

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques

SREP 2 | 07



Bonjour - Guten Tag - Grüezi : de la cohabitation aux échanges entre communautés linguistiques

Rapport final sur l'expérience d'immersion
à l'école primaire de Bienne-Boujean

Deutsche Zusammenfassungen

Christian Merkelbach

Septembre 2007

Adresse

SREP

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques

Direktion de l'instruction publique du canton de Berne

Les Lovières 13

2720 Tramelan

<http://www.erz.be.ch/srep>

 + 41 32 486 07 34

christian.merkelbach@erz.be.ch

Avant-propos

Le projet d'enseignement bilingue « Ponts/Brücken » a vu le jour en août 1999 à l'école primaire de Boujean en ville de Bienne. Autorisée par la Direction de l'instruction publique, sa phase expérimentale a duré jusqu'en juillet 2003. Lors de cette partie initiale, le suivi scientifique (observation, tests, questionnaires sociolinguistiques, formation continue et accompagnement) a été assuré par la Section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP, anciennement section francophone de l'Office de recherche pédagogique, ORP), en collaboration avec le *Forum du bilinguisme de la ville de Bienne* et les autorités. Ce projet-pilote a fait l'objet de deux publications (Merkelbach, 2001, 2001).

Dès août 2003, l'école de Boujean a souhaité poursuivre sa pratique de l'enseignement bilingue. Une nouvelle autorisation de la Direction de l'instruction publique a permis à cet établissement d'ancrer l'enseignement bilingue dans son offre spécifique.

L'expérience de Bienne-Boujean a suscité beaucoup d'intérêt non seulement dans le canton de Berne, mais aussi dans la Suisse entière. De nombreuses émissions radiophoniques ou télévisées ont fait part, par le biais de petits reportages ou d'interviews, de l'intérêt manifesté pour ce projet tant par le corps enseignant que par les élèves et leurs parents.

Le contexte bilingue de la ville de Bienne joue évidemment un rôle important : l'implication du *Forum du bilinguisme* dans l'accompagnement du projet et la volonté des autorités de la ville de soutenir le projet ont contribué largement à sa poursuite. L'école elle-même y a gagné en cohésion, collaboration entre collègues et développement de l'esprit d'équipe. Nous constatons en effet que cet établissement a désormais intégré l'enseignement bilingue dans son curriculum. La démonstration est ainsi faite que ce qui pouvait paraître initialement utopique, dans un contexte bilingue socialement et politiquement sensible, peut s'inscrire dans une pratique normale et bien vécue par les différents partenaires concernés.

Sur un plan politique, les années 2004 et 2005 ont vu l'émergence du Statut particulier du district de Bienne, parallèlement au Statut particulier du Jura bernois. Une autorisation générale relative aux modalités de l'enseignement bilingue, s'inscrivant précisément dans ce contexte a ainsi été signée par le Directeur de l'instruction publique. Cette autorisation propose six modèles différents aux écoles et classes qui souhaiteraient se lancer dans des expériences bilingues. Soutenus par la ville, qui a engagé une responsable de la promotion de ces projets, ces différents modèles devraient progressivement voir le jour dans d'autres établissements biennois. A l'heure actuelle, de nombreux projets, le plus souvent ponctuels, existent déjà dans de nombreuses écoles ; l'engagement dans des projets plus conséquents constitue désormais l'objectif vers lequel tendent les autorités.

Le présent rapport dresse un bilan de quatre années de pratique en confrontant les résultats des tests, en analysant le contexte sociolinguistique des élèves et de leurs familles, en prenant en compte l'avis du corps enseignant et en élaborant, sur la base de l'ensemble de ces appréciations, des propositions visant à renforcer l'enseignement bilingue dans le district de Bienne, tout en proposant des conditions cadre pour l'émergence de projets semblables dans l'ensemble du canton.

Remarque

Les expressions *enseignement bilingue* et *enseignement par immersion*, voire *enseignement immersif*, toutes utilisées dans la présente publication, recouvrent de fait la même réalité : nous parlons en effet, par le recours à l'une ou l'autre de ces expressions, d'un enseignement dispensé dans une autre langue que la langue de scolarisation habituelle (*l'éducation artistique* donnée en *allemand standard* à des élèves de classes francophones, par exemple).

