

L'immersion précoce en allemand au cycle 1 dans le canton de Neuchâtel

L'enseignement des langues en Suisse dans un contexte européen

Formation primaire



Mémoire de Bachelor de : **Lea Mantuano**

Sous la direction de : **Anita Falessi**

La Chaux-de-Fonds, 31 mars 2015

Remerciements

J'adresse d'abord mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Falessi, formatrice et didacticienne en allemand, qui m'a encadrée et conseillée tout au long de la rédaction de ce travail.

Je remercie également les enseignantes d'immersion qui m'ont accueillie dans leurs classes et qui m'ont consacré du temps.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Avant-propos

Résumé

La migration des populations, tant au niveau cantonal, national, européen que mondial, influence inévitablement les politiques éducatives qui doivent s'adapter au contexte social. Chaque individu, en Suisse comme ailleurs, a son propre profil linguistique et culturel. C'est pourquoi, l'enseignement doit privilégier l'intercompréhension en développant des compétences communicatives.

C'est au Canada que l'immersion linguistique est née. Il s'agit d'une situation de formation bilingue où un certain nombre de disciplines non linguistiques sont enseignées dans une autre langue que la langue de scolarisation. Cette approche novatrice de l'enseignement d'une langue étrangère a eu du succès et s'est répandue dans plusieurs pays. Actuellement, en Suisse, l'immersion précoce en allemand au cycle 1 est expérimentée dans les cantons francophones et permet d'initier l'élève à l'allemand dès l'école enfantine. Dans le canton de Neuchâtel, ce projet a débuté il y a quatre ans. Mon travail s'intéresse donc à la façon dont les enseignants conçoivent leurs séquences d'apprentissage pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques et disciplinaires, tout en sachant que le matériel didactique est limité et que la formation des enseignants n'est pas encore au point.

Cinq mots clés :

- l'enseignement des langues
- le contexte linguistique européen et suisse
- l'immersion précoce en allemand au cycle 1
- le bilinguisme fonctionnel
- l'intercompréhension linguistique et culturelle

Liste des figures

Figure 1 : Les romands se débrouillent-ils en allemand?	5
Figure 2 : L'enseignement des langues en Suisse.....	11
Figure 3 : L'enseignement EMILE en primaire en Europe.....	18
Figure 4 : L'enseignement bilingue et ses cinq dimensions	45

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le cadre spatio-temporel des entretiens	27
Tableau 2 : Le cadre spatio-temporel des observations.....	28
Tableau 3 : Le contexte de réalisation des entretiens	31
Tableau 4 : La formation.....	32
Tableau 5 : La langue.....	33
Tableau 6 : Le matériel didactique.....	34
Tableau 7 : Les disciplines, domaines et thèmes.....	35
Tableau 8 : Les avantages de l'immersion précoce	36
Tableau 9 : Les compétences linguistiques des élèves	37
Tableau 10 : Les difficultés en français et l'élève allophone.....	38
Tableau 11 : Le rôle de la langue d'origine & Le principe de complémentarité.....	38
Tableau 12 : La collaboration	39
Tableau 13 : La continuité	40

Liste des annexes

ANNEXE 1 :	I
ANNEXE 2 :	V
ANNEXE 3 :	VIII
ANNEXE 4 :	XVIII
ANNEXE 5 :	XXXII
ANNEXE 6	XXXVII

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude.....</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème.....</i>	3
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche.....</i>	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION	6
1.2.1 <i>Origine ou bref historique.....</i>	6
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts.....</i>	8
1.2.3 <i>Résultats de recherches, théories et synthèses.....</i>	14
1.2.4 <i>Controverses et ressemblances entre études.....</i>	17
1.2.5 <i>Point de vue personnel à l'égard de la théorie.....</i>	20
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	21
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche.....</i>	21
1.3.2 <i>Objectifs ou hypothèses de recherche.....</i>	21
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	23
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	23
2.1.1 <i>Type de recherche.....</i>	23
2.1.2 <i>Type d'approche.....</i>	23
2.1.3 <i>Type de démarche.....</i>	24
2.2 NATURE DU CORPUS.....	25
2.2.1 <i>Récolte des données.....</i>	25
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche.....</i>	27
2.2.3 <i>Echantillonnage.....</i>	28
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	29
2.3.1 <i>Transcription.....</i>	29
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	29
2.3.3 <i>Méthodes et analyse.....</i>	30
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	31
3.1 PRESENTATION DES DONNEES.....	32
3.2 INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	41
3.2.1 <i>La formation et la langue.....</i>	41
3.2.2 <i>Le matériel didactique.....</i>	42

3.2.3	<i>Les disciplines, domaines et thèmes</i>	42
3.2.4	<i>Les avantages de l'immersion précoce</i>	44
3.2.5	<i>Les compétences linguistiques des élèves.....</i>	46
3.2.6	<i>Le rôle de la langue d'origine</i>	47
3.2.7	<i>Les difficultés en français et l'élève allophone</i>	48
3.2.8	<i>Le principe de complémentarité</i>	49
3.2.9	<i>La collaboration.....</i>	49
3.2.10	<i>La continuité.....</i>	50
CONCLUSION		51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		53

Introduction

La croissance de la mobilité professionnelle et sociale en Europe amène l'individu, en tant qu'acteur social, à établir des relations avec de nombreux groupes sociaux. C'est pourquoi, les systèmes éducatifs doivent privilégier l'intégration et la cohésion dans notre société grâce à une intercompréhension linguistique et culturelle. Ainsi, le développement des compétences bilingues et plurilingues chez l'individu est essentiel à la communication. Des chercheurs canadiens se sont penchés sur la question et sont aujourd'hui à l'origine de programmes pédagogiques novateurs tels que l'immersion qui s'est répandue dans plusieurs pays.

En Suisse, l'immersion précoce en allemand constitue actuellement un projet pilote mené par plusieurs cantons. Durant ma formation, j'ai eu l'occasion de réaliser deux stages consécutifs dans une classe pilote de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS. Au terme de ces stages, je me suis interrogée sur les conditions les plus favorables pour l'apprentissage d'une deuxième langue car j'ai pu constater que les élèves avaient déjà acquis à 4 ans des compétences en compréhension. C'est principalement pour cette raison que j'ai choisi de mener mon mémoire sur ce sujet que je souhaitais approfondir.

L'immersion précoce au cycle 1 consiste à utiliser l'allemand comme instrument d'enseignement des matières scolaires, dès l'école enfantine. Toutefois, plusieurs paramètres de cette approche linguistique ne sont pas encore au point. C'est pourquoi je vais, grâce à ma récolte de données répondre à la question de recherche suivante :

En l'absence de formation pour les enseignants, de matériel didactique et d'objectifs précis, comment les enseignants des classes pilotes font-ils pour concevoir leurs séquences d'apprentissage, en choisissant les disciplines et les thèmes permettant aux élèves d'atteindre des compétences tant linguistiques que disciplinaires ?

Le premier chapitre, intitulé « Problématique », présente les raisons d'être de l'étude, la naissance de l'immersion au Canada, les origines de l'enseignement bilingue en Suisse, l'impact de la mondialisation sur les politiques linguistiques européennes et suisses, la définition de concepts clés, les résultats de recherches de l'immersion du Valais et de la Belgique, et ce avec mon point de vue personnel.

Le deuxième chapitre, intitulé « Méthodologie », expose dans un premier temps, les fondements méthodologiques de ma recherche qualitative, basée sur une approche combinée, inductive et déductive, et employant une démarche descriptive, compréhensive et comparative. Dans un deuxième temps, je présente mes moyens de collecte de données, l'entretien et l'observation, tout en les situant dans leur cadre spatio-temporel et en décrivant l'échantillonnage. Puis, dans un troisième temps, je décris les règles de transcription appliquées, le traitement des données et l'analyse thématique que je vais privilégier.

Le troisième chapitre présente, tout d'abord, les données sous forme de tableaux qui seront soumises ensuite à mon analyse.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

L'enseignement des langues étrangères tant en Suisse qu'en Europe subit des changements constants en raison de la mondialisation.

Le début de l'enseignement des langues étrangères est devenu plus précoce. Si l'on compare la situation actuelle à celle d'il y a 30 ans en arrière (1984), on constate que les Etats européens proposent un enseignement plus précoce dans le cursus. Cette évolution s'est principalement accélérée ces dernières années.

Ce sujet est d'actualité et fait débat aussi bien dans les familles qu'à l'école : c'est pourquoi il m'interroge. En effet, pour quelles raisons l'enseignement des langues étrangères intervient de plus en plus tôt dans le cursus scolaire ? Quelle est la didactique appropriée pour accroître l'efficacité et améliorer la qualité de l'apprentissage des langues ? Qu'est-ce que cette didactique impliquerait pour les élèves et pour les enseignants ? Ce sont toutes ces questions qui me poussent à rédiger mon mémoire sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

1.1.2 Présentation du problème

Au degré secondaire, depuis plusieurs années déjà, les systèmes d'enseignement en plusieurs langues sont croissants : la langue de référence¹ et une langue seconde² sont véhicules du savoir et moyens d'interaction. La terminologie utilisée pour les désigner varie : enseignement bilingue ou plurilingue, enseignement en langue étrangère d'une discipline non linguistique, enseignement intégrant langue et matière, etc.

Ces systèmes ont été créés en réponse à la demande des parents (familles multilingues et/ou multiculturelles, situations socioprofessionnelles, projets éducatifs propres).

¹ La langue de référence est la langue de scolarisation ou la première langue nationale.

² La langue seconde est une langue étrangère.

Actuellement, des parents de jeunes enfants réclament également un enseignement de type immersif dès l'école maternelle. En outre, selon Guillaume (2014), des pédagogues bien renseignés sur le sujet affirment que « les langues n'étant pas des branches comme les autres, il y a une manière et une seule d'y parvenir : c'est l'enseignement par immersion » (p.13).

On peut dès lors s'interroger : la mise en place d'un tel projet à l'école primaire est-il réalisable ? Qu'implique ce projet ?

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Depuis l'année scolaire 2011-2012, le Département de l'Education de la Culture et des Sports (DECS) du canton de Neuchâtel a procédé à une phase d'expérimentation destinée à promouvoir l'enseignement-apprentissage de l'allemand dès l'entrée à l'école obligatoire. Les classes pilotes se sont ouvertes dans six centres scolaires volontaires³. Le premier bilan est plutôt prometteur : il incite à poursuivre cette réflexion.

Par ailleurs, selon Comblain et Rondal (2001), un « nombre de personnes confrontées aux carences linguistiques des enfants en fin de scolarité qualifient ouvertement d'échec plus que relatif de l'apprentissage scolaire des langues étrangères ». (p.81) Les problèmes sont les suivants :

- « l'apprentissage scolaire commence trop tard » (p.81)

En Suisse, l'enseignement d'une langue étrangère débute seulement en 5^{ème} HarmoS, soit à l'âge de 8 ans alors que « la plasticité cérébrale, du moins dans le domaine linguistique, paraît décliner de manière importante à partir de 8 ou 9 ans » (p.82).

- « l'apprentissage scolaire est trop peu intensif » (p.82)

Les périodes consacrées, dès la 5^{ème} HarmoS, à l'enseignement d'une langue étrangère sont minimales : deux périodes de 45 minutes par semaine. « Quand on pense au nombre d'heures, de jours et d'années que l'enfant passe à apprendre sa

³ Il s'agit des centres des Terreaux et des Deux-Thielles de l'Ecole obligatoire régionale de Neuchâtel, des trois secteurs de l'Ecole obligatoire de La Chaux-de-Fonds et du centre scolaire du Val-de-Ruz.

langue maternelle, espérer faire acquérir une langue étrangère en lui consacrant » deux périodes par semaine « relève d'un optimisme inconsidéré » (p.82).

➤ « l'apprentissage scolaire est trop réflexif » (p.82)

Le contenu des cours devrait consacrer moins de temps à la grammaire et plus de temps au développement des capacités de communication considérées, de nos jours, comme la fonction fondamentale du langage.

➤ « les techniques d'apprentissage sont essentiellement de type traductif » (p.83)

Actuellement, l'objectif premier de la pédagogie fonctionnelle des langues étrangères consiste à communiquer oralement, c'est-à-dire à comprendre et parler, et seulement après, à lire et écrire. Néanmoins, on ne peut pas avoir la certitude que tous les enseignants orientent leurs activités vers cet objectif.

Les résultats d'un sondage⁴ commandé par l'association de défense du français et diffusé à la radio télévision suisse (RTS), le 26 octobre 2014, démontrent que la majorité de la population suisse ne parvient pas à se débrouiller pour communiquer en allemand grâce aux connaissances scolaires de l'école obligatoire.

En effet, 51% disent ne « pas vraiment bien » se débrouiller et 16% « pas bien du tout ». Toutefois, il faut tenir compte du fait qu'il s'agit d'une auto-évaluation et, en conséquence, que chaque individu aura des exigences qui lui sont propres. C'est pourquoi, ces résultats sont plutôt subjectifs.

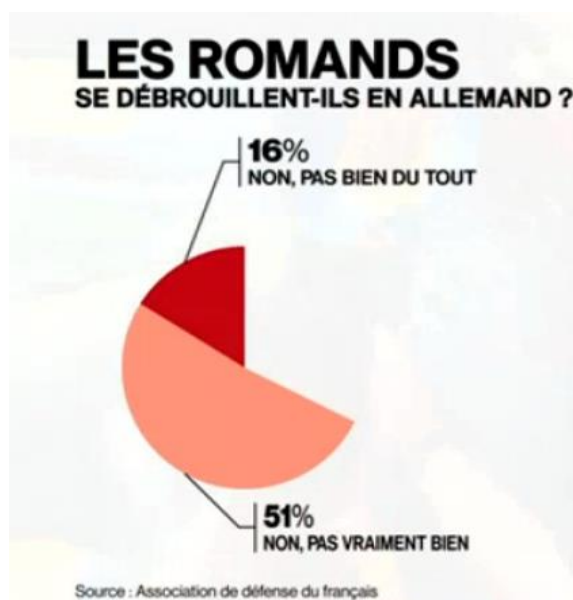


Figure 1 : Les romands se débrouillent-ils en allemand?

