

Mémoire de bachelor autour du bilinguisme :

Formation primaire

Les effets du bilinguisme sur la collaboration et la communication entre enseignant-e-s.

Mémoire de Bachelor de : Romain Schnegg

Sous la direction de : Georges-Alain Schertenleib

Site de La Chaux-de-Fonds, avril 2019

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite particulièrement adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Georges-Alain Schertenleib, pour son accompagnement, ses précieux conseils et sa disponibilité. Ses remarques lors des moments de discussion que nous avons eus m'ont permis de réfléchir plus loin, et de m'orienter sur la bonne voie pour la réalisation de ce mémoire.

Par ailleurs, je souhaite remercier les deux enseignantes de la filière bilingue qui ont accepté de m'accueillir pour répondre à mes diverses questions lors d'un entretien.

J'aimerais également remercier la direction de la filière bilingue qui m'a donné accès à l'évaluation du canton de Berne (2012), un document qui a été précieux pour ce travail.

Avant-propos

Résumé

Ce travail interroge la collaboration et la communication dans un établissement bilingue où tant les élèves que les enseignant-e-s sont d'horizons linguistiques différents. Dans la mesure où l'enseignement est donné dans les deux langues nationales principales, ce travail se penche donc sur les spécificités qu'amène ce bilinguisme dans cet établissement scolaire à plusieurs sonorités. En sachant que ce bilinguisme est une constante dans les interactions sociales, tant chez les élèves que chez les enseignant-e-s, il est intéressant de comprendre si ce dernier a une influence sur la communication et la collaboration. Parmi les différentes interactions sociales, ce travail questionne les enjeux que le bilinguisme amène entre enseignant-e-s qui sont amené-e-s à devoir collaborer et communiquer quasiment quotidiennement. En effet, ce dernier pourrait à priori se présenter comme un frein dans une collaboration et une communication déjà fluctuante et des fois difficile chez certains enseignant-e-s de classes dites « régulières ». En résumé, ce travail va donc décortiquer les enjeux collaboratifs et communicatifs d'un établissement dit bilingue. Afin de réunir les paramètres nécessaires à son bon fonctionnement, l'établissement et ce travail se sont installés dans la plus grande ville bilingue de Suisse, Bienne.

Cinq mots-clés

- Bilinguisme
- Collaboration
- Communication
- Interactions
- Filière bilingue

Liste de figures :

Figure 1 : Le schéma de la communication selon Weaver et Shannon (1945).	17
Figure 2 : Thèmes principaux ressortis des entretiens	30
Figure 3 : Bilinguisme, collaboration et communication	34

Liste de tableaux :

Tableau A : Différences entre recherche qualitative et quantitative de Paul Van Royen et al. 22	
Tableau B : Échantillonnage	28
Tableau C : Identification des enseignantes	31

Liste des annexes :

Annexe 1 : Guide d'entretien	II
Annexe 2 : Retranscription de l'enseignante B	IV
Annexe 3 : Retranscription de l'enseignante A	X

Table des matières

Cinq mots-clés	III
Introduction.....	1
Contexte du champ d'étude.....	1
Plan de travail	2
Chapitre 1. Problématique	4
1.1 Concept de la filière bilingue	4
1.2 Concept de bilinguisme	5
1.2.1 Le bilinguisme du point de vue des compétences :	6
1.2.2 Le bilinguisme d'un point de vue du nombre de langues requises :	6
1.2.3 Les deux types de bilinguisme	7
1.2.4 Le paradoxe du bilinguisme.....	8
1.3 Une question autour du fameux « Röstigraben »	9
1.4 Bienne « ville bilingue »	9
1.5 L'éducation dans un contexte spatial bilingue.....	10
1.5.1 Visées de la FiBi	10
1.5.2 Allophonie et diglossie	11
1.5.3 Curriculums prescrits.....	11
1.6 Principaux acteurs de la FiBi et leurs rôles	11
1.6.1 Interactions avec les parents.....	13
1.6.2 Collaboration entre enseignant-e-s.....	14
1.6.3 La salle des maîtres	16
1.7 « Émetteur-récepteur ».....	16
1.8 La communication	18
1.9 La collaboration et ses exigences.....	19
Question de recherche	20
Chapitre 2. Méthodologie	21
2.1 Fondements méthodologiques	21
2.1.1 Type de recherche	21
2.1.2 Type d'approche	23
2.1.3 Types de démarche	24
2.2 Nature du corpus	25
2.2.1 Récolte des données	25
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	27
2.2.3 Échantillonnage	27
2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	28
2.3.1 Transcription.....	28
2.3.2 Traitement des données.....	28
2.3.3 Méthodes et analyses.....	29
Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats	30
3.1 Identification des deux enseignantes suite aux entretiens.....	31
3.1.1 Genre des enseignant-e-s.....	32

3.1.2 La langue maternelle	32
3.1.3 Collaboration entre les deux enseignantes au sein de la FiBi	33
3.1.4 Niveaux de langues des enseignantes	33
3.2 Langues	34
3.2.1 Direction	34
3.2.2 Autres enseignants	35
3.2.3 Avec les parents	36
3.3 Curriculum prescrit	38
3.4 Développement de la Filière Bilingue	39
3.5 Collaboration	40
3.6 Formations initiales	41
3.7 Autres aspects	42
Conclusion	43
Synthèse des résultats	43
Réflexions personnelles	44
Limites du mémoire	44
Apports du mémoire	45
Prolongement et questionnement	46
Références bibliographiques	47
Bibliographie	47
Webographie	50

Introduction

Contexte du champ d'étude

Ce travail se penche sur un type d'établissement avec une particularité qui n'est pas commune à beaucoup d'autres écoles. Cette dernière est également due à un positionnement géographique sur une ligne appelée par certains « le Röstigraben ». On ne parle pas d'un établissement scolaire où l'on apprend les bases culinaires suisses mais il s'agit d'une école utilisant la frontière linguistique entre nos deux langues nationales principales comme un des fondements institutionnels. De ce fait, cet établissement bilingue amène des spécificités culturelles, organisationnelles, logistiques qui ont forcément des répercussions sur l'éducation.

Au niveau géographique, ce travail tire sa source dans la plus grande ville officiellement bilingue de Suisse, Bienne. En résumé, ces prochaines pages se concentreront sur un type d'établissement scolaire avec une caractéristique toute particulière. Cette dernière est le fait que la Fibi est une école où l'enseignement est donné en deux langues.

Dès le début de ma formation à la haute école pédagogique, nous avons appris que l'une des unités de formation était la rédaction d'un travail de bachelor. En y réfléchissant, l'idée de me pencher sur la filière bilingue de Bienne et son fonctionnement m'est venue directement. Les raisons de cette motivation sont diverses, mais la première est le fait que j'ai effectué une année scolaire de service civil au sein de cette filière en tant qu'aide de classe. Cette expérience a été enrichissante et m'a ouvert les yeux sur une pratique d'enseignement très intéressante.

Néanmoins, je veux pouvoir garder un regard critique durant ce travail et utiliser mon temps passé à la filière comme un appui grâce aux contacts réalisés pendant l'année 2015-2016 tout en gardant un œil critique sur ce que la recherche peut apporter durant l'écriture de ce mémoire. De ce fait, il est pour moi nécessaire, pour la réalisation de ce travail, de fermer les yeux sur certains avis que j'aurais pu me forger tout au long de mon année passée à Bienne. À titre personnel, cette expérience n'a pas uniquement été enrichissante et formatrice, mais elle m'a également poussé à m'inscrire à la haute école pédagogique et elle a forgé en moi le désir de peut-être, par la suite, travailler dans ce milieu scolaire à double sonorité. En effet, j'y ai trouvé énormément d'aspects positifs, dont la vitesse d'acquisition chez les élèves d'une autre langue et une très belle atmosphère d'établissement. Cet école était pour moi une vraie mine

d’or et j’ai par conséquent voulu profiter de la rédaction du présent travail pour aller creuser et comprendre grâce aux données comment l’établissement fonctionne et grâce à quels acteurs il se construit.

Au sein de la filière bilingue, beaucoup de domaines pourraient être abordés et analysés tant les spécificités liées au bilinguisme sont nombreuses. En effet, nous pourrions par exemple aborder les compétences langagières des élèves mais il n’en reste pas moins que ces dernières sont difficiles à récolter et répertorier car il faudrait une recherche beaucoup plus conséquente au niveau du temps et du nombre de données répertoriées. Reste que cette filière bilingue appelée aussi FiBi est un établissement où plusieurs acteurs se côtoient et doivent donc pouvoir communiquer quotidiennement avec les autres protagonistes de l’école. Parmi ces différents acteurs, les enseignantes et enseignants sont bien évidemment des éléments clés dans la vie scolaire car ils représentent le lien entre la direction, les élèves et les parents. De plus, ils sont eux-mêmes confrontés et amenés à collaborer et communiquer avec leurs collègues qui ne parlent pour la moitié pas la même langue maternelle qu’eux. Une barrière linguistique qui pourrait amener certains obstacles dans la communication et dans la collaboration entre ces acteurs clés. Ce travail se destine donc à comprendre et s’immerger dans le quotidien de ces enseignant-e-s afin d’essayer de saisir les apports et les obstacles que le bilinguisme amène dans leur pratique quotidienne et dans leur collaboration avec les autres instituteurs ainsi qu’avec les autres acteurs de l’établissement. En effet, les enseignant-e-s sont appelés quotidiennement à collaborer et à communiquer avec la direction, leurs collègues, les élèves et les parents.

Plan de travail

Le plan du présent travail est le suivant. Premièrement, nous nous intéresserons aux aspects et aux notions principales liées au bilinguisme et à la filière bilingue. Suite à cela, des notions théoriques sur la communication, la collaboration seront mis en avant. Il sera aussi important de comprendre les spécificités de Bienne, lieu où les données sont récoltées. Pour poursuivre, la méthodologie présentera différents éléments comme le type de recherche ainsi que les différents outils choisis afin de récolter les données et de les analyser. Puis, ce travail continuera avec les résultats. Les données y seront présentées et seront souvent mises en lien avec une évaluation du canton de Berne (Pfeuti, 2017). Finalement, la conclusion synthétisera les résultats en lien à la question de recherche et reviendra sur les forces et les faiblesses de ce travail.

Durant cette première partie, il est intéressant de se pencher sur différents sujets qui permettront au lecteur de mieux comprendre les éléments clés de cet établissement et de ses caractéristiques afin de comprendre la question de recherche qui nous concernera.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Concept de la filière bilingue

La filière bilingue est partie de la réflexion suivante : « la situation biennoise est unique, l'allemand et le français étant pratiquement présents dans la vie quotidienne de chacun ». ¹ Elle exprime également dans un communiqué décrivant les points principaux de son idéologie ainsi qu'un descriptif de ses activités, son questionnement avec ces mots : « ne pourrait-on pas mettre également ce potentiel unique à profit en créant une école bilingue de manière conséquente, une « filière bilingue » (FiBi)? » ²

La réponse est positive, car depuis 2008, la filière bilingue est fermement ancrée avec une volonté de permettre aux élèves depuis le début jusqu'à la fin de leur scolarité de vivre l'enseignement dans les deux langues nationales principales. Derrière une volonté linguistique, se trouve également tout un côté social et culturel que la diversité des deux horizons peut amener à chaque enfant. Dans ce sens, Mercè Pujol Berché (1993), dans son œuvre parle de ces deux horizons en y ajoutant : « chacune des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales » (p.3). Cependant pour l'enfant débutant sa scolarité, l'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales pourrait soit le pousser à connaître l'autre (camarade parlant sa L2) dans son monde linguistique et social ou pourrait au contraire créer une barrière à l'univers de son collègue de classe et accentuer leurs différences.

Selon certains chercheurs (Bange, 1992), la langue n'est pas une barrière dans les interactions sociales et finalement, ce sont ces dernières qui vont pousser l'enfant naturellement à acquérir la langue de l'autre sans en être conscient. De plus, dans des degrés tels que la 1H³ et la 2H, les échanges entre les élèves sont les apports prioritaires dans l'apprentissage de ce qui deviendra sa « L2 ou L3 » selon la langue déjà parlée au préalable à la maison. Mercè Pujol Berché (1993) souligne ce point : « C'est au sein d'interactions sociales en dyades

¹ Concept de la filière bilingue (2013), ville de Bienne, communiqué de projet, p.4, consulté le 12 août 2018.
URL : https://edudoc.ch/record/127950/files/Bienne_concept.pdf

² Concept de la filière bilingue (2013), ville de Bienne, communiqué de projet, p.4, consulté le 12 août 2018.
URL : https://edudoc.ch/record/127950/files/Bienne_concept.pdf

³ 1H-2H, H fait référence à Harmos donc au degré scolaire dans lequel l'élève évolue.

ou en petits groupes que les processus interpsychiques apparaissent d'abord pour ensuite être intériorisés par l'enfant, impliquant un processus de transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques (processus intrapsychiques) » (p.2).

En revanche concernant le côté social, il s'agit d'une volonté qui pourrait paraître utopique. En effet, certaines difficultés d'intégration et d'ouverture sont rencontrées chez certains élèves face à leurs prochains dans des milieux scolaires que l'on qualifierait de « réguliers ». C'est pourquoi, il faut se demander si le fait d'ajouter la « barrière » de la langue ne créerait pas encore plus de distance et ajouterait davantage de difficultés de communication entre élèves de langues différentes.

Pour en revenir à la filière bilingue, dans son communiqué⁴ elle rappelle ses deux fonctions principales. La première est d'ordre linguistique. Le but est que cette filière soit un tremplin pour l'élève afin d'acquérir une L2 plus rapidement et de manière plus développée qu'une école « régulière » grâce à des enseignements dans les deux langues (français et allemand). La deuxième est sociale, les échanges et la communication entre les élèves visant à abolir une distance qui peut être parfois d'ordre culturel entre les communautés alémanique et francophone.

1.2 Concept de bilinguisme

Il convient de définir un concept important pour cette recherche : celui du bilinguisme. Le bilinguisme est un terme que l'on retrouve un peu partout, mais qui reste flou tant du point de vue des compétences que du point de vue du nombre de langues qu'il comprend.

Le dictionnaire Larousse (2018) le définit avec ces mots-là : « Situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues ».

⁴ Concept de la filière bilingue (2013), ville de Bienne, communiqué de projet, p.4, consulté le 12 août 2018.
URL : https://edudoc.ch/record/127950/files/Bienne_concept.pdf

1.2.1 Le bilinguisme du point de vue des compétences :

D'un point de vue des compétences, le dictionnaire utilise l'adverbe « couramment ». Cependant il est difficile de définir « couramment ». De plus, les avis divergent sur la capacité à maîtriser ou non deux langues. Pour exemple, Lebrun (1982) cite : « Les « polyglottes » sont en premier lieu les personnes qui usent de plusieurs langues depuis l'enfance avec une aisance particulière ». (p.129). Contrairement à Lebrun, Macanamara (1967) parle d'une maîtrise minimale dans une des quatre habiletés principales. Ces dernières sont la production et la compréhension de l'orale et l'écrit.

Par conséquent, il existe des divergences entre les différentes définitions et manières de situer et d'évaluer le bilinguisme. Si Lebrun parle d'une aisance particulière depuis l'enfance, ce qui demande un apprentissage depuis le plus jeune âge ainsi qu'une maîtrise particulière, cela restreindrait le bilinguisme à un très petit pourcentage de la population. De plus, il faudrait que l'individu bilingue acquière une aisance égale dans les deux langues. Pour cela, il faudrait premièrement que ce dernier évolue dans une famille bilingue puis également que les deux langues soient parlées couramment et à la même fréquence.