Relevons que l'expression *enseignement bilingue* peut prêter à confusion, car elle désigne parfois le fait que l'on recourt à deux langues pour l'enseignement d'une même discipline. Ce n'est pas le cas dans le présent rapport.

Tramelan, septembre 2007
Ch. Merkelbach

Table des matières

L'essentiel en bref	6
Das Wichtigste in Kürze	11
1. Caractéristiques de l'expérience de Boujean	17
Phase initiale 1999-2003	17
Poursuite du projet depuis 2003.....	17
Place du dialecte et de la langue standard.....	17
Objectifs visés.....	18
Rôle du rapport final	19
2. Modalités de l'enseignement, données recueillies et aspects méthodologiques	20
Modalités de l'enseignement bilingue.....	20
Recueil de données auprès des élèves et des parents.....	20
Entretiens avec le corps enseignant.....	21
Récapitulation des différents tests et questionnaires	22
Traitement des données	22
Remarque importante	22
3. Caractéristiques sociolinguistiques : profils langagiers, attitudes et comportements, représentations	24
Introduction	24
Analyse des profils, des attitudes et des comportements langagiers au début de l'expérimentation	25
Nationalités et langues premières	26
Connaissances déclarées des élèves dans d'autres langues.....	28
Situations dans lesquelles les élèves ont appris d'autres langues.....	31
Langues parlées dans le cadre familial	32
Langues dans lesquelles les élèves regardent la télévision.....	33
Comportements langagiers dans la vie quotidienne (quartier) et dans la cour de récréation	34
Représentations des élèves face au dialecte et au français	38
Langues que les élèves aimeraient apprendre.....	40
Résumé de l'analyse des profils, attitudes et comportements langagiers	42
Zusammenfassung der Analyse der Sprachprofile, der Spracheinstellung und des Sprachverhaltens	44
Attitudes, comportements et représentations après deux années de pratique immersive	46
Populations concernées	47
Rôle de la télévision.....	47
Comportements langagiers dans la vie quotidienne de quartier	49
Contacts et comportements langagiers dans la cour de l'école	51
Représentations des élèves face au français, au dialecte et à l'allemand standard	54
Recours à la langue partenaire dans des situations extrascolaires	56

Satisfaction par rapport aux leçons d'immersion.....	57
Appréciation de l'apprentissage des langues partenaires.....	57
Premières impressions des élèves francophones par rapport à l'enseignement de l'allemand standard	58
Résumé des attitudes, comportements et représentations langagières après deux années de pratique immersive.....	60
Zusammenfassung der Spracheinstellungen, des Sprachverhaltens und der Sprachvorstellungen nach zwei Jahren Immersionserfahrung	62
Analyse des profils et des connaissances linguistiques des parents	64
Langue(s) première(s) des parents	65
Langues premières complémentaires	66
Formation des parents.....	67
Connaissances des parents dans d'autres langues	70
Connaissances des parents d'origine étrangère dans les langues d'accueil (français, dialecte, allemand standard).....	72
Les langues que les parents parlent avec leurs enfants	74
Résumé de l'analyse des profils et connaissances linguistiques des parents	76
Zusammenfassung der Analyse der Sprachprofile und der Sprachkenntnisse der Eltern	78
4. Analyse comparée des résultats aux divers tests d'acquisitions langagières	80
Tests de compréhension après une année de pratique immersive	81
Populations d'élèves ayant participé aux tests.....	81
Brève description du contenu des tests.....	82
Remarques concernant les tests utilisés	82
Résultats généraux.....	83
Résultats généraux par tests	84
Résultats selon les classes francophones et alémaniques	85
Résultats aux tests selon les groupes linguistiques	86
Résultats des différents groupes linguistiques par tests	88
Tests de compréhension et de production orale après deux années d'enseignement bilingue	90
Populations selon les classes et les groupes linguistiques	90
Description brève des tests	90
Résultats globaux aux tests de compréhension orale	91
Résultats selon les différents tests portant sur la compréhension	94
Résultats du test 3 portant sur la capacité de compréhension de structures morphosyntaxiques.....	98
Analyse de la compétence productive (test 5).....	103
Test de compréhension d'une histoire après 3 et 4 années de pratique immersive	109
Brève description du test	109
Populations ayant passé le test.....	109
Résumé de l'analyse des tests	113
Zusammenfassung der Testanalyse	116
5. Analyse de quelques cas particuliers	120
Description individuelle des cas analysés	121
Quelques constats synthétiques à propos de diverses thématiques	126