⁴ Cette enquête a été réalisée par questionnaires auto-administrés à la population suisse romande. Ces questions visaient à recueillir le point de vue sur un sujet d'actualité intitulé : « Etude sur la perception du français et sur l'avancée de l'anglais en Suisse romande ».

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

LA NAISSANCE DE L'IMMERSION AU CANADA

La situation linguistique du Canada se présente ainsi : le français est la langue majoritaire et la seule langue officielle au Québec⁵. Quant aux autres provinces canadiennes, la langue majoritaire est l'anglais mais les deux langues sont des langues officielles.

Le statut important du français au Québec a donc remis en question son enseignement comme langue seconde pour les anglophones. Les parents ont exprimé leur mécontentement face à l'inefficacité du système d'enseignement traditionnel du français à l'école primaire : le français est enseigné en tant que matière à raison de quelques périodes par semaine.

Ces réactions ont abouti à la recherche d'une approche innovante dans les années soixante : l'enseignement par immersion ! Les compétences linguistiques en français sont développées, tout en employant la langue comme vecteur pour l'apprentissage d'autres matières comme les mathématiques et les sciences. Les résultats positifs ont contribué au développement et à la naissance de plusieurs programmes d'immersion dans d'autres provinces canadiennes.

Ce modèle d'éducation bilingue canadien a influencé plusieurs pays, dont la Suisse. Ces pays adaptent le dispositif à leur contexte particulier.

Cet enseignement par immersion, appelé aussi enseignement bilingue ou plurilingue, enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (EMILE), Fremdsprachen als Arbeitssprachen, content and language integrated learning⁶ (CLIL) gagne du terrain dans les pays européens et dans le monde.

⁵ 8,3% de la population a l'anglais comme première langue et 71% a le français.

⁶ En français, enseignement bilingue de discipline non linguistique.

LES ORIGINES DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE AU NIVEAU INSTITUTIONNEL SUISSE

Au début du 19^{ème} siècle, des formes d'enseignement bilingue se développent en Suisse le plus souvent à proximité des frontières linguistiques, dans les cantons bilingues (Fribourg et Bienne) ou dans les écoles privées.

À partir de 1990, l'institution réagit à la demande des parents d'instaurer des modèles bilingues.

En 1992, la Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA) mentionne dans un texte officiel l'immersion en tant que projet possible.

Un an après, le 7^{ème} Forum de la Commission L2 de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)⁷ a débouché sur l'acceptation de l'enseignement bilingue.

En 1998, un groupe d'experts, mandaté par la CDIP a déposé son rapport. Parmi les 15 mesures citées, certaines d'entre elles se réfèrent à l'enseignement bilingue :

9. L'enseignement bi-/plurilingue, selon des formules diverses, doit être encouragé, expérimenté et encadré à large échelle.

10. Tout élève doit avoir la possibilité de participer à des échanges linguistiques, qui s'inscrivent dans la cohérence pédagogique des apprentissages linguistiques.

11. Dans le sens d'une diversification méthodologique, des formes alternatives de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sont à exploiter, à encourager et à développer.

(Brohy, 2005, p.1)

En 2000, la CDIP a formulé, sur la base du concept de 1998, 19 « recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire ». Certaines recommandations visent l'enseignement bilingue :

8. L'acquisition des langues peut être favorisée par des approches didactiques particulières qui peuvent être introduites avant le début de l'enseignement des langues étrangères.

⁷ Création de la CDIP en 1970.

13. Il convient d'améliorer la qualité de l'apprentissage des langues et d'accroître son efficacité par une didactique appropriée, notamment par une didactique intégrée des langues et par une utilisation ciblée de différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage, en particulier par l'enseignement de disciplines non linguistiques dans une langue étrangère.

(Brohy, 2005, p.1-2)

Le projet de Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, prévoit dans son article 21, ci-dessous, la création d'un Centre national de compétence sur le plurilinguisme qui devrait développer et évaluer les modèles d'enseignement bilingue.

Art. 21 Institution d'encouragement du plurilinguisme

¹La Confédération et les cantons gèrent ensemble une institution scientifique encourageant le plurilinguisme.

²Cette institution remplit les tâches suivantes :

- a. elle poursuit la recherche appliquée sur le plurilinguisme ;
- b. elle développe et suit les nouvelles formes d'éducation et de formation plurilingues et en exploite les résultats ;
- c. elle gère un centre d'information et de documentation ;
- d. elle participe à la coordination des travaux de recherche sur le plurilinguisme en Suisse ;
- e. elle sensibilise le public à la question du plurilinguisme (projet de loi).

(Brohy, 2005, p.2)

1.2.2 Champs théoriques et concepts

D'UNE CONCEPTION MONOLINGUE A UNE CONCEPTION PLURILINGUE

L'Europe de ce XXI^{ème} siècle est marquée par la mobilité des personnes⁸ et l'échange d'informations. Ces deux phénomènes créent dans les Etats européens des ensembles multilingues et multiculturels.

Au niveau scolaire, cette mondialisation influence inévitablement la configuration des classes. Au début du XX^{ème} siècle, la majorité des élèves d'une classe en Suisse

⁸ Les déplacements de population d'origine intra et extra européenne.

parlaient uniquement la langue locale et grandissaient dans une culture locale. L'enfant de langue étrangère représentait une exception tandis qu'aujourd'hui, 28,4% des élèves de l'école obligatoire ont une langue première qui n'est pas la langue locale selon l'Office fédéral de la statistique (OFS). Certains élèves entrent donc à l'école sans comprendre la langue de scolarisation et dépourvus de connaissances culturelles locales.

Dans ce contexte, il s'avère donc nécessaire d'élaborer des stratégies pour faciliter la compréhension entre les différentes cultures et la communication entre les citoyens.

Les systèmes éducatifs sont censés fournir les outils nécessaires aux élèves pour leur permettre de fonctionner en tant que personnes plurilingues dans la société. L'évolution de la société a entraîné le passage d'une conception monolingue à une conception plurilingue de l'apprentissage. Les approches didactiques doivent contribuer au développement des ressources langagières et culturelles et promouvoir une attitude d'ouverture, de tolérance face à la diversité des langues et des cultures de notre société.

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EUROPEENNES

L'Union européenne (UE) et le Conseil de l'Europe (CE) sont les deux instances internationales chargées de donner l'orientation des politiques linguistiques.

Afin d'aboutir à une économie de marché commune, l'UE doit adopter des directives communes. C'est pourquoi, au niveau des politiques linguistiques, elle inscrit l'apprentissage des langues au service du fonctionnement économique, des besoins professionnels et du déplacement des travailleurs et étudiants.

Quant aux finalités du CE, il s'agit de respecter les droits de l'homme et les valeurs démocratiques, d'assurer la cohésion sociale et la diversité culturelle.

Cette instance a élaboré le Portfolio européen des langues (PEL) en 1997. Cet outil pédagogique existe dans plusieurs pays européens et pour différentes tranches d'âge. A travers un passeport, il répertorie les connaissances linguistiques et les expériences multiculturelles d'une personne. Son objectif est de favoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme de l'apprenant.

Dans ce contexte, afin d'être en mesure d'entretenir des relations économiques et culturelles avec ses pays voisins, il est indispensable pour la Suisse de coordonner sa politique linguistique avec l'Europe.

LA POLITIQUE LINGUISTIQUE SUISSE

Les acteurs

La Suisse fédérale et les cantons se partagent les compétences concernant la gestion des langues de manière suivante :

La Suisse assure la coexistence des quatre langues officielles et le principe de la liberté de la langue individuelle.

Les cantons se chargent de l'organisation de l'enseignement des langues. En vue de coordonner leurs travaux au niveau intercantonal, les cantons collaborent au sein de la CDIP. D'autres projets sont pris en charge par les quatre conférences régionales (CIIP, BKZ, EDK-Ost, NW EDK, D EDK).

L'apprentissage des langues au primaire

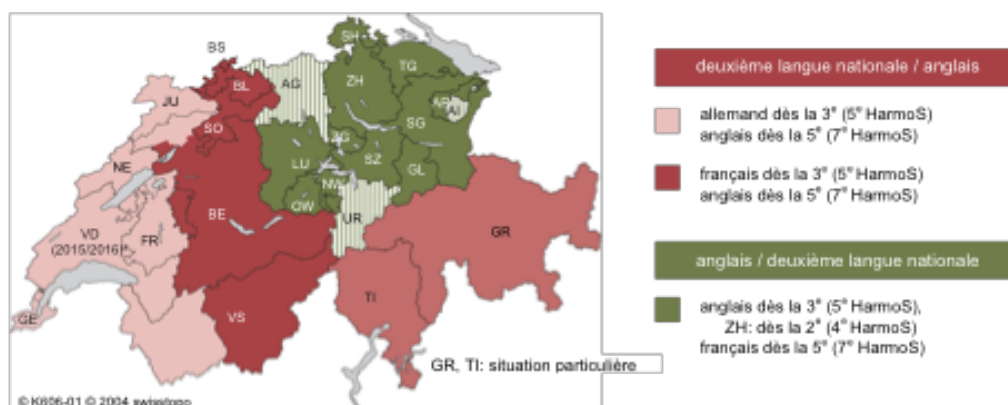
En 2004, la CDIP a adopté une stratégie commune pour l'enseignement des langues à l'école obligatoire. Cette stratégie comprend le nombre de langues et l'ordre dans lequel l'élève doit les acquérir durant sa scolarité obligatoire.

L'élève apprend en plus de la langue de scolarisation, deux langues étrangères : la première débute au plus tard en 5^{ème} HarmoS (8 ans) et la seconde en 7^{ème} HarmoS (10 ans). Une troisième langue étrangère est facultative dès la 9^{ème} HarmoS (12 ans).

L'ordre des langues étrangères apprises en Suisse n'est pas uniforme, il se présente sous trois configurations :

1. La Suisse romande et les cantons proches de la frontière linguistique (Bâle, Soleure, Berne, le Valais) commencent par une langue nationale et continuent avec l'anglais.
2. Les cantons alémaniques commencent par l'anglais et continuent avec le français comme deuxième langue étrangère.
3. Les Grisons (canton trilingue) et le Tessin sont des cas particuliers.

Enseignement des langues en Suisse | Situation dans les cantons (année scolaire 2014/2015). Une couleur unie signale les cantons appliquant le modèle 3^e/5^e (5^e/7^e HarmoS) en 2014/2015



*VD: allemand dès la 3^e (5^e HarmoS) réalisé; introduction de l'anglais dès la 5^e (7^e HarmoS) en 2015/2016

AG, AI, UR: anglais dès la 3^e (5^e HarmoS) réalisé;

AG: avancement du français prévu de la 6^e (8^e HarmoS) à la 5^e (7^e HarmoS) en combinaison avec l'introduction du Lehrplan 21;

AI: avancement du français de la 7^e (9^e HarmoS) à la 5^e (7^e HarmoS) à réévaluer dans le contexte du Lehrplan 21;

UR: italien facultatif dès la 5^e (7^e HarmoS).

Figure 2 : L'enseignement des langues en Suisse

Le modèle 5^e/7^e HarmoS a été remis en question ces dernières années. Plusieurs cantons suisses alémaniques ont multiplié les initiatives pour n'enseigner qu'une seule langue étrangère à l'école primaire. Ces initiatives ont provoqué la colère des cantons romands car le français s'est trouvé menacé de même que la cohésion nationale.

Le 8 mars 2015, les citoyens de Nidwald ont refusé (61,7%) l'initiative de l'UDC. Ainsi, dans ce canton, le français continuera à être enseigné à l'école primaire. Ce vote, à valeur nationale, a apaisé les tensions.

INTRODUCTION DU BILINGUISME ET DE L'IMMERSION

Pour ce cadre théorique, il est important de définir précisément, les deux notions suivantes.

- Le bilinguisme : Ce terme implique la capacité à utiliser alternativement deux langues pour un individu. Le bilinguisme peut varier en fonction du degré de maîtrise des deux langues, du début de l'âge d'apprentissage d'une seconde langue⁹ et du statut socioculturel des langues de la communauté.
- L'immersion : Ce terme représente une situation de formation bilingue où un certain nombre de disciplines non linguistiques sont enseignées dans une autre

⁹ La langue seconde désigne la langue qui a été acquise en deuxième dans l'ordre chronologique.

langue que la langue de scolarisation. L'immersion peut varier selon le début et le degré d'exposition, complet ou partiel, à la langue seconde.

Ces définitions sont relativement succinctes mais elles permettent au lecteur d'avoir une idée globale des concepts. Dans la suite de mon travail, je les aborderai en détails.

LE BILINGUISME

L'évolution du bilinguisme et son degré de maîtrise

De nos jours, le bilinguisme parfait, appelé également bilinguisme absolu ou équilibré, n'existe pas. Cette idée de perfection est présente dans l'ouvrage d'Hagège (1996) : il en fait référence en écrivant que « n'importe quel Français peut devenir un parfait bilingue, pourvu que l'on consente à en créer les conditions favorables » (p.14). Dans le même ordre d'idées, L. Blommfield (1935) décrit le bilinguisme comme le fait de posséder des compétences égales dans les deux langues, comparables à celles d'un monolingue dans sa langue.

Dans l'enseignement traditionnel des langues, cette conception était préconisée. Les élèves devaient atteindre un bon niveau, c'est-à-dire l'idéal du locuteur natif¹⁰, tant dans la langue de scolarisation que dans la langue seconde. De nombreux enseignants insistent encore sur la connaissance précise et exacte des langues. Or, cette conception est, de nos jours, « loin de la réalité des pratiques langagières de la majorité des individus » (Hélot, 2007, p.22). Toutefois, un niveau de compétences plus élevé dans la langue de scolarisation, en grammaire et orthographe, peut influencer la réussite scolaire.

