité

---

55 ROC Oui, d'une manière générale, assez bien. En troisième année ((ce qui équivaut à des élèves âgés de 8 à 9 ans)), je dois adapter beaucoup plus de choses qu'en quatrième, où j'ai l'impression «alors comme j'enseigne maintenant cela pourrait en fait très bien être une classe monolingue» Peut-être car .. oui j'ai l'impression que cela va vraiment très bien sauf avec quelques différences ponctuelles ((partie inaudible)) .. Des enfants qui ont des difficultés lorsqu'on fait du français ou un enfant avec un autre enfant. Cela serait un tandem par exemple avec un enfant francophone avec un enfant germanophone et comme ça, ils profitent l'un de l'autre. Donc un enfant explique à l'autre, traduit, etc.

de l'enseignant face à des éléments de réponses donnés en plusieurs langues, ou mélangeant les variétés d'une langue, dépend probablement de ses représentations sur le bi-plurilinguisme et sur les compétences plurilingues des élèves. Là encore la dimension exolingue peut être tantôt perçue comme une difficulté, tantôt exploitée comme un outil supplémentaire pour travailler les contenus. Concernant l'évaluation, l'enseignant interrogé explique qu'il effectue des adaptations à plusieurs niveaux.

### **Séquence IVROC8: Lernzielkontrollen**

44 GST Was sind so Sachen, die Sie anpassen?

45 ROC Zum Beispiel habe ich bei Lernzielkontrollen habe ich einige Anweisungen auf Französisch geschrieben oder Wörter übersetzt, damit die Kinder nicht an der Sprache scheitern, sondern am Inhalt. NEIN das tönt jetzt ein bisschen- Euh dass sie nicht anhand von Sprachen scheitern würden, sondern dass sie die gleichen Bedingungen haben oder ähnliche Bedingungen haben und sonst im Unterricht euh .. verschiedene Arbeitspläne oder euh .. ja vor allem mit Übersetzungen oder mit Bildern ((partie inaudible)) unterstützen so. Genau oder vielleicht .. ja das ist nicht speziell FiBi. Die, die drauskommen, gehen arbeiten oder sagen „Okay ihr seid drausgekommen, ihr könnt gehen“ und mit den Anderen mache ich nochmal eine Einführung. Aber das ist überall so<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> 44 GST Quels sont les éléments que vous adaptez?

45 ROC Par exemple j'ai inscrit quelques consignes en français lors d'une évaluation ou traduit des mots pour que les élèves n'échouent pas à cause de la langue, mais plutôt à cause des contenus. NON cela semble un peu- euh qu'ils n'échouent pas à cause de la langue mais qu'ils aient les mêmes conditions ou des conditions semblables et sinon pendant les cours euh .. soutenir avec plusieurs plans de travail ou euh .. Oui surtout avec des traductions et des images ((partie inaudible)) exactement ou alors peut-être .. ouais ce n'est pas quelque chose de propre à la FiBi, ceux qui comprennent vont travailler ou dire «ok, ceux qui ont compris peuvent travailler dehors» et avec les autres je fais encore une fois l'introduction mais c'est partout comme cela.

La personne interrogée semble être consciente de l'équilibre langue-contenu et indique aussi que cela est probablement une question qui se pose dans d'autres types d'enseignement bilingue. L'enseignant se concentre sur le contenu lorsqu'il prépare un test visant l'évaluation des compétences dans une DdNL. Pour lui, la traduction des consignes représente également un souci d'équité entre les élèves ayant un profil germanophone ou un profil francophone. Le thème de l'évaluation est repris un peu plus tard dans l'interview.

### **Séquence IVROC8: Evaluation im Unterricht**

90 EJE Jetzt zum letzten Teil, was evaluierst du im Unterricht zum Beispiel in Mathematik, evaluierst du auch die Sprache oder nur den Inhalt? Oder eine Mischung aus Beidem?

91 ROC Ehm die Sprache kommt nur vor bei Textaufgaben oder bei Aufgabenstellungen, also „Was ist grösser?“ oder so. Und dort helfe ich dann eben mit Teilübersetzungen. Weil ich möchte wirklich, dass die Mathematik im Vordergrund steht.

92 EJE Also ein Kind, das einen falschen Satz schreiben würde .

93 ROC Ausser ich verstehe es nicht mehr. Ausser es schreibt so kreuz und quer falsch, dass ich nicht verstehe, dann kann ich auch nicht korrigieren, respektive nicht als gut bewerten oder richtig bewerten und dann JA. Aber sonst bin ich dort ((partie inaudible)), weil es ist nicht ein Deutschtest, sondern ein Mathematiktest.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> 90 EJE Maintenant en dernière partie: qu'évalues-tu dans l'enseignement par exemple des mathématiques? Est-ce que tu évalues aussi la langue ou uniquement le contenu? Ou un mélange des deux?

91 ROC Ehm la langue intervient uniquement dans des exercices textuels ou dans les consignes des exercices par exemple « qu'est-ce qui est plus grand » ou comme ça. Et là, je donne justement de l'aide avec la traduction de certaines parties. Car j'aimerais vraiment que les mathématiques soient au premier plan.

92 EJE Donc un enfant qui écrit une phrase fausse.

93 ROC Sauf si je ne le comprends plus du tout. Sauf s'il écrit tellement faux que je ne comprends pas, alors je ne peux pas corriger, respectivement le qualifier de bon ou correct, ensuite OUI. Mais sinon je suis assez ((partie inaudible)) car ce n'est pas un test d'allemand mais un test de mathématiques.

L'enseignant indique qu'il se focalise uniquement sur le contenu lors de la correction des évaluations, sauf si la forme est telle qu'une compréhension n'est plus possible. Nous pouvons percevoir ici les enjeux de l'approche communicative et l'importance que donne cet enseignant aux aides qu'il met à disposition des élèves pour leur permettre de réaliser les tâches et se concentrer sur le contenu. Encore une fois, la personne interrogée semble consciente des enjeux langue-contenu en rappelant qu'un test de mathématiques n'est pas un test d'allemand.

L'analyse des travaux de groupes menés en lien avec la réalisation de la tâche bilingue a également permis de nous rendre attentifs aux ressources plurilingues de certains élèves. Le groupe dont nous présentons un extrait de la séquence filmée est composé de quatre élèves dont les profils langagiers sont les suivants: FAB04 parle uniquement l'allemand en famille, durant ses loisirs et avec ses amis; FCB05 parle principalement l'espagnol en famille et le français durant ses loisirs et avec ses amis; FCB10 parle uniquement le français en famille, durant ses loisirs et avec ses amis; FCB17 parle uniquement le tigrinya en famille, l'allemand et le français durant ses loisirs et l'allemand avec ses amis. Cette séquence est issue de la première partie de l'activité, lorsque les élèves ont terminé de lire la consigne pour la tâche et commencent à discuter de ce qu'ils ont (ou n'ont pas) compris. Les énoncés en allemand et en suisse-allemand (donnés en français entre doubles parenthèses directement dans l'extrait) et les éléments pertinents sont paraphrasés en français lors des analyses.

#### **Séquence TCM5G1.4: Knacke**

- 23 FCB04 il retourne à bienne\ combien de kilomètres il a fait\  
 24 FCB17 EUH: . QUOI i has nid so guet s– kapiert ((*je n'ai pas très bien compris*))  
 25 FCB04 also lueg xx ((*alors regarde*))  
 26 FCB10 mais on ne sait pas quand euh- quand i:l arrive à soleure quand il arrive au tour/  
 27 FCB04 non ... euhm euhm . . euhm (3) euh (2) euhm

- 28 FCB04 ((lit la feuille)) als er den fussgänger aus solothurn erreicht, wendet er und fährt dem fussgänger aus biel/bienne . euhm . entgegen\ (*lorsqu'il rencontre le piéton de Soleure il se tourne et roule euhm en direction du piéton de Biel/Bienne*) quand il rencontre le: piéton qui est: . . qui est commencé à soleure
- 29 FCB17 also-
- 30 FCB04 il euh: .. il euh . tourne et . il . va . donc à bienne\
- 31 FCB17 mais maintenant euh c'est-
- 32 FCB04 maintenant euh: je sais pas je crois il y a quelque chose avec trente-deux kilomètres . quatre kilomètres par heure . parce que sinon
- 33 FCB17 mais il faut qu'on essaie de knacke (*trouver la solution*)

La tâche bilingue rend légitime l'utilisation de deux langues, ce qui permet aux élèves d'intervenir en fonction de leurs ressources dans l'une ou l'autre langue, mais aussi en fonction de la compréhension de l'exercice de mathématiques et du choix de langue du moment. FCB04 explique la consigne en français (sa L2) au reste du groupe et FCB17 indique qu'elle n'a pas bien compris par une première marque d'hésitation en 24 (euh), suivie d'un passage au français (QUOI) et d'un commentaire en suisse-allemand (*i has nid so guet s- kapiert/je n'ai pas très bien compris*), qui confirme son manque de compréhension de la consigne. Le «quoi» en français peut également indiquer l'ancrage de cet énoncé dans celui en 23, qui est lui aussi donné en français. Le choix de langue en fonction de l'interlocuteur semble jouer un rôle dans l'interaction, puisque FCB04 change de langue pour réexpliquer la consigne dans une langue commune (ces deux élèves parlent le suisse-allemand). En 25, FCB04 s'apprête à redonner l'explication en suisse-allemand, mais FCB10 prend la parole en français pour indiquer qu'il manque un élément à la résolution de la tâche, impliquant un nouveau changement de langue pour FCB04, d'abord en français (plusieurs hésitations en 27), puis en allemand standard (en 28) lors de la relecture de l'exercice avant de revenir au français pour paraphraser ce qu'elle vient de lire en allemand. FCB17 recourt à l'allemand en 29

(*also-/alors*), mais l'interaction se poursuit ensuite en français jusqu'à la fin de la séquence, où une nouvelle alternance codique est identifiée en 33 avec le mot *knacke* (trouver la solution). Nous relevons que ces fréquentes alternances de code ne semblent pas être liées à une compensation due à un manque de lexique (sauf peut-être dans le cas de la dernière). Au contraire, elles illustrent le répertoire langagier varié des élèves (ici principalement FCB04 et FCB17), qui adaptent le choix du code en fonction de la personne à qui ils s'adressent, passant du français au suisse-allemand et à l'allemand standard pour la lecture à voix haute. Le caractère fluide des alternances renforce la dimension bilingue de l'interaction entre les élèves (alors que, dans les représentations sociales des enseignantes et enseignants, c'est plutôt la dimension exolingue des interactions qui ressort). Par ailleurs, l'alternance des prises de parole illustre bien le travail de groupe autour de la construction d'un objet commun. Il s'agit d'argumenter ensemble (« mais », « donc », *also*).

Il est également intéressant d'observer dans quelles situations et sous quelles formes le répertoire plurilingue se manifeste dans les interactions entre élèves plurilingues dans un contexte exolingue bilingue. Le prochain extrait en donne quelques exemples. Les élèves sont les mêmes que dans la séquence précédente.

### **Séquence TCM5G1.5: Piéton vo Soleure**

96 FCB17 trente– eh . kilomètres . bah au retour ça fait soixante kilomètres\

97 FCB04 eu:h non c'est pas ça\ en fait le- le- le le . also luegg dr- dr . de wo mit dem velo . isch . de het xx de het drissg kilometer pro stung aber es isch zwöiedrissg kilometer gäu . ((*alors regarde, celui qui se déplace à vélo, il roule à 30 km/h mais c'est 32 kilomètres, hein*))

98 FCB17 ja ja

99 FCB04 aber . weisch er geit nid bis uf soleure er geit nume bis zum piéton\ vo soleure ((*mais tu sais, il ne va pas jusqu'à Soleure, il va seulement jusqu'au piéton de Soleure*))

100 FCB17 aha/

101 FCB04 nume zum fussgänger\ de fussgänger de isch nid in- de isch nid in solothurn sauber\ und er cha au loufe . er isch au scho witer vorne\ er isch öppe hie ((*seulement jusqu'au piéton, le piéton il n'est pas exactement à Soleure, il se déplace aussi . il est plus en avant, il est à peu près ici*))

103 FCB10 xx alors il fait bienne aller-retour

La séquence met en évidence plusieurs cas d'alternance codique, comme en 97 (*le . also lueg*), en 99 (*uf soleure*) ou encore en 99 (*bis zum piéton\ vo soleure*). La première indique un changement de langue à la suite d'une hésitation en français («le- le- le-») et suggère une difficulté lexicale qui déclenche éventuellement le passage au suisse-allemand lorsque FCB04 s'adresse à FCB17. L'échange débute en français et se termine en suisse-allemand, ce qui dénote un contexte endolingue bilingue, puisque les deux élèves possèdent une maîtrise comparable des deux codes. Cet extrait montre également un recentrage des élèves sur la tâche en cours.

L'extrait suivant est issu d'un autre groupe de quatre élèves ayant travaillé sur la même tâche bilingue de mathématiques. Les profils langagiers sont les suivants: FCB03 parle allemand et français en famille, mais indique se sentir plus à l'aise en allemand; FCB09 parle français et espagnol en famille, indique parler exclusivement le français avec ses amis et se sent plus à l'aise en espagnol; FCB11 parle le français en famille, l'allemand durant ses loisirs ainsi que le français avec ses amis et à l'école; FCB18 parle allemand et anglais en famille, indique parler uniquement l'allemand durant ses loisirs, avec ses amis et à l'école. L'interaction présentée intervient au début de l'activité, au cours d'une phase pendant laquelle les élèves échangent au sujet de la compréhension de la consigne.

### **Séquence TCMG2.1 : Le croquis**

39 FCB11 c'est quoi le croquis ..

40 FCB03 euh c'est-

41 FCB09 c'est skizze

42 FCB18 skizze

43 FCB11 xx (skizze?) ..

La séquence débute par une question liée au lexique dans la L1 de l'élève FCB11. Un premier élève (FCB03) débute un énoncé pour expliquer le terme « croquis » en 40 (en réalité, on ne sait pas si l'élève s'apprête à expliquer ou à traduire le terme), mais un autre élève francophone (FCB09) prend le relais et décide de donner la traduction du terme allemand (*Skizze*) qui fait partie de son répertoire, plutôt que de passer par une description en L1. La stratégie est identique chez FCB18 (élève germanophone), qui enchaîne en utilisant le même mot, ratifiant en quelque sorte la proposition précédente. Bien que l'énoncé suivant soit incertain (un segment inaudible probablement suivi du mot *Skizze*), l'éventuelle reprise du mot allemand par l'élève ayant engagé l'interaction suggère que FCB11 intègre ce nouveau mot de vocabulaire ou alors ratifie également les propositions des deux autres élèves en reprenant ce terme. Sur le plan théorique, cet extrait peut être mis en relation avec l'idée des séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989), parce que l'élève FCB11 effectue non seulement un apprentissage lexical dans sa L1, mais il est également mis en contact avec son équivalent en L2. L'approche bilingue pourrait dans ce cas être bénéfique pour l'élève sur le plan langagier et disciplinaire grâce au processus de défamiliarisation (Gajo, 2007) rendu possible par la présence de la L2. C'est en tout cas ce que suggère la suite de cette activité de groupe dans laquelle FCB11 réinvestit à plusieurs reprises les mots « croquis » et *Skizze* qu'il ne semblait pas connaître en début d'activité.

### **Séquence TCMG2.2: Faire la skizze**

135 FCB11 alors on dit que . ici/

136 FCB18 **non xxxx** du muesch jetzt a skizze mache\ ((*tu dois faire une esquisse maintenant*))

137 FCB11 je fais un skizze de

138 FCB18 xxx

139 FCB09 jpeux faire moi la skizze/



140 FCB11 non mais xxx non mais on a fini le calcul là . jcrois on a juste par ce que . normalement il fait que du quatre-cent huitante- il a fait que du quatre-cent huitante

141 FCB18 alors xx on fait bienne

142 FCB03 **bah ouais mais** il faut quand même faire la skizze

Nous constatons l'utilisation du mot *Skizze* par chacun des quatre élèves dans une interaction portant exclusivement sur le contenu, les élèves étant occupés à la répartition des tâches. Sur le plan linguistique, deux genres sont attribués à ce mot: deux élèves (FCB03 et FCB09) l'utilisent comme un substantif féminin (*La Skizze*); un élève franco-phone (FCB11) l'utilise comme un substantif masculin, l'associant probablement au mot masculin (le croquis) correspondant en L1. Le mot *Skizze* semble avoir été intégré au répertoire plurilingue de FCB11, et cette séquence atteste un parler bilingue (Lüdi & Py, 2013) chez ces quatre élèves lorsqu'ils travaillent sur une tâche bilingue. Une autre interaction montre que les élèves possèdent une compétence plurilingue permettant à chacun d'interagir dans sa langue première, sans que le fil de la discussion soit interrompu pour des considérations langagières.

### Séquence TCMG2.3: Oui – äbe

235 FCB18 ja . ja näher chunt– näher geht er so annel ((*oui. oui ensuite il vient depuis là*))

236 FCB11 ouais et après il revient

237 FCB03 oui

238 FCB18 und näher abdeckt er öppe so viu ((*et ensuite il couvre environ tant*))

239 FCB09 et il est ici

240 FCB03 äbe ((*justement*))

241 FCB18 xx füre . ok . il va là ((*en avant*))

Ici, FCB18 explique les déplacements du cycliste en suisse-allemand à FCB11, qui complète en français. FCB03 valide les affirmations des deux premiers élèves, tantôt en français («oui»), tantôt en allemand (*äbe*). FCB18 termine l'interaction par un énoncé bilingue en 241. Ce type d'interaction

bilingue est sûrement spécifique au contexte social biennois et au contexte exolingue de la FiBi dans lequel les élèves savent qu'ils peuvent compter sur des compétences réceptives de L2 chez la plupart de leurs camarades.

Le thème des interactions plurilingues a également été abordé durant les entretiens qui montrent la présence quotidienne de plusieurs langues dans cette école.

#### **Séquence IVDOV4: Totalemment bilingues**

78 EJE [...] ou il y a aussi du suisse-allemand ou d'autres langues qui interviennent.

79 DOV Alors là dans ma classe il y a l'anglais qui intervient beaucoup aussi parce que j'ai deux enfants qui sont totalement bilingues anglais aussi euhm (4). Mhm non je pense que c'est vraiment autant les francophones qui vont- qui vont parler en français dans les- dans une leçon d'allemand pour essayer de trouver le mot en allemand et vice-versa. Euh l'alémanique qui va- qui- qui va quand même essayer de s'exprimer dans sa langue pour se faire comprendre, il y aura toujours un dans le groupe qui va comprendre pis qui va traduire pour lui justement.

80 EJE Et ils passent plutôt par le suisse-allemand ou par l'allemand standard [...]

81 DOV Suisse-allemand ouais suisse-allemand (2). Oui.

Selon cette enseignante, l'anglais apparaît aussi souvent dans les interactions, principalement parce que deux élèves le parlent couramment. On pourrait s'interroger sur l'appellation «totalemment bilingues» que l'enseignante utilise probablement pour désigner des élèves qui parlent l'anglais en famille. En plus de ces deux élèves bilingues, d'autres parlent plusieurs langues à la maison dans cette classe (nous avons notamment relevé deux élèves parlant le portugais, deux l'espagnol, un le russe et un autre l'italien). Or, l'enseignante ne mentionne pas ces langues comme émergeant dans les interactions entre élèves, ce qui pourrait indiquer qu'il existe une différence entre l'anglais et ces langues, du fait qu'elles ne font pas partie du cursus par exemple (dans le canton de Berne, les élèves débutent l'apprentissage

de l'anglais en 7<sup>e</sup>) ou que se pose alors la question du statut des langues. Cet extrait confirme également que les interactions entre élèves passent généralement par l'usage du français et du suisse-allemand, ce que nous avons déjà abondamment montré plus haut.

La question des langues premières des élèves est approfondie un peu plus loin durant l'entretien.

### **Séquence IVDOV5: Pantalon-pantalone**

84 EJE Est-ce que tu arrives à donner un peu de place aux L1 des élèves, donc justement l'anglais apparemment de deux élèves? Est-ce qu'il y a des fois aussi des mots, je sais pas en allemand, en arabe, en italien, en espagnol qui apparaissent?

85 DOV Oui .. ça ça dépend– ça dépend dans quel domaine, mais je pense que .. euh moi je fais très peu- moi je fais vraiment que du français et des maths malheureusement. Mais je pense que dans l'enseignement par exemple du dessin, ou dans l'enseignement des travaux manuels ou des sciences avec le latin, l'italien on pourrait faire des liens. Clairement. On peut faire des liens. On avait fait des liens avec les langues quand on avait appris des mots comme pantalons *pantalone* .. qui vient du mot italien ou le mot sandwich, on avait fait une- un thème comme ça et puis là on avait fait des liens mais ça dépend vraiment.

L'extrait présente à nouveau plusieurs représentations de référence (*on pourrait faire des liens*) et une représentation d'usage (*moi je fais très peu*), ce qui met en évidence une certaine conscience de l'existence de la didactique du plurilinguisme, mais aussi une difficulté à la mettre en pratique. Pourtant, quelques lignes plus loin, l'enseignante donne des exemples dans lesquels des liens ont été effectués avec d'autres langues, par exemple avec l'italien ou l'anglais. Cela laisse penser que des pratiques plurilingues émergent dans les classes, mais qu'elles ne font pas encore nécessairement l'objet d'une planification, ni d'une pratique généralisée. Il s'agissait semble-t-il dans cet exemple d'une partie du cursus (l'enseignante dit «un thème»), mais non pas d'une pratique généralisée aux enseignements de contenus.