En revanche, Macanamara propose des objectifs plus atteignables pour définir une personne bilingue. Il faudrait que l'individu parvienne à une maîtrise minimale dans uniquement une des quatre habiletés principales. De ce fait, nous pourrions dire que toutes les écoles en Suisse font de leurs élèves des enfants bilingues.

1.2.2 Le bilinguisme d'un point de vue du nombre de langues requises :

Au niveau du nombre, nous avons vu précédemment que le Larousse définit la quantité de langues parlées couramment à deux. Cependant, tous ne sont pas du même avis sur le nombre de langues définissant le bilinguisme. Dans une interview accordée au site « À bonne école.net », le psycholinguiste et professeur de l'université de Neuchâtel François Grosjean (2013) définit le bilinguisme comme l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues. Par conséquent, il ne s'agit pas uniquement de deux langues mais de deux ou plus. Cependant, nous pouvons quand même nous accorder sur le fait que deux est le dénominateur commun et qu'il correspond au minimum requis dans les deux cas. Dans ce sens, au niveau de sa quantité, nous pouvons affirmer que la filière bilingue de Bienne respecte le terme « bilingue » du fait que l'enseignement est dispensé dans deux langues.

En résumé, le bilinguisme est un terme dont la définition fait débat tant d'un point de vue du nombre de langues requises que du point de vue de ses compétences minimales demandées.

1.2.3 Les deux types de bilinguisme

De plus, il est aussi important de définir deux types de bilinguisme. En effet, l'acquisition peut se faire à différentes périodes. Jürgen M. Meisel (2009) décrit ces deux périodes en parlant de deux acquisitions différentes.

La première est celle qu'on nommerait « acquisition simultanée ». Elle comprend un apprentissage de deux langues en dessous de l'âge de trois ans. L'enfant ne va tout d'abord pas distinguer les deux langues. Ce n'est qu'à partir de l'âge de deux ans qu'il pourra comprendre qu'il y a « la langue de maman » et « la langue de papa ».

La deuxième acquisition est celle appelée « acquisition successive ». Elle comprend le stade où l'enfant va acquérir une L2 après l'âge de trois ans soit par des interactions sociales ou par des dispositifs pédagogiques. Cette acquisition peut avoir différentes conséquences. La première est un résultat avec des compétences « approximatives » et la deuxième est que la L2 devienne finalement dominante et remplace la L1 comme langue forte.

Nous nous accorderons sur le fait que la filière bilingue accompagne certainement quelques enfants ayant reçu une acquisition simultanée, mais tous seront confrontés à l'acquisition successive au vu du milieu scolaire que la FiBi propose. Par contre, tous les enfants ne vont pas forcément voir la L2 devenir leur langue forte.

1.2.4 Le paradoxe du bilinguisme

Le paradoxe du bilinguisme représente les points de vue divergents quant à l'apprentissage de deux langues chez les enfants. Si d'un côté, la promotion de l'apprentissage de deux ou plusieurs langues dès le plus jeune âge est présente et encouragée, certains soutiennent le fait que cette façon de faire est dangereuse et pourrait amener les enfants à confondre et à ralentir le processus d'apprentissage. Les scientifiques ne sont également pas d'accord sur la meilleure façon de faire. Alors que certains se rangent en faveur d'un système unitaire, c'est-à-dire un apprentissage d'une seule langue, d'autres promeuvent le système de langage dit « différencié ».

Par conséquent, pour le clan des partisans d'un système différencié, la filière bilingue serait positive et aiderait les élèves à acquérir une deuxième voire pour certains une troisième langue sans pour autant altérer la qualité d'apprentissage de la langue maternelle. Annick Comblain (1998) soutient ce point de vue en déclarant : « Si on veut espérer un rendement optimal lors de l'apprentissage d'une seconde langue, il est préférable, au vu des données théoriques sur le développement linguistique de l'enfant, de s'y atteler le plus tôt possible » (p.1). Les données recueillies et analysées par Emile Jenny (2018) nous montrent très bien que les compétences en L2 des élèves de la FiBi sont plus élevées que dans des classes monolingues.

Il est intéressant de constater que les compétences en L2 des élèves de la FiBi sont plus développées que celles des élèves des classes régulières. Ce résultat met en évidence l'efficacité de l'immersion réciproque pour l'apprentissage de la L2 dans les quatre compétences du CECR plaide en faveur d'un tel projet. (Jenny, 2018, p.10)

Annick Comblain continue même en relevant le fait que l'apprentissage précoce d'une deuxième langue aurait des bénéfices non négligeables sur d'autres domaines comme la créativité, la motivation pour apprendre d'autres langues, la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle etc.

D'un autre côté, l'apprentissage et la promotion d'une filière bilingue seraient remis en cause par le clan du système « unitaire » à l'image du chercheur Saer (1923). En effet, selon lui, une éducation bilingue viendrait à altérer l'intelligence et amènerait une confusion chez les apprenants. De ce fait, la filière bilingue serait par conséquent négative sur le développement langagier et intellectuel des enfants.

1.3 Une question autour du fameux « Röstigraben »

Ensuite, il est essentiel de comprendre la relation germano-francophone en Suisse et on ne peut pas passer à côté de cette question sans parler de cette fameuse expression du « Röstigraben ». Cette dernière a pris racine durant la Première Guerre mondiale comme le montre l'article du temps (1999), car l'opinion suisse était divisée entre les partisans français, regroupant majoritairement les Suisses de langue maternelle française et les partisans du camp allemand majoritairement composé des Suisses germanophones.

Paradoxalement, les röstis sont appréciés généralement par une majorité de Suisses mais l'expression amène à décrire un fossé ou une barrière culturelle entre les Suisses alémaniques et les Romands. Un fossé qui peut être d'ordre politique, environnemental, sociales ou au niveau des transports ; une barrière que l'on définirait finalement en Suisse par : « Deux langues, deux cultures ».

1.4 Bienne « ville bilingue »

Le sujet de ce travail se trouve exactement au cœur de cette barrière, car elle en est ni plus ni moins la frontière même. Pour Daniel Elmiger et Marinette Matthey (2006), Bienne propose une situation géographique très intéressante, car elle présente la particularité d'être la plus grande ville bilingue de Suisse. Avec 50'000 habitants dont 60% sont alémaniques et 40% francophones, elle démontre tous les jours qu'une cohabitation rapprochée est possible entre les deux langues nationales principales, mais amène également son lot de questionnements, frustrations, positionnements, etc. Dans ce sens, selon un article de la RTS (2016) les francophones de Bienne (90%) se sentent moins bien traités que les alémaniques. Pour exemple : « A la Coop et à la Migros, l'intitulé des marchandises n'est qu'en allemand », se plaint le député francophone Jürg Gerber. « Dans les magasins Ex-Libris, il n'y a plus que des bouquins en allemand. De nombreux francophones me disent qu'ils se sentent de moins en moins à l'aise à Bienne ».

Ce genre de situations amène parfois de petites jalousies qui peuvent soulever de temps en temps une certaine aigreur envers ses compatriotes germanophones ou vice versa pour d'autres situations dans lesquelles les francophones seraient privilégiés. Pourtant, les autorités de la ville de Bienne se positionnent clairement pour une dualité saine et complice entre les deux langues.

Même si les francophones se sentent dévalorisés, ce n'est pas pour autant qu'ils aimeraient ne plus se mélanger à leurs concitoyens alémaniques, car par exemple, dans un article du Temps, la population s'exprime sur le thème de l'école (Temps, 2016) : « Les sondés lancent une critique : l'école n'en fait pas assez pour le bilinguisme ».

Par conséquent, ils demandent une égalité dans le traitement et la promotion du bilinguisme. Au sujet du bilinguisme, les citoyens seraient en faveur à deux tiers pour une école enfantine bilingue. Cela démontre une envie d'avoir plus d'établissements bilingue comme la FiBi

1.5 L'éducation dans un contexte spatial bilingue

1.5.1 Visées de la FiBi

Cette partie s'appuie sur les recherches de la direction de l'instruction publique du canton de Berne. En effet, Sandra Pfeuti (2017), dans ses recherches sur la FiBi, développe tous les axes principaux tant au niveau des interactions et dans le fonctionnement de l'établissement qu'au niveau des capacités langagières des élèves.

L'objectif de l'établissement FiBi est de donner la chance aux élèves de suivre leur enseignement en français et en allemand. Les élèves sont en général pour un tiers alémanique, un tiers francophone et un tiers allophone et vont de ce fait interagir dans les deux langues. De ce fait, l'élève ne va pas uniquement vivre une immersion langagière mais également sociale. Par conséquent ces deux aspects vont permettre à chaque élève d'acquérir des capacités langagières en L2 (français ou allemand) beaucoup plus rapidement et aussi de manière plus développée que dans les écoles régulières. De plus, les élèves seront aussi capables de briser certaines barrières culturelles qui peuvent être dues à la langue.

En résumé, comme déjà mentionné, la préoccupation sociale est aussi importante que la dimension langagière, car des projets comme celui de la FiBi ont pour but de créer des ponts tant d'un point de vu langagier qu'au niveau culturel.

1.5.2 Allophonie et diglossie

Il s'agit également de rappeler que les élèves arrivent de différents horizons linguistiques. En effet, pour certains le français ou/et le bon allemand est/sont leur/s langue/s maternelle/s mais pour d'autres élèves ce n'est pas le cas. Il est important de rappeler qu'un tiers des élèves ne parlent ni l'allemand, ni le français dans leur foyer. Ils vont donc être scolarisés dans deux nouvelles langues, ce qui revêt d'une difficulté supplémentaire. Ces élèves allophones vont quand même être durant leur scolarité sous une langue « tutelle » qui peut soit être le bon allemand ou le français. Un deuxième tiers comprend les élèves parlant le suisse-allemand à la maison. Le suisse-allemand est un dialecte et ne revêt pas d'un statut officiel. La Suisse alémanique est en situation de diglossie. Cela signifie que le standard écrit (l'allemand) diffère de la langue réellement parlée dans la rue (le suisse-allemand). On observe le même phénomène par exemple dans les pays arabes, où on parle le dialecte national à l'oral, mais on a recours à l'arabe littéral à l'écrit. Le suisse-allemand n'est donc pas la langue de scolarité pour la partie germanophone mais c'est le bon allemand qui remplace cette dernière dans les manuels et dans l'enseignement en lui-même. Ces particularités ne seront pas développées durant ce travail cependant il est important de comprendre ce paysage linguistique très différent.

1.5.3 Curriculums prescrits

Concernant l'enseignement en lui-même, il sera supervisé par les deux curriculums prescrits qui représentent les guides pour les enseignant-e-s en Suisse, le Lehrplan 21⁵ et le PER⁶. De ce fait, la direction romande sera responsable de la moitié des classes qui suivent le plan d'étude romand. Pour la direction suisse allemande, elle sera responsable des classes qui suivent le Lehrplan 21.

1.6 Principaux acteurs de la FiBi et leurs rôles

Dans un établissement scolaire, nous pouvons trouver un bon nombre d'acteurs. De plus, il est intéressant de voir que la réussite des élèves dépend aussi du climat scolaire dans son intégralité. Dans son article, Monica Gather Thurler (1997) utilise ces mots « Aujourd'hui, l'efficacité de l'école est mise en relation avec le climat et la culture des établissements. » (p.19)

⁵ Le Lehrplan 21 est le curriculum prescrit suisse pour les enseignants alémaniques.

⁶ Le PER "plan d'étude romand" est lui le curriculum prescrit pour les enseignants Suisse-romands.

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les interactions entre les enseignant-e-s ainsi que la communication entre enseignant-e-s et parents.

1.6.1 Interactions avec les parents

Du côté des interactions, les parents eux aussi jouent un rôle majeur, car comme le disent Deslandes et Lafortune (2001) « la collaboration école-famille est importante, car elle influe sur la scolarité de l'enfant et notamment sur ses performances ». (p.650)

L'école et la famille sont amenées à collaborer et à travailler ensemble pour la réussite de l'enfant. À ce sujet, Olivier Maulini (1997) écrit que « la famille et l'école doivent être considérées comme deux espaces éducatifs juxtaposés, l'élève passant régulièrement (et physiquement) de l'un à l'autre » (p.4).

Dans notre cas, la majorité des parents envoient leurs enfants dans une école qui enseigne une partie des leçons dans une langue qui n'est pas la leur. Par conséquent, cela pose des questions sur l'aide aux devoirs et sur le suivi de la scolarité de son enfant dans son ensemble. Il s'agit de comprendre comment l'école et la famille travaillent en juxtaposition comme l'auteur l'indique en sachant que la langue pourrait entraver ce travail. De plus, les enseignant-e-s doivent collaborer avec les parents afin de promouvoir au mieux la réussite scolaire des élèves. Ils doivent donc également trouver des outils afin de se faire comprendre et de collaborer.

Du côté des parents, ils devront aussi participer à des séances, lire certaines informations transmises de l'école à la maison et aider dans la mesure du possible leurs enfants dans leur métier d'élève. Par conséquent, la filière bilingue aura un impact important sur la vie quotidienne des parents. Un impact qui n'est pas négligeable sachant que l'école est l'endroit où l'enfant passe la majorité de son temps et qu'elle fait partie d'une de ses influences principales.

1.6.2 Collaboration entre enseignant-e-s

La filière bilingue est bien sûr régie par différents acteurs qui en assurent le bon fonctionnement. Le document du concept de la filière bilingue de Le Pape Racine et al.(2013) explique que les enseignant-e-s, en s'engageant, se soumettent aux bases pédagogiques fondamentales :

- a) Les membres du corps enseignant des deux langues travaillent en étroite collaboration, planifiant l'enseignement d'un commun accord. Ils observent et enregistrent les progrès des élèves de manière coordonnée ;
- b) Ils collaborent activement et de manière constructive au développement de la FiBi. Ils sont ouverts aux nouveautés et prêts à se perfectionner personnellement en conséquence ;
- c) Ils sont conscients de l'environnement bi- et multiculturel des élèves, et tirent profit de cette diversité dans leur enseignement. Ils disposent de connaissances en pédagogie interculturelle, et connaissent la situation particulière de Bienne ;
- d) Ils détectent la rapidité avec laquelle les élèves apprennent et aménagent leur cours en conséquence.

Ces points nous montrent que les enseignant-e-s sont amené-e-s à collaborer de manière coordonnée et doivent également planifier leur enseignement d'un commun accord.

De plus, ces éléments prouvent que l'institution demande une application particulière et met un accent sur la collaboration. Celle-ci reste un point crucial dans l'enseignement et ne peut pas être mise de côté sous peine de pénaliser les élèves. À ce propos, Winn et Blanton, (2005) déclarent que « l'appel à la collaboration lancé aux enseignantes et enseignants se fait de plus en plus pressant » (p.2). Dans ce sens, nous pouvons également citer Gather Thurler (1997) qui parle des caractéristiques principales pour une efficacité au sein d'une équipe. Le premier point est la complémentarité de ses membres. Dans notre situation, il est donc intéressant de comprendre si le bilinguisme peut participer ou non à la complémentarité d'une équipe. Elle ajoute également que les membres d'une équipe doivent être accordés sur l'objectif final fixé. De plus, elle parle d'une répartition des responsabilités afin que les protagonistes de l'équipe puissent accepter les divergences et les conflits et en faire émerger des solutions inédites et novatrices. Il sera donc intéressant de comprendre si les relations entre enseignant-e-s bilingues entrent dans ce schéma ou s'en détachent de quelque manière.

Comme une collaboration entre enseignant-e-s n'ayant pas la même langue maternelle et une formation différente pourraient apporter certaines difficultés, il serait intéressant d'observer et d'analyser comment ces différents acteurs collaborent et perçoivent la collaboration au sein de l'établissement FiBi. De plus, les enseignant-e-s ne doivent pas uniquement collaborer avec un ou une autre enseignant-e mais ils sont confrontés à une salle des maîtres à double sonorité. La compréhension dans les attentes et dans le fonctionnement peut diverger en fonction d'une formation et d'un plan d'étude différent.