A l'opposé, pour François Grosjean (1985), l'individu bilingue n'est pas la somme de deux individus monolingues mais un locuteur ayant développé une compétence communicative égale à celle d'un monolingue. Ce qui signifie que le bilingue communique aussi bien que le monolingue dans la vie quotidienne. Le bilinguisme, selon cet auteur, est envisagé d'un point de vue fonctionnel (bilinguisme fonctionnel), c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de l'aborder comme « la maîtrise que possède le

¹⁰ A travers cet idéal, une grande importance est accordée à la maîtrise formelle et explicite de la grammaire.

bilingue des deux langues, mais par sa compétence communicative dans la vie de tous les jours » (Abdelilah-Bauer, 2008, p.26).

Le bilinguisme selon l'âge

Les enfants peuvent acquérir deux langues de manière simultanée ou consécutive.

La simultanéité est perçue différemment selon les auteurs. Pour MacLaughlin (1978), elle concerne les enfants qui sont au contact de deux langues avant l'âge de trois ans. Par contre, pour Padilla et Lindhom (1984), elle concerne les enfants qui sont exposés directement dès la naissance à deux langues.

Le bilinguisme consécutif concerne les enfants qui acquièrent une première langue, puis une deuxième langue après la première.

Le développement du bilinguisme selon le statut des langues

Lambert (1974,1980) explique que le bilinguisme peut prendre deux formes : l'une « additive » et l'autre « soustractive », selon le statut socioculturel des langues dans l'environnement immédiat de l'individu.

➤ Le bilinguisme additif

Les deux langues sont valorisées dans l'entourage socioculturel de l'individu. De ce fait, elles n'entrent pas en compétition l'une avec l'autre. Par exemple, pour un enfant grandissant avec une mère francophone et un père anglophone en Suisse, les deux langues ont un statut élevé et sont complémentaires.

➤ Le bilinguisme soustractif

La seconde langue, de statut élevé, est valorisée au détriment de la première. Cette situation de concurrence entre les deux langues met en péril la survie de la langue minoritaire qui risque de disparaître du répertoire linguistique. Par exemple, pour un enfant grandissant avec une mère francophone et un père arabophone en Suisse, la deuxième langue est moins populaire car elle appartient à une minorité ethnolinguistique.

LA METHODE IMMERSIVE ET LES VARIATIONS DES PROGRAMMES

L'immersion scolaire se distingue des méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues par le fait que la seconde langue est également le vecteur pour l'enseignement des matières scolaires.

Les programmes immersifs peuvent varier en fonction de deux facteurs principaux : le moment d'introduction de la seconde langue et la durée d'exposition.

Selon le moment d'introduction, l'immersion peut-être :

1. précoce : dès l'entrée à l'école enfantine, 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS
2. moyenne : dès le primaire, 3^{ème} HarmoS
3. tardive : dès le secondaire, 8^{ème} ou 9^{ème} HarmoS

Selon la durée d'exposition, l'immersion peut-être :

1. totale : 100% du temps en classe est dispensé en langue seconde
2. partielle : la proportion du temps scolaire en langue seconde est variable, le reste du temps étant consacré à langue première ou de scolarisation.

L'immersion à laquelle je fais référence dans mon travail est l'immersion linguistique scolaire organisée et contrôlée. Il ne s'agit pas d'un enfant scolarisé brutalement dans une autre langue que la sienne.

A travers cette forme d'enseignement immersif, les langues étrangères doivent être un moyen d'acquérir un savoir non langagier.

1.2.3 Résultats de recherches, théories et synthèses

Dans ce chapitre, j'expose les conséquences de l'immersion à travers les résultats de deux recherches auxquelles je me réfère :

D'une part, l'immersion allemande précoce et moyenne partielle¹¹ dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey au Valais, de 1994 à 2003.

D'autre part, l'immersion anglaise précoce partielle¹² au lycée de Léonie de Waha, à Liège en Belgique, depuis 1989.

¹¹ La moitié du temps scolaire, soit 50% est allemand et 50% en français.

¹² Les cours sont en anglais le matin et en français l'après-midi, deux tiers sont dispensés en anglais et un tiers en français.

Comblain et Rondal (2001) décrivent brièvement les résultats de l'immersion :

Les études effectuées dans plusieurs pays montrent que les élèves effectuant une scolarité immersive ont des performances au moins comparables à celles de leurs pairs monolingues dans tous les domaines enseignés ainsi que pour les modalités parlée et écrite de la langue maternelle. [...] Leurs compétences en langue seconde sont nettement supérieures à celles des élèves suivant un apprentissage traditionnel des langues étrangères. (p. 87)

Performances dans les domaines enseignés en langue seconde

Dans l'expérience immersive au Valais, les disciplines suivantes sont enseignées en allemand :

- Les connaissances de l'environnement : l'histoire et la géographie
- Les mathématiques
- Les travaux manuels
- Le chant
- La gymnastique

L'institut de recherche et documentation pédagogique (IRDP) en collaboration avec l'office de recherche et de documentation pédagogique (ORDP), a soumis aux élèves de 8^{ème} HarmoS un questionnaire d'attitude et d'auto-évaluation et les a évalués au moyen d'épreuves cantonales de mathématiques.

Dans le questionnaire, les élèves disent avoir du plaisir à entendre, dialoguer, écrire et lire en allemand. Et, qu'ils sont « satisfaits des notes d'allemand » et n'ont pas de « difficultés avec les examens en langue allemande » (Demierre-Wagner, Schwob, Duc, Brohy & Weiss, 2005, p.23).

Concernant l'épreuve de mathématiques, « les élèves ont obtenu, en 2002-2003, des résultats satisfaisants aux épreuves de mathématiques du Haut-Valais, ceux-ci étant très proches des résultats réalisés par les élèves des classes témoins » (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.76).

Performances en langue maternelle

A la fin de la scolarité obligatoire (8^{ème} HarmoS), les élèves de Liège et du Valais ont passé avec succès les épreuves de français.

Ces résultats vont donc dans le sens de Comblain et Rondal (2001) qui affirment que « l'introduction d'une langue étrangère dans le cursus scolaire de l'enfant ne retarde pas le processus normal d'acquisition de la langue maternelle. » (p.87)

Néanmoins, il faut considérer que, dans les deux cas ci-dessus, l'immersion est partielle. En effet, « Il est souhaitable [...] de soutenir la langue maternelle pendant le cursus immersif ». (p.95)

Braun (1992) analyse l'immersion « sauvage » à Bruxelles qui n'implique pas de suivi particulier : des enfants monolingues francophones suivent une scolarité complète en néerlandais. Cette immersion totale permet d'obtenir de bons résultats en langue seconde mais « elle est moins favorable pour l'évolution en langue maternelle » (Comblain & Rondal, 2010, p.96).

Compétences en langue seconde

Selon Comblain et Rondal (2001), les élèves en immersion obtiennent une « compétence langagière en langue seconde [...] nettement supérieure à ce qui est habituellement obtenu en suivant les cours de langues dans un enseignement traditionnel » (p.92).

Cette affirmation peut se vérifier par l'intermédiaire des tests d'allemand soumis par l'IRDP et l'ORDP aux élèves de 8^{ème} HarmoS du Valais, dans les cinq compétences suivantes : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale et morphosyntaxe¹³.

En expression écrite, les acquis en grammaire sont supérieurs à ceux des élèves qui suivent un enseignement traditionnel en langue seconde. En expression orale, les élèves « ont acquis durant leur enseignement bilingue suffisamment de compétences langagières en allemand pour répondre de façon adéquate aux questions posées, entretenir de brefs échanges et donner des informations cohérentes et détaillées concernant des thèmes familiers ». En compréhension orale et écrite, les élèves « sont capables de comprendre globalement le sens d'un film allemand authentique et un texte informatif ». (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.75)

¹³ La morphosyntaxe correspond à la syntaxe, la conjugaison des verbes, l'emploi de prépositions, l'utilisation des cas et l'orthographe.

Principe « une personne, une langue »

Les deux recherches respectent le principe de Ronjat¹⁴ « une personne, une langue », dans le contexte scolaire bilingue « un enseignant, une langue ». Ce principe veut, selon Hagège (1996), que « chaque langue soit représentée par une personne différente » (p.42). Par ailleurs, il est « recommandé pour éviter les mélanges et les alternances de code » (Hélot, 2007, p.137) et permet ainsi de garantir le temps dédié à chaque langue. A l'inverse, si une personne enseigne les deux langues, les enfants auront tendance à employer celle qu'ils maîtrisent le mieux pour se faciliter la tâche.

1.2.4 Controverses et ressemblances entre études

Les résultats de l'étude comparative des deux modèles, précoce et moyen, du Valais sont « quasi équivalents ». En effet, les élèves des deux modèles acquièrent de « bonnes compétences en allemand » (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.80). En outre, selon l'expérience d'immersion anglo-française de Liège, « les publications relatives à la méthode immersive suggèrent qu'un enseignement immersif de type long est nettement plus efficace » (Comblain & Rondal, 2001, p.91) que celui de type court.

Dans les deux cas, il est mentionné que les compétences des apprenants en langue seconde n'égalent jamais celles des locuteurs natifs. Cependant, ces derniers acquièrent une aisance fonctionnelle et des compétences largement supérieures qu'en suivant des cours de langues dans l'enseignement traditionnel.

Le choix des matières

Le choix du contenu, c'est-à-dire des matières enseignées en langue étrangère, est variable selon les établissements, les régions et les pays. La carte ci-dessous témoigne des différences européennes du programme d'études de l'enseignement EMILE en primaire (année scolaire 2004-2005) :

¹⁴ Aussi appelé « Loi Grammont-Ronjat ».

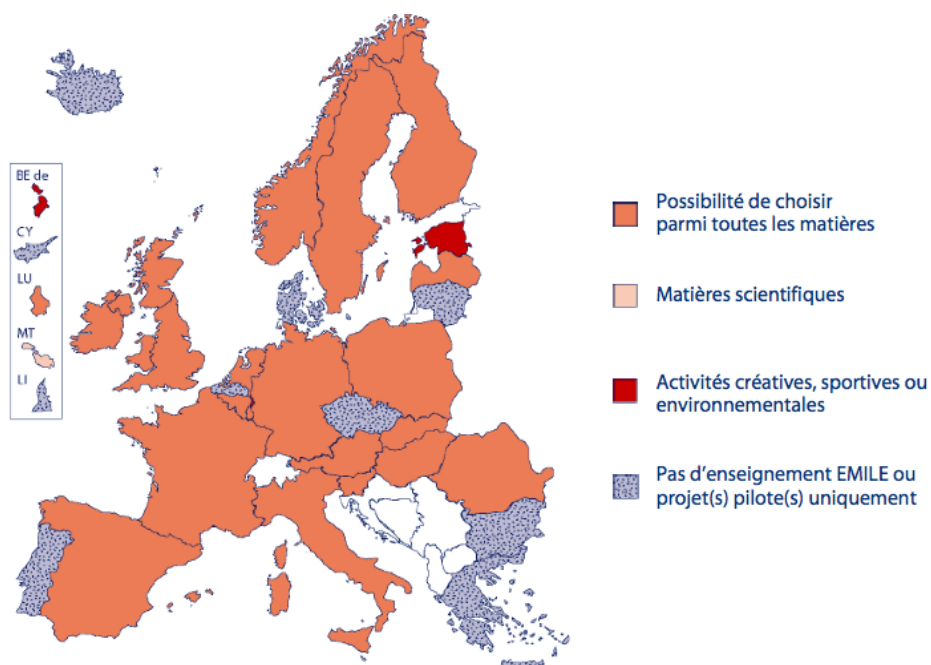


Figure 3 : L'enseignement EMILE en primaire en Europe

En lien avec la carte de l'Europe :

- En Belgique et Estonie, les activités créatives, sportives ou environnementales sont les plus enseignées en langue cible.
- Au Royaume-Uni, l'enseignement de type EMILE n'est pas courant et, généralement, une seule matière est sélectionnée par l'établissement.

Dans le texte fondateur des sections européennes (1992), il est formulé que les disciplines enseignées en langues étrangères « seront choisies en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en termes de réflexion et d'échanges d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays ». (Hélot, 2007, p.144)

A travers l'immersion précoce et moyenne du Valais, la question des mathématiques en immersion a fait débat et a révélé deux points de vue opposés :

1. Point de vue contre :

Les mathématiques ne sont pas appropriées à cause du vocabulaire pauvre et redondant. De plus, le matériel didactique n'est pas adapté.

2. Point de vue pour :

Les mathématiques sont défendues car les exercices de résolution de problèmes et la géométrie demandent des énoncés détaillés et riches en vocabulaire. De plus, la

redondance des opérations algébriques favorise la mémorisation de certaines expressions.

Par ailleurs, en plus des matières généralement enseignées en immersion comme les mathématiques, l'environnement, la musique, les travaux manuels et la gymnastique, « l'idée a été évoquée d'offrir des cours facultatifs de théâtre, des animations diverses, ou de créer une chorale avec un répertoire allemand, pour privilégier d'autres approches de L2 » (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.70).

Les objectifs didactiques

L'absence d'objectifs officiels pour les classes immersives font naître des propos paradoxaux de la part des enseignants : ils apprécient cette liberté dans l'enseignement d'une part et souhaitent un plan d'étude officiel qui définit des objectifs précis d'autre part.