6. Entretiens avec le corps enseignant	130
Synthèse des entretiens d'octobre 2000	130
Synthèse des entretiens de juin 2003	131
Brève conclusion	133
7. Bilan de quatre années d'expérimentation	134
Bilan des caractéristiques sociolinguistiques	134
Bilan des acquisitions langagières	136
Bilan des modalités de fonctionnement du projet.....	138
Conclusion générale au projet «Ponts/Brücken»	141
8. Bilanz des vierjährigen Experiments	143
Bilanz der soziolinguistischen Eigenschaften.....	143
Bilanz der erworbenen Sprachkenntnisse	145
Bilanz der Projektmodalitäten	148
Allgemeine Schlussfolgerung zum Projekt «Ponts/Brücken».....	150
9. Propositions pour un cadre cantonal général définissant l'enseignement par immersion	153
Modèles d'enseignement par immersion.....	153
Langues d'immersion autorisées	154
Principes d'organisation.....	154
Objectifs	155
Compétences en langue 2 des enseignant-e-s	155
Disciplines.....	156
Nombre de leçons.....	156
Formation initiale et continue.....	157
Bases légales cantonales	157
Conclusion	157
10. Vorschläge für eine allgemeine kantonale Regelung des Immersionsunterrichts	158
Modelle des Immersionsunterrichts.....	158
Zugelassene Immersionssprachen.....	159
Organisatorische Grundsätze	159
Ziele	160
Kompetenzen der Lehrpersonen in der Zweitsprache	160
Fächer.....	161
Anzahl der Lektionen	161
Grundausbildung und Weiterbildung	162
Kantonale Rechtsgrundlagen	162
Schlussfolgerung	163
11. Bibliographie indicative	164

L'essentiel en bref

Le projet « Ponts-Brücken » d'enseignement par immersion s'est déroulé à l'école primaire bilingue de Boujean/Bözingen de 1999 à 2003. Ce projet a bénéficié du soutien de la Ville de Bienne, du Forum du Bilinguisme et de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. La Section francophone de recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) a été chargée de concevoir, accompagner et évaluer cette expérience.

Depuis août 2003, l'école de Boujean dispense à tous les élèves des degrés 1 à 4 deux leçons hebdomadaires d'enseignement immersif qui font désormais partie de sa spécificité.

Caractéristiques du projet

L'enseignement par immersion a touché environ 15 % du temps d'enseignement, soit quatre leçons hebdomadaires de la 1^{re} à la 4^e année du cycle primaire. Pour des raisons organisationnelles et de gestion de classe, cet enseignement a été réduit à deux leçons par semaine en 1^{re} année dès l'année 2000-2001. A noter que tous les élèves qui sont scolarisés dans cette école participent à l'enseignement par immersion. La commission scolaire n'a jamais eu à traiter de demande de dispense de cet enseignement.

Les disciplines concernées par l'enseignement dans la langue partenaire sont les suivantes : *éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique, éducation musicale, environnement* pour les classes francophones ; *Sport, Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt* pour les classes alémaniques.

Dans les classes francophones, tant les parents que le corps enseignant ont souhaité qu'une part de l'enseignement immersif soit aussi donnée en *dialecte*, la réalité sociale de la ville impliquant pour les francophones et les élèves migrants la compréhension de la langue orale de la vie quotidienne de la population alémanique. Les élèves des classes francophones ont donc suivi l'enseignement par immersion en *dialecte* et en *allemand standard*.

Rôle du corps enseignant

Le corps enseignant s'est fortement impliqué dans l'expérience et la culture de l'école en a été grandement modifiée : la collaboration entre collègues de langues différentes, la gestion commune des mêmes groupes d'élèves, le partage des expériences par une pratique réflexive, la formation de base et d'accompagnement du projet, ont contribué à profondément modifier les rapports entre les enseignants du collège, qui sont passés d'une cohabitation cordiale à une véritable collaboration.

Evaluation de l'expérience

De nombreuses évaluations ont été menées par la SREP tout au long des quatre années de développement du projet :

- questionnaires à visée sociolinguistique pour les élèves et leurs parents au moment de l'entrée à l'école obligatoire : questions portant sur le profil linguistique, sur les comportements et attitudes langagières dans la vie quotidienne dans le quartier et dans la cour de récréation, représentations langagières à propos des langues partenaires ;
- questionnaires portant sur les mêmes attitudes et comportements après deux années de pratique de l'enseignement par immersion ;
- tests portant sur les capacités de compréhension après une, deux, trois ou quatre années de pratique immersive ;
- entretiens individuels et collectifs avec le corps enseignant.

