HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Enseigner la L1

Convergences et divergences entre Suisse romande et Suisse alémanique

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Rachel Attinger**

Sous la direction de : **Emilie Schindelholz Aeschbacher**

Delémont – avril 2026

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Madame Emilie Schindelholz Aeschbacher, notre directrice de ce travail de mémoire, qui nous a guidée et encouragée durant plusieurs mois. Son entrain, sa disponibilité et sa rigueur nous ont offert un accompagnement précieux pour la rédaction de notre recherche et pour répondre à nos interrogations quant à certaines démarches propres à cet exercice.

Nous souhaitons également sincèrement remercier les quatre enseignantes ayant participé à nos entretiens. Leur disponibilité et leur partage de connaissances nous ont permis de développer une meilleure compréhension du sujet et de vivre des échanges passionnants.

Nous remercions en outre Monsieur Beat Reck de la Pädagogische Hochschule à Berne qui nous a accompagnée dans la vérification et clarification des documents annexés en allemand.

Finalement, nous voulons remercier Paola et Serge Attinger pour leurs relecture, soutien et encouragements tout au long de la rédaction de ce travail.

Résumé

Ce travail analyse les différentes approches d'enseignement de la langue de scolarisation (L1) entre la Suisse romande et la Suisse alémanique. Dans un premier temps, nous évoquons la situation en Suisse au niveau linguistique et les compétences attendues des élèves qui y effectuent leur scolarité. Puis, la langue de scolarisation est définie et ses enjeux sont présentés. Une courte description de l'historique de la didactique de la L1 en Suisse permet ensuite de mettre en lumière les différences entre les deux régions linguistiques ainsi que de délimiter la L1 comme discipline. Cette délimitation est enfin élargie, rappelant que l'usage de la langue de scolarisation dans les autres matières lui donne un rôle de vecteur de l'apprentissage mais est également une opportunité pour que celle-ci se développe.

Cet apprentissage interdisciplinaire décrit, les questions de recherche visent à mettre en évidence les différences d'approches et d'outils employés dans un objectif d'ouverture pédagogique. Les entretiens semi-directifs qui ont été menés auprès d'enseignantes des différentes régions linguistiques ont permis de recueillir leurs perceptions de l'enseignement de la L1 afin de mieux comprendre comment la didactique des langues peut varier et évoluer.

Cinq mots-clés

Langue de scolarisation
Langue comme objet et vecteur de l'enseignement
Didactique des langues
Approche interdisciplinaire de la L1
Enseignement sensible à la langue

Liste des figures

Figure 1 : Historique de l'enseignement du français……..10
Figure 2 : Compétences fondamentales en L1……12
Figure 3 : Langue de scolarisation – rôles et fonctions……..….13

Liste des tableaux

Tableau 1 : Grille horaire, canton de Bern (région germanophone)……..….4
Tableau 2 : Grille horaire, canton de Neuchâtel……..4
Tableau 3 : Profil des interviewées……21
Tableau 4 : Convention de transcription……...23

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien (FRA)……I
Annexe 2 : Guide d'entretien (DEU)……..……III
Annexe 3 : Contrat de recherche (FRA)……V
Annexe 4 : Contrat de recherche (DEU)……VI
Annexe 5 : Mails de prise de contact (FRA)……..……..VII
Annexe 6 : Mail de prise de contact (DEU)……IX

Sommaire

Remerciements ..... **i**
Résumé ..... **ii**
Liste des figures ..... **iii**
Liste des tableaux ..... **iii**
Liste des annexes ..... **iii**
Glossaire ..... **vi**
Introduction **1**
1. Problématique **3**
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche **3**
1.1.1. Raison d'être de l'étude 3
1.1.2. Présentation du problème 5
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 6
1.2. État des connaissances théoriques **7**
1.2.1. Langue de scolarisation 7
1.2.1.1. Acquisition du français et de l'allemand écrits 7
1.2.2. Didactique de la langue de scolarisation en Suisse 9
1.2.2.1. Historique et évolution à travers les siècles 9
1.2.2.2. Compétences fondamentales en L1 11
1.2.3. Enseignement de la langue de scolarisation 13
1.2.3.1. Langue de scolarisation : objet et vecteur de l'enseignement 13
1.2.3.2. Contenus et moyens d'enseignement 14
1.2.3.3. Interdisciplinarité et enseignement sensible à la langue 15
1.2.4. Synthèse 16
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche **18**
1.3.1. Identification de la question de recherche 18
1.3.2. Objectifs de recherche 18
2. Méthodologie **19**
2.1. Fondements méthodologiques **19**
2.1.1. Recherche qualitative 19
2.1.2. Démarche et approche 19
2.1.3. Enjeu et objectif 19
2.2. Nature du corpus **20**
2.2.1. Méthode de récolte de données : l'entretien semi-directif 20
2.2.1.1. Guide d'entretien 20
2.2.2. Population 21
2.2.3. Code d'éthique 22
2.3. Méthodes d'analyse des données **23**
2.3.1. Transcription des entretiens 23
2.3.2. Analyse des données 24
2.3.2.1. Analyse thématique continue 24

2.3.2.2. Étapes 24
3. Présentation et interprétation des résultats 25
3.1. Contexte d'enseignement de la L1 et appréciation 25
3.1.1. Contexte d'enseignement 25
3.1.2. Place de la langue de scolarisation et temps à disposition pour son enseignement 27
3.2. Rôle de la langue de scolarisation 28
3.2.1. Perception du rôle de la L1 28
3.2.2. Vecteur et objet des apprentissages 29
3.3. Approches et contenus dans la pratique 31
3.3.1. Ordre d'importance des compétences à acquérir 31
3.3.2. Langue de scolarisation dans les autres matières 32
3.4. Limites et perspectives 33
3.4.1. Limitation dans l'enseignement de la langue de scolarisation selon le moyen d'enseignement à disposition 33
3.4.2. Différences dans l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse romande et alémanique 34
Conclusion 36
Références bibliographiques 40
Annexes I

Glossaire

BG	*Bildnerisches Gestalten* : discipline équivalente aux activités visuelles
CDIP / EDK	Conférence des directrices et directeurs cantonaux de l'Instruction Publique / *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren*
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
COFO	Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (enquête nationale)
DaZ	*Deutsch als Zweitsprache* : élèves allophones en Suisse alémanique
HarmoS	Concordat intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire
IRDP	Institut de recherche et de développement pédagogique, dépendant de la CIIP
L1	Langue de scolarisation, première langue enseignée à l'école. Elle dépend de la (ou des) langue(s) de la commune
LP21	*Lehrplan21* : équivalent du PER, commun aux 21 cantons alémaniques
MER	Moyens d'enseignement romands
NMG	*Natur, Mensch, Gesellschaft* : discipline regroupant les sciences humaines, sociales et sciences de la nature
PER	Plan d'études romand, commun à tous les cantons romands
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
TTG	*Technisches und Textiles Gestalten* : discipline équivalente aux activités créatrices et manuelles

Introduction

L'enseignement de la langue de scolarisation est un domaine vaste qui évolue au gré des enjeux culturels et spécificités linguistiques caractérisant une langue. Il n'y a pas une manière d'enseigner une langue. On pourrait même dire qu'il y a autant d'approches que d'enseignant·e·s, voire que d'élèves. Le cadre donné par un pays, fixant les objectifs et recommandant des outils pour parvenir à l'enseignement de la discipline, délimite cependant la marge de manœuvre à disposition du corps enseignant ainsi que l'espace dans lequel ils et elles peuvent librement évoluer.

La diversité linguistique constitutive de notre identité suisse révèle que, même dans un territoire relativement limité, les réalités peuvent être divergentes. Cela peut être dû à une interprétation nuancée des objectifs langagiers, à des volontés politiques cantonales, à une volonté de privilégier certains contenus ou approches ou encore à des difficultés d'acquisition de la langue de scolarisation différentes.

Ayant choisi d'accomplir notre formation d'enseignante primaire en effectuant le cursus bilingue, les stages que nous avons réalisés dans les cantons de Berne (francophone et germanophone) et de Neuchâtel nous ont exposée à des réalités très différentes. Là où l'approche propre à l'enseignant·e influence son travail sur la langue de scolarisation, le cadre dans lequel il ou elle doit évoluer le·la contraint également.

Quelle a été notre surprise lorsque, en stage dans une classe de 5^{e} année d'un petit village bernois, nous avons constaté les différences conséquentes de temps à disposition pour l'enseignement de la L1 avec ce que nous avions pu expérimenter lors d'un stage précédent en 4^{e} année à Neuchâtel. Nous nous sommes alors posé une première question :

Pourquoi est-ce que le volume horaire accordé à l'enseignement de la L1 est si différent selon la région linguistique ?

Cette constatation somme toute assez banale s'est transformée en une sorte d'enquête qui nous a alors conduite sur diverses pistes, d'abord davantage théoriques, nous amenant alors à formuler une véritable question de recherche, compte tenu des interrogations qui subsistaient encore.

La première partie de ce travail documentant notre recherche nous permet de présenter plus en détail l'importance de notre objet d'étude, indiquant où réside le problème et quel est l'intérêt de notre recherche. Puis notre objet de recherche est développé sous différents angles théoriques.

Tout d'abord, la langue de scolarisation est définie puis nous nous intéressons aux différences d'acquisition de la littératie entre l'allemand et le français. Ensuite, nous nous penchons sur l'histoire de l'enseignement de la langue de scolarisation, cherchant à identifier les divergences et spécificités régionales. Nous identifions en outre les compétences nationales langagières.

Conséquemment, nous retraçons l'enseignement de la L1, distinguant les rôles d'objet et de vecteur que la langue endosse. Nous discutons également des différents contenus et moyens d'enseignement ainsi que des méthodes mobilisées par le corps enseignant telles que l'interdisciplinarité et l'enseignement sensible à la langue. Cette partie est clôturée par une synthèse recensant nos principales découvertes.

En deuxième partie, nous nous penchons sur le cadre méthodologique ayant guidé notre recherche sur le terrain. Nous y présentons les fondements méthodologiques de notre travail. La méthode de récolte de données, l'entretien semi-directif, ainsi que le guide d'entretien et ses principaux axes thématiques sont également présentés. Finalement, nous décrivons le fonctionnement suivi pour parvenir à l'analyse de nos données.

La troisième partie voit les résultats présentés, ceux-ci suivant les axes thématiques constituant du guide d'entretien réalisé. L'analyse et l'interprétation des résultats sont intégrées au texte et viennent le nourrir de réflexions mettant en lien nos connaissances théoriques et donnant de la place à nos divers questionnements.

La quatrième et dernière partie offre finalement une présentation synthétique des résultats ainsi qu'un commentaire sur la recherche, ses éléments de réussite ainsi que les obstacles rencontrés. Enfin, la réflexion est élargie dans le but de guider de futures recherches ou interrogations.

1. Problématique

Dans cette partie, l'objet de recherche est défini et son importance est explicitée, puis l'état des connaissances théoriques est précisé. Ces connaissances nous servent à détailler le concept de langue de scolarisation, à décrire la didactique de la langue de scolarisation en Suisse ainsi que son enseignement.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

En Suisse, l'école obligatoire répond aux objectifs nationaux de formation. Ceux-ci, adoptés par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) constituent le cadre de référence sur lequel les régions linguistiques doivent s'appuyer pour proposer aux divers cantons des plans d'études les mettant en œuvre. Les cantons soumettent alors à leur tour des recommandations aux regroupements scolaires et allouent un nombre de périodes à chaque discipline (CDIP, 2007).

Une telle organisation est dès lors synonyme d'un grand nombre de systèmes. Bien que vivant en Suisse et étant habituée à cette variété, il est parfois déroutant de se retrouver face à une configuration si différente, alors même que l'on vient simplement de franchir une frontière communale.

Lors des stages pour la formation d'enseignant·e primaire, et en particulier dans le cursus bilingue, il n'est pas rare de côtoyer jusqu'à trois systèmes cantonaux distincts. De telles rencontres offrent la possibilité de découvrir des méthodes et des approches variées venant nourrir notre pratique professionnelle. Cependant, ces rencontres permettent également de constater des différences considérables, par exemple au niveau de l'organisation scolaire et du temps accordé aux autres disciplines.

Ces divergences sont les plus marquées au niveau des périodes d'enseignement de la langue de scolarisation (L1) entre la Suisse romande et la Suisse alémanique. Nous le soulignons avec les exemples du canton de Berne et de Neuchâtel, passant de six périodes par semaine en 3-4^{e} HarmoS dans la région germanophone du premier canton (Tableau 1), à près du double dans le canton romand (Tableau 2) avec onze périodes par semaine aux mêmes degrés (CDIP, 2024).

Au niveau suisse, on pourrait penser que la règle est la suivante : s'il s'agit d'un canton romand, plus d'heures seront allouées à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Du côté suisse-allemand en revanche, le nombre sera réduit et davantage de périodes seront accordées à la matière NMG (Natur, Mensch & Gesellschaft) qui regroupe les disciplines d'histoire, géographie, éthique et religions ainsi que sciences naturelles. Cette tendance se confirme également dans les cantons bilingues : Berne, Fribourg et Valais[1] (CDIP, 2024).

[1] La différence est cependant moins importante dans ce dernier exemple ; en Valais, une seule période supplémentaire est prévue du côté romand, c'est-à-dire neuf contre les huit prévues du côté alémanique. Il s'agit toutefois du canton suisse-allemand avec le plus grand nombre de périodes d'allemand L1.

Lektionentafel (gültig für 39 Schulwochen)	1. Zyklus				2. Zyklus				3. Zyklus		
	KG[A]	KG[A]	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Deutsch			6	6	5	5	5	5	4	5	4
Französisch					3	3	2	2	3	3	3
Englisch							2	2	3	3	2
Mathematik			5	5	5	5	5	5	5	5	4
Individuelle Vertiefung und Erweiterung[B]										3	3
Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)			6	6	6	6	6	6			
NMG: Natur und Technik									3	2	3
NMG: Wirtschaft, Arbeit, Haushalt[C]									2	2	1
NMG: Räume, Zeiten, Gesellschaften									3	2	3
NMG: Ethik, Religionen, Gemeinschaft[D]									2	1	2
Gestalten			3	3	4	4	5	5	4	4	4
Musik			2	2	2	2	2	2	2	2	2
Bewegung und Sport			3	3	3	3	3	3	3	3	3
Berufliche Orientierung[E]									total mindestens 39 Lektionen		
Medien und Informatik							1	1	1		1
Total Lektionen obligatorischer Unterricht	22-25	22-25	25	25	28	28	31	31	35	35	35

Tableau 1. Grille horaire, canton de Berne (région germanophone). Reproduit de *Stundentafeln der Volksschule : Primarstufe und Sekundarstufe I : Schuljahr 2024-2025*, par Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2024, *IDES*. https://edudoc.ch/record/237082

Annexe 1 à l'arrêté définissant les grilles horaires de la scolarité obligatoire pour l'année scolaire 2024-2025 - Grille horaire des **périodes attribuées aux élèves**

Domaines disciplinaires et disciplines		*Années*										
		1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e	8e	9e	10e	11e
											N1 | N2	N1 | N2
Arts	**ART**	Apprentissages transversaux et interdisciplinaires (ATI)		4	4	4	4	4	4	4	4	2
Musique	MUS			1	1	1	1	1	1	1		1
Arts visuels	AVI			1	1	1	1	1	1	1	2	1
Activités créatrices et manuelles	ACM			2	2	2	2	2	2	2	2	
Corps & mouvement	**CMV**			3	3	3	3	3	3	3	3	5
Éducation physique	EPH			3	3	3	3	3	3	3	3	3
Économie familiale	EFA											2
Langues	**LNG**			11	11	11	11	13	12	13	12	12/11
Français L1	FRA			11	11	9	9	9	7	5[1)]	6[1)] | 5[1)]	6[1)]
Langues et cultures de l'Antiquité	LCA									1	1	
Allemand L2	ALL					2	2	2	3	4	3[1)]	3[1)]
Anglais L3	ANG							2	2	3	3[1)]	3[2)]
Mathématiques & sciences de la nature	**MSN**			5	5	7	7	8	8	8	9	9
Mathématiques	MAT			4	4	6	6	6	6	6[1)]	6[1)]	6[1)]
Sciences de la nature	SCN			1	1	1	1	2	2	2	3[1)]	3[1)]
Sciences humaines & sociales	**SHS**			2	2	2	2	2	3	4	4	3
Histoire	HIS			1	1	1	1	1	1.5	2	2	
Géographie	GEO			1	1	1	1	1	1.5	2	2	
Monde contemporain et citoyenneté	MCC											3[3)]
Éducation numérique	**EDN**							1	1	1		
Médias, science informatique et usages	MIU							1	1	1		
Formation générale	**FGE**			1	1					1	1	
Options[4)] professionnelles (OP)[5)] et académiques (OA)												
OP Portfolio	POR											1
OP Activités créatrices manuelles	OCM											3
OP Dessin technique et artistique	ODE											3
OP Expression orale et corporelle	OEX											3
OP Informatique appliquée et gestion	OIG											3
OA Langues anciennes	OLA											4
OA Langues modernes[6)]	OLM											4
OA Sciences expérimentales	OSE											4
OA Sciences humaines	OSH											4
Disciplines à choix[7)]												
Anglais	ANG											2 | 3
Français renforcement	FRR											2
Mathématiques renforcement	MTR											2
Total 1		16	20	26	26	27	27	31	31	34	33	34/35
Renforcement/Extension	REX			1	1	1	1	1	1			
Activités complémentaires facultatives	ACF										8)	
Total 2		16	20	27	27	28	28	32	32	34	33	34/35

Tableau 2. Grille horaire, canton de Neuchâtel. Reproduit de *Stundentafeln der Volksschule : Primarstufe und Sekundarstufe I : Schuljahr 2024-2025,* par Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2024, *IDES*. *https://edudoc.ch/record/237082*

Si les différences culturelles ainsi que les besoins liés à l'hétérogénéité plus ou moins grande de la population de chaque canton permettent de justifier en partie ces disparités, on peut cependant se questionner sur les difficultés respectives de chaque langue, sur les contenus enseignés, ainsi que sur les approches employées par le corps enseignant afin de les transmettre à leurs élèves.

1.1.2. Présentation du problème

Depuis un quart de siècle, les compétences des élèves sont régulièrement monitorées. C'est au travers de divers tests que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), une « enquête internationale sur les performances scolaires menée pour le compte de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) » (PISA CH, s.d., PISA en général) évalue tous les trois ans les compétences des jeunes de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Ces tests, réunissant plus de 60 pays, permettent d'avoir un panorama des acquis des élèves et de les étudier et comparer par le biais de diverses statistiques.

