



# L'enseignement immersif

Comment appliquer l'enseignement immersif en classe primaire ?



**Luce Besson et Natacha Penseyres**

Haute École Pédagogique de Fribourg, mai 2017

Travail de bachelor supervisé par Madame Barbara Tscherner

## Remerciements

Nous adressons tout d'abord, nos sincères remerciements à notre tutrice, Madame Tscharner pour son suivi et son implication dans notre travail de bachelor.

Nous remercions également Mesdames Pellegrini et Monnard pour leur aide et leurs conseils tout au long de nos recherches.

Un grand merci aux cercles scolaires, enseignants et élèves qui ont accepté de nous accueillir et de nous accorder de leur temps.

Pour la relecture, nous remercions chaleureusement Madame Penseyres.

## Résumé

La Suisse est un petit pays dans lequel se côtoient 4 langues nationales. Le canton de Fribourg, quant à lui, est partagé entre l'allemand et le français. Ses habitants sont quotidiennement confrontés à ces deux langues. Ce contexte géographique et linguistique contraint, dès lors, les travailleurs à une maîtrise (plus ou moins élevée) des deux langues, selon les exigences de l'employeur. C'est pourquoi, il est important de prendre en considération la deuxième langue dès l'école primaire. Ce sont ces critères qui nous ont motivés à nous intéresser à une alternative d'approche de la langue au niveau primaire. C'est pourquoi nous avons ciblé notre travail de bachelor à l'approche immersive dans les cercles scolaires.

### **MOTS-CLÉS**

#### **L1**

La langue une correspond à la langue dans laquelle les élèves suivent leur cursus habituellement.

#### **L2**

La langue deux est la première langue étrangère que les élèves abordent à l'école.

#### **Immersion**

Utilisation d'une langue seconde pour un apprentissage non linguistique.

#### **Immersion précoce**

Dans les classes de maternelle ou d'enfantine

#### **Immersion moyenne**

De la 5H à la 8H

#### **Immersion tardive**

Au niveau secondaire I, secondaire II ou niveau tertiaire

#### **Immersion réciproque ou dual-way bilingual immersion**

Lorsque des élèves de langue I et de langue II reçoivent des enseignements dans ces deux langues

#### **Enseignement bilingue**

Utilisation des langues I et II pour enseigner une branche, un thème...



## Table des matières

Remerciements.....	1
Résumé .....	1
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>2. CONTEXTE THÉORIQUE .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Quelques notions de base .....</b>	<b>5</b>
2.1.1 L’immersion .....	6
2.1.2 Les différentes formes d’immersion.....	6
2.1.3 Le bilinguisme.....	7
2.1.4 Être bilingue.....	8
2.1.5 Enseignement immersif versus enseignement bilingue .....	9
<b>2.2 Enjeux d’un programme immersif .....</b>	<b>9</b>
<b>2.3 Bénéfices d’un programme immersif .....</b>	<b>10</b>
2.3.1 L’amélioration de la langue seconde .....	10
2.3.2 De meilleures performances.....	11
2.3.4 La conscience métalinguistique.....	12
<b>2.4 Didactique des langues étrangères .....</b>	<b>13</b>
2.4.1 Les niveaux de langue et le cadre européen de référence .....	13
2.4.2 La communication dans la classe de langue .....	15
2.4.3 Stratégies .....	17
2.4.4 Compétences .....	18
<b>2.5 Autour du monde .....</b>	<b>19</b>
2.5.1 Le Canada .....	19
2.5.2 Le Luxembourg.....	20
2.5.3 La Vallée d’Aoste.....	20
<b>2.6 Conclusion.....</b>	<b>21</b>
<b>3. MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Fondements méthodologiques .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 Nature du corpus .....</b>	<b>22</b>

3.2.1 Récolte des données .....	22
3.2.2 Procédure et protocole de recherche .....	25
3.2.3 Méthodes et/ou techniques de traitement des données .....	27
<b>3.3 Transcription .....</b>	<b>27</b>
<b>3.4 Traitement des données .....</b>	<b>28</b>
<b>4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>28</b>
<b>5. DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>35</b>
<b>5.1 Critique des résultats .....</b>	<b>35</b>
5.1.1 Recherche qualitative .....	35
5.1.2 Recherche quantitative .....	36
<b>5.2 Discussion des résultats .....</b>	<b>36</b>
5.2.1 Comment les enseignants mettent-ils en place leur enseignement dans leur classe ?	37
5.2.2 Quel est le point de vue des enseignants sur le système immersif et sa mise en place ?	37
5.2.3 Comment les élèves voient-ils le programme immersif et quels sont leurs progrès ?	38
5.2.4 Quels sont les aménagements mis en place dans la classe immersive ?	39
<b>6. CONCLUSION .....</b>	<b>40</b>
<b>7. RÉFÉRENCES .....</b>	<b>44</b>
<b>8. ANNEXES .....</b>	<b>46</b>
Annexe 8.1 .....	46
Annexe 8.2 .....	50
Annexe 8.3 .....	53
Annexe 8.4 .....	58
Annexe 8.5 .....	66
Annexe 8.6 .....	68
Annexe 8.7 .....	73
Annexe 8.8 .....	74
Annexe 8.9 .....	75

## 1. Introduction

L'apprentissage des langues, et principalement de l'allemand dans notre cas, est depuis longtemps un thème très important, mais aussi une grande source de questionnement. Vivant à Fribourg, nous sommes dans une région bilingue où beaucoup de personnes éprouvent certaines difficultés à se comprendre et à se faire comprendre, car le canal de communication n'est pas le même. Du point de vue professionnel, il est important de maîtriser plusieurs langues.

C'est parce que nous avons grandi dans cet environnement principalement francophone mais avec la pression de savoir l'allemand, que nous avons décidé de nous intéresser à l'immersion. C'est une méthode qui nous a de suite séduite. En effet, elle a déjà fait ses preuves dans certains cantons tel que Bâle ou encore le Tessin mais également dans d'autres pays. Elle nous semble être une solution prometteuse pour les classes primaires de suisse romande. Étant un pays plurilingue, la Suisse est donc un pays idéal pour mettre en place des projets d'immersion.

En s'intéressant au système Suisse et celui mis en place dans d'autres pays (Duverger & Maillard, 1996), nous avons remarqué une nette différence dans la manière d'aborder le plurilinguisme. Bien que la Suisse essaie d'améliorer son système d'apprentissage des langues, ce n'est pas encore chose gagnée. Plusieurs projets pilotes ont d'ores et déjà pris leur place dans différentes écoles du canton de Neuchâtel, auxquels la HEP BEJUNE a activement participé. Quant au canton de Fribourg, plusieurs expériences ont été menées au niveau primaire mais n'ont malheureusement pas été poursuivies. C'est pourquoi nous allons nous intéresser au secondaire I pour mener nos recherches.

En tant qu'étudiantes ainsi qu'enseignantes-stagiaire, nous avons été étonnées du faible niveau d'allemand observé chez les élèves sortants de l'école obligatoire. Nous trouvions donc intéressant de penser à une alternative quant à l'approche de cette langue et de son apprentissage, et ce, au niveau primaire. Après nos premières recherches, nous avons déjà une confirmation quant à notre questionnement grâce au travail de Brohy (1999). En effet, il confirme que les résultats des Romands quant à leurs compétences en allemand sont faibles, et

donne comme raison, le problème de scission entre le suisse-allemand utilisé dans notre pays et l'allemand appris à l'école. Les Alémaniques ont, de leur côté, de meilleures connaissances en français. Ce sont ces raisons que Brohy (1999) met en avant pour justifier le fait qu'il y ait plus d'expériences bilingues mises en place en Suisse romande qu'en Suisse allemande.

Notre travail de bachelor a pour objectif de recueillir les conceptions des enseignants ainsi que des élèves du cycle III participant actuellement à un projet immersif dans le but d'adapter le concept au niveau primaire. Pour ce faire, nous avons choisi un cycle d'orientation plutôt francophone, ainsi qu'un cycle bilingue, dans lequel se trouve des élèves autant francophones que germanophones.

Dans le premier chapitre, contexte théorique, nous allons tenter de poser un cadre clair autour des notions-clés de l'immersion et du bilinguisme. Puis, nous mettrons en lumière les stratégies et compétences propres à l'apprentissage d'une langue pour ensuite nous concentrer sur les différents programmes immersifs ainsi que les enjeux et les bénéfices de ceux-ci.

Dans le chapitre méthodologie, nous présenterons notre recherche, les buts visés ainsi que les bases sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour la réaliser.

Le chapitre 4 : Méthodes et/ou techniques de travail, expose la théorie utilisée pour mettre en place nos recherches sur le terrain ainsi que la justification de nos choix.

Dans le chapitre suivant, nous exposerons nos résultats que nous analyserons et interpréterons dans la cinquième partie de notre travail.

## **2. Contexte théorique**

### **2.1 Quelques notions de base**

Tout d'abord, il est intéressant de définir certains termes importants afin de fonder la base théorique pour notre recherche, notamment pour l'interprétation des données. La clarification de certains termes permet également d'éviter les confusions mais aussi de partir sur des bases solides pour la suite de notre travail. Nous allons commencer par l'immersion et ses différentes formes pour ensuite la dissocier du bilinguisme.

## 2.1.1 L'immersion

Originaire de Montréal, l'enseignement immersif tient sa source de l'expérience Saint-Lambert de 1965 (Gajo, 2001). « Certains parents, désireux d'offrir à leurs enfants la chance d'un enseignement en immersion, ont donc ouvert leurs propres écoles en alliant à leur cause des scientifiques ainsi que le Conseil scolaire régional » (Gajo, 2001). On peut citer notamment le docteur Penfield ainsi que le professeur Lambert qui ont contribué à la mise en place de ce type d'école avec comme objectif de « donner plus de temps à la langue (...) d'enseigner des matières non linguistiques (aussi) en langue seconde » (Gajo, 2001).

## 2.1.2 Les différentes formes d'immersion

En se basant sur Brohy (1999), De Courcy (2002) et Gajo (2001) nous avons pu extraire différentes formes et mises en place de l'apprentissage en immersion dans les écoles.

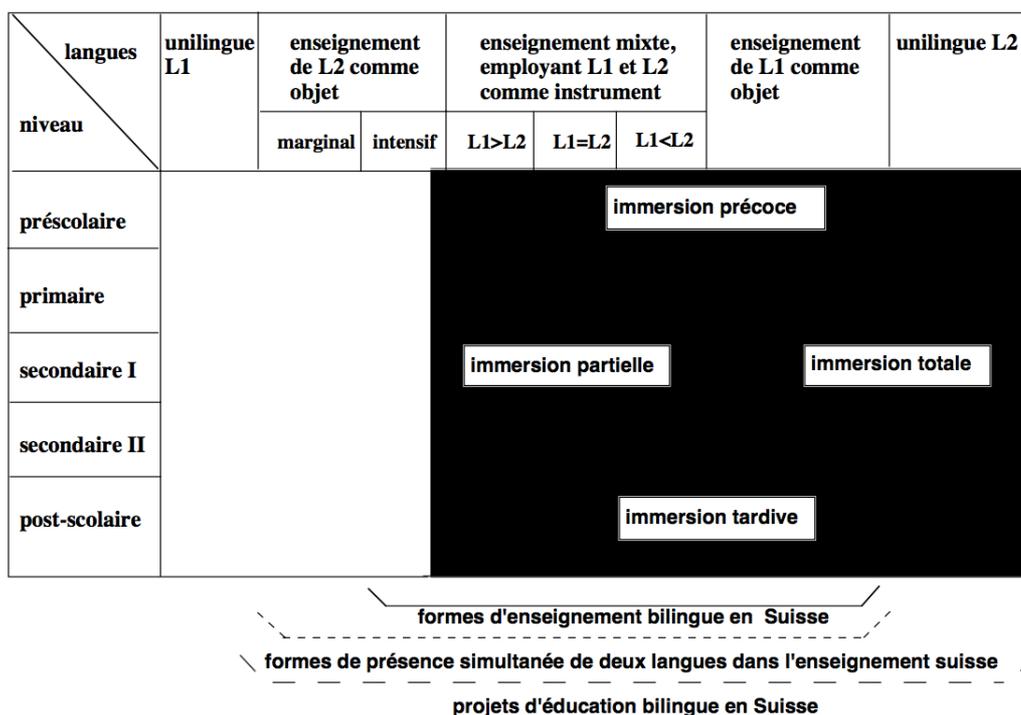


FIGURE 1 : LÜDI, 1995, P. 31

Les principales différences entre les types d'immersions, sont, premièrement, le temps consacré à la langue seconde (L2) et deuxièmement, le moment auquel on l'insère dans le cursus scolaire. En effet, l'immersion, de manière générale,

consiste à se plonger dans un espace sociolinguistique et culturel et d'y apprendre une deuxième langue. Par exemple, partir à Heidelberg pour y apprendre l'allemand tout en s'intégrant à la langue mais aussi au mode de vie des locuteurs et locutrices natifs.

Dans le cadre scolaire, l'enseignement immersif consiste à utiliser une L2 pour accéder au savoir d'une branche, d'un thème etc. Gajo (2001) définit quatre types d'immersion.

- L'immersion **précoce totale** signifie que les élèves suivent 100% des cours en L2. La langue maternelle (L1) n'apparaît alors qu'en 3-4H.
- L'immersion **précoce partielle** amène les deux langues à cohabiter à 50 % chacune dès la première année de scolarisation.
- L'immersion **moyenne** débute dès la 4-5H où, là aussi, les deux langues sont utilisées au quotidien.
- L'immersion **tardive**, la plus fréquente, où l'enseignement des branches en L2 débute dès la 7H à une fréquence différente selon les établissements.

Les différences entre ces quatre types d'immersion résident principalement dans l'âge où les élèves débutent l'immersion ainsi que dans le temps mis à disposition de la langue seconde. L'immersion précoce totale débute dès le début de l'école mais, à la différence de l'immersion précoce partielle, elle permet aux élèves d'être confronté à la L2 de manière quotidienne et ce dans toutes les branches.

L'immersion moyenne, quant à elle, permet alors à l'élève d'être scolarisé dans sa langue maternelle jusqu'en 4H et d'ensuite suivre les leçons dans la L2, vient

ensuite l'immersion tardive qui ne commence qu'à partir de la 7H. Après avoir développé l'immersion, il est important d'exposer le bilinguisme et ses formes d'enseignement pour ensuite faire la différence entre ces deux concepts qui sont proches l'un de l'autre.

### 2.1.3 Le bilinguisme

*« Il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues d'enseignement, deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques »* (Duverger & Maillard, 1996, p. 16). En effet, le

bilinguisme est décrit comme étant une méthode d'apprentissage où la L1 cohabite avec la L2. Elles sont utilisées, conjointement pour atteindre un but, c'est-à-dire, accéder à un apprentissage non linguistique et linguistique.

Le bilinguisme permet d'habituer les élèves à la L2 et leur donne l'opportunité d'acquérir certaines compétences propres à l'apprentissage. Les deux langues font alors partie intégrante de la classe et ce, tant dans l'enseignement de la branche que dans la communication entre l'enseignant ou les enseignants, les élèves et les pairs.

L'enseignement bilingue n'a pas la prétention de former des bilingues (Duverger, 2009), mais de former des individus en L2 afin qu'ils la maîtrisent et puissent l'utiliser dans des situations de communication et d'apprentissage. Mais que signifie « être bilingue » en fait ?

#### 2.1.4 Être bilingue

Un individu bilingue est « *la personne qui, en plus de sa première langue, possède une compétence comparable dans une autre langue, et qui est capable d'utiliser l'une ou l'autre en toutes circonstances, avec une efficacité semblable.* » (Siguán et Mackey, 1986, cités dans Duverger & Maillard, 1996, p.17).

En effet, le bilinguisme, dit **équilibré**, est la capacité à maîtriser à la perfection, tant sa langue maternelle que la langue cible, c'est-à-dire de manière exacte et fluide. Ce bilinguisme, est cependant peu commun et instable. Il peut être amélioré ou au contraire se perdre. Lorsqu'une langue domine l'autre, on parle alors de **bilinguisme déséquilibré**.

Duverger et Maillard (1996) nous présentent d'autres formes de bilinguismes, qui sont, elles, plus répandues. Lorsque l'enfant grandit dans un environnement avec deux langues parlées, il développe donc un **bilinguisme simultané**. Il est alors capable de s'exprimer, tant dans une langue que dans l'autre, en fonction du destinataire visé. Le **bilinguisme différé ou consécutif** concerne les enfants exposés uniquement à une langue, leur langue maternelle, mais qui sont rapidement confronté à la langue seconde, par l'école par exemple.

### 2.1.5 Enseignement immersif versus enseignement bilingue

Concrètement, Brohy (1999) définit la différence entre ces deux enseignements qui ont comme but commun d'utiliser la L2 afin d'acquérir diverses connaissances dans des branches non-linguistiques de manière très claire : Dans l'enseignement immersif, la L1 est exclue au profit de la L2 durant une situation pédagogique. Alors que dans l'enseignement bilingue, la L2 ainsi que la L1 sont utilisées en parallèle.

Après avoir défini les termes essentiels, nous allons nous intéresser aux arguments s'opposant à ce genre de programme et expliquant ainsi le peu de mise en pratique dans notre société et son système scolaire.

## 2.2 Enjeux d'un programme immersif

La filière bilingue a vu le jour à Bienne, dans le canton de Berne, où le concept de filière bilingue (FiBi) est en place depuis l'été 2010. Dans le canton de Fribourg, ce type de programme a déjà été mené au cycle I, II et III mais n'a pas perduré.

De nombreuses craintes et questionnements sont soulevés, quant aux bienfaits du système immersif pour les élèves :

*Le problème de la **L1** : la langue première continuera-telle à se développer normalement malgré une importante scolarisation en langue seconde ?*

*Le problème de la **L2** : quel degré de maîtrise en langue seconde peut-on raisonnablement attendre? Doit-il être proportionnel à l'augmentation du nombre d'heures imparties à cette langue ?*

*Le problème **des savoirs non linguistiques** : l'accès aux contenus disciplinaires ne se verra-t-il pas menacé et retardé par l'écran de la L2 ?*

*Le problème du **profil socio psychologique** de l'élève : l'immersion convient-elle à tous les élèves, issus de n'importe quel milieu ? Ne va-t-elle pas alourdir la situation des élèves en difficultés ? (Gajo, 2001, p. 9, 10)*

Gajo (2001) se questionne sur le bienfait pour les élèves de laisser leur L1 de côté en privilégiant les apprentissages en L2. En effet, il est légitime de s'interroger si l'école ne devrait pas se concentrer sur l'apprentissage de la langue première et ne

pas prendre le risque de la fragiliser au détriment d'une deuxième langue. Il ne s'agit en aucun cas de mettre les élèves en difficultés pour la suite de leur scolarité. Toutefois, selon une recherche canadienne (Gajo, 2001), il n'y aurait aucune crainte à avoir à ce sujet dans un contexte immersif.

De plus, une scolarisation en L2 a comme principal objectif l'amélioration du niveau de la langue seconde dans le but d'acquérir un certain nombre de compétences. En effet, les élèves progressent dans la L2 mais les exigences des enseignants se portent principalement sur la branche et non pas sur le niveau de langue. L'élève doit être capable d'intégrer des savoirs dans la langue seconde, ce qui va de pair avec les progrès effectués dans la langue d'enseignement.

La question de la réussite scolaire apparaît alors, questionnant le problème des difficultés scolaires rencontrées par certains élèves. L'apprentissage en L2 rajoute-t-il un obstacle supplémentaire aux apprentissages ? Est-ce un système que tous les élèves peuvent suivre ou y a-t-il certaines conditions préalables ? Nous tenterons d'y répondre dans la suite de notre travail au travers de lectures et de recherche sur le terrain. Avant cela, nous allons contraster les bénéfices apportés par la mise en place d'un système intégrant la L2 à part entière aux résistances exposées ci-dessus.