Formation du corps enseignant

Un processus de formation a également été mis sur pied avec l'aide active du Forum du bilinguisme de la ville de Bienne : formation initiale de base sur les fondements de l'enseignement par immersion, pratique réflexive et accompagnement alliant théorie et pratique, possibilités d'interview entre collègues, formations spécifiques répondant à des besoins exprimés par le corps enseignant, sont autant d'éléments qui ont été offerts dans la phase d'expérimentation.

Analyse des données et des résultats

L'ensemble des données et leur analyse ont permis de mettre en évidence quelques constantes et de légitimer en quelque sorte l'enseignement tel qu'il a été développé. Ce projet a par ailleurs conduit à tester différents modèles d'enseignement immersif et à en tirer bénéfice quant aux principes à respecter. Ces éléments ont largement contribué à l'objectif consistant à proposer un cadre et différents modèles tant dans le contexte biennois que dans le contexte cantonal.

Analyse des profils, attitudes et comportements langagiers à l'entrée à l'école

Trois cohortes d'élèves ont répondu au questionnaire initial. Le groupe linguistique le plus nombreux est celui des élèves allophones, suivi des élèves alémaniques et des élèves francophones. Selon les années, nous avons identifié 12 à 15 langues premières différentes. Une minorité d'élèves se déclarent monolingues (moins de 10 %), alors que 85 % des élèves déclarent connaître (au moins un peu) de une à quatre autres langues. Nos analyses révèlent donc une très grande richesse langagière. La langue première est largement dominante dans les familles, mais d'autres langues, en particulier les langues partenaires (*français, dialecte et allemand standard*), sont aussi très souvent utilisées dans les familles.

Les élèves attestent de nombreux contacts dans le cadre quotidien du quartier : la moitié des francophones et des alémaniques les mentionnent, alors que les élèves allophones sont plus nombreux encore à le faire. La disponibilité à adopter la langue du partenaire lors de contacts est aussi attestée par la moitié environ des élèves. Dans le cadre de la cour de l'école, ces contacts entre élèves de communautés linguistiques différentes sont moins fréquents, quand bien même le plaisir à jouer avec des camarades parlant d'autres langues est attesté par plus de la moitié des réponses. Les représentations à propos des langues partenaires sont quant à elles

massivement positives, à l'exception de l'opinion des élèves concernant la facilité à apprendre le français, le dialecte ou l'allemand standard.

Analyse des attitudes, comportements et représentations langagières après deux années de pratique immersive

Nous avons questionné deux cohortes d'élèves après deux années de pratique immersive en reprenant une bonne partie des questions posées au moment de l'entrée dans l'expérience. D'une manière générale, à l'aune de la réalité, les contacts dans le quartier ainsi que dans la cour de l'école sont globalement moins attestés, même s'ils sont déclarés par la moitié des répondants. Les contacts entre communautés linguistiques, dans la cour de l'école, montrent une progression de la part des francophones et des alémaniques vis-à-vis des élèves allophones. Les représentations des langues partenaires progressent encore et atteignent des scores très élevés, attestant ainsi d'une ouverture très positive face aux autres langues. Les élèves francophones, confrontés au début de l'apprentissage de l'allemand standard dès la 3^e, se montrent également très positifs à propos de cet enseignement.

Analyse des profils et connaissances linguistiques des parents

Les parents ont été sollicités pour répondre à un questionnaire au moment de l'entrée de leur enfant en classe de 1^{re} année. La biographie langagière des familles (pères et mères) confirme largement la richesse issue des questionnaires soumis aux élèves. Nous avons identifié de 11 à 17 langues premières différentes dans les familles, selon les années. Relevons que près de la moitié des parents se déclarent bilingues, ayant appris deux langues dans leur prime enfance. Les éléments socio-économiques, en fonction de la formation, montrent qu'une majorité des parents possède une formation de niveau CFC ; un tiers dispose d'une formation du secondaire II (maturité, école de formation générale), alors que seuls 5 % sont titulaires d'un diplôme universitaire. La répartition entre communautés linguistiques ne montre pas de différences significatives. Les mères ont un niveau de formation légèrement inférieur à celui des pères.