Ainsi, il est intéressant de comprendre comment les enseignant-e-s travaillent avec ces quatre éléments qui sont fondamentaux dans le document du concept de la filière bilingue de Le Pape Racine et al. (2013).

La collaboration est un thème central qui fait débat dans une majorité des établissements, mais la filière bilingue se trouve dans une situation où elle doit encore y être plus attentive. La raison est la suivante : les enseignant-e-s se partagent une classe et dispensent les cours dans des langues différentes. Dans le concept de la filière bilingue de Le Pape Racine et al. (2013), deux des quatre points demandés par la direction touchent à la collaboration entre enseignant-e-s. Par conséquent, la FiBi montre une volonté de travailler ensemble afin de développer la filière et en même temps planifier ses enseignements. Le contexte bilingue peut donc accentuer ce besoin de collaboration et de communication entre les enseignant-e-s.

1.6.3 La salle des maîtres

La salle des maîtres revêt un côté très important car spatialement, elle est le lieu où une majorité d'échanges sont amenés, qu'ils soient de nature professionnelle ou personnelle et exprimés sous la forme de frustrations, de colères, d'idées, d'envies, etc.

De plus, la salle des maîtres à la FiBi est un lieu d'échanges entre enseignant-e-s avec une particularité, celle d'être composée de professeurs francophones et alémaniques. Il est donc intéressant de constater que les discussions peuvent être alimentées en français et en allemand. Comme en Romandie, le curriculum prescrit légal pour les enseignant-e-s est le PER⁷, celui des alémaniques est le Lehrplan21⁸, les différences ne sont donc pas uniquement d'ordre du langage, mais également dans les curriculums utilisés et les formations initiales (HEP/PH)⁹. En résumé, il s'agit de collaborer, de s'écouter, de se comprendre, de planifier et de trouver des pistes et des solutions en ayant des compétences, des formations et des langues différentes.

1.7 « Émetteur-récepteur »

Tous ces points nous amènent à nous poser la question concernant la gestion des interactions au sein de la filière bilingue. Qu'elles soient sous forme « prof-parents » ou « prof-prof » nous savons que la communication et la collaboration sont toujours sujettes à discussion et amènent parfois à des frustrations et à de la non-compréhension. De plus, en se référant la figure ci-dessous (c.f figure1), la communication passe par plusieurs filtres avant d'être décodée par le récepteur.

⁷ « Plan d'étude romand » abrégé « PER » (CIIP, 2010)

⁸ Lehrplan21 : Curriculum prescrit pour l'enseignement dans toute la suisse-allemande.

⁹ « HEP » : abréviation pour haute école pédagogique et « PH » : Pädagogische Hochschule

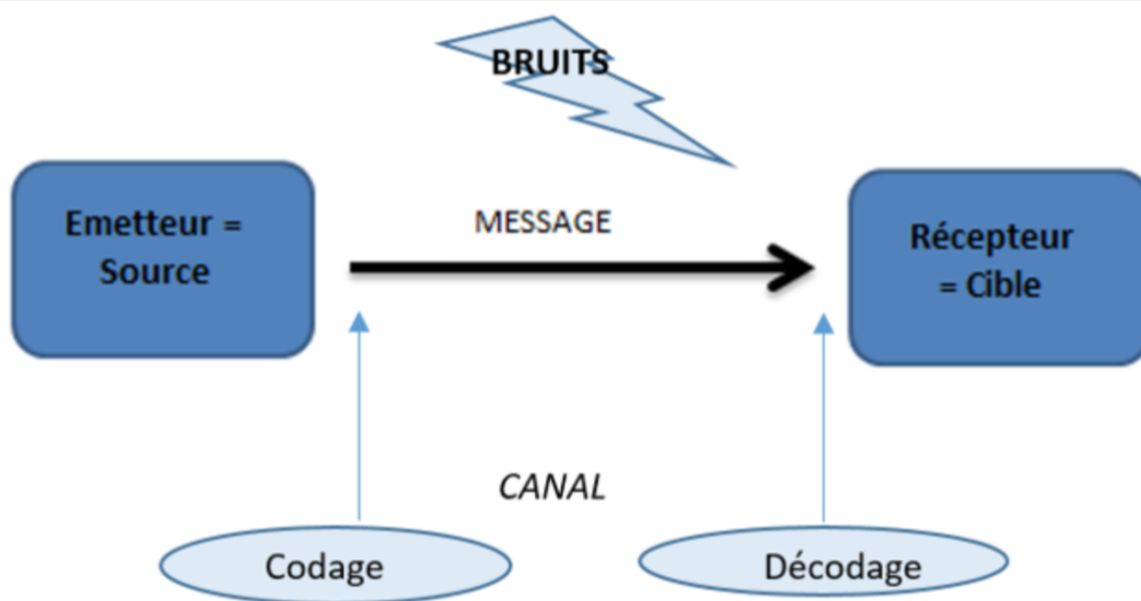


Figure 1 : Le schéma de la communication selon Warren et Shannon (1963).

Nous voyons sur ce schéma, (c.f *figure 1*) que l'émetteur va coder un message qui va devoir être décodé par le récepteur. Le système de circulation nécessite premièrement un système de codage qui se traduit par des gestes, des mots, des images etc. Ensuite le message sera transmis par un canal sous forme orale ou écrite qui sera ensuite décodée par le récepteur. Cependant, à travers tout ce processus l'information a des risques d'être mal interprétée ou mal comprise.

Dans notre cas à la filière bilingue, quelques facteurs en plus pourraient brouiller le message (langues, guide pédagogique). Il est, par conséquent, intéressant de se pencher sur ces éléments afin de comprendre comment les enseignant-e-s évitent ou travaillent à enlever un maximum de « bruit » afin que l'émetteur et le récepteur comprennent le même message. En effet, le bilinguisme pourrait se présenter comme un biais à une bonne communication mais il serait intéressant de voir si c'est bien le cas ou si d'autres résultats apparaîtraient.

1.8 La communication

La communication est un point central dans une collaboration réussie. Elle fait office de liant entre deux pairs ou plus et représentera toutes les interactions entre ces individus.

Concernant les langues, elle va également pousser l'individu à acquérir plus rapidement une L2. Pierre Bange (1992) souligne ce point en notant que « L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue » (p.2). Dans ce sens, Pierre Bange met en avant le fait que la communication aidera à l'acquisition d'une autre langue.

Maintenant, chez les enseignant-e-s, il est légitime de se demander si le bilinguisme va favoriser la communication ou au contraire la freiner. D'un côté, nous pouvons penser que les individus, des êtres humains, sont par définition différents. Leurs différences peuvent être dues à leur expérience, leur passé, leur genre, leur langue, leur culture et beaucoup d'autres éléments qui pourraient représenter un obstacle dans leur communication. Dans ce sens, nous pourrions penser et voir dans la situation de la filière bilingue la langue ou la différence de formation comme une difficulté dans la communication. De ce fait, nous pouvons penser que ce bilinguisme peut présenter un frein à une communication réussie.

D'un autre côté, il serait intéressant de se demander si un établissement bilingue ne va pas exiger des enseignant-e-s une communication plus conséquente afin de planifier, évaluer, etc. que dans des établissements ordinaires. Car si les enseignant-e-s se partagent une classe, ils devront coopérer et donc communiquer, développant ainsi une atmosphère et une culture de communication et de collaboration importante.

Mélanie Buser (2014) met en évidence la nécessité suivante : « Une formation réussie des enseignant-e-s du XXI^e siècle vise par conséquent à former des enseignant-e-s aptes à réagir à l'imprévisibilité des situations de communication » (p.75). En effet, les enseignant-e-s devront constamment être prêts à répondre à l'une ou l'autre situation de communication, qui plus est dans une filière bilingue où les situations de communication se font dans plusieurs langues. Il serait donc possible que l'imprévisibilité dont les enseignant-e-s font face les amèneraient à être de meilleurs communicateurs du fait qu'ils/elles doivent constamment s'adapter aux différentes situations de communication.

1.9 La collaboration et ses exigences

La collaboration représente un aspect important dans la réussite d'une équipe pédagogique. En effet, deux enseignantes peuvent communiquer sans réellement collaborer car elles n'ont pas un but final commun. Il convient de distinguer deux notions qui peuvent parfois être confondues. Dans un travail d'équipe, nous pouvons être face à des situations de collaboration ou de coopération. Les deux termes pourraient sembler très similaires mais en fin de compte ils n'ont pas la même signification et donc pas la même portée non plus. Gather Thurler (2017), l'explique clairement en définissant la collaboration comme :

- Un travail qui se fait par amalgame des productions individuelles (réajustements continus).
- Un travail individuel qui est difficilement identifiable.
- Un travail où la responsabilité du résultat est imputable à tous les membres du groupe.

D'un autre côté, la coopération a des portées plus individuels car il se définit un travail où :

- La tâche est divisée en sous-tâches totalement indépendantes les unes des autres.
- Chacun accomplit de manière autonome sa ou ses sous-tâches.
- La répartition des tâches est équitable en fonction des spécialisations (interdépendance des membres).

Depuis ces critères, nous comprenons que la façon de travailler peut avoir des mécanismes et des finalités très différentes. La filière bilingue va pousser constamment les enseignant-e-s à collaborer mais il serait intéressant de voir dans quelle mesure cette manière de travailler se présente plus sous un angle de collaboration ou plutôt de coopération.

Question de recherche

Les grandes notions ressorties de ces recherches et de ces notions théoriques sont principalement la collaboration et la communication dans une filière bilingue. En effet, il s'agit de comprendre quelles répercussions a le bilinguisme sur ces aspects mêlés de stratégies et d'humains. Par conséquent, la question de recherche qui découle de tous ces concepts théoriques et ces premières recherches nous amène à nous demander :

« Quels sont les impacts du bilinguisme sur la communication et la collaboration entre enseignant-e-s ? »

En effet, l'objectif de la recherche est de comprendre si le bilinguisme se présente comme étant un obstacle et un frein à la collaboration ou si au contraire il va favoriser et encourager une culture d'établissement de collaboration et de communication.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Dans la recherche, il est nécessaire de choisir l'approche d'analyse la plus favorable pour la question posée. Ici il est question de communication, de collaboration et d'interactions entre enseignant-e-s d'une même classe n'ayant pas suivi une formation dans la même langue.

Il n'est pas nécessaire de mener une recherche de type quantitatif, car l'objet se concentre sur la communication et la collaboration entre deux enseignant-e-s et non sur une démarche globale de fonctionnement d'une institution. Si cette dernière se concentrait sur une démarche de compréhension à grande échelle, sur des données rassemblées sous la forme de chiffres que l'on pourrait ensuite expliquer, la recherche serait de type quantitatif. En effet, la recherche quantitative amène à décrire et comprendre un système avec un nombre important de données. Ensuite, ces données pourraient être utilisées grâce à des chiffres, des pourcentages qui nous aideraient à comprendre une situation spécifique tout en y dressant des statistiques. La démarche qualitative est plutôt dans une perspective descriptive et compréhensive alors que la démarche quantitative, elle, soutient plutôt une perspective explicative, par exemple des relations de cause à effet.

Dans notre situation, une démarche quantitative pourrait être utile afin de dresser un portrait général de la filière bilingue. Par exemple, afin de connaître les enseignant-e-s travaillant au sein de la filière bilingue sur leur ancienneté dans l'établissement, le nombre de langues parlées, etc. Concernant les élèves, elle aurait pu être utile afin de connaître le nombre d'élèves alémaniques et romands, le nombre d'années passées à la FiBi, etc. Les deux types de recherche ne sont pas forcément opposés, mais peuvent être complémentaires, car ils n'explorent pas les mêmes champs d'action. La figure ci-dessous nous aide à comprendre cela.

Tableau A : Différences entre recherche qualitative et quantitative de Paul Van Royen et al.

Recherche quantitative	Recherche qualitative
Questions plutôt biomédicales	Plutôt adaptée à l'étude de phénomènes sociaux
Mesure, quantifie des variables	Explore l'existence et la signification de ces phénomènes
Relations causales entre des variables mesurables	Compréhension du contexte Étude des sujets dans leur environnement
Teste des hypothèses	Crée des hypothèses
Déductive	Inductive

Cette recherche se porte majoritairement sur un type qualitatif. En effet, l'une des caractéristiques de la recherche qualitative vise à déceler la manière dont les êtres interagissent et communiquent. De ce fait, elle vise à comprendre ces différentes manières d'interagir, de communiquer, de travailler, de collaborer... Le moyen de récolter ces données est généralement l'entretien. Selon Aubin-Auger et al. (2008) « Cette méthode permet aussi d'explorer les émotions, les sentiments, ainsi que les comportements et les expériences personnelles ». (p.142). Dans notre cas, tous ces concepts théoriques nous encouragent à utiliser un type qualitatif qui sera plus efficient lors de la récolte de données.

2.1.2 Type d'approche

Dans une recherche, il existe trois types d'approches possibles :

La première est l'approche déductive. Elle se fonde sur la connaissance et les théories déjà existantes plutôt que sur l'expérience et les sens. Par conséquent, elle part d'un fait général pour arriver sur des faits plus particuliers. De plus, le chercheur va partir de ses intuitions pour en déduire des affirmations.

Deuxièmement, l'approche hypothético-déductive part d'un fait général admis par tout le monde, pour venir ensuite, comme dans l'approche déductive sur des faits particuliers. Elle permet ainsi de tirer une conclusion sur un phénomène déjà existant en répondant à des questions que l'on se pose, à des hypothèses que l'on émet concernant un savoir. Afin de récolter ses données, le chercheur utilise les entretiens et confronte ses résultats avec ses hypothèses émises à la base de son travail.

La dernière est l'approche inductive. Cette dernière s'appuie sur plusieurs observations, différents faits que le chercheur aura pu observer afin d'émettre des hypothèses. Ces hypothèses vont amener à une généralisation des faits observés. Pour cela, il est important que le chercheur observe et récolte ses données sans idée préconçue. Par la suite, lui-même pourra observer différents éléments afin d'émettre des hypothèses en partant des éléments récoltés durant ses recherches. Dans un article publié par la HEP-Vaud, Nicolas Perrin (2005) parle des difficultés de cette méthode en citant son enjeu « c'est alors de pouvoir proposer un cheminement de recherche suffisamment balisé » (p.126). De ce fait, ce type d'approche nécessite de la rigueur.

Pour ce travail, l'approche utilisée qui semble être la plus appropriée est l'approche inductive. En effet, il s'agit de partir d'observations afin de pouvoir ensuite émettre des hypothèses. Ces observations et données récoltées à partir d'entretiens pourront être utilisées afin d'émettre des hypothèses sur les relations et la collaboration au sein de la filière bilingue à Bienne. Cependant, il est nécessaire que le chercheur parte sans a priori mais puisse uniquement utiliser les données brutes qui seront récoltées durant les entretiens.

2.1.3 Types de démarche

Les trois démarches descriptive, explicative et compréhensive ne sont pas toujours évidentes à distinguer. Il se peut que l'une des trois démarches vienne s'articuler à l'une ou l'autre des autres démarches.

La première démarche développée est la démarche descriptive. L'objectif de cette dernière est d'observer et de décrire un comportement ou un phénomène en profondeur. Par la suite, le chercheur peut dresser un portrait de la situation. À propos de cette démarche, Martin Shuttleworth (2008) ajoute qu'elle est une méthode scientifique qui nécessite que le comportement du sujet observé ne soit influencé d'aucune façon.