La publication de ces résultats en 2001 chamboule la vision que la Suisse a de son propre système scolaire : les élèves suisses ont beau avoir un bon niveau en mathématiques, leur niveau en lecture laisse à désirer, et ce en Suisse romande comme en Suisse alémanique (Lietti, 2001). Parallèlement, la CDIP négocie un nouveau concordat national afin d'harmoniser le système scolaire suisse ; celui-ci est adopté par le peuple helvétique en 2006 et entre en vigueur dès 2009 (Pauchard, 2006). Le Concordat HarmoS détermine également des standards de formation « construits et validés scientifiquement » (CDIP, 2007, art. 7, al.3) par la CDIP. De plus et afin de contrôler l'effet de cette réforme ainsi que des standards nationaux, des enquêtes sont réalisées à partir de 2016 (IRDP, s.d., Compétences fondamentales en langues et en mathématiques (COFO)).

La première enquête COFO est menée sur les élèves suisses de 11^{e} année et leurs compétences en mathématiques. Le rapport de vérification des compétences fondamentales (COFO) est publié en 2019, il est alors accompagné d'un second rapport, portant lui sur le niveau des élèves de 8^{e} année dans le domaine des langues. Cette étude réalisée en 2017 permet d'établir une moyenne suisse ainsi que des comparaisons entre les cantons et les régions linguistiques. Selon le rapport, 88,1% des élèves suisses atteignent les compétences fondamentales en lecture en L1. Concernant l'orthographe en L1, ils sont 84,4% de Suisses alémaniques et 88,8% de Suisses romand·e·s à posséder les compétences fondamentales (Consortium COFO, 2019).

En 2023, c'est à nouveau au tour des élèves de fin de cycle 3 d'être évalués, mais cette fois sur leur niveau en langues. Dans le rapport de 2025, les résultats révèlent que 82 % des élèves francophones et germanophones atteignent les compétences attendues dans le cadre de la compréhension écrite. S'agissant des compétences en orthographe, le français L1 et l'allemand L1 ont été évalués séparément, de la même manière que chaque région linguistique détaille ses objectifs à atteindre pour la grammaire et l'orthographe (CDIP, 2011, pp.7-8). Les élèves suisses alémaniques sont 84% à avoir le niveau requis, là où seuls 41% des romand·e·s atteignent les compétences fondamentales (Consortium COFO, 2025).

En fin de cycle 3, les élèves francophones et germanophones ont, dans leur langue de scolarisation respective, un niveau similaire en compréhension écrite mais différent en orthographe. À ces degrés-là, les deux régions linguistiques offrent un nombre similaire de périodes de L1, élément qui pourrait expliquer des résultats semblables en compréhension écrite. La différence concernant l'orthographe pourrait-elle être justifiée par une complexité de la langue française plus importante ?

Alors que de nouveaux tests ont été réalisés en avril 2024 auprès d'élèves de fin de cycle 1 pour évaluer leurs compétences en mathématiques et dans leur langue de scolarisation, on peut se questionner sur les résultats qui seront publiés en mai 2026. Est-ce que les élèves romand·e·s obtiendront de très bons résultats en L1, par exemple en raison du nombre plus important de périodes accordées ? Ou est-ce que les niveaux entre les élèves des deux régions linguistiques seront comparables ?

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Le but de ce travail est de se pencher sur la question de l'enseignement de la langue de scolarisation dans les deux régions linguistiques principales du pays : la Suisse alémanique et la Suisse romande. Ce choix a été effectué car il s'agit des deux régions explorées lors de stages effectués par l'auteure.

Comme expliqué plus haut, l'ensemble du pays a les mêmes objectifs quant à la scolarisation de ses élèves, avec quelques divergences au niveau de l'orthographe et de la grammaire. Les différentes zones linguistiques suivent des plans d'études régionaux, le Plan d'études romand (PER) pour la Suisse romande et le Lehrplan 21 (LP21) pour la Suisse alémanique, et leurs programmes, répondant aux mêmes buts, gardent une flexibilité leur permettant de préserver leur identité propre.

Alors que les élèves des deux régions linguistiques doivent répondre aux mêmes objectifs et, selon les résultats de 2019 ainsi que ceux de 2025 (en particulier portant sur la compréhension de l'écrit), y parviennent de façon assez similaire (Consortium COFO, 2019, 2025), le nombre de périodes par semaine accordé à l'apprentissage de ces compétences en fin de cycle 1 – début de cycle 2 interpelle. On peut donc se demander si la nature-même de la langue nécessite un travail plus assidu chez les élèves francophones ou en quoi les approches didactiques divergent.

Nous nous efforcerons donc au travers de cette recherche de porter notre regard sur les similarités et les dissemblances de ces deux régions. Que ce soit vis-à-vis des langues en tant qu'objets d'apprentissages ou des didactiques utilisées par le corps enseignant, l'objectif sera de déceler les possibilités d'apprentissage mutuel et d'entrevoir les opportunités d'amélioration de l'enseignement de la L1 en Suisse romande et en Suisse alémanique.

1.2. État des connaissances théoriques

Nous consacrons ce chapitre à l'étude du français et de l'allemand en tant que langues de scolarisation ainsi qu'à la didactique de ces langues, en Suisse romande de même qu'en Suisse alémanique.

1.2.1. Langue de scolarisation

Au cours de leur scolarité, les élèves acquièrent des compétences dans de multiples disciplines. Un domaine principal est celui des langues. En effet, les élèves peuvent apprendre trois, voire quatre langues au cours des 11 années d'enseignement obligatoire. Parmi ces langues se trouve cependant la toute première langue enseignée à l'école, celle utilisée pour apprendre à lire et à écrire. On la nomme « langue de scolarisation » (L1), conformément aux normes de la CDIP (CDIP, 2011). La L1 varie d'un canton ou d'une école à l'autre, car elle est « la langue standard de l'environnement local » (Hutterli et al., 2012, p.98). À Neuchâtel il s'agira du français, à Laufen, de l'allemand, et, selon les communes, il pourra s'agir de deux langues à la fois, comme à Bienne.

Suivant la L1, viennent la L2 et la L3, les langues « étrangères » (ou secondes) acquises au cours de la scolarité des élèves, en Suisse romande : l'allemand et l'anglais, en Suisse alémanique : le français et l'anglais (l'ordre variant selon les cantons).

La langue de scolarisation n'est pas une vérité unique permettant d'identifier la langue première des élèves. Comme le précisent Simard et al. (2010), « [l]a population scolaire [suisse] est perçue aujourd'hui comme plus hétérogène du point de vue social, linguistique et culturel en raison des mouvements migratoires » (p.131). Une telle situation impacte les classes et les écoles qui se retrouvent face à des élèves n'employant peu voire pas la langue de scolarisation en dehors du contexte scolaire sans pour autant que les enseignant·e·s aient les outils et les ressources pour exploiter ces différences. En Suisse romande, où cette réalité est plus fréquente, les plans d'études et les visées éducatives tentent de prendre en compte cette diversité croissante « en fixant des attentes prioritaires pour tous et en proposant des mesures qui facilitent un traitement différencié de la diversité » (p.131).

1.2.1.1. Acquisition du français et de l'allemand écrits

Alors que pour la majorité des élèves en Suisse, la langue de scolarisation est également parlée à la maison et offre un socle de compétences (compréhension et production orales) avant même l'entrée à l'école (Consortium COFO, 2025), l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la L1 s'effectue principalement dans le contexte scolaire. Cette acquisition ne se réalise cependant pas de la même manière des deux côtés de la frontière linguistique. En effet, le français et l'allemand répondent à des mécanismes bien distincts. Nyssen et Terwagne (2001) rappellent qu' « [i]l est sans doute opportun de faire une distinction entre l'apprentissage de la lecture dans des langues transparentes comme […] l'allemand […] et des langues moins transparentes comme […] le français ».

La transparence de l'orthographe est décrite par la correspondance entre la façon dont on prononce et on écrit une langue donnée. Plus une langue est transparente, plus la correspondance entre ses graphèmes et ses phonèmes est consistante et simple. Si la correspondance est très variable et complexe, on parle alors d'orthographe opaque (Schmalz et al., 2015).

La linguiste Sprenger-Charolles (2025) précise en outre que « les difficultés d'apprentissage de la lecture sont plus sévères quand l'orthographe est plus opaque » (p.57) et que « [l]a facilité de la mise en place du décodage dépend de la régularité des correspondances graphème-phonème dans la langue dans laquelle l'enfant apprend à lire » (pp.61-62).

En français par exemple, les quelques 37 phonèmes sont retranscrits par près de 130 graphèmes (Catach, 1973). Ainsi, « il faut plus de temps pour apprendre à lire en français à cause, entre autres, du nombre important des correspondances à apprendre. Il faut également un enseignement plus systématique et mieux construit » (Ziegler, 2018, p.44). Ziegler ajoute que le français est considéré comme étant régulier dans le sens de la lecture mais pas de l'écriture (Ziegler, 2018, p.37) ; on dit qu'il a une orthographe opaque.

Du côté de l'allemand toutefois, la communauté scientifique s'accorde à dire que son orthographe est plus régulière (de façon moins importante cependant que le sont des langues comme le finnois et l'italien par exemple) (Nyssen & Terwagne, 2001). C'est ainsi que, « [d]ans les premières phases d'apprentissage de la langue allemande, le haut degré de transparence de l'orthographe conduit à intégrer l'utilisation de la conversion graphème-phonème » (Nyssen & Terwagne, 2001), c'est-à-dire que « [l]es enfants allemands se fondent, au début de la lecture, sur la prononciation des mots par le biais des correspondances graphèmes-phonèmes » (Nyssen & Terwagne, 2001).

La situation en Suisse alémanique est toutefois particulière. En effet, la langue première de la population suisse-allemande est le dialecte suisse allemand et non l'allemand standard. On parle dès lors de *diglossie*, terme indiquant « la situation sociale dans laquelle on utilise selon le contexte deux variétés linguistiques distinctes ayant une fonction différente » (Hutterli et al., 2012, p.198). Par le passé, comme le dialecte était généralement employé à l'oral et que l'allemand standard était surtout employé dans les rapports écrits, la situation en Suisse était qualifiée de *diglossie médiale*. Avec l'arrivée de la technologie, cette distinction a petit à petit disparu, le suisse allemand étant toujours plus présent aussi sous forme écrite. Le terme de *diglossie médiale* n'est donc plus vraiment correct pour caractériser la situation en Suisse alémanique (Brohy, 2013). Il est cependant juste de retenir que la langue standard allemande est apprise à l'école, les élèves en acquérant les codes, et que les documents officiels et les rapports écrits formels sont rédigés en allemand standard.

Quoique l'allemand possède une orthographe moins opaque, il est néanmoins pertinent de s'interroger quant à l'éventuelle influence de cette *diglossie* sur l'acquisition de la lecture et de l'écriture chez les élèves suisses allemand·e·s. Bühler et ses coauteur·e·s se sont penchés sur ce point en 2018, en effectuant des tests portant sur des élèves suisses allemand·e·s et allemand·e·s vivant en Suisse alémanique ainsi que sur des élèves allemand·e·s vivant en Allemagne, toutes et tous en âge du jardin d'enfants (Kindergarten).

> The results indicate that literacy acquisition in children speaking a dialect is characterised by both disadvantages and advantages. In our study, speaking a dialect had a negative influence on literacy acquisition, once the effect of literacy-related skills was taken into account. The dialect-based linguistic mismatch may reduce consistency of print-to-sound mapping, similar to languages with deep orthographies, but also require children to learn simultaneously the written and spoken forms of the standard language. At the same time, speaking a dialect had a positive influence on literacy-

> related skills. Exposure to two different language varieties may increase metalinguistic skills, which can facilitate literacy acquisition and compensate for disadvantages.[2] (Bühler et al., 2018, p.356)

Le fait que l'allemand soit une langue plus transparente que le français n'est pas anodin et explique en partie pourquoi davantage de leçons sont accordées à l'apprentissage de la L1 en Suisse romande. Ziegler (2018) le souligne, « le niveau de lecture varie d'une langue à l'autre après seulement une année d'enseignement, avec de meilleures performances pour les langues qui ont une orthographe relativement consistante […] que pour celles qui ont une orthographe moins consistante […] » (p.40). Le suisse allemand étant toutefois un frein partiel à l'acquisition de la littératie chez les enfants suisses alémaniques, cette réalité aurait pu venir contrebalancer la répartition horaire, ce qui n'est cependant pas le cas.

1.2.2. Didactique de la langue de scolarisation en Suisse

1.2.2.1. Historique et évolution à travers les siècles

En Suisse tout comme ailleurs en Europe, la Réforme protestante impacte considérablement l'éducation. À l'époque toutefois, la plupart des cantons romands ne font pas encore partie de la Confédération helvétique. Les idées luthériennes viennent cependant déjà mettre au centre la compréhension individuelle des textes bibliques et nécessite dès lors une accessibilité accrue et un développement de la lecture. Le livre devient alors un médiateur du savoir, et le droit à l'enseignement inclut garçons et filles (Simard et al., 2010).

Par la suite, la didactique de la L1 évolue beaucoup (Figure 1). En premier lieu utilisé pour traduire des textes, le français devient en Suisse romande langue commune, faisant reculer les dialectes de l'époque. À l'internationale, il gagne en prestige (Simard et al., 2010). La pédagogie traditionnelle présente au 19e siècle est fortement critiquée sur le territoire helvétique où des pédagogues comme Johann Heinrich Pestalozzi et le père Grégoire Girard sont davantage appréciés. Leurs méthodes tels que l'enseignement bilingue et l'enseignement mutuel entre élèves font d'eux des précurseurs. Au 19e siècle, après avoir été enfin considéré comme discipline scolaire, le français s'impose dans les écoles et devient la première langue réellement apprise des élèves. Le temps d'enseignement qui lui est à l'époque accordé atteint, selon les établissements, jusqu'à 15 heures par semaine (Rouiller & Darme, 2018, pp.31-32).

[2] « Les résultats indiquent que l'acquisition de la littératie chez les enfants parlant un dialecte se caractérise à la fois par des désavantages et des avantages. Dans notre étude, le fait de parler un dialecte a eu une influence négative sur l'acquisition de la littératie, une fois pris en compte l'effet des compétences liées à la littératie. Le décalage linguistique lié au dialecte peut réduire la cohérence entre l'écrit et l'oral (le décodage graphème-phonème), de manière similaire à ce qui se produit dans les langues à orthographe opaque, mais oblige également les enfants à apprendre simultanément les formes écrites et orales de la langue standard. En même temps, le fait de parler un dialecte a exercé une influence positive sur les compétences liées à la littératie. L'exposition à deux variétés linguistiques différentes peut accroitre les compétences métalinguistiques, ce qui peut faciliter l'acquisition de la littératie et compenser certains désavantages. » Traduction effectuée avec ChatGPT, 30.08.2025

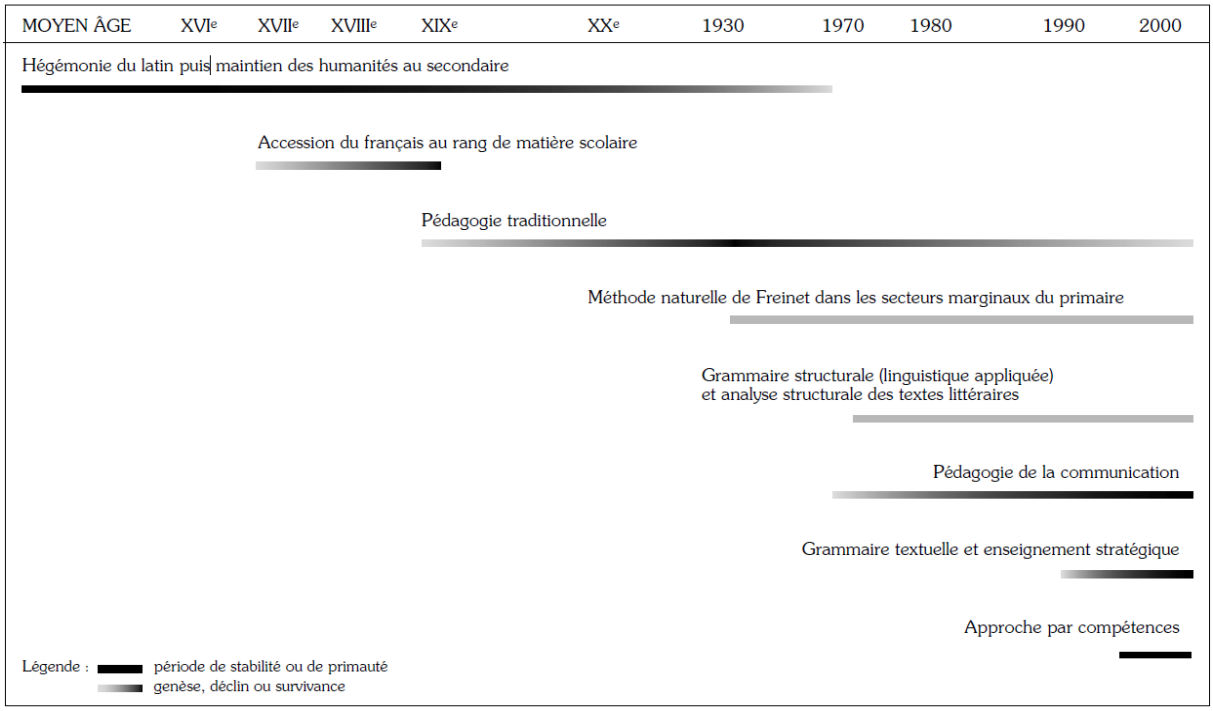


Figure 1. Historique de l'enseignement du français. Reproduit de *Didactique du français langue première,* par C. Simard et al., 2010, *De Boeck Supérieur.* https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01

Au début du 20e siècle, la méthode Freinet, surtout présente en France et en Belgique, intéresse aussi quelques pédagogues suisses. Les débats sur la grammaire française occupent les esprits et ralentissent le développement de la pédagogie de la L1 (Simard et al., 2010, p.53).

Le Plan d'études romand de 1972 met à disposition divers moyens d'enseignement dont un recueil de textes auquel des liens avec d'autres facettes de la discipline font défaut (Darme-Xu et al., 2020). Progressivement, les livres de lecture font leur apparition ainsi que des nouveaux manuels pour enseigner la grammaire, comme celui écrit par Besson et al. : *Maîtrise du français*.