Cette deuxième partie de l'analyse (5.2.2) a permis de mettre en évidence l'utilisation notable du français et du suisse-allemand dans les interactions, souvent de l'allemand standard et, dans une moindre mesure, de l'anglais. Le contexte d'enseignement de la FiBi revêt en fait un caractère fortement plurilingue (avec le français, l'allemand standard, le dialecte et de nombreuses langues d'origine) bien que l'enseignement soit encore fortement orienté vers une approche bilingue-monolingue (Steffen, 2013). Si l'enseignement est bilingue, la scolarisation de ces élèves pourrait être qualifiée de « tri-plurilingue », puisque les interactions entre les élèves ont régulièrement lieu en deux langues et deux variétés de l'allemand et que d'autres langues sont présentes grâce aux élèves plurilingues. Le plurilinguisme de la FiBi est, par conséquent, bien présent et il serait intéressant d'aller « le chercher » pour construire les apprentissages aussi bien langagiers que disciplinaires. Pourtant, les observations de classe comme les entretiens avec des membres du corps enseignant ont montré que les langues premières des élèves ne sont pas souvent intégrées dans les enseignements, bien que des indices d'une certaine volonté de les utiliser plus souvent aient été relevés. Chez plusieurs élèves en tout cas, une réelle capacité à s'adapter à l'interlocuteur et au contexte est apparue et les pratiques langagières de ces élèves sont proches de la notion de « parler bilingue » décrite par Lüdi (2013).

Sur la base de ces constatations, nous pouvons confirmer H4: Les élèves de 7<sup>e</sup> de la FiBi disposent d'un répertoire bi- et plurilingue (visible notamment à travers des phénomènes d'alternance codique; des reformulations dans l'autre langue; un parler bilingue; etc.), applicable dans un environnement scolaire et social bilingue.

Toutefois, ce résultat ne s'applique pas nécessairement à tous les élèves (plusieurs restent en retrait dans certaines interactions), et il ne concerne que les langues principales du projet (français, suisse-allemand et, dans une certaine mesure, l'allemand standard et l'anglais).

### 5.2.3 Décontextualisation, défamiliarisation et re-médiation

Nous l'avons vu au chapitre 2 du présent ouvrage, plusieurs recherches se sont intéressées aux enjeux didactiques de l'enseignement bilingue et plus particulièrement à la possibilité de travailler certains contenus disciplinaires de manière intensive grâce aux processus de décontextualisation, de défamiliarisation et de re-médiation notamment (Gajo, 2007). L'utilisation de deux langues pour acquérir des savoirs disciplinaires permet la complexification (et non pas la complication) des situations d'apprentissage, ce qui représente une opportunité de travailler des contenus de manière variée et intense. Ainsi, une utilisation alternée de la L1 et de la L2 peut permettre la décontextualisation (utilisation de mots dans plusieurs contextes), la défamiliarisation (détachement des concepts appris, notamment en passant d'une langue à une autre) et la re-médiation, c'est-à-dire un travail intensif sur une notion grâce à la L2, d'une part, et grâce à des stratégies de résolution de problème (en L1 ou en L2), d'autre part. D'où la formulation de H5 : l'enseignement des mathématiques dans le cadre de l'immersion réciproque permet l'émergence de processus favorisant les enseignements disciplinaires en plusieurs langues, tels que la décontextualisation et la re-médiation.

Nous présentons ici (5.2.3) des extraits qui exemplifient certains aspects de ces notions pour en analyser le potentiel en vue du développement de compétences en mathématiques dans un contexte immersif réciproque. Le premier extrait est issu d'une leçon de mathématiques portant sur les instruments de mesure. L'enseignement est donné en français dans une classe de 7<sup>e</sup> composée de 19 élèves dont environ six parlent l'allemand en famille, dix le français et trois le français et l'allemand. Neuf autres langues telles que l'espagnol, le tamoul, l'anglais ou le vietnamien font partie du répertoire de certains élèves. L'enseignante a inscrit au tableau noir plusieurs noms d'instruments de mesure en français et en allemand (chaque mot se trouve deux fois au tableau noir, une fois dans chaque langue) et demande aux élèves s'ils en connaissent certains et s'ils sont capables

d'expliquer à quoi ils peuvent servir. Dans un premier temps, l'enseignante interagit avec plusieurs élèves dont FCA07 (qui parle le français et l'allemand en famille) et FCA11 (qui parle le français et l'italien en famille). Plus tard, les interactions impliquent d'autres élèves avec des profils langagiers variés.

### **Séquence VC7H1: Das Lineal**

03 FCA07 ce sont des choses qui servent à compter quelque chose

04 ENS des choses qui servent à

05 EL? mesurer

06 ENS à mesurer/ .. ok/ quelqu'un veut ajouter quelque chose/ .. est-ce qu'on pourrait trouver un autre mot que quelque chose

07 EL? des outils

08 ENS des outils

09 EL? des instruments qui servent à mesurer exactement\ .. il y en a déjà quelques-uns si vous regardez les images qui sont là/ et puis les noms qui sont au tableau dont vous savez euh les noms/

10 FCA11 das lineal

11 ENS das lineal la règle celle-ci euh je pense que vous l'utilisez beaucoup et puis que vous connaissez déjà depuis longtemps exactement hein\ ok ici la règle das lineal der massstab\ massstab vous avez déjà entendu

12 EL? oui

13 ENS ça dépend un peu des régions . des fois massstab et des fois lineal . ça dépend un peu de quel endroit on se trouve\ exactement .. donc nous on dit la règle . et puis sur votre image euh regardez bien est-ce qu'il y en a qu'une des règles

Dans cet extrait, les noms permettant de désigner l'instrument de mesure sont souvent juxtaposés, mais pas forcément explicités ou déconstruits. Dans ce sens, l'intervention de l'enseignante en 11 représente une validation de la réponse de l'élève en 10 et une traduction de celle-ci, peut-être pour attirer l'attention des élèves francophones,

majoritaires dans cette classe. L'enseignante n'interroge pas les élèves sur ces notions, probablement parce qu'ils les maîtrisent déjà (la règle/*das Lineal* étant un des mots qu'ils rencontrent probablement de manière quotidienne dans une école bilingue). En revanche, l'apparition du mot *Massstab* (correspondant à *Lineal* dans d'autres régions germanophones) nécessite une explication de l'existence de deux mots en allemand contre un seul en français. L'enseignante indique alors brièvement que l'utilisation dépend de l'endroit. Un peu plus loin, le mot *Messband* interroge la classe sur sa composition et conduit à une démarche de décontextualisation (même si la démarche n'est pas complète comme nous le verrons un peu plus loin). La séquence débute au moment où l'enseignante explique aux élèves comment une couturière utilise le ruban pour effectuer des mesures.

### Séquence VC7H2: Das Messband

66 ENS elles mesurent le corps hein . elles mesurent l- la grandeur pour pouvoir faire des habits . SUR mesure comme on dit hein . et vous savez ça comment ça s'appelle en français et comment ça s'appelle en allemand . les mots ils sont au tableau donc vous pouvez vous aider ((FCA05))

67 FCA05 en français le ruba:n/ ((prononcé lentement)) et en allemand . das mess- . band

68 ENS das messband . est-ce que tu le savais déjà ce mot avant/  
69 FCA05 en allemand non mais en français-

70 ENS non/ pis comment tu l'as deviné/

71 FCA20 bah c'est euh xx(2.13)

72 FCA05 parce que- déjà mess c'est mesurer et puis band parce que c'est un::

73 ENS et puis le mot band tu savais déjà/ ok

74 ENS pas mal\ . donc vous voyez que finalement des fois en allemand euh même si on connaît pas tout le mot et qu'on connaît qu'une partie l'un ou l'autre on peut DEVINER en mettant ensemble . c'est très bien comme t'as fait ((nom de FCA05))

Le début de l'extrait comporte plusieurs marqueurs langagiers qui indiquent que l'enseignante se situe dans une approche comparative des langues (en français, en allemand). Ainsi, elle invite les élèves à décortiquer le mot (qui est composé en allemand) et à regarder la signification de chaque partie (*mess* = mesurer). Néanmoins, l'activité n'est pas conduite jusqu'au bout puisque le mot *band* (= le ruban) n'est pas traduit. Nous observons un déplacement sur le continuum «densité du contenu» (l'enseignante explique à quoi sert cet objet et comment il est utilisé) et «opacité de la langue» (l'enseignante explique ce que veut dire *Messband* en français). L'approche choisie par l'enseignante fait penser au processus de re-médiation, même si le contexte et l'aspect transparent du mot expliqué ne permettent pas une réelle déconstruction de cette notion, ni un réel soutien de la L2 au traitement de l'information. Enfin, l'enseignante attire l'attention sur le fait qu'une partie du mot composé *Messband* peut aider à en deviner sa fonction ou sa définition, travaillant ainsi la compétence stratégique des élèves.

Nous relevons aussi que ce genre d'activité peut mener à des discussions tant sur le plan disciplinaire que langagier, comme le montre l'extrait suivant.

### **Séquence VC7H3 : Der Kilometerzähler**

79 FCA20 c'est le petit truc gris

80 ENS ok/ (2.5) ok est-ce que vous- est-ce que je peux vous le montrer en réel ici en classe

81 ELss oui:

82 ENS mhm ((fait non de la tête)) (3) il faudrait que je prenne ma voiture ici hein . à l'intérieur xx ça sert à quoi un compteur kilométrique . oui

83 FCA07 euh des fois on- xx c'est pour compter nos pas qu'on fait/

84 ENS voilà alors effectivement il en existe avec une roue comme ça et puis on peut compter mais il y en a souvent dans les/

85 EL? voitures

86 FCA20 voitures



- 87 ENS voitures pour compter quoi/  
 88 EL? les kilomètres  
 89 EL? bah les kilomètres  
 90 FCA14 les kilomètres  
 91 ENS les kilomètres de la voiture hein pour savoir combien on a fait de kilomètres . oui  
 92 FCA20 dans le taxi ils mettent aussi pour voir combien ça coûte à peu près  
 93 EL? oui  
 94 EL? ouais  
 95 ENS exactement/ c'est juste  
 96 ENS et puis euh maintenant euh on les utilise aussi ben voilà pour savoir la voiture euh combien de kilomètres elle a quand on veut les vendre hein . savoir si elle est vieille/ . rou- si elle a beaucoup roulé ou pas hein c'est intéressant de savoir . et quand vous regardez ici au tableau, vous avez une idée en allemand comment on dit . OUI  
 97 EL? euh c'est pas encore aussi-  
 98 ENS euh c'est une autre réponse/  
 99 EL? c'est euh .. ça existe aussi euh .. pour le bracelet ((montre son poignet))  
 100 ENS les montres qui comptent aussi .. exactement/ d'accord on a inventé ça digital . le digital hein et .. effectivement la montre elle peut compter MÊme le téléphone il peut compter ((nom FCA01))  
 101 FCA01 c'est der kilometerzähler .  
 102 ENS lequel?  
 103 FCA01 der kilometerzähler .  
 104 ENS ici/ oui c'est juste hein . der kilometerzähler tu peux me dire les deux mots qui sont composés dans celui-ci(?)  
 105 FCA01 kilometer und zähler  
 106 ENS zähler hein exactement . zähler

- 107 FCA07 zähler ça veut dire zahlen  
 108 ENS ben voilà exactement qui veut dire/  
 109 EL? euhm  
 110 FCA07 chiffre compter  
 111 ENS compter hein . ça COMpte c'est les kilomètres  
 112 EL? compter  
 113 FCA07 et kilometer c'est kilomètres  
 114 EL? ouais  
 115 ENS voilà, c'est assez facile

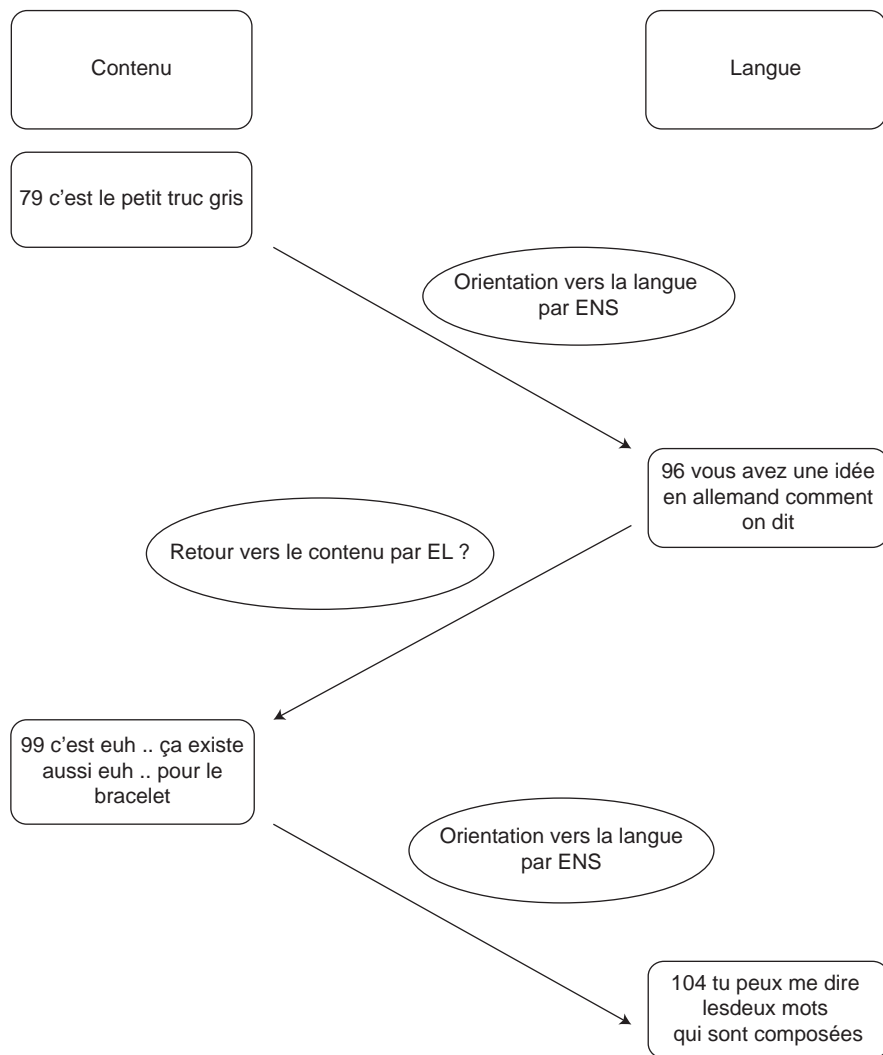
Le mot «compteur kilométrique» et son équivalent en allemand *Kilometerzähler* sont des termes saillants, ne nécessitant peut-être pas d'explicitation poussée. Dans cet exemple, nous relevons des activités «méta» au sein de la langue et au croisement des deux langues, mais il ne s'agit pas forcément de re-médiation «forte». Néanmoins, l'extrait exemplifie bien les allers-retours possibles sur l'axe langue-contenu et les différentes étapes d'une démarche de re-médiation. Le fait que plusieurs élèves répondent positivement à la question de l'enseignante qui souhaite savoir si elle peut leur montrer un compteur kilométrique en classe (en 80) indique très probablement que cette notion n'est pas claire pour tous. L'énoncé en 83 de l'élève qui indique qu'un compteur kilométrique sert à compter les pas appuie cette idée. L'enseignante s'arrête alors pour regarder ce que signifie ce terme (densité du contenu) en demandant à la classe en 82 à quoi sert cet instrument. Plusieurs réponses sont alors données par les élèves (compteur de pas, compteur dans le taxi), toutes ratifiées par l'enseignante («voilà alors effectivement» en 84; «exactement» en 95). Elle complète encore l'explication en indiquant que cela peut permettre d'estimer l'âge d'une voiture, puis lance une première fois l'idée de la traduction de ce mot en allemand en 96 («vous avez une idée en allemand comment on dit»). L'intervention de l'élève en 97 («euh c'est pas encore aussi») attire à nouveau l'attention sur le contenu, puisque l'élève amène encore une fois l'idée d'une montre qui compte les pas en évoquant un bracelet en 99. L'enseignante ratifie cette réponse et la complète en donnant les

mots « les montres qui comptent » et « digital » en 100, ainsi que l'idée que les téléphones disposent également aujourd'hui de cette fonction. En 101, c'est une élève qui attire l'attention sur la langue et donne la réponse à la question posée au tour de parole précédent (*c'est der kilometerzähler*). L'enseignante peut alors poursuivre en demandant à l'élève de lui donner les deux mots que comporte cette notion en 104, ce que l'élève va faire sans grande difficulté en 105. Dans le reste de l'interaction, une ambiguïté apparaît entre les mots *Zahl* (le chiffre), *zahlen* (payer) et *zählen* (compter) en 107, même si leur origine est commune. Si nous traduisons cet énoncé, l'élève dit en fait « compteur ça veut dire payer (ou chiffres) » (ce qui n'est pas correct), mais cela n'est pas thématiqué. Plusieurs élèves rectifient en disant à haute voix que la partie « zähler » du mot *Kilometerzähler* signifie en français « compter ». Un élève dit également « le chiffre » en 110, ce qui aurait aussi pu être thématiqué (le lien entre chiffre et compteur est moins évident en français qu'en allemand). En tout cas, cette séquence montre le potentiel qu'une approche bilingue des contenus peut représenter pour développer un concept scientifique et en même temps apprendre des notions en deux langues, même si certains éléments auraient pu permettre des approfondissements.

La dernière phrase de l'interaction « voilà c'est assez facile » témoigne certainement du point de saturation décrit par Gajo et Grobet (2011:74) comme « point d'équilibre entre le manque et le surplus d'informations (sous- et sursaturation) ». L'enseignante semble estimer que les élèves ont reçu suffisamment d'informations concernant le terme *Kilometerzähler* et qu'elle peut poursuivre sa leçon, ce qui fait également écho aux notions de compression et de linéarisation décrites au sous-chapitre 2.5. L'analyse de cette interaction sur l'axe langue-contenu est synthétisée dans la figure 27.

Dans cette interaction, le travail au niveau de la décontextualisation a permis d'observer les différentes fonctions et formes que peut adopter un compteur kilométrique (dans les voitures, compter les kilomètres, dans le taxi, dire combien ça coûte, compter les pas, objet avec une roue, bracelet au poignet). Cela devrait conduire les élèves à traiter l'information de manière bien plus efficiente que le simple fait d'en

Figure 27: Déplacement sur l'axe langue-contenu pour la séquence VC7H3



donner la traduction ou la définition, selon la notion de *language processing* (Philipps & Ehrenhofer, 2015).

L'extrait suivant porte également sur le continuum langue-contenu. Des élèves de plusieurs profils langagiers sont impliqués dans l'échange (FCA01 parle français et allemand en famille; FCA10 principalement l'allemand et FCA13 le français et l'espagnol).

#### **Séquence VC7H4: Der Doppelmeter**

128 FCA10 ((lève la main))

129 ENS oui/

130 FCA10 doppelmeter c'est euh .. c'est le- .. c'est celui qui est-  
(2.3) ((FCA10 se lève et vient devant))

131 ENS tu peux montrer ((FCA10 prend le double mètre et le lève)) c'est celui-ci exactement . et puis ((nom de FCA10)) est-ce que tu sais- est-ce que tu sais à quoi on- à quoi on: pourquoi on l'utilise ((plusieurs élèves rient en voyant que FCA10 s'est dessiné sur le bras))

132 EL? un tatouage

133 EL? il a fait un tatouage

134 ENS il a fait un beau tatouage (4) pourtant on a pas fait de leçon de dessin avant mais tu pourrais te lancer dans l'art tattoo pourquoi pas ((plusieurs élèves rient))

135 ENS alors euh . pourquoi on l'utilise

136 FCA10 des fois pour euh .. pour eu::h ... mässe ((*mesuré*, prononcé en dialecte)) euh

137 ENS mess- ... comment on dit ça en français . oui

138 FCA13 pour mesurer

139 ENS pour meSURER hein . exactement

140 FCA10 pour mesurer du parterre au plafond

141 ENS par exemple hein . donc on peut utiliser pour mesurer .. des distances dans une pièce.

142 EL? xxx

- 143 ENS pour quoi d'autre encore  
 144 FCA01 pour- pour la taille parce que à la maison on a un truc comme ça on regarde toujours-  
 145 ENS un double mètre/  
 146 FCA01 ouais un double mètre  
 147 ENS et tu l'utilises pour mesurer ta taille . chut s'il vous plaît là-derrière vous faites d- arrêtez de parler . ça marche . très bien . exactement\

Cette séquence est également emblématique des allers-retours sur l'axe langue-contenu. Elle débute par une difficulté langagière résolue par un déplacement et un geste (130), puis l'enseignante demande à quoi sert un objet (un double mètre), attirant l'attention sur le contenu (131 puis 135). L'élève FCA10 se trouve à nouveau face à une difficulté langagière qu'il résout cette fois par une micro-alternance («*mässe*», mot suisse-allemand pour *messen*/mesurer). L'enseignante décide de chercher le mot correspondant en français et pose la question «comment on dit ça en français» en 137. FCA13 donne alors la réponse (mesurer), qui est ratifiée à travers une répétition par l'enseignante en 139 en accentuant une partie du mot, puis l'élève replace le focus sur le contenu tout en réutilisant le mot mesurer en disant «mesurer du parterre au plafond» en 140. L'enseignante poursuit en demandant d'autres exemples et, en 144, FCA01 explique qu'elle utilise un double mètre à la maison. Comme le nouveau mot n'a probablement pas encore été traité, elle utilise l'expression «un truc comme ça», attirant une nouvelle fois l'attention vers la langue. L'enseignante lui donne le mot en 145, l'élève le répète en 146 et l'enseignante revient ensuite sur le contenu en paraphrasant ce qu'elle suppose que l'élève souhaitait dire, à savoir «tu l'utilises pour mesurer ta taille». Nous relevons donc plusieurs passages d'un côté et de l'autre du continuum langue-contenu, mais aussi un réinvestissement des nouveaux mots de vocabulaire par les élèves, ainsi qu'un changement de focus conduit par un élève. Cela montre en quelque sorte que, même si des mots sont affichés en deux langues et que l'enseignante demande parfois de traduire ou d'expliquer certains aspects, les élèves sont concentrés et impliqués dans et par les contenus.