La démarche explicative permet, quant à elle, de répondre à la question du «pourquoi» sur des sujets déjà connus et s'intéresse à la raison d'une telle manière de faire. Cette démarche permet notamment de réfuter ou confirmer une hypothèse déjà posée pour le phénomène étudié. De ce fait, elle offre la possibilité d'enrichir, de tester une explication concernant une théorie. En ce qui concerne la démarche explicative classique, Maryvonne Charmillot & Laurence Seferdjeli de l'université de Genève mentionnent que « le terrain a une fonction de vérification du dispositif théorique construit en amont » (P.187). De ce fait, notre recherche n'utilisera pas cette démarche, car elle n'a pas la prétention d'entrer dans une fonction vérificative.

Finalement, la démarche compréhensive, comme son nom l'indique, cherche à comprendre le fonctionnement de phénomènes peu ou pas documentés. Afin d'acquérir de nouvelles connaissances, le chercheur rend compte des perceptions des sujets face à la réalité. Dans ce sens, Schurmans (2001) insiste sur le fait qu'il est nécessaire de prendre le sujet dans ses spécificités.

Dans le cadre de cette recherche, les deux démarches utilisées et articulées entre elles sont la démarche compréhensive et la démarche descriptive. En effet, notre objectif est de décrire et de peut-être comprendre comment la collaboration est vécue à la FiBi de Bienne.

2.2 Nature du corpus

Cette partie développera les principaux moyens utilisés pour la récolte des données. Elle développera aussi le protocole et la procédure utilisés. Pour finir, elle développera l'échantillonnage qui sera interrogé durant la récolte de données.

2.2.1 Récolte des données

Pour cette recherche, la méthode la plus appropriée est l'entretien semi-directif. Cependant, certaines parties du guide d'entretien comprennent des questions directes afin d'identifier l'individu interviewé.

Avant de développer les caractéristiques de ces entretiens, il est également important de comprendre pourquoi les autres méthodes ont été écartées.

Premièrement, concernant le questionnaire, ce dernier a l'avantage de questionner un grand nombre de personnes. Par contre, il est plus compliqué de prendre le vécu des interviewés et de rebondir sur des éléments qui pourraient valoir un approfondissement. De plus, il n'est pas possible de recueillir toutes les impressions des sujets interrogés.

Concernant l'observation, il aurait été très difficile de pouvoir récolter les comportements, de les répertorier et de répondre à la question de recherche. De ce fait, il est préférable de questionner directement les sujets sur les éléments utiles à la recherche.

Quant aux entretiens semi-directifs, ils utilisent le témoignage des individualités afin de comprendre comment les enseignant-e-s collaborent et communiquent au sein de la FiBi. Ils permettent également de construire une compréhension selon le vécu de la personne. De plus, les entretiens permettent une compréhension de la réalité et du quotidien de ces enseignant-e-s afin de comprendre comment s'articulent ces aspects au sein des classes bilingues. Ces entretiens ont également un atout ; celui de construire un climat de confiance avec les différents acteurs. Nous pouvons également mentionner le fait que l'entretien semi-directif a l'avantage d'articuler une ouverture qui permet de recueillir des éléments qui n'étaient peut-être pas planifiés au préalable tout en gardant une fermeté afin que l'interviewé ne s'égare pas trop dans ses propos et ne sorte du cadre de recherche. L'entretien semi-directif a également l'avantage

de compléter ou clarifier une question en cas de mauvaise compréhension ou même de non-compréhension. L'objectif de ces entretiens individuels est d'utiliser le témoignage des enseignant-e-s afin que les expériences vécues répondent à la question principale de ce travail. De plus, ils permettent à l'enquêteur d'encourager son interlocuteur à parler en toute liberté et à donner davantage d'information sur la thématique. À propos de cette méthode, Van Campenhoudt, L. & Quivy (2011) signalent qu'elle permet « l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences » (p.24). Cette situation résume les points principaux de ce que l'entretien semi-directif représente.

Afin de mener ces entretiens dans de bonnes dispositions, un guide d'entretien (Annexe1) a été conçu afin de cibler au préalable les questions clés. Les 7 axes principaux sont les suivants afin de pouvoir cibler et répondre à la question de recherche:

- 1) L'identification de l'interviewé,
- 2) Le rapport à la langue,
- 3) Les curriculums prescrits utilisés dans l'enseignement,
- 4) Les types et formes de collaboration et de communication entre enseignant-e-s francophones et alémaniques,
- 5) Les liens avec la formation initiale,
- 6) La participation au développement de la FiBi,
- 7) Les autres apports.

Ces entretiens semi-directifs vont se dérouler en trois étapes consécutives. La première est l'accueil de l'interviewé ainsi qu'une explication de l'objet de recherche. La deuxième étape consistera à poser les différentes questions préparées au préalable (Annexe 1) et à les relancer en cas de besoin. La troisième étape consistera à clore l'entretien et demander à l'enseignant-e s'il/elle souhaite ajouter l'une ou l'autre information qui pourrait alimenter le recueil de données.

Pendant notre récolte de données, la direction m'a donné l'opportunité exceptionnelle d'avoir accès à l'évaluation du canton de Berne sur le projet de la filière bilingue de Bienne. Cette évaluation résulte d'une grande recherche qui dans un premier temps décrit l'établissement de la FiBi. La deuxième partie présente les résultats d'une longue recherche sur plusieurs acteurs participant à la vie de cette filière bilingue comme la direction, les enseignant-e-s, les parents, les élèves et elle décrit leurs liens et l'image qu'ont les uns des autres. Ce document entre dans la même ligne que cette recherche et il sera servi comme appui afin de vérifier ou réfuter mes données récoltées auprès des enseignant-e-s.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Concernant la procédure, le premier contact a été effectué avec la direction des écoles de la ville de Bienne en expliquant le projet de mémoire et la question de recherche. Par la suite, la direction des écoles m'a redirigé vers la direction de l'école FiBi. Celle-ci m'a répondu positivement, mais en demandant au préalable le guide d'entretien. Ensuite, le contact a été pris avec les enseignantes que je connaissais déjà.

2.2.3 Échantillonnage

Concernant l'échantillonnage, ces entretiens sont menés avec deux enseignant-e-s. Premièrement, les enseignant-e-s travaillent tous les deux au sein de la FiBi à Bienne. De plus, il s'agit d'un duo d'enseignant-e-s, un(e) romand(e), un(e) alémanique qui travaillent au sein de la même classe et qui seraient amenés à collaborer. L'objectif est de cibler le cycle I¹⁰ afin de concentrer les recherches sur deux degrés et obtenir ainsi des données plus pointues. Le lieu d'entretien se situera directement sur leur place de travail afin de faciliter la disponibilité et de pouvoir observer par la même occasion leur lieu de travail.

¹⁰ Les cycle I correspond aux degrés 1H-4H.

La durée globale des entretiens entre dans une fourchette de quinze à trente minutes. Les premières minutes seront dédiées à l'accueil et au descriptif de la recherche. Ensuite, la deuxième partie sera consacrée aux questions du guide d'entretien. Finalement, la dernière partie permettra des remerciements et d'éventuels compléments d'informations que l'enseignant-e aimerait apporter.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

La méthode et les techniques d'analyse comportent la manière dont les données seront traitées pour ensuite être retranscrites. Quant aux outils utilisés, le dictaphone semble être la technique la plus appropriée, car elle permet de réécouter à volonté la discussion afin de retranscrire et d'analyser les données.

2.3.1 Transcription

La transcription est l'outil utilisé afin de mettre sur papier et d'organiser ce qui a été mené oralement durant l'entretien. Cette technique permet de retranscrire toutes les interventions de nos enseignant-e-s afin de pouvoir en ressortir les points clés et les éléments qui aideront à répondre à la question de recherche. L'approche qualitative de la recherche demande de comprendre comment les protagonistes vivent et perçoivent leur quotidien au niveau de la collaboration avec les autres protagonistes de l'école. Il est donc nécessaire de pouvoir en ressortir un maximum de détails tant dans le discours que dans les détails de langage afin de pouvoir ensuite comprendre les éléments qui nous aideront à répondre à la question de recherche. Pour cela, il faudra être rigoureux. Cependant, certains moments de la discussion pourraient ne pas être pris en compte dans la retranscription si ces derniers ne s'avéraient pas significatifs et sortiraient du cadre de la recherche. Par exemple, si l'interviewée venait à demander un mouchoir ou une chose qui n'aurait pas de lien direct avec l'intérêt de la recherche.

2.3.2 Traitement des données

Après la retranscription, les données seront traitées et classées. Pour cela, diverses couleurs seront utilisées afin de les classer selon les différentes catégories proposées :

- 1) Données personnelles (âge, durée d'enseignement, langue maternelle).
- 2) La collaboration avec l'autre enseignant-e de la classe.
- 3) Le développement de la FiBi.
- 4) L'atmosphère générale de l'établissement (salle des maîtres, direction...).
- 5) Autres informations importantes ne s'identifiant pas à l'un des thèmes précédents.

Ces éléments vont nous aider à trier plus finement les différents discours afin de ressortir les richesses qui pourront être utilisées pour l'objet de recherche.

2.3.3 Méthodes et analyses

La méthode d'analyse utilisée durant ces entretiens s'apparente à un type d'analyse de contenu. En effet, les données et les réponses des intervenants sont classées par catégories afin de comparer et analyser les différentes réponses apportées par les interviewés. Les résultats seront premièrement analysés afin de comprendre les différences et les similitudes dans les dires des enseignant-e-s. Par la suite, les catégories seront divisées en sous-catégories afin de catégoriser le plus possible les données. Celles-ci seront dans un premier temps discutées et commentées en utilisant les richesses des propos. Puis, elles seront aussi comparées avec l'évaluation de la filière bilingue à Bienne (2017) afin de vérifier ou réfuter les données récoltées durant les entretiens.

Finalement, des hypothèses explicatives ouvriront une discussion sur l'impact du bilinguisme sur la communication et sur la collaboration entre les enseignant-e-s.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Les entretiens ont été classés par catégories. En partant des entretiens, différents thèmes nous sont apparus et ont pu être classés de cette manière (c.f figure 2). Cependant, les catégories qui n'auraient pas d'apport particulier pour notre question de recherche ne seront pas abordées.

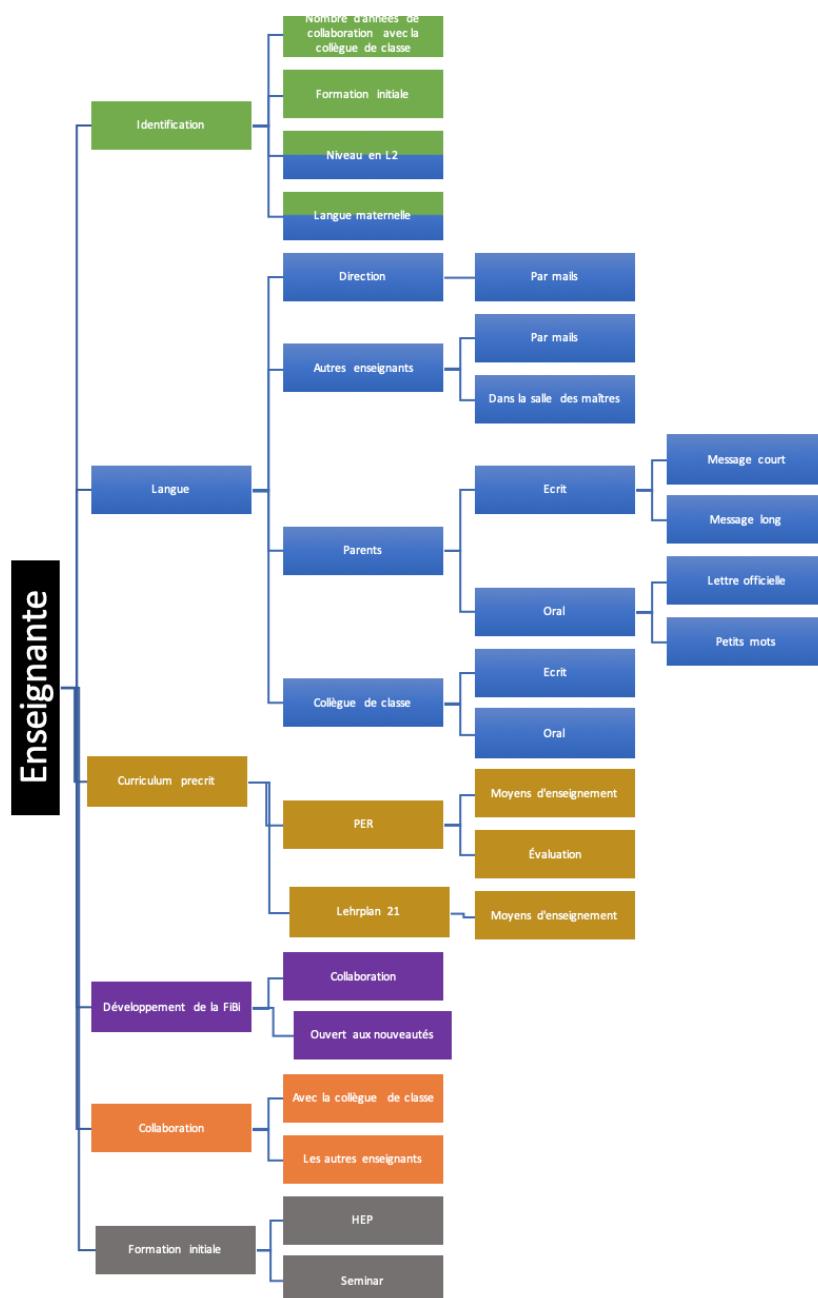


Figure 2 : Thèmes principaux ressortis lors des entretiens

L'analyse de nos données devrait nous aider à comprendre les atouts et les biais du bilinguisme sur la communication et la collaboration entre enseignant-e-s. Pour cela, nous allons prendre chaque sous-catégorie qui pourrait être utile à la recherche. Ensuite, nous les analyserons les unes après les autres afin d'en ressortir les richesses et de nous aider à répondre à la question initiale.

3.1 Identification des deux enseignantes suite aux entretiens

Tableau C : Identification des enseignantes interviewées

IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANTE A (ENSEIGNANTE ROMANDE)

Sexe :	Langue maternelle :	Langue d'enseignement :	Enseigne à la FiBi depuis :	Collabore avec l'enseignante B depuis :	Pourcentage de travail :	Niveau de la L2 (allemand) selon l'enseignante :	Formation initiale :
Femme	Suisse-allemand	Français	8 ans	8 ans	50% soit treize leçons et demi + 8 leçons en FLS ¹¹	C1 ¹²	HEP

IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANTE B (ENSEIGNANTE ALÉMANIQUE)

Sexe :	Langue maternelle :	Langue d'enseignement :	Enseigne à la FiBi depuis :	Collabore avec l'enseignante B depuis :	Pourcentage de travail :	Niveau de la L2 (français) selon l'enseignante :	Formation initiale
Femme	Suisse-allemand	Allemand	8 ans	8 ans	50% soit treize leçons et demi + 8 leçons en DAZ ¹³	B2	Seminar ¹⁴

En orange : Les similitudes entre les deux enseignantes.

En violet : Les différences entre les deux enseignantes.

¹¹ FLS : « Français comme langue seconde » : Le FLS consiste à aider en individuel ou en petit groupe les élèves pour qui le français n'est pas leur langue maternelle.

¹² C1 définit un des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Il entre dans le Cadre européen commun de référence pour les langues.

¹³ DaZ : « Deutsch als Zweitsprache » : Le DaZ consiste à aider en individuel ou en petits groupes les élèves pour qui l'allemand n'est pas leur langue maternelle.