La connaissance d'autres langues est attestée par une très large majorité des parents questionnés. Le *français* est la langue la plus citée, devant l'*allemand standard* et l'*anglais*. Le degré de maîtrise déclaré de ces langues est plutôt élevé. La moitié des parents d'origine étrangère déclarent avoir des connaissances dans les langues partenaires (*français*, *dialecte* et *allemand standard*). Le *dialecte* représente visiblement un obstacle plus difficile à surmonter que les deux autres langues. La maîtrise des langues partenaires est évidemment supérieure à l'oral qu'à l'écrit.

Dans le cadre familial, la langue première comme langue dominante est confirmée. Mais le *français*, suivi de l'*allemand standard* et du *dialecte* sont également souvent présents dans le cadre familial.

Analyse des tests

Trois séries différentes de tests ont été passés à plusieurs cohortes d'élèves :

- une première série portait sur la compréhension orale après une année de pratique immersive ;
- une deuxième série à visée identique a été passée après deux années de pratique immersive ;
- enfin, un troisième test portant sur une histoire plus longue et complète a été soumis aux élèves après trois, respectivement quatre années de pratique immersive.

Nous avons réparti les résultats des différentes séries de tests en quatre taux de réussite proportionnellement équivalents.

Lors de la **première série de tests**, 19 à 23 % des élèves dépassent les trois quarts de réussite. Seuls 7 à 15 % des élèves répondent à moins d'un quart des questions posées. La compréhension globale de petites phrases et/ou expressions et la compréhension d'une petite histoire sont mieux réussies que des questions portant sur la compréhension de mots ou phrases simples. Ce constat montre que la compréhension s'installe de manière globale et ne repose pas sur des apprentissages spécifiques. En revanche, la capacité à répondre à des questions dans les langues partenaires se révèle très faible. Les résultats vus sous l'angle de l'appartenance aux classes francophones ou alémaniques ou aux différentes communautés linguistiques montrent des situations intéressantes et contrastées.

La **deuxième série de tests**, confirme les résultats de la première série : les élèves des classes alémaniques réussissent toujours mieux que ceux des classes francophones, ces derniers étant exposés à deux codes (*dialecte et allemand standard*). A noter que les élèves des classes francophones ont passé les tests dans les deux langues. Nous n'avons pas constaté de différence significative dans les taux de réussite. Les élèves allophones des classes francophones sont ceux qui obtiennent les moins bons résultats. L'un des tests a porté sur la capacité à maîtriser des éléments de morphosyntaxe indispensables à la compréhension d'énoncés et de petites séquences orales.

Le **troisième test**, passé après trois ou quatre années de pratique immersive, proposait une histoire complète d'une dizaine de minutes. Le taux de réussite de ce test est élevé, puisque 86 % des élèves ont dépassé le seuil de 50 % des réponses correctes. 14 % des élèves n'ont pas atteint le seuil d'un quart de réussite.

Bilan de quatre années d'expérimentation

L'objectif de cette expérience visait à élaborer des conditions-cadre tant pour la ville de Bienne que pour le reste du canton. Il s'agissait aussi de soutenir les élèves dans leur ouverture aux autres langues et de se préparer à l'apprentissage des langues partenaires à l'école.

Nos analyses ont permis de mettre en évidence quelques faits récurrents :

- le contexte langagier des élèves et de leur famille est très riche ;
- les pratiques langagières dans les familles sont dominées par la langue première ; de nombreuses autres langues sont toutefois présentes dans beaucoup de familles ;

- les contacts entre communautés linguistiques dans le quartier et dans la cour de l'école se sont progressivement renforcés et sont fréquents ;
- les représentations à propos des autres langues sont massivement positives ;
- le plaisir à suivre l'enseignement de certaines disciplines par immersion et, pour les élèves des classes francophones, à apprendre l'allemand standard sont largement positifs ;
- les effets indirects de l'enseignement immersif sur les compétences de compréhension sont indéniables ;
- les différences entre communautés linguistiques sont perceptibles, bien que les écarts ne soient pas énormes ; les élèves allophones des classes francophones, confrontés à deux codes (*dialecte* et *allemand standard*) sont ceux qui, de ce point de vue, réussissent le moins bien ;
- la capacité à parler soi-même, se révèle faible lorsqu'il s'agit de répondre à des situations de tests ;
- le projet a beaucoup apporté à l'équipe enseignante du collège de Boujean, modifiant de façon durable la collaboration entre enseignants de langue et de culture différentes ;
- la formation initiale et continue à l'immersion est une condition incontournable à la réalisation d'un tel enseignement ;
- l'expérience a permis de mieux cerner les conditions cadre et les modèles à privilégier pour le développement d'un enseignement de ce type.