Le matériel didactique

« Le manque de matériel didactique spécifique à l'enseignement bilingue est évident et constitue un problème très sérieux tout particulièrement de l'école enfantine à la 2^{ème} primaire¹⁵ » (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.70)

En 5^{ème} HarmoS, le manuel « Tamburin » est approuvé. Néanmoins, à partir de la 6^{ème} jusqu'à la 8^{ème} HarmoS, « un manuel de grammaire allemande adapté à un enseignement immersif fait défaut » (p.70). Les enseignants doivent prendre le temps de vulgariser eux-mêmes le matériel didactique afin de faire un programme cohérent. En effet, il ne suffit pas de prendre le matériel authentique dans la langue cible car il sera difficile pour les élèves et ne prendra pas en compte les thèmes (par exemple en histoire et en géographie) qui doivent être abordés dans le programme national.

La formation des enseignants

La qualification des enseignants bilingues est une question clé. Il est nécessaire de développer des programmes de formation, initiale et continue, spécialement conçus pour un enseignement d'une discipline dans une langue étrangère. Il ne suffit pas que l'enseignant ait une spécialisation dans la langue cible et dans la discipline. Les

¹⁵ Ce qui correspond dans le nouveau système à la 4^{ème} HarmoS.

questions pédagogiques et didactiques doivent être prises en compte afin que l'enseignant ait les capacités de promouvoir l'apprentissage d'une matière dans une langue que l'élève ne maîtrise pas en tant que locuteur natif.

Dans le rapport final du Valais, il est noté que « l'absence d'une formation spécifique et régulière pour les enseignants concernés, notamment par défaut de formateurs qualifiés pour cette nouvelle approche didactique, les a contraints à expérimenter et à improviser beaucoup dans leurs classes » (Demierre-Wagner *et al.*, 2005, p.68).

Néanmoins, les intervenants dans la langue seconde devraient être de préférence des personnes natives ou très fluentes dans cette langue. Pour cela, selon Comblain et Rondal (2001) :

il y a la place là pour de fructueux échanges d'enseignants entre les pays et les communautés, qu'il conviendrait d'encourager dans la perspective d'une Europe de la mobilité éducative. La situation belge est particulièrement favorable à ce niveau puisqu'on y trouve trois communautés linguistiques officielles (p.85).

La situation suisse le serait également avec ces trois langues officielles couramment parlées (français, allemand et italien).

1.2.5 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

L'environnement des individus est de plus en plus mondialisé et par conséquent plurilingue. A mon avis, plus l'individu possède des compétences langagières, mieux il peut s'intégrer dans la société actuelle du XXI^{ème} siècle. En effet, le fait de pouvoir communiquer dans plusieurs langues améliore la compréhension et la tolérance d'autres cultures et permet d'accroître ses chances sur le plan professionnel.

Dans ce contexte, il s'avère nécessaire d'adopter des stratégies tant au niveau européen que national afin de promouvoir les langues. Pour ce faire, le rôle de l'école est de permettre aux élèves d'acquérir des compétences langagières : je pense, que l'immersion est un moyen relativement plus efficace pour y parvenir que les cours de langues secondes traditionnels. Mes lectures et mon expérience personnelles m'ont convaincue de ceci.

Lors d'un stage dans une classe pilote à la Chaux-de-Fonds, je me suis rendu compte du plaisir qu'avaient les élèves à l'apprentissage de l'allemand et fiers des compétences en compréhension et expression orale qu'ils avaient déjà acquises. Par

ailleurs, durant un séjour linguistique à Berlin, je me suis aperçue qu'en immersion dans la langue seconde, j'avais beaucoup plus appris en trois mois que durant toute ma scolarité.

A l'heure actuelle, l'immersion est une approche novatrice. C'est pourquoi, plusieurs éléments comme la formation des enseignants, le matériel pédagogique et le plan d'étude, font défaut. A ce stade, je me demande comment font les enseignants en l'absence de tous ces éléments clés pour construire leurs séquences d'apprentissage, choisir les thèmes et les matières appropriés pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences tant au niveau de la langue que du contenu.

En conclusion, je considère la langue comme un outil de communication qui, pour avoir du sens, doit être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour les apprenants. Je m'interroge donc sur « la construction » de ces contextes.

1.3 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

En l'absence de formation pour les enseignants, de matériel didactique et d'objectifs précis, comment les enseignants des classes pilotes font-ils pour concevoir leurs séquences d'apprentissage, en choisissant les disciplines et les thèmes permettant aux élèves d'atteindre des compétences tant linguistiques que disciplinaires ?

1.3.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

L'objectif principal est de comprendre comment les enseignants élaborent leurs séquences pour tenir compte de la langue et du contenu. Dans le même ordre d'idées, quels sont les disciplines et les thèmes les plus récurrents dans l'enseignement immersif et donc les plus appropriés à ce type d'enseignement selon les enseignants.

En tant que future enseignante du cycle 1, cette recherche peut me donner des pistes sur la manière dont je pourrai introduire l'allemand dans ma classe.

En réponse à ma question, mes hypothèses de recherche sont les suivantes :

- Je pense que les matières enseignées en allemand dans le canton de Neuchâtel sont les mêmes qu'en Valais. Concernant les thèmes, ils concernent principalement des sujets familiers comme la famille, les animaux, le temps, etc.
- A mon avis, puisque les classes pilotes sont ouvertes maintenant depuis quatre ans, les enseignants ont eu l'occasion de suivre plusieurs formations et sont moins contraints « à expérimenter et à improviser » comme relaté dans le rapport final du Valais.
- Je suppose que la majorité des enseignants qui s'engage dans un enseignement immersif est de langue maternelle allemande ou a un bon niveau qui permet de s'exprimer spontanément sur des sujets variés, sans devoir se concentrer sur la langue.
- Concernant le matériel didactique, je suppose qu'il n'est pas suffisamment élaboré, voir pas du tout et c'est pour cette raison que les enseignants sont soumis à une charge de travail supplémentaire pour son élaboration.
- La collaboration entre enseignants est primordiale. En effet, pour une acquisition optimale du contenu et de la langue, ce qui est fait en français doit être répété en allemand et inversement.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Ma recherche est de type qualitatif. Cette méthode est herméneutique, c'est-à-dire qu'« elle recherche le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux » (Dépelteau, 2010, p.223). En d'autres termes, il s'agit de chercher à comprendre la réalité, en étant immergé dans le milieu naturel des personnes concernées.

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) justifient ainsi la pertinence d'une recherche qualitative en éducation : elle « se moule à la réalité des répondants » (p.125). En général, elle inclut un contact personnel avec des gens et est ancrée dans un contexte et une temporalité. En effet, à travers mes observations et mes entretiens, je suis l'outil primaire pour ma récolte de données.

Sa réalisation s'effectue en profondeur sur un échantillon restreint en comparaison à la méthode quantitative nécessitant un échantillon plus large dans le but de fournir des données numériques.

L'objectif principal de cette recherche consiste à comprendre la façon dont les enseignants conçoivent leurs séquences pour enseigner une discipline non linguistique ou une thématique dans une langue étrangère. A titre personnel, ce travail me permettra de mettre en place dans ma future classe des moments d'intervention en allemand tout en ayant des pistes concrètes.

2.1.2 Type d'approche

Ma recherche se base sur une démarche combinée, inductive et déductive.

La démarche inductive ou l'induction fait intervenir mes sens qui me permettent de connaître la réalité. Grâce aux observations et aux entretiens, je peux induire des énoncés généraux sous forme de concepts, d'hypothèses, de théories ou de lois. L'élaboration de ces énoncés ne naît pas de mon imagination mais est le résultat de faits observés ou rapportés à partir desquels mon raisonnement vise à les généraliser.

Selon Dépelteau (2010), « d'une manière générale et schématique, c'est ainsi que naissent le savoir et la connaissance scientifique selon les empiristes qui vantent les mérites de la démarche inductive » (p.57) et dont les fondateurs sont les anglais Francis Bacon et David Hume.

La démarche déductive ou la déduction, quant à elle, « se fonde sur la raison plutôt que sur les sens et l'expérience ». Elle part des intuitions ou hypothèses et les vérifie sur un certain nombre d'observations pour les confirmer ou les infirmer.

Selon René Descartes, la méthode déductive amène à la « véritable connaissance ». Ce philosophe français souligne qu'on ne peut pas faire confiance à nos sens parce que « nous devons toujours douter de ce que nous voyons, touchons, sentons, goûtons et entendons » (Dépelteau, 2010, p.60).

Dépelteau (2010) met en évidence que « la démarche scientifique la plus courante est en quelque sorte une synthèse des démarches déductive et inductive » (p.59). Personnellement, j'ai opté pour cette manière.

2.1.3 Type de démarche

Dans un premier temps, je décris (démarche descriptive) les phénomènes de la réalité tels qu'ils sont apparus. Groulx écrit : « La crédibilité de la recherche repose sur la force de la description ou du compte-rendu où le lecteur est amené à voir et à entendre ce que le chercheur a vu et entendu » (Charmillot & Dayer, 2007, p.128).

Dans un deuxième temps, j'essaye de donner du sens (démarche compréhensive) aux phénomènes observés. D'après Mucchielli et Paillé (2010), « le sens naît toujours d'une confrontation d'un phénomène remarqué à des éléments dits « contextuels » dans lesquels il prend place. Aucun phénomène ne peut exister « en lui-même », dans le vide environnemental » (p.27). Ainsi, une mise en relation entre un phénomène et des éléments du contexte est à l'origine du sens construit par l'humain grâce à son activité intellectuelle.

Puis, pour terminer, je compare (démarche comparative) mes données entre elles ainsi qu'à d'autres. Selon Mucchielli et Pallié (2010), la recherche des analogies « rapproche l'inconnu du connu et développe des superpositions. Les rapprochements ainsi produits doivent favoriser des « inventions » et résoudre le

problème initialement posé » (p.43). L'intuition intervient notamment dans l'analyse qualitative.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

L'entretien et l'observation sont les moyens utilisés pour collecter mes données. Grâce à la combinaison de ces deux stratégies, j'ai l'avantage de faire émerger plusieurs aspects du problème et de rendre possible la corroboration d'une partie des données recueillies. En outre, il faut savoir que « les chercheurs jumellent souvent plusieurs modes de collecte de données ; ils évitent ainsi les biais de chacune de celles-ci » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.135).

L'ENTRETIEN

L'entretien¹⁶ de recherche est défini par Grawitz (1990) comme « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Dépelteau, 2010, p.247).

Selon le type d'entretien (non directif, semi-directif ou directif) la place de l'enquêté et de l'enquêteur dans l'échange verbal varie. Dans mon cas, j'ai privilégié l'entretien semi-directif car il octroie une part de liberté à l'enquêté tout en me laissant contrôler avec modération l'échange verbal pour obtenir des réponses à mes questions.

L'entretien non directif n'aurait pas convenu car dans ce type d'entretien, l'enquêté dispose d'une trop grande liberté « l'enquêteur pose généralement très peu de questions et intervient le moins possible » (Dépelteau, 2010, p.320).

L'entretien directif¹⁷ avec son ordre prédéterminé de questions ouvertes, ne m'aurait pas laissé suffisamment de liberté. Effectivement, « il s'agit de l'entrevue la plus structurée qui soit » (Dépelteau, 2010, p.326).

Suite à l'exploration d'une documentation scientifique et à la rédaction de ma problématique, j'ai pu élaborer mon guide d'entretien dans lequel figure cinq thèmes

¹⁶ Egalement appelé entrevue ou interview.

¹⁷ Il est généralement réalisé sur un échantillon représentatif, pour une recherche de type qualitatif.

principaux, subdivisés en sous-thèmes. Les thèmes qui m'ont servi de ligne directrice et à propos desquels je souhaitais acquérir des informations sont les suivants :

1. le point de vue des enseignants
2. l'expérience et la formation
3. la conception d'une séquence d'enseignement
4. les compétences des élèves
5. les perspectives futures

J'ai conduit au total trois entretiens que j'ai enregistrés avec un dictaphone : deux entretiens avec une enseignante germanophone et un entretien avec une enseignante francophone pour qui le guide d'entretien comprenait moins de thèmes.

L'OBSERVATION

A travers l'observation, le chercheur observe en particulier des comportements d'individu. Postic et De Ketele (1988) définissent le fait d'« observer » comme « l'action de centrer son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004, p.135).

Comme pour l'entretien, selon la posture adoptée, l'observateur s'implique à des degrés différents. Dans mon cas, l'observation se veut directe, non participante et non systématique.

➤ l'observation directe

Durant les périodes d'immersion allemande, j'ai observé les comportements des élèves et de l'enseignante directement dans leur milieu habituel, c'est-à-dire la classe.

➤ l'observation non participante

Je me suis placée à l'extérieur du phénomène observé et n'intervient pas. Ma présence ne devait pas influencer les comportements des élèves. D'après Dépelteau (2010), « une observation non participante devrait permettre de récolter des données plus objectives qu'une observation participante. » (p.344)

➤ l'observation non systématique

J'ai focalisé mon attention uniquement sur ce qui m'intéressait et ne cherchait pas à tout voir.

Avant d'aller sur le terrain, j'ai élaboré une grille d'observation qui m'indique les concepts auxquels je dois être attentive. Sur le terrain, j'ai pris des notes concernant les événements qui m'intéressaient ainsi que des photographies pour illustrer mes propos lors de mon analyse.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

LE CADRE SPATIO-TEMPOREL DES ENTRETIENS

Pour ne manquer aucun élément lors de ma procédure de recherche, je me réfère à «la métaphore théâtrale, utilisée par de nombreux auteurs, les paramètres de l'environnement sont : la programmation temporelle (unité de temps), la scène (unité de lieu) et la distribution des acteurs (unité d'action)» (Blanchet & Gotman, 2001, p.69).

Le tableau ci-dessous présente mes entretiens dans l'ordre chronologique :

Tableau 1 : Le cadre spatio-temporel des entretiens

acteurs		temps			lieu
Degrés	enquêtées	date	heure	durée	
1-2 H	enseignante germanophone	08.12.2014	15h30	40 min.	classe
1-2 H	enseignante francophone	09.12.2014	14h00	15 min	classe
3 H	enseignante germanophone	06.02.2015	14h00	30 min	domicile

Deux entretiens se sont déroulés dans les classes respectives des enseignantes et un entretien s'est déroulé au domicile de l'enseignante.