### Séquence IVDOV6: Liens interlangagiers

33 EJE [...] au niveau de- des élèves est-ce que tu remarques qu'il y a des activités particulières qui fonctionnent bien en classe bilingue, mieux qu'ailleurs?

34 DOV Je dirais que .. ils sont doués en langue .. Ils sont doués en langue .. **On voit l'anglais, c'est une classe qui avance vite.** Ils font vite .. ben typique, comme on a vu ce matin, quand euh on a demandé euh « le ruban métrique c'est lequel? » tout de suite euh sans savoir « DAS messband » euh ((nom d'EL)) elle a tout de suite fait le lien donc **c'est des enfants qui sont capables de faire des liens** beaucoup plus rapidement que d'autres .. Et euh donc ça- ça c'est un avantage ici euh à la fibi, de de de travailler les langues. Clairement.

Cet extrait renvoie à la séquence *das Messband* présentée plus haut. Selon l'enseignante, les élèves de la FiBi ont des avantages en anglais (nous avons également vu que les élèves utilisaient parfois cette langue entre eux dans les cours de disciplines) et ont une capacité à faire des liens avec les langues qu'ils connaissent (liens interlangues), ce qui semble utile en cours de DdNL également. Nous relevons que l'enseignante parle des élèves de manière générale dans cet extrait (*on voit, c'est une classe*, etc.), puis donne un exemple d'une élève en particulier en se référant à la séquence de mathématiques de la même journée. Ce passage montre peut-être une focalisation plutôt sur la langue de cette enseignante qui parle beaucoup de l'apport de la leçon de mathématiques en termes langagiers, mais donne moins de considérations aux contenus disciplinaires.

En fin d'entretien, nous avons posé la question des besoins du personnel enseignant impliqué dans des écoles d'immersion réciproque. L'enseignante indique un besoin de matériel bilingue, principalement parce qu'il lui semble important que les élèves puissent disposer de consignes dans les deux langues.

### Séquence IVDOV7: Consignes bilingues

48 DOV Voilà de- de- de quoi on aurait besoin ça serait vraiment concrètement, surtout dans les mathématiques, je je pense que

ça serait très très utile que euh au moins les tests soient toujours faits, les consignes soient toujours faits en bilingue euh donc.

49 EJE Donc traduites oralement ou écrites?

50 DOV Traduites voilà ouais voilà que ce soit vraiment écrit . dans les deux langues . et euhm. Les consignes aussi dans le livre pourraient .. être faits vraiment clairement ben d'un côté on sait que c'est en français et puis de l'autre côté on sait que c'est en allemand et ouais c'est exactement la même chose. Euh après peut-être que tout ce qui est euh algèbre on a pas vraiment besoin mais en tout cas les problèmes ça ça devrait vraiment être aujourd'hui euh .. quelque chose qu'on passe pas à côté. Parce que finalement, euh en mathématiques, ce qu'on va- ce qu'on va analyser, c'est la logique de l'enfant. On va trouver une solution pour résoudre le problème, donc c'est des des maths et et pas de la compréhension de lan- de la langue. Donc à ce moment-là, je mettrais une note ((rises)) de français ou d'allemand et puis c'est c'est difficile pour ça justement aujourd'hui euh faudrait vraiment tout traduire pis ça c'est encore pas fait. Voilà les besoins xxx en matière de- en tout cas je pense à la filière bilingue.

L'extrait met en avant la volonté de traduire les énoncés pour s'assurer que les élèves comprennent les exercices. Cette volonté est sûrement pertinente lors des situations d'évaluation pour lesquelles les enseignantes et enseignants souhaitent mesurer ce que les élèves ont appris et non leur compréhension d'une consigne. Cependant, cette approche qui va bien au-delà des évaluations (en 50, l'enseignante propose d'éditer des moyens d'enseignement traduits dans les deux langues) pourrait présenter le risque que les élèves choisissent toujours de travailler dans la L1. Cette approche semble s'éloigner du principe de re-médiation qui ne propose pas de tout traduire, mais plutôt de s'arrêter sur des éléments (langagiers ou disciplinaires) singuliers et significatifs pour les apprentissages. Dans ce sens, une entrée par la traduction nous rapproche d'un mode bilingue-monolingue dans lequel les langues du projet ne seraient que rarement mises en contact durant les enseignements.



En lien avec les nombreuses interactions bi-plurilingues que nous avons identifiées dans cette section, l'enseignante interviewée indique généralement parler en français, afin de respecter la modalité 1personnelangue selon les indications données dans le concept, en tout cas pour les deux premières années de scolarisation (Le Pape Racine et al., 2010).

### **Séquence IVDOV8 : Expliquer avec d'autres mots**

82 EJE Et puis euh ben toi en tant qu'enseignante tu- passes d'une langue à l'autre ou tu utilises d'autres langues ?

83 DOV alors d'une manière générale non parce que je suis la référence en français pis c'est le concept qui le veut comme ça pis je pense que c'est important. Maintenant, euh quand une u- un élève me demande ce que ça veut dire, euh typiquement aujourd'hui en mathématiques euh « l'encolure » enfin je crois ou « la tôle », je vais pas, je vais pas le dire en en allemand. Je vais déjà peut-être moi-même je le sais même pas en allemand. Mais par contre je vais essayer de l'expliquer avec d'autres mots en français pour que l'enfant comprenne/ en faisant des gestes. Je pense que la gestuelle c'est quelque chose d'important euh aussi à la fibi. (2) Pour apprendre- d'aill- mais euh n'importe, quand je dois enseigner l'anglais les gestes c'est aussi important pour qu'ils comprennent. Donc euh on apprend n'importe n'importe quelle leçon de langue.

L'enseignante indique en 83 qu'elle redonne certaines explications avec d'autres mots, ce qui permet justement le processus de décontextualisation. Il s'agit là d'une grande question sur le plan didactique : l'enseignante peut par moments choisir de ré-expliquer quelque chose avec d'autres mots (paraphrase) et de procéder à une remédiation (sans tiret), mais elle pourrait aussi décider d'utiliser la L2 pour mettre en perspective ce que les élèves savent déjà d'une notion ou lui donner une nouvelle perspective (ce qui n'est pas visible dans cet extrait). À ce moment-là, les apprentissages pourraient être enrichis par le processus de re-médiation.

Le dernier extrait témoigne d'un certain mouvement allant dans ce sens, tant au niveau des concepteurs que des enseignantes et

enseignants et autres acteurs. L'enseignante interrogée mentionne plusieurs éléments qu'elle et ses collègues souhaiteraient adapter durant les années à venir.

### **Séquence IVDOV9 : On fait d'une pierre deux coups**

110 DOV J'ai- non il me semble pas. Pas de réactions négatives. Non je crois que y'a plutôt un enthousiasme à commencer encore plus tôt à rentrer dans l'écrit, le kinesthésique, avec les enfants qui qui peut-être ne s'est pas fait tout de suite. [...] il y a aussi une évolution qui s'est faite par rapport à l'introduction des mathématiques donc aussi en allemand et en français chez les degrés plus petits. Il y a une volonté de commencer beaucoup plus vite. J'ai ma ma collègue qui est en 5-6H, .. qui- elle aimerait qu'on commence beaucoup plus vite à parler directement ben comme on a fait aujourd'hui. On enseigne pas juste «le compteur kilométrique», «la règle» xx, mais on enseigne aussi *das Lineal, das Messband* et puis directement en allemand, **on fait d'une pierre deux coups**. Donc ça c'est la tendance pour la suite. C'est de commencer plus vite.

L'extrait met en avant la volonté de travailler dans un mode qui soit plus bilingue-bilingue (Steffen, 2013) au sein de cette école. L'enseignante parle d'une collègue qui souhaiterait plus souvent enseigner les mathématiques en utilisant les deux langues et parle d'une «évolution» par rapport aux premières années du projet. Cette remarque fait probablement aussi écho aux discussions qui ont eu lieu autour du concept de la Filière Bilingue pour le niveau secondaire 1 (FiBiS) qui propose, depuis 2018, que les mathématiques soient enseignées dans les deux langues. Ces perspectives pour le projet FiBi ainsi que FiBiS permettront sans doute de mener de plus amples recherches en lien avec les processus de re-médiation et de décontextualisation.

Pour conclure ce chapitre, nous présenterons un extrait issu de la réalisation de la tâche bilingue de mathématiques qui permet une meilleure compréhension de la négociation du contenu et de la forme.

Il s'agit du même groupe dont nous avons présenté une séquence au début de ce chapitre avec les élèves FCB04 (qui parle uniquement l'allemand en famille, durant ses loisirs et avec ses amis), FCB05 (qui parle principalement l'espagnol en famille et le français durant ses loisirs et avec ses amis), FCB10 (qui parle uniquement le français en famille, durant ses loisirs et avec ses amis) et FCB17 (qui parle uniquement le tigrinya en famille, l'allemand et le français durant ses loisirs et l'allemand avec ses amis). La séquence intervient en fin d'activité, lorsque FCB10 propose une réponse au reste du groupe.

**Séquence TCMG1.19: Attends sächsevierzg isch dhälfti vo zwöiedrissg**

365 FCB05 ouais mais regarde

366 FCB04 sächs . vier . ok/ . guet ja\ ((six, quatre ok bon oui))

367 FCB10 mais non mais là c'est jusqu'à xx n'est-ce pas

368 FCB04 es muess auso weniger sä- sächsevierzg si ((ça doit donc être moins de 46))

369 FCB17 attends sächsevierzg . isch dhälfti vo zwöiedrissg ((attends 46 c'est la moitié de 32))

L'échange entre les élèves se déroule en deux langues, mais le fil de la discussion ne semble pas interrompu pour autant. Là aussi, les alternances codiques émergent dans un contexte de changement de langue selon le destinataire (FCB10 s'adresse en français au groupe en 367-368) et nous relevons une alternance à l'intérieur de l'énoncé (en 369) qui reste focalisée sur les questions numériques de cette tâche de mathématiques (*attends sächsevierzg isch dhälfti vo zwöiedrissg*). Dans ce deuxième cas, l'alternance semble également liée au destinataire. Le fait que, dans la majorité des séquences analysées, le *code-switching* n'ait presque jamais occupé la fonction de résolution d'un problème lexical laisse penser que ce groupe plurilingue, qui effectue une scolarité bilingue depuis sept ans, se focalise bien plus sur les contenus que sur la langue lors des travaux de groupe. Comme nous l'avons vu plus haut, l'orientation est surtout argumentative et il s'agit de collaborer autour de l'exécution de la tâche. La poursuite de la tâche a, par conséquent,

la priorité sur l'ajustement des ressources communicatives. Autrement dit, la progressivité (accent sur la tâche) l'emporte sur l'intersubjectivité (gestion de l'activité) : les interlocuteurs n'ouvrent pas de séquences de réparation tant que la transmission du contenu et la poursuite de l'interaction semblent – suffisamment – assurées. Ce phénomène est d'ailleurs décrit par Garfinkel (1967) comme le *let it pass*, ce qui a été repris par Heritage (2007) ou Mondada (2012). Cela est d'autant plus remarquable que l'interaction en classe, surtout lorsqu'un projet linguistique justifie les activités (classe de langue, classe bilingue), privilégie une focalisation régulière sur les ressources linguistiques et sur l'adéquation des formats interactionnels. Ici, la priorité est de maintenir l'interaction, d'y participer et de s'acquitter de la tâche.

Ainsi, le travail de groupe privilégie de loin la progressivité (on ne s'arrête pas sur la langue) alors que l'interaction enseignant-élève ne le fait pas forcément. Cela dit, on n'assiste pas non plus à une véritable intégration entre les outils linguistiques et les savoirs disciplinaires, dans la mesure où ceux-ci ne servent qu'à transmettre ceux-là. Ce constat n'est pas très étonnant pour autant, car d'une part, il s'agit d'une école primaire et, d'autre part, l'engagement de la langue et du plurilinguisme dans la construction des savoirs n'est pas souvent didactisé dans les programmes immersifs (Jenny, Gajo & Arcidiacono, 2019).

Les extraits présentés dans ce chapitre montrent la volonté de certains membres du corps enseignant de travailler de manière bilingue-bilingue. Certains exemples témoignent de pratiques qui découlent de cette volonté et qui permettent l'émergence des processus de décontextualisation, de défamiliarisation et de re-médiation. En revanche, ces pratiques entrent parfois en tension avec l'idée plus « monolingue » d'une traduction systématique des énoncés et du besoin de moyens d'enseignement bilingues (non pas dans le sens d'une articulation des deux langues, mais bien plus de la traduction des contenus dans deux ouvrages différents, éventuellement réunis dans un seul livre). L'utilisation de deux langues pour enseigner des contenus est une pratique complexe qui dépend de nombreux facteurs (composition de la classe, compétences de l'enseignante ou de

l'enseignant, objectifs d'apprentissage) qu'un moyen d'enseignement seul ne pourra pas prendre en compte. Il demeure nécessaire que le personnel enseignant soit formé aux questions d'enseignement bilingue et de didactique du plurilinguisme pour une meilleure articulation des aspects langagiers et disciplinaires. Ces résultats et les aspects liés aux recommandations possibles seront repris dans le prochain chapitre. Une attention particulière sera portée à l'enseignement par immersion réciproque en tant que domaine vaste et relativement récent.



## Chapitre 6

---

### Discussion

Ce chapitre reprend l'ensemble des résultats en les rapprochant des éléments théoriques discutés ou d'autres aspects du travail, afin de mieux en comprendre les aboutissements et de mettre en lien les données quantitatives et qualitatives. Il comprend trois sous-chapitres. Tout d'abord, nous reviendrons sur les résultats obtenus par l'analyse quantitative concernant la L2 pour l'ensemble de l'échantillon et pour la FiBi (6.1). Nous nous arrêterons ensuite sur les résultats concernant les tests de mathématiques en suivant la même logique, c'est-à-dire en mettant en relief les résultats obtenus pour l'échantillon global avec ceux obtenus pour les élèves FiBi (6.2). Enfin, nous tenterons de mettre en avant les spécificités de l'enseignement par immersion réciproque en nous appuyant sur les résultats de nos analyses qualitatives (6.3). Du fait des biais et limitations mentionnés au sous-chapitre 4.9, nous soulignons que les résultats sont à interpréter avec prudence. Néanmoins, l'approche mixte que nous avons retenue devrait avoir permis d'obtenir une vue d'ensemble des résultats des élèves FiBi à la suite de sept ans de scolarité en immersion réciproque, tout en documentant le contexte dans lequel ces apprentissages prennent forme. Les résultats présentés dans le chapitre précédent devraient en tout cas permettre d'identifier certaines spécificités de l'immersion réciproque.

## 6.1 À propos de la L2

Nonobstant plusieurs réserves formulées concernant la partie quantitative, les résultats concernant les compétences de L2 permettent d'identifier plusieurs tendances claires.

Lorsque tout l'échantillon est pris en compte, nous avons relevé de meilleurs résultats de L2 chez les élèves FiBi, surtout en expression orale (40.6 %, sig.=<.001) et en production écrite (24.4 %, sig.=<.001). Ce résultat va au-delà des attentes fixées par les plans d'études (selon le PER, le niveau A1.2 de L2 devrait être atteint en fin de 8<sup>e</sup>), puisque les moyennes obtenues par les élèves de la FiBi pourraient être traduites par un niveau A2.2 en expression écrite (moyenne de 4.19) et un niveau B1.2 en expression orale (moyenne de 6.04). Ce résultat va dans le sens des recherches canadiennes sur l'enseignement bilingue en ce qui concerne le constat général que les apprentissages en L2 sont significativement meilleurs pour les élèves issus de l'immersion que pour les élèves de classes régulières (Genesee, 2004). En revanche, nos résultats se distinguent sensiblement d'un autre aspect relevé par Calvé (1991), LeBlanc (1992) ou Genesee (2004) qui ont constaté des compétences d'écriture semblables dans les deux groupes et des différences significatives s'agissant uniquement des compétences réceptives orales. Nos résultats montrent des compétences productives supérieures aux compétences réceptives et les élèves FiBi ont obtenu des résultats significativement plus élevés au test d'écriture que les élèves des classes régulières. Nous pouvons envisager plusieurs pistes d'explication pour cette différence. La première concerne les tâches proposées dans les tests de L2. La manière dont sont testées les différentes compétences de L2 dans les recherches conduites depuis les années 1960 varie considérablement (Genesee, 2004). D'une manière générale, la réception est toujours plus délicate à évaluer que l'expression car elle implique une prise en compte de la perspective (interne) des élèves. Il faut soit leur demander ce qu'ils ont compris, soit, comme cela a été le cas dans les tests que nous avons utilisés, les placer face à un texte (écrit ou oral) puis leur poser des questions pour en vérifier la compréhension. Il arrive alors souvent qu'une mauvaise



compréhension de l'exercice ou de la consigne (et non pas de l'*input*), qu'un manque d'attention au moment où une information importante est donnée ou encore qu'un manque de précision lors de la formulation de la réponse influencent négativement les résultats des élèves. Cet effet de plafonnement (appelé en allemand *Deckeneffekt*) est souvent relevé dans les études requérant des tests de compétences des élèves (Böttger & Rischawy, 2016), notamment parce que le test n'est pas toujours capable de discriminer au niveau des résultats supérieurs, par exemple si le niveau de difficulté n'est pas assez élevé. D'une manière générale, il est délicat de comparer les résultats obtenus en réception et en production car les tâches et les critères d'évaluation sont conçus de manière différente. Dans notre cas, les activités visant l'évaluation des compétences réceptives sont orientées vers une compréhension d'abord globale puis de détail. La manière d'attribuer les points, indiquée dans Lenz et Studer (2014), est orientée vers l'exactitude des réponses et suggère d'enlever des points lorsqu'une réponse est fautive ou absente. En production, les tâches sont plus ouvertes (les élèves peuvent aller plus loin que ce qui est demandé en fonction de leur niveau) et la manière d'attribuer les points s'appuie sur les descripteurs du CECR (formulés de manière positive). En d'autres termes, les tâches relèvent ce que les élèves sont capables de produire dans une perspective communicative; la compréhension des élèves est probablement supérieure à ce que les résultats aux tests laissent entendre, ne serait-ce que parce que les élèves doivent bénéficier de bonnes compétences réceptives pour réussir le test de production orale, mené par un évaluateur. Même si ces éléments n'étaient pas considérés, la compréhension resterait pour ainsi dire meilleure, bien que moins spectaculaire, que la production par rapport aux attentes qui sont généralement associées à l'enseignement bilingue. Une deuxième piste d'explication, plus optimiste, met en avant une utilisation quotidienne et variée de la L2 dans le contexte réciproque immersif (et dans l'environnement bilingue spécifique de la ville de Biel/Bienne) qui implique un développement plus important de l'expression orale et écrite. Cela reviendrait à dire qu'une des spécificités de l'immersion réciproque est le développement important de compétences productives des élèves en L2, qui se traduit aussi par une plus grande aisance à changer de registres et de variétés de

langue selon la situation. Une troisième piste souligne le fait que les élèves de classes régulières suivent un enseignement plus traditionnel de la L2 et seraient, par conséquent, plus souvent confrontés à des tâches réceptives et écrites que productives et orales. Ce qui aurait pour conséquence de creuser les différences entre les élèves de la FiBi et ceux des classes régulières en termes de production en L2 et, à l'inverse, de diminuer l'écart mesuré en termes de réception. Cet aspect dirige notre attention sur le fait que la manière de tester les élèves issus de classes bilingues influence fortement leurs résultats (Shohamy, 1996). Une dernière piste d'explication découle des observations issues des analyses qualitatives montrant que les élèves de la FiBi sont généralement performants dans différents registres et capables de s'adapter à leur interlocuteur et à ses compétences langagières. Ce type de compétences représente sans doute un avantage pour la réalisation de tâches productives, mais il est moins facilement mobilisable dans des tâches réceptives, ce qui expliquerait à nouveau une partie de l'écart mesuré entre les classes régulières et celles de la FiBi dans le cadre de ce travail. Soulignons encore que, en considérant les différences d'échantillon et les pistes d'explication énoncées plus haut, nous ne pouvons pas affirmer que l'ensemble des différences significatives sont attribuables exclusivement au dispositif d'immersion réciproque. Néanmoins, le degré d'importance des différences relevées ainsi que les indices de significativité élevés permettent d'avancer que les élèves de la FiBi obtiennent de meilleurs résultats en L2 que les élèves de classes régulières, surtout en production.

Le fait qu'une légère différence significative ait été identifiée entre les filles et les garçons (en faveur des filles) pour la compétence générale de L2 (3.5 %, sig.=.042) peut être rapproché de certains résultats présentés au début de ce travail, notamment ceux de Gardner et Lambert (1972) indiquant que les filles ont généralement une plus grande motivation à apprendre une L2 ou encore ceux de Spolsky (1989) pointant que les filles ont généralement une attitude plus positive envers la L2. Ces éléments pourraient expliquer cette différence également relevée dans le contexte FiBi. Les conclusions présentées par le Consortium PISA.ch (2018) indiquant que les filles obtiennent généralement de

meilleurs résultats en lecture que les garçons vont aussi dans ce sens, mais il faut souligner que les questions de genre demandent beaucoup de prudence aujourd'hui. Nous pourrions par exemple imaginer que ces différences proviennent de représentations sociales anciennes (mais encore projetées sur les nouvelles générations) qui suggèrent que les filles préfèrent la lecture et les garçons les mathématiques. Il vaudrait en tout cas la peine de s'intéresser davantage aux causes de ces résultats. Toujours autour de la question du genre, aucune différence significative n'a été mesurée (sig.=.079) lorsque nous avons observé uniquement la population de la FiBi. Ce résultat pourrait indiquer que les garçons réussissent mieux en L2 en immersion réciproque que dans des classes régulières et que, dans une certaine mesure, l'immersion réciproque permet de limiter la différence mesurée dans l'échantillon général. La question des raisons de ces différences (prédispositions ou projections sociales véhiculées par les adultes) reste ouverte et mériterait d'être documentée dans d'autres recherches prenant en compte l'évolution de la société.