Propositions pour un cadre cantonal (cf. chapitre 9)

L'ensemble des données recueillies permet de conduire à un concept cantonal qui fournit des indications tant pédagogiques qu'organisationnelles relatives à la réalisation d'un enseignement par immersion. Les éléments à prendre en compte sont les suivants :

- trois modèles d'enseignement à choix ;
- langues d'immersion autorisées, en privilégiant les langues partenaires (*français*, *allemand standard*, *dialecte* dans le cadre bilingue du district de Bienne) ;
- principes à respecter (un enseignant - une langue, mais variations possibles) ;
- déclinaison des objectifs poursuivis ;
- compétences en langue 2 du corps enseignant ;
- disciplines recommandées pour la pratique d'un enseignement par immersion ;
- nombre de leçons minimal ;
- formation initiale et continue ;
- bases légales : inscription de la possibilité de l'enseignement par immersion dans la révision 2008 de la Loi sur l'école obligatoire.

Le cadre ainsi décrit devrait permettre à tout établissement du canton de réaliser un enseignement par immersion en s'inscrivant dans la perspective décrite.

Das Wichtigste in Kürze

Zwischen 1999 und 2003 fand an der zweisprachigen Primarschule Biel-Bözingen das Immersionsunterrichtsprojekt «Ponts-Brücken» statt. Das Projekt wurde von der Stadt Biel, vom Forum für die Zweisprachigkeit und von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern unterstützt. Die französischsprachige Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv/SREP) war mit der Konzipierung, Begleitung und Evaluation dieses Experiments betraut.

Seit August 2003 werden in den Klassen 1 bis 4 der Primarschule Bözingen wöchentlich zwei Lektionen Immersionsunterricht unterteilt, was die Besonderheit dieser Schule ausmacht.

Eigenschaften des Projekts

Der Immersionsunterricht betraf rund 15 Prozent der Unterrichtszeit, d.h. vier Wochenlektionen in den 1. bis 4. Primarklassen. Aus organisatorischen und klassentechnischen Gründen wurde dieser Unterricht in der 1. Klasse ab dem Schuljahr 2000-2001 auf zwei Wochenlektionen reduziert. Es sei darauf hingewiesen, dass alle Schülerinnen und Schüler, die an dieser Schule eingeschult sind, am Immersionsunterricht teilnehmen. Die Schulkommission musste sich in dieser Zeit nie mit einem Gesuch um Dispensation vom Immersionsunterricht befassen.

Folgende Fächer wurden in der Partnersprache unterrichtet: *Sport, Gestalten, Musik, Natur-Mensch-Mitwelt* für die deutschsprachigen Klassen und *éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation artistique, éducation musicale, environnement* für die französischsprachigen Klassen.

Bei den französischsprachigen Klassen haben sowohl die Eltern als auch die Lehrpersonen gewünscht, dass ein Teil des Immersionsunterrichts auch in Mundart erteilt wird, da die gesellschaftliche Realität der Stadt Biel bedingt, dass die französisch- und fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler auch die mündliche Alltagssprache der deutschsprachigen Bevölkerung verstehen. Die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen haben den Immersionsunterricht somit auf *Mundart* und *Standarddeutsch* besucht.

Rolle der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte haben sich stark für dieses Experiment engagiert, was zu einer grossen Veränderung der Schulkultur geführt hat: Die Zusammenarbeit zwischen verschiedensprachigen Kolleginnen und Kollegen, das gemeinsame Arbeiten mit denselben Schülergruppen, der gegenseitige Erfahrungsaustausch, die Grundausbildung sowie die Projektbetreuung haben wesentlich dazu beigetragen, dass die Beziehungen zwischen den Lehrkräften der Schule eine neue Dimension erreicht haben, indem aus einem herzlichen Nebeneinander ein echtes Miteinander geworden ist.