LE CADRE SPATIO-TEMPOREL DES OBSERVATIONS

Le tableau ci-dessous présente mes observations dans l'ordre chronologique :

Tableau 2 : Le cadre spatio-temporel des observations

Acteurs					temps		lieu
degrés	enseignantes	élèves	f	g	date	heure	
2H	germanophone	11	7	4	10.12.2014	8h15 à 11h40	classe
1H	germanophone	9	7	2	12.12.2014	8h15 à 11h40	classe

f=fille / g=garçon

Pendant les observations, j'ai pris des notes et des photographies, et j'ai enregistré certaines séquences avec le dictaphone.

2.2.3 Echantillonnage

La population « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude » (Dépelteau, 2010, p.213). Dans la présente étude, les individus en mesure de fournir des réponses à mes questions sont les acteurs pratiquant l'immersion précoce allemande.

Quand à l'échantillon, il se définit par un « sous-ensemble d'éléments d'une population donnée » (Dépelteau, 2010, p.214). Cela concerne les enseignantes d'immersion du cycle 1, c'est-à-dire :

- Les enseignantes germanophones et francophones de 1-2H qui forment un duo pédagogique à 50% chacune, selon le principe d'une personne - une langue.
- Les enseignantes de 3 ou 4H qui pratiquent l'immersion à raison de quatre périodes par semaine.

Dans une recherche qualitative comme celle-ci, la technique d'échantillonnage est non probabiliste car elle ne découle pas de la théorie des probabilités. En considérant le manque de temps à disposition et l'échantillon limité du terrain dans le cadre de ma recherche, je n'ai pas pu effectuer beaucoup d'entretiens. C'est pourquoi, j'ai décidé d'en conduire trois et de compléter mes données avec des observations.

Néanmoins, selon Blanchet et Gotman (2001) « une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires » (p.54).

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

J'ai préparé mes données brutes pour l'analyse en transcrivant l'intégralité des entretiens selon le codage suivant :

- La notation des tours de parole et leur numérotation.
- L'identification des intervenants avec la distinction entre l'enquêteur, en caractère gras, et l'enquêté.
- La restauration des négations.

J'ai décidé de ne pas tenir compte des dimensions non verbales qui, à mon avis, ne sont pas révélatrices de sens dans le cadre de ma recherche.

2.3.2 Traitement des données

« De nombreuses analyses de contenu portent sur des documents où l'analyse intégrale du texte [...] n'est pas toujours pertinente [...]. Tout ce qui y est dit n'est pas toujours intéressant à analyser » (Van der Maren, 2003, p.432). C'est pourquoi, la codification des données menant à une réduction de celles-ci, selon les étapes décrites ci-dessous, est essentielle :

1. Relire le cadre théorique pour se remémorer le cheminement jusqu'à l'aboutissement du problème ainsi que le guide d'entretien pour se rappeler le contexte de production des informations de l'enquêté.
2. Lire une première fois les données récoltées pour s'imprégner, se familiariser avec les entretiens et avoir une vue d'ensemble des sujets traités.
3. Lire une seconde fois plus attentivement, en entamant l'étude du texte et en déterminant « les unités d'analyses » (Van der Maren, 2003, p.438) ou « les unités de sens » (Blais & Martineau, 2006, p.7) qui sont des passages

significatifs. Durant ce repérage, codifier¹⁸ ces passages en les soulignant d'une même couleur et en les étiquetant (par un mot ou une courte phrase) pour chaque nouvelle catégorie.

4. Extraire et trier les passages sélectionnés en les répertoriant selon les catégories. Selon Van der Maren (2003), en ramenant sous un même chapeau les passages qui parlent de la même chose, on identifie ce qui est reprise ou explicitation d'un passage significatif. On élimine ensuite ce qui est redondance, effet de style ou autres amplifications, pour ne garder que les passages centraux, synthétiques » (p.439).
5. Lire une troisième fois mais uniquement les passages significatifs pour extraire cette fois-ci des « segments représentatifs » (Van der Maren, 2003, p.440) c'est-à-dire des mots clés. Ces derniers permettent d'illustrer l'essence même de la catégorie.

Ce processus inductif de codification à l'avantage de réajuster et de réduire les catégories aux plus importantes. « Même s'il y a trois lectures, le nombre de pages à lire se réduit considérablement à chacune d'elles ». (Van der Maren, 2003, p.443)

2.3.3 Méthodes et analyse

Dans une recherche qualitative, c'est l'analyse de contenu qui est applicable. Cette dernière cherche à extraire le sens, selon le déroulement ci-dessus, plutôt que les données chiffrées qui sont du domaine de l'analyse statistique.

Il existe différentes analyses de contenu selon le découpage des données.

L'analyse entretien par entretien rend compte singulièrement de chaque entretien en parcourant ses thèmes. Alors que l'analyse thématique découpe transversalement le corpus pour adopter une cohérence thématique d'un entretien à l'autre. Dans mon cas, je procède par analyse thématique en élaborant des thèmes, appelés aussi catégories comme ci-dessus, à partir du corpus de données recueillies.

¹⁸ Le processus de codification consiste à marquer l'information pour la repérer plus facilement, sans devoir relire l'intégralité du texte.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Afin d'analyser les résultats obtenus, j'ai créé des tableaux récapitulatifs qui mettent en parallèle les réponses obtenues auprès des enquêtées pour chaque thème. Dans la deuxième phase de mon analyse, j'ai comparé ces réponses, j'ai dégagé la tendance générale que j'ai mise en lien avec mon cadre théorique et les connaissances scientifiques.

Le tableau ci-dessous résume le contexte de réalisation des entretiens.

Tableau 3 : Le contexte de réalisation des entretiens

La date de l'entretien	6 février 2015	8 décembre 2014	9 décembre 2014
La langue enseignée	l'allemand	l'allemand	le français
Le(s) degré(s)	3 ^{ème} HarmoS	1 ^{ère} et 2 ^{ème} HarmoS	1 ^{ère} et 2 ^{ème} HarmoS
Le nombre d'années d'enseignement en immersion	2 ans	4 ans	4 ans

3.1 Présentation des données

Tableau 4 : La formation

La formation				
sous-thèmes	A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014
La formation proposée	18	C'était assez théorique ce qu'on recevait.	18	Les journées de formation étaient surtout ciblées sur la théorie et très peu sur la pratique.
La formation souhaitée	18	On avait demandé d'avoir plus de pratique.	24	Ce qu'on considérait important, qu'on souhaitait améliorer et qu'on a signalé lors des journées de formation, c'est qu'on voulait plus de pratique.
Les changements obtenus	18	Nous nous sommes retrouvées, à la fin de l'année passée, pour préparer ensemble des activités sur le thème de Noël ou de l'hiver.	124	A la fin de l'année passée, à la place de la théorie, on a fait de la pratique. On a pu élaborer des thèmes. Les échanges sont importants car ils nous permettent de discuter de nos expériences, de s'échanger les idées et le matériel. C'est du temps de gagné !
			24	On est allé à Bienne, visiter une classe en immersion bilingue puis à Delémont pour s'informer sur la manière d'approcher un musée avec immersion allemande.

Tableau 5 : La langue

La langue				
sous-thèmes	A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014
Niveau linguistique	24	Niveau B1, avant la fin du lycée	25	Langue maternelle
Auto-évaluation linguistique	16	Pas trop à l'aise. Je dois pas mal préparer parce que je ne suis pas bilingue.	bilingue	
	102	Il faudrait que les enseignants d'immersion soient bilingues, c'est quand même l'idéal pour être à l'aise quand on enseigne une autre langue. Moi, je sens mes limites.		
	30	Je reste dans du basique. Je ne vais pas pouvoir élargir, je vais rester dans ce que j'ai préparé.		
Niveau conseillé pour enseigner en immersion	28	Plus que le niveau B1 pour être à l'aise. Il faut vraiment parvenir à s'en sortir dans toutes les situations sinon on revient toujours au français.	32	être à l'aise avec la langue Ce qui est important c'est que la personne puisse parler facilement et de manière fluide.
	30	Expression orale : C	34	Expression orale : B2
	32	Expression écrite : On en fait très peu, c'est moins important.	36	Expression écrite : ne nécessite pas un niveau B2 mais je peux comprendre qu'il soit exigé.
	34	Compréhension écrite : être capable de lire un livre, de le comprendre pour le retransmettre et le raconter avec ses mots.	38	Compréhension orale : B2
			40	Compréhension écrite : B2

Tableau 6 : Le matériel didactique

Le matériel didactique				
sous-thèmes	A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014
Au début	60	Les premières années il n'y avait pas grand-chose.	14	La première année était plutôt difficile par rapport aux préparations et à la recherche du matériel.
			16	Nous avons dû créer tout le matériel nous-mêmes.
Actuellement	60	On a reçu plein de matériel. On peut se débrouiller avec ce qu'on a.	64	Le canton et la médiathèque sont en train de mettre en place des caisses avec des livres en allemand qui traitent de différents sujets. Il y a des fiches et des supports.
	54	Certaines petites cartes sont officielles mais il faut parfois les compléter parce qu'il n'y a pas tous les mots qu'on souhaite.	66	Dans le cas du français, il y a plusieurs livres tandis qu'en allemand on n'en a pas énormément. Alors ce que je fais souvent c'est que je prends un livre en français et je leur raconte l'histoire en allemand.
Les supports utilisés	52	les livres, CD	66	les livres
	56	des cartes avec des images	60	les pictogrammes, les cartes avec l'image et le mot, les comptines illustrées en grand format

Tableau 7 : Les disciplines, domaines et thèmes

Les disciplines, domaines et thèmes			
sous-thèmes	A	B	Entretien du 8 décembre 2014
Disciplines adaptées	<p>38 1. Les activités manuelles</p> <p>38 2. Les mathématiques</p> <p>40 3. La musique</p>	<p>42 1. Les activités manuelles et la musique</p> <p>58 2. Les mathématiques, les différents domaines</p> <p>46 3. Les sciences de la nature</p> <p>104 4. La graphomotricité, la motricité globale et l'alphabet</p>	
Les raisons	<p>38 1. C'est un vocabulaire que je maîtrise. Il n'y a pas besoin d'être en français ou en allemand pour voir s'ils savent manier les ciseaux.</p> <p>68 En ACVM, une fois qu'ils ont compris ce qu'ils doivent faire, il n'y a plus aucun souci. Je dis, je montre.</p> <p>96</p> <p>38 2. Je trouve intéressant de travailler les nombres en allemand parce que c'est plus facile qu'en français. Il y a seulement « elf » et « zwölf » qui sont des nombres irréguliers tandis qu'en français il y en a plus. Cela leur permet de reconstruire le nombre différemment.</p> <p>Mais pas le chapitre des résolutions de problèmes car quand il faut expliquer quelque chose dans l'espace, je n'ai pas le vocabulaire adéquat.</p>	<p>42 1. La musique et les activités créatrices permettent d'avoir des supports, images et pictogrammes, qui facilitent la démarche.</p> <p>56 2. En comptant sur les doigts ou sur les dés, ils arrivent à s'aider.</p> <p>58 Les mathématiques se prêtent assez bien pour l'immersion en allemand car les symboles sont les mêmes.</p>	
Discipline moins adaptée	38 La gym	42 La gym	
Les raisons	38 On peut redonner des consignes en français pour s'assurer qu'ils aient compris.	42 On perd parfois beaucoup de temps jusqu'à ce qu'ils comprennent les explications. Tant qu'ils n'ont pas compris les règles d'un nouveau jeu en français, c'est impossible de le faire en allemand.	
Les thèmes	46 le calendrier, les couleurs, la famille, la maison, le corps	<p>52 Les saisons, Noël, Pâques</p> <p>54 Les couleurs, les formes</p> <p>46 Les animaux : le hérisson, l'éléphant, le hibou</p>	
Les raisons	<p>48 Les couleurs, on les emploie en ACVM.</p> <p>Le calendrier c'est quelque chose qui revient.</p> <p>La famille, je trouve important quand ils se présentent.</p> <p>La maison parce qu'ils viennent à l'école et que l'école est une maison.</p>	<p>54 Ils reviennent chaque année.</p> <p>46 Si les mots sont trop dans les détails, ils n'auront pas l'occasion de les utiliser fréquemment dans leur quotidien.</p>	

Tableau 8 : Les avantages de l'immersion précoce

Les avantages de l'immersion précoce					
A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014	C	Entretien du 9 décembre 2014
2	L'ouverture d'esprit. Ils ont une oreille qui se forme et ils sont moins rebutés après.	2	C'est une ouverture à une autre culture et à d'autres langues.	2	A cet âge, ils n'ont pas d'a priori face à l'allemand et ils ne voient pas cette langue comme rébarbative. Par la répétition, ils apprennent étonnement très vite. Avec le peu de choses qu'ils savent, ils arrivent à comprendre le gros de ce que ma collègue leur demande.
8	C'est un atout quand on cherche du travail.	84	Les enfants sont comme des éponges, ils apprennent très facilement.	16	J'ai l'impression que plus on enseigne de langues, plus on prépare les élèves à avoir une oreille entraînée à entendre plusieurs langues et plus ils apprennent facilement. Plus on commence tôt mieux c'est.
		126	Les enfants se familiarisent avec l'allemand, l'apprentissage de la langue est ensuite facilité et ils découvrent une autre culture.	38	Je vois que du positif à ce qu'ils apprennent deux langues. Je pense qu'ils sont capables de mettre des stratégies en place et qu'ils s'enrichissent même au travers de l'allemand vers le français, et du français à l'allemand.