## **2.3 Bénéfices d'un programme immersif**

Selon Duverger et Maillard (1996), l'enseignement en L2 apporte de nombreux bénéfices aux élèves, tant scolairement que socialement. Il est donc intéressant pour notre travail de recherche de s'informer sur les apports positifs d'un tel programme ayant d'ores et déjà porté ses fruits. Nous tenterons de les nommer et les exemplifier dans la suite de ce chapitre.

### **2.3.1 L'amélioration de la langue seconde**

Lors d'un enseignement immersif, l'amélioration de la L2 est due à divers facteurs. Même si Duverger (2009) traite l'enseignement bilingue et non pas l'enseignement immersif dans son livre, certains arguments peuvent être repris pour l'enseignement immersif. Premièrement, le taux d'exposition à cette langue est augmenté et permet ainsi un meilleur apprentissage. Deuxièmement, la L2 est

active lors de cours en immersion, elle est utile et nécessaire pour l'acquisition de nouvelles notions extralinguistiques et devient donc un outil d'apprentissage. Ce n'est plus une simple matière supplémentaire. Comme la L2 n'est plus apprise passivement mais qu'elle a une fonction, l'élève doit comprendre son fonctionnement afin d'arriver à ses fins. Ce serait ce qu'on appelle, comme le dit Duverger (2009) « manipuler pour apprendre en pédagogie ou encore le tâtonnement expérimental » (p. 30). Troisièmement, comme chaque branche possède son lexique spécifique, son fonctionnement, la langue est explorée sous d'autres angles, d'autres aspects. Enfin, comme l'enfant cherche à atteindre un but, il doit automatiquement être plus attentif au fonctionnement de la langue afin de comprendre ou de se faire comprendre correctement. Il va donc être plus attentif aux spécificités de la langue de manière spontanée, inconsciente.

### 2.3.2 De meilleures performances

*Un programme d'immersion langagière favorise le développement intellectuel des élèves. La recherche démontre que l'apprentissage d'une autre langue renforce non seulement le cerveau en lui permettant de travailler plus efficacement, mais il permet aussi d'acquérir une conscience et une souplesse mentale qui consolident les habiletés intellectuelles.* (Forget, 2011-2012, et Light Shields, 2011, cités dans ACPI, 2014, p. 2)

En effet, ceux qui maîtrisent plusieurs langues disposent d'une chance puisque leur cerveau est constitué différemment et de ce fait, plus performant. La maîtrise de plusieurs langues transforme l'utilisation de la L1 mais aussi la manière de réfléchir. Un individu bilingue ou plurilingue sera donc capable de faire interagir les différentes langues connues et utiliser ses connaissances en situation. De plus, les processus de pensées sont simplifiés, permettant ainsi au cerveau de fonctionner plus rapidement et de créer des liens entre les langues plus facilement. Finalement, l'ouverture aux langues amène l'individu plurilingue à être plus réceptif non pas seulement aux autres langues mais aussi aux autres cultures. L'enseignement immersif ne serait donc pas une entrave au développement de la L1 contrairement à ce que certains prétendent. En effet, apprendre une autre langue peut aider à comprendre le fonctionnement de la L1, tout comme savoir deux langues aide à

apprendre une troisième langue et ainsi de suite. Ce qui nous amène à la conscience métalinguistique. (Duverger, 2009)

### 2.3.4 La conscience métalinguistique

L'immersion développe chez l'enfant une conscience métalinguistique, c'est-à-dire, comme le définissent Duverger et Maillard (1996) « *le fait que l'enfant manipulant deux langues, tant pour communiquer que pour s'exprimer et apprendre, prend conscience, d'abord intuitivement sans doute, puis de plus en plus explicitement, des règles de fonctionnement de ces deux langues* » (p.20). De ce fait, l'élève est capable de manier les deux langues et de s'en servir pour apprendre et dialoguer avec autrui tout en étant conscient de la manière dont ces deux langues fonctionnent.

La conscience métalinguistique se développe en quatre phases bien distinctes (Gombert, mise à jour le 5 décembre 2011). La première étant l'acquisition des premières habiletés linguistiques, c'est-à-dire le développement chez l'enfant de compétences langagières qui lui permettent de faire des liens entre les langues et les situations auxquelles elles se réfèrent.

La seconde est l'acquisition des habiletés épilinguistiques où, comme le dit Gombert (1996) « *les connaissances implicites stockées lors de la première phase s'organisent entre elles en mémoire* » (p.7). Si l'entourage encourage la mobilisation de ces compétences, par exemple par un enseignement selon une didactique comparative, l'enfant est alors capable d'utiliser ses connaissances lorsqu'il est confronté à sa langue seconde.

La troisième est l'acquisition de la maîtrise métalinguistique qui se base sur les deux phases précédentes et qui amène l'enfant à maîtriser consciemment (« méta ») son langage.

La dernière est l'automatisation des comportements métalinguistiques qui permet au sujet d'emmagasiner les connaissances automatiquement, sans passer par le conscient. Si ces arguments amènent les enseignants à changer leurs pratiques vis-à-vis de l'enseignement des langues, il est important de traiter certains points pour la mise en place d'un tel projet.

## 2.4 Didactique des langues étrangères

Lors d'un enseignement immersif, la langue est automatiquement touchée au quotidien. En parallèle des branches extralinguistiques enseignées en L2, cette dernière est également une branche à part entière. Il est donc important de se pencher sur les méthodes propices aux apprentissages linguistiques, afin d'utiliser au mieux cette ressource qu'est la langue. C'est pourquoi nous aborderons, dans ce chapitre, les différentes approches de la didactique des langues étrangères.

### 2.4.1 Les niveaux de langue et le cadre européen de référence

Le cadre européen commun de référence (CECRL) a été élaboré en 1991 et publié en 2001 par le Conseil de l'Europe et constitue un outil dans l'enseignement des langues étrangères. Ce document cherche à atteindre deux objectifs qui sont d'amener toute personne touchant de loin ou de près à l'enseignement des langues étrangères, à se poser des questions mais aussi à proposer des pistes, afin d'améliorer la communication entre les apprenants et les praticiens.

Le CECRL (2000) définit plusieurs niveaux de langue que l'apprenant peut atteindre tant à l'oral qu'à l'écrit durant son parcours. Le tableau ci-dessous met en lumière ces niveaux et les compétences pouvant être atteints par l'apprenant.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

FIGURE 2 : CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, P.25

Au début des apprentissages d'une langue, l'élève est considéré comme « utilisateur élémentaire » et a le niveau A. Au **niveau A1**, le niveau le plus bas, l'élève est capable de répondre à des questions basiques (son prénom, lieu où il vit, son âge, ses amis...). Au **niveau A2**, il peut alors s'exprimer lors de situations de la vie quotidienne, au supermarché ou encore dans la rue. Seuls de courts échanges avec un vocabulaire simple sont alors possibles. Le palier suivant est celui de « l'utilisateur indépendant » qui est le niveau B. Au **niveau B1**, l'élève comprend les points essentiels lors d'un échange. Il sait s'exprimer sur ses loisirs, son école et s'en sortir dans un bon nombre de situations pouvant apparaître lors de voyage où la langue apprise est utilisée. Il est également capable de formuler des énoncés sur un sujet tel qu'un événement ou encore un projet. Au **niveau B2**, le sujet est capable de comprendre un texte et d'en ressortir les éléments importants en s'y référant. Il se sent à l'aise dans la communication et parle spontanément sur divers sujets. Il sait également donner son avis et argumenter ses choix en pesant le pour et le contre. Enfin, au **niveau C**, l'élève est considéré comme « utilisateur expérimenté » lorsqu'il maîtrise parfaitement la langue dans tout type de situation. Nous pouvons donc considérer ce dernier stade comme se rapprochant le plus du bilinguisme parfait.

Pour notre recherche, nous nous sommes d'abord intéressées à la production orale. Le CECRL décrit les compétences de l'apprenant à chacun des stades.

	PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE
<b>C2</b>	Peut produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir.
<b>C1</b>	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
<b>B2</b>	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
<b>B1</b>	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
<b>A2</b>	Peut décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
<b>A1</b>	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.

FIGURE 3 : CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, P.49

Il est également intéressant de se pencher sur la production de l'écrit, qui nous semble être primordial lors d'un enseignement en immersion. En effet, les élèves sont amenés quotidiennement à écrire en L2 et à travailler leurs compétences en production écrite.

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

FIGURE 4: CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, P. 51

La prise de conscience de ces différents niveaux permet d'être objectif face aux compétences et exigences envers les élèves, mais ce n'est pas tout. La communication est un aspect crucial dans un tel projet.

## 2.4.2 La communication dans la classe de langue

Pour communiquer dans la L2, les élèves font appel quotidiennement aux compétences orales et écrites développées dans le chapitre précédent. Il est alors judicieux de s'intéresser aux interactions entre enseignant et élèves mais aussi entre les élèves. Pour cela, il est important de créer un climat propice aux apprentissages dans lequel l'individu peut s'épanouir.

De nos jours, lorsque nous étudions la pédagogie, nous abordons automatiquement le triangle pédagogique de Jean Houssaye. Comme le soulignent différents acteurs (Lang, 2000 ; M.E.N.E.S.R., 2015 ; Réseau Canopé, sd), ce triangle illustre la relation professeur-élève-savoir. Chaque élément se situe à un angle du triangle. Selon lui, tout acte pédagogique est défini comme l'espace entre ces trois pôles.

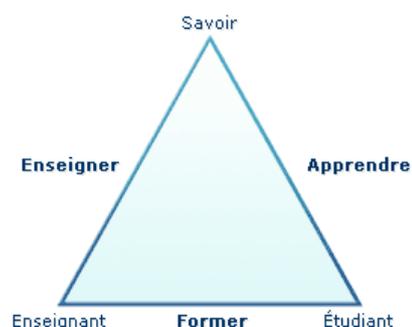


FIGURE 5 : M.E.N.E.S.R., 2015

Cependant, il est impossible d'équilibrer les relations, un des trois éléments est donc toujours mis de côté au détriment des autres. Ce qui fait qu'il y a trois formes de pédagogies possibles. Dans le premier cas, la relation professeur-savoir, aussi appelée relation didactique, est privilégiée au détriment de l'élève, qui, lui, fait le mort ou fait le fou.

Cette première forme est celle du processus « enseigner ». Dans le deuxième cas, le savoir est tenu en retrait du rapport élève-professeur (ou relation pédagogique). Il s'agit alors du processus « former ». Dans le troisième cas, le professeur se met de côté pour laisser l'élève avec le savoir et ainsi favoriser la relation d'apprentissage. Cette rencontre est appelée « apprendre ».

Selon Sheils (1993), l'approche communicative est une méthode qui considère l'apprenant comme central dans l'apprentissage d'une langue. Il est donc pleinement impliqué dans ses apprentissages. Ainsi, son objectif principal est de motiver l'élève à apprendre au travers de « ses connaissances et de son expérience ». Par différentes activités et situations propres à la vie de tous les jours, l'élève évolue tout en prenant plaisir à cet apprentissage. L'élève apprend donc la langue de telle manière à être capable de se débrouiller au quotidien dans toute situation de la vie quotidienne.

Le principe au centre de cette méthode est la communication, qui semble être la clé de l'enseignement d'une langue étrangère, car comme cité par Tscherner (2014) « *on apprend une langue dans et en vue de son utilisation dans des situations de communication concrètes* » (p. 10).

En effet, nous sommes capables de retenir à 20% ce que nous écoutons, à 30 % ce que nous lisons, à 50 %, ce que nous entendons et lisons et enfin, à 90% ce que nous faisons nous-même.

Selon Tscherner (2014), les leçons sont construites, dans cette approche, selon les principes suivants :

- *Définir un jeu de langage - des actes de langage*
- *Une tâche lui appartenant*
- *Le contexte pertinent (au futur ou/et au présent) pour l'apprenant*

- *Les moyens linguistiques : ce dont l'apprenant a besoin pour accomplir la tâche*
- *Les compétences inhérentes à l'accomplissement de la tâche (compétences générales, communicatives, langagières, utilisation des stratégies)*
- *Les compétences visées prioritairement*
- *Les objectifs à partir des compétences visées*
- *Les activités rendant l'apprenant compétent pour cette tâche*
- *La réflexion sur l'apprentissage*
- *Les formes pour évaluer l'accomplissement des compétences*  
(Tscharner, 2014, p. 34)

En surcroît de ces principes, il y a également les stratégies d'apprentissage à aborder avec les élèves. C'est ce que nous allons traiter dans le point suivant.

### 2.4.3 Stratégies

Dans son ouvrage « l'enseignement en classe bilingue » (2009), Jean Duverger met en avant certains axes qu'il est important de prendre en compte lorsque l'on enseigne une branche non linguistique en L2. En effet, pour l'enseignant, il est important de poser un bon cadre afin d'aider les élèves à appréhender et utiliser au mieux leur deuxième langue et ainsi arriver à en faire un outil d'apprentissage.

*Il y a deux aspects essentiels de la langue que nous considérons, avec Gérard Vigner, comme indispensables aux apprentissages disciplinaires : la flexibilité discursive et la maîtrise des outils de la langue. [...] Vigner appelle flexibilité discursive, ou discursivité, la « capacité à ajuster les conduites langagières aux caractéristiques de la situation [...], capacité de se décentrer, d'explicitier, de reformuler, de commenter ses propres démarches intellectuelles ». [...] Il nomme maîtrise des outils de la langue la « capacité à mobiliser les formes adéquates de la L2 de manière automatique dans les situations d'apprentissage, lui permettant de se concentrer pleinement sur les opérations de haut niveau ». (Duverger, 2009, p. 85).*

Ces deux aspects doivent être travaillés avec les élèves pour leur permettre un bon apprentissage et éviter toute contre-productivité.

Il y a également d'autres axes à explorer avec les élèves, comme celui de l'analyse comparative-contrastive. Il s'agit alors d'organiser, de temps en temps, des séquences basées sur des observations de l'enseignant ou des élèves, durant lesquelles nous allons faire un parallèle entre la L1 et la L2. Concernant le lexique et la syntaxe particulière à la branche enseignée en L2, il est important de clarifier, d'expliciter les singularités spécifiques à la branche et à la L2.

Lorsque tout un chacun apprend une langue, différentes stratégies d'apprentissage sont alors mises en œuvre (Gajo, 2001).

Tout d'abord, les stratégies cognitives, qui sont des outils nous permettant un apprentissage et nous offrent la capacité de solutionner un problème.

L'élève en a besoin lorsqu'il tente, par exemple, de traduire une phrase du français à l'allemand.

Ensuite, les stratégies métacognitives qui ont pour fonction de structurer la pensée et les apprentissages. Sans cela, il serait difficile pour l'apprenant d'intégrer le vocabulaire et la grammaire propre à la langue cible. Ses phrases sont alors dépourvues de sens et de structure.

Enfin, les stratégies sociales ou affectives qui englobent les interactions avec les autres. La communication avec les pairs joue également un rôle important. L'élève, dans une classe immersive, utilise au quotidien la L2 et de ce fait, interagit avec ses pairs et l'enseignant/e. Il doit oser s'adresser aux autres et ainsi mettre en pratique ses acquis.

#### 2.4.4 Compétences

L'apprentissage de la L2 implique différentes compétences linguistiques, travaillant en interaction les unes des autres. Il est intéressant de s'y pencher, afin d'identifier les moyens mis en œuvre par l'apprenant pour progresser.

Selon le Conseil de l'Europe (2000), les compétences communicatives langagières englobent cinq grandes compétences. Nous pouvons tout d'abord nommer la

compétence lexicale qui est la faculté à manier le vocabulaire propre à une langue. Ainsi, l'apprenant est capable de comprendre des expressions ou encore des métaphores, qui lui permettent aussi de comprendre des mots séparés de leur contexte. Puis, la compétence grammaticale qui est la capacité à utiliser les règles grammaticales dans le langage parlé. L'élève est alors capable de saisir le sens d'une phrase tout en respectant la grammaire.

Ensuite, la compétence sémantique qui permet de comprendre le sens des mots dans leur contexte. L'enfant peut alors d'expliquer la signification de mots en fonction du contexte de la phrase.

Enfin, la compétence phonologique qui est la capacité à reproduire les sons et l'accent propres à la L2. Plus l'apprenant maîtrisera la langue cible, plus il acquerra les intonations et habitudes langagières propre à cette langue.

## **2.5 Autour du monde...**

Grâce à Duverger (1996), nous avons découvert différents projets mis en place dans des écoles du monde entier. Nous avons décidé d'en exposer certains dans ce chapitre afin de montrer, tant les précurseurs de ce système que les programmes qui fonctionnent déjà de manière à correspondre à leur cadre.

### **2.5.1 Le Canada**

Le Canada est un pays qui, depuis plus de 25 ans, met en place l'enseignement immersif dans ses classes. Pionniers de cet enseignement, les élèves anglophones ont été plongés dans des classes francophones alors que les élèves francophones étaient en classes anglophones. Ce programme a été introduit, car le Canada est un pays officiellement bilingue et que de ce fait, la maîtrise des deux langues est souhaitée. De plus, les résultats du programme d'enseignement en L2 ne fournissaient pas des résultats satisfaisants. Le programme immersif a donc été mis en place mais seul 10% des élèves canadiens sont scolarisés dans une école bilingue. La raison étant, que la langue dominante au Canada est l'anglais et que les francophones, déjà minoritaires, risqueraient de perdre leur français en intégrant une école bilingue. En outre, les élèves anglophones ne sont souvent pas acceptés dans les écoles francophones. Les parents, désireux d'offrir à leurs

enfants la chance d'un enseignement en immersion, ont donc dû ouvrir leurs propres écoles. Un exemple étant l'école de St-Lambert.

### 2.5.2 Le Luxembourg

Au Luxembourg, les trois langues nationales sont le luxembourgeois, le français et l'allemand. L'État s'implique donc activement à ce que la population luxembourgeoise maîtrise parfaitement ces trois langues. Le luxembourgeois (L1) est la langue parlée par tous en 1<sup>H</sup> et 2<sup>H</sup> et maintenue pour les échanges oraux tout au long de la scolarité.

L'allemand (L2) est présent à partir de la 3<sup>H</sup> et reste la « *langue d'apprentissage de la lecture et de l'écriture* » (Duverger & Maillard, 1996, p. 88). En effet, les textes, au Luxembourg, sont principalement écrits en allemand.

Enfin, le français (L3) est la dernière langue apprise à partir de la 4<sup>H</sup> en tant que branche. L'enseignement en L3 ne commence alors qu'à partir de la 9<sup>H</sup>. Là, sont alors enseignées toutes les branches en français.

Chaque enfant luxembourgeois est donc, à partir de l'adolescence, potentiellement trilingue.

### 2.5.3 La Vallée d'Aoste

« *...sa situation géographique et historique lui a permis de conserver, non sans peine, d'une part le français et le franco-provençal et d'acquérir d'autre part, via l'administration, l'économie et la culture, l'italien* » (Hausmann Despont, 2014). Depuis 1988, l'italien et le français sont tous deux utilisés, en parallèle, dans l'enseignement, et ce, depuis la maternelle (Duverger & Maillard, 1996). Les études de cette situation particulière ont obtenus des résultats positifs et encourageants.

Cet éclairage sur ce qui a d'ores et déjà été mis en place ailleurs, nous permet d'identifier les projets et leurs portées dans les différents pays. Il est alors intéressant de s'y arrêter pour la suite de notre travail et pour l'identification des différentes manières d'allier la L2 et l'enseignement d'une branche.

## **2.6 Conclusion**

En conclusion, dans le chapitre contexte théorique, nous avons tout d'abord défini les termes clés liés à notre thème, l'immersion en mettant en parallèle l'enseignement bilingue et immersif en classe. Puis, nous nous sommes documentées sur les enjeux ainsi que les bénéfices d'un tel programme. Ainsi, nous avons pu nous faire une idée des avantages de cette méthode ainsi que des conditions sine qua non. Ensuite, en tant qu'enseignantes, nous nous sommes intéressées à la didactique des langues étrangères, qui permet la mise en place d'un enseignement adapté en classe. Enfin, nous avons choisi de nous pencher sur les origines de cette méthode ainsi qu'aux différentes applications et ce, dans plusieurs pays.