Les années 80 sont marquées par l'émergence de la pédagogie de la communication, insistant sur « la fonction de communication du langage […], la langue permet[tant] aux gens de communiquer entre eux » (Simard et al., 2010, p.74). Celle-ci, offrant plus d'interactions et d'ouverture, valorise l'oral et propose différents modes d'accès à l'écrit, les dimensions formelles perdant de leur importance. Parallèlement, les pédagogies du socio-constructivisme, de la linguistique textuelle et de l'approche par compétences se développent. Au niveau de l'écrit, la lecture littéraire et le *sujet-lecteur* font leur apparition, prônant les expériences personnelles et le partage entre élèves de celles-ci.

De nos jours, c'est un mélange de plusieurs didactiques qui sont exploitées (Simard et al., 2010). L'approche par compétences a par exemple été utilisée par la CDIP pour mettre en place les objectifs nationaux de formation, ces derniers étant eux-mêmes tirés de ceux établis par le Cadre européen commun de références (CECR). L'approche par compétences est cependant critiquée par certain·e·s spécialistes qui lui reprochent son caractère trop pratique, négligeant parfois les connaissances théoriques (Simard et al., 2010).

Ces grandes périodes ayant marqué le développement de la didactique de la langue de scolarisation, quelques distinctions toutefois sont à souligner selon les régions linguistiques : Schneuwly et al. (2016) recensent qu'en Suisse romande, « le travail sur la langue, y compris sous sa forme littéraire, joue un rôle plus important [qu'en Suisse alémanique] », que « la langue est instaurée en tant qu'objet d'identification, comme modèle à admirer et à suivre » et que cela justifie entre autres « le rapport étroit entre grammaire et composition » (p.16).

Chez les Suisses alémaniques, « l'enseignement s'oriente plus vers les contenus et le rapport entre les élèves et les contenus » (Schneuwly et al., 2016, p.16). L'approche communicative ayant eu un impact important, l'attention est portée, lors de l'écriture de textes, sur la visée communicative de ceux-ci, par exemple en identifiant les destinataires. Les auteur·e·s précisent par ailleurs que pour écrire, la connaissance de la langue germanique est moins centrale. En outre, les débats sur la pédagogie en Suisse alémanique ont longuement été concentrés sur la place du dialecte suisse allemand dans les écoles.

Comme nous le rapporte Brohy (2013), le 20e siècle est marqué par de multiples vagues dialectales, lesquelles viennent consolider la présence du dialecte suisse allemand sur le territoire helvétique. Que ce soit par volonté de se démarquer de l'Allemagne nazie dans les années 30-40, de renforcer l'identité culturelle et artistique dès les années 60 ou par sa démocratisation à l'écrit avec l'arrivée de la technologie, l'usage du suisse allemand s'étend toujours plus. En l'an 2000 les résultats des tests PISA sont publiés. L'impact en Suisse alémanique est important et un groupe de travail élabore alors un plan d'action pour pallier les mauvaises performances des élèves suisses allemands en langue première. Le plan d'action publié en 2003 prévoit comme premier angle de travail une « Vermehrter, früherer und anspruchsvollerer Gebrauch der Standardsprache[3] » (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2003, p.6).

Aujourd'hui ce sont les plans d'études des deux régions linguistiques qui guident l'enseignement de la L1. Dans les cantons romands, le PER ainsi que les moyens d'enseignement proposent une approche basée sur le texte et les genres de textes. En Suisse alémanique, le LP21 et les multiples moyens d'enseignement à disposition placent les activités langagières, également nommées aptitudes langagières (Hutterli et al., 2012) : lire, écouter, parler (prendre part à une conversation, s'exprimer à l'oral en continu) et écrire au centre.

1.2.2.2. Compétences fondamentales en L1

Les compétences fondamentales en L1, déterminées par les standards de formation issus du Cadre européen commun de référence (CECR), évaluent la « capacité des élèves d'utiliser la langue de façon appropriée » (CDIP, 2011, p.5). Celles-ci sont réparties en quatre domaines principaux : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale – séparée en deux sous-domaines : la participation à une conversation et l'expression orale en continu – et la production écrite. Ces quatre domaines de compétences sont complétés par les sous-domaines de l'orthographe et de la grammaire.

[3] « Une utilisation plus fréquente, plus précoce et plus exigeante de la langue standard ». Traduction effectuée par DeepL, 14.04.2026

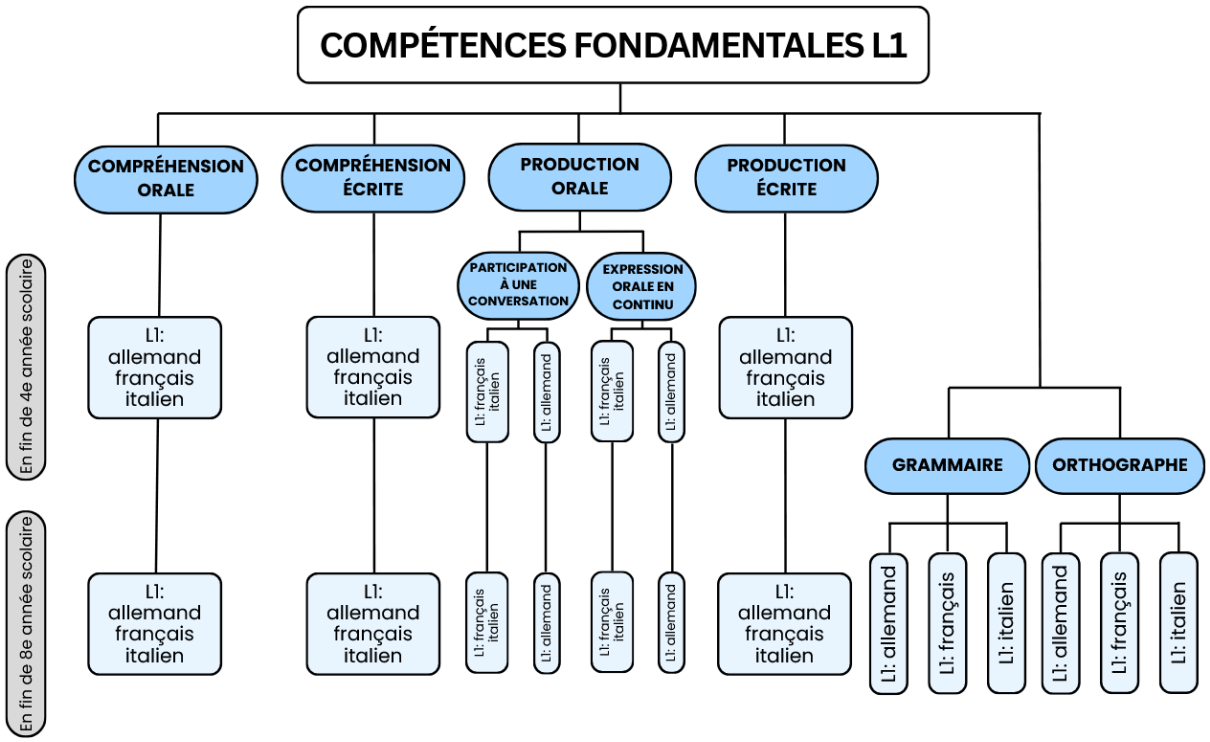


Figure 2. Compétences fondamentales en L1 (illustration personnelle). Adapté de *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation : standards nationaux de formation,* par Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2011*, Berne : CDIP.* https://edudoc.ch/record/96790

Dans le schéma ci-dessus, les quatre domaines principaux ainsi que les deux sous-domaines de compétences sont détaillés par cycle. Ceux-ci varient parfois selon la langue de scolarisation et répondent alors à des objectifs distincts. À la fin de la 4e année scolaire, en compréhension de l'écrit, les élèves de chaque région linguistique doivent être capables (entre autres) d' « établir des correspondances entre les sons et les lettres (phonèmes et graphèmes) et de comprendre le sens des mots et des phrases » (CDIP, 2011, p.12). En production orale, les élèves suisses alémaniques, en plus des compétences attendues, similaires à celles des élèves francophones et italophones, doivent en outre pouvoir « s'exprime[r] en allemand standard, bien qu'avec encore des hésitations et des erreurs » (p.13).

Au deuxième cycle, les compétences en grammaire et en orthographe voient leur apparition et sont différenciées selon la langue de scolarisation : allemand, français ou italien. Les objectifs sont alors bien distincts, les difficultés variant beaucoup selon la langue. Il est par exemple attendu que les élèves francophones « so[ient] capables, lors de la production écrite de textes de genres familiers [..], de respecter les principales marques de nombre et de genre et d'orthographier correctement les mots d'usage courant […], afin de se faire comprendre de leurs interlocuteurs » (CDIP, 2011, p.21). Les élèves suisses alémaniques doivent « maîtrise[r] suffisamment les normes orthographiques pour que les erreurs qu'ils commettent dans leurs textes n'en empêchent pas une lecture fluide » (p.22).

1.2.3. Enseignement de la langue de scolarisation

1.2.3.1. Langue de scolarisation : objet et vecteur de l'enseignement

Alors que les plans d'études décrivent avec précision les compétences à acquérir dans la discipline de la L1, Hutterli (2012) ainsi que Simard (2010) et leurs coauteur·e·s respectifs rappellent que la langue de scolarisation, bien qu'étant une discipline et donc un objet d'apprentissage, est également un vecteur véhiculant l'enseignement d'autres matières. Ce vecteur est décrit par Schmellentin et Lindauer (2020, p.671) comme la pièce maitresse de tout apprentissage dont le manque d'habileté engendrerait un accès à l'éducation restreint, voire un obstacle à celle-ci.

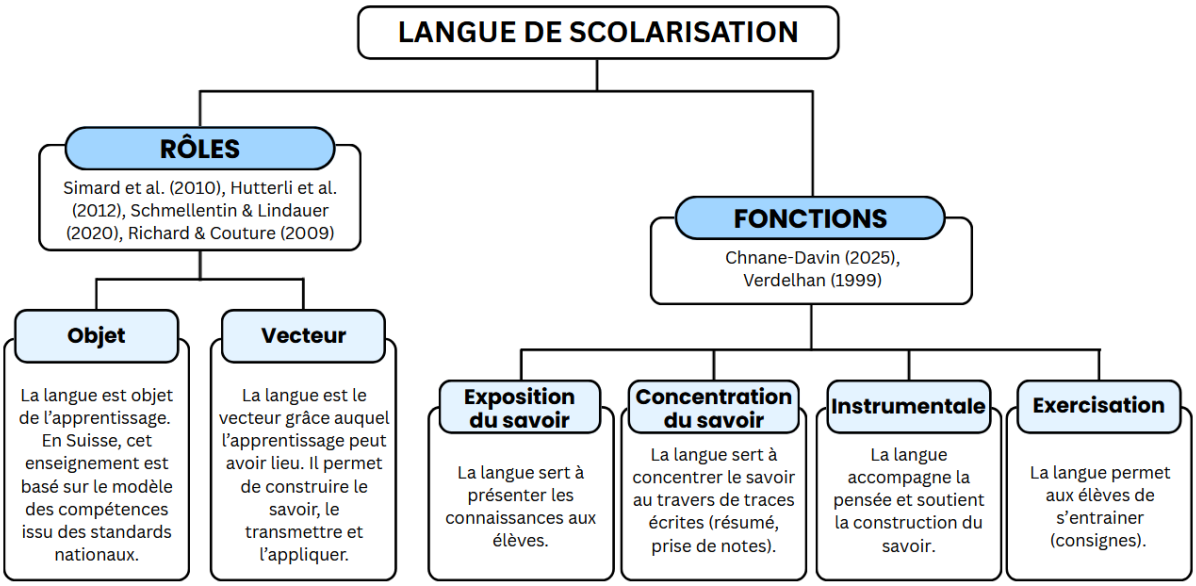


Figure 3. Langue de scolarisation - rôles et fonctions (illustration personnelle). Adaptée de *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux—Développements—Perspectives (Vol. 34B)*, par S. Hutterli et al., 2012, *CDIP*. http://hdl.handle.net/20.500.12162/178 et de *Le français, langue de scolarisation : Vers une didactique spécifique*, par M. Verdelhan et al., 1999, *Tréma*. https://doi.org/10.4000/trema.1758

« La langue ouvre les portes du savoir et forme une composante constitutive de toutes les disciplines : parler et penser, agir et comprendre sont étroitement liés et permettent, par l'interaction, d'acquérir de nouvelles connaissances » (Hutterli et al., 2012, p.101).

Il est vrai que la L1 est employée dans de nombreuses circonstances. Chnane-Davin (2025), en citant Verdelhan et ses coauteur·e·s (1999), détaille les quatre fonctions principales de la langue de scolarisation (illustrées sur le schéma ci-dessus), que celle-ci soit employée dans les cours de didactique de la L1 ou dans les autres disciplines. Premièrement, elle sert une fonction d'exposition du savoir, c'est-à-dire lors des cours lorsque des connaissances sont présentées, deuxièmement, une fonction de concentration du savoir, par exemple au travers des traces écrites des élèves. Nous trouvons ensuite la fonction instrumentale qui vient soutenir la construction du savoir, et, finalement, la fonction d'exercisation grâce à laquelle les élèves pourront s'entrainer (Chnane-Davin, 2025, pp.29-30).

1.2.3.2. Contenus et moyens d'enseignement

Les contenus et les moyens d'enseignement offerts en Suisse romande et en Suisse alémanique révèlent des différences de vision dans ce qu'il est jugé comme pertinent et nécessaire d'enseigner aux élèves.

En effet, en Suisse romande, le PER met l'accent sur le rôle de la langue en tant qu'objet de l'enseignement. Les nombreux domaines : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral, accès à la littérature, fonctionnement de la langue, approches interlinguistiques, écriture et instruments de la communication, favorisent une analyse approfondie du français en tant que discipline.

Par ailleurs et comme nous l'ont rapporté Schneuwly et ses coauteur·e·s (2016), la littérature prend une place plus importante dans les régions francophones. L'élève est *sujet-lecteur* et découvre au fil de sa scolarité de nombreux genres textuels au travers desquels il ou elle développe ses connaissances et compétences en L1. Les séquences du Moyen d'enseignement romand (MER) proposent des approches centrées sur les textes afin d'étudier la langue comme système et exercer les diverses aptitudes langagières (Hutterli et al., 2012, p.103). En outre, le MER propose également des modules ciblés, approfondissant certains sujets tels que le geste d'écriture ou la grammaire du texte. Ces éléments revêtent une importance plus grande dans les territoires francophones, Hutterli et ses coauteur·e.s nous expliquant que « l'apprentissage linguistique est souvent enseigné d'après des traditions didactiques et méthodologiques qui se sont imposées dans la pratique scolaire et qui ne peuvent que très difficilement être changées » (p.103).

En Suisse alémanique, le LP21 priorise l'emploi des domaines de compétences : Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen, Sprache(n) im Fokus, Literatur im Fokus pour structurer la didactique (Hutterli et al., 2012, p.103). Ceux-ci permettent une approche plus directe, valorisant l'action et la communication. Le but est de maitriser les processus langagiers : planifier, formuler, évaluer (Consortium HarmoS Langue de scolarisation, 2010) afin de les employer ensuite comme outils permettant l'acquisition de connaissances dans d'autres matières. Cependant, Hutterli et ses coauteur·e·s (2012) rappellent que la *diglossie* présente en Suisse alémanique un défi supplémentaire pour les élèves et le corps enseignant, en particulier au début de la scolarité lorsque les élèves doivent s'efforcer de parler et de distinguer l'allemand standard du suisse allemand.

Il est toutefois possible que cette même *diglossie* soit une aide pour conscientiser le passage du suisse allemand à l'allemand, la langue de scolarisation. Une telle conscientisation, potentiellement due à une meilleure métacognition (Bühler et al., 2018) serait alors également vécue dans les autres disciplines, rendant les apprentissages en L1 plus explicites.

Par rapport à la Suisse romande, les moyens d'enseignement sont disponibles en plus grand nombre du côté germanophone. Certains *Lehrmittel* sont recommandés par les directions cantonales parmi lesquels certains sont plus populaires que d'autres. Dans les recommandations du canton de Berne, on retrouve entre autres *Sprachwelt (1/2), Deutsch (1-6),* et *Die Sprachstarken (1-6)*, ce dernier moyen d'enseignement étant décliné en unités ayant pour base les aptitudes langagières à développer. L'approche spiralaire encourage alors le travail progressif et répétitif des compétences, l'étude de la langue, elle, se retrouvant souvent intégrée dans des tâches de communication authentique (Simard et al., 2010). Ces mêmes

moyens offrent également des approches différenciées, accompagnant les élèves allophones dans leurs apprentissages, et leur permettant de tout de même vivre les enseignements avec le reste de la classe.

Une approche de la langue en tant que discipline, se penchant sur des concepts plus poussés et employant des moyens tels que les textes, offre une explication au nombre plus important de périodes de L1 en Suisse romande. La Suisse alémanique encourageant, elle, une approche plus actionnelle, se concentre alors sur l'acquisition des compétences ainsi que sur leur emploi dans d'autres disciplines.

1.2.3.3. Interdisciplinarité et enseignement sensible à la langue

L'enseignement interdisciplinaire proposé par le LP21 (*fächerübergreifender Unterricht*) est conséquent, en particulier durant le cycle 1 où les disciplines forment un ensemble et sont donc moins distinctes. La langue est alors un outil transversal développé dans toutes les disciplines. Simard et al. (2010) rappellent la pertinence d'une telle approche en précisant qu'il est important pour chaque élève d'être placé·e dans des situations de communication authentiques et que les autres disciplines en sont des bons exemples.

Le concept de « Language across the curriculum », encouragé depuis près de 50 ans et favorisant un encadrement linguistique de la langue de scolarisation au travers de chacune des disciplines, n'a pas pu être développé entre autres pour des raisons structurelles mais un concept a émergé dans la région germanophone, le principe du *sprachbewusster (Fach-)Unterricht* c'est-à-dire « l'enseignement sensible à la langue » (Schmellentin & Lindauer, 2020, p.676).

Une telle approche favorise non seulement l'acquisition du contenu des disciplines, mais développe également les compétences linguistiques chez les élèves (Michalak et al., 2015). Dans le « Fachkonzept Integrierte Sprachförderung » du Service de l'enseignement obligatoire de Zurich, Lindauer et ses coauteur·e·s (2017) rappellent qu'encadrer sa classe au niveau linguistique dans toutes les matières donne l'occasion aux élèves plus faibles ou allophones d'intégrer et pratiquer la L1 dans des situations concrètes permettant une meilleure compréhension.