Tableau 9 : Les compétences linguistiques des élèves

Les compétences linguistiques des élèves			
A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014
42	A l'oral, ils s'expriment peu, il faut toujours refaire les mêmes jeux pour qu'ils parlent, tout seuls ils vont repartir en français.	48	Tout d'abord, on travaille la compréhension qui est primordiale. Et ensuite, on essaye de travailler l'expression orale mais c'est très difficile jusqu'à la fin de l'année.
44	Ils travaillent principalement la compréhension orale.		Ce sont principalement ces deux compétences que l'on va cibler dans toutes les disciplines.
92	Ils devraient être capable de répondre aux questions basiques : comment t'appelles-tu ?, quel âge as-tu ?, as-tu des frères et sœurs ? Ils devraient pouvoir comprendre ces questions. Par contre, ils vont s'exprimer très peu.	76	Pour les 1 ^{ère} HarmoS, je prends des livres un peu moins difficiles où je résume le texte du livre avec des mots plus faciles pour une meilleure compréhension.
		78	On prépare un spectacle de Noël et j'ai différencié en répartissant les rôles d'une certaine manière : les élèves ayant plus de facilité à s'exprimer en allemand ont un rôle plus important à jouer et une phrase plus longue que les élèves ayant plus de difficultés.
		3	Ils arrivent à comprendre le gros de ce que ma collègue leur demande. Je dirais que c'est vraiment un avantage.

Tableau 10 : Les difficultés en français et l'élève allophone

Les difficultés en français et l'élève allophone			
A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014
4	Suivre sa scolarité en immersion peut induire quelques difficultés supplémentaires pour les élèves qui ont déjà de la peine ou pour ceux qui ne sont pas francophones.	82	Les deux premières années, on avait presque que des élèves suisses ou à l'aise avec la langue française et, actuellement, on a plusieurs élèves qui ont des difficultés en français. Donc on ressent une différence.
6	S'ils sont de langue maternelle étrangère et qu'ils doivent apprendre le français et en plus une autre langue... Mais si la langue étudiée ressemble plus à la leur, cela peut aussi les aider. Finalement, cela dépendra de quelle culture et de quelle langue ils sont.		
78	Même les allophones peuvent bénéficier de l'immersion parce qu'on revoit les couleurs, on voit des notions qu'ils doivent aussi apprendre en français. Donc, c'est un lien supplémentaire pour eux. Cela ne doit pas être si gênant, à moins qu'il y ait beaucoup d'allophone dans la classe.		
			38
			Je pense en particulier à un élève. Si on était uniquement en français, je pense que ma collègue et moi, on pourrait peut-être un peu plus avancer avec cet élève.

Tableau 11 : Le rôle de la langue d'origine & Le principe de complémentarité

Le rôle de la langue d'origine	
B	Entretien du 8 décembre 2014
82	Ce qui est important de savoir, c'est qu'avant d'apprendre une deuxième langue, il faudrait que la première soit bien ancrée. Cela ne signifie pas que l'enfant doit d'abord suivre toute sa scolarité en français mais qu'il doit posséder les bases dans sa première langue. En général, à l'âge de 4 ans, un enfant a les bases dans sa première langue donc il peut très bien débiter l'apprentissage d'une deuxième langue.

Le principe de complémentarité	
B	Entretien du 8 décembre 2014
86	L'élève qui a par exemple des bases en turc et des connaissances en français, il a différents bagages qui lui permettent de piocher là où il sait. Parfois, les phrases sont un mélange de plusieurs langues mais ce n'est pas grave.

Tableau 12 : La collaboration

La collaboration						
sous-thèmes	A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014	C	Entretien du 9 décembre 2014
Opinion	82	Si on répète tous les jours, on mémorise plus facilement. C'est bien de répéter le calendrier dans les deux langues.	96	C'est très important ! Ma collègue répète tous les jours le calendrier donc les jours de la semaine sont mémorisés plus facilement. La fréquence est importante.	20	Elle est importante, primordiale !
					4	Je pense qu'il faut vraiment que la personne qui enseigne en français garde son rôle.
			98	On se répartit le travail et les évaluations pour éviter de faire tout à double.	6	Je fais tout ce qui est répétitif. Quand ils font leur travail de responsable, je leur demande en allemand et je leur dis en allemand quel jour on est.
Les qualités pour collaborer	86	1. être à l'écoute 2. proposer des choses 3. consacrer du temps	100	1. L'écoute 2. L'entraide 3. La concertation	24	1. être souple 2. communiquer 3. ne pas avoir peur du temps passé à l'école

Tableau 13 : La continuité

La continuité						
sous-thèmes	A	Entretien du 6 février 2015	B	Entretien du 8 décembre 2014	C	Entretien du 9 décembre 2014
Les problèmes	74	En 1 ^{ère} et 2 ^{ème} HarmoS, il y avait deux classes d'immersion sur trois. C'est pour cette raison qu'un tiers des élèves de la classe n'a pas eu d'immersion.	90	En 5 ^{ème} HarmoS ils n'ont pas prévu autre chose en allemand pour les élèves ayant suivi l'immersion au cycle 1. On se donne de la peine de la 1 ^{ère} à la 4 ^{ème} HarmoS pour les amener à un certain niveau et ils sont ensuite remis au même niveau que les élèves n'ayant jamais entendu un mot d'allemand.	44	Je trouve dommage que les élèves qui ont suivi ce programme ne puissent pas continuer en 3 ^{ème} et 4 ^{ème} HarmoS avec autant d'heures en allemand. Ils se retrouvent par petits groupes de quatre à cinq élèves dans une classe où les autres élèves n'ont jamais fait d'allemand.
	100	Ils ont été re-mélangés en 5 ^{ème} HarmoS.	92	Les classes pilotes sont dans trois secteurs à La Chaux-de-Fonds, c'est donc difficile de regrouper tous les élèves ayant bénéficié de l'immersion au sein d'une seule classe. En 3 ^{ème} HarmoS, ils sont mélangés et la même chose en 5 ^{ème} HarmoS. Ce n'est pas tellement sensé !		
Les conséquences sur l'enseignement	70	On est obligé de réadapter, de répéter.	93	Ils ne vont pas tellement évoluer dans leurs acquis mais beaucoup répéter les notions déjà apprises avec le risque qu'ils s'ennuient.		
	72	Environ, un tiers de la classe n'a pas eu d'immersion.				
	76	Ils sont moins à l'aise, on le voit.				
	98	L'enseignant m'a dit qu'il est quand même obligé de ralentir le rythme pour ceux qui n'ont pas eu d'allemand.				

3.2 Interprétation et discussion des résultats

3.2.1 La formation et la langue

Au départ, la formation était plutôt théorique, c'est pourquoi le corps enseignant des classes pilotes a signalé qu'il souhaitait une formation plus pratique. Celle-ci a été obtenue, à la fin de l'année scolaire 2013-2014, les enseignants se sont rencontrés pour élaborer ensemble des thèmes et échanger leurs thèmes réalisés en classe. Ces rencontres se sont révélées fructueuses car elles ont permis de partager les expériences vécues et de gagner du temps dans la préparation du matériel.

Concernant la langue allemande, elle est maîtrisée à des niveaux différents selon les enquêtées : pour l'enseignante entretenue le 8 décembre 2014, il s'agit de sa langue maternelle tandis que pour l'enseignante entretenue le 6 février 2015, il s'agit d'une langue seconde. Ces deux niveaux de connaissances linguistiques reflètent les réalités du terrain à propos des enseignants d'immersion.

Toutes deux ont avancé l'importance de posséder des habiletés à l'oral et spécialement en production, les niveaux « B2 » (B34) et « C » (A30) ont été conseillés. Il est vrai que les activités d'expression orale sont le principal vecteur de transmission d'un contenu en immersion d'autant plus qu'à cet âge de la scolarité les enfants ne sont pas encore des lecteurs.

Selon le CECR, le niveau B2 permet d'« utiliser la langue dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs » tandis qu'une personne de niveau C1 « possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases » (Coste, North, Sheils & Trim, 2012, p.61).

D'après mes observations et mes deux stages dans une classe pilote, j'approuve les propos suivants : « il faudrait que les enseignants d'immersion soient bilingues, c'est quand même l'idéal pour être à l'aise quand on enseigne une autre langue » (A102). En effet, à l'école infantine, j'ai pu constater que l'enseignant est amené à s'exprimer sur certains domaines comme « l'éléphant, le hérisson, le hibou » qui requièrent un vocabulaire particulier. De la sorte, qu'on pourrait se poser la question si le niveau C1, décrit ci-dessus, n'est pas le plus adapté en raison du large lexique

qui permettrait de s'exprimer aisément sur ce type de sujet. Personnellement, la préparation des leçons en classe immersive m'a demandé un investissement plus important que la préparation des leçons traditionnelles d'allemand. Si actuellement un niveau B2 est requis pour l'enseignement traditionnel de l'allemand, avec l'appui des moyens officiels comprenant une progression des activités, on pourrait s'attendre à ce que l'enseignement immersif, quasiment dépourvu de supports, nécessite un niveau plus élevé tel que le niveau C1.

Par ailleurs, l'enseignante évoque qu'il faudrait pouvoir parler de « manière fluide » (B32). Ce terme relatif à la fluidité de la langue apparaît au niveau C2 où il est indiqué que l'individu peut « présenter une description ou une argumentation claire et fluide » (Coste *et al.*, 2012, p.27).

En conclusion, on peut dire qu'il est complexe d'établir le niveau de langue propice à l'enseignement en immersion. Toutefois, si les enseignants étaient en possession d'un matériel didactique plus élaboré et complet comme pour les leçons traditionnelles d'allemand, peut-être que son enseignement serait plus évident grâce à un appui linguistique plus conséquent.

3.2.2 Le matériel didactique

D'après les propos recueillis, on comprend que le matériel se met progressivement en place dans le canton de Neuchâtel. En comparant ces propos à ceux des enseignants germanophones de Monthey, Sierre et Sion, datant de 2005 et évoqués dans ma problématique, on peut constater que le problème lié au matériel est un fait.

Les supports utilisés en classe sont souvent des éléments paratextuels, c'est-à-dire des pictogrammes, des cartes avec des images ou des comptines illustrées qui consistent à rendre accessible les objets de savoir en facilitant la compréhension à l'élève.

3.2.3 Les disciplines, domaines et thèmes

Dans le cadre de ma recherche, les disciplines enseignées en immersion correspondent à celles enseignées dans les écoles primaires en Valais qui sont les connaissances de l'environnement, les mathématiques, les travaux manuels, le chant et la gymnastique.

LES MATHEMATIQUES

Les enseignants du Valais ont révélé des avis opposés concernant l'enseignement des mathématiques, comme relaté dans ma problématique. A l'inverse, les enseignantes interviewées ont été toutes deux favorables à l'enseignement de cette discipline en immersion.

Une enseignante a fait référence aux « symboles » qui « sont les mêmes » (B58). En effet, la notation des quatre opérations élémentaires est analogue d'une langue à l'autre. Cette rigueur à l'écrit en mathématiques permet à l'élève de comprendre visuellement ce qui lui est demandé. En outre, à l'oral, ces opérations présentent des similarités lexicales qui facilitent leurs compréhensions. A titre d'exemple, « zwei plus zwei egal vier » en allemand, ce traduit par « deux plus deux égale quatre » en français. Selon l'ouvrage « Ethnologue, Languages of the World », ces deux langues présentent une similarité lexicale¹⁹ de 0.29 sur 1.

La comptine peut tout naturellement être apprise en allemand par les élèves à l'aide des mêmes repères qu'ils ont en français, les « doigts » et les « dés » (B56). Son apprentissage dans une autre langue permet à l'élève de « reconstruire le nombre différemment » (A38). En allemand, « il y a seulement elf et zwölf qui sont des nombres irréguliers alors qu'en français il y en a plus » (A38). Ces propos rejoignent ceux de Steffen (2013) qui souligne que « différentes langues expriment certains contenus mathématiques différemment, ce qui induit une variété de regards sur un objet ou une opération unique » (p.124). Coste, linguiste et didacticien français, l'explique comme suit :

L'allemand compose les chiffres à partir de 13 (dreizehn, vierzehn, fünfzehn), là où le français le fait à partir de 17 (dix-sept, dix-huit, dix-neuf. [...] La composition s'inverse avec einundzwanzig, zweiundzwanzig etc. alors qu'elle continue en français à placer les unités après les dizaines (vingt-et-un, vingt-deux, vingt-trois, etc.) (Steffen, 2013, p.124).

Ainsi, la coprésence des langues est donc un avantage pour certains apprentissages.

¹⁹ « La similarité lexicale est la mesure du degré de ressemblance entre des séries de mots appartenant à deux langages donnés. Une similarité lexicale de 1 (ou 100%) correspondrait à un recouvrement total entre les vocabulaires, tandis que 0 signifie qu'il n'y a pas de mots communs. »

Les mathématiques ont aussi été défendues en Valais, en raison de la richesse du vocabulaire contenu dans les énoncés des résolutions de problèmes. Cependant, comme indiqué par l'enseignante, c'est aussi pour cette raison qu'il peut s'avérer plus complexe de traiter ce chapitre qui nécessite un vocabulaire précis.

LES DISCIPLINES ARTISTIQUES

Les activités manuelles et la musique recourent à de nombreuses actions comme dessiner, peindre, découper, chanter, s'exprimer corporellement qui peuvent être complétées ou non d'expressions verbales. Celles-ci peuvent être formulées de multiples façons contrairement aux activités mathématiques qui nécessitent l'usage d'expressions conventionnelles et précises. D'une part, cette forte contextualisation possible de la tâche rend la charge cognitive plus faible pour l'élève qu'en leçons de mathématiques ou de sciences naturelles, et d'autre part la transmission de l'information est plus évidente pour l'enseignant.

Par ailleurs, le CECR souligne que l'utilisation ludique de la langue à travers le jeu et l'utilisation poétique à travers le chant et le théâtre par exemple ont des rôles importants dans l'apprentissage d'une langue.