Grâce à ce cadre théorique, nous espérons avoir récolté suffisamment de matière, afin de mener au mieux l'analyse et l'interprétation des résultats.

## **3. Méthodologie**

Ce chapitre de notre travail est consacré à l'exposition de nos démarches d'investigation nous ayant permis la récolte des données qui seront traitées dans le chapitre 4.

### **3.1 Fondements méthodologiques**

Nous avons pris le parti de mener deux types de recherches différentes dans le but de recueillir des informations nous permettant de justifier au mieux notre analyse. Tout d'abord, une recherche qualitative, qui, comme cité par Schumacher (2015) « étudie les particularismes (le particulier, ex : étude de cas) et non la généralité » (p.1). En effet, ce type de recherche privilégie des entretiens, dans l'environnement de la personne interviewée, basés sur des questions précises et menés auprès d'une quantité restreinte de sujets. Le but d'une recherche qualitative est d'amener les personnes concernées à identifier les démarches et habitus propres à un thème, qui est ici l'immersion en langue deux. Parallèlement, nous avons mené une recherche quantitative, nous permettant de toucher le plus grand nombre de personnes au travers de questionnaires complétés anonymement. Ainsi, il nous a été possible de généraliser au plus grand nombre les résultats obtenus.

Nous avons complété les données récoltées grâce à deux observations menées durant les cours d'histoire et de citoyenneté dans le cycle d'orientation 1 (CO 1).

## **3.2 Nature du corpus**

### **3.2.1 Récolte des données**

Afin de mener au mieux notre enquête, nous avons basé l'élaboration de notre matériel de recherche sur le manuel de Quivy et Van Campenhoudt (2006) qui nous décrit de manière détaillée les différentes méthodes possibles ainsi qu'un certain nombre d'outils pour les mettre en place.

Tout d'abord, l'**observation directe** qui est la seule méthode prélevant des informations au moment où les faits se produisent. En effet, on observe les comportements, les interactions et les environnements liés à la recherche. L'observation peut se faire de manière participative ou non participative. Dans le premier cas, il s'agit d'observer sur une longue période et en s'impliquant soi-même. Dans le deuxième cas, l'observateur reste à l'écart. Cette observation peut être de plus ou moins longue durée et faite à l'insu des personnes concernées avec ou sans grilles d'observation. Cette méthode permet de saisir des informations sur le vif et de manière spontanée.

Ensuite, l'**entretien semi-directif** ou **semi-dirigé** durant lequel le chercheur utilise des questions-guides auxquelles l'interviewé est contraint de répondre. Cependant, l'enquêteur va laisser le répondant s'exprimer un maximum et se contentera de recentrer la discussion pour atteindre ses objectifs. Le but étant d'avoir une discussion aussi naturelle que possible en laissant l'interviewé s'exprimer sur le sujet de la recherche mais, tout de même cadré par le chercheur qui doit s'assurer de répondre à ses objectifs. Les questions représentent donc un fil rouge mais ne seront pas forcément posées dans l'ordre ni sous la même forme qu'elles figurent sur le papier.

L'entretien convient particulièrement à l'analyse des 4 situations suivantes :

1. Le sens donné aux événements auxquels les acteurs sont confrontés
2. Un problème donné
3. La reconstitution d'événements passés

#### 4. Les récits de vie

Grâce à la souplesse de l'entretien, il est possible d'aller dans les détails, de creuser le sujet. Il faut cependant faire attention à ne pas s'égarer avec les interrogés « loquaces » ou au contraire favoriser l'expression des personnes plus réservées.

Enfin, le **questionnaire d'enquête**, applicable à plusieurs types de recherches :

- Evaluation des habitudes d'une population
- Analyse de l'impact d'un changement dans un milieu
- Echantillon d'un grand nombre de personnes

Afin d'élaborer un questionnaire de qualité, il est important de formuler des objectifs clairs qui éviteront de s'égarer. Il faut également tenir compte des biais possibles et formuler les questions de manière à les diminuer, voire les éviter. Les risques et limites à prendre en compte lorsque l'on fait le choix du questionnaire sont les suivants :

- Désirabilité ou conformité sociale
- Tendance à donner une réponse positive plutôt que négative
- Motivation insuffisante
- Crainte d'une utilisation préjudiciable
- La superficialité des réponses ne permet souvent pas une analyse en profondeur
- La fiabilité du dispositif dépendant de plusieurs conditions

Lors de l'analyse des résultats, il faut également prendre en compte la validité des questions posées ainsi que la fiabilité des résultats obtenus. Au début du questionnaire, il est important, même s'il est anonyme la plupart du temps, de préciser les caractéristiques de la population-cible et ainsi de poser un cadre à la recherche. Quant à la forme, au contenu et à la formulation des questions, plusieurs points sont à prendre en compte lors de leur élaboration. En effet, si on veut obtenir des résultats utilisables, il est important d'adapter le niveau de vocabulaire à la population-cible et de tester la formulation de questions auprès d'experts.

Différents types de formulations peuvent composer un questionnaire. Nous pouvons tout d'abord citer les *questions fermées* qui se composent soit de choix

dichotomiques (oui-non, vrai-faux) ou/et de choix multiples. Pour répondre à ce type de questions, plusieurs réponses sont fixées à l'avance. Le participant a alors le choix entre les différentes possibilités proposées. Il peut se limiter à un seul choix, à plusieurs ou alors demander de les ordonner selon un critère. Les *questions fermées* permettent un dépouillement simple et rapide des résultats obtenus mais comportent comme désavantage une grande rigidité. Pour éviter que les participants ne complètent le questionnaire par défaut à l'un des choix donnés, il est possible de proposer une case neutre telle que "sans avis", "autre", ...

Le questionnaire peut également comporter des *questions semi-fermées*, c'est-à-dire des réponses fermées avec une possibilité d'ouverture, permettant à la personne de s'exprimer si aucune des propositions ne lui correspond. Les *questions ouvertes* ou à *réponse libre* sont un type de question dont les réponses sont beaucoup plus vastes et donc, difficiles à dépouiller. Elles amènent l'individu à répondre à certaines questions par des phrases. Toutefois, ces interrogations laissent place à beaucoup plus de liberté et permettent d'apporter certaines précisions. Une *échelle d'évaluation* peut comporter plus ou moins d'échelons ainsi qu'un point neutre ou non. Lors de l'élaboration de ces échelles, il faut savoir que le point neutre sert souvent de valeur refuge pour éviter de donner son avis.

Pour recueillir nos données, nous avons choisi différentes formes des méthodes décrites ci-dessus.

Tout d'abord, **l'observation non participante**. Nous avons observé deux leçons données en immersion à des élèves du CO 1, exclusivement francophones. Il s'agit d'une leçon d'histoire, ainsi que d'une leçon de citoyenneté. Pour ce faire, nous avons créé une grille (annexes 8.9) afin de diriger nos observations et ne pas oublier de points essentiels. Il nous paraissait indispensable d'aller sur le terrain, afin d'observer in vivo l'environnement dans lequel les élèves évoluent et la manière dont se déroulent les leçons.

Nous avons aussi pu obtenir différents avis d'enseignants impliqués dans l'enseignement immersif grâce à des **entretiens enregistrés**, puis retranscrits. Afin d'avoir une certaine structure dans nos entretiens et de ne pas nous perdre, nous avons préparé un protocole (annexe 8.5), envoyé aux enseignants par email quelques jours avant pour qu'ils puissent s'y préparer au mieux. Nous avons choisi

cette méthode pour récolter des avis précis et des témoignages basés sur l'expérience, en cours depuis plus ou moins longtemps, selon les enseignants et les cycles d'orientation.

La troisième et dernière récolte de données que nous avons utilisée est le **questionnaire**. Nos questions portent principalement sur la vision des élèves sur le système immersif ainsi qu'à l'évaluation de leurs capacités, leur motivation et le plaisir à suivre ce cursus. Pour que notre questionnaire soit valide et correct, nous sommes basées sur les cours de Méthodologie de la recherche ainsi que sur le soutien et l'aide de Pellegrini et Tschärner, formatrices praticiennes à la Haute École Pédagogique de Fribourg. Pour faciliter la récolte de données, nous avons choisi de le faire sous format électronique à l'aide de Google-drive. Cette méthode, nous a permis de recueillir les avis de tous les élèves sans entraver l'enseignement. Il était pour nous cohérent de questionner les élèves sur leur vision, puisque ceux-ci font partie intégrante du programme.

### 3.2.2 Procédure et protocole de recherche

Pour nos recherches, nous avons obtenus les autorisations pour la prise de contact avec deux cycles d'orientation. Ce sont les participants au programme immersif de ces deux cycles qui nous ont aidés dans nos recherches.

#### ***Cycle d'orientation 1 (CO 1)***

Le CO 1 possède une classe de 11<sup>H</sup> PG dans son système immersif. Cette classe suit les cours suivants en allemand durant toute l'année : l'histoire-géographie, l'éducation physique et sportive, l'économie familiale, les arts visuels et l'éducation à la citoyenneté. Après discussion avec la responsable de projet et les enseignants, nous avons réussi à obtenir deux observations en classe, trois entretiens avec des enseignants ainsi que la distribution du questionnaire aux élèves (Fri-tic, sd). L'immersion est ici très présente, puisque les élèves suivent les cours en allemand et n'ont que très rarement accès à la L1 comme soutien aux apprentissages.

#### ***Cycle d'orientation 2 (CO 2)***

La ville où se trouve ce CO 2 est une ville bilingue dans laquelle évoluent principalement des alémaniques mais avec, quand même, des francophones qui

viennent de la ville même ou des villages environnants. L'endroit est donc propice à un enseignement bilingue. Dans cet établissement, 4 classes, de 9<sup>H</sup> à 11<sup>H</sup>, s'inscrivent dans le projet d'enseignement bilingue. Leur programme profite de cet environnement bilingue pour instaurer des cours en classe mixte mais aussi des cours en allemand sur toute l'année pour les francophones. Le cours d'éducation physique est donné en classe mixte (Fri-tic, sd). L'enseignement, ici, s'apparente à du bilinguisme, puisque l'enseignant utilise les deux langues, afin de ne pas démotiver les élèves et palier à leurs difficultés. A la suite de l'entretien avec J.H. (annexe 8.4), nous nous sommes aperçues que ce programme ne répond pas aux mêmes objectifs que nous visons au travers de l'enseignement immersif. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne garder que les éléments pouvant être transposés à notre système.

Le tableau ci-dessous présente la chronologie de notre récolte de données sur le terrain :

Méthode	Cible	Date	Heure	Durée
Observation	11 <sup>H</sup> PG - histoire	14.02.2017	10h00	45 min.
Entretien	Enseignante d'histoire-géo	14.02.2017	12h00	15 min.
Entretien	Enseignant d'EPS	16.02.2017	10h00	15 min.
Observation	11 <sup>H</sup> PG - citoyenneté	16.02.2017	14h30	45 min.
Entretien	Enseignante de citoyenneté	16.02.2017	16h15	15 min.
Entretien	Enseignant d'EPS	13.03.2017	16h30	30 min.

FIGURE 6: TABLEAU RÉCOLTE DES DONNÉES

Au travers de notre recherche, nous tentons de décrire les pratiques et le vécu de deux types d'acteurs : les élèves et les enseignants. Nos questionnaires ont été complétés par des adolescents fréquentant deux cercles scolaires : une classe de 24 élèves francophones de 11<sup>H</sup> PG ainsi que 8 élèves alémaniques suivant le sport en français avec 7 francophones pendant une année. Ces derniers, ne suivent pas les cours dans leur classe habituelle, mais sont divisés en deux (filles-garçons) pour le sport. Le CO 1 compose ses classes d'élèves uniquement francophones, alors que le CO 2, mixe deux classes, l'une francophone et l'autre germanophone, dans le but de décroïsonner.

Avec les enseignants, nous avons procédé sous forme d'entretiens. Dans le premier cercle, trois d'entre eux ont répondu à nos questions :

- la titulaire de classe (35 ans), d'origine suisse allemande qui enseigne l'histoire et la géographie,
- un enseignant de sport (50 ans) qui a grandi dans un cadre bilingue français/suisse-allemand,
- une enseignante de citoyenneté (30 ans), de langue maternelle française qui parle actuellement allemand avec sa famille.

Dans le second cercle, nous avons discuté avec un jeune enseignant de sport (31 ans) qui donne des cours en français à des alémaniques. Sa langue maternelle est le français et il a de bonnes notions en allemand.

Quant à nos observations, elles se sont déroulées durant deux leçons ; une leçon d'histoire et une autre de citoyenneté.

### 3.2.3 Méthodes et/ou techniques de traitement des données

Pour cette étape, nous nous sommes basées sur les cours de Pellegrini (2016) dans lesquelles nous avons expérimenté une recherche et traité les données.

## 3.3 Transcription

Afin d'analyser les données recueillies, nous nous sommes réparties les entretiens et avons décidé de retranscrire à l'état brut en respectant les règles suivantes :

- Les intervenants sont identifiés par un « I » lorsqu'il s'agit de l'interviewer et par un « R » pour le répondant.
- Les silences ainsi que les hésitations sont définies par des points de suspension.
- Les onomatopées sont retranscrites entre guillemets
- Les émotions ou les différences de diction sont citées entre parenthèses.

Afin de respecter la confidentialité, nous avons renommé les intervenants.

### **3.4 Traitement des données**

Après la phase de retranscription, nous avons lu tous les entretiens pour avoir une idée générale de ce qui a été énoncé. Puis, nous avons relu ces textes avec des marqueurs nous permettant de catégoriser les données récoltées. Ensuite, nous avons créé un tableau Excel reprenant les passages mis en évidence auparavant tout en énumérant les termes clés des échanges. Ce tableau nous a permis de trier les passages significatifs et ainsi les organiser dans un texte synthétisant nos données (cf. chapitre 5.1.).

Ensuite, grâce à Google-drive, nous avons pu élaborer un questionnaire en ligne auquel les étudiants ont répondu. Le bénéfice de cette plateforme est le traitement immédiat des données sous forme de graphiques. Pour une personnalisation du traitement des données, il est également possible de télécharger le masque et ainsi créer d'autres graphiques, répondant à des critères spécifiques.

Pour finir et après avoir confronté nos constatations, nous avons complété et synthétisé nos observations en une seule et même grille (annexes 8.7, 8.8).

## **4. Présentation des résultats**

La présentation ainsi que l'interprétation des résultats sont structurées en quatre grandes questions auxquelles nous tenterons de répondre :

1. Comment les enseignants mettent-ils en place leur enseignement dans leur classe ?
2. Quel est le point de vue des enseignants sur le système immersif et sa mise en place ?
3. Comment les élèves voient-ils le programme immersif et quels sont leurs progrès ?
4. Quels sont les aménagements mis en place dans la classe immersive ?

Notre premier questionnement s'est porté sur la manière qu'ont les enseignants de mettre en place leur enseignement dans leur classe.

Lors des entretiens avec les enseignants des deux CO visités, nous avons pu constater que tous utilisent l'allemand comme seule langue d'enseignement. Nous avons cependant observé quelques brèves interventions en L1 lorsque les élèves

éprouvaient certaines difficultés. Les apprenants, eux, font l'effort de parler un maximum en L2.

*C.H. : - (...) En parlant en allemand, en essayant de les motiver, eux, à le faire. (...) c'est toujours en allemand, les documents en allemand.*

Toutefois, compte tenu du fait que l'enseignement immersif n'est pas chose facile pour tous les élèves, certains enseignants restent tolérants face à la langue ainsi que face à leurs exigences.

*J.H. : - (...) S'ils viennent me parler en allemand, des fois je réponds même en allemand, pour qu'ils aient du plaisir.*

De plus, les enseignants ne disposent d'aucun moyen officiel, afin d'enseigner les branches scolaires. C'est pourquoi ils sont obligés de créer la totalité des supports de leçons.

*B.A. : - (...) C'est un travail colossal, on n'a pas de méthode, on n'a rien du tout, on part à zéro.*

Les évaluations sont en allemand et les élèves doivent principalement répondre aux questions en allemand.

*C.H. : - (...) Oui, les élèves ont le droit au dictionnaire et puis tout est en allemand dans la mesure du possible. Après, s'il manque un mot, on peut toujours discuter, mais non c'est en allemand.*

*B.A. : - (...) Les évaluations sont basées sur ce qu'on fait en classe, ils ont le vocabulaire pour, ils ont le droit au dictionnaire, je distribue des petites feuilles de vocabulaire comme ça ils ont tout.*

De plus, l'utilisation du dictionnaire ainsi que d'un glossaire de mots utiles à la compréhension de l'évaluation sont, dans les deux classes visitées, mis à disposition des élèves.

Ensuite, nous nous sommes intéressées à la vision des élèves sur le programme immersif ainsi qu'à leurs progrès.

Le point de vue des élèves par rapport à leurs compétences en L2 est illustré par les deux schémas ci-dessous.

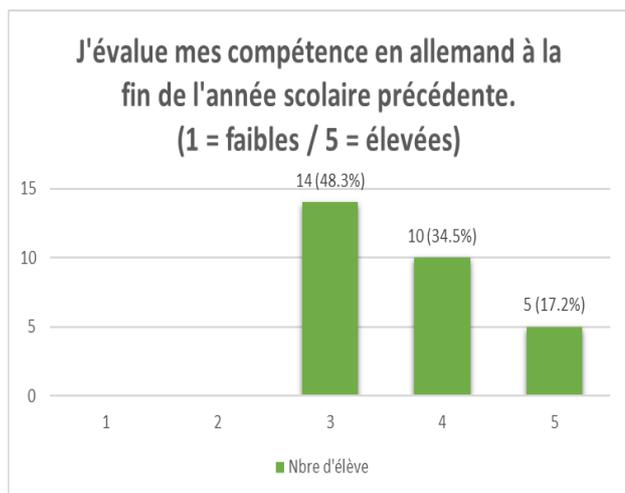


FIGURE 7 : COMPÉTENCES FIN D'ANNÉE SCOLAIRE

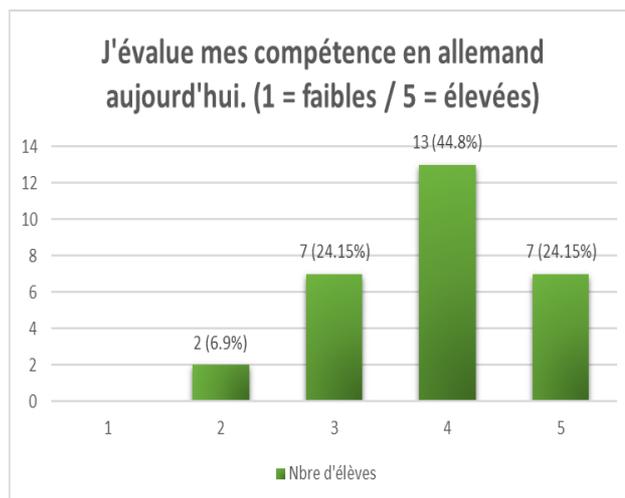


FIGURE 8: COMPÉTENCES MI-SEMESTRE

Dans la figure 7, sont présentées les compétences en L2 à la fin de l'année précédente ainsi que dans la figure 8, les compétences de l'année en cours.

Alors qu'aucun n'avait osé, en fin de 10<sup>H</sup>, juger ses compétences comme très bonnes, nous pouvons noter que 20% des élèves se sentent, aujourd'hui, compétents. Les 80% restant les considèrent comme bonnes alors que la majorité des élèves, à la fin de la 10<sup>H</sup> estimait leur niveau en L2 comme moyen à bon.