Les différences significatives mesurées en L2 entre les différents groupes constitués autour de la variable du statut socio-économique (variable *SES*, sig.=<.001) indiquent encore une fois que cet élément joue un rôle crucial dans les apprentissages et la réussite scolaire. La classification EGB (Ganzeboom & Treiman, 1996) semble représenter un outil fiable, car les résultats obtenus dans le présent travail en fonction des cinq catégories sont linéaires dans presque chacune des situations observées. De même, des différences significatives relevées en lien avec le fait de parler la L2 durant ses loisirs ou avec des amis (sig.=<.001) invitent les élèves à se tourner vers l'autre communauté, à avoir des activités liées aux loisirs dans la L2 pour un développement plus important de compétences langagières en L2, quel que soit le milieu de scolarisation. Dans la population de la FiBi, l'effet de l'utilisation de la L2 avec les amis est plus important (résultat significatif) que celui des activités liées aux loisirs, ce qui conforte les travaux de Merkelbach (2007). Les activités extra-scolaires en L2 semblent avoir un impact moins important sur les résultats en L2 à la FiBi. Cela pourrait être lié au fait que les élèves de la FiBi développent

de bonnes compétences en L2 sans nécessairement devoir être confrontés à cette L2 en dehors du temps scolaire. Dans ce sens, nous pourrions avancer que l'immersion réciproque permet d'effectuer des apprentissages en classe semblables à ceux que des enfants effectueraient dans des activités liées aux loisirs et qu'elle favorise ainsi l'émergence en un seul lieu d'interactions aussi bien naturelles qu'institutionnelles (Gajo & Mondada, 2000).

Au sein de la FiBi, aucune différence significative n'a été relevée en L2 selon le nombre de frères et sœurs (sig.=.278) ou de la composition de la famille (sig.=.330). Bien que de nature différente, ces résultats peuvent être rapprochés de ceux obtenus par Hoff-Ginsberg (1998) ou Oshima-Takane, Goodz et Derevensky (1996), qui indiquent que le deuxième enfant commence à parler plus tôt dans sa langue première que l'a fait son aîné. À la FiBi, la composition de la famille n'a pas d'influence sur les résultats des élèves en L2, c'est-à-dire que le nombre de frères et de sœurs ainsi que la situation parentale n'influencent pas les résultats en L2. Une explication possible serait que les élèves apprennent suffisamment la L2 à la FiBi pour que ces différences ne soient plus observables.

Les résultats de l'ANOVA factorielle montrent des interactions significatives entre les facteurs suivants: *Class* et *Gender* (2,7 %, sig.=.017) ce qui indique que l'effet de la classe est légèrement influencé par le genre (les filles profitent légèrement plus de l'immersion réciproque en termes de L2); *Class* et *LProfile* (7,9 %, sig.=.002) indiquant que l'effet de la classe est moyennement influencé par le profil langagier; *SES \* LProfile* et *Class* (9,9 % sig.=.004) indiquant que l'effet du statut socio-économique dépend à la fois du profil langagier et de la classe dans laquelle l'élève se trouve. Cette interaction peut expliquer jusqu'à 10 % de la variance des résultats obtenus en L2, ce qui met une fois de plus en avant l'importance de ces facteurs. À l'intérieur de la FiBi, aucune interaction n'a été relevée entre les facteurs *SES* et *LProfile* (sig.=.093), ce qui va dans le sens de ce qui a été dit plus haut: les différences entre profils langagiers sont moins marquées dans la FiBi que dans les classes régulières, ce qui peut vouloir dire que l'immersion réciproque permet aux élèves d'origines et de profils différents de mieux progresser en L2 que ce

que permet un enseignement régulier de L2. Ce constat fait référence aux théories concernant la différenciation acquisition-apprentissages-appropriation (Bange, 1992; Castellotti, 2015; Ellis, 2012; Krashen, 1989) ou encore à celles concernant les interactions naturelles *vs* institutionnelles (Mondada, 2006): l'ancrage de contextualisation (et par-là de l'appropriation) est maximal dans l'immersion réciproque dès lors que les contacts entre les élèves contribuent au « pourquoi » apprendre une langue et à la transformation de l'individu (Castellotti, 2015). À la FiBi, des différences significatives ont également été relevées pour les variables *SES* et *LProfile* (sig.=<.001) dans le cadre des résultats en L2, ce qui indique que ces deux variables restent décisives pour la FiBi également. Ces résultats invitent, d'une part, à prendre en considération les profils des apprenantes et apprenants qui obtiennent de moins bons résultats en L2 (moyenne des élèves francophones plurilingues = 3.95) lors de la formation du personnel enseignant ou de la mise en place d'un projet d'enseignement bilingue. D'autre part, ils suggèrent qu'il n'y a pas de différences a priori entre profils monolingues et plurilingues (ni dans les classes régulières ni à la FiBi), ce qui peut répondre à la question de la surcharge cognitive encore présente dans les discours (Cathomas et al., 2008 ou Lüdi, 2004).

Au sein de la FiBi, des différences ont été relevées en L2 entre les élèves francophones et les élèves germanophones. À notre avis, ces différences peuvent être expliquées par plusieurs aspects. Premièrement, la situation de diglossie est probablement l'explication la plus évidente: les élèves francophones doivent apprendre deux langues (et deux types d'usages), alors que les élèves germanophones ne sont confrontés « qu'à » l'apprentissage du français (Elmiger & Matthey, 2005), même si ce dernier comporte d'importantes variations entre les différents usages, notamment oraux et écrits. Cependant, il nous semble que d'autres aspects au moins aussi importants peuvent également jouer un rôle dans les apprentissages de L2 des élèves des deux communautés linguistiques. Un de ces aspects, que nous pourrions appeler « culture d'enseignement », est particulièrement visible lorsque les moyens d'enseignement en vigueur dans les deux régions sont comparés. Dans les moyens d'enseignement utilisés pour apprendre l'allemand dans

les classes francophones, l'approche est nettement plus orientée vers le fonctionnement de la langue et fait plutôt penser à une méthode de type « audiovisuelle » proposant des dialogues illustrés par des images et du son, comme le préconisaient certains auteurs à partir des années 1960 (Guberina, 1984; Rivenc & Guberina, 1964). En revanche, les moyens d'enseignement pour le français dans les classes germanophones sont plus orientés vers des tâches à accomplir et la production, se rapprochant de l'idée d'une approche actionnelle (Rosen-Reinhardt, 2012). Ces moyens proposent notamment de travailler par projet (Puren, 2004) pour inviter les élèves à produire des énoncés en L2. Un autre élément qui pourrait expliquer les différences de résultats en L2 entre les groupes (francophone et germanophone) est l'éloignement linguistique (Geiger-Jaillet, 2005) qui impliquerait que les jeunes enfants germanophones apprennent un plus grand spectre de sons pouvant être transférés au français. Dans l'autre sens, le français est décrit comme une langue comportant un spectre de sons moins large, ce qui expliquerait certaines difficultés (en tout cas au niveau de la prononciation) des francophones pour apprendre des langues dont le spectre des sons est plus large (Geiger-Jaillet, 2005). Cet effet est probablement accentué par le fait que ces spectres sont également différents entre l'allemand et le suisse-allemand, requérant un travail plus intense pour les apprenantes et apprenants. Ce phénomène est également soutenu par Dankovicova et Dellwo (2007) qui comparent la proportion de syllabes ouvertes en français et en allemand (et dans trois autres langues) et montrent que le français comporte plus de structures ouvertes et moins de structures syllabiques complexes que l'allemand, ce qui suggère que les apprentissages (sur le plan phonétique et lexical en tout cas) sont plus aisés dans un sens que dans l'autre.

Pour conclure ce sous-chapitre, évoquons quelques considérations liées aux travaux de sociolinguistique menés dans le contexte biennois (Conrad, 2005a; 2005b; Conrad & Elmiger, 2010; Elmiger, 2005; Elmiger & Conrad, 2006; Elmiger & Matthey, 2005; Py, 2005; Werlen, 2005a, 2005b). Il s'agit à nos yeux d'un point important à mettre en discussion avec les résultats obtenus dans la partie qualitative de ce travail. Nous avons relevé dans les observations

de leçons et de travaux de groupe que, de manière semblable aux systèmes de communication identifiés en ville de Biel/Bienne, les élèves germanophones de la FiBi tendent à parler plus souvent (et plus volontiers) en français que les élèves francophones en dialecte ou en allemand standard. Certains élèves francophones ont par conséquent moins d'opportunités de parler l'allemand standard (et le suisse-allemand) puisque l'on s'adresse à eux en français dans les travaux de groupe. Ce constat peut, lui aussi, expliquer en partie pourquoi les élèves francophones obtiennent de moins bons résultats en L2 que les élèves germanophones.

Pour synthétiser cette première partie de la discussion (6.1), nous pourrions émettre l'hypothèse que l'immersion réciproque permet le développement de « bonnes » compétences en L2 et cela, indépendamment du genre, du profil langagier et de la situation familiale des élèves.

## 6.2 À propos des mathématiques

Concernant les mathématiques, lorsque tout l'échantillon est pris en compte, nous avons relevé de meilleurs résultats en faveur des élèves de la FiBi (5.1 %, sig.=.010). Cela va au-delà des résultats obtenus aux niveaux primaires dans d'autres programmes (par exemple irlandais) pour lesquels aucune différence n'avait été identifiée (Mac Nia, 2002; Ó Muirheartaigh & Hickey, 2008). Le résultat de la présente étude va plutôt dans le sens d'autres travaux (Borel et al., 2020; Gajo, 2007; Gajo & Steffen, 2015) qui soulignent que l'enseignement bilingue, et dans notre cas l'immersion réciproque, peuvent représenter un intérêt pour les disciplines, pour autant qu'une réflexion didactique soit menée. Les analyses qualitatives montrent que certains processus favorisant le développement de compétences disciplinaires en deux langues émergent dans le contexte de la FiBi et que plusieurs enseignantes ou enseignants ont conscience d'une telle approche. Il serait d'un grand intérêt de travailler davantage sur les pratiques de classes, notamment par le biais de formations spécifiques ou d'échanges de pratiques. Nous réitérons

ici la prudence avec laquelle il faut interpréter ce résultat général, puisque l'écart mesuré peut être en partie expliqué par des différences d'échantillonnage. D'autres recherches sont donc nécessaires dans le domaine de l'enseignement bilingue et des DdNL pour clarifier encore certains éléments didactiques de cette question.

Concernant le genre, les résultats de notre recherche sont à nouveau surprenants puisque nous relevons une légère différence significative en faveur des garçons (4%, sig.=.033) lorsque l'on observe tout l'échantillon (ce qui correspond aux résultats du Consortium PISA.ch 2018), mais aucune différence entre garçons et filles (sig.=.407) lorsque l'on observe uniquement les élèves de la FiBi. Sur la base de ce résultat, nous émettons l'hypothèse que l'immersion réciproque diminuerait les écarts filles-garçons relevés en mathématiques dans l'enseignement traditionnel (Consortium PISA, 2018), par exemple au travers d'un enseignement bilingue des disciplines et d'un enseignement contextualisé des langues. Ce résultat seul ne permet pas de l'affirmer, mais il ouvre la voie à d'autres recherches pour approfondir la question.

La variable *SES* donne à nouveau lieu à des différences significatives, que ce soit dans l'ensemble de l'échantillon (sig.=<.001) ou au sein de la FiBi (sig.=.001). Cela nous conduit une fois de plus aux mêmes conclusions que pour la L2 et nous soulignons l'importance de cette variable pour les résultats scolaires (Fortin et al., 2004; Ganzeboom & Treiman, 1996; Ripamonti, 2017; Roy, 2006). S'agissant du profil langagier, nous n'avons pas relevé de différences en mathématiques au sein de l'échantillon complet (sig.=.101). En revanche, une différence (sig.=.040) a été identifiée à la FiBi, ce qui laisse penser que certains groupes réussissent mieux (les élèves germanophones ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves francophones).

De plus, aucune différence n'est constatée entre les élèves monolingues et plurilingues, ce qui donne un nouvel élément de réponse à la question de la surcharge cognitive, cette fois-ci concernant les disciplines, pour les élèves plurilingues.

Les résultats des ANOVA factorielles que nous avons réalisées montrent, pour les mathématiques, des interactions significatives entre



plusieurs facteurs pour l'ensemble de l'échantillon : le lien entre *Class* et *Gender* (2.7 %, sig.=.017) indique que ces facteurs expliquent 2.7 % de la variation des résultats en mathématiques. L'interaction entre les facteurs *SES*, *LProfile* et *Class* (11.7 %, sig.=<.001) indique un effet important. Notons enfin que, lorsque seuls les élèves de la FiBi sont pris en compte, une interaction est identifiée entre les facteurs *SES* et *LProfile* (34.8 %, sig.=<.001). La valeur de l'« eta partiel carré » est très haute, indiquant que l'interaction entre *SES* et *LProfile* expliquent 34.8 % de la variance des résultats en mathématiques dans la FiBi. Ce résultat invite les enseignantes et les enseignants à être particulièrement attentifs à certains profils, notamment en veillant à ce que les élèves francophones de profil socio-économique moins élevé soient suffisamment sollicités et placés en situation d'apprentissage.

Pour résumer cette deuxième partie de la discussion (6.2) de manière succincte, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'immersion réciproque permet de développer des compétences de DdNL au moins égales à celles d'un enseignement traditionnel, pour autant que certains aspects didactiques soient pris en compte et qu'un niveau minimal de compréhension soit garanti (Bialystok, 2001)

### 6.3 Spécificités de l'immersion réciproque

Les résultats obtenus dans le cadre de ce travail permettent de mettre en évidence certaines spécificités de l'enseignement par immersion réciproque qui ont probablement trait au contexte biennois, d'une part, mais qui pourraient être élargies à l'enseignement par immersion réciproque en général, d'autre part. Nous présenterons d'abord quelques constats issus de nos analyses qualitatives, pour ensuite revenir très brièvement sur les résultats généraux présentés et discutés plus haut.

Les visites de classes ainsi que l'observation de travaux de groupe lors de la réalisation d'une tâche bilingue ont permis d'obtenir un meilleur aperçu des pratiques effectives, des processus d'apprentissage

et de la négociation de la forme et du sens chez les élèves participant à un programme d'immersion réciproque. Nous avons relevé que les élèves semblent disposer des ressources langagières nécessaires pour communiquer dans des situations plurilingues en se concentrant principalement sur la tâche. Les alternances codiques qui apparaissent occupent généralement des fonctions d'adressage (selon les codes partagés avec le destinataire) ou témoignent d'un parler bilingue. Peu d'alternances codiques visant à résoudre une difficulté d'accès au lexique ont été relevées dans nos analyses, ce qui va dans le sens des travaux de Myers-Scotton (1993) ou de Geiger-Jaillet (2005) présentés au sous-chapitre 1.5. De plus, le contexte de l'immersion réciproque se distingue d'autres contextes immersifs en ce qui concerne l'utilisation des différents registres langagiers, puisque la présence d'élèves des deux communautés linguistiques induit des interactions à différents niveaux et de nature variable (niveau formel ou informel). Une des séquences proposées a notamment permis de montrer qu'un élève pouvait avoir recours au dialecte (favorisant le recours à un registre moins formel) pour s'adresser à un autre élève et, un peu plus tard, avoir recours à l'allemand standard pour expliquer/lire à voix haute une consigne (qui reprend le registre formel de l'école). Mais les situations sont bien souvent plus complexes que cela, car elles intègrent des langues (et variétés de langues), des canaux de communication (oraux ou écrits) et des registres de langues (soutenu, courant ou familier) différents. Dans ce cadre, il serait pertinent d'approfondir les notions de langue d'enseignement et de langue de scolarisation, en lien avec celles de L1, L2 et de L3 (Gajo, 2005; Coste, 2008), notamment parce que le rôle du suisse-allemand n'est pas toujours clair. Ensuite, comme les interactions se déroulaient dans les deux codes reconnus par l'institution, certains élèves sont intervenus régulièrement dans la langue de la personne à laquelle ils s'adressaient, impliquant de nombreuses alternances codiques. Enfin, concernant le continuum langue-contenu, nous avons constaté que l'interaction était fortement focalisée sur le contenu et que les élèves n'ont pas semblé troublés par la présence de deux langues dans l'activité. Le passage d'une langue à l'autre paraissait fluide et permettait de poursuivre la discussion, comme le mentionne une des personnes interrogées du projet.

Nous avons constaté que certaines différences relevées dans les classes régulières entre différents groupes d'élèves (filles-garçons ou élèves parlant la L2 dans leurs cercles ou non) n'apparaissent pas dans le contexte de la FiBi. Nous formulons dès lors l'hypothèse que l'immersion réciproque permet à la plupart des élèves de développer des compétences de L2 et de mathématiques, indépendamment de leur profil. Comme les résultats concernant la L2 sont significativement et largement plus élevés chez les élèves de la FiBi, nous concluons que l'immersion réciproque permet de développer de bonnes compétences de L2, en particulier en expression écrite et orale. Enfin, les résultats légèrement mais significativement plus élevés des élèves de la FiBi par rapport aux élèves des classes régulières en mathématiques suggèrent que l'on peut apprendre des DdNL aussi bien en immersion réciproque que dans des classes régulières. Les DdNL ne sont pas « en danger » parce que les contenus sont dispensés dans une L1 ou une L2 et parfois en bilingue. Il est cependant nécessaire de se pencher sur les considérations didactiques qu'un enseignement bilingue de DdNL implique, notamment en proposant des formations aux enseignantes et enseignants qui mettent en avant à la fois les possibilités de travailler de manière bilingue et leurs apports potentiels pour la discipline, grâce aux processus de décontextualisation ou de re-médiation (notamment Gajo, 2007 ; Cavalli & Coste, 2019).



## Conclusion

Cet ouvrage s'est intéressé à l'apprentissage de la L2 et des mathématiques dans le contexte spécifique de l'immersion réciproque. En utilisant une méthodologie mixte, nous avons voulu, d'une part, mesurer l'état des apprentissages des élèves du cycle 2 scolarisés depuis sept ans dans une école proposant un enseignement par immersion réciproque et, d'autre part, documenter les pratiques effectives ainsi que certains processus impliqués dans les apprentissages disciplinaires de ces mêmes élèves. Nous revenons ici tout d'abord sur les principaux résultats (7.1), avant de proposer plusieurs pistes pour la formation et/ou l'accompagnement de projets immersifs réciproques (7.2) et de présenter diverses perspectives de recherche (7.3).

### 7.1 Retour sur les principaux résultats

Les développements consacrés aux analyses quantitatives ont mis en évidence des résultats en L2 significativement meilleurs pour les élèves de la FiBi que pour ceux des classes régulières. Les différences sont particulièrement marquées dans le cadre des compétences productives (expression orale et écrite), ce qui suggère que l'enseignement par immersion réciproque permet aux élèves de développer de bonnes compétences productives en L2, indépendamment du profil langagier

ou socio-économique. Une des raisons probables de ce résultat est l'importante exposition des élèves à la L2, mais surtout à l'oralité (et aux différents registres et variations des langues du projet) rencontrée dans ce contexte. Selon nous, cette composante place les élèves dans des situations interactives variées et les aide à développer des compétences communicatives en L2, ce qui va dans le sens des approches actuellement préconisées en didactique des langues (perspective actionnelle, Richer, 2009; didactique du plurilinguisme, Gajo, 2006; Moore, 2006). En revanche, nos analyses montrent que les élèves francophones obtiennent des résultats en L2 significativement plus faibles que les élèves germanophones, ce qui soulève plusieurs questions sur les plans théorique et pratique. En premier lieu, le travail a montré que la situation de diglossie à Biel/Bienne pouvait requérir un temps plus long pour l'apprentissage de l'allemand par des élèves dits « francophones », d'une part, parce qu'ils sont moins souvent en contact avec les deux variétés de l'allemand présentes dans l'école et, d'autre part, parce que les situations de communication diffèrent bien souvent en fonction de chacune de ces variétés (dialecte utilisé dans les travaux de groupe, allemand standard utilisé dans la plupart des énoncés des enseignantes et enseignants lorsqu'ils s'adressent à toute la classe). Ainsi, en ce qui concerne l'évaluation des compétences productives (et orales) des élèves francophones en L2, il s'agira de préciser de quelle L2 il est question (soit de l'allemand standard pour les interactions liées à l'enseignement, soit du dialecte pour les interactions liées à la vie de l'école), ce qui renforce l'idée d'une distinction entre langue d'instruction et langue de scolarisation (Gajo, 2005). Nous pourrions supposer que les élèves francophones développent d'importantes capacités en dialecte, car la majorité des situations dans lesquelles un individu peut prendre la parole librement (langue de scolarisation) se déroulent en dehors des enseignements formels. En revanche, en ce qui concerne la capacité à communiquer sur un thème de mathématiques qui a été étudié en classe, les compétences en allemand standard devraient probablement être plus élevées. Cet élément fait aussi écho au principe de complémentarité, décrit par Grosjean (2016), qui permet d'insister sur le fait que les compétences seront de nature différente selon le contexte d'acquisition/apprentissage (nous revenons

sur la notion d'appropriation un peu plus loin). Par ailleurs, d'autres éléments peuvent venir éclairer ce résultat, comme l'écart linguistique entre ces deux langues, présenté au début du chapitre 1 (Dankovicova & Dellwo, 2007) ou encore les pratiques langagières relevées à Biel/Bienne (dans un contexte aussi bien naturel qu'institutionnel) documentées au chapitre 3 (Conrad & Elmiger, 2010). Bien que cet aspect n'ait pas été évalué dans le cadre de ce travail, nous émettons ici l'hypothèse que les élèves francophones ne développent pas seulement des compétences en allemand standard, mais également en suisse-allemand. Ces compétences mériteraient une mise en valeur à l'intérieur de la FiBi, puisqu'elles représentent, à nos yeux, une réelle plus-value de cet enseignement immersif réciproque.