Par ailleurs, l'utilisation explicite (ou consciente) de la langue, y compris dans les autres matières est indiquée. Michalak et al. (2015) expliquent que « [j]ede angemessene Nutzung von Sprache im Unterricht erweitert die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen[4] » (p.10) et que si la *Sprachförderung* (soutien linguistique ou promotion du langage) n'est dispensée que lors des heures d'allemand, « kann der Unterricht den unterschiedlichen Sprachanforderungen in den verschiedenen Fächern nicht gerecht werden[5] » (p.10).

[4] « Toute utilisation appropriée de la langue dans l'enseignement élargit les compétences linguistiques des enfants et des adolescent·e·s ». Traduction effectuée par DeepL, 31.08.2025

[5] « [L]'enseignement ne peut pas répondre aux différentes exigences linguistiques des différentes matières ». Traduction effectuée par DeepL, 31.08.2025

En Suisse romande, l'interdisciplinarité est encouragée par le biais des capacités transversales : communication, stratégies d'apprentissages, collaboration. Par ailleurs, des liens entre les compétences sont également proposés par le plan d'études, le concept de l'interdisciplinarité n'étant toutefois pas activement développé par le PER. Le français étant davantage traité comme une discipline autonome, Hutterli et ses coauteur·e·s (2012) rappellent cependant qu'il est encouragé de le promouvoir de manière intégrée, c'est-à-dire à l'intérieur d'un curriculum commun aux différentes langues. De cette manière, les ponts entre les langues peuvent réellement se développer et les réflexions sur les langues s'en voient approfondies. Cette didactique intégrée des langues s'apparente au concept du *sprachbewusster Unterricht* en cela qu'elle encourage les interactions entre les disciplines et une plus grande complémentarité pour développer les compétences en L1.

Finalement, l'interdisciplinarité est recommandée dans les standards nationaux de formation détaillant les compétences à acquérir dans la langue de scolarisation (CDIP, 2011). Il est spécifié dans l'introduction du rapport qu' « il ne s'agit pas seulement "d'apprendre une langue dans toutes les disciplines", mais aussi "d'apprendre dans toutes les disciplines grâce à la langue" » (p.5).

1.2.4. Synthèse

Bien que les deux régions linguistiques s'appuient sur les mêmes quatre compétences langagières fondamentales, elles se distinguent par des objectifs spécifiques, ainsi qu'une approche pédagogique différente et une hiérarchisation distincte des contenus d'apprentissage.

Ces différences s'expliquent d'abord par des facteurs organisationnels propres à chaque région. En Suisse alémanique, la situation de *diglossie* influence profondément le rapport à la langue de scolarisation et nécessite des objectifs spécifiques. En Suisse romande, l'enseignement de la L1 est impacté par un ancrage dans la tradition pédagogique française là où la maitrise d'une langue correcte et normée occupe une place centrale. Les facteurs structurels propres à chaque région impliquent de ce fait des approches d'enseignement obligatoirement adaptées.

La place accordée à la langue de scolarisation reflète alors ces contextes distincts : en Suisse romande, le français est envisagé comme un objet d'apprentissage, constituant un pilier majeur des enseignements, occupant une place prépondérante dans la grille horaire. En Suisse alémanique, la langue de scolarisation est davantage mobilisée comme un vecteur, outil au service des autres disciplines, développé et mobilisé partout. Cette distinction rejoint la vision portée par les plans d'études des deux régions linguistiques, qui valorisent, chacun à leur manière, l'une ou l'autre conception de la langue.

Sur le plan du fonctionnement concret, cette dualité se matérialise sous la forme d'interdisciplinarités différentes. En Suisse romande, celle-ci est intégrée à la discipline elle-même : le français s'enrichit de nombreux liens vers d'autres thématiques qui permettent d'en approfondir les apprentissages depuis l'intérieur de la discipline. En Suisse alémanique, l'interdisciplinarité est davantage une réalité structurelle : la langue est travaillée à travers l'ensemble des matières, complétée par le *sprachbewusster Unterricht*, y compris lorsque les moyens d'enseignement ne le prévoient pas explicitement.

Par conséquent, là où la Suisse romande favorise une approche disciplinaire et scolaire du français, la Suisse alémanique valorise sa fonction utilitaire et transversale. L'interdisciplinarité y joue dès lors un rôle central, justifiant à la fois un volume horaire moindre consacré à la discipline en tant que telle, et constituant peut-être de ce fait une réponse nécessaire à ce nombre de périodes plus limité.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Nos recherches nous ont fourni des informations intéressantes quant à l'enseignement de la L1 en Suisse. Elles ont su éveiller notre intérêt en particulier sur la question des caractéristiques intrinsèques du français et de l'allemand, leur traitement par les plans d'études des régions linguistiques respectives (objet ou vecteur d'enseignement) ainsi que sur les modalités d'un enseignement interdisciplinaire et sensible à la langue. Aussi, et en tenant compte de nos interrogations subsistantes, nous nous posons la question suivante afin d'aiguiller notre exploration sur le terrain :

Comment les enseignant·e·s du cycle 1 et du cycle 2 en Suisse romande et en Suisse alémanique conçoivent-ils et elles le rôle et l'enseignement de la langue de scolarisation, et en quoi ces conceptions reflètent-elles des approches didactiques différentes ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Nous avons vu que les deux régions linguistiques se distinguent par leurs plans d'études et moyens d'enseignement respectifs pour l'enseignement de la L1 ; la Suisse romande privilégiant l'emploi des textes et la Suisse alémanique mettant l'accent sur les compétences langagières. Ce travail cherchera donc à :

- Comprendre comment certain·e·s enseignant·e·s du cycle 1 et du cycle 2 conçoivent le rôle de la langue de scolarisation en Suisse romande et en Suisse alémanique.
- Identifier certaines différences d'approches et de contenus dans l'enseignement de la L1 en Suisse romande et en Suisse alémanique, telles qu'elles apparaissent dans la pratique.
- Mettre en lumière certains avantages et certaines limites perçues par le corps enseignant dans ces approches respectives.
- Dégager des pistes d'amélioration et des possibilités de transfert réciproque entre les deux régions, afin d'enrichir l'enseignement de la L1 en Suisse.

2. Méthodologie

Cette partie méthodologique offre un éclairage quant aux choix effectués pour mener à bien cette recherche. Les fondements méthodologiques y sont tout d'abord détaillés, puis le choix de la méthode de récolte de données est exposé, ainsi que les thèmes principaux et l'échantillon. Finalement, les techniques d'analyse de ces données sont décrites.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Ce travail a pour objectif de s'intéresser au vécu du corps enseignant, en se penchant sur leurs représentations et leurs pratiques vis-à-vis de la L1 dans leur région linguistique respective. Les informations recueillies sont dès lors de l'ordre qualitatif. Il s'agit de données non métriques, obtenues par des démarches inductives ou exploratoires et aboutissant à des valeurs ou des coutumes (Van der Maren, 1995). La recherche qualitative développée ici ne cherche pas à établir une vérité absolue, mais plutôt à mettre en exergue des similarités ou des différences dans la pratique et dans les points de vue, permettant des comparaisons de contextes selon les régions linguistiques. Comme nous le rappelle Imbert (2010), « le processus de la recherche qualitative s'avère en effet particulièrement adapté aux travaux conduits dans le champ […] de l'éducation » (p.25). Il est vrai que celle-ci admet l'approche des sujets de recherche de façon plus globale et encourage l'exploration de phénomènes (Corbalan, 2000).

2.1.2. Démarche et approche

C'est cette démarche d'exploration de processus qui nous a permis de tendre vers une logique compréhensive. Basée sur une première récolte détaillant les différences et les similitudes entre les objectifs de compétences langagières, les plans d'études, les moyens d'enseignement et les approches didactiques, la démarche de notre recherche sur le terrain a visé la compréhension des actrices et acteurs, ici le corps enseignant, et de leurs représentations dans leur contexte (Corbalan, 2000).

Nous avons débuté ce travail par une formulation de la problématique ; celle-ci se repose sur des observations personnelles et est corroborée par des sources scientifiques traitant des approches et habitudes didactiques en Suisse. Cette première partie a rendu possible la formulation de notre question de recherche et c'est sur la base de cette question ainsi que sur les éléments théoriques que nous avons mené notre recherche sur le terrain. L'approche a alors été inductive : la récolte de données prélevées a permis la compréhension de ce phénomène à l'aide de catégories provenant de l'analyse des données brutes (Blais & Martineau, 2006). En outre, le cadre théorique développé au cours de la problématique a servi à interpréter les résultats obtenus auprès des enseignantes.

2.1.3. Enjeu et objectif

Il est par ailleurs important de relever l'enjeu et l'objectif de cette recherche. Tout d'abord un enjeu principal ontogénique : nous avons cherché à obtenir un aperçu du vécu des enseignant·e·s et de leurs pratiques et visions. Nous avons porté un grand intérêt à leurs valeurs, leurs expériences ainsi qu'à leurs représentations. Selon Van der Maren (1995),

l'enjeu ontogénique se traduit par le « perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés » (p.66). En effet, l'auteur soutient que cet enjeu favorise le développement personnel du ou de la chercheuse ou chercheur et qu'il se conjugue souvent avec un objectif heuristique, dans notre cas l'exploration d'un phénomène. La volonté de découvrir de nouveaux fonctionnements et de nouvelles approches exprime notre souhait de nourrir notre propre réflexion didactique.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Méthode de récolte de données : l'entretien semi-directif

Afin de récolter des données de type qualitatif, la méthode de l'entretien a été retenue et plus particulièrement celle de l'entretien semi-directif. En effet, celui-ci offre la possibilité à la personne effectuant des recherches de réellement entrer dans un dialogue avec son interlocutrice ou interlocuteur, et cela en ayant préparé à l'avance des thèmes de discussion, ainsi que quelques points de repères. Il s'agit comme son nom l'indique d'une méthode à mi-chemin entre le directif et le non-directif car il est possible de structurer l'entrevue en fonction du guide prévu à cet effet ou de laisser le sujet de l'entretien librement s'exprimer, en réorganisant la discussion et l'ordre des thèmes au fur et à mesure (Pin, 2023). En outre, cette méthode produit généralement des informations de bonne qualité, orientées directement vers le but poursuivi, le tout dans un laps de temps raisonnable (Imbert, 2010). L'entretien semi-directif est décrit par cette auteure comme « un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise » (p.25) entre la personne effectuant les recherches et la personne questionnée.

2.2.1.1. Guide d'entretien

Les thèmes de l'échange avec les interviewées ont été consignés dans un guide d'entretien. Celui-ci est un repère et un support durant l'entretien et permet d'analyser thématiquement les réponses obtenues. Il a été rédigé en ayant pour base la problématique de ce travail, mettant au centre quatre axes centraux, développés par le biais de questions :

- Profil de l'interviewée
- Rôle de la langue de scolarisation
- Approches et contenus d'enseignement
- Limites et perspectives

Ce guide d'entretien (Annexe 1) a également été traduit en allemand (Annexe 2) afin d'avoir une ressource identique lors des entretiens en Suisse alémanique. Il contient douze questions principales qui sont de façon générale ouvertes, de manière à permettre au sujet de s'exprimer librement sur la thématique. Par ailleurs, des questions de relance ont également été développées afin de rediriger la personne interviewée dans la direction recherchée. La question de relance « peut aussi viser à orienter l'entretien dans une autre direction : […] d'amorcer le développement d'un thème nouveau » (Combessie, 2007, p.26). Finalement, nos questions tendent toutes à évoquer des concepts ou des thématiques : le temps d'enseignement à disposition, le rôle de la langue de scolarisation, les compétences langagières, l'interdisciplinarité, l'enseignement sensible à la langue ou la comparaison entre régions linguistiques, celles-ci étant indiquées par les objectifs poursuivis.

2.2.2. Population

Afin de mener à bien notre recherche et obtenir des réponses diversifiées, nous avons effectué des entretiens auprès de quatre personnes. Comme dit plus haut, celles-ci travaillent en Suisse alémanique ou en Suisse romande, ce qui nous permet de comparer par la suite les réponses selon un critère linguistique. Nous avons questionné des enseignantes en provenance des cantons de Neuchâtel et de Berne, ceux évoqués tout au début de notre problématique et suivant des grilles horaires très différentes, de sorte à nous exposer à des réalités bien différentes.

Par ailleurs, les quatre personnes interviewées sont toutes des femmes. Cette situation, attendue en raison du plus grand nombre d'enseignant·e·s primaires de genre féminin que masculin (Office fédéral de la statistique [OFS], s.d.), n'a pas d'incidence dans notre analyse.

	Expérience	**Tranche d'âge**	**Degré**	**Canton**
Enseignante 1	18 ans dans différents degrés (cycles 1 et 2) et à différents taux d'activité	40-45	3-4e (actuellement 4e)	NE
Enseignante 2	Environ 25 ans, taux d'activité variable et autres activités professionnelles en parallèle	55-59	3-4e (actuellement 4e)	NE
Lehrperson 1	Huit ans, actuellement enseignante spécialisée en Valais pour le cycle 3	30-34	Anciennement 3. Klasse (5e)	BE
Lehrperson 2	Environ 40 ans, multiples pays (Allemagne et Suisse), langues d'enseignement (allemand, italien, anglais), degrés (primaire, secondaire 1) et disciplines	60-65	2. Klasse (4e)	BE

Tableau 3. Profil des interviewées (illustration personnelle).

Les deux enseignantes germanophones ainsi que les deux enseignantes francophones devaient avoir enseigné depuis au moins trois ans, ceci afin de nous assurer qu'elles avaient déjà assez d'expérience dans leur classe et degré respectif au moment de l'entretien. Comme la période à laquelle la personne s'est formée peut influencer ses valeurs et ses perspectives sur l'enseignement, nous avons cherché à questionner des personnes d'âges différents.

Par ailleurs, et pour augmenter les probabilités d'avoir à faire à des sujets vivant des réalités d'enseignement différentes, nous avons veillé à questionner des enseignantes de centres et régions scolaires éloignées les unes des autres. Nous avons en outre spécifiquement recherché des enseignantes neuchâteloises qui n'enseignent pas selon le programme PRIMA[6], lequel aurait alors fortement impacté et modifié l'approche pédagogique de l'enseignement de la L1.

Finalement, nous avons questionné des personnes travaillant en fin de cycle 1, début de cycle 2, c'est-à-dire en 4e ou 5e année primaire, car il s'agit d'années charnières vis-à-vis du

[6] PRIMA (PRogramme d'IMmersion en Allemand) est un programme scolaire neuchâtelois développé depuis 2011 par le canton et promouvant l'enseignement de l'allemand par l'immersion précoce dès le début de la scolarité obligatoire et sur l'ensemble du cursus (Réseau pédagogique neuchâtelois [RPN], 2023).

développement des aptitudes langagières. D'après Sprenger-Charolles et ses coauteurs (2018), c'est à cette période-là que le décodage/encodage, la conscience phonologique et la motricité graphique se stabilisent. Les pratiques enseignantes encadrant les élèves et leurs apprentissages sont alors importantes. De cette façon, il est de plus possible de tenir compte de l'impact de la *diglossie* sur les élèves suisses alémaniques, car celle-ci s'amoindrit avec les années (Bühler et al., 2018). On peut donc estimer que questionner des enseignantes de 4e-5e année offre une meilleure comparaison.

En outre, il s'agit des degrés où les plus grands écarts de temps accordé à l'enseignement de la L1 entre les régions germanophone (canton de Berne) et francophone (canton de Neuchâtel) ont été constatés.

Le contact avec le corps enseignant interviewé a été établi au travers d'un e-mail (Annexes 5 et 6) envoyé à la direction des établissements des cantons de Neuchâtel et Berne ou directement auprès des personnes connues (c'était le cas pour l'enseignante 1 et la Lehrperson 1). Cet e-mail contenait des informations quant au thème du travail de Bachelor ainsi que sur les objectifs poursuivis de celui-ci. Les profils des enseignant·e·s recherchés y étaient également détaillés.

Dans le cas de la Lehrperson 1, il s'agissait d'une enseignante formatrice en établissement avec laquelle des échanges sur l'enseignement de la langue de scolarisation et du temps à disposition avaient déjà eu lieu lors d'un stage de deuxième année. Cette enseignante, bien qu'ayant déménagé en Valais et ayant changé de fonction puisqu'elle travaille actuellement au cycle 3 en tant qu'enseignante spécialisée, était un sujet intéressant pour poursuivre des discussions entamées une année plus tôt.

2.2.3. Code d'éthique

Ce travail a suivi le code d'éthique de la HEP (CDHEP), publié en 2002 et retraçant les principes généraux à suivre lors de la conduite d'un projet de recherche. Les principes suivants nous ont semblés particulièrement importants dans le cadre de cette recherche :

> *3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche* – il est essentiel que toute personne prenant part à cette recherche soit informée de ses buts, méthodes ainsi que des précautions prises vis-à-vis de la protection des données confidentielles. De surcroit, la personne doit pouvoir se rétracter à tout moment, sans que cela n'entraine de conséquence pour elle.
> *4. Respect de la sphère privée* – la personne questionnée devra être mise au courant de l'enregistrement de l'entretien et donner son accord au préalable. Par la suite, les données enregistrées seront supprimées.
> *6. Restitution de la recherche* – si la personne questionnée le souhaite, et conformément à ce qu'elle aura demandé, le travail de recherche pourra lui être fourni.

Les entretiens ont été menés entre novembre 2025 et janvier 2026. Ceux-ci ont duré entre 30 et 60 minutes et ont eu lieu dans les salles de classe des enseignantes et à distance pour la LP1. Pour que les personnes prennent connaissance des buts et des spécificités de l'entretien, un contrat de recherche (Annexes 3 et 4) leur a été fourni. Celui-ci a été conçu en prenant pour exemples ceux réalisés par Fasciolo (2024) et Marti (2021).

2.3. Méthodes d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens

Afin de transcrire l'ensemble des entretiens, et avec l'accord des sujets, les échanges ont été enregistrés.

La transcription des entretiens permet une analyse complète et approfondie des apports des personnes interviewées. Il est toutefois recommandé de ne pas trop attendre avant de réaliser la transcription d'un entretien, dans les jours qui suivent, de sorte à ne pas oublier du contenu ou les dires du sujet (Rioufreyt, 2016). Pour nous aider dans cette tâche, nous avons employé la fonction de transcription proposée par l'outil de dictée de Word. De cette manière, nous avons pu partir d'une bonne base et la compléter rapidement.