L'expérience immersive, décrite par les élèves, permet de faire ressortir certains termes, tels que :

Questionnaire élèves : - (...) *intéressant, difficile, utile, instructif, bien, avantageux, belle expérience, maîtrise de la langue, simple, instructif, sympathique, travail, compréhension, vocabulaire, enrichissant, découverte, aventure, plaisir, envie, conversations plus fluides*

Nous pouvons également noter, au travers du tableau ci-dessous, les points positifs ainsi que négatifs de leur expérience immersive.

Positif	Négatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>• meilleur apprentissage de l'allemand, meilleure assimilation</li> <li>• progrès dans la L2, à l'oral et à l'écrit</li> <li>• apprentissage de termes techniques</li> <li>• apprentissage de vocabulaire</li> <li>• connaissance de vocabulaire spécifique à la L2</li> <li>• apprendre encore plus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• difficile</li> <li>• difficultés dans la compréhension</li> <li>• parfois, cela est plus compliqué</li> <li>• les choses sont moins évidentes</li> <li>• l'apprentissage du vocabulaire</li> <li>• difficulté dans la matière enseignée</li> <li>• textes parfois complexes</li> </ul>

FIGURE 9: AVIS EXPÉRIENCE IMMERSIVE

Les élèves pensent à 90 % que l'immersion leur a permis de mieux comprendre la L2. Les 10 % restants en sont moins convaincus. Seuls 60 % des adolescents identifient leurs capacités d'apprentissage de l'allemand comme très bonnes. Les autres, se sentent moins à l'aise dans l'apprentissage de la langue seconde.

Le schéma ci-dessous présente la vision des élèves face à leurs notes dans les branches enseignées en L2, c'est-à-dire histoire/géographie, citoyenneté ainsi qu'éducation physique.

Est-ce que tu penses que tes notes seraient différentes si tu avais ces cours en L1 ?

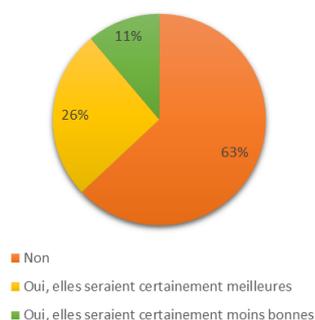


FIGURE 10: SCHÉMA AVIS DES ÉLÈVES SUR LEURS NOTES

Nous pouvons voir que plus de la moitié des élèves considèrent que l'enseignement en allemand n'a aucune incidence sur leurs apprentissages (ni négatives, ni positives). 26 % des apprenants pensent que leurs apprentissages pourraient être améliorés si l'enseignement était en L1. 11 % des élèves sont d'avis que leurs notes seraient moins bonnes si la langue de communication en classe était le français. Les élèves remarquent que l'utilisation de l'allemand est considérablement augmentée. De plus, 60% d'entre eux constatent que l'immersion leur a permis de mieux s'exprimer dans la L2. Le même pourcentage, considère mieux apprendre l'allemand et 90% le comprennent mieux. Toutefois, l'écrit semble être la partie la plus difficile pour les élèves. Seul 20% des adolescents remarquent des progrès à l'écrit. Enfin, il est intéressant de noter que, selon les élèves interrogés, l'immersion ne permet pas de mieux apprendre la branche enseignée.

Puis, nous nous sommes penchées sur les aménagements mis en place dans la classe immersive. Les deux cours que nous avons observés avaient lieu dans la même salle. Lorsque nous sommes arrivées, la première chose que nous avons remarquée était qu'il n'y avait pas d'aménagement spécifique nous rappelant que

nous étions dans une classe immersive. Sur le mur du fond, il y avait quelques panneaux que les élèves avaient certainement élaborés pour des exposés en allemand. Il y avait, par exemple, un panneau avec des photos et de courts textes en allemand présentant des artistes et personnalités. Trois revues d'histoire en allemand étaient également posées sur une étagère près de la porte. Quant au déroulement, le tableau ci-dessous résume les principales étapes des leçons observées :

Déroulement du cours	
Histoire	Citoyenneté
Introduction en <u>allemand</u> par l'enseignante	Introduction en <u>allemand</u> par l'enseignante
Visionnage d'un film en <u>français</u> sur la 2ème guerre mondiale	Retour + correction des évaluations en <u>allemand</u> . Les élèves interviennent en allemand
Lecture individuelle de textes en <u>allemand</u> sur la 2ème guerre mondiale dans le dossier (3 pages)	Explication d'une situation-débat en <u>allemand</u> aux élèves
Répondre aux questions du dossier par groupe de 4 élèves en <u>allemand</u> .	Distributions de textes de lois et de textes sur la liberté d'expression en <u>allemand</u> aux élèves
Correction collective en <u>allemand</u> , utilisation du <u>français</u> lors de difficultés, précisions	Débat sur la situation en <u>allemand</u> si possible, <u>français</u> si nécessaire

FIGURE 11: RÉSUMÉ DES LEÇONS OBSERVÉES

Durant le cours d'histoire, nous avons pu observer que, dès la mise au travail des élèves, au minimum un dictionnaire français-allemand par groupe était utilisé. Pendant cette phase de coopération, l'enseignante passait d'îlot en îlot et intervenait, parfois, pour expliquer un mot ou alors pour rediriger les élèves, mais toujours en allemand. Quant aux élèves, ils communiquaient entre eux principalement en français et s'adressaient à l'enseignante également dans leur L1.

Nous avons remarqué différentes stratégies pour élaborer les réponses :

Groupe 1 : Construction des phrases-réponses en allemand ensemble.

Groupe 2 : Formulation de la réponse en français puis chacun formule sa phrase en allemand sur sa fiche.

Groupe 3 : Reformulation de la question en français, puis recherche d'une réponse dans le texte. Traduction en français de la réponse trouvée dans le texte puis formulation de la phrase-réponse en allemand.

Nous avons également constaté que certains groupes ne se contentaient pas d'une phrase approximative pour répondre à la question mais cherchaient les mots les plus adaptés, afin d'être le plus précis possible. À l'étape suivante, celle de la correction collective, les élèves s'exprimaient principalement en allemand mais utilisaient le français pour des précisions. L'enseignante reformulait ensuite ce que les élèves lui avaient transmis au rétroprojecteur et verbalisait sa réponse en expliquant sa tournure.

Les interactions dans le cours de citoyenneté étaient, jusqu'au débat, également plus francophones qu'alémaniques. L'enseignante parlait en allemand lorsqu'elle s'adressait à la classe ainsi que lors de la correction. Toutefois, lorsqu'elle s'adressait à un élève en particulier, l'enseignante s'adressait à lui en français. Dès le début du débat, les élèves ont tenté de s'exprimer en allemand mais continuaient à utiliser le français lorsqu'ils rencontraient certaines difficultés.

Après discussion avec certains élèves ainsi qu'au travers de nos observations, nous avons constaté que les élèves avaient une compréhension générale des textes même si certaines subtilités leur échappaient. À l'oral, nous avons pu constater un fort accent francophone bien que leurs phrases étaient compréhensibles. Enfin, notre intérêt s'est porté sur le point de vue des enseignants sur le système immersif et sa mise en place.

Tout d'abord, nous nous sommes penchées sur les points forts et les points faibles du programme immersif mis en place dans les deux CO visités. Le tableau ci-dessous résume l'avis des enseignants sur le sujet.

Points forts	Points faibles
<ul style="list-style-type: none"><li>• améliorer les compétences des élèves en allemand</li><li>• culture et ce qui va avec</li><li>• vocabulaire, grammaire lié à la branche</li><li>• donner goût à apprendre les langues</li><li>• s'exprimer librement</li><li>• concret</li><li>• permet de se former l'oreille</li><li>• les élèves osent plus s'exprimer dans la L2, font l'effort</li><li>• a rapproché le corps enseignant</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• il y a que des francophones dans la classe, donc il est difficile que les élèves parlent allemand entre eux.</li><li>• nous n'arrivons pas au bout du programme</li><li>• explications à double et perte d'énergie</li></ul>

FIGURE 12: AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'IMMERSION

La motivation est un facteur primordial cité dans tous les entretiens que nous avons menés.

*C.H. : - (...) Il faut des enseignants motivés. Après la langue c'est secondaire. Il faut qu'ils parlent un minimum la langue mais c'est la motivation.*

Excepté la motivation, les autres limites mises en avant par les enseignants se trouvent dans le fonctionnement de la classe, qui n'est pas toujours optimal mais aussi dans le manque de moyens à disposition. De plus, le grand effectif des classes rend l'enseignement en classe immersive difficile, tant pour les apprentissages des élèves que pour l'enseignement en lui-même.

La limite qui, d'après tous les sujets interviewés, empêche le système immersif de se développer en suisse romande, est le manque d'enseignants formés.

*B.A. : - (...) Il faut trouver le personnel, des enseignants motivés, des enseignants qui ont les compétences de le faire.*

*C.H. : - (...) Alors, le manque d'enseignants motivés à le faire. Peut-être aussi, compétents au niveau linguistique pour le faire.*

*C.M. : - (...) On est toujours limité par rapport aux gens qui sont prêts à parler en allemand.*

Une autre explication amenée par un des enseignants interrogés est le manque de moyens financiers à disposition des cercles scolaires ainsi que les difficultés à obtenir le soutien politique pour un tel projet.

*J.H. : - (...) Au niveau politique, je pense que c'est au niveau budgétaire aussi, pour les effectifs aussi.*

Toutefois, les enseignants interrogés recommanderaient ce programme à d'autres enseignants en soulignant combien la motivation est indispensable, que cela demande une grande implication et qu'il est préférable d'être à l'aise avec la langue. D'où l'importance de se renseigner sur le lieu où l'on s'engage, afin de prendre des contacts pour le travail collaboratif.

Les données présentées, ci-dessus, nous permettent de passer à la discussion et l'interprétation des résultats.

## 5. Discussion et interprétation des résultats

Tout comme dans le chapitre précédent, nous structurons notre discussion selon nos quatre axes principaux. Nous allons tout d'abord traiter des difficultés méthodologiques rencontrées pour ensuite discuter, au travers d'un regard critique, des résultats obtenus en nous référant à la théorie du chapitre 1.

### 5.1 Critique des résultats

Dans cette partie de la discussion, nous questionnons notre collecte de données, afin d'identifier d'éventuelles erreurs.

#### 5.1.1 Recherche qualitative

Les données récoltées, plus précisément les entretiens avec les enseignants ainsi que les observations en classes, se sont déroulés dans de bonnes conditions. Toutefois, nous avons pu remarquer certains biais qui ont influencé nos résultats.

Tout d'abord, nous avons constaté que nous avons tendance à ne pas suffisamment cadrer les entretiens afin d'éviter que le répondant ne s'écarte du sujet. Nous pouvons citer l'entretien avec C.M. duquel nous n'avons pu ressortir que peu de données à analyser (annexe 8.3). A contrario, d'autres en disaient trop peu. En effet, il est parfois délicat d'amener les personnes interviewées à exemplifier leurs réponses. L'entretien avec C.H. est d'ailleurs considérablement plus court, ce qui représente bien la difficulté que nous avons rencontrée (annexe 8.2). Certainement que la légère gêne que nous ressentions lors de la conduite des entretiens a aussi influencé notre protocole. Il est vrai qu'il nous était difficile d'être fluides et de ne pas rester fixées les questions d'entretien. Cela peut avoir eu une incidence sur le « naturel » des échanges et induire le peu de spontanéité des enseignants.

Pour nos observations, nous avons rencontré des difficultés dans la structure de notre grille d'observation. En effet, celle-ci était trop succincte, ce qui nous a obligé à faire des ajustements durant les leçons. Il est donc possible que certains éléments nous aient échappés.

### 5.1.2 Recherche quantitative

À cause de certaines restrictions auxquelles nous avons été confrontées pour l'application de nos recherches, tout ne s'est pas déroulé comme nous le souhaitions. Ces contraintes ainsi que notre manque d'expérience, même si nous nous étions informées sur les procédés auparavant, ont eu un impact sur notre recherche. En effet, nous avons transmis le lien du questionnaire aux enseignants titulaires, afin qu'ils le transmettent aux élèves.

Lors de la lecture des graphiques et pour leur interprétation, il est donc important de prendre en compte les différents biais identifiés. Pour ce faire, nous nous sommes aidés des textes de Quivy et Van Campenhoudt, (2006). Le premier biais pourrait être les conditions dans lesquelles les élèves ont répondu au questionnaire, et donc la fiabilité de leurs réponses. Comme nous n'étions pas présentes, nous n'avons pas pu éclairer les élèves sur les éventuelles questions ou les encadrer. Nous devons également prendre en compte la conformité des réponses. Il est possible qu'il y ait plusieurs questions auxquelles les adolescents ont répondu en prenant en compte les normes sociales ou alors parce qu'ils n'avaient pas été prévenus que les réponses étaient anonymes. Par exemple, pour répondre à la question suivante, les élèves auraient pu suivre la norme et donc répondre plus facilement en direction du « D'accord » que du « Pas d'accord ».

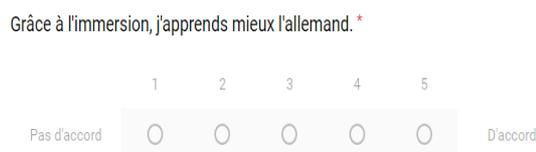


FIGURE 13: QUESTION QUESTIONNAIRE

## 5.2 Discussion des résultats

Dans cette partie, nous allons synthétiser nos résultats et les mettre en lien avec notre cadre théorique. Nous essayerons par la suite d'exposer les différentes interprétations possibles et envisageables.

### 5.2.1 Comment les enseignants mettent-ils en place leur enseignement dans leur classe ?

D'après nos observations et nos entretiens, les enseignants mettent en place un programme immersif, tout d'abord, en s'exprimant eux-mêmes dans la L2. Nous avons toutefois remarqué quelques exceptions lorsque la titulaire de classe s'adressait à un élève en particulier. Celle-ci a utilisé la L1 des adolescents. Quant aux élèves, il résulte de nos observations, qu'ils s'entretiennent principalement dans la L1 entre pairs, tout comme quand ils s'adressent à l'enseignant en « privé ». Lorsqu'ils sont en plénum, par contre, les adolescents essaient de pratiquer leur L2.

Concernant le matériel et les documents, ils sont eux aussi essentiellement en allemand. La plupart des textes sont travaillés et adaptés au niveau des élèves et ils ont, autant avec l'enseignante d'histoire que celle de citoyenneté, le droit de consulter leur dictionnaire dès qu'ils en ressentent le besoin. Les enseignants mettent également un glossaire à disposition durant les évaluations, qui sont, elles aussi, entièrement rédigées et complétées dans la L2.

Comme nous l'avons développé plus haut, le programme immersif consiste à utiliser une L2 pour enseigner une branche extralinguistique (Gajo, 2001). De plus, selon Sheils (1993) et Tschanner (2014), la communication est un élément clé dans l'apprentissage d'une langue. Il est donc pertinent que nos enseignants communiquent un maximum dans la L2, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit. De plus, dans un contexte immersif, l'apprenant a pour objectif l'apprentissage d'une branche mais aussi l'utilisation d'une langue cible au quotidien. Grâce à l'aspect concret de la situation, les élèves sont ainsi motivés et prennent plaisir aux apprentissages.

### 5.2.2 Quel est le point de vue des enseignants sur le système immersif et sa mise en place ?

En analysant les avis des enseignants sur la mise en place du système immersif dans leur CO respectif, notre premier constat est que cela fonctionne. C'est en termes plutôt positifs qu'ils décrivent les bénéfices de ce programme pour les

apprentissages de la L2. Toutefois, au CO 2, l'enseignant a noté que le projet, bien que mis en place depuis plus de 4 ans, éprouvait certaines difficultés à porter ses fruits. La barrière de la langue entre germanophones et francophones semble perdurer, bien que les enseignants tentent tant bien que mal de créer une cohésion de groupe (J.H.) (annexe 8.4 ), au travers de créations de classes mixtes ainsi que de divers projets. Nous pouvons donc remarquer que les différents types d'immersion et d'enseignement bilingue (De Courcy, 2002 ; Duverger, 2009 ; Duverger & Maillard, 1996 ; Gajo, 2001) doivent être adaptés au cas par cas, afin de répondre au mieux aux besoins de chacun.

L'opportunité pour les élèves d'augmenter leur vocabulaire et leur grammaire ainsi que de les initier à une culture propre à la langue ressortent positivement de l'avis des enseignants. Les performances des élèves sont donc augmentées tant en L2 que dans leur ouverture à une autre culture (Duverger, 2009).

La situation géographique joue également un rôle dans la réussite du programme. Dans le CO 1, principalement francophone, les enseignants identifient le problème de la L1 commune à tous les élèves ce qui ne semble pas être un problème dans le CO 2, lequel mélange les élèves germanophones et francophones.

La motivation des acteurs du programme influence aussi la réussite. L'implication des enseignants et le travail à fournir semble colossal, ce qui peut difficilement être exigé mais plutôt encouragé auprès des enseignants qui ont les compétences et qui y trouvent du sens.

### 5.2.3 Comment les élèves voient-ils le programme immersif et quels sont leurs progrès ?

Dans le questionnaire que nous avons fait compléter aux élèves, nous nous sommes tout d'abord intéressées à la vision qu'ils avaient de leurs compétences en L2, à la fin de la 10<sup>H</sup>. En comparant les résultats obtenus avec l'évaluation des compétences, il est intéressant de noter une nette amélioration. Eux-mêmes identifient leurs progrès tant dans la compréhension de la L2 que dans la capacité d'apprentissage de celle-ci.

Les termes utilisés par les élèves pour décrire leur expérience immersive sont, pour la plupart, positifs. Nous pouvons noter que bien que difficile pour certains, elle constitue une expérience riche et intéressante pour tous. Les progrès à l'oral et à l'écrit, ressortent très nettement dans les réponses des élèves. Les connaissances de vocabulaire spécifique à la L2 ainsi que de termes techniques semblent également importants pour les élèves.

Les enseignants, quant à eux, ont aussi mis en avant certains points positifs du programme sur les adolescents. Ils s'accordent sur le fait que c'est une chance de se former l'oreille ainsi que de prendre goût à l'apprentissage de différentes langues. Ils mettent aussi en avant le cadre, permettant l'utilisation concrète et sans barrière de la L2.

Nous pouvons mettre ces constatations en lien avec les écrits de Duverger (2009) ainsi que de Sheils (1993) qui notent que les compétences augmentent du fait que les élèves soient plus souvent confrontés à la langue cible. Celle-ci est utile aux apprentissages, car elle s'inscrit dans une fonction qui a du sens.

La langue, liée à une branche, se développe sous une autre forme, permettant aux élèves l'apprentissage de vocabulaire spécifique. Les apprentissages dans la branche obligent l'élève à être plus attentif au fonctionnement de celle-ci. Du point de vue des apprentissages, différentes stratégies et compétences sont alors travaillées. Duverger (2009) cite la flexibilité discursive ainsi que la maîtrise des outils de la langue, qui augmentent tous deux lors d'une immersion en L2. Les adolescents ont aussi accès à des stratégies d'apprentissage. Gajo (2001) nomme les stratégies cognitives, métacognitives ainsi que sociales qui participent aux apprentissages quotidiens des élèves dans la langue cible.

Ainsi, comme identifié dans les questionnaires, les adolescents semblent améliorer leurs compétences grammaticales, sociolinguistiques ainsi que stratégiques.

#### 5.2.4 Quels sont les aménagements mis en place dans la classe immersive ?

Au premier abord, la salle ne contenait aucune marque significative différenciant cette classe immersive d'une classe ordinaire. En nous installant au fond de la salle,

nous avons remarqué les panneaux décrits dans la partie 5.1, élaborés par les élèves et affichés sur le mur du fond. Nous avons ensuite fait un tour des éléments affichés et disposés dans la classe, puis avons remarqué des revues alémaniques d'histoire à disposition des apprenants. Dès le début du cours, nous avons pu observer que les adolescents sortaient un à un leur dictionnaire de traduction pour s'aider dans la compréhension des documents, entièrement rédigés en allemand.