En ce qui concerne les mathématiques, notre étude a mis en évidence des résultats légèrement, mais significativement plus importants chez les élèves FiBi par rapport aux élèves de classes régulières. Cet élément permet de nourrir les discussions scientifiques concernant l'apprentissage des DdNL dans l'enseignement bilingue. Nos analyses montrent notamment que les élèves FiBi (issus de différents profils, notamment langagiers) apprennent les mathématiques sans grande différence par rapport aux élèves de classes régulières ayant les mêmes profils. Cet aspect vient alimenter les travaux de Coste (2000), Duverger (2007) ou Gajo (2007) qui avancent que l'enseignement bilingue peut présenter un bénéfice pour les apprentissages disciplinaires, pour autant que certaines conditions soient remplies (voir l'idée d'une didactique de l'alternance codique, Duverger, 2007) ou qu'un niveau minimal de compétences soit atteint (Bialystock, 2001). Au niveau didactique, ces mêmes auteurs présentent différents processus favorisant le travail disciplinaire en plusieurs langues tels que la décontextualisation ou la re-médiation, ce que nous avons repris dans notre cinquième hypothèse (H5). Le résultat de notre analyse quantitative concernant les apprentissages en mathématiques doit nécessairement être rapproché de l'observation ou non de tels processus dans l'enseignement par immersion réciproque, soit afin d'expliquer une partie des différences relevées, soit (et c'est

probablement le point le plus important) pour encourager les pratiques bi-plurilingues et l'enseignement des disciplines en mode bilingue (Gajo & Steffen, 2015).

Pour en finir avec nos conclusions concernant la première partie (quantitative) de ce travail, nous relevons que certaines caractéristiques du profil des élèves jouent un rôle important dans les apprentissages de L2 et de mathématiques. S'il n'est pas possible pour l'enseignante ou l'enseignant d'intervenir sur certaines d'entre elles (par exemple sur le statut socio-économique), d'autres peuvent en revanche faire partie d'une réflexion pédagogique visant à améliorer les compétences langagières et disciplinaires que les élèves du projet peuvent développer. Par exemple, une différence significative a été identifiée pour les résultats en L2 au sein de la FiBi en faveur des élèves qui indiquent parler la L2 avec des amis, un aspect qui pourrait être encouragé davantage par les enseignantes et enseignants, mais aussi par les parents d'élèves et, plus largement, par l'institution.

Les analyses qualitatives ont mis en évidence l'utilisation de plusieurs registres et des traces d'oralité variées qui émergent dans les différents formats interactifs entre personnes enseignantes et élèves, ou entre pairs. Nos observations montrent que les élèves sont généralement capables d'utiliser différents registres et canaux (en différentes langues ou variétés) en fonction de leur interlocuteur et qu'ils peuvent s'adapter lorsque cela est nécessaire, ce qui fait écho à la notion de compétence plurilingue décrite par Coste, Moore et Zarate (2009). Ces éléments donnent sans doute une plus grande authenticité à leurs énoncés, en corrélation avec une meilleure compétence langagière. Cette deuxième partie a également montré que les élèves FiBi sont capables de s'appuyer sur leur répertoire plurilingue pour communiquer dans des situations impliquant la présence de locuteurs de plusieurs langues, et que le français et le suisse-allemand sont des langues qui sont utilisées presque exclusivement pour les interactions orales entre élèves, ce qui nous ramène à la distinction entre la langue de scolarisation et la langue d'instruction proposée par Gajo (2005). Les résultats ont aussi montré que certains processus pouvant favoriser les apprentissages



disciplinaires en contexte bilingue (tels que la décontextualisation, la défamiliarisation et la re-médiation) émergeaient parfois dans les enseignements de mathématiques. Par exemple, nous avons relevé qu'une enseignante faisait des liens avec les deux langues du projet lors de l'introduction de nouvelles notions en mathématiques, permettant de réfléchir à la composition du mot dans chaque langue et à l'utilisation de cette dernière dans différents contextes communicatifs. Ces processus pourraient sans doute être mieux exploités si les enseignantes et les enseignants étaient davantage sensibilisés aux modes d'enseignement bilingues. L'extrait d'un entretien avec une enseignante montre à ce sujet que le projet se situe probablement à l'aube d'un changement impliquant l'enseignement de certaines disciplines avec une approche « plus bilingue », tentant de tirer profit des concepts présentés plus haut (même s'ils ne sont pas nommés en tant que tels). En même temps, certaines de nos observations ont montré qu'il existait un « angle mort » entre les discours des enseignantes et enseignants (qui suivent le plus souvent des approches monolingues de l'enseignement bilingue) et ce qui se passe dans leur environnement professionnel (des élèves plurilingues qui interagissent au minimum en deux langues ainsi que plusieurs variétés de l'allemand). Nos analyses de pratiques mettent en avant des interactions extrêmement variées à la fois entre les élèves sur le plan linguistique (observation de la tâche bilingue de mathématiques) et entre le corps enseignant et les élèves durant les leçons de DdNL (observation de leçons de mathématiques). Ces éléments devraient impérativement être conscientisés et thématifiés lors d'échanges de pratiques ou de formations continues.

## **7.2 Pistes pour la formation et les pratiques en classe**

L'ensemble de ces résultats nous permet de formuler plusieurs recommandations pour un accompagnement de l'enseignement par immersion réciproque et pour la formation des enseignantes et enseignants travaillant dans toute structure bilingue.

Tout d'abord, il semble primordial de définir avec précision les attentes quant aux compétences des élèves en fonction du contexte d'implémentation d'un projet. Nous l'avons vu pour la FiBi, il est peu probable qu'un élève francophone puisse parler de concepts mathématiques en suisse-allemand alors que la plupart des contenus sont donnés en allemand standard lors des leçons de mathématiques. À l'inverse, la majorité des interactions quotidiennes entre pairs ont lieu en dialecte, et il ne serait pas adapté d'attendre d'un élève francophone qu'il soit capable de régler un conflit en allemand standard, s'il le fait généralement en dialecte. Pour les élèves germanophones, on peut en revanche attendre qu'ils soient capables d'interagir en français dans une plus large variété de situations puisque cette langue est présente, certes sous des formes et des registres différents, dans des situations liées tant à la scolarisation qu'à l'enseignement. Cet élément peut être mis en rapport avec l'idée de relation symétrique proposée par Cicurel (2002) pour souligner l'idée qu'à chaque situation correspond un type spécifique d'interaction. Ainsi, des activités de groupes donneront lieu à des interactions «élèves-élèves», différentes des interactions «enseignante ou enseignant-élève». Par conséquent, les attentes concernant les apprentissages doivent être placées en contraste avec le type d'interactions dans lequel ils s'inscrivent.

Pour poursuivre la discussion concernant les deux langues présentes à la FiBi (ainsi que les variétés de l'allemand), nous recommandons (sur le plan didactique cette fois) de proposer des activités incitant tous les élèves à parler en L2 avec leurs pairs, de prévoir des espaces pour chacune de ces langues et de responsabiliser les élèves dans leur rôle d'«enseignante ou d'enseignant L2» pour les individus de l'autre communauté linguistique. Comme les élèves francophones obtiennent des résultats moins élevés en L2 que les élèves germanophones, il serait souhaitable que les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves soient sensibilisés aux clés de transfert du suisse-allemand vers l'allemand (et/ou inversement). Nous pourrions alors parler d'une «didactique intégrée de l'allemand et du suisse-allemand» pouvant consolider des apprentissages effectués parallèlement dans les deux langues ainsi que les compétences métalinguistiques des élèves, tant germanophones que francophones. Lors de formations continues,

il serait notamment nécessaire de donner les outils aux enseignantes et enseignants pour travailler ces deux variétés de langue de manière intégrée. Il faut dans ce sens prévoir des moments de travail spécifique sur le plan langagier comme le propose Lyster (2010), également afin d'éviter les phénomènes de fossilisation (Selinker, 1972) ou d'effet plafond (Ó Muircheartaigh & Hickey, 2008). À ce niveau, plusieurs pistes pourraient être explorées pour augmenter la conscience des élèves du rôle qu'ils doivent jouer dans les apprentissages des pairs et cela, dès les premiers degrés. Les enseignantes et les enseignants pourraient inciter les élèves germanophones à parler l'allemand standard à certains moments de la semaine, à la fois pour garantir un équilibre dans la répartition des langues dans les interactions moins formelles et pour inverser la tendance observée jusqu'ici, dans laquelle le français et le suisse-allemand dominant ce type d'interaction. Les enseignantes et les enseignants devraient bien entendu amorcer le processus et montrer l'exemple dans une logique de stimulation et d'encouragement à l'utilisation et à l'amélioration des compétences langagières dans toutes les langues de l'école. Plusieurs scientifiques parlent à ce sujet de politiques linguistiques internes à une communauté (Shohamy, 2009) ou d'une politique linguistique scolaire («*Schulsprachpolitik*», Kroon, 1998). Les élèves devraient être invités à adopter une posture réflexive quant à leurs compétences et quant au rôle d'experte et/ou d'expert qu'ils doivent jouer en contexte immersif réciproque. Comme le souligne Martin (2004), l'élève peut apprendre en enseignant et l'école pourrait investir cette approche en encourageant les élèves de manière ludique à favoriser les apprentissages de leurs pairs.

Sur le plan didactique encore, nous avons vu que les activités métalinguistiques en plusieurs langues autour de notions de mathématiques peuvent permettre l'émergence de processus de décontextualisation ou de re-médiation. Pourtant, les analyses du discours des enseignantes et enseignants montrent que ces processus ne font pas toujours l'objet d'une pleine conscientisation et qu'une approche monolingue du bilinguisme est encore généralement employée: un champ de tension émerge ici entre la modalité 1personne-1langue (Ronjat, 1913) préconisée pour les premières années du projet (et

sans doute pertinente pour garantir une répartition la plus équilibrée possible entre les deux langues) et la nécessité de faire des liens entre les langues pour favoriser les apprentissages en tirant avantage de la richesse d'une éducation bilingue sur les plans langagiers et disciplinaires. Il s'agit désormais d'identifier les moments favorables à un enseignement bilingue en mode bilingue, et cela passe inévitablement par la formation du corps enseignant pour tendre vers une didactique multi-intégrée (Gajo, 2007). Là aussi, nous pouvons nous appuyer sur l'idée des pratiques de transmission décrite par Cicurel (2002) qui suggère que les enseignantes et enseignants devraient être plus conscients de leurs pratiques (alternance, ressources, etc.) et de leurs implications. Cet aspect est également ressorti de la mise en contraste entre nos observations (*code-switching* de la part du corps enseignant et des élèves) et les entretiens avec les enseignantes et les enseignants (discours relevant plutôt d'une approche monolingue de l'enseignement bilingue).

Au terme de cet ouvrage, nous soulignons encore une fois l'importance d'établir et d'entretenir un lien avec les autorités, les membres de la direction ainsi que les enseignantes et enseignants afin de mettre sur pied des formations adéquates pour l'enseignement bilingue en fonction de chaque contexte et pour l'enseignement par immersion réciproque en fonction de certaines spécificités mises en évidence dans ce travail.

### **7.3 Perspectives de recherche**

De nombreuses questions concernant l'immersion réciproque restent encore ouvertes et les approches pour s'en saisir sont multiples. À la suite de ce travail, il semble indispensable de poursuivre la documentation de ce type particulier d'enseignement bilingue en observant une approche plus holistique. Les parents, les autorités, les enseignantes et les enseignants, les chercheuses et les chercheurs, les didacticiennes et les didacticiens, les membres de la direction ainsi que les élèves jouent tous des rôles importants et inter-reliés

pour l'évolution de tout projet bilingue. De notre travail est née la volonté de procéder par entretiens et de nous intéresser aux différentes personnes impliquées dans la FiBi pour une documentation détaillée du projet – sans aucun doute précurseur en Suisse – et pour une meilleure compréhension des conditions permettant sa poursuite (et son éventuelle extension).

S'agissant des compétences développées par les enfants scolarisés en immersion réciproque, notre travail permet de donner un aperçu des résultats obtenus par des élèves à un moment précis (après sept ans de scolarisation à la FiBi), mais il n'apporte pas d'éléments de réponse à la question du développement des compétences sur le long terme. Dans cette perspective, une analyse longitudinale des données récoltées par Ross (2014), Buser (2015) et Jenny (2018) sur les compétences orales (et dans une moindre mesure sur les compétences écrites) des élèves de la FiBi entre quatre et onze ans permettrait d'éclairer le développement parallèle de deux langues dans un contexte immersif réciproque chez des jeunes apprenantes et apprenants à Biel/Bienne.

L'apprentissage du suisse-allemand ne constitue pas actuellement un objectif institutionnel, ni de l'école suisse ni des institutions bilingues en Suisse. Or, son importance est régulièrement mise en avant pour garantir un avenir professionnel à un niveau national ou tout simplement pour établir une communication/interaction avec une grande partie de la population suisse. Dans ce sens, notre étude a relevé que le contexte de la FiBi permettait d'exposer des élèves francophones au dialecte dès leur entrée à l'école et, probablement, à en développer des compétences communicatives. Il nous semblerait dès lors pertinent d'aller observer de plus près dans quelle mesure les élèves francophones sont capables de communiquer en dialecte et comment se développent ces compétences langagières.

S'ajoutent à cela toutes les questions liées au plurilinguisme dans son sens large qui est fortement présent à la FiBi et dont notre étude n'a pu rendre compte que modestement. Ainsi, nous pourrions analyser de manière plus fine les entretiens en L2 qui ont permis d'évaluer les compétences des élèves, car certains profils et certains résultats

ont fait l'objet, durant la phase de récolte des données, d'intenses discussions parmi des personnes impliquées dans la recherche. Cela a notamment été le cas à la sortie d'un entretien avec une élève qui parlait exclusivement le serbe en famille jusqu'à son entrée à la FiBi, puis a rapidement développé d'excellentes compétences (orales) dans les deux langues du projet, si bien que la catégorisation dans les groupes «francophone» ou «germanophone» devenait compliquée pour les fins du présent projet. Cette élève indiquait également avoir «naturellement» appris les deux langues et ne plus se souvenir ni dans quel ordre cette acquisition avait eu lieu ni par quelles étapes elle avait dû passer. Il nous semble donc important, pour de prochains travaux, de nous intéresser en particulier aux élèves au profil plurilingue et aux processus impliqués dans le développement d'une compétence et d'une identité plurilingues chez ces derniers.

Tout au long de ce travail, nous avons tenté de mettre en évidence plusieurs particularités de l'enseignement par immersion réciproque telles le potentiel des interactions entre pairs, la variété de registres et de canaux utilisés pour la communication ainsi que la forte contextualisation des apprentissages langagiers. Concernant ce dernier aspect, nous souhaitons approfondir, dans de futures recherches, la notion d'appropriation dans ce dispositif bilingue particulier. Si nous nous référons à la description de l'appropriation donnée par Castellotti (2017), nous suggérons que l'immersion réciproque permet des rencontres, des partages et des confrontations en plusieurs langues, qui mènent à une transformation de l'individu (changement de statut par rapport aux langues, identité bilingue, etc.) bien plus qu'à de «simples» apprentissages. Nous pourrions alors revisiter certaines de nos données (en particulier les productions des élèves de la FiBi) avec un angle d'approche plus historique et social, pour tenter de mettre en avant le «pourquoi l'élève apprend» plutôt que le «comment l'élève apprend» (Castellotti, 2017).

De futurs travaux devraient également porter sur les processus d'appropriation à l'adolescence (en travaillant avec des élèves du cycle 3 de la FiBiS), en nous appuyant par exemple sur l'expérience vécue par ces élèves qui auront alors développé une pensée plus critique et

analytique que des élèves du primaire. Le secondaire I (niveau dans lequel les premières classes FiBiS ont été ouvertes en 2018) représente un terrain de recherche inédit avec des conditions-cadres et surtout un âge des élèves qui divergent fortement du contexte dans lequel la présente étude a été conduite. Par conséquent, il sera important de documenter cette nouvelle phase, non seulement comme une étape à part entière apportant de nouveaux questionnements (comme celui de l'adolescence et/ou de l'orientation professionnelle), mais aussi dans une perspective de continuité avec les résultats présentés dans ce travail. Dans notre cas, les visites de classe ont également permis de mieux comprendre le contexte dans lequel les apprentissages mesurés ont été effectués et d'identifier certains mécanismes propres à ce type d'enseignement. Cette approche mérite donc d'être prolongée au niveau du cycle 3.

Finalement, la poursuite des analyses des pratiques effectives dans les programmes d'immersion réciproque ainsi que des interactions «élèves-enseignantes et enseignants» et «élèves-élèves» constitue un élément crucial pour la compréhension des enjeux didactiques de l'enseignement bilingue, en particulier de l'immersion réciproque. Il nous semble important de sensibiliser le corps enseignant à ces dynamiques, dont les analyses s'affinent au fil des années et viennent nourrir les réflexions didactiques.





## Postface

Dans le cadre d'un travail visant l'étude de l'immersion réciproque, du plurilinguisme, des apprentissages disciplinaires et des enjeux didactiques, il n'est pas simple de trouver une voie linéaire pour naviguer entre ces éléments et parvenir à une vision holistique des phénomènes étudiés. Emile Jenny, dans ce volume, y parvient: avant tout, il nous montre que les compétences développées en langue seconde (L2) et en mathématiques par les élèves de la filière bilingue installée à Biel/Bienne sont de bons indicateurs d'apprentissage par rapport aux pairs de classes « régulières ».

L'interprétation de ces résultats nous invite à reconsidérer un ensemble d'éléments issus du contexte sociolinguistique étudié: ce sont les facteurs constitutifs des classes bilingues dans lesquelles l'immersion réciproque se pratique et qui permettent, d'une part, de définir les apprentissages disciplinaires, et, d'autre part, de mettre au cœur du débat scientifique l'intérêt pour les enjeux didactiques, tant du point de vue des aspects langagiers (historiquement bien documentés en littérature) que de la question des compétences acquises en classe dans différentes disciplines. L'étude d'Emile Jenny nous montre qu'il s'agit d'enjeux qui ne sont pas exclusivement disciplinaires, mais aussi interactionnels. Ceci est particulièrement intéressant à explorer dans le cadre des disciplines dites non linguistiques (DdNL), comme dans le cas des mathématiques considérées dans le présent volume. Apprendre en classe devient donc le

fruit d'interactions entre pairs et avec l'adulte, en lien avec les différentes compétences (pluri)linguistiques de chacune et chacun.

En revenant plusieurs fois sur la notion de « contexte », le présent travail montre bien son rôle dans le développement de compétences langagières : l'auteur nous invite en effet à considérer les différentes conditions d'apprentissage et la variété d'attentes en termes de production verbale. Il s'agit de précieuses indications adressées *in primis* aux enseignants et aux décideurs politiques, mais aussi aux apprenants et aux parents, qui de plus en plus s'engagent – réciproquement – dans la mise en place et la mise en pratique de dispositifs scolaires visant l'immersion réciproque comme modèle d'enseignement bilingue. Et ceci à la lumière de résultats encourageants qui montrent que ce type d'enseignement permet d'effectuer des apprentissages importants en L2 et aussi dans des DdNL.

Il s'agit donc d'un levier possible, à condition de prendre en compte les différents aspects que le volume d'Emile Jenny met en évidence de manière précise et claire, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Savoir planifier l'enseignement afin de favoriser l'émergence de processus d'apprentissage tels que la re-médiation ou la décontextualisation constitue donc un des messages à tirer du présent volume. Une invitation explicite à mettre en évidence les composantes contextuelles et sociales qui émergent dans le cadre des interactions en classe, durant le processus d'enseignement/apprentissage en situation bi-plurilingue.

Pour conclure, il est à souligner le fait que l'expérience biennoise (avec ses spécificités) de l'immersion réciproque constitue un exemple dont les éléments clés pourraient être élargis à l'enseignement bilingue au-delà de l'espace régional observé. Les formations d'enseignants (initiale et continue) disposent désormais d'indications scientifiques et disciplinaires utiles à favoriser la mise en place de dispositifs d'immersion réciproque.

Ceci afin d'aller au-delà d'une approche monolingue du bilinguisme et pour conscientiser davantage la vision plurilingue d'une didactique multi-intégrée, en lien avec les résultats et les connaissances issues de l'étude présentée dans ce volume.

**Francesco Arcidiacono, HEP-BEJUNE**

## Références bibliographiques

- AKKARI, A. (2008). Le plurilinguisme lié aux migrations en Suisse: entre contraintes institutionnelles et résistance des acteurs de terrain. In C. HELOT, B. BENERT, S. EHRHART & A. YOUNG (éd.), *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 127-138). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ALEMI, M., & TAVAKOLI, E. (2016). *Audio Lingual Method*. Paper presented at 3<sup>rd</sup> International Conference on Applied Research in Language Studies, Paris.
- ALLOUACHE, F., & BLONDEAU, N. (2011). *Biographies langagières*. Bruxelles: Commission européenne.
- ALTMANN, G. (2001). The Language Machine: Psycholinguistics in Review. *British Journal of Psychology*, 92, 129-170.
- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. (1984). *La conversation quotidienne. Introduction à l'analyse sémio-linguistique de la conversation*. Paris: Didier.
- ARCIDIACONO, F., & BAUCAL, A. (2019). *Le interazioni sociali nell'apprendimento*. Rome: Carocci.
- ARDITTY, J., & VASSEUR, M.-T. (éd.) (2005). Interaction et diversité des conduites d'apprentissage. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 22, 3-16.
- AUER, P. (1999). *Code-Switching in Conversation* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- BACH, G., & NIEMEIER, S. (2010). *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Berlin: Peter Lang.