Dans les transcriptions des entretiens, nous avons veillé à écrire en gras les questions posées, de sorte qu'elles se distinguent du reste du texte et que les potentielles relances, qui n'étaient pas nécessairement toutes formulées auprès de chaque sujet, soient visibles. Lors de la retranscription des verbatims, nous avons veillé à conserver l'essence du discours des personnes questionnées au plus juste, ne corrigeant que les quelques erreurs de syntaxe ainsi que rétablissant certains morphèmes et élisions non verbalisées. La présence d'erreurs grammaticales n'était en effet pas pertinente dans notre analyse. De plus, et pour plus de clarté, certaines parties superflues qui ont momentanément interrompu l'entretien ont été retirées. Dans le but de faciliter la lecture, les intervenantes sont indiquées au moyen d'abréviations en fonction de leur statut (R : Rachel, E1 : Enseignante 1, LP1 : Lehrperson 1).

Le tableau suivant recense les différents signes qui ont été utilisés dans les transcriptions ainsi que leurs significations.

Signe	Signification
.	Intonation descendante – fin de phrase
,	Intonation progressive
?	Intonation montante – question
:	Allongement – phrase en suspens
!	Exclamation
/	Interruption de la parole
//	Pause
ABCD	Emphase
Abcd	Question posée par l'étudiante

Abcd	Citation d'un ouvrage, d'une méthode
« abcd »	Discours rapporté
a- ab- ab- abc	Mots coupés et hésitations
[abcd]	Chevauchements
[XX]	Mots prononcés mais incompréhensibles

Tableau 4. Convention de transcription. Adapté de *Les premiers secours en milieu scolaire : Une nécessité ?* par C. Macabrey, 2024. https://roar.hep-bejune.ch/global/documents/329900

2.3.2. Analyse des données

Les données une fois récoltées et transcrites, il nous a ensuite fallu prendre le temps de les analyser afin de produire des résultats et répondre à notre question de recherche. Pour cela, plusieurs options étaient possibles mais une a été sélectionnée.

2.3.2.1. Analyse thématique continue

Selon Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse thématique consiste à « transpos[er] […] un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (p.270). Les deux fonctions de l'analyse thématique décrites par les auteurs sont celles de repérage et de documentation. En effet, en analysant nos transcriptions, il nous a été possible de définir des thèmes et catégories pertinentes pour nos objectifs de recherche. C'est ensuite la documentation de ces éléments qui nous a permis de révéler des divergences et convergences entre les thèmes.

Les coauteurs (Paillé & Mucchielli, 2016) détaillent de plus deux démarches de thématisation ; la thématisation en continu et celle séquencée. Nous avons retenu l'analyse thématique en continu, celle-ci consistant en « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes, et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (p.275).

2.3.2.2. Étapes

Nous avons débuté notre analyse par une lecture flottante afin de prendre connaissance des données du corpus et de nous l'approprier, soulignant les éléments-clefs des discours et les citations marquantes. Ensuite, nous avons pris note des catégories manifestes et avons identifié petit à petit les thèmes principaux ainsi que leurs sous-thèmes, nous basant sur les axes thématiques cadrant les entretiens.

Les résultats ont alors été progressivement présentés, mettant en avant quelques citations qu'il paraissait important de conserver telles quelles. Il nous a ensuite fallu mettre en relation nos analyses avec notre cadre théorique puis interpréter nos données et comparer les résultats en Suisse romande et en Suisse alémanique et entre les différentes enseignantes.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans cette partie nous mobilisons les axes thématiques afin d'analyser et comparer les retours des enseignantes questionnées lors des entretiens.

Les retours sont tantôt reformulés, de sorte à pouvoir être synthétisés, en particulier lors de parallèles ou de répétitions entre les enseignantes, tantôt cités, par exemple lorsque le verbatim permet de mieux comprendre la vision des enseignantes et leurs opinions quant à l'enseignement de la langue de scolarisation et sa signification.

3.1. Contexte d'enseignement de la L1 et appréciation

3.1.1. Contexte d'enseignement

Tout d'abord, concernant le contexte d'enseignement dans lequel les différentes questionnées évoluent : les deux enseignantes neuchâteloises rapportent faire partie du projet ANIMA (ANnée d'IMmersion en Allemand), celui-ci influençant un peu leur travail sur la langue.

ANIMA est un projet de développement de la langue allemande proposé dans le canton de Neuchâtel en parallèle du programme PRIMA (PRogramme d'IMmersion en Allemand). Là où le programme PRIMA, débuté en 2011, répond à des exigences plus strictes comme le fait de devoir garantir un enseignement par immersion sur l'ensemble de la scolarité obligatoire des élèves, ANIMA, arrivé en 2021, offre plus de flexibilité aux enseignant·e·s (Sabbatini, 2025).

Bien qu'étant un projet imposé au corps enseignant romand dans de nombreux établissements, ANIMA peut être introduit avec une certaine légèreté et souplesse. Ainsi, l'une des enseignantes explique que c'est sa collègue qui en a la charge. Pour l'autre, elle explique proposer quelques activités de rituels mais qui n'interviennent pas ou peu dans les cours de français. En outre, elles disent avoir quelques élèves allophones dans leurs classes, qui ont toutefois une bonne compréhension générale. L'enseignante 1 rapporte :

> Alors, de manière générale, [j'ai] des enfants qui parlent et comprennent le français / mais des enfants qui parlent d'autres langues aussi à la maison, donc peut-être [qui ont] des difficultés de genre du nom, des manques de vocabulaire […] et sinon voilà essentiellement des enfants qui comprennent le français et ce qu'on enseigne assez bien.

Les retours des deux enseignantes francophones mettent en évidence des situations linguistiques relativement stables dans leurs classes respectives, élément qui nous a en effet un peu questionnée lors de notre analyse. Simard et al. (2010) évoquent dans leur texte une hétérogénéité plus importante en Suisse romande d'un point de vue culturel et linguistique, impliquant une part de la population d'élèves allophones en croissance. Il nous est alors apparu que la situation vécue par les questionnées était moins représentative des statistiques établies à ce sujet.

Comme notre échantillon est réduit et que notre recherche a pour but de produire des données qualitatives un tel événement n'est pas surprenant. Nos résultats doivent cependant être nuancés, d'autant plus que ce phénomène vient se confronter à un autre élément ayant un

effet notoire ; les situations linguistiques décrites par les enseignantes germanophones présentent de nombreux cas d'élèves allophones.

En effet, les deux Lehrpersonen du canton de Berne disent avoir une grande partie d'élèves ayant l'allemand comme deuxième langue (Deutsch als Zweitsprache – DaZ). À ce propos, la Lehrperson 1 précise que cette part d'élèves est, selon les compréhensions, encore plus importante si on considère les élèves dont la première langue est le suisse allemand.

> es hatte ungefähr die Hälfte oder ein bisschen mehr als die Hälfte, die wirklich deutschsprachig aufgewachsen sind und dann ein Teil mit, eben DaZ-Hintergrund. Und ähm, ja, was natürlich in der Deutsch Schweiz so fast wie ein bisschen normal ist, ist ja eigentlich, dass unsere Erstsprache Schweizerdeutsch ist und gar nicht Hochdeutsch.

Cette réflexion est partagée par Bühler et ses coauteur·e·s (2018) lorsqu'ils et elles étudient l'influence du dialecte suisse allemand sur l'apprentissage de l'allemand standard. En effet et comme nous l'avons décrit plus haut (chapitre 1.2.1.1.), cette langue de scolarisation étant nouvelle pour beaucoup d'élèves, ils et elles doivent apprendre à distinguer la langue allemande du dialecte, acquérant leurs formes écrites et orales simultanément. Ces différences et cet effort supplémentaire impactent l'acquisition de la littératie (p.356). Le rapport de *diglossie* que l'allemand standard et le suisse allemand entretiennent est bien conscientisé par la Lehrperson 1. Elle en témoigne volontiers, racontant ses réticences à parler en dialecte à ses élèves à la sortie de la Pädagogische Hochschule, puis son envie de redonner sa place au suisse allemand et à la culture suisse alémanique.

Une telle position reflète plusieurs éléments simultanément. Tout d'abord un déséquilibre entre les normes académiques acquises lors de la formation à la Pädagogische Hochschule et la réalité culturelle du terrain. Ensuite, nous pouvons la mettre en lien avec les propos de Hutterli et ses coauteur·e·s (2012) dans le rapport de coordination de l'enseignement des langues en Suisse, lequel préconise, conformément au plan d'action de l'EDK, de favoriser l'usage de l'allemand standard, mais aussi d'utiliser et développer le dialecte dans des situations consciemment choisies. Finalement, la position de la Lehrperson 1 révèle possiblement une volonté d'émancipation et de revendication de l'identité suisse-allemande, telle que l'on peut le voir de plus en plus dans la société alémanique ces dernières années (Brohy, 2013).

Lorsque les élèves jouent entre elles et eux, ainsi que dans de nombreux contextes informels, il est habituel d'échanger en suisse allemand. Le faire, même occasionnellement, dans le contexte scolaire, permet aux élèves allophones d'acquérir les codes de ce dialecte et de leur offrir une meilleure intégration dans la culture et société suisse-allemandes. Et c'est peut-être ce que la Lehrperson 1 sous-entend lorsqu'elle dit que le suisse allemand devrait également avoir sa place en classe.

Du côté des élèves allophones, n'ayant pour langue première ni l'allemand, ni le suisse allemand, ils et elles doivent fournir un double effort. Nous pouvons par exemple y voir une similitude avec la situation vécue par un·e élève allophone commençant l'école dans le canton de Neuchâtel dans une classe PRIMA.

Selon la Lehrperson 2, « es [ist] schwierig, ein Kind zu unterrichten, wenn man es gleichzeitig von Anfang an mit mehreren Sprachen konfrontiert ». Dans son discours, elle identifie deux cas différents. Tout d'abord, les élèves bilingues parlant allemand et français, qui sont assez à l'aise dans les deux langues et ont des parents plus investis dans la scolarité de leur enfant. Ensuite, les élèves parlant allemand ainsi qu'une autre langue, n'ayant parfois aucune racine commune avec l'allemand, et qui ont parfois de la peine à voir les liens existants entre les deux langues. « Sie denken wie in zwei verschiedenen Welten, zwei verschiedene Gefässe, die keinen Kontakt haben », explique-t-elle.

Bien que la Lehrperson 2 enseigne à Bienne, elle est allemande et a réalisé sa formation en Allemagne. Son parcours impacte dès lors sa position et ses réflexions en tant qu'enseignante. Au cours de l'entretien, elle n'aborde par exemple pas la question de la *diglossie* présente en Suisse alémanique. On peut en effet imaginer que sa biographie langagière influence son approche de l'enseignement de la langue de scolarisation, privilégiant l'allemand standard plutôt que le suisse allemand.

3.1.2. Place de la langue de scolarisation et temps à disposition pour son enseignement

Cette langue de scolarisation occupe, d'après les questionnées, une place principale. L'enseignante 2 explique « [j]'ai presque envie de dire 500 % [sic] parce qu'on l'emploie partout », et de compléter : « [o]n exerce le français tout le temps ». La Lehrperson 2 ajoute elle aussi : « Das ist total wichtig, Deutsch. Also die Sprache ist alles ».

Ces déclarations viennent soutenir ce que Schmellentin et Lindauer (2020) défendent dans leur ouvrage. Pour les auteur·e·s, la langue de scolarisation est la pièce-maitresse de tout apprentissage ; les enjeux liés à son acquisition sont donc considérables. La position des enseignantes francophones, parfois hyperbolique, révèle par ailleurs une vision pluridisciplinaire de la langue de scolarisation, considérée comme omniprésente par les questionnées.

La Lehrperson 1 d'origine suisse-alémanique relativise cette omniprésence du rôle de la langue de scolarisation en amenant une vision nuancée portant sur l'usage du dialecte dans la classe. Elle explique que le suisse allemand a une signification également importante chez les élèves et à l'école, d'un point de vue culturel et affectif. L'emploi du dialecte et de la langue de scolarisation s'en voit dès lors différencié. Certains moments étant plus propices à l'usage de l'un ou de l'autre : « wenn wir etwas Neues eingeführt haben, dann habe ich eigentlich wieder darauf geachtet, Hochdeutsch zu sprechen ».

Élément-clef de notre travail, et point majeur distinguant les cantons de Berne et de Neuchâtel, nous avons ensuite questionné les enseignantes sur leur opinion du temps d'enseignement accordé à la langue de scolarisation.

> [J]e pense que ça a une place qui est juste, […] le temps qu'on y consacre est important et je pense que pour arriver à une acquisition de la lecture sur la fin de la 4e, c'est normal que ça prenne autant de place.

Explique l'enseignante 1. L'enseignante 2 rapporte elle aussi : « On a beaucoup d'heures dans le premier cycle. Donc je trouve qu'on a assez de temps, surtout que justement on peut l'exercer à travers les autres matières aussi et faire des liens ».

Quant à la Suisse alémanique, la Lehrperson 1 explique : « In der Primarschule haben wir 5 Lektionen Deutsch: also, wo wirklich die Schulsprache Deutsch unterrichtet wird, und ich würde sagen, es hätte auch eine Sechste oder Siebte Platz gehabt, damit man mehr noch an verschiedenen Projekten arbeiten kann ». La Lehrperson 2 dit elle aussi que le temps est insuffisant et précise : « ich nutze dann die anderen Fächer wie Mathematik oder NMG oder Musik oder BG auch, um noch Sprache zu lernen oder Sport ».

Les réflexions des enseignantes questionnées démontrent les stratégies interdisciplinaires mobilisées pour rendre les apprentissages langagiers possibles ou permettre leur approfondissement. Il semble ici important de relever la différence de position des enseignantes en fonction de leur région linguistique d'activité professionnelle. En Suisse romande, l'interdisciplinarité est un outil de plus à disposition, tel qu'on peut le déceler dans le discours de l'enseignante 2, tandis que les témoignages suisse-allemands nous permettent d'identifier une nécessité pratique.

3.2. Rôle de la langue de scolarisation

3.2.1. Perception du rôle de la L1

Lors de l'entretien, il a été demandé aux enseignantes de définir le rôle que joue la langue de scolarisation au travers de mots-clefs. L'enseignante 1 a choisi les termes « communication, pour qu'on ait une langue commune pour interagir », « acquisition » en expliquant que la langue de scolarisation permet d'accéder aux autres matières et « difficile », indiquant que c'est le cas pour les allophones comme pour les francophones. En relevant que la langue de scolarisation permet l'acquisition des autres matières, l'enseignante 1 souligne déjà le rôle de vecteur endossé par la L1.

Les Lehrpersonen 1 et 2 choisissent toutes deux elles aussi la communication comme premier mot-clef : « vor allem ist es Kommunikation », nous dit la Lehrperson 2.

La vision des quatre enseignantes est ici sans équivoque : la communication est essentielle au développement de l'élève et de ses compétences en langue. Elle est d'ailleurs plus importante au début de la scolarité de l'élève, lorsque les compétences écrites sont plus faibles voire inexistantes.

Pour la Lehrperson 1, elle précise l'importance d'avoir une « gemeinsame Schulsprache » dans la classe, élément d'importance quand on se rappelle que celle-ci avait une grande partie de ses élèves avec l'allemand comme deuxième langue. La Lehrperson 1 explique en outre que l'usage de l'allemand standard rend les moments d'apprentissage explicites : « es hat so wie den Fokus auf das Lernen ein bisschen priorisiert vielleicht oder […] deutlicher gemacht ». La différence entre des moments plus détendus et ceux d'apprentissage est de ce fait notable et les élèves sont alors plus attentifs. La Lehrperson 1 explique finalement que cette oralisation de la langue de scolarisation est importante et facilite le passage à l'écrit.

Telle que nous l'avions envisagée après notre lecture de Hutterli et al. (2012), cette conscientisation du passage de la langue au dialecte (et vice-versa) apparait comme un outil de gestion de classe et d'explicitation des moments-clefs d'apprentissage. À l'image d'autres pratiques enseignantes visant à délimiter les temps forts du cours : varier le débit ou la hauteur de voix, instaurer des rituels de mise en évidence des points à retenir, la Lehrperson 1 semble mobiliser l'alternance entre le suisse allemand et l'allemand standard comme un signal implicite, structurant la progression de la leçon et guidant l'attention des élèves.

En réponse à la question portant sur les rôles que joue la langue de scolarisation, la deuxième enseignante alémanique nomme également la formation et un tout, un ensemble de choses. « Und wenn ich ihnen Sprache gebe, gebe ich ihnen Lebensqualität », précise-t-elle.

Hutterli et ses coauteur·e·s (2012) soutiennent dans leur ouvrage que la langue ouvre les portes du savoir. On peut lier ici cette ouverture au monde et aux apprentissages à la « qualité de vie » offerte par la Lehrperson 2. En effet, nous pouvons souvent relever dans les propos de la deuxième enseignante alémanique un attachement à la langue de scolarisation mais également une vision claire de ce que la langue offre comme opportunités et présente comme enjeux. Elle le dit aussi : « die Sprache erschliesst die Welt », témoignant de l'importance sociétale qu'elle attribue à la langue, consciente de la valeur d'émancipation sociale qu'elle peut présenter.

La dernière enseignante propose les éléments suivants : « Elle permet d'entrer dans les apprentissages. Elle permet d'entrer en relation avec les camarades. Et elle permet, je trouve, la compréhension justement des apprentissages et de l'environnement. C'est la base de tout ». « Le langage est là pour apprendre et être en relation les uns avec les autres ».

À cela vient s'ajouter un point relevé par la Lehrperson 2 et l'enseignante 2 : l'importance de la langue de scolarisation pour pouvoir s'exprimer et expliquer ses émotions. « Wir haben immer wieder erlebt, dass Kinder, die keine Sprache haben, gewalttätig werden, weil sie so verzweifelt sind, dass sie ihre Emotionen nur durch Körpersprache ausdrücken können », nous rapporte la Lehrperson 2, « die können auch ihre Gefühle nicht so ausdrücken ».

Il est donc clair que la communication est un rôle majeur de la langue de scolarisation pour toutes les enseignantes, celles-ci présentant les interactions entre les élèves comme essentielles.

3.2.2. Vecteur et objet des apprentissages

Lors de la discussion autour des rôles de vecteur et d'objet des apprentissages de la langue de scolarisation, les enseignantes romandes rapportent que ce double rôle favorise l'interdisciplinarité au sein de leurs cours et donne du sens aux apprentissages. Comme l'illustre l'enseignante 2 : « l'enfant en fait remarque que s'il veut s'intéresser à tel domaine, il doit apprendre un lexique qui l'aide à approfondir ce domaine-là ».