D'après Duverger (2009), il n'y a pas de manière spécifique d'aménager une classe immersive. Concernant le matériel, il est important de l'adapter aux élèves. Duverger (2009) cite plusieurs sources possibles. Tout d'abord les manuels scolaires des régions où « notre » L2 est leur L1. Ces manuels peuvent être une bonne référence mais ne peuvent tout de même pas être utilisés tels quels. En effet, la culture et le programme diffèrent généralement d'un endroit à un autre, d'une langue à l'autre. Les enseignants peuvent aussi faire recours à internet, toujours en triant ce qui peut être adapté et réutilisé de ce qui ne convient pas. Il y a également les ouvrages scientifiques, spécifiques à un thème, auxquels il est possible de se référer.

Les résultats obtenus tendent à dire qu'un programme immersif apporte de nombreux bénéfices. Toutefois, certains ajustements doivent être pris en compte, afin d'optimiser sa mise en place et la rendre plus adéquate pour les élèves et les enseignants. Mais en aucun cas, les acteurs de ce projet reviendraient à un système classique. Ceux-ci sont plutôt dans l'optique de le développer.

Comme notre recherche s'est basée sur un programme mis en place au cycle d'orientation, nous tenterons, dans la conclusion, de proposer des pistes d'ajustements et de mises en place au cycle primaire.

## 6. Conclusion

Notre travail de recherche nous donne des pistes répondant à notre question de recherche : « comment appliquer l'enseignement immersif en classe primaire ? ». Nous avons structuré notre travail selon quatre pôles : l'application, les aménagements, les élèves ainsi que les enseignants. Grâce à plusieurs entretiens, questionnaires ainsi qu'observations en classe, nous avons pu récolter différentes données.

Tout d'abord, nous avons pu ressortir des éléments propres à la mise en place d'un système immersif en classe. Les enseignants mettent un point d'honneur à ne parler qu'en allemand ainsi qu'à fournir des documents en L2.

Ensuite, les aménagements en classe, c'est-à-dire des revues en L2 à disposition des élèves ainsi qu'un dictionnaire par élève, sont les seuls dispositifs spécialement aménagés pour une classe immersive.

De plus, les élèves identifient une amélioration de la L2 et décrivent cette expérience comme étant riche et intéressante, bien que difficile pour certains. Les adolescents remarquent également un enrichissement du vocabulaire. Les enseignants soulèvent la chance que les élèves ont, de se former l'oreille ainsi que de prendre goût à l'apprentissage des langues. En outre, l'utilisation concrète et sans barrière de la L2 leur semble être une grande opportunité.

Enfin, l'avis des enseignants est généralement positif. En effet, ils ressortent les bénéfices tant linguistiques que scolaires ainsi que le succès rencontré auprès des élèves et des parents. La situation géographique ainsi que le personnel compétent et motivé, semblent toutefois être un facteur décisif à la mise en place d'un tel projet.

Au cycle I et II, certains ajustements sont nécessaires à l'application d'un système immersif en classe. Avant toute chose, il est essentiel de s'informer sur le concept cantonal de l'enseignement des langues (Fri-tic, sd). Les deux cercles scolaires auxquels nous nous sommes intéressées suivent la proposition 9 de ce concept, basé sur le bilinguisme. Toutefois, au primaire, la proposition 8 apporte des pistes sur des séquences immersives progressives. En effet, il s'agit plutôt d'intégrer la L2 progressivement dans son enseignement et ainsi respecter le développement de l'enfant. Dans ce cas, la L1 est présente comme soutien aux apprentissages des élèves. Le but étant d'intégrer de plus en plus la L2 pour finalement enseigner des leçons complètes, voire des séquences. Celle-ci nous semble être la plus pertinente pour le niveau primaire.

En s'inspirant de notre expérience, vécue en stages, nous pensons mettre en place le dispositif suivant. Certains rituels ainsi qu'habitudes langagières peuvent être introduites, dès la 1<sup>H</sup>. Les aménagements en classe pourraient donc être transposés

en L2, impliquant différentes étiquettes de vocabulaire, placées sur les objets et divers espaces. Des phrases « types » seraient également disposées dans la classe.

Dès le début de la mise en place de ce genre de programme, il est important, comme nous l'a mentionné C.H. durant l'entretien, de créer un climat de classe qui permette aux élèves de s'exprimer librement et de pouvoir ainsi mettre en pratique les connaissances acquises (annexe 8.2).

L'investissement des enseignants dans ce programme est un facteur clé de sa réussite. L'enseignant doit se sentir à l'aise avec la langue pour favoriser l'envie d'apprendre de ses élèves. La collaboration entre les différents acteurs d'un tel projet, permet d'alléger la charge de travail qui reste malgré tout considérable.

L'immersion doit être adaptée au cercle scolaire et à son environnement, aux élèves ainsi qu'aux enseignants. Une des conditions sine qua non à la réussite d'un enseignement immersif, restent la motivation et l'engagement des enseignants. Nul doute qu'ils doivent être prêts à un investissement supérieur à ce qui peut être demandé dans des circonstances standards.

La réalisation de notre travail n'a pas été de tout repos. En effet, nous avons rencontré, à plusieurs reprises, des contraintes administratives, nous obligeant à revoir nos procédés. Nous avons éprouvé quelques difficultés à entrer dans les classes pour observer la mise en place pratique. C'est pourquoi, nos observations se restreignent à deux leçons. Nous avons également dû relancer à plusieurs reprises les enseignants, afin qu'ils demandent à leurs élèves de remplir notre questionnaire en ligne. Si le questionnaire avait été par écrit, les élèves y auraient répondu durant le cours et nous aurions eu les résultats immédiatement.

Si nous souhaitions aller plus loin dans notre recherche, nous serions intéressées à suivre une classe durant une année scolaire, voire plus, afin d'observer les progressions des apprentissages et identifier les éventuels problèmes.

Suite à la rédaction de ce travail, nous gardons, toutes les deux, une grande motivation à mettre en place quelques séquences en immersion dans nos classes respectives.

## Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

**Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.**

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

\_\_\_\_\_  
Lieu, date

\_\_\_\_\_  
Signature

\_\_\_\_\_  
Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

01/09/2016 (LLE/FIN)

## 7. Références

- ACPI (2014). *Fondement pour apprendre et parler une autre langue. Le programme d'immersion au Manitoba. Education et Enseignement Supérieur*. Division du Bureau de l'éducation française.
- Aeppli, J., Gasser L., Gutzwiller, E., & Tettenborn, A. (2014). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brohy, C. (Avril 1999). *L'enseignement bilingue / l'enseignement précoce des langues secondes en Suisse romande*. Neuchâtel : Regards.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Editions Didier.
- De Courcy, M. (2002). *Learners' Experiences of Immersion Education: Case Studies of French and Chinese*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. & Maillard J.-P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Saint-Amand-Montrond : Richaudeau-concepts.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Editions Didier.
- Gombert, J.-E. (1996). *Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. Acquisition et interaction en langue étrangère 8*. Récupéré le 4 février 2017, de <http://aile.revues.org/1224>.
- Hausmann Despont, N. (mai 2014). *Enquête sur le changement de la motivation scolaire en allemand et en histoire après un enseignement en immersion au Cycle d'Orientation de la Glâne*. Rapport élaboré dans le cadre d'un Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres. Université de Fribourg : Département des sciences de l'éducation.
- Lamoureux, A. (1955). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, QC: Editions Etudes vivantes.
- Lang, P (2000). Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*. Récupéré le 22 mars 2017, de [http://www.anim.ch/pxo3\\_02/pxo\\_content/medias/jean\\_houssaye\\_triange\\_pedagogique.pdf](http://www.anim.ch/pxo3_02/pxo_content/medias/jean_houssaye_triange_pedagogique.pdf).
- Le Pape Racine, C., Merkelbach, C., Salzmann, C.-L. & Walther, P. (2010). *Concept de filière bilingue (FiBi) v1.0*. Rapport élaboré dans le cadre d'une étude mandatée par la ville de Bienne. Bienne.

Lüdi, G. (1995). *L'immersion dans le système scolaire suisse. 7ème forum suisse organisé par la Commission Langue 2/ enseignement des langues étrangères de la CDIP.*

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Bern

M.E.N.E.S.R. (2015) *Le triangle pédagogique de Jean Houssaye*. Récupéré le 16 mars 2017, de

<http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3a.php>

Pellegrini, S. (2016). *L'enquête par questionnaire*. Document de cours non publié. Fribourg : Haute Ecole Pédagogique.

Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Panorama des principales méthodes de recueil des informations*. Dans Dunod (Ed.), Manuel de recherche en sciences sociales (pp. 169-185). Paris : Dunod.

Réseau Canopé – Direction territoriale académies de Besançon et de Dijon (sd). *Le triangle pédagogique de Jean Houssaye*. Récupéré le 16 mars 2017, de <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/Le-triangle-pedagogique-de-Jean.html>

Service de l'Enseignement Obligatoire du Canton de Fribourg (sd). *Concept langues*. Récupéré le 15 octobre 2016, de <http://fralleng.ch/concept/fr>

Schumacher, J. (2015). *Recherche qualitative et interprétative*. Rapport élaboré dans le cadre du cours méthodologie de la recherche présenté à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. Fribourg.

Sheils, J. (1993). *La communication dans la classe de langue*. Conseil de la coopération culturelle. Les éditions du Conseil de l'Europe.

Tscharner, B. (2014). *L'approche communicative actionnelle basée sur le contenu*. Document de cours non publié. Fribourg : Haute École Pédagogique.

## 8. Annexes

### Annexe 8.1

Bonjour, vous êtes enseignante d'Histoire au CO I. Comment est-ce que vous appliquez l'enseignement immersif dans votre classe ?

**R :** Alors, ben, c'est pour histoire et géo et normalement on fait tout en allemand. Le film qu'on a regardé en français, c'est la première fois depuis le début de l'année scolaire qu'on regarde une vidéo en français et puis le truc c'est qu'on a discuté et les élèves voulaient avoir des informations biographiques sur Hitler et c'était à la dernière minute donc j'ai dû chercher quelque chose et voilà j'ai trouvé quelque chose en français et du coup on a dû le regarder en français. C'est la toute première fois qu'on a fait ça mais sinon on fait le cours entièrement en allemand. Le dossier que je leur distribue est entièrement en allemand et évidemment s'ils ont des questions, on peut toujours faire une parenthèse, mais là on fait vraiment une parenthèse « bon stop, on a pas compris » et là j'explique en français s'il faut mais on essaie vraiment de tout faire en allemand. Après pour s'exprimer parfois ils sont plus précis dans leur langue maternelle et ça c'est pas un problème mais ils essaient avant tout de s'exprimer en allemand.

**I :** Depuis combien de temps ce système a été mis en place dans le cercle scolaire ?

**R :** C'est la première année. On a commencé cette année. Donc c'est la classe pilote, qui marche extrêmement bien. Bon c'est une classe d'enfer, faut le dire, mais on a l'intention de continuer l'année prochaine avec une 11<sup>ème</sup> PG et ils (établissement) aimeraient aussi faire une 11<sup>ème</sup> G bilingue. Après peut-être pas les mêmes branches mais ça il faut voir. Ça dépend du personnel.

**I :** Les élèves sont choisis selon quels critères pour faire partie de ce système immersif ?

**R :** C'est une bonne question. Cette année, d'après ce que j'ai compris, il y avait une quarantaine d'inscriptions et après ils ont regardé selon les options donc ça c'est une classe avec vingt-quatre élèves qui font du latin et beaucoup font du grec aussi donc ils ont choisi selon les options. Après s'il y en a trop, ils tirent au sort. L'idée n'est pas de prendre les meilleurs mais c'est de pouvoir faire une classe parce que ça va pas être possible s'ils ont cinq options différentes.

**I :** Donc l'inscription vient des parents qui ont le souhait que leur enfant participe à ce programme ?

**R :** On vient de rendre la feuille d'inscription. C'est au mois de février qu'ils doivent s'inscrire pour l'année d'après avec les options et tout et pis ils peuvent cocher la case « classe bilingue ».

**I :** Pour vous, quels sont les points forts de ce système ?

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : BA

- R :** Pour eux c'est riche parce qu'ils peuvent améliorer leurs compétences en allemand, ça c'est une chose mais il y a aussi toute la culture, tout ce qui va avec, qui est la citoyenneté en allemand. C'est fantastique ! Aussi la cuisine c'est tout autre chose. C'est très concret. Ici, l'histoire c'est abstrait, c'est extrêmement complexe alors que la cuisine c'est quelque chose de très pratique. Ça apporte plein de choses. C'est plein de vocabulaire et c'est aussi pour leur donner goût à apprendre des langues, pas seulement l'allemand mais les langues en général. Ça je pense que ça marche bien. Et puis c'est que quelques branches donc c'est pas comme s'ils faisaient une immersion totale.
- I :** Est-ce qu'il y a, selon vous, des points faibles ?
- R :** "Heu", oui, il y a que des francophones donc quand ils travaillent ensemble c'est très difficile de dire de ne parler qu'en allemand et là, de nouveau, c'est une matière tellement complexe que pour pouvoir formuler les idées en allemand comme ça, c'est quasi impossible. Ils essaient, comme ils peuvent, mais voilà. Et s'il y avait des suisse-allemands dans la classe, ils seraient obligés de parler dans les deux langues mais bon voilà ça c'est pas très grave.
- I :** Quelles sont, pour vous, les limites de ce programme ?
- R :** C'est difficile à dire. Ça dépend beaucoup des classes. Avec cette classe on peut aller très loin. Ça dépend de la motivation. Dans cette classe ils ont appris beaucoup beaucoup de choses en très peu de temps mais ils sont motivés et tout. Après si on a des élèves qui sont pas motivés ou une classe qui fonctionne pas super bien, on avance pas, ça les embête de devoir faire ça en allemand. C'est très fragile comme équilibre et du coup ça change pas mal le résultat.
- I :** Est-ce que vous recommanderiez ce programme ?
- R :** Oui, c'est une chance.
- I :** Y-a-t'il des conditions, pour vous, qui sont importantes ?
- R :** Il faut que ça soit bien pensé. Je pense qu'on peut faire cela avec beaucoup de classes différentes, avec beaucoup de niveaux différents. Après, l'histoire je ferai pas en première EB en allemand parce que le vocabulaire, vous avez vu, avant on a fait la première guerre mondiale, on a parlé des tranchées en allemand "yeeuuuhh", voilà, mais si on fait ce genre de projet, par exemple dans une neuvième EB, il faut choisir peut-être des branches plus ludiques. Voilà il faut adapter selon le public je pense.
- I :** Et en fonction des enseignants, vous pensez qu'il faudrait plutôt des enseignants qui ont appris l'allemand en tant qu'étudiants ou qui sont déjà bilingues ?
- R :** Il faut des enseignants motivés. Après la langue c'est secondaire. Il faut qu'ils parlent un minimum la langue mais c'est la motivation parce que c'est un travail colossal, on a pas de méthode, on a rien du tout, on part à zéro. Les dossiers que vous avez vus,

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : BA

je passe mon temps à faire ça et c'est la même chose pour la citoyenneté, on peut pas juste faire des photocopies d'un manuel allemand, c'est pas accessible.

**I :** Le programme est-il suivi par une unité de recherche ?

**R :** Non, enfin il y a une commission, il y a plusieurs représentants de chaque école, il me semble mais j'ai aucune idée de ce qu'ils font.

**I :** Quels sont, pour vous, les freins de cette méthode qui font qu'elle a de la peine à se développer en Suisse romande ?

**R :** Il faut trouver le personnel, des enseignants motivés, des enseignants qui ont les compétences de le faire. Je sais que dans notre école, le directeur, ces dernières années, a engagé en fonction de ça. Mais il faut trouver quelqu'un qui veut enseigner la cuisine en allemand. À Fribourg, peut-être qu'il y a encore plus de suisse-allemands que peut-être dans le canton de Vaud mais faut quand même le faire pour trouver des gens, parce que c'est du travail.

**I :** Comment sont mises en place les évaluations ?

**R :** Il faut que je comprenne l'idée. L'idée c'est qu'ils donnent toutes les réponses en allemand. Moi je leur dis, si vraiment ils bloquent sur une question, ils répondent en français mais j'ai jamais eu de réponse en français jusqu'à maintenant. Les évaluations sont basées sur ce qu'on fait en classe, ils ont le vocabulaire pour, ils ont le droit au dictionnaire, je distribue des petites feuilles de vocabulaire comme ça ils ont tout. Évidemment ils ont le droit d'utiliser ça et ça fonctionne assez bien. Ça serait pas cohérent de faire les évaluations en français.

**I :** Pour vous, est-ce que ce programme est applicable au primaire ?

**R :** Je pense que oui, mais bon j'en sais rien en même temps. Peut-être avec un cours par-ci, par-là. Mais je m'y connais pas.

**I :** Avez-vous des conseils pour les éventuels enseignants qui seraient intéressés à enseigner dans une classe immersive ?

**R :** Il faut être motivé. Il faut se donner.

**I :** Et selon vous, les élèves pensent quoi de ce programme ? Vous avez l'impression qu'ils sont enchantés ?

**R :** Alors, comme cette année c'était la première fois, on savait même pas si on allait pouvoir ouvrir une classe parce qu'il faut quand même un certain nombre d'élèves pour pouvoir ouvrir une classe et on avait quarante inscriptions donc on était surpris. Pour l'année prochaine, j'ai sondé un peu en dixième et je pense qu'il y en a beaucoup qui se sont inscrits. Pour eux, c'est une chance. Il y en a pour qui ça fait peur mais je pense qu'il y en a qui ont envie d'aller plus loin. Soit parce qu'ils ont des soucis en allemand et ils se disent « là comme ça au moins j'entends régulièrement de l'allemand et ça va me faire progresser » et d'autres qui sont là « j'adore

**Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres**

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : BA

l'allemand ou je veux aller dans ce sens-là. C'est plutôt positif. Après c'est pas pour tout le monde.

**I :** D'après vos expériences et vos observations, quel est le regard des parents sur ce programme ?

**R :** J'ai eu les entretiens avec les parents récemment et il y en a beaucoup qui m'ont dit qu'ils trouvaient ça super, que c'est vraiment une belle expérience et ils sont derrière. On a pas eu de plaintes. Pour l'instant ça se passe bien et il y en a qui m'ont même dit qu'ils sont bluffés par leur enfant justement quand, en citoyenneté, ils parlent des droits de l'homme ou ce genre de chose. C'est un vocabulaire que peut-être les parents ne maîtrisent pas tout à fait. C'est positif.

**I :** L'année prochaine vous avez dit qu'il y aurait deux autres classes qui vont s'ouvrir. Vous avez l'idée de descendre et de partir de la 9H ?

**R :** Je sais pas du tout si c'est prévu. Pour l'instant, déjà, ils veulent tester avec une onzième G, voir si ça peut marcher et après je sais pas. C'est clair que ça ferait du sens de faire 9, 10, 11 mais après il faut avoir du monde, il faut avoir des enseignants qui sont prêts à suivre une classe pendant trois ans, ça se fait pas chez nous normalement. Faut être sûr d'avoir les profs sur les trois ans, parce qu'on peut pas stopper au bout de deux ans parce que deux ont démissionné. Après on est jamais sûr mais c'est des contraintes je pense.

**I :** Et pour les G, vous garderiez les mêmes branches ?

**R :** Pour l'instant, l'idée c'est de faire pour les mêmes branches. Peut-être pas la citoyenneté mais en tout cas Histoire/Géo, Cuisine et Arts-Visuels.

## Annexe 8.2

Bonjour, tu es enseignante de Citoyenneté au CO I. Comment appliques-tu l'enseignement immersif dans ta classe ?