¹⁴ Le Seminar correspond à l'école normale pour les francophones qui sont les formations devenues aujourd'hui la HEP et la PH.

Tout d'abord, la première partie d'analyse consiste à identifier les différences et les similitudes entre les enseignantes interviewées. Le tableau initial prévu dans la méthodologie (c.f tableau B) s'est développé grâce aux apports des données des enseignantes. En effet, nous avons pu ajouter la durée de collaboration, la formation initiale ainsi que le pourcentage de travail. Depuis ces données, nous voyons sur les tableaux ci-dessus (c.f tableau C) qu'un grand nombre de similitudes apparaît entre les deux enseignantes A et B mais qu'elles comportent également certaines différences. Ces éléments les différenciant sont par exemple la langue d'enseignement, leur propre appréciation quant à leur niveau de L2 et surtout la formation initiale. Grâce à ces données, nous pouvons nous donner une image globale de la situation de cette classe en partant de celle des deux enseignantes. Cependant, il est important de relever que, par définition, deux individus sont différents par leurs passés, leurs expériences, leurs parcours privés et professionnels, etc. De ce fait, ce tableau pourrait s'allonger avec des aspects externes qui auraient de possibles répercussions sur leur enseignement (hobbies, vie familiale, expériences professionnelles antécédentes...)

3.1.1 Genre des enseignant-e-s

Les deux enseignantes sont des femmes. Par conséquent, cette donnée évite l'hypothèse que la différence de genres pourrait avoir des répercussions sur leur collaboration.

3.1.2 La langue maternelle

Concernant la langue maternelle, le tableau montre que les deux enseignantes ont le suisse-allemand en commun, mais il est important de relever que l'enseignante A (A7-9) explique que : « Ma langue maternelle c'est le suisse allemand, ma famille est suisse allemande, ma langue maternelle est suisse-allemand et puis après ben j'ai fait mes écoles en français et puis toute ma formation en français ». De ce fait, elle est parfaitement bilingue. Par conséquent, nous pouvons nous accorder sur le fait qu'elle a appris le français comme une « acquisition successive » comme le mentionne Meisel (2009). En effet, elle a acquis sa L2 après l'âge de 3 ans, mais nous pouvons observer que sa L2 est devenue dominante et a remplacé la L1 comme langue forte.

3.1.3 Collaboration entre les deux enseignantes au sein de la FiBi

Les enseignantes A et B travaillent toutes deux depuis le lancement de la filière bilingue. Elles ont toujours collaboré depuis ces huit ans mêmes si elles n'ont pas toujours partagé la maîtrise de classe comme le mentionne A (A17-18) « Alors on travaille ensemble depuis 8 ans on n'a pas toujours partagé la classe mais presque tout le temps mais pas toujours mais on collabore depuis 8 ans ».

Une collaboration qui les a amenées à bien se connaître et à comprendre comment l'autre travaille, collabore et communique. L'évaluation du canton de Berne de Pfeuti (2012) rappelle également que plus de la moitié des enseignant-e-s bénéficient d'au moins 16 ans d'expérience dans la profession. De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse que la durée de la collaboration et leurs expériences ont également pu favoriser leur communication.

3.1.4 Niveaux de langues des enseignantes

Les enseignantes ont dû s'autoévaluer sur leurs niveaux de langue. Rappelons aussi que l'enseignante romande est née dans une famille suisse-allemande. Par conséquent, elle s'est autoévaluée dans un niveau C1 qui correspond à une bonne compréhension et à un bon langage en L2. Tandis que l'enseignante alémanique s'est donnée un niveau B1-B2. Elle souligne toutefois que son travail à la filière bilingue l'a beaucoup aidée à progresser. Nous pouvons le voir dans ces verbatims (B38-39) : « Je deviens de plus en plus. (Rires) me sentir à l'aise. Dans ces années passées j'ai beaucoup appris des enfants, de mes collègues, ça m'a aidé beaucoup ». Cet exemple nous montre que ce n'est pas uniquement les élèves qui vont acquérir ou améliorer leur L2 mais les enseignant-e-s vont eux/elles aussi être poussés à enrichir la L1 de certains de leurs collègues grâce aux interactions sociales. Cet exemple illustre également les propos de Mercè Pujol Berché (1993) qui rappelle que c'est au sein d'interactions sociales que l'individu peut acquérir une langue. Dans ce cas, nous pouvons nous accorder sur le fait que la communication est au service du bilinguisme chez l'individu. Ces données vont aussi dans le même sens que Pierre Bange (1992) qui nous rappelle que « L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue » (p.2). Maintenant il sera intéressant de voir si ce n'est pas uniquement la communication qui favorise le bilinguisme mais si dans l'autre sens le bilinguisme peut également être au service de la communication.

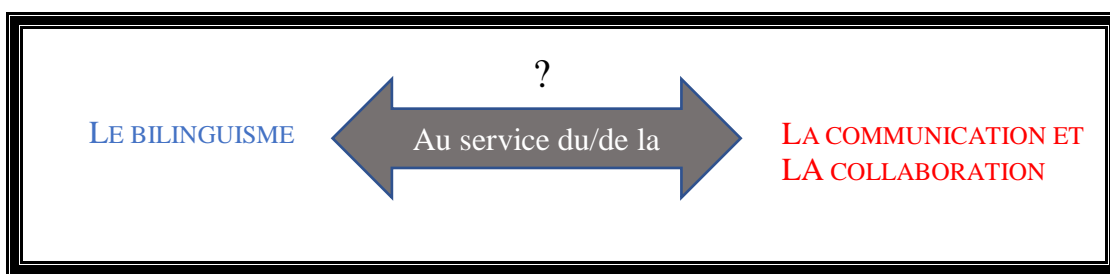


Figure 3 : Bilinguisme, collaboration et communication

3.2 Langues

Les langues sont un élément central dans l'établissement FiBi. C'est pour cela qu'il est intéressant de voir comment elles s'articulent autour de la collaboration entre les enseignant-e-s. Plusieurs acteurs dont la direction, les enseignant-e-s, les parents, les élèves sont touchés par la communication bilingue. Dans cette lignée, la culture de l'école est basée sur la coopération linguistique et pédagogique entre les acteurs et fait donc office de mission et de valeur de la filière bilingue. Il en découle que la culture est au centre de l'efficacité d'un établissement. Monica Gather Thurler (1994) nous le rappelle en mentionnant « Aujourd'hui, l'efficacité de l'école est mise en relation avec le climat et la culture des établissements » (p.19). C'est pour cela que si la coopération linguistique et pédagogique est réussie, la culture de l'école le sera également. De plus, si la culture de l'école est une réussite nous pouvons dire que comme Monica Thurler nous le rappelle, nous ferons face à un établissement efficace et solide.

3.2.1 Direction

La direction est composée de deux personnes qui sont l'une et l'autre responsables de la moitié des classes. En outre, la direction romande est à la tête de toutes les classes qui suivent le plan d'étude romand. Quant à la direction suisse allemande, elle va superviser les classes qui suivent le Lehrplan21. Dans notre cas, le fait que la classe suive le protocole du plan d'étude romand, nos deux enseignantes A et B sont donc sous la direction romande. Au niveau des langues, les mails échangés entre les enseignantes et la direction devraient être bilingues mais selon l'enseignante suisse-allemande, ce n'est pas toujours le cas. L'enseignante romande ajoute : (A 57-60) : « Alors elle(s) se donne(nt) la peine de beaucoup traduire, de mettre les mails principaux dans les 2 langues et puis sinon la direction qui est responsable de notre classe qui est le plan d'étude francophone, c'est la romande donc elle, elle va répondre peut-être qu'en français ». Ces données nous montrent que la

direction va aussi participer à la communication bilingue de l'établissement car elle va donner le ton pour tous les acteurs. En revanche, si elle ne le fait pas, elle pourrait détériorer la collaboration avec ses employés car nous observons que les enseignant-e-s comptent sur cette équité entre les deux langues et du coup attendent de leurs supérieurs qu'ils puissent respecter cette parité.

3.2.2 Autres enseignants

La salle des maîtres est un mélange sonore suisse-allemand et français. Si dans les interactions orales, les enseignant-e-s semblent chacun(e) parler dans leur propre langue tout en pouvant comprendre la langue de leurs collègues, il est intéressant de relever que l'enseignante A parle d'une « langue commune » entre les différents binômes. Elle décrit ce phénomène avec ces mots (A50-51) « puis après un moment on se connaît et on va se parler dans la langue qui est plus facile pour les personnes en question. » Ainsi, les enseignant-e-s entre eux vont créer leur propre langage et leur propre communication en utilisant la langue qui est la plus naturelle au sein de leur relation.

Dans les communications écrites, il semble que chaque enseignant-e écrit dans sa L1 et que tout le monde est capable de comprendre la langue de l'autre. En outre, il est important pour tous les enseignant-e-s de pouvoir au moins comprendre ses collègues afin de pouvoir entretenir une collaboration correcte. Dans ce cas, la collaboration entre les enseignant-e-s va favoriser le bilinguisme.

3.2.3 Avec les parents

La communication avec les parents est également un aspect important étant donné qu'elle est presque quotidienne. Dans ce sens, Deslandes et Lafortune (2001) nous le rappellent en disant que « la collaboration école-famille est importante, car elle influe sur la scolarité de l'enfant et notamment sur ses performances ». (p.650)

Dans le cas de la filière bilingue, les enseignant-e-s devront collaborer et interagir avec des parents qui ont la même L1 qu'eux mais également avec d'autres qui parlent leur L2 voir de temps en temps des parents qui ne parlent ni l'allemand ni le français.

L'évaluation du canton de Berne de Pfeuti (2012) nous montre que la qualité des relations enseignants-parents est qualifiée de très satisfaisante par la majorité (59%) des interviewés. Le reste, la qualifie de satisfaisante (41%). Nous pouvons donc en déduire que la langue ne vient pas se présenter comme un obstacle dans la qualité des relations du fait que pour tous les acteurs les relations sont très satisfaisantes ou satisfaisantes.

Dans le cas de nos enseignantes, nous pouvons distinguer deux catégories différentes. En effet, il y a premièrement la communication orale puis la communication écrite.

En ce qui concerne la communication écrite, les communications doivent désormais toujours être faites dans les deux langues. L'enseignante francophone le souligne dans ces verbatims A (94-98) « toutes les lettres qui sont adressées à toute la classe c'est bilingue et puis après si on fait un billet de rappel par exemple moi je vais faire plutôt l'écrire aux romans ou bien en français si je sais qu'ils comprennent le français et puis si je sais qu'ils ne comprennent pas en français je demande à B. (enseignante alémanique) peut-être de plutôt l'écrire ». Ces déclarations nous montrent encore une fois que cette situation bilingue pousse continuellement les enseignantes à devoir communiquer et collaborer entre elles.

Dans ces verbatims, nous pouvons également distinguer deux types de parents. Le premier type, ce sont les parents qui parlent ou comprennent le français. Elle souligne le fait qu'elle sait que certains parents comprennent le français. Cette citation nous montre qu'elle doit pouvoir connaître les parents du moins dans leurs compétences langagières afin de savoir dans quelle langue communiquer. Dans cette situation, l'enseignante va s'adapter constamment à la langue

des parents et va donc faire des pas quotidiens afin d'entretenir une bonne qualité de communication avec les parents.

En ce qui concerne la communication orale, nous pouvons distinguer deux catégories ;

Premièrement, il y a les rencontres avec les parents prévues comme les entretiens ou les rencontres de parents. Ces réunions peuvent être prévues dans une certaine mesure car les enseignantes peuvent se partager la parole et chacune sera responsable des parents parlant sa L1. Nous pouvons le voir dans ces verbatims de l'enseignante A qui parle des entretiens (A97-99) « ce que je veux dire c'est les entretiens de parents on se répartit comme ça que moi je mène en français l'entretien des parents qui parlent plutôt français et B. va mener ceux qui parlent plutôt l'allemand mais on a préparé le tout ensemble. ». Cet exemple nous montre la partie dans les interactions que nous pourrions définir comme « prévisibles ».

En revanche, nous pourrions définir une deuxième catégorie qui est la communication « spontanée ».

Par exemple, l'enseignante alémanique souligne le fait que normalement les professeurs devraient communiquer avec les parents dans leur L1 mais que finalement ils finissent toujours par s'adapter à la langue principale des parents. De ce fait, cette situation demande une flexibilité et une adaptation constante de la part des enseignant-e-s. En partant de ces données, nous pourrions continuer la discussion en nous demandant si le fait que les situations du quotidien, qui demandent continuellement aux enseignantes de sortir de leur zone de confort et de rejoindre d'autres acteurs dans une L2, ne leur donneraient pas l'avantage d'être plus aptes à collaborer et à communiquer. En résumé, le bilinguisme constant de leur quotidien pourrait les amener à être plus collaboratifs et de meilleurs communicateurs. En effet, les situations les obligent à sortir d'une bulle linguistique confortable et les poussent à devoir faire continuellement des pas vers les autres acteurs qui pour la moitié, ne partagent pas la même langue maternelle. Ces façons d'agir et d'interagir nous rappellent une compétence que Mélanie Buser (2014) soulève « « Une formation réussie des enseignant-e-s du XXI^e siècle vise par conséquent à former des enseignant-e-s aptes à réagir à l'imprévisibilité des situations de communications » (p.75). En effet, les enseignant-e-s doivent pouvoir être prêts quotidiennement à répondre à l'imprévu et à s'adapter à la langue de leurs prochains. Il faut

aussi compter sur les 28%¹⁵ (2012) d'élèves qui ne parlent ni le français, ni l'allemand. Cette donnée ajoute encore un degré d'imprévisibilité dans les communications.

3.3 Curriculum prescrit

Chaque école est régie par un curriculum prescrit. Les écoles francophones suivent le plan d'étude romand tandis que les établissements alémaniques suivront les lignes du Lehrplan 21. Dans notre situation, la filière bilingue est par conséquent régie par les deux curriculums prescrits. Pour une partie des enseignant-e-s, ils devront donc s'approprier un plan d'étude qui n'a pas forcément fait partie de leur formation ou de leurs antécédents professionnels. Dans notre cas, les deux enseignantes sont inscrites dans une classe qui suit les lignes pédagogiques du plan d'étude romand comme toutes les autres écoles dans la partie francophone suisse.

Pour commencer cette rubrique, il est intéressant de préciser que pour les degrés 1-2H, l'évaluation du canton de Berne de Pfeuti (2012) révèle que les enseignantes 1-2H sont toutes unanimes sur le fait qu'il est difficile de combiner les exigences du PER et du Lehrplan 21. L'étude révèle aussi que les acteurs de la filière bilingue souhaiteraient une harmonisation des plans d'étude et demandent également des moyens d'enseignement bilingue. Il sera donc intéressant de voir ce que nos données nous disent par rapport à ce sujet.

Pour nos deux enseignantes, par rapport à ces questions, elles abordent différents domaines à analyser. En effet, dans nos entretiens, trois catégories sont apparues en rapport à ces questions.

Concernant les moyens d'enseignement, les données ont révélé que chaque enseignante va normalement utiliser les moyens d'enseignement de sa L1 mais que, de temps en temps, elles vont profiter de connaître également les moyens d'enseignement de leur collègue et vont profiter pour s'en servir. L'enseignante alémanique appuie ce point en disant qu'il n'y a pas beaucoup de moyens d'enseignement alémanique et que finalement : B (129) « On prend un peu les deux les perles des deux côtés ».

¹⁵ Selon l'évaluation du canton de Berne pour l'année 2012 en 1H et 2H

Concernant les objectifs, les deux enseignantes s'accordent sur le fait que le PER et le Lehrplan 21 sont très semblables. Par conséquent, elles ne vont pas choisir un plan d'étude en particulier mais vont se baser sur leurs deux ressources.