Ce lien indissociable entre langue et contenu disciplinaire, que la Lehrperson 1 décrit comme une évidence : « es verbindet sich sowieso, weil das eine gar nicht ohne das andere geht », trouve un écho dans le cadre proposé par Chnane-Davin (2025). En donnant l'exemple des mathématiques ou des NMG, pour lesquelles la communication est nécessaire pour accéder aux savoirs, l'enseignante illustre concrètement ce que la théorie formalise : la langue de

scolarisation ne remplit pas une fonction unique, mais intervient à plusieurs niveaux conjointement. Qu'il s'agisse d'exposer un savoir, de le concentrer dans une trace écrite, de soutenir sa construction ou de permettre son entrainement, les quatre fonctions identifiées par Chnane-Davin (reprenant Verdelhan et al. (1999)) se manifestent de manière entrelacée dans la pratique de classe, rendant effectivement ardue une délimitation nette des rôles de la langue.

Pour la seconde enseignante germanophone, l'interdisciplinarité est fréquente :

> In NMG mach ich Deutsch oft. [...] Und ich nutze es auch zum Lesen lernen und Schreiben lernen. Und da steht jetzt nicht immer der wissenschaftliche Aspekt im Vordergrund, sondern der sprachliche. Das stimmt, das gebe ich zu, mir ist dann die Sprache wichtiger als die Sachvermittlung.

Dans son cas cependant, elle explique privilégier parfois la forme au contenu, s'attardant davantage sur l'apprentissage de la langue. Un tel fonctionnement est révélateur. Bien que l'interdisciplinarité est un outil auquel la Lehrperson 2 dit souvent avoir recours, elle dévoile également une hiérarchie intervenant régulièrement et guidant ses choix pédagogiques : la langue de scolarisation ainsi que son acquisition lui sont plus importantes.

La Lehrperson 1 relève que les moments où la langue de scolarisation est traitée comme objet sont les moments privilégiés pour les apprentissages plus explicites de la langue, comme la grammaire, la lecture et l'écriture.

Hutterli et ses coauteur·e·s thématisent également ces notions d'apprentissages implicites et explicites dans leur ouvrage (2012). Bien que l'enseignement scolaire soit souvent perçu comme explicite, comme le sont les apprentissages cités par la Lehrperson 1, les auteur·e·s rappellent que les élèves plus jeunes sont davantage réceptifs à des enseignements implicites, même si ceux-ci nécessitent plus de temps.

Les enseignantes mentionnent différents exemples de temps où les deux rôles se conjuguent ; le *Morgenkreis* pour la Lehrperson 2, lors duquel les élèves parlent par exemple de la météo, mais développent également des connaissances grammaticales, comme les déclinaisons adjectivales. L'enseignante 2 nomme les cas de résolutions de conflits lors desquels il faut travailler ses compétences de formation générale (la communication par exemple) mais également utiliser un vocabulaire clair et compréhensible pour se faire comprendre.

Ces exemples viennent corroborer ce que Simard et ses coauteur·e·s (2010) préconisent : les autres disciplines constituent des situations authentiques où la langue est mobilisée en tant qu'outil et peut être exercée tout en gardant du sens pour les élèves. Il parait alors clair pour la Lehrperson 2 et l'enseignante 2 que la langue, indépendamment de la région linguistique, est résolument ancrée dans le vivant et doit être développée en relation avec autrui.

Les deux autres enseignantes nomment en outre des leçons de NMG et de sciences de la nature lors desquelles il est fréquemment important de clarifier le lexique employé dans l'activité. Les situations exemplifiées par les enseignantes démontrent le rôle de vecteur et les fonctions multiples de la langue de scolarisation ainsi que l'importance de s'assurer que celle-ci est à la portée de toutes et tous.

Les enseignantes francophones ainsi que la Lehrperson 2 estiment que leurs élèves perçoivent de plus en plus les deux rôles de la langue de scolarisation, « ils comprennent à quel moment on doit mettre l'accent sur quoi » explique l'enseignante 1, rappelant les situations où il est par exemple important de s'appliquer à l'écriture cursive et celles, où elle n'est pas au centre des apprentissages.

De telles indications nous permettent de nous interroger sur les causes en vertu desquelles les élèves perçoivent de mieux en mieux la distinction entre les rôles de vecteur et d'objet. Une raison est probablement que la métacognition linguistique des élèves se développe au fur et à mesure de leur temps passé auprès des enseignantes. Une autre raison pourrait être que les enseignantes proposent elles-mêmes un fonctionnement plus explicite, par rapport par exemple à ce qu'elles ont pu proposer par le passé. Par ailleurs, cela pourrait également être dû à des profils différents d'élèves, plus réceptifs à cette distinction et à ce double rôle endossé par la L1.

La Lehrperson 1 n'est, elle, pas certaine de la compréhension qu'avaient ses élèves des rôles de vecteur et d'objet que joue la langue de scolarisation. Elle estime toutefois qu'une telle clarification autour de ceux-ci aurait été intéressante. Nous pouvons dès lors nous demander si cela indique un manque d'explicitation dans sa pratique. Encouragée par Schmellentin et Lindauer (2020) l'approche du *sprachbewusster Unterricht* recommande justement une explicitation des moments d'apprentissage, y compris dans les autres disciplines.

3.3. Approches et contenus dans la pratique

3.3.1. Ordre d'importance des compétences à acquérir

Afin de comprendre quelles étaient les priorités des questionnées dans leur enseignement de la langue de scolarisation, nous leur avons demandé de nommer les compétences principales à acquérir.

L'enseignante 1 explique que

> la compréhension orale en classe [lui] semble être la première compétence à avoir pour pouvoir participer. La compréhension écrite […] ça sera plus déjà pour viser de l'autonomie. L'expression orale permettrait d'interagir et de voir si c'est compris. L'expression écrite, en général, […] c'est celle qui vient le plus tardivement.

Pour la Lehrperson 1, il est très important « dass die Kinder gut kommunizieren können […] und sich gut ausdrücken können » en complétant : « schlussendlich ist es wichtig, dass sie mit Menschen kommunizieren können ». Elle rappelle en outre que les nombreux outils informatiques qui continuent de se développer représentent des alternatives et supports importants qui permettront d'accompagner dans le futur les élèves avec plus de difficultés.

En faisant référence à ces outils comme réelles solutions pour soutenir les compétences langagières de production écrite par exemple, la Lehrperson 1 démontre une certaine ouverture et conscience des évolutions sociétales de notre génération. Cette perception est probablement due à son travail actuel d'enseignante spécialisée, la rendant plus sensible à cette réalité.

La Lehrperson 2 nomme tout d'abord « die emotionellen Qualitäten, dass sie ihre Gefühle ausdrücken können […] und erstmal so handeln können miteinander, auch mit fremdsprachigen Kindern verhandeln ».

La communication orale est à nouveau citée comme compétence-clef par trois des enseignantes, reflétant son rôle majeur au début des apprentissages comme c'est le cas au cycle 1. L'enseignante 1 l'identifie d'ailleurs : « la compréhension orale, je pense que c'est quand même la première chose [à laquelle] ils sont confrontés quand ils arrivent dans une classe ».

De son côté l'enseignante 2 explique que pour elle, ces compétences sont

> être autonome dans la lecture, donc avoir une consigne, pouvoir la comprendre et répondre. C'est pouvoir communiquer par l'écrit, soit un petit texte d'une histoire, d'une information, ou bien d'une réalité qu'il a vécue, de pouvoir s'exprimer aussi verbalement pour qu'il puisse être compris et justement pouvoir clarifier ses émotions et gérer la relation sociale.

Lorsqu'il est demandé aux enseignantes de présenter une activité-type d'apprentissage en discipline de langue de scolarisation, leurs réponses illustrent bien les approches propres à chacune des régions linguistiques (Schneuwly et al., 2016) : les enseignantes francophones présentant toutes deux des activités ayant pour origine une histoire ou un texte, que celui-ci soit lu ou écouté.

De son côté, la Lehrperson 1 évoque une image à analyser, à partir de laquelle diverses compétences seraient travaillées. Son approche fait écho à l'approche par compétences davantage présente dans les moyens d'enseignement alémaniques et favorisée par le LP21.

Quant à la Lehrperson 2, elle dénombre de multiples activités ludiques, souvent en mouvement ou en musique et interdisciplinaires. Ce témoignage reflète une vision de la langue mobilisée dans d'autres activités : un rôle de vecteur interdisciplinaire.

3.3.2. Langue de scolarisation dans les autres matières

Un autre élément de discussion s'enquiert de l'attention portée par les enseignantes à l'utilisation et à l'acquisition de la langue par les élèves dans les autres matières. Les enseignantes relatent par exemple veiller à la compréhension du lexique employé ainsi que de la consigne, ou proposer des reformulations aux élèves pour clarifier leurs propos lorsqu'eux ou elles-mêmes s'expriment.

Ces pratiques rejoignent directement ce que Schmellentin et Lindauer (2020) ainsi que Michalak et ses coauteur·e·s (2015) désignent par *sprachbewusster Unterricht*. Les enseignantes adoptent spontanément une posture sensible à la langue, non pas dans le cadre du cours de L1, mais dans chacune de leurs disciplines. Veiller à la compréhension du lexique, expliciter les consignes ou accompagner les reformulations des élèves constituent des gestes professionnels qui, sans être nécessairement nommés comme tels par les praticiennes, s'inscrivent pleinement dans cette conception d'un enseignement conscient de la langue comme outil transversal.

La correction de la langue de scolarisation dépend largement du contexte et varie d'une enseignante à l'autre. La Lehrperson 1 privilégie avant tout l'encouragement à l'expression : du moment que l'élève est compris, une correction systématique ne lui parait pas obligatoire. La confusion entre les déterminants *der*, *die* et *das*, par exemple, ne sera pas forcément reprise, en particulier pour des élèves allophones. L'enseignante 1, quant à elle, témoigne d'une posture plus explicitement corrective, veillant à la justesse des productions langagières et citant les erreurs de genre de déterminants comme une erreur devant être corrigée.

Les priorités langagières observés par Schneuwly et ses coauteur·e·s (2016) et propres à chaque région semblent se prolonger dans les pratiques orales observées. En Suisse romande, le respect de la beauté de la langue et de la grammaire est plus important. Cela parait trouver un écho dans le ressenti d'une plus grande exigence de justesse à l'oral, tel qu'il nous est apparu dans les entretiens ainsi qu'au travers de la tradition francophone.

La Lehrperson 2 explique cependant : « Also ich korrigiere viel und ich helfe ihnen auch, dass sie einander lernen zu korrigieren ». Cette pratique, se distinguant de celle présentée par la Lehrperson 1 pourrait être justifiée par l'origine différente des deux Lehrpersonen ou par une préférence ou un intérêt personnel plus important pour la justesse de la langue.

Dans une approche transversale des apprentissages, la Lehrperson 1 explique que

> wenn wir im Deutsch die Nomen zum Beispiel schon Häufig besprochen haben und wirklich versucht haben darauf zu achten, die gross zu schreiben und die Satzanfänge zu machen und die Punkte: wenn sie dann einen Eintrag in dem NMG-Heft gemacht haben, dann habe ich dann so ein bisschen probiert, dass sie trotzdem auch auf solche Regeln schauen.

Un exemple similaire est présenté par l'enseignante 2, relevant l'intérêt de thématiser l'emploi ou non des majuscules, par exemple en leçons de géographie lors de l'écriture des noms des pays.

3.4. Limites et perspectives

3.4.1. Limitation dans l'enseignement de la langue de scolarisation selon le moyen d'enseignement à disposition

« [L]a richesse du moyen fait que ça le rend aussi complexe » dit l'enseignante 1, expliquant que le nouveau moyen d'enseignement du français est difficilement accessible aux élèves présentant le plus de difficultés. Dans la classe de la Lehrperson 2, l'expérience est similaire. Elle précise toutefois que « da wir keinen Druck haben von der Schulleitung jetzt alles mehr machen zu müssen, kommen wir sehr gut zurecht ». Pour la Lehrperson 1, la difficulté d'application est surtout liée au temps à disposition.

Les enseignantes expliquent toutes utiliser des moyens complémentaires, comme des anciennes méthodes. Les enseignantes germanophones s'inspirent également d'approches vues en ligne, pour la Lehrperson 1 ou rencontrées dans d'autres régions linguistiques lors de précédents emplois, pour la Lehrperson 2.

Bien qu'indiquant une certaine ouverture d'esprit de la part des enseignantes vis-à-vis de méthodes diverses et offrant des outils adaptés à leurs élèves, un recours à des moyens complémentaires interroge également. En effet, cela révèle une partielle inadéquation entre les moyens prévus et la réalité de l'enseignement en pratique.

Par ailleurs, les quatre questionnées proposent régulièrement des exercices de révisions ou de répétitions à leurs élèves, des exercices souvent absents des moyens d'enseignement. « [L]'élève a besoin de s'entrainer, de s'exercer […] je dois pas mal rajouter quand même d'exercices pour que ça devienne automatique », explique l'enseignante 2.

3.4.2. Différences dans l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse romande et alémanique

Lorsque l'on questionne les enseignantes sur leurs connaissances du système d'enseignement de la L1 dans l'autre région linguistique (Suisse romande – Suisse alémanique), la réponse est similaire : elles ont peu ou pas de connaissances, mais de la curiosité pour un fonctionnement qui doit être assez différent.

L'enseignante 2 se questionne en outre sur l'impact de la *diglossie* pour l'apprentissage de l'allemand : « Je me dis que ça doit être très compliqué s'ils doivent enseigner l'allemand, et puis en même temps parler suisse allemand, ou bien que certains élèves ne comprennent pas bien l'allemand, ça doit être un défi supplémentaire », dit-elle, identifiant toutefois un défi, le fait que « le français écrit est très différent du français oral ».

Des propos que nous pouvons mettre en lien avec l'opacité orthographique de la langue française (Schmalz et al., 2015). En effet, l'enseignante 2 semble bien saisir les enjeux de l'enseignement du français, présentant une orthographe plus opaque, et de l'allemand, en particulier sur le territoire helvétique, ayant pour difficulté majeure la situation de *diglossie* dans laquelle les élèves suisses allemands évoluent (Brohy, 2013).

Une fois les différentes grilles horaires et la répartition respective du temps accordé à la L1 présentées aux interviewées, les réactions sont très différentes.

Pour les enseignantes romandes, il est difficilement possible de se le représenter. « Alors déjà comment est-ce que j'enseignerais le français en 5 périodes par semaine ? Alors moi je ne verrais pas une baisse du nombre d'heures », exprime l'enseignante 1, l'enseignante 2 étant du même avis : « J'ai de la peine à comprendre qu'on ne puisse faire que […] cinq périodes de L1 ». Les enseignantes romandes expliquent en outre que les leçons de français sont souvent utilisées pour réaliser d'autres activités, rappelant en effet le fonctionnement proposé par le nouveau moyen d'enseignement favorisant les liens avec les autres disciplines : une sorte d'interdisciplinarité intégrée.

Les réactions neuchâteloises sont intéressantes. Celles-ci manifestent une certaine résistance à un potentiel changement : la discipline du français a besoin d'un tel espace. Cette immuabilité au niveau du volume horaire parait constitutive de l'identité professionnelle des deux enseignantes romandes, ancrée dans cette ancienne tradition selon laquelle le français occupe une place centrale.

Les enseignantes suisses alémaniques sont d'avis qu'un tel fonctionnement où la langue de scolarisation prend plus de place est pertinent. Pour la Lehrperson 2, le système présenté a plus de sens car « es gibt nichts Wichtigeres als zuerst die Sprache beizubringen. Was will man denn sonst ja? », la Lehrperson 1 l'exprime aussi, « ich denke, gerade in den ersten Jahren finde ich den Ansatz, dass die Sprache einen hohen Wert hat, finde ich sehr wertvoll ».

De l'autre côté, les enseignantes germanophones semblent ouvertes à des changements, reconnaissant l'importance, en particulier en début de scolarité, de la langue de scolarisation. Elles paraissent toutefois reconnaitre la valeur d'un programme transversal et leurs propos au cours des entretiens témoignent d'une perception positive de l'interdisciplinarité.

Par ailleurs, la première Lehrperson se questionne sur l'impact positif (le progrès) et négatif (la fatigue, la baisse de motivation) sur les élèves allophones confronté·e·s à un programme scolaire centré autour de la langue. Cette réflexivité pédagogique nous intéresse en cela qu'elle relève un aspect motivationnel dans l'apprentissage d'une langue. Celui-ci, bien que trop peu abordé dans notre approche théorique, est important. En effet, on peut considérer qu'un enseignement plus interdisciplinaire d'une langue, lorsque la langue est par exemple mobilisée en tant que vecteur et revêt, de ce fait, plus de sens (Simard et al., 2010), peut être mieux reçue par un ou une élève allophone.

Conclusion

Cette partie du travail nous permet de présenter nos résultats de façon synthétique, de nous interroger sur les obstacles rencontrés au cours de notre enquête puis de proposer des pistes de recherche future.

Synthèse des résultats

Notre recherche avait pour but de récolter des données qualitatives afin de répondre à notre question principale :

Comment les enseignant·e·s du cycle 1 et du cycle 2 en Suisse romande et en Suisse alémanique conçoivent-ils et elles le rôle et l'enseignement de la langue de scolarisation, et en quoi ces conceptions reflètent-elles des approches didactiques différentes ?

Pour y parvenir nous avions fixé quatre objectifs de recherche, ceux-ci guidant nos préparatifs en vue des entretiens ainsi que lors de la lecture et l'analyse des données.

Notre premier objectif était celui de

- Comprendre comment certain·e·s enseignant·e·s du cycle 1 et du cycle 2 conçoivent le rôle de la langue de scolarisation (L1) en Suisse romande et en Suisse alémanique.

Notre recherche a mis en lumière une vision commune dans la conception des enseignantes de Suisse romande et de Suisse alémanique : la communication est fondamentale à l'école.

Cette constatation dénote une compréhension du rôle de la langue par les questionnées au-delà des frontières de la discipline, valorisant son rôle de vecteur. Nous avons cependant pu constater que ce rôle, bien que présent en Suisse romande, est plus développé en Suisse alémanique.

Le rôle de discipline de son côté, davantage endossé par la langue de scolarisation en Suisse romande, fait en outre écho à une attention plus fréquente attribuée à la justesse du discours telle que celle-ci s'est présentée au cours de nos entretiens.