R : En parlant en allemand, en essayant de les motiver, eux, à le faire. C'était la première fois aujourd'hui qu'il y avait un cours avec un peu de français autrement c'est toujours en allemand, les documents en allemand, voilà.

I : Quels sont les points forts de ce système, selon toi ?

R : Alors, pour l'apprentissage de la langue, pour les élèves. C'est dans le contexte complet. Il y a pas de barrière de vocabulaire, de grammaire. Ils s'expriment complètement librement autant à l'écrit qu'à l'oral. C'est de la mise en situation donc c'est vraiment du concret et c'est pas de l'allemand scolaire, de ce point de vue là.

I : Quand tu parles avec les élèves, ils sont censés parler allemand ? Est-ce qu'il y a une règle pour ça ?

R : Non, il y a pas de règle. Oui, on essaie de les pousser en début d'année. Il y en avait des qui faisaient toujours en français. On les a un petit peu motivés. Puis, ils essaient, ils y vont. Après, moi je les vois une fois par semaine, c'est encore différent mais après on peut pas les obliger, c'est aussi un choix qu'ils ont fait mais je pense qu'ils se rendent compte aussi. Ceux qui essaient, qui ont progressé. Et aux examens ils sont quand même plus vite coincés s'ils ont pas l'habitude de parler. Après c'est une classe extrêmement volontaire donc en général ils le font assez bien.

I : Est-ce qu'il y a des points faibles d'après toi ?

R : "Heu"... D'un point de vue purement scolaire, on va pas au bout des programmes comme on irait en langue maternelle mais pour moi c'est pas un point faible, voilà (rire).

I : Quelles sont les limites de ce programme ?

R : Les limites ça pourrait être la motivation des élèves. Ça pourrait être le manque de moyens qu'on a à disposition et puis du coup ça pourrait être un frein à la motivation des enseignants pour donner ce genre de cours. Après, oui ça pourrait aussi être une limite, travailler avec 24 élèves, là c'est quand même beaucoup donc il pourrait y avoir aussi des limites financières où l'on se dit « oui on fait ce genre de cours mais on aimerait moins d'élèves » pour que ça soit plus rentable pour les élèves et pis là on pourrait pas. Mais à part ça, nous je crois pas.

I : Est-ce que tu recommanderais ce programme ?

R : Oui.

I : Existe-t-il un moyen d'enseignement adapté ?

R : Non, il y a pas de moyen d'enseignement. On a tout créé.

I : Quel est, selon toi, le frein qui fait que cette méthode ait de la peine à se développer en Suisse Romande ?

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CH

R : Alors, le manque d'enseignants motivés à le faire. Peut-être aussi, compétents au niveau linguistique pour le faire. Ensuite, motivation, puisqu'il faut avoir envie de, pour une heure par semaine, de créer un manuel. Oui, je pense que c'est ça, essentiellement.

I : Comment mets-tu en place les évaluations ? Tout doit être écrit en allemand ?

R : Oui, les élèves ont droit au dictionnaire et puis tout est en allemand dans la mesure du possible. Après, s'il manque un mot, on peut toujours discuter mais non c'est en allemand.

I : Est-ce que tu penses que ce programme est applicable au primaire ?

R : Oui, totalement.

I : Est-ce que tu as des conseils pour les éventuels enseignants qui seraient intéressés ?

R : Il faut se sentir à l'aise avec la langue. Ça je pense que c'est important pour les élèves, déjà, qui sentent que toi t'es pas en train de patauger et pis qu'ils peuvent s'appuyer. Pis pour leur donner envie, aussi et ça je pense que c'est important. Et pis si on s'en sent pas complètement capable, pourquoi pas commencer simplement par des unités parce qu'on a aussi l'option de choisir de faire le chapitre un mais pas le deux et le trois, enfin, ou que des parties alors pourquoi pas faire que des séquences. Ensuite, il faut se renseigner où on s'engage, parce que c'est beaucoup de boulot donc si les gens qui sont en face, ils ont à moitié envie ou qu'ils ont été forcés, ça perd tout son charme. Et si quelqu'un s'intéresse rapidement pis prend des contacts parce que tout créer c'est de la folie et pis ça de quoi, enfin moi j'ai pas tout créé toute seule donc, et j'suis pas sûre que je l'aurais fait autrement parce que c'est tellement de travail, enfin moi l'année prochaine je vais donner l'histoire, j'ai dû descendre mon pourcentage. Donc tu te dis, qui est assez stupide pour plus travailler, pour finalement être moins payé vu que je travaille moins, donc il faut être sûr de là, dans quoi on s'engage. Après, c'est, ouais, c'est chouette.

I : Quelle est l'image qu'on les élèves de ce programme ?

R : Ils ont l'air très positifs. Encore une fois, moi j'les vois une heure par semaine mais je discute beaucoup avec leur titulaire. Ils ont l'air enchantés, enfin ils ont l'air vraiment contents. Il y en a même deux qui ont dû faire bilingue par le choix des parents mais ils ont pas l'air de regretter. Alors c'est un challenge mais je pense qu'il y a aussi pour la fierté. Ils sont récompensés, ben, scolairement, ils sont récompensés en allemand. C'est une branche principale où ils ont des bonnes notes et puis ils se rendent compte de ce qu'ils arrivent à faire, en fait.

R : D'après tes expériences et tes observations, quel est le regard des parents sur ce programme ?

I : J'ai eu zéro contact avec les parents mais d'après ce que disait, suite aux réunions de parents, ils ont l'air assez satisfaits et puis pour l'année prochaine il y a une quantité d'inscriptions donc ils doivent en parler entre eux. Les parents doivent en parler. Enfin, en tout cas, apparemment c'est une réussite parce que l'année prochaine ils ouvrent une deuxième classe, donc, dans une autre section, donc je pense que c'est, pour l'instant on est bien partis. On verra.

I : Toi t'as appris l'allemand à l'école ?

**Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres**

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CH

R : Oui, moi j'ai appris l'allemand à l'école, après j'suis partie, j'ai fait une année Erasmus en Allemagne et puis j'ai fait ma formation de DAES 2 à Berne et puis maintenant depuis 9 ans on parle allemand, enfin il est allemand, enfin il est germanophone, donc à la maison je parle allemand. Sans ça, je donnerais pas la citoyenneté en allemand. Non, ça suffit pas, je crois les connaissances scolaires, même si elles sont très bonnes. C'est spécifique, parce qu'on niveau scolaire tu fais toujours la même chose. Au bout d'un moment, ton vocabulaire tu l'as, le vocabulaire de la méthode tu l'as mais là c'est quand même, on l'a jamais fait à l'école quoi.

### Annexe 8.3

Bonjour CM, vous êtes enseignant de sport pour le CO I. Votre langue maternelle est le français. Comment avez-vous appris l'allemand ?

R : Avec ma maman, mais pas l'allemand, le suisse-allemand.

I : Vous avez donc grandi dans un contexte bilingue ?

R : En fait, j'ai même fait, à l'époque, ça fait longtemps hein, j'ai 51 ans maintenant, l'école enfantine en allemand. On habitait dans un quartier en vieille ville où on était mélangé, les francophones et les alémaniques et ça ne posait de problème à personne de passer d'une langue à l'autre. Je me souviens même que la maîtresse elle avait demandé à ma maman de plus me parler en allemand ou de plus me parler en français parce qu'en fait je faisais des phrases où il y avait 3 mots en français et 2 en allemand ou l'inverse quoi. Et pis maman elle a fait l'erreur de choisir le français et "heu" à partir de ce moment-là, j'ai plus que parler français avec ma maman. Chose qu'elle n'a pas faite avec ma sœur. Ma sœur a fait l'école obligatoire en français et pis quand elle a rentré en apprentissage, elle a fait économie familiale et elle a tout fait en allemand. Ça lui a pas posé de problème.

I : Et vous, vous vous sentez autant à l'aise en suisse-allemand qu'en français ?

R : Non, je parle moins bien que ma sœur.

I : Et puis, ici, quand vous parlez avec vos élèves, vous leur parlez en suisse-allemand durant le cours de sport ?

R : Non, non, non, non, parce qu'ils ont déjà passablement de peine à me comprendre en bon allemand alors si je le fais encore en suisse-allemand ce serait... Des fois je m'amuse et je leur dit une phrase en suisse-allemand et ils comprennent rien en fait. Moi j'ai déjà parlé avec mes collègues et je suis toujours étonné de voir le peu de vocabulaire qu'ils ont. Ce qu'ils ont comme vocabulaire en allemand, c'est du vocabulaire scolaire, c'est pas un vocabulaire de tous les jours. Alors dans une salle de gym, moi je dois aussi avouer que parfois je suis embêté parce que les termes techniques je les ai pas et à ce moment-là je fais la phrase en allemand et je dis le terme technique en français et à ce moment-là ils me comprennent et finalement c'est ça et moi j'ai du plaisir à le donner en allemand ce cours parce que longtemps, et je crois qu'on est tous comme ça les romands, les Welschs, on est tous comme ça, tant qu'on sait pas la phrase parfaitement juste, on ne la dit pas... C'est une grosse erreur. "Heu", il y a pas longtemps là, j'entendais le préfet de la Singine qui disait que quand il avait commencé son mandat de préfet, il y a plus de 20 ans, maintenant il a arrêté. Il disait qu'il faisait des phrases et il faisait des fautes, il faisait 2 fautes par mot il disait. Il disait tout le monde me comprenait pis quoi. Alors moi je pense que le germanophone ou le francophone, il a pas la même, "heu", ...

I : La même façon d'appréhender la langue

R : Exactement, oui, "heu", enfin voilà, ça c'était une petite parenthèse.

I : Ok. Et du coup, alors, comment est-ce que vous appliquez ce système immersif dans vos cours ? C'est vous qui parlez en allemand, vous donnez toutes les consignes en allemand ? Mais après les élèves entre eux, leurs interactions, elles sont en français, ou comment est-ce que ça se passe ?

### Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CM

R : Alors moi souvent je leur parle en allemand, très souvent, et c'est très rare que j'aie une réponse en allemand. Je sais pas comment c'est de l'autre côté mais c'est extrêmement rare que j'aie une réponse en allemand.

I : Ils répondent directement en français...

R : Après, "heu", moi j'ai parlé avec une-deux collègue (s) qui ont leurs enfants dans cette classe et qui sont surpris des progrès qu'ils ont fait au niveau de la compréhension. C'est ce qui revient souvent. Et c'est souvent ce qui revient chez les.... Je sais pas chez qui vous êtes allées, mais il y a Jodie qui donne en allemand aussi...

I : Pour l'instant on est allées chez BA.

R : Alors BA c'est leur prof de classe donc elle elle est germanophone je crois à la base et pis il y a encore quelqu'un qui donne l'économie familiale en allemand.

I : Alors nous on va voir la citoyenneté...

R : Et c'est ce qui est revenu en fait...

I : C'est surtout la compréhension...

R : Ouais, après ils ont vraiment de la peine à en parler, à parler en allemand.

I : Bon, c'est leur première année, hein, c'est juste ?

R : Absolument, après voilà, il faut accepter, puis on est pas non plus dans un district où c'est bilingue. On est plus proche de Lausanne que de Fribourg, là, hein.

I : Et puis alors selon vous, quels sont les points forts de ce programme ?

R : Déjà le point fort du bilinguisme, enfin pour eux, par rapport à ces quelques cours qu'ils ont en allemand, c'est simplement de se former l'oreille, moi je pense, faut pas chercher plus loin, hein, ça c'est que mon avis, c'est pas.... Mais je pense que c'est ça principalement.

I : Et puis alors les points faibles, de votre point de vue ?

R : Est-ce qu'il y en a ? Il y en a certainement mais, "heu", moi j'en vois pas, moi je trouve que c'est une richesse qu'ils ont de faire, même si c'est que trois ou quatre cours, quoi, c'est une richesse de pouvoir se former l'oreille déjà et puis, il y a un élève dans cette classe qui m'a déjà dit, il est venu parler avec moi parce que, il sait que j'ai un de mes garçon qui est parti en suisse-allemande une année, pis il m'a demandé comment on s'y était pris. Pis moi je sais qu'il l'a fait tout tout seul lui, toutes les démarches il a fait seul. Alors vous devriez en parler avec lui, ce serait intéressant que vous l'écoutez...

I : Je ne sais pas trop comment ça se passe au niveau des autorisations pour discuter avec les élèves de leur vie privée...

R : Ah c'est plus compliqué avec les élèves ? Ah bon, Mais lui il est cool, hein, c'est un garçon qui est très ouvert avec tout le monde. Enfin moi je sais pas s'il y a un point faible finalement. Peut-être que le point faible c'est qu'il faudrait que je sois de mon côté plus exigeant par rapport aux réponses que j'attends de leur part. C'est peut-être ça que je vois comme point faible, ouais.

I : Et puis, quelles sont les limites, selon vous, de ce programme ?

### Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CM

- R : C'est les mêmes, c'est les mêmes que ça quoi finalement. "Heu"... Des limites par rapport à ça... Il faudrait peut-être qu'ils aient plus de cours en allemand, ça les aiderait certainement, je pense. Mais après, est-ce qu'on a les gens qui sont formés pour ? C'est ça le.... Moi je leur ai aussi dit que j'étais pas bilingue, hein, que fallait pas qu'ils.... Ils ont certainement remarqué que je faisais des erreurs, hein, mais, "heu", finalement c'est pas ça le but, non, je crois pas que c'est ça.
- I : Selon ce que vous nous avez déjà dit, est-ce que vous recommanderiez ce programme ?
- R : Moi je pense que oui, mon fils est revenu de la suisse-allemande, pour vous donner un exemple, il a demandé au collègue s'il y avait une classe bilingue parce qu'il aurait aimé rentrer dans une classe bilingue. Mais il est à l'école de commerce mais ça n'existe pas. Il aurait dû faire toute sa formation en allemand et ça c'est pas évident même si.... "Heu"... pis en plus lui il a plus appris le suisse-allemand que le bon allemand. Le bon allemand c'était en classe mais le suisse-allemand c'est dans la rue.
- I : Vous pensez qu'il y a des conditions particulières pour pouvoir mettre un système comme le vôtre en place ?
- R : On est toujours limité par rapport aux gens qui sont prêts à parler en allemand.
- I : Aux enseignants ?
- R : Ouais, et pis après je sais pas si, "heu"... J. je sais qu'elle parle très bien allemand, "heu", une autre collègue de l'économie familiale aussi, B. aussi puisqu'elle est parfaitement bilingue après il y a pas forcément beaucoup de gens qui parlent allemand, hein. Je pense que ça c'est la... Il faudrait qu'il y ait des gens motivés à partir peut-être 6 mois, peut-être 3 mois ou quelques semaines par année pour perfectionner leur allemand.
- I : Vous, ça vous demande un surplus de travail par rapport aux cours que vous donnez en français ?
- R : Ben forcément, ouais, parce qu'il y a des termes techniques que j'ai pas et puis parfois il y a des mots de vocabulaire que j'ai pas et que je sais que je vais utiliser donc je dois aller rechercher, quoi, c'est tout. Oui, ça me demande un peu plus de boulot que d'habitude, mais c'est même pas du travail, moi ça me fait plaisir de le faire parce que ça me permet de me replonger dans des bouquins ou dictionnaires.
- I : Vous pensez que ça, ça pourrait être un frein, une réticence pour certains enseignants, d'avoir plus de travail ?
- R : ça devrait pas, non, moi je trouve que ça devrait pas. Si on s'inscrit dans ce système-là.
- I : Ok, et puis, vous n'utilisez pas un moyen d'enseignement spécial pour préparer vos cours ?
- R : Non, il faut pas perdre de vue qu'ils sont là d'abord pour être au cours d'éducation physique et qu'ils doivent d'abord bouger avant de parler en allemand, hein, et moi je sais pas mais je parle certainement pas la moitié de ce que mes collègues parlent dans les salles de classes, hein. Je sais pas combien de phrases ou de mots je dis dans une leçon mais c'est pas énorme, hein, ils sont là pour bouger d'abord.
- I : Selon vous, pourquoi est-ce que ce genre de programme a autant de peine à se développer en Suisse romande ? C'est justement comme vous nous l'avez dit, les

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CM

enseignants qui ne parlent pas forcément bien l'allemand ou est-ce que vous voyez d'autres raisons ?

R : Oui, c'est la motivation des élèves. Est-ce que les élèves en question, ils ont vraiment envie d'apprendre l'allemand ? Moi je suis pas convaincu que tous nos élèves ici, ils ont envie de parler l'allemand. C'est ça le truc. Celui qui a envie d'apprendre l'allemand, il va partir, il va s'immerger totalement. Et pis celui qui sait que l'allemand va pas lui être... j'entends, à leur âge, maintenant, ils se rendent pas compte mais ils se disent peut-être tous : « Ah non, j'ai pas besoin de l'allemand pour la suite ! » mais en fait souvent dans les CV ou dans les recherches de places d'apprentissage, de places de travail, c'est pas une condition mais c'est un critère de sélection. Moi si je suis patron d'entreprise et puis que j'ai le choix entre deux apprentis, un parle l'allemand et l'autre pas, j'ai vite choisi je crois, hein, s'il est bilingue, c'est facile. Et si on a vraiment envie de l'apprendre, moi je pense qu'il faut s'immerger totalement. Je suis pas certain que, rien qu'avec les cours du CO, du collègue, on apprenne vraiment l'allemand. Moi je crois pas ça.

I : Mais vous pensez que le système d'immersion qui est mis en place avec la classe que vous suivez...

R : ça c'est un, je pense que c'est une piste qu'il faudrait creuser, pis, "heu", suivre quoi. Mais encore plus, alors à voir, je sais pas. Mais ça c'est pas de mon ressort.

I : Et pour vos évaluations, est-ce que ça change quelque chose cette classe ?

R : Pas chez moi, non.

I : Vous les faites en français ?

R : Ouais, les critères d'évaluation, les objectifs, j'essaie de les mettre en allemand. C'est le seul moment où j'écris quelque chose en allemand. Et puis, c'était marrant parce qu'en début d'année je cherchais le mot objectif pis je l'avais pas parce que je l'avais jamais appris pis c'est les élèves qui me l'ont donné.

I : ça fait partie de leur vocabulaire, ça.

R : Mais oui parce qu'ils entendent ce mot là tous les jours de l'autre côté quoi. Mais voilà, c'était un échange que j'ai eu avec eux, c'était sympa je trouve.

I : Est-ce que vous pensez que ce programme serait applicable au primaire ?

R : Moi je l'ai vu déjà. Je sais plus dans quel cercle scolaire mais il y a une dame qui est venue et puis elle a donné une partie du cours en allemand. Des petites phrases, des, "heu"... qu'est-ce qu'elle a fait déjà ?... Elle leur parlait en allemand quoi. Mais je pense que plus tôt ils débutent avec la deuxième langue ou une troisième langue, mieux c'est pour l'élève.

I : Et puis, est-ce que vous avez des conseils pour les enseignants qui pourraient être intéressés par ce genre de projet ?

R : Je sais pas, non, j'ai pas de conseil à donner.

I : Et selon vous, les élèves ils ont quelle image de ce système ? Vous avez déjà discuté avec eux, eu des échanges ?

**Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres**

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : CM

R : Je crois qu'eux ils sont contents de pouvoir vivre cette expérience, d'après ce que j'ai pu entendre. Je crois qu'ils sont contents, enfin j'espère. Mais, "heu", ouais, j'ai pas entendu de commentaires négatifs par rapport à ça en tout cas.

I : Et puis, d'après ce que vous avez vécu, je sais pas si vous vous avez aussi des entretiens avec les parents, est-ce que vous avez une idée de leur regard sur ce système ?

R : Alors moi j'ai pas d'entretien avec les parents, par contre j'ai croisé une ou deux, enfin en l'occurrence, c'est deux mamans d'élèves qui sont dans cette classe bilingue et puis c'est pour ça que je sais que les élèves ont fait des progrès par rapport à la compréhension.

I : Ok. Nous vous remercions pour votre temps.