La troisième catégorie est l'évaluation. Dans ce cas précis, les enseignantes n'ont pas le choix et doivent suivre le bulletin d'évaluation annuel romand. Ce bulletin est le formulaire d'évaluation que tous les enseignants du canton de Berne doivent remplir à la fin de l'année scolaire. La classe se doit de suivre le cursus romand au niveau du plan d'étude.

Ces catégories nous montrent que les enseignant-e-s doivent pouvoir être flexibles car ils vont évaluer les élèves selon un plan d'étude qui, pour une des deux, n'est pas basé sur sa langue 1. Ces aspects vont aussi amener les enseignant-e-s à devoir collaborer et communiquer, car ils vont devoir pouvoir expliquer à leur collègue la méthodologie, le formulaire d'évaluation et les moyens d'enseignement de leur L1¹⁶ lors de leur planification, évaluation, etc. Des obligations qui vont les amener à passer plus de temps ensemble et qui peuvent finalement les obliger à collaborer et à communiquer sur une base régulière.

3.4 Développement de la Filière Bilingue

Nous avons vu précédemment dans le document du concept de la filière bilingue de Le Pape Racine et al. (2013) qu'une des demandes de l'établissement est la suivante : « Ils collaborent activement et de manière constructive au développement de la FiBi. Ils sont ouverts aux nouveautés et prêts à se perfectionner personnellement en conséquence » (p.8). Nous avons donc demandé à nos deux enseignantes d'expliquer comment elles comprennent ces demandes et si finalement elles les respectent. Pour l'enseignante francophone, elle décrit ces demandes avec ces mots A (248-250) « collaborer activement et constructive au développement de la FiBi alors ça on l'a clairement fait très très à fond au début et encore maintenant où on remet le concept en question, toujours de nouveau ». Selon elle, le nombre d'heures passées au début à remettre constamment le concept en question est une réponse claire à la demande de l'institution. Pour l'enseignante alémanique, il est intéressant de relever que le fait de devoir collaborer, discuter et trouver des solutions va naturellement aider au développement de la FiBi. Encore une fois, nous pouvons observer que les demandes institutionnelles vont pousser les enseignant-e-s à devoir collaborer,

¹⁶ L1 : langue première, dans notre cas soit l'allemand soit le français.

communiquer, discuter et trouver des solutions. De ce fait, nous pouvons dire qu'encore une fois le bilinguisme de l'établissement va pousser les enseignant-e-s dans une culture de collaboration et de communication.

3.5 Collaboration

Dans les valeurs de la filière bilingue de Bienne, l'évaluation de la FiBi par Pfeuti (2017) nous rappelle que l'école vise le développement d'une culture d'école basée sur la coopération linguistique et pédagogique entre enseignants. Selon les normes de l'établissement, 12 % du temps de travail devrait être consacré à la collaboration. Depuis ces données, regardons si nos enseignantes suivent ces prescriptions. Les deux interviewées s'accordent sur le fait qu'elles passent environ 2 à 3 heures par semaine seulement pour leur rendez-vous hebdomadaire. En plus de cela, le grand nombre d'échanges « spontanés » au cours de la semaine afin de régler des derniers détails ou donner des compléments d'information sont aussi à prendre en compte. Par conséquent, en sachant qu'elles sont les deux engagées à 60%, elles répondent largement aux normes de l'établissement. La collaboration ne se calcule pas uniquement dans la quantité de temps investi mais également dans la qualité des échanges.

Pour en revenir à nos deux enseignantes, elles qualifient la qualité de leur collaboration comme étant très bonne. Nous pouvons par exemple l'observer dans les dires de l'enseignante A (143-144) « En fait ça se passe bien et puis ce qui est toujours rigolo c'est dans les moments où on ne serait pas d'accord, de voir qu'on arrive quand même à que ça se passe bien ». Gather Thurler (2007) nous rappelle qu'accepter les divergences et les conflits est une manière de répondre à une collaboration forte. De ce fait, encore une fois nos deux enseignantes nous prouvent que le bilinguisme peut être une force pour la collaboration.

Dans ce sens, un élément qui nous est révélé par l'évaluation de la filière bilingue de Pfeuti (2017) et qui peut participer à la qualité de la collaboration est le fait que la direction n'impose pas les équipes pédagogiques et que pour elle, la volonté de collaboration est suffisamment importante pour laisser aux enseignant-e-s l'opportunité du choix de son partenaire de travail. Par exemple, la même étude révèle que les enseignant-e-s déjà en place font partie intégrante dans la procédure d'engagement d'un nouveau ou d'une nouvelle collègue.

La recherche du canton (2017) appuie ces données, car elle montre un climat de travail où règne un esprit d'équipe, une grande volonté de collaborer et un bon climat de travail avec des enseignantes et enseignants ouverts, chaleureux et disponibles. Nous pouvons l'expliquer par les résultats de la recherche sur l'évaluation de l'école bilingue (2017) qui utilise ces phrases « Pour le corps enseignant de la Filière bilingue, il a fallu passer de l'idée, je travaille dans ma classe à l'idée je travaille en équipe, donc je partage, je ne prends pas de décision seul(e), je consulte ma/mon collègue pour savoir si elle/il est d'accord » (p.102). Le fait que la maîtrise de classe soit toujours partagée peut aussi obliger les enseignantes et enseignants à collaborer. Grâce aux recherches sur la filière bilingue et aux données récoltées, nous pouvons encore une fois appuyer le fait que le bilinguisme en enseignement va pousser naturellement les enseignant-e-s à collaborer et à communiquer.

3.6 Formations initiales

Les données nous montrent que les deux enseignantes n'ont pas le même âge et n'ont pas suivi la même formation initiale. Selon elles, leurs formations ont été bien différentes. Car, en plus du fait que les deux formations n'aient pas été suivies dans la même langue, elles ont aussi la propriété pour l'enseignante B d'avoir été très différentes de la formation d'aujourd'hui. Elle le mentionne comme ceci : B (196) « Seminar, c'était l'école normale. Je pense ça a beaucoup, beaucoup changé d'aujourd'hui ». Elle mentionne le fait que dans le passé c'était plus de l'occupation et que maintenant il y a des objectifs et des buts pour chaque apprentissage. Pour l'enseignante A, elle voit cette différence de formation comme un élément complémentaire plus qu'un fait dérangeant mais qui peut quand même parfois être surprenant. Nous pouvons le voir dans ses propos A (224-226) : « Non moi je le trouve assez complémentaire mais c'est vrai que des fois voilà c'est surprenant de comprendre pourquoi elle fait ça comme ça et pourquoi elle ne fait jamais de ça et nous à la HEP on nous a toujours dit de travailler beaucoup ça ou de cette manière ». Cependant, il est important de relever que l'enseignante A a toujours travaillé avec des enseignantes plus âgées. En résumé, dans leur collaboration, nous pouvons observer que la différence de formation n'est pas un vrai problème mais elles le voient comme un aspect complémentaire à leur collaboration. Par ce fait, nous pouvons voir qu'elle rentre dans les propos de Gather Thurler (1997) qui parle de l'efficacité d'une équipe en citant la complémentarité comme un élément phare d'une collaboration réussie.

3.7 Autres aspects

Il est intéressant de relever d'autres citations des enseignantes qui nous parlent de la collaboration. Par exemple, l'enseignante francophone soulève une expérience de collaboration qui n'a pas bien fonctionné. Elle explique que les raisons de cette mauvaise expérience sont liées à deux aspects. Le premier est la langue, car la personne engagée ne pouvait pas habilement communiquer dans sa L2. Un aspect qui a en partie détérioré les relations et la collaboration entre les enseignantes. Le deuxième aspect est l'humain. Pour expliquer ce côté elle utilise ces mots A (289-290) « Oui ou des gens pas très habiles en communication, qui ne savent pas bien écouter ou qui n'ont pas une volonté de bien comprendre l'autre, ça ne marche pas très bien. » Cet exemple nous montre l'importance de la communication dans un contexte bilingue. En résumé, le manque de bilinguisme a détérioré la communication mais dans un autre sens la mauvaise communication a également détérioré la collaboration entre les enseignantes.

En résumé, la qualité du bilinguisme est tout autant importante pour une collaboration et une communication réussie que la qualité de la communication pour une collaboration réussie.

Conclusion

Synthèse des résultats

Le premier aspect ressorti de ce travail est que les données récoltées durant les entretiens avec les deux enseignantes de la FiBi et l'évaluation faite sur la filière bilingue par le canton de Berne (2012) sont très identiques et ne présentent pas de différences à proprement dit. En effet, la richesse des données reçues par le canton de Berne a pu donner une idée générale sur l'établissement et a également pu être mise en relation avec les données ressorties durant mes entretiens. Les deux ressources arrivent sur les mêmes analyses et se complètent bien dans le sens où l'évaluation a donné une analyse globale ainsi que des ressentis qui ont pu être vérifiés par les données récoltées durant les entretiens.

Nous avons pu voir très rapidement à travers les recherches d'Emile Jenny (2018) que la collaboration et la communication au sein de la filière bilingue favorisent le bilinguisme et l'acquisition d'une L2. De plus, l'enseignante germanophone a également relevé le fait que son travail et les échanges au sein de l'institution ont grandement favorisé l'apprentissage de la langue de ses partenaires de travail. Dans ce sens, au niveau du langage, nous pouvons souligner le fait qu'un établissement bilingue n'est pas bénéfique uniquement pour les élèves mais que les interactions sociales vont également pousser les enseignant-e-s à pouvoir s'améliorer dans leur L2. Ces données viennent confirmer les lectures et les analyses faites par d'autres recherches comme celles de Mercè Pujol Berché (1993) qui rappellent que les interactions sociales favorisent la communication. En effet, nous pouvons dire que la collaboration et la communication à la FiBi agissent en faveur de l'intégration d'une nouvelle langue.

Cependant, la grande question était de comprendre si dans un autre sens le bilinguisme dans un établissement poussait les enseignant-e-s à la collaboration et à la communication. Personnellement, je ne pensais pas que ça puisse être le cas. En effet, je m'attendais à voir le bilinguisme comme un frein ou un obstacle à la communication et à la collaboration mais sûrement pas un détonateur. Cependant, au fur et à mesure de la recherche et de l'analyse de mes données, je me suis rendu compte que c'était en fait tout le contraire et que le bilinguisme peut se présenter comme un tremplin à une collaboration et une communication réussies. En effet, ce travail et les données récoltées nous ont montré que oui la filière bilingue de Bienne

pousse les enseignant-e-s à communiquer et à collaborer. En effet, la filière bilingue va demander aux enseignant-e-s un certain taux de collaboration et cette demande va créer une vraie culture de communication et de collaboration. À partir des données, les points forts ressortis qui favoriseraient la collaboration et la communication sont dus à plusieurs éléments. Le premier est le fait que l'enseignant-e est demandé(e) et investi(e) dans le processus d'engagement du futur co-titulaire de classe. Ensuite, le deuxième point fort est le fait que les enseignant-e-s doivent constamment s'adapter aux différentes situations quotidiennes dues aux multiples langues. En effet, les parents et les élèves vont demander quotidiennement aux enseignant-e-s une flexibilité importante, qui est certainement un agent positif dans la collaboration. Le troisième élément est le fait que les enseignant-e-s se partagent la maîtrise de classe. Cet élément pousse les enseignant-e-s à constamment devoir collaborer et communiquer afin d'amener les élèves vers un même but et un même objectif. En effet, en 1H et 2H les enseignantes doivent souvent planifier des sorties, des séquences d'apprentissage, des entretiens... Tous ces éléments leur demandent de devoir communiquer quotidiennement ensemble.

Réflexions personnelles

Limites du mémoire

Malgré tous ces points, pour moi la plus grande partie d'une collaboration réussie est l'humain. En effet, si tous les éléments cités ci-dessus sont mis en place mais que l'alchimie et la volonté de collaboration des enseignant-e-s ne sont pas réunies, la communication et la collaboration sont certainement vouées à l'échec. En effet, l'enseignante A l'a souligné en évoquant une situation où la collaboration a été un échec et elle a expliqué les raisons de l'échec en citant tant l'aspect langagier que l'aspect humain.

En résumé, je crois que le système de la FiBi a été très bien réfléchi et pensé car ce système bilingue va favoriser et protéger la collaboration mais il n'en est pas moins que l'établissement n'est pas à l'abri d'un potentiel échec de collaboration.

Ce travail m'a personnellement permis de voir concrètement et scientifiquement les bienfaits du bilinguisme et d'un système éducationnel bilingue sur beaucoup d'aspects. En effet, l'établissement FiBi n'offre pas uniquement des caractéristiques positives du côté des langues mais il regroupe également des éléments avantageux tant du point de vue communicatif que collaboratif.

Ce travail m'a également permis de pouvoir comprendre les rouages d'un établissement bilingue et de pouvoir comprendre mieux quels sont certains aspects de réussites dans un binôme de travail. Je pense que ces recherches vont pouvoir m'aider dans le futur à être conscient des enjeux collaboratifs et communicatifs dans les équipes pédagogiques. En effet, il y a beaucoup de données qui peuvent aussi être transposées dans des équipes pédagogiques d'établissements monolingues.

Je suis reconnaissant d'avoir pu avoir accès aux données et à l'évaluation du canton de Berne car elles m'ont permis d'avoir une base solide sur laquelle construire. En effet, la richesse des données m'a permis de comparer, analyser et avoir également des compléments d'informations sur certains points d'ombre de la FiBi.

Le fait d'avoir des questions ciblées m'a permis de récolter les données nécessaires afin de comparer certains éléments précis avec l'évaluation du canton de Berne sur la filière bilingue. Cependant, je regrette de ne pas avoir laissé plus de liberté et d'ouverture durant les entretiens. Je pense qu'en ouvrant les questions un peu plus, j'aurais pu récolter d'autres données intéressantes à analyser. Par exemple, une question possible aurait été « parlez-moi de la collaboration à la filière bilingue ». De ce fait, j'aurais pu peut-être obtenir plus d'informations qui auraient pu ouvrir sur de potentiels nouveaux sujets.

Ayant côtoyé Bienne depuis plusieurs années, je me rends compte maintenant que cette ville est une vraie mine d'or pédagogique et culturelle. En effet, je pense qu'elle peut être un modèle éducatif et social de réussite grâce à des établissements comme la filière bilingue. Personnellement, je pense que ce genre d'établissement devrait encore plus être mis en avant et que d'autres écoles pourraient profiter de cette richesse linguistique afin de reproduire ce genre de fonctionnement.

Prolongement et questionnement

Depuis ces données, nous pourrions continuer la discussion sur l'importance de la mise en place de structure favorisant la collaboration et la communication. En effet, d'un côté, l'humain prend une place prépondérante dans la réussite d'une collaboration. D'un autre côté, nous pouvons nous poser la question sur les dispositifs potentiels qu'une direction ou qu'un/une enseignant-e pourrait mettre en place afin de contrer un échec potentiel d'une collaboration entre enseignant-e-s. De ce travail, nous pouvons ressortir le fait que le bilinguisme peut être une piste mais malheureusement il ne peut pas être mis en place partout. Par contre, la filière bilingue donne certainement d'autres pistes comme le processus d'engagement et le partage du pourcentage de travail pour des établissements monolingues afin de favoriser la collaboration dans les équipes pédagogiques.

Références bibliographiques

Bibliographie

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (1), 53-85.

Buser, M. (2014). L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne. *Actes de la Recherche*, (10), 75-101.

Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives: la place du terrain dans la construction de l'objet. *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 187-204.

Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, (35), 75-85.

Comblain, A. (1998). L'immersion linguistique en milieu scolaire : De l'utilité de l'apprentissage précoce des langues étrangères. *Proceedings des Entretiens de Bichat partim Orthophonie*, 2-7.