En Suisse alémanique, il nous est par ailleurs apparu que la langue de scolarisation avait en plus une fonction émancipatrice pour une des Lehrpersonen. Celle-ci témoignait de sa volonté d'offrir à ses élèves une meilleure qualité de vie ainsi que, communément avec la deuxième enseignante francophone, une meilleure capacité à communiquer ses émotions.

Finalement, la Lehrperson 1 a identifié un rôle intéressant de la langue de scolarisation dans sa pratique et conséquence de la *diglossie* existante en Suisse alémanique. En effet, elle souligne l'intérêt qu'un changement de code, un passage du suisse allemand à l'allemand standard, peut avoir pour l'identification par les élèves des moments-clefs d'apprentissage.

Ce rôle que peut jouer la langue de scolarisation nous amène à notre deuxième objectif de recherche :

- Identifier certaines différences d'approches et de contenus dans l'enseignement de la L1 en Suisse romande et en Suisse alémanique, telles qu'elles apparaissent dans la pratique.

Pour ce faire, nous avons cherché à mettre en lien nos observations théoriques avec les retours des personnes questionnées. Cela nous a permis d'obtenir leur opinion sur la question du volume horaire prévu.

D'après les enseignantes romandes, la part accordée au français est justifiée et essentielle. Une sorte d'interdisciplinarité implicite est en outre intégrée au moyen d'enseignement à disposition, offrant aux élèves un enseignement varié et plus motivant. Les enseignantes alémaniques, elles, estiment que le temps prévu pour l'enseignement de l'allemand dans le cadre horaire est insuffisant et elles dévoilent devoir compenser ce manque de périodes par des ajustements personnels, par exemple en ayant recours à de l'interdisciplinarité. Celle-ci n'est toutefois, contrairement à la Suisse romande, pas directement prévue par les moyens d'enseignement disponibles.

L'approche interdisciplinaire mobilisée par les enseignantes germanophones offrent aux élèves un terrain d'expérimentation peut-être plus proche de la réalité ou du moins les placent dans des situations authentiques. L'alternance codique mentionnée plus haut présente de plus une fonction d'enseignement sensible à la langue, y compris dans les autres disciplines.

Indépendamment de leur origine linguistique, les propos de plusieurs enseignantes révèlent un recours à un *sprachbewusster Unterricht*, lorsque la langue répond à diverses fonctions : exposer un savoir, le documenter, soutenir sa construction ou l'exercer.

Les enseignantes proposent également des activités-types pouvant être réalisées lors de leçons de L1. Celles présentées sont révélatrices des habitudes de chaque région linguistique.

En Suisse romande, les deux enseignantes donnent pour exemple des activités ayant un ancrage textuel fort, valorisant le développement du rôle de l'élève en tant que *sujet-lecteur.* En Suisse alémanique, les approches proposées sont plutôt basées sur des images ou sur un fonctionnement plus ludique, en mouvement et interdisciplinaire.

Une attention à la justesse du langage nous parait plus importante en Suisse romande, ce qui peut confirmer l'influence de la tradition française. Toutefois, les propos de la Lehrperson 2 nous amènent à relativiser notre analyse. Bien que l'encouragement à l'expression en Suisse alémanique soit cité par les deux Lehrpersonen, la seconde témoigne privilégier la langue juste, cela pouvant être expliqué par sa propre biographie langagière ou ses intérêts personnels.

Ayant observé ces divergences d'approches entre les régions linguistiques, nous nous sommes ensuite intéressées à

- Mettre en lumière certains avantages et certaines limites perçues par le corps enseignant dans ces approches respectives.

Tout d'abord pour la Suisse alémanique, il parait important de valoriser l'intérêt de placer les élèves dans des situations authentiques donnant du sens à leurs apprentissages. Les élèves

exercent, développent et pratiquent la langue de scolarisation dans les autres disciplines. De plus, un tel fonctionnement permet à des élèves avec moins de motivation pour la langue de scolarisation de l'entrainer implicitement.

Du côté de la Suisse romande en revanche, on peut établir que c'est peut-être la richesse et la variété thématique du nouveau moyen d'enseignement de français qui offre aux élèves des situations d'apprentissage motivantes et plus explicites. Nous pouvons alors avancer que cette structuration offre davantage de temps aux élèves en difficulté pour acquérir la langue de scolarisation. Les enseignantes francophones témoignent toutefois d'un moyen d'enseignement riche, mais parfois trop riche pour des élèves justement en difficulté. Par ailleurs, elles relèvent également un manque d'outils pour l'entrée dans la lecture.

Le manque de temps à disposition semble être la limite principale perçue par le corps enseignant alémanique. Celui-ci implique une certaine tension dans la réalisation par exemple de projets ainsi qu'entre les objectifs langagiers et disciplinaires.

Il nous parait alors précieux de

- Dégager des pistes d'amélioration et des possibilités de transfert réciproque entre les deux régions, afin d'enrichir l'enseignement de la L1 en Suisse.

Notre recherche fait apparaitre une vision complémentaire des forces d'enseignement. En effet la richesse thématique et la structuration explicite des apprentissages langagiers propres à l'approche romande pourraient enrichir un enseignement alémanique qui manque parfois de temps pour approfondir certains contenus. Une difficulté de mise en œuvre d'un tel fonctionnement en Suisse alémanique est entre autres due à la variété de moyens d'enseignement. Alors même que celle-ci représente parfois une force, offrant de multiples approches d'enseigner une même thématique, ils restent moins développés que ne l'est le MER. La focalisation accordée à la littérature pourrait en outre être un bon moyen de valoriser l'allemand standard ou le dialecte, selon les volontés pédagogiques, et de développer avec les élèves leur rôle de sujets-lecteurs.

À l'inverse, la souplesse interdisciplinaire et l'attention à la langue comme vecteur transversal, incarnées notamment dans le *sprachbewusster Unterricht*, représentent une posture précieuse que les enseignantes romandes semblent déjà adopter partiellement, mais qui pourrait être davantage formalisée. Les approches ludiques et intégrées aux autres disciplines sont elles aussi des pistes intéressantes pour la Suisse romande.

Bilan réflexif

Ce travail nous a permis de nous positionner dans une posture captivante : être à la fois chercheuse, petit à petit spécialiste d'un domaine bien précis, accumulant de nombreux savoirs, mais aussi et surtout novice dans l'enseignement et sa pratique, en quête d'informations et opinions auprès d'enseignantes expérimentées voulant bien partager leurs connaissances.

Et là est toute la valeur d'une démarche qualitative. L'intérêt est de récolter des données qui seront de toute manière, à peu de choses près, correctes, car la vérité se trouve dans le discours de la personne questionnée.

Cette démarche s'est cependant avérée plus complexe que ce que nous imaginions. En effet, bien que nous fussions à la recherche de données qualitatives, nous n'avions pas pour autant choisi les enseignantes au hasard. Nous souhaitions obtenir un discours intéressant, témoignant de la réalité de l'enseignement de la langue de scolarisation dans le canton de Neuchâtel et de Berne. Quand bien même celui-ci ne devait pas être représentatif d'une vérité générale attribuable à chaque enseignant·e du même canton, nous souhaitions nous exposer à des profils d'enseignantes variés.

C'est au cours des entretiens que nous avons par exemple constaté que les enseignantes neuchâteloises sélectionnées travaillaient dans des classes avec peu d'élèves allophones là où les enseignantes bernoises vivaient la situation inverse. Cela ne correspondait par exemple pas complètement aux statistiques que nous avions consultées à ce sujet

Par ailleurs, il aurait été pertinent d'obtenir un entretien avec un·e enseignant·e francophone du début de cycle 2. Lors de nos recherches d'entretien, nous avons en effet préféré retenir la certitude d'un deuxième entretien avec une enseignante francophone de fin de cycle 1, plutôt que le risque de ne pas trouver un·e autre enseignant·e dans des délais raisonnables.

Un autre élément inattendu que nous avons rencontré a été l'impact du nouveau moyen d'enseignement de français sur les réponses des enseignantes romandes. Il est vrai que nous avons été quelque peu surprise par la place que cet outil a pris dans le discours des questionnées. Leur perception du nouveau MER a cependant été intéressante car elle a accompagné leur discours et permis une posture réflexive au travers de laquelle les enseignantes pouvaient analyser leur propre approche et vision de la langue de scolarisation.

Ce travail a de surcroit été extrêmement formateur et a eu un fort impact positif sur notre propre construction en tant qu'enseignante. Les entretiens, bien qu'étant des exercices délicats, ont réellement été vécus comme des temps passionnants de discussion, nous rappelant à quel point il est nécessaire de dialoguer sur nos pratiques et opinions pédagogiques.

Ce sentiment d'être entrée dans un réel rapport d'échange de connaissances s'est par ailleurs concrétisé par la volonté de trois des enseignantes questionnées de recevoir ce travail de mémoire à sa remise. Cette demande est manifeste d'une envie d'approfondir le sujet et d'obtenir davantage d'informations après avoir débuté une exploration intéressante.

Perspectives de recherche future

Alors même que ce travail s'achève après une année de recherche, la réflexion est pour autant loin d'être aboutie. Oui nous avons identifié certaines des causes d'une répartition horaire déséquilibrée selon les régions linguistiques. Cependant, nous ne nous sommes pas penchée sur les approches des autres cantons pour l'enseignement de la L1.

Le choix des cantons de Berne et de Neuchâtel a été réalisé pour nous confronter à des situations très différentes, ce qui a fonctionné. Il pourrait cependant être intéressant de s'intéresser aux divergences au sein d'une même région linguistique et pourquoi pas proposer des temps de discussions entre des enseignant·e·s questionnés pour leur offrir un environnement propice aux échanges de pratiques.

Références bibliographiques

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., & Sheils, J. (2016). Chapitre 6. Construction de la maîtrise de la langue de scolarisation au cycle primaire. *Hors collection*, 53-59. https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.01

Bildung in den Kantonen : 18'500 Schweizer Schüler wurden getestet – so steht es um ihre Sprachkompetenzen. (2025, 22 mai). Tages-Anzeiger. https://www.tagesanzeiger.ch/edk-18-500-schweizer-schueler-bei-sprachkompetenzen-getestet-891502887940

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18. https://doi.org/10.7202/1085369ar

Brohy, C. (2013). Plurilinguisme, diglossie et minorités : Le cas de la Suisse. *Lengas. Revue de sociolinguistique*, (73), Article 73. https://doi.org/10.4000/lengas.163

Bühler, J. C., von Oertzen, T., McBride, C. A., Stoll, S., & Maurer, U. (2018). Influence of dialect use on early reading and spelling acquisition in German-speaking children in Grade 1. *Journal of Cognitive Psychology*, *30*(3), 336-360. https://doi.org/10.1080/20445911.2018.1444614

Catach, N. (1973). Que faut-il entendre par système graphique du français? *Langue française*, *20*, 30-44. https://doi.org/10.3406/lfr.1973.5652

CDHEP. (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques. Haute Ecole Pédagogique BEJUNE. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/M%c3%a9moire_Professionnel_Bachelor_1922/code_d_ethique.pdf

Chnane-Davin, F. (2025). Le français langue de scolarisation, une fonction à part en didactique ! *La Lettre de l'AIRDF, 74,* 29-35 [En ligne]. https://airdf.org/images/Lettre-pdf/lettre-74/AIRDF-Lettre-74.pdf

COFO 2023 : Compétences fondamentales des élèves neuchâtelois-es en langues - République et canton de Neuchâtel. (s. d.). Consulté le 30 août 2025 sur https://www.ne.ch:443/medias/Pages/250522-Resultats-COFO.aspx

Combessie, J.-C. (2007). L'entretien semi-directif. *La méthode en sociologie* (pp. 24–32). La Découverte. https://shs.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24?lang=fr

Compétences fondamentales en langues et en mathématiques (COFO) : IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique. (s. d.). Consulté le 30 août 2025 sur https://www.irdp.ch/institut/competences-fondamentales-langues-mathematiques-3010.html

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. (2011). *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation : Standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16.6.2011*. CDIP. https://edudoc.ch/record/96790

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2024). *Stundentafeln der Volksschule : Primarstufe und Sekundarstufe I: Schuljahr 2024-2025 = Grilles-horaires de la scolarité obligatoire: degrés primaire et secondaire I : année scolaire 2024-2025*. IDES. https://edudoc.ch/record/237082

Consortium COFO. (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017 : Langues 8e année scolaire*. https://doi.org/10.18747/PHSG-COLL3/ID/381

Consortium COFO. (2025). *Rapport national sur la vérification de l'atteinte des compétences fondamentales (COFO) 2023, Langues en 11e année scolaire : Une contribution au monitorage de l'éducation en Suisse*. https://doi.org/10.48620/85371

Consortium HarmoS Langue de scolarisation. (2010). *Langue de scolarisation : Rapport scientifique de synthèse et modèle de compétences. Version provisoire (avant adoption des standards de base)*. Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz. https://edudoc.ch/record/87021/files/L1_wissb_f_20100119.pdf

Corbalan, J.-A. (2000). Pertinence de la recherche qualitative : Approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. *Recherche en soins infirmiers*, *61*(2), 13-22. https://doi.org/10.3917/rsi.061.0013

Darme-Xu, A., Monnier-Silva, A. C., Schneuwly, B., & Tinembart, S. N. (2020). Émergence de la didactique du français et rénovation de l'enseignement en Suisse romande (1970-1990). In *Diffusion et influences des recherches en didactique du français* (p. 203). Presses Universitaires. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:146437

Écoles | PISA CH. (s. d.). Consulté le 30 août 2025 sur https://www.pisa-schweiz.ch/

Fasciolo, A. (2024). *Vers la résilience : Comment les enseignant·e·s peuvent-ils/elles accompagner les élèves à faire face à la perte d'un être cher ?* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. ROAR. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/329895

Hutterli, S., Coste, D., Elmiger, D., Eriksson, B., Lenz, P., Stotz, D., Wokusch, S., & Zappatore, D. (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux—Développements—Perspectives* (Vol. 34B). CDIP. http://hdl.handle.net/20.500.12162/178

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, *102*(3), 23-34. https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023

Lietti, A. (2001, décembre 5). *En Suisse, un élève sur cinq sait à peine lire en fin de scolarité*. Le Temps. https://www.letemps.ch/societe/suisse-un-eleve-cinq-sait-peine-lire-fin-scolarite

Lindauer, T., Dittmar, M., Schmellentin, C., Sturm, A., Schneider, H., & Rychener, I. (2017). Fachkonzept integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe. *Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt.* http://hdl.handle.net/11654/27728

Macabrey, C. (2024). *Les premiers secours en milieu scolaire : Une nécessité ?* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. ROAR. https://roar.hep-bejune.ch/global/documents/329900

Marti, C. (2021). *Regards croisés entre pratique et théorie des cours Deutsch als Zweitsprache (DaZ) et français langue seconde (FLS) en contexte réciproque-immersif en 1-2H : Fallstudie zur Förderung des Wortschatzerwerbs im (Schweizer-) Deutsch und Französisch durch DaZ und FLS an der Bieler Filière Bilingue* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. ROAR. https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/320814

Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht : Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. https://content-select.com/portal/media/download_extract/56e190c7-afac-48f4-a337-29b5b0dd2d03

Nyssen, M.-C., & Terwagne, S. (2001). Chapitre 2. Les stratégies du lecteur débutant. In A. Godenir, *L'apprentissage de la lecture en Europe* (pp. 29-38). Presses universitaires du Midi. https://doi.org/10.4000/books.pumi.4001

Office fédéral de la statistique (OFS). (s. d.). *Corps enseignant – Égalité entre femmes et hommes*. Confédération suisse. Consulté le 17 avril 2026 sur https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/corps-enseignant.html

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 235-312). Armand Colin. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235.

Pauchard, O. (2006, 21 mai). Un nouveau pragmatisme «fédéral» en matière de formation. *SWI swissinfo.ch*. https://www.swissinfo.ch/fre/education/un-nouveau-pragmatisme-fédéral-en-matière-de-formation/5207372

Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif* (Fiche méthodologique n°3). Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP). https://sciencespo.hal.science/hal-04087897v1/document

Réseau pédagogique neuchâtelois (RPN). (2023, 22 mars). *PRIMA / ANIMA : Programme d'enseignement de l'allemand par immersion partielle* [Site web]. https://blogs.rpn.ch/prima2/

Richard, S. & Couture, L.-I. (2009). La langue : un objet et un outil. *Québec français*, *154*, 119–120. https://id.erudit.org/iderudit/1833ac

Rioufreyt, T. (2016, juin). *La transcription d'entretiens en sciences sociales : enjeux, conseils et manières de faire* (Fiche méthodologique n° 1). Centre Max Weber. https://www.centre-max-weber.fr/IMG/pdf/fiche_methodo_transcription_entretiens__rioufreyt_2016.pdf

Rouiller, V., & Darme, A. (2018). L'enseignement du français langue maternelle et de l'allemand langue étrangère en Suisse romande : Deux langues nationales à la croisée de finalités plurielles (1830-1914). *Histoire de l'éducation*, *149*, 21-44. https://doi.org/10.4000/histoire-education.3960

Sabbatini, J. (2025, septembre 25). *Enseignement de l'allemand par immersion dans le canton de Neuchâtel Programme PRIMA Projet ANIMA*. [Présentation PowerPoint]. PHBern. Repérée sur la plateforme Switch https://portfolio.switch.ch/group/view.php?id=17608#

Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M., & Castles, A. (2015). Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review*, *22*(6), 1614-1629. https://doi.org/10.3758/s13423-015-0835-2

Schmellentin, C., & Lindauer, T. (2020). Sprachbewusster Fachunterricht – Entwicklungsperspektiven für eine interdisziplinäre Fachdidaktik. *Swiss Journal of Educational Research*, *42*(3), Article 3. https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.11

Schneuwly, B., Lindauer, T., Darme, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première «Deutsch»–«Français» : Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~ 1840 à~ 1990) dans une perspective comparative. *Forumlecture. ch*, *2*. https://www.academia.edu/download/107300826/unige_85913_attachment01.pdf

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2003). *Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen : Beschluss Plenarversammlung 12.6.2003*. EDK. https://edudoc.ch/record/33241

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01

Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A., & Gentaz, É. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, *199*(3), 51-67. https://doi.org/10.3917/lf.199.0051

Sprenger-Charolles, L. (2025). Coût de l'opacité de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture. *ResearchGate*. https://doi.org/10.3917/cite.086.0057

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. http://hdl.handle.net/1866/4688

Verdelhan, M., Maurer, B., & Durand, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation : Vers une didactique spécifique. *Tréma*, *15-16*, 147-157. https://doi.org/10.4000/trema.1758