LA GYMNASTIQUE

Les deux enseignantes ont relaté qu'il fallait régulièrement recourir au français pour aider les élèves à comprendre les consignes.

L'explication d'un jeu en allemand se révèle certainement complexe dû au fait que l'enseignant ne peut pas interpréter plusieurs rôles à la fois pendant ces explications et que les notions d'espace-temps sont encore trop abstraites chez l'enfant à cet âge. Tandis que la réalisation d'un parcours (slalom, sauts d'obstacles) sera peut-être plus envisageable car l'enseignant pourra en faire une démonstration préalable.

3.2.4 Les avantages de l'immersion précoce

L'enseignement bilingue ou la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires comprend cinq dimensions d'après « différents auteurs » (Steffen, 2013, p.115), représentées schématiquement ci-après, qui sont en corrélation avec les avantages recensés par les enquêtées.

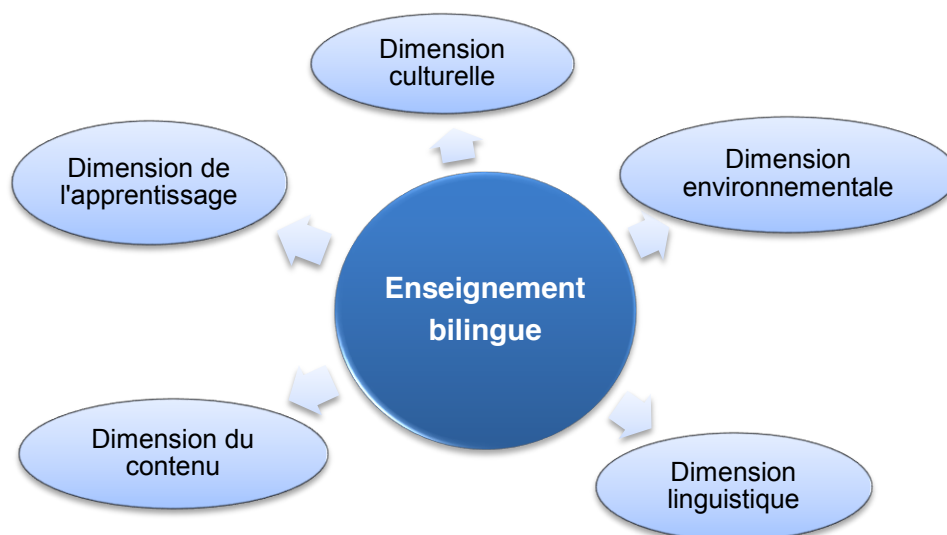


Figure 4 : L'enseignement bilingue et ses cinq dimensions

La *dimension culturelle* est mise en évidence par les propos suivants : « l'ouverture d'esprit » (A2), « l'ouverture à une autre culture » (B2), « ils découvrent une autre culture » (B126). A l'école, l'enfant est confronté à l'altérité, c'est-à-dire à d'autres cultures que sa propre culture familiale. C'est pourquoi, la compréhension interculturelle et la découverte d'autres pays et régions sont nécessaires au renoncement de l'ethnocentrisme.

La *dimension environnementale* est en lien avec à l'internationalisation c'est-à-dire les échanges économiques, politiques et culturels des nations. Cette dimension apparaît quand l'enseignante évoque l'« atout » de posséder des connaissances linguistiques en allemand « quand on cherche du travail » (A8).

La *dimension linguistique* dans l'enseignement bilingue a pour but d'améliorer les compétences dans une deuxième langue et de développer la compréhension et l'expression orale dans une perspective de communication avec autrui. En effet, il est dit que les élèves « arrivent à comprendre le gros de ce que ma collègue leur demande » (C2). En outre, cette dimension développe des intérêts plurilingues, c'est donc « une ouverture à d'autres langues » (B2) comme cité par une enseignante.

La *dimension du contenu* en immersion permet l'apprentissage d'une discipline non linguistique à travers une deuxième langue, ce qui prépare l'enfant aux études ultérieures comme l'ont révélé les enquêtées : ils « se familiarisent avec l'allemand,

l'apprentissage de la langue est ensuite facilité » (B126) car « ils ont une oreille qui se forme » (A2).

La *dimension de l'apprentissage* permet aux élèves d'élargir leur répertoire de stratégies d'apprentissage. Comme l'a signalé l'enseignante « ils sont capables de mettre des stratégies en place, ils s'enrichissent même au travers de l'allemand vers le français, et du français à l'allemand » (C38). Puis, la motivation pour la langue est présente car « à cet âge, ils n'ont pas d'a priori face à l'allemand et ils ne voient pas cette langue comme rébarbative » (C2).

3.2.5 Les compétences linguistiques des élèves

Les deux enseignantes ont évoqué le fait que les élèves développent principalement des compétences orales de compréhension et à long terme quelques compétences d'expression.

Ces compétences orales peuvent être rattachées à l'approche interactionniste qui considère l'interaction, « le lieu d'exposition aux données linguistiques et le lieu d'utilisation de la langue » (Steffen, 2013, p.23), comme favorable à l'acquisition d'une langue seconde.

Cependant, dans le cadre de l'immersion précoce, l'échange entre l'enseignant « expert » et l'élève « novice » ne peut pas être qualifié, à proprement parler, d'interaction, puisque l'enseignant est l'acteur principal de la transmission et l'élève de la réception. L'exposition de ce dernier à une multitude d'inputs devrait lui permettre d'acquérir la langue seconde car cette approche serait semblable à l'acquisition de la langue maternelle en situation naturelle.

Dans cet échange unilatéral, « l'input linguistique peut être adapté et modifié par l'enseignant pour le rendre intelligible et, ainsi, optimiser l'acquisition » (Steffen, 2013, p.24). La modification du discours grâce à plusieurs stratégies telles que la simplification linguistique, le ralentissement du débit, les pauses volontaires, l'utilisation d'un vocabulaire répétitif, le recours à un matériel non linguistique (images, pictogrammes, posters, graphiques, films, etc.) et au paralinguistique (mimes et gestuelles) rendent le contenu accessible à la compréhension, tout en évitant l'usage de la première langue.

On retient que l'enseignant s'exprime majoritairement en allemand bien qu'intervient de temps à autre une alternance qui a pour but de clarifier par la reformulation ou la traduction en français. En conclusion, d'après Steffen (2013), « la compétence réceptive des élèves en immersion est supérieure à celle des élèves dans les programmes traditionnels » (p.101).

3.2.6 Le rôle de la langue d'origine

D'après l'enseignante interviewée, « avant d'apprendre une deuxième langue, il faudrait que la première soit bien ancrée » (B82). Andrée Tabouret-Keller prône le même discours : « il faudrait attendre que la première langue soit bien installée avant d'introduire le jeune enfant à une deuxième langue » (Grosjean, 2015, p.140) Il est prouvé aujourd'hui que plus la langue maternelle est maîtrisée, plus la langue seconde pourra se développer. Si l'enfant n'a atteint le niveau du locuteur natif dans aucune des langues du répertoire langagier, cette situation est nuisible pour l'apprentissage de sa nouvelle langue car il ne pourra pas se servir de la première. Ce phénomène, appelé semilinguisme, touche principalement les enfants émigrés qui entament l'apprentissage de la langue nationale. A l'inverse, si l'apprenant maîtrise sa langue maternelle, il pourra mobiliser ses connaissances linguistiques pour comprendre son interlocuteur, en cherchant des équivalents dans la nouvelle langue, en faisant appel à des compétences cognitives pour créer des associations, des inférences et en utilisant des stratégies d'apprentissage. En définitive, le savoir acquis par l'individu dans une première langue peut être exploité à travers des pratiques de transfert dans la deuxième langue. De même, le bilingue présentera des avantages dans l'acquisition d'une troisième langue car ses langues connues vont lui servir de ressources.

3.2.7 Les difficultés en français et l'élève allophone

L'enseignante germanophone relève qu'« actuellement plusieurs élèves ont des difficultés en français » (B82), ce qui n'était pas le cas les premières années. Ces propos rejoignent ceux de sa collègue francophone qui s'exprime sur un élève en particulier : « Si on était uniquement en français, je pense, qu'on pourrait plus avancer avec cet élève » (C38). Ces propos m'interrogent : « S'agit-il d'élèves immigrés en Suisse n'ayant pas complètement acquis leur langue d'origine et ayant ainsi des difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue ? » ou alors « Est-ce que les programmes immersifs ne sont pas appropriés aux élèves allophones ? » qui, comme l'évoque l'enseignante germanophone « s'ils sont de langue maternelle étrangère et ils doivent apprendre le français et en plus une autre langue... » (A6). En effet, on pourrait se poser la question si ce n'est pas trop conséquent.

Dans l'ouvrage intitulé « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire », il est indiqué qu'un « élève allophone nouvellement arrivé (EANA) » en France « suit les cours d'anglais et augmente ainsi son répertoire langagier, et son aptitude à apprendre une autre langue » et cela lui permet de « renforcer sa compétence plurilingue et ses capacités de médiation » (Frisa, 2014, p.39). Cette situation peut être mise en parallèle avec celle de l'enfant allophone, immigré en Suisse qui commence sa scolarisation en immersion. Toutefois, la situation n'est pas comparable dans son intégralité puisque l'immersion constitue un enseignement des langues à temps partiel tandis que les cours d'anglais représentent quelques périodes.

Finalement, je me pose la question suivante : « L'enfant allophone, ayant acquis sa langue d'origine, peut-il apprendre l'allemand et le français simultanément en immersion, à l'âge de 4 ans ? »

En outre, l'enseignante germanophone signale que « si la langue étudiée ressemble plus à la leur, cela peut aussi les aider » (A6). Incontestablement, en sachant que l'allemand est une langue germanique et le français une langue romane, suivant l'origine linguistique de l'enfant, il aura plus de facilité dans l'une ou l'autre langue.

A titre d'exemple, l'enfant parle l'espagnol, langue romane, et doit apprendre simultanément le français et l'allemand. Il aura plus de facilité avec le français qui est

aussi une langue romane et qui présente un coefficient de similarités lexicales de 0.75 sur 1.

3.2.8 Le principe de complémentarité

L'enseignante fait référence au principe de complémentarité en disant : « Parfois les phrases sont un mélange de plusieurs langues mais ce n'est pas grave » (B86). Cette alternance codique et d'emprunts de mots ou d'expressions dans un discours sont caractéristiques d'un « parler bilingue ». Selon Grosjean (2015), les bilingues acquièrent les langues « dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts » (p.41). C'est pourquoi, ils ne possèdent pas le même vocabulaire dans chaque langue et qu'on ne parle plus de bilinguisme équilibré comme explicité dans ma problématique.

3.2.9 La collaboration

Selon les trois enseignantes, la collaboration est primordiale. A vrai dire, qu'on soit dans une classe en immersion ou non, la collaboration entre plusieurs titulaires d'une classe est nécessaire à la cohérence dans la planification.

Dans le cadre de l'enseignement immersif, il est important de souligner que l'enseignante germanophone enseigne un contenu en allemand mais évalue uniquement le contenu qui doit permettre d'atteindre les objectifs du Plan d'étude roman (PER). Ainsi, les enseignantes vont se répartir les évaluations et, pour chaque thématique, réfléchir aux activités qui vont être plutôt abordées en français ou plutôt en allemand. Ces choix peuvent se faire en lien avec le vocabulaire par exemple, « les activités où j'estime que le vocabulaire n'apporte rien aux élèves en allemand, c'est ma collègue qui s'en charge afin qu'ils l'aient au moins en français » (B102).

L'enseignante francophone souligne « il faut vraiment que la personne qui enseigne en français garde son rôle » (C4). Cette séparation des langues fait référence au principe de Ronjat « une personne - une langue » qui est généralement considéré comme efficace dans l'acquisition d'un bilinguisme précoce. Cette alternance linguistique est appelée « macro-alternance » car « elle est programmée au niveau des politiques linguistiques et au niveau de l'institution » (Steffen, 2013, p.106).

3.2.10 La continuité

Ce projet pilote a démarré l'année scolaire 2011-2012 dans le canton de Neuchâtel puis, en quatre ans, il a pris de l'ampleur avec l'ouverture de nouvelles classes. Bien que de nombreux paramètres liés à ce programme scolaire en immersion soient positifs ou en voie de développement, un bémol subsiste au niveau de la continuité dans le temps. Ce problème se présente sous différentes formes : soit l'élève en question débute à l'école enfantine en immersion et ne peut pas continuer en 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS, soit il se retrouve mélangé à des élèves n'ayant jamais eu d'immersion et à qui l'enseignant est dans l'obligation de s'adapter. D'une part, ces lacunes sont dues à la proximité domicile - école plus complexe en ville qu'en campagne, d'autre part à la présence du programme immersif allemand et du programme traditionnel au cycle 1 qui se chevauchent provoquant des ruptures dans le parcours scolaire des élèves.

De plus, lors du passage au cycle 2, comme l'évoque l'enseignante « ils sont remis au même niveau que les élèves n'ayant jamais entendu un mot d'allemand » (B90). Ainsi, ils revoient toutes les notions qu'ils ont déjà acquises avec le risque qu'ils s'ennuient et décrochent.

Conclusion

L'exploration du terrain, l'interprétation et l'analyse des données recueillies m'ont permis d'obtenir des réponses aux questions initialement posées. J'ai découvert la manière dont les enseignants d'immersion élaboraient leurs séquences d'apprentissage en vue du développement des compétences communicatives chez l'apprenant, tout en utilisant la langue comme véhicule du savoir et en exploitant les ressources à disposition (la formation, le matériel didactique, etc.).

Les hypothèses, à l'origine de mon étude, correspondent en partie aux résultats de ma recherche.