Deslandes, R. & Lafortune, L. (2001). La collaboration école- famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.

Elmiger, D. & Matthey, M. (2006). La diglossie vu du " dedans " et du " dehors " : l'exemple de Bienne et d'Evolène. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 43, 23-47.

Gather Thurler, M. (1994) Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?. *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.

Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires :

au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 19-39.

Gather Thurler, M. (1997) Coopérer efficacement : difficile mais possible. *Educateur*, no 12, 17-22.

Jenny, E. (2018) Apprentissage de la L2: focus sur les compétences de lecture des élèves bi-plurilingues de la ville de Biel/Bienne. *Forum-lecteur*, 3-9

Lebrun, Y. (1982). L'aphasie chez les polyglottes. *Linguistique*, 18, 129-144.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.

Maulini, O. (1997). " La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte". La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15(4), 3-14.

Meisel, J. M. (2009). 1. Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical. In M. Kail, M. Fayol & M. Hickmann (Eds.), *Apprentissage des langues*. CNRS Éditions.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perrin, N. (2005). La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 2, 125-137.

Pfeuti, S (2017). *Une expérience d'enseignement bilingue en immersion sous la loupe. Évaluation de la Filière Bilingue à Bienne*. Bienne : DIP. Section recherche, Evaluation et planification pédagogiques (SREP).

Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology: General Section*, 14, 25-38.

Schurmans, M. N. (2001). La construction sociale de la connaissance comme action. *Théories de l'action et éducation*, 157-177.

Van Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.

Warren W. & Shannon, C.E . (1963). *The Mathematical Theory of Communication*. Chicago, Univ. of Illinois Press.

Winn, J. & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10

Webographie

Dictionnaire Larousse (2018), « définition du bilinguisme. » En Ligne :
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291?q=bilinguisme#9206>,
consulté le 27 août 2018.

Grosjean F. (2013) « la moitié de la population, sinon la moitié est bilingue » En Ligne :
https://www.francoisgrosjean.ch/interviews_2013_fr.html, consulté sur internet le 15 août 2018.

Le Pape Racine C., Merkelbach C., Salzmann C-L et Walther P. (2013). « Concept de la filière bilingue ville de Bienne. » En Ligne :
https://edudoc.ch/record/127950/files/Bienne_concept.pdf, consulté le 12 août 2018.

Le Temps. (2016). « A Bienne, le bilinguisme est mal vécu. », En Ligne :
<https://www.letemps.ch/suisse/bienne-bilinguisme-mal-vecu-francophones>, consulté le 13 août 2018.

Le Temps. (1999). « L'origine obscure d'une métaphore à succès », En ligne :
<https://www.letemps.ch/opinions/rostigraben-lorigine-obscur-dune-metaphore-succes>,
consulté le 3 octobre 2018,

Merce Pujol Berché M. (1993). « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », En ligne : <http://journals.openedition.org/aile/4866>, consulté le 11 octobre 2018.

RTS. (2016). « 90% des francophones à Bienne s'estiment lésés, selon une étude. » En Ligne :
<https://www.rts.ch/info/regions/berne/8255990-90-des-francophones-a-bienne-s-estiment-leses-selon-une-etude.html>, consulté le 5 avril 2019.

Shuttleworth M. (2008). « Conception descriptive de la recherche. » En ligne :
<https://explorable.com/fr/conception-descriptive-de-la-recherche>, consulté le 16 novembre 2018.

Annexes :

Guide d'entretien : (30 minutes)

Explications de la recherche : (5 minutes)

Identification (questions fermées ou semi-ouvertes)

1. Quelle est votre langue maternelle ?
2. Depuis combien d'année(s) travaillez-vous au sein de la FiBi ?
3. Combien de leçons par semaine enseignez-vous ?
 - a. Lesquelles ?
 - b. En quelle langue ?

Rapport à la langue - communication (questions semi-ouvertes ou ouvertes)

4. Êtes-vous à l'aise en L2 ?
 - a. Sur une échelle où vous situeriez-vous ? (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
5. En quelle langue communiquez-vous le plus souvent avec votre co-titulaire ?
 - a. Arrive-t-il que vous mélangiez les deux langues ?
 - b. Dans quelles situations ? Avez-vous des exemples ?
6. Quelle langue de communication est utilisée dans la salle des maîtres ?
 - a. Et dans les mails envoyés à ou reçus de la direction ?
 - b. Et dans les mails envoyés à ou reçus d'autres collègues ?
 - c. Et lors de communication orale ou écrite avec les parents ?
 - d. Utilisez-vous aussi la langue des parents (L1, L2 ou autres) ?

Références de l'enseignement, plans d'études (questions semi-ouvertes ou ouvertes)

7. Sur quel curriculum prescrit vous basez-vous (PER ou Lehrplan 21) dans la planification des apprentissages ?
 - a. Utilisez-vous parfois aussi le curriculum prescrit de votre L2 ?
 - b. Mélangez-vous les deux curriculums prescrits pour votre planification ?

Types et formes de collaboration avec les collègues (questions semi-ouvertes ou ouvertes)

8. Comment se passe la collaboration avec votre co-titulaire ?
 - a. Avez-vous des exemples ?
 - b. Et avec les autres enseignant(e)s de l'établissement ?
9. Avec votre co-titulaire, à quelle fréquence vous retrouvez-vous pour échanger ?
 - a. Pour quelles raisons (planification, point classe...) ?
10. Planifiez-vous vos séquences d'apprentissage d'un commun accord ?
 - a. Avez-vous des exemples ?
11. Travaillez-vous chacun de votre côté ou partagez-vous la mise en place de projets ?
 - a. Est-ce seulement pour des manifestations ou également pour des enseignements ?

Liens avec la formation initiale (questions semi-ouvertes ou ouvertes)

12. Sentez-vous des différences dans votre enseignement dues aux différentes formations initiales ?
- a. Est-ce dérangentant ou le voyez-vous comme un aspect complémentaire ?

Développement de la FiBi (questions semi-ouvertes ou ouvertes)

13. Selon les bases pédagogiques de la FiBi, elle demande aux enseignant(e)s de « *collaborer activement et de manière constructive au développement de la FiBi. Ils sont ouverts aux nouveautés et prêts à se perfectionner personnellement en conséquence* ». Comment comprenez-vous ce point ?
- a. Pensez-vous y participer ?
 - b. De quelle manière ?

Autres (question ouverte)

14. Avez-vous d'autres éléments concernant la collaboration au sein de la FiBi que vous aimeriez ajouter ?

Fin de l'entretien et remerciements pour le temps pris à part pour ce travail.

Entretien de Béatrice :

Afin de respecter l'anonymat de l'enseignante s'appellera Béatrice.

5 *R: super merci beaucoup en tout cas de participer pour ce travail de recherche c'est super gentil et puis je me réjouis de pouvoir poser ces différentes questions et pour la première partie je voulais savoir un peu depuis différentes questions pour savoir qui vous êtes pour le travail. Quelle est votre langue maternelle ?*

B : C'est le suisse- allemand.

10 *R : Okay super et puis depuis combien d'années travaillez-vous au sein de la FiBi ici?*

B : Depuis le début cela veut dire 8 ans. Là (elle montre la question 1) dans ma famille avec mon ex-mari on a parlé l'anglais. l'anglais ok et avec mes enfants la langue de la famille c'était anglais.

15 *R : Depuis combien de temps travaillez-vous avec votre collègue? Avec madame B.?*

20 B : (phrase en suisse allemand pour réfléchir) euh on a commencé ensemble comme on travaille maintenant alors ça veut dire huit ans mais entre temps j'étais dans la classe alémanique parallèle mais on a quand même travailler, on a planifié ensemble mais on a pas eu la même classe comme "Klasserlehrperson".

R : et puis combien de leçons par semaine enseignez-vous?

25 B : treize et demi,

R :treize et demi okay...

B : et encore huit leçons de DAZ, "Deutsch als zweisprache"

30 *R :ok super et puis en quelle langue, allemand?*

B : en allemand.

35 *R :en allemand okay. Et puis maintenant c'est juste quelques questions en rapport à la langue, à la communication. et puis est-ce que vous êtes à l'aise en L2 c'est à dire en français?*

40 B : Je deviens de plus en plus. (rire) me sentir à l'aise. Dans ces années passées j'ai beaucoup appris des enfants, de mes collègues, ça m'a aidé beaucoup.

R : et puis sur une échelle comme ça vous vous situeriez où environ ?

B : je pense entre B1 et B2.

45 *R : okay super et en quelle langue communiquez-vous le plus souvent avec mme A. ?*

B : en allemand en allemand elle comprend assez bien elle est bilingue en allemand

50 *R : ok super et puis ça vous arrive vous mélangez les deux langues des fois quand vous parlez ?*

B : oui ça arrive.

55 *R : et puis vous avez des situations où ça arrive en général, des exemples ?*

B : c'est difficile à dire, des fois c'est plutôt Salomé qui switch en français

60 *R : Mhm*

B : mais je pourrais pas dire quelle situation peut-être qu'elle le sait mais ça arrive.

65 *R : et puis quand vous êtes à la salle des maîtres avec les autres enseignants vous parlez dans quelle langue, c'est quelle langue qui a utilisé plus ou moins avec les autres ?*

70 B : Salle des maîtres on ne va pas vraiment mais c'est plutôt ici on se retrouve avec les collègues en haut pour manger à midi et ça dépend si c'est Sarah qui est francophone c'est plutôt on parle en français parce que il y a deux maîtresses qui parlent en français et moi l'allemand et si c'est Nathalie et Salomé et moi ça veut dire que nous sommes deux alémaniques alors on parle l'allemand, c'est la majorité qui décide.

R : et puis comme vous recevez des mails de la direction c'est plutôt en français ou bien en allemand ?

75 B : Ça devrait être bilingue mais c'est plutôt plus en français

R : OK et puis par exemple si vous échangez avec des parents et cetera à vous le faites plutôt en français ou en allemand ?

80 B : normalement ça devrait être allemand parce que moi je suis l'enseignante alémanique mais notre classe n'est pas dans un équilibre qu'il devrait être en fait on devrait avoir un tiers des enfants alémanique, un tiers des enfants francophones et un tiers des enfants allophones mais ici on a eu dans les moitiés des grands élèves on a eu qu'un fils alémanique alémanique et lui il a il a déménagé et maintenant c'est vraiment la majorité parle français, presque que français.

85 *R : et du coup avec les parents vous parlez que français ?*

90 B : oui c'est totalement français,

R : Mais quand vous donnez par exemple des prospectus, des informations ou des informations pour une sortie en forêt ou autre ça vous le faites en allemand ou bien français ?

95 B : Depuis cette année on est obligé de la part de notre directrice de le faire en bilingue.

R : ah dans les deux langues français et allemand et pour les élèves allophones aussi en français et allemand ?

100 B : oui

R : maintenant ce sera plus des questions sur... il y a le Lehrplan 21 et puis il y a le PER (rire car l'enseignante faisait une tête spéciale) et puis si vous utilisez un curriculum sur lequel vous basez-vous le plus ? sur le PER ou le Lehrplan 21 ?

105

B : Curriculum isch a Lhermitte ?

R : Ja, exactement

110 B : Ça on n'a pas beaucoup dans la côté alémanique, on l'a pour le DAZ alors ça veut dire c'est de toute façon allemand mais c'est vraiment une différence que vous à la côté francophone vous avez beaucoup de Lhermitte et comme ça et nous on a pas tellement ou on est libre de choisir ou pas.

115 *R : alors vous choisissez plutôt vos Lehrmittel*

B : alémaniques.

R : Alors c'est plutôt le Lehrplan 21 pour vous et sinon c'est vos choses à vous ?

120

B : oui.. mhm ... mais de toutes façons je pense c'est une question de comment dire (eupis behandelte) ils disent il a peut-être d'autres noms pour les différentes choses mais en fait c'est la même chose.

125 *R : la même chose okay. C'est intéressant, c'est un peu un mélange des deux.*

B : On prend un peu les deux les perles de des 2 côtés.

130 *R : et puis maintenant c'est un peu question sur les types et formes de collaboration avec les collègues du coup comment se passe la collaboration avec co-titulaire ? si ça passe bien..*

B : Avec ?

135 *R : Avec Madame A...*

B : aha.. ah très très bien, ça je pense c'est la chose (wie sagt man.. a must)

140 *R : la plus?*

B : Oui, si ça fonctionne pas, on a pas le feeling, entre ces deux étudiantes (enseignantes) ca va pas marcher.

145 *R : Du coup, ça se passe bien?*

B : Très bien.

R : Vous avez dis que vous mangiez ensemble des fois?

150 B : oui, presque tous les jours on fait le pic-nic ici, on discute comment c'est allé, cet enfant. on discute, on essaie de trouver une solution pour l'enfant, ou bien pour l'entretien

155 *R : ok c'est très intéressant et puis avec les autres enseignants de l'établissement, vous avez des contacts et vous trouvez que ça se passe bien?*

B : plutôt avec les collègues en haut parce que ils vont manger avec nous mais les autres à l'autre côté pas comme avant c'est un peu loin ok pas trop mais quand même. On a plus assez comme avant de contacts.

160 *R : Du coup avec Mme Buchi combien de temps vous vous retrouvez par semaine pour discuter, échanger par rapport aux élèves ou aux différentes choses?*

165 B : On se met une fois par semaine pour préparer les semaines, les jours qui vont venir et c'est entre deux et trois heures et à part ça c'est à peu près trois ou quatre midis qu'on échange, c'est pas structuré mais on mange et on discute naturellement.

R : et puis c'est pour de la planification, pour la gestion de classe, plein de choses différentes?

170 B : Mhm

R : et puis du coup est-ce que vous planifier vos séquences d'apprentissage ensemble ou bien vous faites chacun de votre côté ?

175 B : On planifie le thème, les histoires, on choisit ensemble, on discute qui va commencer avec l'histoire et l'autre normalement va finir, on partage vraiment. Parce que ça donne des moments que les enfants peuvent raconter à l'autre langue et on utilise ça. On planifie en gros, ou on dit même ce jour tu fais ça, ça, ça et moi je fais ça, ça, ça et le reste chacun fait pour soit même.

180 *R : Du coup ce n'est pas seulement pour des manifestations mais pour l'enseignement que vous faites ça ensemble? C'est pas seulement par exemple pour aller en forêt mais vous faites vraiment tout le temps?*

185 B : Mhm, oui.

190 R : et puis maintenant je voulais poser des questions concernant la formation initiale. Est-ce qu'il vous semble qu'il y a des différences dans votre enseignement qui sont dus aux différentes formations entre HEP et PH ou école normale et l'école que vous avez faite?

B : Seminar, c'était l'école normale. Je pense ça a beaucoup beaucoup changé. (Wie sagt man noch) warte schnell.. peux-tu répéter la question?

195 R : Du coup le seminar et l'école normale ou la HEP et la PH, vous sentez qu'il y a des différences entre les deux formations.

200 B : Oui, oui des grandes différences. On a beaucoup plus.. on s'oriente vers un but..

R : Okay, au seminar?

205 Non maintenant, on a un but pour la classe, pour l'individuel et là avant c'était beaucoup très libre, on a raconté une histoire, mais aujourd'hui c'est presque ridicule ce qu'on a fait. Le matin c'était deux heures alors on a raconté une histoire, ils ont joué et c'était fini (rire). Maintenant on est beaucoup plus vers un but pour chacun, pour tout le monde.

210 R : et ça c'est à cause du PER et du Lehrplan 21? C'est parce qu'ils vous demande ça? Ou bien ça vient d'où? que maintenant vous êtes plus spécifiques? C'est juste avec l'expérience?