Ziegler, J. C. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, *199*(3), 35-49. https://doi.org/10.3917/lf.199.0035

Annexes

Annexe 1 – Guide d'entretien (FRA)

Axes thématiques	Questions	Questions de relance	Objectif poursuivi
Profil de l'interviewé·e	Pouvez-vous me parler brièvement de votre parcours d'enseignant·e et de la situation dans laquelle vous enseignez actuellement ?	Avez-vous toujours enseigné dans la même région linguistique ? Y a-t-il des spécificités dues à votre école / canton qui influencent votre travail sur la langue? Comment décririez-vous la situation linguistique de votre classe ?	Connaissance du contexte d'enseignement et du bagage personnel
	Comment décririez-vous la place qu'occupe la langue de scolarisation dans votre pratique quotidienne ?	Que pensez-vous du temps à disposition pour enseigner la langue de scolarisation ?	Temps consacré Importance perçue
Rôle de la langue de scolarisation	Comment qualifieriez-vous le rôle que joue la langue de scolarisation à l'école ? Je souhaiterais trois mots.	Que signifie … pour vous ? Pensez-vous que vos collègues partagent votre avis ? Pourquoi ? Pensez-vous que votre vision du rôle de la langue de scolarisation a évolué avec le temps ?	Discipline Outil de communication Vecteur d'apprentissage
	La langue de scolarisation occupe plusieurs rôles dans l'enseignement, on l'enseigne, et on s'en sert aussi pour transmettre d'autres savoirs. Comment, selon vous, ces différents rôles se conjuguent dans votre pratique ?	Pouvez-vous me donner un exemple de situation d'enseignement où les deux rôles de la langue se conjuguent ? Est-ce que, d'après vous, les élèves ont conscience de ces deux rôles ? Cela serait-il nécessaire ? Pensez-vous que le PER met en avant plutôt l'un ou l'autre des rôles de la langue de scolarisation ?	Objet de l'enseignement Vecteur de l'enseignement
Approches et contenus dans la pratique	Quelles sont pour vous les compétences importantes que les élèves de votre classe doivent acquérir en français ? Prenez une minute pour y réfléchir.	Dans quel ordre de priorité les classeriez-vous ? Trouvez-vous qu'il y a certains contenus d'enseignement qui sont plus importants que d'autres ?	Lecture, écriture, communication, expression orale, compréhension orale, grammaire, orthographe
	Quelles sont les approches et les outils que vous utilisez pour enseigner la discipline du français dans votre classe ?	Pouvez-vous décrire une activité / séquence que vous réaliseriez pour travailler le français avec vos élèves ?	Objectifs Moyen d'enseignement Littérature et sujet-lecteur Organisation
	De quelle(s) manière(s) accompagnez-vous vos élèves dans leur pratique de la	Quelle attention accordez-vous à la langue de scolarisation lors de	Interdisciplinarité Sprachbewusster Unterricht

	langue de scolarisation dans les autres matières ?	l'enseignement d'autres disciplines ? Corrigez-vous les élèves dans leur utilisation ? Comment et par quels moyens encouragez-vous la langue de scolarisation dans les autres disciplines ?	Soutien langagier
Limites et perspectives	Où percevez-vous des limites dans l'enseignement du français actuel, tel qu'il est rendu possible par les moyens d'enseignement en vigueur et le PER ?	Trouvez-vous que ceux-ci sont des outils pertinents face à la réalité de votre classe ? Quel type de matériel complémentaire avez-vous développé et pour quelle(s) raison(s) ?	Temps Hétérogénéité Ressources Formation
	Quelles sont les différences que vous connaissez ou que vous imaginez exister entre les approches utilisées en Suisse romande et celles utilisées en Suisse alémanique pour l'enseignement de la L1 ?	Vous inspirez-vous de méthodes venues d'autres régions linguistiques ou d'autres pays ? Les élèves de Suisse alémanique (bernois) du même degré ont 5 périodes par semaine de L1, dans certaines régions de Suisse romande (Neuchâtel par exemple) et au même degré on en compte 11. Que pensez-vous de cette différence et comment une mise en place de ce système dans votre région linguistique impacterait votre enseignement ? ?	Comparaison régions linguistiques Représentations enseignantes Temps consacré
	Où se trouvent selon vous les forces ou les avantages de l'enseignement de la langue de scolarisation que vous dispensez à vos élèves ?	Quels en sont les indices décelables dans votre classe ? Ces qualités se retrouvent-elles chez vos élèves et vos classes à travers les années ?	Qualités langagières perçues Regard positif sur son enseignement
	Si vous pouviez changer ou améliorer un aspect de l'enseignement de la L1, que feriez-vous ?	Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile ou le plus frustrant dans votre pratique actuelle ? De quel soutien ou de quelles ressources auriez-vous besoin pour améliorer votre enseignement de la L1 ?	Formation Approches Besoins Différenciation Ressources
Ajout	Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose ?		

Annexe 2 – Guide d'entretien (DEU)[7]

Schwerpunkte	Fragen	Nachfragen	Verfolgtes Ziel
Profil der interviewten Person	Können Sie mir kurz von Ihrem beruflichen Werdegang erzählen und dem Kontext beschreiben, in dem Sie zurzeit unterrichten?	Haben Sie immer in derselben Sprachregion unterrichtet? Gibt es kantonale oder schulische Besonderheiten, die Ihre Arbeit mit der Sprache beeinflussen? Wie würden Sie die sprachliche Situation in Ihrer Klasse beschreiben?	Kenntnis des beruflichen Hintergrunds und des Unterrichtskontexts
	Wie würden Sie die Rolle der Unterrichtssprache Deutsch in Ihrem schulischen Alltag beschreiben?	Was denken Sie über die zur Verfügung stehende Zeit für den Unterricht in der Schulsprache?	Wahrgenommene Bedeutung und Zeitaufwand für den Sprachunterricht
Rolle der Unterrichtssprache	Wie würden Sie die Rolle der Unterrichtsprache in der Schule beschreiben? Nennen Sie mir drei wichtige Stichwörter.	Was bedeutet … für Sie genau? Glauben Sie, dass Ihre Kolleg*innen Ihre Meinung teilen? Warum (nicht)? Hat sich Ihre Sicht auf die Rolle der Unterrichtssprache im Laufe der Zeit verändert?	Fach, Kommunikationsmittel, Lernträger (Sprache als Medium des Unterrichts)
	Die Unterrichtssprache erfüllt mehrere Funktionen – sie ist einerseits ein Unterrichtsgegenstand, andererseits ein Mittel, um andere Inhalte zu vermitteln. Wie verbinden sich ihrer Ansicht nach diese verschiedenen Rollen in Ihrem Unterricht?	Können Sie mir eine Unterrichtssituation beschreiben, in der beide Rollen sichtbar sind? Haben die Schüler*innen Ihrer Meinung nach ein Bewusstsein für diese beiden Rollen? Wäre das wichtig? Denken Sie, dass der LP21 eher die eine oder die andere Funktion der Unterrichtssprache betont?	Wahrnehmung der Sprache als Unterrichtsgegenstand und als Lernmedium
Ansätze und Inhalte in der Praxis	Welche sprachlichen Kompetenzen sollen die Schüler*innen Ihrer Klasse Ihrer Meinung nach erwerben? Nehmen Sie sich eine Minute zum Nachdenken.	In welcher Reihenfolge würden Sie sie priorisieren? Gibt es Inhalte, die Ihnen besonders wichtig sind?	Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Hörverständnis, Grammatik, Rechtschreibung …
	Welche Ansätze und Materialien verwenden Sie, um den Deutschunterricht in Ihrer Klasse zu gestalten?	Können Sie mir eine Aktivität oder eine Unterrichtssequenz beschreiben, mit der Sie mit Ihren Schüler*innen im Fach Deutsch arbeiten?	Didaktische Ansätze, Lehrmittel, Organisation, Umgang mit Literatur.
	Wie begleiten Sie Ihre Schüler*innen in ihrer Sprachpraxis in anderen Fächern?	Wie viel Aufmerksamkeit schenken Sie der Unterrichtssprache beim Unterrichten anderer	Interdisziplinarität, sprachbewusster Unterricht, Sprachförderung

[7] Traduction effectuée avec ChatGPT, 19.11.2025.

		Fächer? Korrigieren Sie hier den Sprachgebrauch der Lernenden? Wie und mit welchen Mitteln fördern Sie die Unterrichtssprache fachübergreifend?	
Grenzen und Perspektiven	Wo sehen Sie Grenzen im aktuellen Deutschunterricht, so wie er durch die vorhandenen Lehrmittel und den LP21 ermöglicht wird?	Sind diese vorhandenen Lehrmittel und den Lehrplan21 für Sie realitätsnah und sinnvoll? Haben Sie ergänzende Materialien entwickelt – und warum?	Wahrnehmung von Zeit, Heterogenität, Ressourcen, Ausbildung
	Welche Unterschiede kennen oder vermuten Sie zwischen den Ansätzen, die in der Deutschschweiz und in der Romandie beim Unterricht der Erstsprache verwendet werden?	Lassen Sie sich von Methoden aus anderen Sprachregionen oder Ländern inspirieren? In der Westschweiz haben die Schüler*innen (von Neuchâtel) auf derselbe Schulstufe 11 Lektionen L1 pro Woche, in der Deutschschweiz (in Bern), 5. Was denken Sie über diesen Unterschied, und welchen Einfluss hätte eine solche Organisation der Lektionen in Ihrer Sprachregion auf Ihren Unterricht?	Vergleich der Sprachregionen Lehrpersonen-perspektiven Zeitaufwand
	Wo sehen Sie die Stärken bzw. die Vorteile des Deutschunterrichts, den Sie Ihren Schüler*innen vermitteln?	Welche Anhaltspunkte lassen sich in Ihrer Klasse dafür erkennen? Zeigen sich diese Qualitäten bei Ihren Schüler*innen sowie in Ihren Klassen über die Jahre hinweg?	Wahrgenommene sprachliche Qualitäten Positive Sicht auf die eigene Lehrtätigkeit
	Wenn Sie einen Aspekt des Sprachunterrichts verändern oder verbessern könnten – was wäre das?	Was empfinden Sie derzeit als besonders schwierig oder frustrierend? Welche Unterstützung oder Ressourcen bräuchten Sie, um Ihren L1-Unterricht zu verbessern?	Bildung Ansätze Differenzierung Ressourcen Bedürfnisse
Zusatz	Möchten Sie noch etwas ergänzen?		

Annexe 3 – Contrat de recherche (FRA)

Contrat de recherche

Enseigner la L1 : convergences et divergences entre Suisse romande et alémanique

Rachel Attinger – HEP 2326C

Ce contrat de consentement suit le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques (CDHEP, 2002).

Conditions de l'entretien :

- L'entrevue sera enregistrée puis retranscrite dans son intégralité, tout d'abord avec l'outil de transcription Word, puis retravaillée manuellement.
- Les données seront analysées selon les règles de confidentialité. Elles peuvent être uniquement accessibles aux personnes travaillant sur cette recherche.
- L'anonymat est garanti. Pour ce faire, un nom fictif sera utilisé dans la transcription et dans l'analyse des données.
- Les données collectées seront uniquement utilisées dans le cadre de ce travail de recherche.
- Une fois les données analysées, les enregistrements seront supprimés de manière à respecter la sphère privée des personnes interviewées.
- À tout moment, la personne interviewée peut mettre fin à l'entretien si elle le souhaite.

Si la personne interviewée le souhaite, elle peut, à la publication du travail de recherche, en recevoir un exemplaire. En signant ce présent contrat, les deux parties s'engagent à le respecter.

Date et signature — Etudiante

Date et signature — Enseignant·e

Annexe 4 – Contrat de recherche (DEU)[8]

Forschungsvertrag

Enseigner la L1 : convergences et divergences entre Suisse romande et alémanique

Rachel Attinger – HEP 2326C

Dieses Einverständnisformular folgt dem Ethikkodex für Forschung an Pädagogischen Hochschulen (CDHEP, 2002).

Bedingungen des Interviews:

- Das Interview wird aufgezeichnet und anschliessend vollständig transkribiert – zunächst mit dem Transkriptionswerkzeug von Word und danach manuell überarbeitet.
- Die erhobenen Daten werden unter Wahrung der Vertraulichkeit ausgewertet. Sie sind nur für die an dieser Forschung beteiligten Personen zugänglich.
- Die Anonymität der interviewten Person ist gewährleistet. Zu diesem Zweck wird in der Transkription und in der Analyse ein Pseudonym verwendet.
- Die erhobenen Daten werden ausschliesslich im Rahmen dieser Forschungsarbeit verwendet.
- Nach der Auswertung der Daten werden die Tonaufnahmen gelöscht, um die Privatsphäre der interviewten Personen zu schützen.
- Die interviewte Person kann das Interview jederzeit und ohne Begründung abbrechen.

Wenn die interviewte Person dies wünscht, kann sie nach der Veröffentlichung der Forschungsarbeit ein Exemplar davon erhalten.
Mit der Unterzeichnung dieser Vereinbarung verpflichten sich beide Parteien, die oben genannten Bedingungen einzuhalten.

Datum und Unterschrift — Studentin

Datum und Unterschrift — Lehrperson

[8] Traduction effectuée avec ChatGPT, 27.10.2025.

Annexe 5 – Mails de prise de contact (FRA)

Objet : *Recherche de participant·e·s à un entretien semi-directif dans le cadre de mon travail de Bachelor*

Chère Madame, cher Monsieur,

Je vous contacte dans le cadre de mon travail de Bachelor que je réalise à la HEP-BEJUNE, à Delémont. En effet, mon sujet porte sur **l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse romande et en Suisse alémanique**. Mes recherches m'ont, entre autres, menée à me questionner sur la vision que les deux régions linguistiques portent sur la langue ainsi que les approches didactiques que le corps enseignant emploie dans la pratique.
Mon travail s'intéressant aux perspectives et opinions enseignantes, je souhaite récolter des données qualitatives au travers d'entretiens semi-directifs.
Ceux-ci auraient lieu au courant des prochains mois (novembre, décembre et janvier) et **je suis tout à fait disposée à me déplacer auprès des personnes volontaires.**

Pour ce faire, **je suis à la recherche d'enseignant·e·s**

- Pratiquant ce métier depuis au moins trois ans
- Dans une classe monolingue de 4e ou 5e HarmoS
- Volontaire à participer à un entretien semi-directif enregistré, pouvant durer entre 30 et 45 minutes

Vous serait-il **possible transmettre ma demande auprès de vos collaboratrices et collaborateurs** afin que ceux-ci prennent connaissance de ma démarche et puisse me contacter s'ils sont intéressés ?

Je vous remercie infiniment de votre aide dans l'accomplissement de mon travail de recherche.

Avec mes salutations les plus sincères,

Rachel Attinger
Étudiante en 3e année à la HEP-BEJUNE

rachel.attinger@hep-bejune.ch

Objet : *Invitation à un entretien semi-directif dans le cadre de mon travail de Bachelor*

Chère XXX,

Je te contacte dans le cadre de mon travail de Bachelor que je réalise à la HEP-BEJUNE, à Delémont. En effet, mon sujet porte sur **l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse romande et en Suisse alémanique**. Mes recherches m'ont, entre autres, menée à me questionner sur la vision que les deux régions linguistiques portent sur la langue ainsi que les approches didactiques que le corps enseignant emploie dans la pratique.
Comme mon travail s'intéresse aux perspectives et opinions enseignantes, je souhaite récolter des données qualitatives au travers d'entretiens semi-directifs. C'est donc pour cela que je te contacte.
Les entretiens que je souhaite réaliser auraient lieu durant les prochains mois (novembre, décembre et janvier) et je suis sans autre disposée à me déplacer dans le lieu de ton choix.

Les enseignant·e·s que je cherche à interviewer sont des personnes :

- Pratiquant ce métier depuis au moins trois ans
- Dans une classe monolingue de 4e ou 5e HarmoS
- Volontaire à participer à un entretien semi-directif enregistré, pouvant durer entre 30 et 45 minutes

Crois-tu que tu pourrais m'accorder ce temps pour répondre à mes quelques questions et me transmettre ton avis sur les différents sujets ? Je suis bien-sûr à disposition si tu as besoin d'informations supplémentaires.
Si tu n'es personnellement pas disponible mais que tu connais une autre personne qui pourrait être intéressée par la démarche, je prends volontiers également son contact.

Je te remercie infiniment de ton aide,

Toute belle fin de semaine,

Rachel Attinger
Étudiante en 3e année à la HEP-BEJUNE

rachel.attinger@hep-bejune.ch

Annexe 6 – Mail de prise de contact (DEU)[9]

Betreff: *Suche nach Lehrpersonen für ein halbstrukturiertes Interview im Zusammenhang mit meiner Bachelorarbeit*

Sehr geehrte Damen und Herren

Ich wende mich an Sie im Zusammenhang mit meiner Bachelorarbeit, die ich an der Pädagogischen Hochschule BEJUNE in Delémont und an der PHBern verfasse. In meiner Arbeit befasse ich mich mit dem **Unterricht in der Bildungsprache in der französisch- und deutschsprachigen Schweiz**. Dabei interessiere ich mich besonders für die unterschiedlichen Sichtweisen der beiden Sprachregionen auf die Rolle der Sprache sowie für die didaktischen Ansätze, die Lehrpersonen in ihrer Praxis anwenden.

Da mein Fokus auf den Perspektiven von Lehrpersonen liegt, möchte ich qualitative Daten durch halbstrukturierte Interviews erheben. Diese Interviews finden in den kommenden Monaten (November, Dezember 2025 und Januar 2026) statt. **Ich bin selbstverständlich bereit, für das Gespräch an den jeweiligen Arbeitsort der teilnehmenden Personen zu kommen**.

Ich suche Lehrpersonen, die

- seit mindestens drei Jahren unterrichten,
- eine einsprachige Klasse der 2. oder 3. Klasse führen,
- bereit sind, an einem halbstrukturierten, aufgezeichneten Interview teilzunehmen (Dauer: ca. 30–45 Minuten).

Wäre es möglich, **mein Anliegen an Ihre Kolleg*innen weiterzuleiten**, damit sie falls sie interessiert sind direkt mit mir Kontakt aufnehmen können?

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Unterstützung bei der Durchführung meiner Forschungsarbeit und stehe gerne für weitere Auskünfte zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüssen

Rachel Attinger
Studentin an der HEP-BEJUNE & PHBern

rachel.attinger@stud.phbern.ch

[9] Traduction effectuée avec ChatGPT, 27.10.2025