## Annexe 8.4

Alors, vous êtes enseignant de sport pour le cycle d'orientation II. Vous pouvez peut-être commencer par nous expliquer votre parcours avec les deux langues.

R : Ouais, donc aussi de le privé alors hein ?

I : Exactement, quels sont vos liens...

R : Alors moi, j'ai fait toute ma scolarité dans la langue française alors j'ai pas d'expérience au niveau privé dans la formation avec les deux langues. Par contre, j'ai grandi dans une famille où mon beau-père était, venait des Pays-Bas donc j'ai parlé allemand à la maison. Puis, c'est vrai que j'ai été immergé dans cette école-là, maintenant ça fait 8 ans que je suis là donc c'est vrai qu'au bout d'un certain temps, quand on est immergé dans un contexte bilingue, ou on est à la salle des maîtres ici à la récréation, ça parle un peu français, un peu allemand, l'oreille, elle se fait gentiment, la langue c'est encore un autre problème mais l'oreille, elle se fait assez vite. Pis après, on m'a proposé une fois donc quand ce concept s'est mis en place, on m'a demandé si j'étais intéressé à y prendre part et puis, je me suis dit qu'il fallait profiter de l'endroit aussi, une région bilingue pour mettre un petit peu en avant les atouts de la région et puis j'ai dit que je le faisais volontiers. Et puis c'est vrai qu'au bout d'un moment, quand on est dans les salles de classe ou salle de sport, pis qu'on est avec des élèves francophones pis alémaniques, pis qu'on les entend s'énerver, rigoler en allemand, tout ça, on est un peu comme un gamin, ben ça vient aussi tout seul quoi. Pis des fois on me demande, là, j'avais un ami dernièrement, on était en sortie, une randonnée et puis on a croisé une dame qui voulait nous vendre du fromage d'alpage, enfin, en allemand, pis on a commencé à parler en allemand, pis lui il m'avait jamais réentendu depuis plusieurs années, pis il m'a dit : « mais en fait, t'as appris où ces dernières années ? », pis j'ai dit : « ben, au boulot, quoi, tout simplement en écoutant quoi... »

I : Spontanément...

R : Spontanément, voilà, donc, c'est un petit peu, "heu", c'est l'expérience que j'ai, quoi.

I : Et pis du coup, alors maintenant, vous donnez des cours de sport en français à des alémaniques ?

R : Voilà, alors c'est l'idée, c'était justement l'idée, c'était que chaque élève qui est au CO II, au moins une fois pendant sa scolarité, donc pendant les 3 ans, ils suivent une année, "heu", dans la langue partenaire, donc, "heu", pour le sport, "heu" ... Certains élèves ont eu ça pendant deux ans mais au moins que chacun puisse avoir une année. Et puis, avant, ce qu'on faisait, c'est qu'ils faisaient un semestre avec un professeur alémanique, donc ils avaient un semestre le cours en allemand, pis après, à la moitié de l'année, à la fin du semestre, on changeait et pis ceux qui étaient en allemand venaient en français, et vice-versa, pis après on s'est rendu compte, par rapport aussi au programme, que c'était un peu compliqué parce qu'il fallait toujours aller demander à l'autre prof. : « ouais, mais toi t'as fait quoi avec eux ? », "heu", c'était un peu embêtant donc on s'est dit, allé, on tente l'expérience de faire une année complète et pis du coup c'est assez, ... ça s'est avéré assez concluant, donc on a gardé ce concept là.

I : D'accord, donc ça veut dire que, là vous avez des élèves de la 9 à la 11H, donc tous ces élèves vont passer par ce cursus dans la L2 ?

R : Voilà, maintenant, étant donné que dans la section francophone, ici, on a beaucoup moins de classe que dans la section alémanique, c'est à peu près 1/3 – 2/3, "heu", les

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

élèves francophones vont plus facilement passer deux ans, enfin en tout cas plus d'une année, dans la L2 que les élèves alémaniques. Parce que les élèves alémaniques, ouais, je dirais en tout, il doit y avoir 18 classes environ alémaniques dans le CO, .... Ouais, il y a environ 6 classes par année, tandis que chez les francophones, il y a environ 3-4 classes par année scolaire. Donc, "heu", ça c'est un petit peu, globalement, quoi.

I : Et puis, "heu", du coup, c'est la même chose pour l'économie familiale ?

R : Alors pour l'économie familiale, ça, "heu", ça a pas mal changé, "heu", le concept, il est globalement le même, après dans les détails, "heu"...., comme la prof. elle a aussi changé, avant j'avais plus de contact avec l'ancienne prof. "heu", on discutait un petit peu de ça, "heu", maintenant, celle qui est en place, madame P., elle je sais pas exactement comment elle fonctionne, les élèves m'avaient un petit peu expliqué, mais justement, je suis invité à dîner la semaine prochaine, parce que c'est des élèves que j'ai en sport aussi, pis je les ai eu 3 ans, pis ils m'ont dit : « mais venez manger une fois avec nous. » Pis j'attendais un peu ce moment-là aussi pour, "heu" ... pour voir un peu comment ça se passe. Surtout qu'en économie familiale, il y a quand même plus l'aspect aussi, "heu", théorique, quoi. En sport, ben voilà, c'est... on discute en allemand, en français mais en économie familiale il y a aussi, ben, une partie un peu théorique, donc, je sais pas exactement comment, comment elle fonctionne.

I : D'accord, et ça fait, vous avez dit, 8 ans que c'est en place maintenant ce programme ?

R : Non, alors, ça fait, maintenant, si je me trompe pas, maintenant, c'est la 4<sup>ème</sup> année...

I : Ah... Je sais pas d'où je sors ça...

R : Ouais, 3 ou 4<sup>ème</sup> année... ça fait 8 ans que je travaille ici...

I : Aaah, oui, pardon.

R : Mais c'est la quatrième année que y a le projet qui est en place, quoi. Enfin maintenant il est bien en place mais qu'il a commencé.

I : Ok, et, "heu", j'avais un truc encore à demander en rapport avec ça...

R : Par rapport aux sections ou bien...

I : Voilà exactement, dans les 3 sections c'est la même chose ?

R : Ouais, alors en fait, ça fonctionne de la façon suivante : Les filles, là, le sport, c'est encore séparé, fille/garçon, donc, hein, c'est pas mixte la gym. C'est un petit peu particulier encore, c'est un débat aussi, mais les garçons font la gym avec les garçons et les filles avec les filles. Et puis, donc, ça veut dire que typiquement, si la j'ai une classe de 9H PG garçons avec une autre classe de 9H PG garçons alémaniques. Mais il arrive des fois que ce soit pas la même section. C'est-à-dire que vu qu'en sport finalement ça change rien, j'ai régulièrement des groupes francophones peut-être de G avec des groupes alémaniques de EB. Comme cette après-midi j'avais les 11H général pour les francophones avec des 11H alémaniques EB. L'idée, c'est vraiment qu'ils aient le sport, ils soient mis dans le concept des langues en 9H pour les PG, donc les PG ce serait plutôt en 9<sup>ème</sup> année, les G plutôt en 10<sup>ème</sup> année et les EB plutôt en 11<sup>ème</sup> année. Pourquoi ? Parce que je pense qu'ils se disent qu'un qui arrive en 9H PG peut-être qu'il a plus de facilité dans les langues, enfin de toute façon à l'école qu'un 9<sup>ème</sup> année Harmos EB, quoi. Pis qu'avec les années peut-être qu'ils arrivent un peu plus à se débrouiller, quoi.

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

I : Ok, d'accord, ... « hem », Après, donc du coup ils sont pas choisis, ils font tous ça, « hem », ...

R : Alors c'est vrai que c'est pas quelque chose qui est volontaire, hein, ici, c'est pas facultatif quoi, c'est....

I : C'est imposé...

R : Ouais, voilà, ouais, ouais...

I : Et puis, selon vous, c'est quoi les points forts de cette pratique ?

R : Alors bons, moi je pense que dans l'immédiat, c'est pas forcément évident à observer, "heu" ... Ce serait assez intéressant de voir que finalement, "heu" il faut se poser la question : quel est l'objectif ? Parce que des fois on, on est un petit peu, "heu"... un petit peu optimistes peut-être en se disant, ouais, ça va aider à ce qu'ils se mélangent tout ça pis, "heu", avec l'expérience, je remarque quand même que on a beau mettre tout en place, faire les efforts qu'on veut, d'eux-mêmes ils se mélangent pas, quoi, ça c'est vraiment le constat, c'est que, si, par exemple, maintenant je leur dit, ben écoutez on va faire "heu", on va faire des équipes, on va faire 3 équipes, j'ai encore vécu cet après-midi, j'ai laissé des équipes se faire une fois libre, "heu"... le groupe de suisse-allemands ils se sont mis ensemble, le groupe de romands ils se sont mis ensemble. Même les... En général on a des petits rituels quand ils arrivent en salle de sport, ils mettent en place des bancs, 2 bancs, pis après ils vont s'asseoir dessus, mais c'est même là, hein, souvent les alémaniques ils s'asseyent sur un banc, les romands ils s'asseyent sur un banc... Alors, bon, après, j'essaie de mélanger les équipes pour, pour que ça donne une meilleure dynamique mais... s'ils jouent, dans certaines classes si je joue, par exemple, des fois ils demandent de faire romands contre alémaniques, "heu", une fois sur deux ça, ça part en cacahuète, quoi. Ils ont, ils sont encore très, "heu", ... très, très, "heu", distant par rapport aux autres, quoi.

I : Très séparés...

R : Ouais, après ils, ce qu'il faut aussi savoir ici, c'est que, qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont déjà bilingue à la base. C'est une région qui est bilingue, donc, typiquement, on a des classes, donc on a des élèves qui sont scolarisés dans la partie francophone, qui parlent mieux l'allemand que le français. Ce qui fait que pour le prof. d'allemand c'est pas toujours évident parce que c'est lui des fois qui se fait reprendre par les élèves, et vice-versa, on a des élèves dans la section alémanique qui parlent très bien le français. Donc pour eux c'est pas un soucis, hein, mais ça leur apporte pas forcément grand-chose. Disons que l'avantage d'avoir ces élèves là, c'est que des fois, ils peuvent traduire un peu, faire les traducteurs pour les autres élèves parce que ... ouais, je vous dis franchement, le niveau dans les langues deux au CO c'est souvent assez catastrophique, on se rend pas compte mais, ils comprennent souvent pas grand-chose, quoi. Donc c'est assez pratique d'avoir ces élèves bilingues qui jouent un peu les traducteurs, ouais.

I : D'accord, donc là vous nous avez parlé du fait qu'ils soient séparés, mais est-ce que vous voyez un bénéfice par rapport à avant, depuis l'insertion de ce programme ?

R : Ouais.... Bon... moi j'ai l'impression que s'ils sont ensemble une année ça marche déjà plus qu'un semestre. Ils ont tendance, quand même, quand ils se croisent dans les couloirs, à se saluer, ou alors, j'ai quand même eu l'impression quelques fois que s'il y avait des conflits alémaniques-romands, s'il y a 2-3 élèves qui font la gym ensemble, ces élèves là, ils vont peut-être désamorcer un peu le conflit, ils vont lui dire : « non, non, mais c'est bon je le connais, il est avec moi à la gym ». Mais pour être franc, c'est

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

difficile de voir des points positifs directement maintenant dans l'immédiat. Avec le recul, peut-être qu'en grandissant, ils vont se souvenir que, voilà, ils ont pu vivre avec des alémaniques. C'est incroyable mais des fois faut presque leur dire qu'un élève romand ou alémanique, c'est un élève comme toi, qui est fait la même chose, qui parle juste une autre langue. On pourrait des fois comparer ça un peu au racisme, quoi. Parce que finalement pour, des fois, les romands, les suisse-allemands, ils sont comme ça, "heu", ... ils ont des préjugés... Mais voilà, je pense que c'est pas que les enfants qui ont ces préjugés, pis dans l'autre sens la même chose. Et pis, pour moi, ouais, vraiment le but, c'est de les sensibiliser au fait qu'ils sont identiques, quoi, qu'ils doivent s'entendre, et s'accepter finalement, quoi.

I : Mais du point de vue linguistique, à votre avis, il y a pas beaucoup de bénéfices ?

R : Alors, du point de vue linguistique, oui, là je pense qu'il y a quand même quelques points positifs. Je pense qu'il y a un apprentissage de certains termes liés à l'activité. Ben voilà, en sport, il y a des termes qui reviennent souvent, hein. Si on fait un jeu, pis qu'on dit « bravo » ou « bien joué », ben moi, j'ai seulement l'expérience des élèves alémaniques qui pourraient éventuellement apprendre le français, donc je peux pas voir dans l'autre sens mais des fois, j'ai des élèves alémaniques qui viennent vers moi et qui font plus facilement l'effort en fin d'année de poser une question en français. Pourquoi ? parce qu'en début d'année, j'ai un petit peu un principe, c'est que jusqu'à la Toussaint, je suis assez tolérant. C'est-à-dire que s'ils viennent me parler en allemand, des fois je réponds même en allemand, pour qu'ils aient du plaisir. Si directement on met un stop à tout, ils se braquent pis ils osent plus, alors je joue un petit peu le jeu. Pis après, à partir de Noël, je commence à devenir un petit peu plus exigeant, ils me parlent en allemand, je réponds en français, je dis : « mais j'ai pas compris ce que tu m'as dit ! », pis ils font l'effort. Pis vers la fin de l'année, j'ai quand même l'impression qu'ils viennent, ils font le pas plus facilement. Au niveau de la spontanéité, au niveau de l'apprentissage pur et dur, je sais pas s'il y a vraiment un gain énorme. Par contre, peut-être au niveau de faire le pas, d'oser, comment dire ça...

I : Ils sont peut-être plus à l'aise ?...

R : Voilà, ils voient qu'on juge pas. Mais ça je pense après ça dépend aussi beaucoup de l'enseignant, hein, parce que si on a un enseignant qui veut jouer vraiment carré-carré : "heu", non, chez moi on parle pas un mot en allemand », je suis pas persuadé que ce soit une méthode qui marche. Après faudrait tester, hein, ce serait peut-être une expérience de dire : « Non, il y aura pas un seul mot, je réponds pas ! », mais je suis pas persuadé que ce soit la solution, quoi. Mais après, il y a quand même des termes. Comme des fois, j'ai des élèves, d'un coup il y a un suisse-allemand qui tire pis qui marque pis il y a un de ces copains suisse-allemand qui dit « Hey, bien joué ! » (accent suisse-allemand). Enfin, il a entendu une fois dire alors il dit, pis après je dis « ouais, c'est bien, c'est juste » pis ils sont contents. Je pense que c'est plus des termes mais je pense que c'est avant tout une ouverture. Ce que je recherche, c'est une ouverture vers la langue, quoi. Après l'apprentissage, bon, ben voilà quoi, mais...

I : Et du coup, alors du côté des points faibles, vous verriez...

R : Alors, pour moi, il y a pas de point faible en sport, en tout cas au niveau de l'apprentissage, parce que ça peut être que du gain ou soit je stagne, j'apprends rien, ou soit j'apprends un petit peu mais je vois pas vraiment où c'est qu'il pourrait il y avoir des problèmes. Après, ce serait plutôt au niveau, « hem », au niveau du comportement, de l'attitude, quoi. Comme j'ai dit avant, des fois, il faut plus souvent désamorcer des conflits quand c'est des classes bilingues, mixtes, que quand c'est des classes francophones, quoi. Donc ça c'est un petit peu le soucis que je verrais, après il y a aussi au niveau de l'enseignement, c'est pas toujours évident non plus, bon c'est clair, si on

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

fait un jeu, un match de basket, ben voilà les règles ils savent que le but c'est de faire ça mais quand on commence à faire des apprentissages un peu plus techniques, je sais pas, si tout d'un coup on fait des anneaux ou des agrès, ou quelque chose comme ça, ben je dois souvent expliquer à double quoi donc "heu", d'abord j'essaie de l'expliquer en français, pis je vois qu'ils ont pas trop compris donc je réexplique en allemand encore donc des fois peut-être que c'est un petit peu une perte de temps, ouais, pis surtout une perte d'énergie. Je pense que c'est vraiment ça, c'est au niveau de l'énergie. Parce qu'en on parle en français, certains alémaniques qui écoutent pas, ben un ado quand il écoute pas, ben il fait autre chose, les autres sont déconcentrés, donc il faut dire à eux de se taire après quand on traduit dans l'autre langue, il faut dire aux francophones qui eux ont déjà entendu qu'il faut encore écouter jusqu'à la fin donc ça prend un peu plus d'énergie et plus de temps, ouais.

I : Ok, si on va dans le même sens, vous voyez des limites aussi au programme ? Est-ce qu'il y a des choses qui sont hors de portée ?

R : Ouais alors bon, après peut-être dans d'autres branches, il y en aurait, après en sport, ben moi, j'ai la chance de pouvoir enseigner encore ailleurs où le sport, c'est mixte, filles-garçons, du coup comme ça j'ai une expérience mixte filles-garçons, une expérience romands-suisse-allemand, hem, moi je pense qu'en sport, c'est une branche qui se prête bien, c'est pour ça qu'ils ont choisi aussi cette branche là, c'est une branche qui s'y prête bien. Après, je pense que c'est plutôt au niveau des autres branches qu'il y aurait des limites quand même. Avec les exigences qui doivent être atteintes, tout ça, les programmes qui sont quand même super riches maintenant. On peut pas perdre de temps, mais en sport, non, je vois pas trop de limites. J'ai jamais vraiment vu de limites en sport dans la mixité, pour moi le sport c'est fait pour tester des choses comme ça quoi.

I : Ok, et puis du coup, vous recommanderiez ce programme ?

R : Ouais, moi je pense que... c'est une bonne chose, du coup, comme j'ai dit avant, étant donné que j'y vois pas vraiment de limites et de problèmes même si l'expérience elle est pas autant fructueuse que ce que l'on souhaiterait, mais elle va pas non plus être négative. D'ailleurs, je sais pas si vous avez lu l'article dans « La Liberté », ils souhaiteraient un petit peu étendre ce projet là, à un projet un peu plus global, avec une classe bilingue pour plusieurs autres branches encore. Étant donné qu'on est quand même dans une région bilingue. Ça, ce serait pour l'extension, vous parliez avant des limites, au contraire, là à mon avis, ce qu'on fait, c'est le minimum qu'on peut faire, c'est un début, c'est une base, quoi.

I : Oui, et si vous recommandiez ce programme, pas forcément à un prof de sport, mais en général, est-ce qu'il y aurait des conditions que vous estimez nécessaire pour la mise en place de ce projet ou est-ce que vous pensez que ça se prête un peu à tout ? Vous nous avez parlé avant des branches... ?

R : Ouais, les branches pis pour moi, il faut quand même, au niveau de l'enseignant, qu'il ait des connaissances dans la langue, dans les 2 langues, quoi, surtout dans la langue 2 forcément. Parce que je me rends compte que si je n'avais pas une certaine base en allemand, ce serait plus compliqué. Après, oui et non, parce que j'ai une collègue qui donne aux francophones, donc une collègue de la partie alémanique, qui ne parle quasiment pas un mot de français. Alors elle, c'est vite vu, c'est en allemand, en allemand, en allemand, hem, et puis, les élèves m'ont dit, des fois, « mais monsieur on comprend rien, ça va pas... », "heu", d'après ce que j'ai pu entendre, ce serait une exigence quand même. Et pis c'est agréable pour tout le monde quand même, quoi.

I : Et puis, vous savez, ce programme, il est suivi par une certaine unité de recherche ?