Le type de disciplines enseignées correspond bien à mes prédictions. A l'école enfantine, les élèves ont l'occasion de travailler une plus grande variété de disciplines, domaines ou thèmes en immersion car le temps d'enseignement en allemand est la moitié du temps d'enseignement total. Tandis qu'en 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS, il ne comprend que quatre périodes par semaine. En effet si, en 3^{ème} HarmoS, deux périodes d'activités manuelles et créatrices sont consacrées à l'enseignement immersif, il n'en reste que deux pour travailler les autres domaines. Je peux en déduire que les élèves reçoivent à l'école enfantine un bagage linguistique plus large car chaque semaine ils ont l'occasion d'entendre de l'allemand dans plusieurs domaines.

A ce stade, on peut très bien s'imaginer que les élèves n'ayant pas suivi l'immersion à l'école enfantine, se retrouvant mélangés en 3^{ème} HarmoS avec une majorité d'élèves issus de l'immersion, aient des compétences moins élevées en compréhension orale, d'où le besoin de l'enseignant de ralentir le rythme pour ces élèves.

Les enseignants ont, effectivement, pu suivre des formations car ce projet pilote est présent depuis quatre ans maintenant. Cependant, depuis l'année scolaire 2013-2014, les enseignants réclament une formation axée davantage sur la pratique et moins sur la théorie qu'ils ont déjà suffisamment abordée.

Concernant le niveau de langue allemande, il n'y a pas de certification requise et de niveau conseillé pour pouvoir enseigner en immersion. De plus, les enseignants ne sont pas forcément de langue maternelle allemande comme je l'avais prédit. Cette

situation peut entraîner un investissement important de leur part pour la préparation des leçons en allemand, d'autant plus que le matériel didactique n'est pas entièrement élaboré. Toutefois, il faut noter qu'il devient progressivement disponible, notamment grâce aux mises en commun entre enseignants.

La piste de recherche que je peux suggérer serait d'observer si l'élaboration d'un matériel didactique exhaustif et bien construit permettrait de faciliter l'enseignement en immersion également au niveau linguistique.

Les difficultés rencontrées au cours de mon travail sont dues au fait que ce programme immersif est récent (introduit il y a à peine quatre ans dans le canton de Neuchâtel) et constitue une approche novatrice de l'enseignement des langues. De ce fait, j'ai été limitée dans l'élaboration de ma question de recherche étant donné la documentation restreinte du sujet et le peu d'années de recul ne permettant pas d'établir un bilan sur l'immersion et ses effets. Cependant, en tant que future enseignante, ce travail m'a permis de mieux comprendre le rôle des langues tant au niveau national qu'europpéen. L'Europe décrite par Andreas Kaplan comme « offrant un maximum de diversité culturelle en un minimum de distance géographique » souligne bien l'importance de cette intercompréhension aussi bien culturelle que linguistique que l'enseignant doit promouvoir dans sa classe. Dans ce sens, le PEL, est à exploiter et à mettre en lien avec l'hétérogénéité culturelle et linguistique de la classe. De plus, je parviens mieux à imaginer et concevoir mes leçons d'allemand dans une perspective de bilinguisme fonctionnel. Dans ma future carrière, je pourrai, tout à fait, initier les élèves, dès l'école enfantine, à l'allemand grâce à des pistes concrètes fournies par la réalisation de mon mémoire, mes observations et mes stages.

Les futures recherches sur l'immersion précoce qui pourraient être envisagées sont les suivantes : le programme immersif en allemand porte-t-il ses fruits sur le long terme ? Est-il accessible à tout type d'élève ? Je pense, dans ce cas présent, aux élèves allophones qui sont confrontés à l'apprentissage simultané de deux langues.

Références bibliographiques

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.

Blais, M. & Martineau, S. (2007). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Brohy, C. (2005). *L'enseignement bilingue en Suisse : des fondements institutionnels à la formation du corps enseignant*. Neuchâtel : IRDP.

Brohy, C. (2004). *L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien*. Fribourg : Academic Press.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques*. Université de Genève.

Comblain, A. & Rondal, J.A. (2001). *Apprendre les langues : Où, quand, comment ?* Belgique : Pierre Mardaga.

Coste, D., North, B., Scheils, M.J., Trim, J.L.M. (2012). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier.

Demierre-Wagner, A. & Schwob, I. (2003). *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey*. Neuchâtel : IRDP.

Demierre-Wagner, A. & Schwob, I. (2005). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final*. Neuchâtel : IRDP.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche de départ à la communication des résultats : De la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck.

Frisa, J.-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire*. Besançon : Canopé.

Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues*. France : Albin Michel.

Guillaume, M. (2014). *Attaque sur le français : La guerre des langues est déclarée (n°18)*. Lausanne : L'Hebdo.

Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Editions Odile Jacob.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S., Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse : Etat des lieux – développements – perspectives*. Bienne : CDIP.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004) *La recherche en éducation : étapes et approches*. Canada : Editions du CRP.

Mucchielli, A. & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue : apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt : Peter Lang.

Van Der Maren, J.M. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation : méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

Webographie

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm

<http://www.edk.ch/dyn/12040.php>

http://publications.irdp.relation.ch/ftp/116600213006_1006_ecran.pdf

http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf

http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ELA_151_0305

<http://www.cairn.info/apprentissage-d-une-langue-etrangere-seconde-3--9782804142773-page-349.htm>

http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

Annexes :

Annexe 1 :

<p style="text-align: center;">Guide d'entretien Lea Mantuano</p> <p style="text-align: center;">Recherche dans le cadre de la HEP BEJUNE</p>
--

Introduction

Thème général de la recherche : L'immersion précoce en allemand au cycle 1.

Problématique et objectifs de recherche : Les objectifs sont d'exposer les points de vues développés par un/une enseignant/e francophone et un/une enseignant/e germanophone concernant l'immersion, de relever la manière dont ils/elles élaborent leurs séquences d'enseignement et comment ils/elles estiment les compétences des élèves.

Interviewé			
Nom		Prénom	
Année(s) d'enseignement		Degré	
Cadre spatio-temporel de l'entretien			
Date		Heure	
Durée		Lieu	

Thème 1 : Point de vue

◆ **Avantage(s)**

Quels sont les avantages de l'immersion précoce pour les élèves ?

◆ **Inconvénient(s)**

Est-ce qu'il y a des inconvénients pour les élèves à suivre sa scolarité en immersion au cycle 1 ?

◆ **Importance de l'allemand**

1) Est-ce qu'une bonne connaissance de l'allemand est nécessaire en Suisse? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi pas ?

2) A votre avis, quelle langue faudrait-il introduire en premier en primaire, l'allemand ou l'anglais ? Pourquoi ?

3) Selon vous, l'enseignement de deux langues étrangères en primaire est approprié ou trop ambitieux ? Pourquoi ?

Thème 2 : Expérience & Formation

◆ **Expérience personnelle**

1) Combien d'année(s) d'expérience avez-vous dans l'enseignement immersif en allemand?

2) Comment vous sentiez-vous (confiante, pas à l'aise, etc.)

--

lorsque vous avez débuté l'enseignement en immersion ?

◆ **Formation**

1) Dans votre carrière, avez-vous suivi une formation pédagogique sur l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère ?

1.1) Si oui, quel type de formation ?

1.2) Si non, ressentez-vous l'absence d'une formation lorsque vous devez concevoir vos leçons en allemand ?

1.2.1) Aimerez-vous suivre une formation si vous en aviez la possibilité ?

◆ **Qualification en langue allemande**

1) Est-ce que l'allemand est votre langue maternelle ?

1.2) Si non, selon le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), quel est votre niveau d'allemand (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ? Comment l'estimez-vous ?

2) Avez-vous un diplôme qui certifie vos compétences en langue allemande ?

3) D'après vous, quel niveau devraient avoir les enseignants pour enseigner en immersion selon le CECR ?

3.1) Et plus précisément, quel niveau devraient-ils avoir dans chaque compétence en allemand ? (Exemple : B2 pour l'expression oral)

Thème 3 : Conception d'une séquence d'enseignement

◆ **Disciplines et thèmes**

1) Selon vous, est-ce qu'il y a des disciplines plus adaptées à un enseignement immersif ?

1.1) Si oui, lesquelles et pourquoi ?

1.2) Si non, pourquoi ?

2) Est-ce que les différentes disciplines (EPS, ACVM, Histoire, etc.) développent chacune des compétences particulières chez l'élève ?

2.1) Si oui, lesquelles ?

2.2) Si non, pourquoi ?

3) Est-ce qu'il y a des thèmes que vous avez l'habitude d'aborder/de traiter en allemand ?

3.1) Si oui, pourquoi ces thèmes ?

◆ **Supports d'enseignement**

1) Quels supports utilisez-vous pour enseigner une discipline en allemand ?

1.1) Utilisez-vous des moyens officiels ?

1.2) Créez-vous vous-même le matériel, en français ou en allemand (fiches, cartes, etc.) ?

2) Pensez-vous qu'un matériel conçu pour l'enseignement immersif fait défaut ?

◆ **Objectifs**

1) Puisqu'il n'y a pas de plan d'étude pour les classes en immersion, comment élaborer vous vos objectifs ? Sur quelle base ?

1.1) Appréciez-vous cette liberté ou souhaiteriez-vous l'élaboration d'un plan d'étude ?

2) Est-ce que les objectifs pour chaque séquence

d'enseignement comprennent toujours des objectifs de langue et de contenu ?	
◆ Différenciation 1) Faites-vous de la différenciation entre les degrés en allemand? 1.1) Comment organisez-vous les leçons lorsque les 1H et 2H sont ensemble afin d'adapter le niveau d'allemand à chaque degré ? 2) Faites-vous de la différenciation entre les élèves d'un même degré ? 3) D'après vous, est-ce que l'immersion est adaptée à tous les élèves (allophones) ?	
◆ Evaluations & Observations 1) Comment évaluez-vous les disciplines enseignées en allemand ? 1.1) Évaluez-vous systématiquement la discipline et la langue pour chaque séquence ? 1.1.1) Évaluez-vous la discipline et la langue simultanément ou séparément ?	
◆ Collaboration 1) A votre avis, la collaboration est-elle importante entre enseignant francophone et enseignant germanophone ? 1.1) Si oui, pour quelles raisons ? 1.2) Quels sont les qualités à développer pour une bonne collaboration ? 2) Lors de la planification, réfléchissez-vous à répartir les langues selon le type d'activité ? 3) Combien de temps consacrez-vous à la collaboration? Estimez le temps en heure par semaine.	
◆ Charge de travail 1) Est-ce qu'enseigner dans une classe en immersion constitue pour vous une charge de travail supplémentaire ? 2) Si oui, pour quelles raisons ?	

Thème 4 : Compétences des élèves

◆ Allemand Quelles sont les compétences (expression orale et écrite, compréhension orale et écrite) que les élèves atteignent à la fin de l'école enfantine? (appréciations)	
◆ Français Est-ce que l'apprentissage à temps partiel de l'allemand freine l'apprentissage du Français?	
◆ Disciplines enseignées en langue seconde Est-ce que l'apprentissage d'une discipline en allemand est plus difficile qu'en français pour les élèves?	
◆ Continuité 1) Avez-vous des feedbacks d'enseignants concernant la suite du parcours scolaire d'élèves qui étaient en immersion dans votre classe ? 1.1) Ont-ils pu continuer leur parcours scolaire en immersion ? 2) Pensez-vous qu'une recherche devrait être effectuée dans	

le canton de Neuchâtel afin de comparer si un enseignement immersif en allemand est plus efficace qu'un enseignement traditionnel de l'allemand (du même type qu'au Valais) ?

--

Thème 5 : Perspectives futures

◆ **Progrès**

Quelles seraient selon vous les améliorations à apporter au programme immersif (formation, matériel, plan d'étude, collaboration intercantonale) ?

--

◆ **Evolution du projet**

Pensez-vous que le projet va se répandre en Suisse ou au contraire disparaître ?

--

◆ **Conseils**

1) Qu'est-ce que vous pourriez proposer aux enseignants des classes ordinaires, ne pratiquant pas l'immersion, de mettre en œuvre pour introduire des moments en allemand dans leur classe au cycle 1 ?

2) Connaissez-vous le moyen d'enseignement « Bunti » introduit au Jura dans les classes enfantines ?

2.1) Qu'en pensez-vous ?

2.2) L'utilisez-vous ?

--

Annexe 2 :

<p align="center">Grille d'observation Lea Mantuano</p> <p align="center">Recherche dans le cadre de la HEP BEJUNE</p>
--

Date		Heure	
Collège		Degré	
Nombre d'élèves		Nombre de filles	Nombre de garçons
Enfant bilingue français-allemand			

Sujet de la leçon	La discipline
	Le thème

Support d'enseignement	Utilisation du matériel officiel
	Utilisation d'un matériel choisi par l'enseignante Quel type de matériel ? en français ou en allemand ?
	Fabrication du matériel par l'enseignante Quel type de matériel ? en français ou en allemand ?

Formes sociales	Formes sociales de travail		
	individuel	par groupe	en plénum

Compétences	Compétences travaillées par les élèves			
	compréhension		expression	
	orale	écrite	orale	écrite

Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires	Combien de fois l'enseignante interrompt son discours disciplinaire pour expliquer un savoir linguistique (incompréhension lexicale) ?
	Explication en allemand
	Explication en français
	Les moyens employés pour l'explication (gestes, images, etc.)

L'alternance des langues dans les situations d'apprentissage.	élève	L'élève s'exprime en allemand.
		L'élève alterne de langue par manque de connaissances en allemand et s'exprime en français.
	enseignant	L'enseignant alterne systématiquement les deux langues et les rend complémentaires.
		L'enseignant s'exprime en allemand et alterne en français pour répéter les mêmes termes ou le même énoncé (répétition).
		L'enseignant s'exprime en allemand et alterne en français pour reformuler exactement le même énoncé ou le résumer (reformulation).

Annexe 6

Photographies des observations réalisées le 10 et le 12 décembre 2014