- BACHMANN, D., & LE PAPE RACINE, C. (2016). *Didaktisches Konzept und Erfahrungsbericht. Filière Bilingue. Zweisprachiger Klassenzug. Biel/Bienne. Kindergarten und 1.+ 2. Klasse 2010-2014*. [no information regarding edition].
- BACHMANN, D., LE PAPE RACINE, C., WALTHER, P., & MERKELBACH, C. (2013). *Concept de filière bilingue (FiBi). CM2013*. Biel/Bienne: Stadt Biel/Ville de Bienne.
- BACON, S. M. (1992). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, Cognitive, and Affective Response in Foreign Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76, 160–178.
- BACON, S. M., & FINNEMANN, M. D. (1992). Sex Differences in Self-Reported Beliefs about Foreign-Language Learning and Authentic Aural and Oral Input. *Language Learning*, 42(4), 471-95.
- BAGGIONI, D., & PY, B. (1987). Conversation exolingue et normes. In H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (éd.), *Colloque international: acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches* (pp. 72-81). Paris: Didier.
- BAKER, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1995). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Sydney: Multilingual Matters.
- BALLINGER, S., & LYSTER, R. (2011). Student and Teacher Oral Language Use in a Two-way Spanish/English Immersion School. *Language Teaching Research*, 15(3), 289-306.
- BALSIGER, C., BERGER, C., DUFOUR, J., GREMION, L., DE PIETRO, D., & ZURBRIGGEN, E. (2003). Un monde de chiffres. Quelques systèmes de numération écrits et parlés. In C. PERREGAUX, C. DE GOUMOËNS, D. JEANNOT & J.-F. DE PIETRO (éd.), *Éducation et ouverture aux langues à l'école École*, vol. 2, 3<sup>e</sup> année primaire – 6<sup>e</sup> année (pp. 233-245). Neuchâtel:

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- BARTHÉLÉMY, G. (2003). *Les mathématiques, art, science et langage*. Paris: Ellipses.
- BASNIGHT-BROWN, D. M., & ALTARRIBA, J. (2007). Code-Switching and Code-Mixing in Bilinguals: Cognitive, Developmental, and Empirical Approaches. In A. ARDILA & E. RAMOS (eds.), *Speech and Language Disorders in Bilinguals* (pp. 69-89). New York: Nova Science Publishers.
- BASTIAN, S., & GOUDAILLIER, J.-P. (2012). *Registres de langue et argot: lieux d'émergence, vecteurs de diffusion*. Bern: Peter Lang.
- BEACCO, J.-C., & BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BEN-ZEEV, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- BENTO, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), 87-100.
- BERGLUND, E., & ERIKSSON, M. (2000). Communicative Development in Swedish Children 16-28 Months Old. The Swedish Early Communicative Development Inventory - Words and Sentences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(2), 133-144.
- BERTOCCHINI, P., & COSTANZO, E. (2010). Interactions en classe de langue. *Interculturel*, 14. <https://www.scribd.com/document/472023799/Interaction-et-classe-de-langue-P-Bertocchini-E-Costanzo> [03.08.2020].
- BIALYSTOK, E. (1987). Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development. *Second Language Research*, 3, 154-166.
- BIALYSTOK, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOOM, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances before Syntax*. The Hague: Mouton.

- BOREL, S. (2012). *Langues en contact – langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Bern: Peter Lang.
- BOREL, S., & GAJO, L. (2005). Les références diatopiques dans l'argumentation autour du bilinguisme: l'emblème biennois. *Travaux neuchâtois de linguistique*, 43, 49-69.
- BOREL, S., GAJO, L., JENNY, E., STEFFEN, G., & VEILLETTE, J. (2020). *PRIMA II. Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 8<sup>e</sup> année scolaire (2018-2019)*. Bienne: HEP-BEJUNE.
- BÖTTGER, H. (2018). The Mindful classroom: Fremdsprachen achtsam unterrichten. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6, 6-9.
- BÖTTGER, H., & RISCHAWY, N. (2016). Bilingualer Sachfachunterricht: ein Beitrag zur Schulprofilbildung. *Schul- & Unterrichtsentwicklung / Bilingua ler Sachfachunterricht*, 16, 269-273.
- BROHY, C. (2005). Perceptions du bilinguisme officiel et interactions bilingues à Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg. *Travaux neuchâtois de linguistique*, 43, 111-127.
- BROHY, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 9-11.
- BROHY, C., & GAJO, L. (2008). *L'enseignement bilingue. État de situation et proposition. Vers une didactique intégrée*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- BROHY, C., & SCHÜPBACH, B. (2016). Protection des minorités ou promotion du plurilinguisme? Droits linguistiques, politiques et pratiques dans deux villes bilingues suisses. *Droits et culture*, 72, 181-226.
- BRONCKART, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153, 53-58.
- BROSSEAU-LAPRÉ, F., RVACHEW, S., MACLEOD, A. A. N., FINDLAY, K., BÉRUBÉ, D., & BERNHARDT, B. M. (2018). Une vue d'ensemble: les données probantes sur le développement phonologique des enfants francophones canadiens. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 42(1), 1-19.
- BROWN, J. D. (2007). Statistics Corner. Questions and Answers about Language Testing Statistics: Sample Size and Power. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 11(1), 31-35.

- BRUCK, M., & GENESSE, F. (1995). Phonological Awareness in Young Second Language Learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.
- BUGUET-MELANÇON, C. & TURCOTTE, A.-G. (2007). *Registres de langues. Saisir les nuances des mots*. [https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices\\_pdf/?id=39](https://www.ccdmd.qc.ca/fr/exercices_pdf/?id=39) [04.09.2020].
- BUSER, M. (2015). *Two-way Immersion in Biel-Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public School Filière Bilingue (FIBI). A Longitudinal Study of the Development of Languages of Schooling (French & (Swiss) German)*. [Thèse de doctorat]. Paris: Université Sorbonne Nouvelle.
- BUSER, M. (2019). *Two-Way Immersion in Biel/Bienne, Switzerland: Multilingual Education in the Public School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of the Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French & (Swiss) German)*. Bern: Peter Lang.
- BUSER, M., & MELFI, G. (2019). Oral Proficiency Development of K-4 Learners of the Swiss Two-way Immersion Program FiBi (Filière Bilingue) in a Highly Multicultural Context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1675583>
- CALLAHAN, R. M., & GÁNDARA, P. (2014). *The bilingual advantage*. Tonawanda: Multilingual Matters Press.
- CALVÉ, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *Études de linguistique appliquée*, 82, 7-23.
- CANDELIER, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.
- CANELAS-TREVISI, S., & THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle: deux didactiques au banc d'essai? *Revue française de pédagogie*, 141, 17-25.
- CAON, F. (2018). *Facilitare il plurilinguismo in classe: Il translanguaging come proposta didattica*. [Thèse de doctorat]. Università Ca' Foscari, Venezia.
- CAROL, R. (2015). La didactique de l'enseignement bilingue: enseignement disciplinaire et langage. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Cahiers de l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*, 12(3), 1-13.
- CARROLL, S. (1998). *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- CASTELLOTTI, V. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. BEACCO, J.-L. CHISS, F. CICUREL & D. VÉRONIQUE (eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris: Presses universitaires de France.
- CASTELLOTTI, V. (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12(1), 1-25.
- CASTELLOTTI, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.
- CASTELLOTTI, V., & MOORE, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. BEACCO, J.-L. CHISS, F. CICUREL & D. VÉRONIQUE (éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris: Presses universitaires de France.
- CASTILLO, C. T. (2001). *The Effects of a Dual-Language Education Program on Student Achievement and Development of Leadership Abilities*. [Unpublished doctoral dissertation]. San Antonio: Our Lady of the Lake University.
- CATHOMAS, R. (2003). Einblicke in eine integrale Sprachendidaktik. *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 3-4, 64-67.
- CATHOMAS, R., CARIGIET, W., CHASSOT, I., BOVIGNY, D., & SCHUWEY, R. (2008). *Le plurilinguisme, une chance unique: l'éducation bi- et plurilingue dans la famille et à l'école*. Fribourg: Office cantonal du matériel scolaire.
- CAUSA, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les carnets du Cediscor*, 4, 111-129.
- CAVALLI, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- CAVALLI, M., & COSTE, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation: le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'association de didactique du français langue étrangère*, 30, 1-20.
- CHAMOT, A. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. In A. WENDEN & J. RUBIN (eds.), *Learner Strategy in Language Learning* (pp. 71-83). Englewood Cliffs: Prentice Hall.



- CHEN, X., ANDERSON, R. C., LI, W., HAO, M., WU, X., & SHU, H. (2004). Phonological Awareness of Bilingual and Monolingual Chinese Children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 142-151.
- CHIBAKA, E. F. (2018). Advantages of Bilingualism and Multilingualism: Multidimensional Research findings. In B. S. CHUMBOW (ed.), *Multilingualism and Bilingualism* (pp. 14-36). London: IntechOpen.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- CHRISTEN, H. (1998). *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten*. Tübingen: Niemeyer.
- CHRISTEN, H., GLASER, E., & FRIEDLI, M. (2010). *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*. Frauenfeld: Huber.
- CHRISTIAN, D., MONTONE, C., LINDHOLM, K., & CARRANZA, I. (1997). *Profiles in Two-way Immersion Education*. McHenry: Delta Systems and Center for Applied Linguistics.
- CHRISTOPHER, S. (2018). L'enseignement des langues dans le système éducatif suisse. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 14, 183-195.
- CICUREL, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- COHEN, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Boston: Addison Wesley Longman.
- COLIN, P. (2004). (Co)existence d'une ou plusieurs langues dans un pays ou un individu : un tour d'horizon terminologico-historique. In G. HOLTZER (éd.), *Voies vers le plurilinguisme* (pp. 25-32). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- COMMISSION D'EXPERTS SUR LE BILINGUISME. (2018). *Rapport de la commission d'experts sur le bilinguisme. Rapport final à l'attention du Conseil-exécutif du canton de Bern*. [Pas d'indication concernant l'édition].
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Bern: Service de presse du secrétariat général de la CDIP.

- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2014). *Prise de position de la CDIP du 31 octobre 2014 concernant l'enseignement des langues*. Bâle: CDIP.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2018). *Feuille d'information*. Bern: CDIP.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CONSORTIUM PISA.CH. (2018). *PISA 2015: les élèves de Suisse en comparaison internationale*. Bern/Genève: SEFRI/CDIP, Consortium PISA.ch.
- CONRAD, S.-J. (2005a). Zweisprachige Kommunikation: Biel/Bienne und Freiburg im Vergleich. *Bulletin VALS-ASLA*, 82, 43-62.
- CONRAD, S.-J. (2005b). Verständigung im öffentlichen Raum von Biel/Bienne. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43, 5-22.
- CONRAD, S.-J., & ELMIGER, D. (2010). *Leben und Reden in Biel/Bienne. Kommunikation in einer zweisprachigen Stadt / Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- CONRAD, S.-J., MATTHEY, A., & MATTHEY, M. (2002). Bilinguisme institutionnel et contrat social: le cas de Biel/Bienne. *Marges linguistiques*, 3, 159-178.
- CORDER, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORNAIRE, C., & RAYMOND, P. M. (1999). *La production écrite (2<sup>e</sup> édition)*. Paris: CLE International.
- COSTE, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *Études de linguistique appliquée*, 96, 105-120.
- COSTE, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. *Le français dans le monde, n° spécial*, 86-94.
- COSTE, D. (2002). L'acquisition en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 3-22.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour*

- l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire.* Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire* [version révisée]. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUMP, M. J. C., NAVARRO, D., & SUZUKI, J. (2019). *Answering Questions with Data (Textbook): Introductory Statistics for Psychology Students*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/JZE52> [10.03.2020].
- CULLOTY, A. M., O'TOOLE, C., & GIBBON, F. E. (2019). Longitudinal study of Expressive Language and Speech of Twins at 3 and 5 Years: Outgrowing a Twinning Effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 62(7), 2425-2437.
- CUMMINS, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. In G. E. ALATIS (ed.), *Georgetown Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 81-103). Washington: Georgetown University Press.
- CUMMINS, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, 1, 3-49.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1991). Language Development and Academic Learning. In L. MALAVE & G. DUQUETTE (eds.), *Language, Culture and Cognition* (pp. 161-175). Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUQ, J.-P. (éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de France.

- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Vanves: Hachette.
- DANOFF, M. N., COLES, G. J., MCLAUGHLIN, D. H., & REYNOLDS, D. J. (1977). *Evaluation of the Impact of ESEA Title VII Spanish/English Bilingual Education programs. Volume 1*. Palo Alto: American Institutes for Research.
- DANKOVICOVA, J., & DELLWO, V. (2007). *Czech Speech Rhythm and the Rhythm Class Hypothesis*. Proceedings of the 16<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences ICPHS XVI, Saarbrücken.
- DAVIAULT, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation.
- DE HOUWER, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 2, 29-49
- DEKEYSER, R. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-534.
- DE PIETRO, J.-F. (2005). Et si, à l'école, on apprenait aussi? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-18.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., & PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique. Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. WEIL & H. FUGIER (éd.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- DE SAUSSURE, F. (1986). *Course in General Linguistics (3<sup>rd</sup> edition)*. Chicago: Open Court Publishing.
- DE SCHUTTER, H. (2008). The Linguistic Territoriality Principle - A Critique. *Journal of Applied Philosophy*, 25(2), 105-120.
- DERIVRY-PLARD, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale? *Travaux de didactique du FLE*, 55, 100-108.
- DESSEMONTET, P. (2015). Huit données démographiques que tout parlementaire devrait avoir à l'esprit. *L'Hebdo*, 1<sup>er</sup> octobre, 12-13.
- DEWAELE, J.-M., & MACINTYRE, P. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.

- D'HAESELEER, E., GEENENS, E., PARMENTIER, S., CORTHALS, P., & VAN LIERDE, K. (2016). Language Development of Three- to Twelve-year-old Twins Compared to Singletons. *Folia Phoniatr Logop*, 68(2), 92-98.
- DIÁZ, R. M., & KLINGLER, C. (1991). Towards an Explanatory Model of the Interaction between Bilingualism and Cognitive Development. In E. BIALYSTOK (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 167-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z., & SKEHAN, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. DOUGHTY & M. H. LONG (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- DUVERGER, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- DUVERGER, J. (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de « discipline non linguistique »*. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Paris: ADEB.
- DUVERGER, J., & MAILLARD, J.-P. (1995). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris: Albin Michel.
- EDWARDS, A. L. (1957). *The social Desirability Variable in Personality Assessment and Research*. New York: Dryden.
- EGLI CUENAT, M. (2008). *Le langage écrit chez l'enfant bilingue. Bilinguisme, bilittératie et production narrative*. [Dissertation]. Universität Basel, Basel.
- EGLI CUENAT, M., & MANNO, G. (2016). Le français en Suisse alémanique. *Le Temps*, 26.04.2020. <https://www.letemps.ch/opinions/francais-suisse-alemanique> [06.09.2020].
- ELLIS, R. (1984). *Classroom Second Language Development: a Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1999). Item vs. System Learning: Explaining free Variation. *Applied Linguistics*, 20(4), 460-480.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- ELMIGER, D. (2005). L'orientation de Bienne comme ville bilingue: entre protection du monolinguisme et promotion du bilinguisme. *Bulletin VALS-ASLA*, 82, 17-29.
- ELMIGER, D. (2008). *La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative*. Bern: Département fédéral de l'intérieur.
- ELMIGER, D., SIEGENTHALER, A., & TUNGER, V. (2020). *Inventar des zweisprachigen Unterrichts. Das Pilotprojekt Bern-e. Inventaire de l'enseignement bilingue. Le projet pilote Bern-e*. Genève: Université de Genève.
- ELMIGER, D., & CONRAD, S. (éd.) (2006). Le projet bil.bienne: bilinguisme à Bienne. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43.
- ELMIGER, D., & MATTHEY, M. (2005). La diglossie vu du « dedans » et du « dehors »: l'exemple de Bienne et d'Évolène. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43, 23-47.
- ESCODÉ, P. (2014). De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe. *Tréma*, 42, 1-9.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- FLECKENSTEIN, J., MÖLLER, J., & BAUMERT, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource: Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97-120.
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D., & YERGEAU, É. (2004). Prediction of Risk for Secondary School Dropout: Personal, Family and School Factors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action*. Québec: Nota Bene.
- FILLIETTAZ, L., & SCHUBAUER-LEONI, M. L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Paris: De Boeck Supérieur.
- FISHMAN, J. (1967). Bilingualism with and without Diglossia: Diglossia with and without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- FISHMAN, J. (1971). *Sociolinguistique*. Paris: Nathan.
- FISHMAN, J. (1972). *The Sociology of Language: an Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. Rowley: Newbury House.

- FISHMAN, J., & LOWAS, J. (1970). Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. *Tesol Quaterly*, 4, 215-222.
- FITZPATRICK, F. (1987). *The Open Door: the Bradford Bilingual Project*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FLOWERDEW, J. (ed.) (1994). *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FLYNN, S., & O'NEIL, W. (1988). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- FREYTAG LAUER, A. (2019). Les documents dans les îlots immersifs: authenticité et authentification. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 74. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/211-les-documents-dans-les-ilots-immersifs-authenticite-et-authentification> [10.08.2020].
- FUCHS G., & WERLEN, I. (1999). *Bilinguismus-Barometer/Baromètre du bilinguisme*. Forum du bilinguisme, Bienne.
- GADET, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- GAFFINO, D., & LINDEGGER, R. (2013a). *Histoire de Bienne*, volume I: *Des origines à 1815*. Baden: hier+jetzt.
- GAFFINO, D., & LINDEGGER, R. (2013b). *Histoire de Bienne*, volume II: *De 1815 à nos jours*. Baden: hier+jetzt.
- GAJARDO, A., & DASEN, P. (2007). Des ethnomathématiques à l'école? Entre apprentissages mathématiques et apprentissages interculturels. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école*, 13, 2-4.
- GAJO, L. (2000a). Disponibilité des représentations sociales: approche linguistique. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 39-53.
- GAJO, L. (2000b). Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71, 15-33.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- GAJO, L. (2003). Approche comparative des données suisses et valdôtaines. In M. CAVALLI, D. COLETTA, L. GAJO, M. MATTHEY & C. SERRA (éd.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 518-558). Aoste: Istituto Regionale di Ricerca Educativa.

- GAJO, L. (2005). Le français langue seconde d'enseignement: choix de modèles, de langues et de disciplines. *Le français dans le monde – Recherches et applications, numéro spécial*, 47-57.
- GAJO, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues: constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie Monde*, 1, 62-66.
- GAJO, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28, 37-48.
- GAJO, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In V. CONTI & F. GRIN (éd.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Genève: Georg.
- GAJO, L. (2009a). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 4, 15-24.
- GAJO, L. (2009b). L'enseignement bilingue: les langues dans les disciplines. *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 51-54.
- GAJO, L. (2018). Modes d'enseignement bilingue à l'université: enjeux didactiques et sociopolitiques. In H. KNOERR, A. WEINBERG & C. E. BUCHANAN (éd.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 1-27). Ottawa: Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.
- GAJO, L., & BERTHOUD, A.-C. (2008). Rapport final. Construction des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse. *Programme national de recherche PNR 56*. Bern: FNS.
- GAJO, L., & GROBET, A. (2011). Saturation des savoirs et variétés des enseignements bilingues. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne*, 30, 71-94.
- GAJO, L., & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Éditions universitaires.
- GAJO, L., & SERRA, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In D. W. C. SO & G. M. JONES (eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 75-95). Bruxelles: University Press.



- GAJO, L., & STEFFEN, G. (2014). Sciences et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. In A.-C. BERTHOUD & M. BURGER (éd.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Bruxelles: De Boeck.
- GAJO, L., & STEFFEN, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de code: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- GALAMBOS, S. J., & GOLDIN-MEADOW, S. (1990). The Effects of Learning Two Languages on Levels of Metalinguistic Awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- GANZEBOOM, H. B. G., & TREIMAN, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- GARCÍA, O. (2008). L'enseignement en milieu multilingue aux États-Unis. In C. HELOT, B. BENERT, S. EHRHART & A. YOUNG (éd.), *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 112-125). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: a Global Perspective*. Oxford: Blackwell.
- GARCÍA-AZKOAGA, I.-M., & IDIAZABAL, I. (2003). La cohésion nominale dans les narrations d'écoliers bilingues basque-espagnols. *Lidil*, 27, 75-87.
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- GAREGAE, K. G. (2008). *Language in Mathematics Education: a Double Jeopardy for Second Language Learners*. University of Botswana: Paper presented at the 11<sup>th</sup> International Congress on Mathematical Education, Monterrey.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- GEERTZ, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- GEIGER-JAILLET, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris: L'Harmattan.
- GEIGER-JAILLET, A., SCHLEMMINGER, G., & LE PAPE RACINE, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques*

- professionnelles. Approche CLIL-EMILE. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée.*  
Pieterlen: Peter Lang.
- GENESE, F. (2004). What Do we Know about Bilingual Education for Majority Language Students. In T. K. BHATIA & W. RITCHIE (eds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden: Blackwell.
- GENESE, F., & LINDHOLM-LEARY, K. (2008). Dual Language Education in Canada and the USA. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- GERBER, A., ENGELBRECHT, J., HARDING, A., & ROGAN, J. (2005). *The Influence of Second Language Teaching on Undergraduate Mathematics Performance*. <http://ridcully.up.ac.za/muti/language.pdf> [22.03.2020].
- GERMAIN, C., (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIRODET, M.-A. (1996). *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*. Paris: Didier.
- GOEBL, H. (1989). Spracheinheit – unité de la langue – unità della lingua – unidad de la lengua. Bemerkungen zur Problematik des Sprachunitarismus. In F. H. RIEDL & T. VEITER (éd.), *Fédéralisme, régionalisme et droit des groupes ethniques en Europe. Hommage à Guy Héraud* (pp. 162-171). Vienne: Wilhelm Braumüller.
- GOETHE-INSTITUT (1989). *Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Paris: Dider Erudition.
- GOLDFIELD, B. A., & REZNICK, J. S. (1996). Measuring the Vocabulary Spurt: a Reply to Mervis & Bertrand. *Journal of Child Language*, 23(1), 241-246.
- GRADEN, T. (2019). Der Bieler Dialekt existiert nicht mehr. *Bieler Tagblatt, Samstag, 22.06.2019*, 9-9.
- GRANER, M. (2016). *Bilingualer Mathematikunterricht: positive und negative Aspekte, sowie deren Auswirkung auf die Zukunft der Schüler und Schülerinnen*. [Diplomarbeit]. Wien: Universität Wien.
- GRENOBLE, L. A., & LINDSAY J. W. (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREYERZ, O. (1900). *Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts*. Bern: Schmid & Francke.