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

R : Non, alors vous êtes les premières à venir pour s'intéresser au projet. C'est vrai, que, comme j'ai dit jusqu'à maintenant, c'est un projet qui est encore en phase de développement. On le développe un petit peu, on observe un peu, on discute les enseignants qui sont mêlés à ce projet là pour voir un peu qu'est-ce qui se passe, comment on pourrait améliorer. Comme j'ai dit, on est passé de 1 semestre à 1 année. Après, les élèves, c'est vrai qu'on leur a peut-être pas vraiment demandé ce qu'ils pensaient eux, eux, comment ils verraient la chose, ça serait une idée. Souvent on leur dit : « ça vous plaît, machin... », « ouais, mais on aime mieux quand c'est en français quand même ». C'est quand même un âge où c'est des choses qui sont pas toujours évidentes. La L2 à cet âge-là... mais ça peut être dans le futur quelque chose pour eux d'utile.

I : Et puis vous utilisez un moyen d'enseignement spécial pour préparer vos cours ?

R : Alors, disons que bon, on suit en fait le programme d'établissement. C'est simplement qu'on parle dans notre langue et pis on a des élèves, un publique qui sont de la langue 2. Mais après ça change pas au niveau du programme ou quoi que ce soit. On essaie justement de pas trop changer nos habitudes dans le but que ce soit eux qui s'adaptent, quoi.

I : Vous, avec vos élèves alémaniques, vous faites une différence entre le Lehrplan et le PER ?

R : Non, alors, ce qu'il y a, c'est qu'en éducation physique, c'est quand même un domaine un petit peu particulier, c'est que nous ici, on a des événements liés à l'établissement : une course d'orientation. Et puis, là, pour la partie alémanique comme pour la partie francophone, on suit le même programme, quoi. Après, il arrive aussi que certains cours, typiquement, là, demain, les alémaniques 8h ils ont l'examen pour venir au CO du coup les élèves alémaniques ont congé demain parce que les enseignants alémaniques doivent corriger, et pis surveiller, donc là, typiquement, on se retrouve avec des moitiés de classe, alors des fois il faut gérer un petit peu ça, c'est un petit peu la difficulté, c'est que quand on a qu'une moitié de classe, il faut bien collaborer. Je pense dans les points positifs aussi, on l'a pas souligné avant, mais je pense que ça a un peu rapproché le corps enseignant. C'est vrai qu'avant, en fait on est un établissement au niveau des locaux mais il y a vraiment 2 CO, ici, hein, une direction alémanique, une direction francophone, pis, avec mes collègues alémaniques avant, on se saluait mais c'était à peu près tout. Pis là, maintenant, on est quand même forcé à communiquer. Et puis là aussi, c'est assez drôle parce que des fois c'est moi qui parle en français, d'un coup je parle en allemand.

I : Et si je vous demande, vous arrivez à identifier les freins qui font que ce système ait de la peine à se développer ? Surtout dans un canton comme celui de Fribourg qui est assez bilingue quand même ?

R : Ouais, alors des fois ça va même plus haut, au niveau politique, que j'ai l'impression... qu'il faut des autorisations, "heu", ... il faut demander à droite à gauche.... On en fait un peu tout un plat pour finalement quelque chose de bénéfique au final. Je pense que les freins ils viennent plus de ça que de l'école. Parce que nous ici, tout le monde est très ouvert par rapport à ça, on fait pas vraiment la distinction entre les deux langues par rapport à la branche, en tout cas cette branche, hein, mais, non, non, non, je pense que c'est plutôt en dessus, quoi... qu'il y a des freins. D'ailleurs pour le nouveau projet dont je vous parlais avant, j'ai l'impression que c'est le chemin de croix pour arriver à faire quelque chose, quoi, après je pense que c'est au niveau budgétaire aussi, hein... Il faut avoir, pour les effectifs aussi, "heu", ouais...

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

- I : Ok, et puis, pour la mise en place des évaluations, vous mettez quelque chose de spécial en place ?
- R : Ouais, alors, on a quand même certaines évaluations où on utilise des grilles d'évaluation, typiquement pour le badminton, là, où je mettais ce que j'observe pour mettre la note : « L'élève est capable de... ». Alors là, c'est une question qu'on s'est eu posées : « Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on fait dans une seule langue, dans les deux ? », et puis on est resté finalement au point où on garde dans la même langue, on laisse en français. Après les élèves ils ont toujours des connaissances qui peuvent les aider.
- I : Et je sais pas si vous distribuez des fois aussi des supports, est-ce qu'ils sont aussi en français ?
- R : Oui, oui, oui, oui on a, on a par exemple, des schémas ou des dessins avec des petits textes. Alors là, c'est chacun dans sa langue. C'est l'idée qu'on a. On s'est mis comme limite, sinon on est plus dans le projet quoi.
- I : Vous pensez qu'on pourrait transférer ce genre de projet au primaire ?
- R : Ben moi je pense que ce serait ce qu'il faudrait quoi. D'ailleurs dans le projet que je vous parlais avant dans cette ville, ça commencerait, si je me trompe pas, déjà au primaire et puis après ben, pour moi ce serait génial qu'ils s'habituent des plus petit, déjà, à être mélangés, quoi. Et, hem, ... surtout, encore plus dans une région celle-ci. Après ben moi j'enseigne dans un autre CO, ils ont une classe bilingue, mais il y a moins d'élèves quoi. Ce serait un petit peu différent. Mais moi je serais le premier content que ça commence dès le plus jeune âge, qu'ils soient mélangés parce qu'en Suisse, maintenant les gens qui cherchent du travail, être bilingue, c'est bientôt plus un plus, c'est presque une exigence. Ils deviennent de plus en plus sévères.
- I : Est-ce que vous auriez des conseils pour les gens qui seraient intéressés à intégrer un tel projet ?
- R : Ben moi je pense que déjà, il faudrait qu'il y ait beaucoup de personnes comme vous, qui soient motivées, parce qu'après, il faut pas rêver, il y a aussi les enseignants qui gardent un peu leur fierté linguistique et qui veulent pas aller plus loin. Mais je pense que si, pour moi, ça devrait déjà commencer à la formation des enseignants : à l'uni, dans les DAES, où ils doivent encourager ces choses-là. Moi j'ai fait une formation à l'uni, on a jamais parler de bilinguisme ou quoi que ce soit en formation et pis "heu" comme je disais avant, ça doit aussi venir d'en haut, parce que, qui c'est qui tient les rênes, c'est le conseil d'État. Mais après faut aussi que les enseignants jouent le jeu quoi, pis, qu'ils s'impliquent, même si ça prend un peu plus d'énergie, de temps au début.
- I : Vous avez un peu une idée de l'image qu'ont les élèves de ce programme, même si vous en apprendrez plus la semaine prochaine comme j'ai compris ?
- R : Ouais alors bon, moi j'ai quand même, on avait fait un sondage auprès des élèves, "heu", c'était peut-être après la première année, mais la plupart, ils aiment pas trop, quoi. Après, qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on prend en compte le fait qu'ils aiment pas, est-ce qu'on adapte, est-ce qu'on arrête parce qu'ils aiment pas ? C'est comme j'ai dit avant, à mon avis, c'est plutôt quelque chose qui vient à posteriori, quoi, les effets, peut-être sur le moment, ... c'est quand même un âge particulier "heu"... Ce serait intéressant justement de voir avec des enfants de 7-8 ans, qu'est-ce qu'ils en pensent, est-ce qu'ils ont plus de facilités à se rapprocher ?

## Transcription de l'entretien du 14.02.17 par Luce Besson et Natacha Penseyres

Modalités : transcription mot-à-mot, caractère Arial 10

I : celui qui interroge / R : JH

- I : Donc vous disiez que vous enseigniez aussi ailleurs, où il y a aussi une classe bilingue, là-bas, est-ce que c'est les enfants qui choisissent d'intégrer le système ?
- R : Ouais, là-bas, c'est un projet facultatif, ouais. Et puis c'est pas toutes les branches, et puis c'est une classe francophone et puis l'enseignant parle allemand. Mais typiquement, l'année passée, c'était un collègue qui est prof d'allemand. On essaie généralement de trouver... Bon s'il y a un prof de sport qui parle allemand mais... hem, c'est pas évident non plus, quand on est enseignant, qu'on parle français, qu'on a des élèves francophones, de parler allemand tout le temps. C'est moins naturel...
- I : Et est-ce que vous pensez que ça change quelque chose de l'image qu'on les enfants du projet, s'ils choisissent, comme dans l'autre CO où vous travaillez ou si c'est imposé ?
- R : Ouais, alors je pense que si on laisse choisir aux élèves, faudrait voir hein, mais je pense qu'il y aurait quand même une minorité, il n'en aurait pas énormément qui choisiraient d'y aller, pis j'ai quand même l'impression que ce serait des élèves, ben comme je vois dans l'autre CO, qui ont déjà de la facilité dans l'autre langue parce qu'ils sont en PG ou j'en sais rien, pis qu'on mettrait un peu de côté ceux pour qui ça pourrait aussi être bénéfique parce que les parents les poussent pas non plus forcément à le faire, hem... je suis pas forcément pour imposer quoi que ce soit de façon générale, mais je pense quand même que des fois, c'est quand même bien d'imposer, au moins pour une partie. Passer une fois de l'autre côté sur les 3 ans, comme ici, je trouve que c'est un bon compromis, quoi.
- I : Et puis vous avez une idée du regard des parents sur ce système ?
- R : Oui alors là, les parents sont souvent beaucoup plus favorables que leurs enfants, quoi, hein. Comme je disais avant, l'adolescence, on a encore peut-être plus des aprioris sur la langue, typiquement, moi j'ai un groupe alémanique, un groupe romand, si je prends une décision dans un jeu en faveur des romands, ben voilà, c'est tout de suite parce qu'il aime pas les allemands. Mais dès qu'on mélange, c'est plus simple à gérer, quoi. Ah je suis quand même persuadé que ça a un effet, que plus tard, ils se disent « ah on a eu ça », ça pourrait les relancer, leur donner l'idée mais les parents ils sont toujours très favorables, ils sont toujours contents.
- I : Alors merci !
- R : ça joue ?
- I : Oui, c'est tout bon, c'est intéressant de voir un autre cercle scolaire, complètement différent.

# Entretiens - Guide

## Annexe 8.5

### Contexte personnel

1. Quelle est votre relation avec la L2 ?

### L'organisation et le système scolaire de l'école autour de l'immersion

2. Comment appliquez-vous l'enseignement immersif dans votre classe
  - En quelle année cela commence-t-il ?
  - Quelles branches enseignez-vous en L2 ?
  - Est-ce que les élèves ont un autre enseignant pour la branche en L2 ?
  - Comment gérez-vous les évaluations ?
3. Depuis combien de temps ce système est-il appliqué dans votre cercle scolaire?
  - Pourquoi celui-ci plutôt qu'un autre ?
  - Comment a-t-il été mis en place ?

### Le cursus et le programme scolaire, les disciplines

4. Quels sont les points **forts** de ce système selon vous ?
5. Quels sont les points **faibles** de ce système selon vous ?
6. Selon vous, quelles sont les limites de ce programme ?
7. Est-ce que vous recommanderiez ce programme ?
  - Sous quelles conditions ?
    - lieu (Suisse, partout, régions multilingues...)
    - environnement (Toutes les écoles, écoles privées, classe spéciale...)
    - prérequis
    - aides auxiliaires

### Les moyens, méthodes et démarches pédagogiques et didactiques en classe pour l'enseignement

8. Le programme est-il suivi par une unité de recherche (bilans, évaluations...)?
9. Existe-t-il un moyen d'enseignement adapté à ce programme ?
  - Si oui, pouvez-vous nous le présenter et nous donner votre avis en ce qui le concerne ?
  - Si non, pensez-vous que cela soit une idée à mettre en place ?

# Entretiens - Guide

10. Quel est, selon vous, le frein qui fait que cette méthode ait de la peine à se développer (en CH-romande) ?
11. Ce programme est-il applicable au primaire, selon vous ?
12. Avez-vous des conseils pour les éventuels enseignants intéressés ?

## Prolongement

13. Quelle image ont les élèves de ce programme, qu'en pensent-ils selon vous ?

## Points de vue

14. D'après vos expériences, vos observations, quel est le regard des parents sur ce programme ?

# Questionnaire - élèves

## Annexe 8.6

27.3.2017

Être dans une classe immersive

### Être dans une classe immersive

Par ce petit questionnaire, qui te prendra 10 minutes, fais-nous part de ton expérience en classe immersive...

\*Obligatoire

**1. Sexe \***

*Une seule réponse possible.*

- Homme  
 Femme

**2. Âge \***

*Une seule réponse possible.*

- 14 ans  
 15 ans  
 16 ans  
 17 ans

**3. Lieu d'habitation \***

\_\_\_\_\_

**4. Langue maternelle \***

\_\_\_\_\_

**5. J'évalue mes compétences en allemand (à la fin de la 10H) \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Faibles	<input type="radio"/>	Elevées				

**6. J'évalue mes compétences en allemand (maintenant) \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Faibles	<input type="radio"/>	Elevées				

**7. As-tu choisi d'être dans cette classe immersive? \***

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non  
 Autre : \_\_\_\_\_

# Questionnaire - élèves

27.3.2017

Être dans une classe immersive

8. **Ecris trois mots qui décrivent ton expérience**

\_\_\_\_\_

## Histoire/Géographie

9. **As-tu du plaisir à avoir l'Histoire/Géo en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

10. **Es-tu motivé par ce cours en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

11. **As-tu de la facilité dans cette branche? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

## Education Physique

12. **As-tu du plaisir à avoir l'Education Physique en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

13. **Es-tu motivé par ce cours en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

14. **As-tu de la facilité dans cette branche? \***

*Une seule réponse possible.*

1      2      3      4      5

Pas du tout                  Beaucoup

## Citoyenneté

<https://docs.google.com/forms/sd/1kAq12LiZ0q7GYeTJgY7rkTXP595LS3YairbSLh8W/edit>

25

# Questionnaire - élèves

27.3.2017

Être dans une classe immersive

15. **As-tu du plaisir à avoir la Citoyenneté en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Beaucoup				

16. **Es-tu motivé par ce cours en allemand? \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Beaucoup				

17. **As-tu de la facilité dans cette branche? \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Beaucoup				

## En général...

18. **Qu'est-ce qui te fait plaisir dans le fait d'avoir ces branches en allemand? \***

---

---

---

---

---

19. **Qu'est-ce qui ne te fait pas plaisir dans le fait d'avoir ces branches en allemand? \***

---

---

---

---

---

20. **Grâce à l'immersion, j'apprends mieux l'allemand. \***

*Une seule réponse possible.*

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

<https://docs.google.com/forms/d/1kAq12LIZ0q7GYeTJgY7rkTXP595LS3rYairbSLh8W/edit>

35

# Questionnaire - élèves

27.3.2017

Être dans une classe immersive

21. Grâce à l'immersion, je comprends mieux l'allemand. \*

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

22. Grâce à l'immersion, j'écris mieux en allemand. \*

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

23. Grâce à l'immersion, je m'exprime mieux en allemand. \*

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

24. Grâce à l'immersion, j'apprends mieux la branche enseignée en allemand (EPS, AV, Cit...).

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

25. Grâce à l'immersion, j'utilise plus l'allemand. \*

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

26. L'immersion me sera utile pour mon futur. \*

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
Pas d'accord	<input type="radio"/>	D'accord				

27. Penses-tu que tes notes seraient différentes si ces cours étaient en français? \*

Une seule réponse possible.

- Non
- Oui, elles seraient certainement meilleures
- Oui, elles seraient certainement moins bonnes
- Autre : \_\_\_\_\_

# Questionnaire - élèves

27.3.2017

Être dans une classe immersive

**28. Est-ce que tes progrès en français sont moins bons?**

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

**29. Est-ce que tu aimerais modifier quelque chose à ton programme par rapport aux branches et à l'allemand? \***

---

---

---

---

---

---

Fourni par  
 Google Forms

## Annexe 8.7

Date : 14.02.2017    Enseignant/(e) : BA    Degré : 11PG    Discipline : Histoire

<b>Les modalités d'organisation de la classe</b>	
Aménagement de l'espace	RAS
<b>La leçon</b>	
Déroulement de la leçon	Introduction en allemand de l'enseignante = ils continuent à regarder un film. Les élèves ont regardé un film en français (exceptionnel selon l'enseignante), puis travaillé sur des textes en allemand (dossier). Ils ont d'abord lu individuellement le texte (3 pages), puis se sont regroupés par 4 afin de répondre aux questions (~2 leçons). Correction collective à la fin de l'heure.
<b>Gestion des outils</b>	
Supports écrits (manuels, cahiers, productions)	L'enseignant a préparé un dossier d'histoire pour toute l'année avec des textes adaptés au niveau des élèves ainsi que des questions qui s'y rapportent. Il y a également quelques analyses d'images.
Tableau et affichages (fonction et utilisation)	Excepté des panneaux que les élèves ont dû préparer pour des présentations en allemand et qui sont affichés au fond de la classe, il n'y a rien d'autre d'affiché.
Matériel (documentation, aides...)	Dictionnaire de poche toujours à portée de main ainsi que divers magazines sur le thème de la deuxième guerre mondiale en allemand.
<b>Enseignement en langue 2</b>	
Utilisation de la L2 par l'enseignante	L'enseignante utilise toujours la L2 pour s'adresser aux élèves. Elle passe dans les groupes et intervient si des élèves ne comprennent pas un mot : elle cherche une manière différente de l'expliquer.
Utilisation de la L2 par les élèves	Les élèves parlent entre eux principalement en français. Groupe 1 : Construction des phrases-réponses en allemand ensemble. Groupe 2 : Formulation de la réponse en français puis chacun formule sa phrase en allemand sur sa fiche. Groupe 3 : Reformulation de la question en français, puis recherche d'une réponse dans le texte. Traduction en français de la réponse trouvée dans le texte puis formulation de la phrase-réponse en allemand. Observé dans un groupe : Les élèves cherchent le mot juste, ils ne se contentent pas d'un mot « approximatif ». Correction collective : Les élèves s'expriment au maximum en allemand mais s'ils n'arrivent pas à dire ce qu'ils veulent, ils utilisent le français et l'enseignante écrit et explique sa formule en allemand au tableau. Bonne compréhension générale des textes. Bon vocabulaire. La prononciation et l'accent sont très « français ».

# Grille d'observation en classe

## Annexe 8.8

Date : 16.02.2017

Enseignant/(e) : CH

Degré : 11PG

Discipline : Citoyenneté

Les modalités d'organisation de la classe	
Aménagement de l'espace	RAS
La leçon	
Déroulement de la leçon	Introduction en allemand de l'enseignante = retour des évaluations. Correction en allemand de l'évaluation. Cours analyse de textes sur la liberté d'expression et débat sur ce thème.
Gestion des outils	
Supports écrits (manuels, cahiers, productions)	Évaluation en allemand sur la Suisse et ses lois. Les élèves répondent en allemand. L'enseignante a corrigé les fautes d'allemand mais pour information. Textes sur le thème de la liberté d'expression en allemand ainsi que les lois suisses.
Tableau et affichages (fonction et utilisation)	L'enseignante utilise le tableau pour mettre des infos importantes liées à l'évaluation. Elle l'utilise également, afin de mettre des traductions français/allemand de mots importants (vocabulaire).
Enseignement en langue 2	
Utilisation de la L2 par l'enseignante	L'enseignante s'exprime en allemand lorsqu'elle s'adresse à la classe. Lors de la correction, l'enseignante parle en allemand. Lorsqu'elle s'adresse à un élève en particulier, elle s'exprime en français.
Utilisation de la L2 par les élèves	Les élèves s'expriment principalement en français. Ils communiquent entre eux et s'adressent à l'enseignante en français. Lors de la discussion sur le thème de la liberté d'expression, les élèves tentent de communiquer en allemand (mélange de mots en français et en allemand). Certains parlent qu'allemand et d'autres que français.

# Grille d'observation - base

## Annexe 8.9

Lieu et date :

Enseignant/(e) :

Degré :

Discipline :

Les modalités d'organisation de la classe	
Gestion des outils	
Tableau et affichages	
Matériel (docs, aide...)	
Enseignement en langue 2	
Utilisation de la L2 par l'enseignant	
Utilisation de la L2 par les élèves	