B : Moi je pense c'est le Lehrplan et le PER et une autre différence, nous au seminar on a beaucoup fait des trucs pour bricolage, travailler avec le boi, métal papier, tout ça et peut-être à la HEP on fait moins maintenant.

215 R : Maintenant, dans les bases pédagogiques de la FiBi, ils demandent aux enseignants: "« collaborer activement et de manière constructive au développement de la FiBi. Ils sont ouverts aux nouveautés et prêts à se perfectionner personnellement en conséquence ». Vous comprenez comment ce point de développer et de collaborer activement la FiBi?

220 B :Un point c'est que.. la majorité de la collège, on a fait le CASE (Mehrsprachigkeit Bildung), c'était ça, ça nous a beaucoup aidé à développer la FiBi parce qu'on a fait chacun un travail de la fin et on a fait des trucs pratiques qui nous aide maintenant dans la vie de tous les jours et je pense naturellement si on collabore avec la collègue, on discute, on réfléchit comment ça s'est passé, peut-être la prochaine fois on faisait quelque chose comme ça autrement, on est toujours en train de trouver un chemin encore meilleur qu'avant et ça c'est aussi ce qui donne du plaisir.

230 R : Sinon est-ce que vous avez d'autres éléments au niveau de la collaboration, de toute la FiBi que vous aimeriez ajouter à ça qui pourrait vous venir en tête ?

B : Je pense que la FiBi et tous les collègues sont plutôt jeunes, et ils sont exigeants, tout le monde est content de travailler ça et ça donne une atmosphère assez joyeuse et avec la volonté de travailler et de progresser et je pense que tout le monde quelque part dans son

235 chemin a à apprendre l'autre langue et je pense que c'est quelque chose de spécial. Pas seulement les enfants sont en train d'apprendre aussi les enseignants et ça c'est chouette.

R :Super, en tous cas merci beaucoup pour cet entretien et puis ces apports.

Entretien d'Anna :

Afin de respecter l'anonymat de l'enseignante s'appellera Anna.

5 *R: alors je vais commencer juste par une première partie d'identification vous poser quelques questions pour pouvoir vous connaître au niveau de la recherche. La première question c'est: quelle est votre langue maternelle?*

10 *A: Ma langue maternelle c'est le suisse allemand, ma famille est suisse allemande, ma langue maternelle est suisse-allemand et puis après ben j'ai fait mes écoles en français et puis toute ma formation en français.*

R: OK depuis combien d'années travaillez-vous ici au sein de la FiBi?

A: Depuis le début ça veut dire depuis 2010.

15 *R: 8 ans du coup et puis avec votre collègue depuis 8 ans aussi?*

A: Alors on travaille ensemble depuis 8 ans on n'a pas toujours partagé la classe mais presque tout le temps mais pas toujours mais on collabore depuis 8 ans.

20 *R: Combien de leçons par semaine enseignez-vous ? Et lesquelles ? En quelle langue?*

25 *A: alors actuellement j'enseigne 50 % à la classe ça veut dire treize leçons et demie en français et puis j'enseigne encore le FLS, français langue seconde et puis là j'ai huit leçons en français dans ma classe plus dans une autre classe d'école enfantine.*

R: Maintenant on va juste passer dans une prochaine partie qui est le rapport à la langue et à la communication et puis sur une échelle de A1 à C2 où vous situeriez-vous en L2?

30 *A: Environ en C1.*

R: Et puis avec votre collègue en quelle langue est-ce que vous communiquez lors de projet comme des travaux ?

35 *A: Souvent on parle en suisse allemand, quand on est les deux en suisse-allemand et puis sinon ça dépend avec quel autre collègue on est on parle aussi des fois en français.*

R: Okay et puis ça vous arrive que vous mélangiez des fois les deux langues?

40 *A: Oui, ça peut être que j m'exprime plus en français suivant quoi mais assez rarement et puis suivant le contexte ça peut être que.. mais non en fait avec moi elle parle plutôt en suisse allemand.*

45 R: Sinon quelle langue de communication quand vous êtes dans une salle des maîtres, si vous êtes à la salle des maîtres à l'école primaire ou bien avec les autres enseignantes d'école enfantine est-ce que c'est plutôt en français ou en allemand ?

50 A: bah ça dépend avec qui on est en fait quand on est toutes les collègues enfantines c'est mélangé, je crois les langues c'est assez mélangé, chacun parle un peu la sienne et puis avec certaines personnes ça dépend comment la personne a l'habitude de switcher et puis après un moment on se connaît et on va se parler dans la langue qui est plus facile pour les personnes en question.

55 R: Quand vous recevez des mails par la direction est-ce que c'est plutôt en français ou bien en allemand?

60 A: Alors elle(s) se donne(nt) la peine de beaucoup traduire, de mettre les mails principaux dans les 2 langues et puis sinon la direction qui est responsable de notre classe qui est le plan d'étude francophone, c'est la romande donc elle, elle va répondre peut-être qu'en français

R: Alors vous êtes plutôt dans une classe spécifiée aussi français c'est bien ça?

65 A: Oui, si on veut, oui

R: Et les autres classes 1-2H elles sont aussi plutôt spécifiées français ou allemand ou elles sont toutes en français ?

70 A: Il y a quatre classes et il y en a deux qui sont orientées plan d'étude francophone et deux plans d'étude alémanique... et la direction elle s'occupe chacune de deux classes, la direction romande des classes romandes et la direction alémanique des classes alémaniques... en majorité après ... tout le monde est bilingue et chaque direction sait écrire dans l'autre langue.

75 R: Et puis quand vous vous envoyez des mails, c'est en français en allemand? Ça dépend du collègue auquel vous envoyez ?

80 A: Oui, alors pour écrire souvent j'essaie quand même de pouvoir écrire en français même des fois à S. j lui parle en suisse allemand, mais des fois j'écris en français un mail.

85 R: Super et dans la communication orale ou écrite avec les parents c'est plutôt en français ou bien en allemand?

A: On doit faire bilingue

90 R: Vous devez faire bilingue.

95 A: Oui et après si c'est toutes les lettres qui sont adressées à toute la classe c'est bilingue et puis après si on fait un billet de rappel par exemple moi je vais faire plutôt l'écrire aux romans ou bien en français si je sais qu'ils comprennent le français et puis si je sais qu'ils comprennent pas en français je demande à S. peut-être de plutôt l'écrire et puis ce que je veux dire c'est les entretiens de parents on se répartit comme ça que moi je mène en français l'entretien des parents qui parlent plutôt français et S. va mener ceux qui parlent plutôt l'Allemand mais on a préparé le tout ensemble.

100

R: Du coup, vous aller utiliser plutôt la langue des parents par exemple pour l'enfant alémanique plus en en allemand et sinon en français pour..

105

A: Pour les trucs importants et puis après c'est vrai quand on sait très bien que c'est important que le parent il est aussi prêt de faire l'effort dans l'autre langue donc par moment dans des informations orales ou comme ça, dans des échanges le matin pour dire il prend pas le bus ou je sais pas quoi un échange cours on va pas forcément toujours s'adapter à la langue du parent sauf s'il ne comprend vraiment rien.

110

R: Maintenant au niveau des références dans l'enseignement au niveau des plans d'études, etc.. Sur quel curriculum prescrit vous basez-vous? plutôt le PER ou le Lehrplan 21 quand vous planifiez des enseignements?

115

A: Alors, en fait là où ça entre vraiment en question, c'est plus pour l'évaluation, où on a le formulaire d'évaluation du PER vu qu'on est une classe du PER et après c'est un peu ce qu'on a discuté, c'est plus la méthodologie qui aura à voir, les objectifs on a vu que si on va vraiment très très semblable terre autant dans le PER que dans le Lehrplan 21 puis du coup c'est plus la méthodologie qui aura à avoir..

120

R: un peu différente..

A: À l'école enfantine après à l'école primaire c'est différent.

125

R: Ça arrive que du coup vous utilisiez le Lehrplan 21, vous faites des fois des mixtes entre les deux?

130 A: Honnêtement, le plan d'étude on le sort assez peu mais les moyens d'enseignement, y'en a plus qui existent dans le PER et puis là on utilise ceux du PER ou pas de moyen, car on crée notre matériel didactique, des choses, des jeux qui ne sont pas dans un plan d'étude, qui sont un objectif d'un plan d'étude.

130

R: Sinon maintenant je voulais parler des types et formes de collaboration avec les collègues comment se passe la collaboration avec votre co-titulaire? Est-ce que ça se passe bien?

135

A: Ça se passe très bien!

140 R: Est-ce que vous avez des exemples pour montrer que ça se passe bien.

A: En fait ça se passe bien et puis ce qui est toujours rigolo c'est dans les moments où on ne serait pas d'accord, de voir qu'on arrive quand même à que ça se passe bien. Des fois, on remarque très bien quand on n'a pas le même avis ou les mêmes idées ou qu'on ne se comprend pas tout de suite sur ou l'autre veut en venir et là ça arrive que finalement on en rigole où c'est comme au début tu remarques ça fait vite une tension et après ça se détend parce qu'on relâche chacune un peu..

145 R: du leste..

150 A: On dort une nuit et après on en rigole (rires). Chacune arrive à lâcher et profiter des qualités de l'autre enseignant.

R: Et avec les autres enseignants de l'établissement.

155 A: Ça se passe aussi vraiment bien, on est un super team, nous on collabore un peu plus avec l'école infantine qui se trouve à l'étage en-dessus et puis là aussi c'est deux personnes vraiment chouettes, c'est moins étroit parce qu'on ne doit pas chaque petite chose le discuter mais si on fait la pause dehors il y a des règles communes ou bien si on s'échange du matériel ou bien on prépare certaines d'activités ensemble aussi avec après les deux autres classes comme une fête de lanterne ou la St-Nicolas ou on organise des choses ensemble et puis ça se passe bien. Des fois ce qui est le plus dur est de se retrouver pour pouvoir avoir le temps d'assez discuter quand on organise quelque chose en commun mais c'est plus une question de temps et puis de rendez-vous avec beaucoup de personnes.

165 R: Et puis avec votre co-titulaire à quelle fréquence vous retrouvez-vous pour échanger pour la planification ou des points classes?

170 A: On fixe un rendez-vous par semaine, où l'on sait qu'on va travailler 2-3h mais comme tous les matins chacune enseigne soit chez une collègue soit dans la classe, soit ensemble chaque matin on se croise plus ou moins et c'est vrai que là on a vite 5-10 minutes pour se dire comment on a avancé dans quelque chose, une information qu'un parent nous a donné et mine de rien c'est pas des moments où on se rencontre pour discuter, mais ça aide. Si l'autre n'était pas là on oublierait peut-être de dire.

175 R: Est-ce que vous avez des séquences d'apprentissage que vous venez ensemble et que vous échangez d'un commun accord?

180 A: oui enfin comment .. et bien on a des travaux communs vu que c'est la même classe...
185 mais là la question ça serait quand on enseigne en même temps?

R: Non plutôt des séquences, par exemple vous allez travailler sur les nombres et les chiffres et puis vous allez chacune regarder pour préparer... une séquence ensemble.

190

A: oui oui oui régulièrement régulièrement et bien par exemple tout ce qui est vocabulaire vu que cela est toujours en évolution, on en discute pas mal et on adapte de nouveau et là par exemple en vue de la préparation pour l'entrée à l'école ou bine des entretiens des entrées à l'école on a préparé un dossier ensemble qui est plus mathématique et après on échange sur comment ça s'est passé, à quel point on laisse l'autonomie ou pas, ce sont toutes des choses voilà...

195

200 R: et sinon concernant... ah mais vous venez du coup de répondre à cette question.. Sinon par rapport à la formation initiale est-ce que vous sentez des différences dans votre enseignement dues aux différentes formations initiales entre la HEP et le seminar?

205 A: Moi je dirais que oui mais après l'autre chose qu'il y a c'est que depuis que je travaille à la FiBI j'étais toujours avec des collègues qui étaient, qui avaient facilement 20 ans de plus d'expérience... je crois toutes avec qui j'ai collaboré et puis après des fois je ne sais pas si c'est la différence d'avoir fait la formation il y a 20 ans ou la différence culturelle .. des fois c'est un peu difficile à savoir...

210

R: si c'est un mélange ou..

215 A: Oui parce que des collègues alémaniques jeunes, maintenant il y en a une mais je n'ai jamais travaillé avec elle, mais sinon c'était toujours des plus âgées mais je dirais qu'il y a des petites différences quand même.

220 R: Est-ce que vous trouvez que c'est dérangent ou bien vous le voyez plutôt comme un aspect complémentaire?

225 A: Non moi je le trouve assez complémentaire mais c'est vrai que des fois voilà c'est surprenant de comprendre pourquoi il fait ça comme ça et pourquoi il ne fait jamais de ça et nous à la HEP on nous a dit toujours dis de travailler beaucoup ça ou de cette manière.

R: Vous avez des exemples par hasard?

230

A: Et bien typiquement travailler avec ces moyens de de maths par exemple chez les francophones mais ça existe pas chez les alémanique, ben soit moi je dis: maintenant on

235 travaille avec ça et je leur montre tout le moyen d'enseignement soit je ne le fais pas il
existera pas par exemple... oui des choses comme ça. Après c'est plus au niveau activité
manuelle, par exemple les collègues avec qui j'ai travaillé de faire beaucoup plus et d'être
plus à l'aise avec plein de divers matériaux que moi je ne sais pas travailler, et là elles
m'ont appris à le faire, c'est un peu un échange comme ça.

240 R: Et puis, maintenant il y a un point qui est plus au niveau du développement de la FiBi,
dans les bases pédagogiques la FiBi elle demande aux enseignants de pouvoir "collaborer
activement et de manière constructive au développement de la FiBi, ils sont ouverts aux
nouveautés et prêt à se perfectionner personnellement en conséquence" Vous comprenez
245 comment ce point?

A: Bon , ben ... collaborer activement et constructive au développement de la FiBi alors ça
on l'a clairement fait très très à fond au début et encore maintenant où on remet le
250 concept en question, toujours de nouveau. Parfois c'est demandé de nous, des enseignants
parfois c'est demandé de la direction, et puis ouvert aux nouveautés bah ça c'est vrai je
pense parce que bon ben maintenant on change de manière de travailler, justement parce
que le concept a été changé, et puis ça change peut-être plus souvent que si on est dans
une classe régulière.

255 R: Okay super, et sinon une dernière question je voulais voir si vous aviez d'autres
éléments concernant la collaboration ou les interactions au sein de la FiBi que vous
aimeriez ajouter ?

260 A: On a parlé de beaucoup de choses après je pense que c'est vraiment bien d'être un peu
bilingue sinon même si on a de la bonne volonté ça peut être assez dure de se
comprendre.

265 R: pour interagir et collaborer?

270 A: Oui, oui

R: Et vous avez l'impression qu'ils engagent toujours des gens qui sont bilingues au bien il y
a des difficultés parce que certaines personnes ne sont pas bilingues à la base ?

275 A: Mmm.. j ne peux pas parler pour les primaires parce que je ne sais pas assez bien. À
l'école enfantine, je dois dire que ça marche assez bien comme c'est maintenant, mais il y
a eu, il y a eu l'une ou l'autre année que ce n'était pas évidente et je pense que c'était
280 aussi en partie due à la langue. pas que.. mais aussi...

R: Ça a amené quelques difficultés...

285 A: Oui ou des gens pas très habiles en communication, qui ne savent pas bien écouter ou
qui n'ont pas une volonté de bien comprendre l'autre, ça marche pas très bien.

290 R: Oui, des fois c'est un mélange d'humain et de langue.

A: C'est pas que la langue, c'est aussi la communication.

295 R: En tous cas, merci infiniment.

A: Avec plaisir...