- GRIN, F., VALLANCOURT, F., & SFREDDO, C. (2009). Rapport final. Qu'en est-il des compétences en langues étrangères dans l'entreprise? *Programme national de recherche PNR 56*. Bern: FNS.
- GROBET, A., & VUKSANOVIĆ, I. (2017). L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques: analyse discursive d'un cours en interaction. *Carnet du Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés*, 13, 103-105.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two Languages: an Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris: Albin Michel.
- GROSJEAN, F. (2016). Bilinguisme individuel. *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/-bilinguisme-individuel/> [04.09.2020].
- GUBERINA, P. (1984). Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole. In D. COSTE (éd.), *Aspects d'une politique de diffusion du FLE depuis 1945* (pp. 85-98). Paris: Hatier.
- GYGAX, B. (2006). *Zwei Fremdsprachen in der Primarschule*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- HAAS, W. (2000). Die deutschsprachige Schweiz. In H. BICKEL & R. SCHLÄPFER (Hrsg.), *Die viersprachige Schweiz* (pp. 57-138). Aarau: Sauerländer.
- HAKUTA, K. (2001). A Critical Period for Second Language Acquisition? In D. B. BAILEY, J. T. BRUER, F. J. SYMONS & J. W. LICHTMAN (eds.), *Critical Thinking about Critical Periods* (pp. 193-205). Baltimore: Paul Brookes.
- HAKUTA, K., BUTLER, G., & WITT, D. (2000). *How Long does it Take Learners to Attain English Proficiency?* Santa Barbara: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HAKUTA, K., BIALYSTOK, E., & WILEY, E. (2003). Critical Evidence: Hypothesis. A Test of the Critical-period Hypothesis for Second-language Acquisition. *Psychological Science*, 14(1), 31-38.
- HAMERS, J. F., & BLANC, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAN, Z. (2003). Fossilisation: From Simplicity to Complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 95-128.

- HANSE, P. (2000). Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. *Le français dans le monde. Recherches et applications, n° spécial*, 150-158.
- HARRIS, J. (1984). *Spoken Irish in Primary Schools. An Analysis of Achievement*. Dublin: Instituid Teangeolaiochta Eireann.
- HARRIS, M. (1992). *Language Experience and Early Language Development: from Input to Uptake*. Hove: Erlbaum.
- HARTIG, J., KLIEME, E., & LEUTNER, D. (eds.) (2008). *Assessment of Competencies in Educational Contexts: State of the Art and Future Prospects*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- HAUGEN, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: a bibliography and Research Guide*. Montgomery: University of Alabama Press.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- HERITAGE, J. (2007). Intersubjectivity and Progressivity in Person (and Place) Reference. In N. J. ENFIELD & T. STIVERS (eds.), *Person Reference in Interaction* (pp. 255-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- HERRENBERGER, A. (1999). *Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais*. Strasbourg: Centre régional de documentation pédagogique d'Alsace.
- HESLING, I. (2002). L'hémisphère cérébral droit: un atout en anglais de spécialité. *Revue Anglaise de spécialité*, 38-39, 1-24.
- HOFF-GINSBERG, E. (1998). The Relation of Birth Order and Socio-economic Status to Children's Language Experience and Language Development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- HORLIN, C., BLACK, M., FALKMER, M., & FALKMER, T. (2014). Proficiency of Individuals with Autism Spectrum Disorder at Disembedding Figures: a Systematic Review. *Developmental Neurorehabilitation*, 1, 1-10.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HOTZENKÖCHERLE, R. (1961). Zur Raumstruktur des Schweizerdeutschen. *Zeitschrift für Mundartforschung*, 28(3), 207-227.
- HOUSEN, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-18.

- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Bern: Peter Lang.
- HUFEISEN, B. & NEUNER, G. (2003). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- HUMBOLDT-UNIVERSITÄT BERLIN. (2013). *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Aufgabenpool VERA*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera> [12.10.2016].
- HUTTERLI, S. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. États des lieux – développements – perspectives*. Bienne: Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- JARVIS, S., & PAVLENKO, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- JENNY, E. (2018). L2-proficiency and Mathematic Competences of 10-12 Years Old Children in Swiss Two-way Immersion Elementary School Project FiBi. In M. CARMO (ed.), *Education and New Developments 2018* (pp. 289-293). Lisbon: InScience Press.
- JENNY, E. (2020). Reziproke Immersion: schriftliche und mehrsprachige Kompetenzen von 10-12-jährigen Schülerinnen und Schülern. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, n° spécial*, 99-116.
- JENNY, E., & ARCIDIACONO, F. (2019a). Apprentissage des mathématiques en tant que discipline dite non linguistique (DdNL) en contexte d'immersion réciproque en français et allemand. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 74 [en ligne].
- JENNY, E., & ARCIDIACONO, F. (2019b). Exploring the Impact of a Swiss Bilingual Program through a Mixed Method Design. In M. CARMO (ed.), *Education and New Developments 2019. Vol. 2* (pp. 27-31). Lisbon: InScience Press.
- JENNY, E., & ARCIDIACONO, F. (2019c). Two-way Immersion School: L2-proficiency and Mathematic Competences of 10-12 Year-old Children. In R. V. NATA (ed.), *Progress in Education. Vol. 60* (pp. 53-82). New York: Nova Science Publishers.
- JENNY, E., GAJO, L., & ARCIDIACONO, F. (2019). Enseignement bilingue: analyse de pratiques interactionnelles dans un dispositif d'immersion réciproque. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 75-90.
- KARNIOL, R. (1992). Stuttering out of Bilingualism. *First Language*, 12, 255-283.

- KERN, S., & GAYRAUD, F. (2007). Influence of Preterm Birth on early Lexical and Grammatical Acquisitions in French. *First Language*, 27, 159-173.
- KLAASSEN, R. (2001). *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*. Delft: Department of Communication and Education, Delft University of Technology.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- KLEIN, W. (1992). *Zweitspracherwerb. 3. Auflage*. Frankfurt am Main: Anton Hain.
- KOLDE, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i.Ue*. Wiesbaden: Steiner.
- KOTTAK, C. (2006). *Mirror for Humanity*. New York: McGraw-Hill.
- KRASHEN, S. (1989). We acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- KROON, S. (1998). Mehrsprachigkeit und Schulsprachpolitik. In G. KHRUSLOV & S. KROON (eds.), *The Challenge of Multilingualism to Standard Language Teaching: Cases from Russia, England, Flanders, Germany and The Netherlands* (pp. 42-68). Moscow: Institute for National Problems of Education.
- LAMBELET, A., & BERTHELE, R. (2014). *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen – Stand der Forschung*. Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- LAMBERT, W. E. (1974). Culture and Language as Factors of Learning and Education. In F. ABOUD & R. MEADE (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- LAPARRA, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui*, 143, 7-16.
- LAPKIN, S., & SWAIN, M. (1990). French Immersion Agenda for the 90's. *The Canadian Modern Language Review*, 46(4), 638-674.
- LAPONCE, J. A. (1987). *Languages and their Territories*. Toronto: Toronto University Press.
- LASCANO, B. (2016). Étude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque. [Thèse de doctorat]. Pau: Université de Pau et des Pays de l'Adour.

- LASAGABASTER, D. (2008). Foreign Language Competence in CLIL Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.
- LATSCHA, C., VÖLLMIN, S., & GOGNIAT, E. (2017). *Concept pour la Filière Bilingue du degré Secondaire I (FiBiS) à Bienne*. Biel/Bienne: Stadt Biel/Ville de Bienne.
- LAURIE, S. S. (1890). *Lectures on Language and Linguistic Method in School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEBLANC, R. (1992). Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer. *Études de linguistique appliquée*, 88, 67-82.
- LÉCHOT, B. (2006). *Une langue ou un dialecte?* <https://www.swissinfo.ch/fre/une-langue-ou-un-dialecte-/221604> [06.09.2020].
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- LENZ, P., & STUDER, T. (2009). *Langues étrangères. Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences*. Fribourg: Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères.
- LENZ, P., & STUDER, T. (2014). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen 5. bis 9. Schuljahr*. Burgdorf: Schulverlag Plus.
- LE PAPE RACINE, C. (2011). Bilingualler Unterricht, CLIL-EMILE oder Immersion in der Schweiz - (k)eine Erfolgsstory? *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 14, 87-107.
- LE PAPE RACINE, C. (2014). Mehrsprachigkeitsdidaktik und immersiver Unterricht in der Schweiz. In S. EHRHART (Hrsg.), *Europäische Mehrsprachigkeit in Bewegung: Treffpunkt Luxemburg. Des plurilinguismes en dialogue: rencontres luxembourgeoises* (pp. 117-144). Bern: Peter Lang.
- LE PAPE RACINE, C., MERKELBACH, C., SALZMANN, C.-L., & WALTHER, P. (2010). *Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0*. Biel/Bienne: Stadt Biel/Ville de Bienne.
- LEROUX, M., & TOWNSEND, S. W. (2020). Call Combinations in Great Apes and the Evolution of Syntax. *Animal Behavior and Cognition*, 7(2), 131-139.
- LINDHOLM, K. J., & ACLAN, Z. (1991). Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement: Results from Bilingual/Immersion Programs. *Journal of Education*, 173(2), 99-113.

- LINDHOLM-LEARY, K. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LINDHOLM-LEARY, K. J., & HOWARD, E. (2008). Language and Academic Achievement in Two-way Immersion Programs. In T. FORTUNE & D. TEDICK (eds.), *Pathways to Bilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp. 177-200). Clevedon: Multilingual Matters.
- LONG, M. (1996). The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In W. RITCHIE & T. BHATIA (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- LONG, M. (2003) Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. In C. DOUGHTY & M. LONG (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 487-536). Oxford: Blackwell.
- LÜDI, G. (1998). L'enfant bilingue: chance ou surcharge? *Acta Romanica Basiliensa*, 8, 13-30.
- LÜDI, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 9, 125-135.
- LÜDI, G., & PY, B. (1984). *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LÜDI, G., & PY, B. (2002). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- LÜDI, G., & PY, B. (2013). *Être bilingue. 4<sup>e</sup> édition ajoutée d'une postface*. Bern: Peter Lang.
- LUDWIG, J. (1983). Attitudes and Expectations: a Profile of Female and Male Students of College French, German, and Spanish. *The Modern Language Journal*, 67(3), 216-227.
- LYSTER, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: a Counterbalanced Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- LYSTER, R. (2010). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait contrepoids entre forme et contenu. In R. CAROL (éd.), *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?* (pp. 101-127). Paris: L'Harmattan.
- MACKAY, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- MAC NIA, S. (2002). Irish-medium Assessment and Examinations. In J. M. KIRK & D. P. Ó BAOILL (eds.), *Language Planning and Education: Linguistic Issues in Northern Ireland, the Republic of Ireland and Scotland* (pp. 100-110). Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.



- MACSWAN, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45.
- MACWHINNEY, B. (1992). Transfer and Competition in Second Language Learning. In R. J. HARRIS (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 371-390). Amsterdam: Elsevier.
- MAKIN, S. (2015). *Debate Rages over whether Speaking a Second Language Improves Cognition*. *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/debate-rages-over-whether-speaking-a-second-language-improves-cognition/> [07.09.2020].
- MANNO, G., EGLI CUENAT, M., LE PAPE RACINE, C., & BRÜHWILER, C. (2016). Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I – Forschungsdesign und erste Erkenntnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(2), 255-282.
- MARIAN, V., SHOOK, A., & SCHROEDER, S. R. (2013). Bilingual Two-way Immersion Programs Benefit Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 36(2), 167-186.
- MARSH, H. W., HAU, K.-T., & KONG, C.-K. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared with Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 39(3), 727-763.
- MARTIN, J.-P. (2004). Lernen durch Lehren: quand les apprenants font la classe. *Cahiers de l'Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie*, 23(1), 45-56.
- MARTINOT, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistiques*, 62(2), 63-96.
- PICHON, E. (1936). *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Masson et Cie.
- MATTHEY, M. (2017). *Le plurilinguisme à l'école, entre science et politique*. <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2017/06/07/Le-plurilinguisme-à-l-école%2C-entre-science-et-politique%2C-par-Marinette-MATTHEY> [06.09.2020].
- MAY, S. (2017). Bilingual Education: What the Research Tells us. In O. GARCÍA, A. Lin & S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-20). Cham: Springer.

- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second-language Learning*. London: Edward Arnold.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- MEISSNER, F.-J. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensions- unterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125-145.
- MERKELBACH, C. (2002). *Voyage en immersion à l'école des langues. Rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école de quartier Bienne-Boujean. Deutsche Zusammenfassungen*. Bern: Office de recherche pédagogique du canton de Bern.
- MERKELBACH, C. (2007). *Bonjour – Grüezi – Guten Tag: de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques – Rapport final sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean*. Bern: Direction de l'instruction publique du canton de Bern.
- MILES, H. L. (1990). The Cognitive Foundations for Reference in a Signing Orangutan. In S. T. PARKER & K. R. GIBSON (eds.), *«Language» and Intelligence in Monkeys and Apes: Comparative Developmental Perspectives* (pp. 511-539). Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLINÉ, M. (2019). Biographie langagière. In C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 300-303). Toulouse: Érès.
- MOESCHLER, J. (2011). Causal, Inferential and Temporal Connectives: Why parce que is the Only Causal Connective in French? In S. HANCIL (éd.), *Marqueurs discursifs et subjectivité* (pp. 97-114) Rouen: Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- MONDADA, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 2(11), 5-16.
- MONDADA, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA*, 95, 97-121.
- MONDADA, L., & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-21.

- MOON, C., LAGERCRANTZ, H., & KUHL, P. K. (2013). Language Experienced in Utero Affects Vowel Perception after Birth: a Two-country Study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156-160.
- MOORE, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Études de linguistique appliquée*, 1(121), 71-78.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- MOORE, D., & CASTELLOTTI, V. (2005). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone. In D. MOORE & V. CASTELLOTTI (éd.), *La compétence plurilingue: regards francophones* (pp. 11-24). Bern: Peter Lang.
- MORETTI, B., & MOSER, P. (2018). Introduction: les langues en Suisse. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 14, 11-24.
- MOTTIER LOPEZ, L. (2008). *Apprentissage situé: la microculture de classe en mathématiques*. Bern: Peter Lang.
- MÜLLER, C. (1987). *Zweisprachigkeit in Bienne-Biel. Schlussbericht im Rahmen des Forschungsstudiums am Soziologischen Institut der Universität Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- MUÑOZ, C. P. (2010). *On How Age Affects Foreign Language Learning*. <https://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Munoz.pdf> [09.04.2020].
- MYERS-SCOTTON, C. (1993a). *Duelling languages: Grammatical Structure in Codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993b). *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- NAIMAN, N., FROANHLICH, M., STERN, H. H., & TOEDESCO, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- NEVILLE-BARTON, P., & BARTON, B. (2005). *The Relationship between English Language and Mathematics Learning for Non-native Speakers*. <http://www.tlri.org.nz/pdfs/13909.pdf> [12.03.2020].
- NIKULA, T., & MARSH, D. (1998). Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 13-18.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OFFICE FÉDÉRAL DE LA CULTURE. (2015). *Harmonisation de l'enseignement des langues. Rapport à l'attention de la CSEC-E*. Bern: Office fédéral de la culture.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. (2016). *Recensement fédéral de la population, 1850-2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique. (2017). *Les régions linguistiques de la Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. (2019a). *Die Bevölkerung der Schweiz 2018*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. (2019b). *Statistiques des villes suisses 2019. Annuaire statistique de l'Union des villes suisses. 80<sup>e</sup> édition*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- O'MALLEY, J., & CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ó MUIRCHEARTAIGH, J., & HICKEY, T. M. (2008). Academic Achievement, Anxiety and Attitudes in Early and Late Immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(5), 558-576.
- OSHIMA-TAKANE, Y., GOODZ, E., & DEREVENSKY, J. (1996). Birth Order Effects on Early Language Development: Do Second Born Children Learn from Overheard Speech? *Child Development*, 67(2), 621-634.
- OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & REID, W. (2015). Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: a Perspective from Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- ÖZÇALSKAN, S., & GOLDIN-MEADOW, S. (2010). Sex Differences in Language First Appear in Gesture. *Developmental Science*, 13(5), 752-760.
- PALLOTTI, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 165-197.
- PANDOLFI, E. M., CASONI, M., & BRUNO, D. (2016). *Le lingue in Svizzera. Analisi dei dati dei censimenti federali 2010-2012*. Bellinzona: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- PARADIS, M. (1994). Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA. In N. ELLIS (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 383-419). New York: Academic Press.
- PEAL, E., & LAMBERT, W. E. (1962). The Relationship of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1-23.

- PENFIELD, W., & ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- PEPPERBERG, I. M., & GORDON, J. D. (2005). Numerical Comprehension by a Grey Parrot (*Psittacus Erithacus*), Including a Zero-like Concept. *Journal of Comparative Psychology*, 119, 197-209.
- PERRENOUD, P. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe. Toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages! In J. WEISS (éd.), *L'évaluation: problème de communication* (pp. 9-33). Cousset: DelVal-IRDP.
- PETIT, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Do Bentzinger.
- PFEUTI, S. (2017). *Une expérience d'enseignement bilingue en immersion sous la loupe: évaluation de la filière bilingue à Bienne*. Tramelan: Section Recherche, Évaluation et Planification pédagogiques.
- PHILLIPS, C., & EHRENHOFER, L. (2015). The Role of Language Processing in Language Acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 5(4), 409-453.
- PLASCHY, S., & WERLEN, I. (2001). *Zweisprachige Matura Biel/Bienne*. Bern: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit.
- POISARD, C., KERVAN, M., LE PIPEC, E., ALLIOT, S., GUEUDET, G., HILI, H., JEUDY-KARAKOÇ, N., & LARVOL, G. (2014). Enseignement et apprentissage des mathématiques à l'école primaire dans un contexte bilingue breton-français. *Spirale*, 54, 129-150.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère*, 2, 17-47.
- PORQUIER, R., & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours*. Paris: Didier.
- PROFIT, F. (2002). L'enseignement bilingue. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 1-5.
- PRUDENT, L. F., TUPIN, F., & WHARTON, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern: Peter Lang.
- PUREN, (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, 126, 321-337.

- PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie*, 23(1), 10-26.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition. *Travaux neuchâtois de linguistique*, 17, 147-161.
- PY, B. (1993). *Quand les représentations peinent à suivre les pratiques*. In M. FRANCARD (éd.), *Actes du colloque de Louvain-La Neuve* (pp. 137-145). Louvain: Peeters.
- PY, B. (1996). Reflection, Conceptualisation and Exolinguisic Interaction: Observations on the Role of the First Language. *Language Awareness*, 5, 179-187.
- PY, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtois de linguistiques*, 32, 5-20.
- PY, B. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 125-135.
- PY, B. (2005). Devenir bilingue à Bienne. *Travaux neuchâtois de linguistique*, 43, 71-85.
- PY, B., & GAJO, L. (2013). Bilinguisme et plurilinguisme. In J. SIMONIN & S. WHARTON (éd.), *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (pp. 71-93). Lyon: ENS.
- QI, D. S. (1998). An Inquiry into Language-switching in Second Language Composing Processes. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 413-435.
- RAAB-STEINER, E., & BENESCH, M. (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. 3. Auflage*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- RAMÍREZ, J., YUEN, S., & RAMEY, D. (1991). *Final Report: Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-exit and Late-exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-minority Children*. San Mateo: Aguirre International.
- RICCIARDELLI, L. A. (1992). Creativity and Bilingualism. *Journal of Creative Behaviour*, 26(4), 242-254.
- RICHER, J.-J. (2009). *Lectures du cadre: continuité ou rupture? L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Barcelone: Maison des langues.
- RIPAMONTI, E. (2017). *Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research*. Cham: Springer.

- RIVENC, P., & GUBERINA, P. (1964). *Voix et images de France (2<sup>e</sup> degrés). Cours et méthode audiovisuelle d'enseignement du français aux étrangers, réalisée par le CREDIF*. Paris : Didier.
- ROBERTSON, P. (2002). *The Critical Age Hypothesis: a Critique of Research Methodology*. Tortola: Asian EFL Journal Press.
- ROBIN, J. (2015). *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PH Bern: récits d'expériences de formation et de mobilité*. [Dissertation]. Fribourg: Université de Fribourg.
- RODRIGUES, C., & WIGHAM, C. R. (2013). L'aide linguistique dans l'approche de l'EMILE: pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(3), 80-97.
- RONJAT, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- ROSCA, A. (1961). L'activité d'abstraction et de généralisation chez l'enfant. *Enfance*, 3, 193-200.
- ROSEN-REINHARDT, E. (2012). S'approprier la perspective actionnelle en classe. *Le Français dans le monde*, 379, 22-23.
- ROSS, K. (2014). Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In S. WITZIGMANN & J. RYMARCYK (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit Als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (pp. 122-142). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ROSS, K. (2017). «Aber jetzt tu ich ein bisschen *mélanger*» *Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz)*. [Dissertation]. Strasbourg: Universität Strasbourg.
- ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Credif.
- ROULET, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris : Didier.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L., & GROBET, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : Peter Lang.
- ROY, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

- RUBIN, J. (1975). What «the Good Language Learner» Can Teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- RUBIN, J. (1981). The Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- SAER, D. J. (1923). The Effects of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- SAER, D. J., SMITH, F., & HUGHES, J. (1924). *The Bilingual Problem*. Wrexham: Hughes.
- SALZMANN, C.-L., & LE PAPE RACINE, C. (2008). Le développement de l'enseignement bilingue à l'école publique de Biel-Bienne (Suisse). *Synergies Pays germanophones*, 1, 67-75.
- SANGUIN, A.-L. (1978). La territorialité linguistique: l'exemple suisse et le cas du Québec. *Cahiers de géographie du Québec*, 22(55), 79-82.
- SAUER, E., & SAUDAN, V. (2008). *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit. Diskussionsgrundlage zur Entwicklung «Didaktischer Grundsätze für den Fremdsprachenunterricht»*. <http://docplayer.org/50574993-Aspekte-einer-didaktik-der-mehrsprachigkeit-vorschlaege-zur-begrifflichkeit.html> [07.04.2020].
- SCHLÄPFER, R., ARQUINT, J. C., CAMARTIN, I., HAAS, W., KNECHT, P., LURATI, O., & LUTZ, F. (1985). *La Suisse aux quatre langues*. Genève: Zoé.
- SCHLEMMINGER, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue: le modèle rhénan. *Synergies Pays germanophones*, 1, 97-111.
- SCHMIDT, R. (1983). Interaction, Acculturation, and the Acquisition of Communicative Competence: A Case Study of an Adult. In N. WOLFSON & E. JUDD (eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 137-174). Rowley: Newbury House.
- SCHNITZER, M. L. (1993) Steady as a Rock: Does the Steady State Represent Cognitive Fossilization? *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(1), 1-20.
- SCHUBNEL, Y. (2009). *Bilingualer Mathematikunterricht. Ein Beitrag zu einem zusammenwachsenden Europa*. [Thèse de doctorat]. Freiburg: Pädagogischen Hochschule Freiburg.



- SCHULZE, H. (1994). *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. München: C. H. Beck.
- SCHUMANN, J. (1978). *The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- SCHWARTZ, B., & SPROUSE, R. (1996). L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research*, 12(1), 40-72.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-241.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SELINKER, L., & LAKSHMANAN, U. (1992). Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle. In S. GASS & L. SELINKER (eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 197-216). Amsterdam: John Benjamins.
- SERA, G. L. (2000). *The Nature and English Language Consequences of Dual Immersion Schooling*. [Unpublished doctoral dissertation]. Bloomington: Indiana University.
- SERAFINI, E. J., ROZELL, N., & WINSLER, A. W. (2020). Academic and English Language Outcomes for DLLs in Miami as a Function of School Bilingual Education Model: the Role of Two-way Immersion and Home Language Support. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 1-19.
- SHOHAMY, E. (1996). Language Testing: Matching Assessment Procedures with Language Knowledge. In M. BIRENBAUM & F. J. R. C. DOCHY (eds.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Evaluation in Education and Human Services* (pp. 143-160). Dordrecht: Springer.
- SHOHAMY, E. (2009). Language Policy as Experiences. *Language Problems and Language Planning*, 33(2), 185-189.
- SIERRA, J., & OLAZIREGI, I. (1989). *EIFE 2. Influence of Factors on the Learning of Basque*. Gasteiz: Central publications service of the Basque government.
- SIGUÁN, M., & MACKAY, W. F. (1987). *Education and Bilingualism*. London: Kogan Page.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SOLTERO, S. W. (2018). Dual Language Higher Education: Post-secondary Discipline Based Bilingual Immersion. In H. KNOERR, A. WEINBERG

- & C. E. BUCHANAN (eds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 29-53). Ottawa: Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.
- SORACE, A. (1996). *Permanent Optionality as Divergence in Non-native Grammars*. Paper presented at EUROSLA, 6, Nijmegen.
- SPANOS, G., RHODES, N. C., & DALE, T. (1988). Linguistic Features of Mathematical Problem Solving: Insights and Applications, In R. R. COCKING & J. P. MESTRE (eds.), *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics* (pp. 221-240). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- STEFFEN, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissages intégrés des savoirs disciplinaires*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- STEFFEN, G., VUKSANOVIĆ, I., FREYTAG LAUER, A., & JENNY, E. (2019). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de langue orienté vers le contenu? *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 3, 37-37.
- STEFFEN, G., VUKSANOVIĆ, I., & JENNY, E. (éd.) (2019). Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110.
- STERN, H. H. (1975). What Can we Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(2), 304-318.
- STOJANOVIC, N. (2010). Une conception dynamique du principe de territorialité linguistique: la loi sur les langues du canton des Grisons. *Politique et sociétés*, 29(1), 231-259.
- STOURDZÉ, C. (1971). Les niveaux de langue. In A. REBOULLET (éd.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (pp. 37-44). Paris: Hachette.
- STRAUB, K. (2014). Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 44-47.
- SWAIN, M., & LAPKIN, S. (1986). Immersion French in Secondary Schools: 'the Goods' and 'the Bads'. *Contact*, 5(3), 2-9.

- TAHERDOOST, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology. How to Choose a Sampling Technique for Research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(2), 18-27.
- TAYLOR, S. (1992). Victor: a Case Study of a Cantonese Child in Early French Immersion. *Canadian Modern Language Review*, 48(4), 736-759.
- TAYLOR, S. (1998). Beyond Belief: Variance in Models of Content-based Instruction and School Success among Minority Language Learners. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 67, 61-83.
- TERRACE, H. S. (1979). *Nim: A Chimpanzee who Learned Sign Language*. New York: Knopf Patterson.
- THOMAS, W. P., & COLLIER, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- THOMAS, W. P., & COLLIER, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- TRACY, R., & GAWLITZKE-MAIWALD, I. (2005) The Strength of the Weak: Asynchronies in the Simultaneous Acquisition of German and English. *Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35, 29-53.
- VAN PARIJS, P. (2000). The Ground Floor of the World. On the Socio-economic Consequences of Linguistic Globalization. *International Political Science Review*, 21(2), 217-233.
- VERDELHAN, M., MAURER, B., & DURAND, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Tréma*, 15-16, 147-157.
- VILATTE, J. C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Avignon : Laboratoire Culture & Communication.
- VILLE DE BIENNE. (2019). *Biel/Bienne. Données statistiques. Statistisches Fact Sheet*. Biel/Bienne: Économie/Statistique.
- VYGOTSKI, L. S. (1934). *Pensée et langage*. Moscou: Smysl.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.
- WATTS, R. J., & MURRAY, H. (2001). *Die fünfte Landessprache? Englisch in der Schweiz*. Zürich: Hochschulverlag.

- WEINREICH, U. (1970). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- WEIBEL, U. (2019). *Austauschaktivität Zyklus 2*. [Document de cours]. Vivre le bilinguisme – Die Zweisprachigkeit leben. Biel: HEP-BEJUNE-PH Bern.
- WERLEN, I. (1998). Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. *Babylonia. The Swiss Journal of Language Teaching and Learning*, 1, 22-35.
- WERLEN, I. (2005a). Biel/Bienne – Leben in einer zweisprachigen Stadt. *Bulletin VALS-ASLA*, 82, 5-16.
- WERLEN, I. (2005b). Formulierungen von Normen kommunikativen Handelns in Biel/Bienne. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43, 87-109.
- WERLEN, I. (2018). La situation sociolinguistique de la Suisse alémanique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 14, 25-42.
- WINTERTON, J., DELAMARE-LE DEIST, F., & STRINGFELLOW, E. (2005). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.
- WITKIN, H., OLTMAN, P., RASKIN, E., & KARP, S. (1971). *A Manual for the Embedded Figures Test*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- WOKUSCH, S., & LYS, I. (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25(2), 168-179.
- WONG FILLMORE, L. (1991). Second-language Learning in Children: A Model of Language Learning in Context. In E. BIALYSTOK (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- YOUNG, A., & MARY, L. (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation: Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73(1), 75.
- ZIMMERMANN, B., & HOSTETTLER, U. (2013). *Evaluation zweisprachiger Kindergarten Leubringen/Magglingen. Schlussbericht vom 02.09.2013*. Bern: Institut für Weiterbildung.
- ZÖFEL, P. (2002). *Statistik verstehen: ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley.
- ZYDATISS, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Berlin: Peter Lang.

## Liste des illustrations

Figure 1 : Comparaison des structures syllabiques de cinq langues (allemand, anglais, tchèque, français et italien) selon Dankovicova et Dellwo (2007) .....	24
Figure 2 : Compétences langagières séparées (Lüdi, 1998 : 17) .....	43
Figure 3 : Compétences langagières communes (Lüdi, 1998 : 17) .....	44
Figure 4 : Différentes tâches communicatives selon Baker (1996:156), schéma issu de Lüdi (1998:18), sur la base des travaux de Cummins (1984:139) .....	47
Figure 5 : Exemple d'item de tests de type <i>embedded picture</i> (Horlin, Black, Falkmer & Falkmer, 2014) .....	56
Figure 6 : Indicateurs de compétences langagières générales selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 :87) .....	64
Figure 7 : Différenciation entre modèles forts et modèles faibles selon Baker (1995), cité par Gajo (2005:4) .....	92
Figure 8 : Résolution de l'opération $978 \times 4 = 3912$ avec la méthode de la multiplication arabe tirée de Gajardo et Dasen (2007 :2) .....	106
Figure 9 : Articulation entre acquisition-apprentissages et interaction, schéma repris et adapté de Steffen (2013) .....	110

Figure 10 : Articulation entre les situations unilingues ou bilingues et les situations endolingues ou exolingues. Schéma tiré de Lüdi et Py (2013:161) .....	128
Figure 11 : Articulation entre médiation et re-médiation (tiré et adapté de Gajo, 2007 :8) .....	136
Figure 12 : Différenciation entre enseignement bilingue en mode unilingue ou bilingue .....	139
Figure 13 : Différents types d'enseignement bilingue selon les axes philosophie, modèle et programme (May, 2017:9) .....	148
Figure 14 : Types d'interactions possibles en immersion réciproque et registres de langues avec « rs » pour registre soutenu, « rc » pour registre courant et « rf » pour registre familier .....	150
Figure 15 : Variantes possibles de bilinguisme et/ou diglossie issus de Fishman (1971) .....	165
Figure 16 : Exemple d'horaire pour une classe de 4 <sup>e</sup> suivant le plan d'étude germanophone (selon Le Pape Racine et al., 2010:15) .....	190
Figure 17 : Exemple d'horaire pour une classe de 4 <sup>e</sup> année suivant le plan d'étude francophone (selon Le Pape Racine et al., 2010:15) .....	191
Figure 18 : Comparaison des plans d'études de la partie germanophone et francophone du canton de Berne en vue de l'élaboration du concept FiBi (Le Pape Racine et al., 2010:16) .....	192
Figure 19 : Résultats en L2 des élèves de tout l'échantillon (N=332) en fonction du statut socio-économique .....	237
Figure 20 : Tracé des moyennes en fonction du statut socio-économique (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de L2 (axe vertical) .....	242
Figure 21 : Tracé des moyennes en fonction du profil langagier (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de L2 (axe vertical) .....	243

Figure 22: Représentation graphique du résultat de l'ANOVA entre les résultats en L2 des élèves de la FiBi et le statut socio-économique .....	248
Figure 23: Résultats de mathématiques obtenus par les élèves FiBi en fonction du statut socio-économique (SES) .....	254
Figure 24: Tracé des moyennes en fonction du statut socio-économique (couleurs), de la classe (axe horizontal) et des résultats aux tests de mathématiques (axe vertical) .....	257
Figure 25: Tracé des moyennes en fonction du statut socio-économique et des résultats aux tests de mathématiques pour les élèves de la FiBi .....	259
Figure 26: Différentes moyennes obtenues par les élèves FiBi aux tests de mathématiques en fonction du profil langagier .....	261
Figure 27: Déplacement sur l'axe langue-contenu pour la séquence VC7H3 .....	316





## Liste des tableaux

Tableau 1 : Comparaison des approches familiales et scolaires pour l'apprentissage d'une L2 .....	80
Tableau 2 : Variables et appellations des différentes formes d'enseignement bilingue (inspiré des travaux de Le Pape Racine, 2014) .....	94
Tableau 3 : Présentation des différentes hypothèses de recherche .....	204
Tableau 4 : Vue d'ensemble de l'échantillon (n=332) .....	206
Tableau 5 : Tests utilisés pour les quatre habiletés langagières (issus de Lenz & Studer, 2014) .....	213
Tableau 6 : Items retenus pour le test de mathématiques .....	215
Tableau 7 : Vue d'ensemble sur les données et les outils d'analyse retenus .....	227
Tableau 8 : Vue d'ensemble de l'échantillon avec résultats des tests statistiques visant le contrôle de la comparabilité des deux groupes (Chi-Square, Student t-test et Mann-Whitney U) ....	233
Tableau 9 : Student t-Test concernant les compétences de L2 des deux groupes (classes régulières et FiBi). Les tests comportaient un maximum de 8 points .....	235

Tableau 10: Student t-Test avec les résultats généraux aux tests de L2 (Comp. générale L2) comme variable dépendante et le genre comme variable indépendante .....	236
Tableau 11: Résultat en L2 selon le statut socio-économique (SES) pour l'ensemble de l'échantillon .....	236
Tableau 12: Résultats en L2 en fonction du profil langagier .....	238
Tableau 13: Résultats en L2 en fonction de l'utilisation de la L2 dans les loisirs .....	239
Tableau 14: Résultats en L2 en fonction de l'utilisation de la L2 avec les amis .....	240
Tableau 15: Tests des effets intersujets avec la variable dépendante R_L2 pour tout l'échantillon .....	241
Tableau 16: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et le genre au sein de la population FiBi .....	245
Tableau 17: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et l'utilisation de la L2 dans les loisirs au sein de la population FiBi .....	245
Tableau 18: Résultat du Student t-Test entre la compétence de L2 et l'utilisation de la L2 avec des amis au sein de la population FiBi .....	246
Tableau 19: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le nombre de frères et sœurs au sein de la population FiBi .....	246
Tableau 20: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le statut « parents » au sein de la population FiBi .....	247
Tableau 21: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le statut socio-économique au sein de la population FiBi .....	248
Tableau 22: Résultat du test ANOVA entre la compétence de L2 et le profil langagier au sein de la population FiBi .....	250

Tableau 23: Tests des effets intersujets entre les résultats en L2, le statut socio-économique (SES) et le profil langagier (LProfile) au sein de la population FiBi .....	251
Tableau 24: Student t-Test avec la variable indépendante Class et les résultats en mathématiques comme variable dépendante (échantillon complet) .....	252
Tableau 25: Student t-Test entre le genre et les résultats en mathématiques (échantillon complet).....	252
Tableau 26: Résultat du test ANOVA entre le résultat au test de mathématiques (R_Maths) et le statut socio-économique (SES) .....	253
Tableau 27: Résultat du test ANOVA avec le résultat de mathématiques comme variable dépendante et le profil langagier comme variable indépendante .....	254
Tableau 28: ANOVA factorielle entre le résultat en mathématiques, le statut socio-économique et le profil langagier pour tout l'échantillon .....	256
Tableau 29: ANOVA factorielle entre le résultat en mathématiques et les facteurs fixes Class, SES et LProfile (test effectué avec l'ensemble de l'échantillon) .....	256
Tableau 30: Student t-Test entre le genre (Gender) et le résultat en mathématiques (R_Maths) .....	258
Tableau 31: Résultat du test ANOVA entre le résultat en mathématiques (R_Maths) et le statut socio-économique (SES) pour les élèves de la FiBi .....	258
Tableau 32: Résultat du test ANOVA entre le résultat au test de mathématiques et le profil langagier au sein de la population FiBi .....	260
Tableau 33: Résultat de l'ANOVA factorielle entre le résultat de mathématiques, le statut socio-économique et le profil langagier au sein de la population FiBi .....	261

Tableau 34 : Extraits issus des travaux de groupes visant la résolution d'une tâche bilingue de mathématiques, avec un focus sur le registre familier (voire populaire ou vulgaire, selon Buguet-Melançon et Turcotte, 2007) .....	278
Tableau 35 : Résumé des situations observées dans le contexte immersif réciproque de la FiBi ainsi que des registres et des langues utilisées pour chacune d'entre elles .....	284

## Table des matières

Remerciements .....	7
Préface .....	9
Introduction .....	11
<b>PARTIE A CADRAGE THÉORIQUE .....</b>	<b>17</b>
<b>Chapitre 1 Acquisition d'une langue et bilinguisme .....</b>	<b>19</b>
1.1 Acquisition du langage .....	20
1.2 Apprentissage/acquisition/appropriation d'une L2 .....	26
1.3 Acquisition simultanée de deux langues .....	38
1.4 Bi-plurilinguisme: définitions et représentations .....	52
1.5 Compétence langagière .....	62
1.6 Compétence plurilingue .....	66
1.7 Variation linguistique: oralité, registres et dialectes .....	69
1.8 De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme ...	73
1.9 Bilan .....	79
<b>Chapitre 2 Enseignement bilingue et immersion réciproque .....</b>	<b>83</b>
2.1 Enseignement bilingue et immersion: définitions .....	84

2.2 Typologie .....	87
2.3 Aspects idéologiques de l'enseignement bilingue .....	91
2.4 Apprentissages en enseignement bilingue .....	97
2.5 Enjeux didactiques dans l'enseignement bilingue .....	115
2.6 Immersion réciproque .....	142
2.7 Bilan .....	153
<b>PARTIE B TERRAIN DE RECHERCHE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>157</b>
<b>Chapitre 3 Politiques éducatives et linguistiques, contexte sociolinguistique de Biel/Bienne et projet « Filière Bilingue » .....</b>	<b>159</b>
3.1 Contexte sociolinguistique en Suisse .....	160
3.2 Politiques linguistiques en Suisse et plans d'études .....	166
3.3 Biel/Bienne: histoire et émergence du bilinguisme .....	170
3.4 L'immersion réciproque à Biel/Bienne .....	184
3.5 Bilan .....	195
<b>Chapitre 4 Objectifs, questions de recherche et méthode .....</b>	<b>197</b>
4.1 Objectifs de l'étude .....	198
4.2 Questions de recherche .....	199
4.3 Hypothèses .....	200
4.4 Échantillon .....	205
4.5 Le choix de la méthode mixte .....	207
4.6 Partie quantitative: comparaisons de groupes .....	208
4.7 Partie qualitative: documentation et analyse des pratiques .....	217
4.8 Conventions de transcription .....	223
4.9 Anticipation de biais et bilan .....	224

<b>PARTIE C ANALYSES, RÉSULTATS ET DISCUSSION</b> .....	229
<b>Chapitre 5 Analyses et résultats</b> .....	231
5.1 Apprentissages en L2 et en mathématiques .....	231
5.2 Pratiques effectives en classe .....	266
<b>Chapitre 6 Discussion</b> .....	327
6.1 À propos de la L2 .....	328
6.2 À propos des mathématiques .....	335
6.3 Spécificités de l'immersion réciproque .....	337
<b>Conclusion</b> .....	341
7.1 Retour sur les principaux résultats .....	341
7.2 Pistes pour la formation et les pratiques en classe .....	345
7.3 Perspectives de recherche .....	348
<b>Postface</b> .....	353
<b>Références bibliographiques</b> .....	355
<b>Liste des illustrations</b> .....	389
<b>Liste des tableaux</b> .....	393

Achévé d'imprimer

En septembre 2023

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Rachel Maeder



« Les principaux objectifs des programmes d'immersion réciproque sont d'aider les deux groupes d'élèves à atteindre des niveaux supérieurs de compétence académique et bilingue, de développer l'estime de soi et de promouvoir des attitudes interculturelles positives. »

L'enseignement bilingue est considéré comme une approche efficace pour apprendre une langue étrangère. Mais il existe presque autant de manières de l'appliquer qu'il existe de projets dans le monde. L'immersion réciproque est un type de dispositif particulier puisqu'il prévoit un enseignement en deux langues pour des classes composées d'élèves de deux communautés linguistiques distinctes. Il en résulte des modalités intéressantes, comme la possibilité d'apprendre par les pairs, et des enjeux didactiques spécifiques, notamment liés à la présence des deux langues dans et en dehors de la classe.

Cet ouvrage tente d'éclairer non seulement la question de l'efficacité d'un tel dispositif pour le développement des ressources linguistiques et disciplinaires (en l'occurrence, en mathématiques) des élèves, mais aussi la question d'une didactique spécifique à l'enseignement bilingue, en particulier à l'immersion réciproque.



**Emile Jenny** est chercheur et formateur dans le domaine de l'enseignement bilingue et de la didactique des langues. Titulaire d'un doctorat (PhD) en linguistique de l'Université de Genève, d'un Master of Arts spécialisé en didactique des langues étrangères de l'Université de Fribourg ainsi que d'un diplôme d'enseignement (Bachelor of Arts) de la Haute École Pédagogique de Fribourg, il intervient régulièrement sur des thématiques liées au bilinguisme ou à l'enseignement des langues. Ses intérêts de recherche portent sur l'évaluation de dispositifs d'enseignement

bilingue, l'analyse des pratiques de classe, l'enseignement des disciplines en contexte plurilingue et la didactique des langues en général, avec un focus sur le français langue de scolarisation (FLSco), l'allemand et l'anglais. Ses travaux et ses cours reposent d'une part sur des contenus théoriques et d'autre part sur son expérience d'enseignant dans différents contextes sociolinguistiques (notamment au Nicaragua, à Zurich, à Berne ou à Fribourg). Depuis 2015, il est chargé d'enseignement et responsable de projets à la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE) où il est notamment responsable du CAS Éducation & Plurilinguisme.

ISBN : 978-2-88930-531-5



9 782889 305315