Evaluation des Experiments

Die SREP hat im Verlaufe der vier Jahre, in denen das Projekt entwickelt wurde, zahlreiche Evaluationen durchgeführt:

- Soziolinguistischer Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern bei Schulbeginn: Fragen zum Sprachprofil, zum alltäglichen Sprachverhalten im Quartier und auf dem Pausenplatz, zu den Sprachvorstellungen in Bezug auf die Partnersprache
- Fragebogen zu denselben Haltungen und Verhaltensweisen nach zwei Jahren Immersionsunterricht
- Sprachverständnistests nach einem, zwei, drei oder vier Jahren Immersionsunterricht
- Einzel- und Gruppengespräche mit den Lehrkräften

Ausbildung der Lehrkräfte

Mit der aktiven Hilfe des Forums für die Zweisprachigkeit der Stadt Biel konnte ausserdem ein Ausbildungsverfahren durchgeführt werden: Einführung in die Grundlagen des Immersionsunterrichts, reflektierende Praxis sowie Betreuung in Theorie und Praxis, Möglichkeit einer Intervision zwischen Kolleginnen und Kollegen, spezifische auf die von den Lehrkräften geäußerten Bedürfnisse abgestützte Ausbildungen. Diese Elemente wurden auch während der Experimentsphase angeboten.

Analyse der Daten und der Ergebnisse

Dank der Gesamtheit aller Daten und ihrer Analyse konnten einige Konstanten hervorgehoben und der Unterricht, so wie er entwickelt wurde, legitimiert werden. Im Verlaufe des Projekts wurden ausserdem verschiedene Modelle des Immersionsunterrichts getestet, um zu erkennen, welche Grundsätze einzuhalten sind. Diese Elemente kamen weitgehend dem Ziel entgegen, das darin bestand, einen Rahmen sowie verschiedene Modelle für Biel sowie für den gesamten Kanton vorzuschlagen.

Analyse der Sprachprofile sowie des Sprachverhaltens bei Schulbeginn

Drei Schülerjahrgänge haben den anfänglichen Fragebogen beantwortet. Die grösste Sprachgruppe ist die Gruppe der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler, gefolgt von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern und den französischsprachigen Schülerinnen und Schülern. Je nach Jahrgang konnten zwischen 12 und 15 verschiedene Erstsprachen ausgemacht werden. Eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern gibt an, einsprachig zu sein (unter 10 %), während 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler erklärt, eine bis vier weitere Sprachen (zumindest ein wenig) zu kennen. Die Analysen ergeben somit einen sehr grossen Reichtum an Sprachen. Die Erstsprache ist in den Familien weitgehend vorherrschend, doch auch andere Sprachen, insbesondere die Partnersprachen (*Französisch, Mundart und Standarddeutsch*), kommen innerhalb der Familien sehr häufig vor.

Die Schülerinnen und Schüler pflegen im täglichen Quartierleben zahlreiche Kontakte: Die Hälfte der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler bestätigt das, während es bei den fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern noch mehr sind. Rund die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler bestätigt auch, dass sie bei persönlichen Kontakten bereit sind, in der Sprache des Gesprächspartners zu sprechen. Auf dem Schulplatz kommt es weniger häufig zu Kontakten zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen. Dennoch bestätigt mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die solche Kontakte bejaht haben, dass sie gerne mit anderssprachigen Schulkameradinnen und Schulkameraden spielen. Die Einstellung gegenüber der Partnersprachen ist äusserst positiv, mit Ausnahme der Schülermeinungen bezüglich des Schwierigkeitsgrades, Standarddeutsch, Mundart oder Französisch zu lernen.

Analyse des Sprachverhaltens und der sprachlichen Einstellungen nach zwei Jahren Immersionserfahrung

Wir haben zwei Schülerjahrgänge nach zwei Jahren Erfahrung mit dem Immersionsunterricht befragt, indem wir einen guten Teil der Fragen, die bereits bei Aufnahme des Experiments gestellt wurden, übernommen haben. Ganz allgemein werden die Kontakte im Quartier sowie auf dem Schulplatz insgesamt weniger attestiert, obwohl die Hälfte der Antwortenden solche Kontakte bestätigt. Bei den Kontakten zwischen den Sprachgemeinschaften auf dem Schulplatz ist eine Zunahme seitens der Deutsch- und der Französischsprachigen gegenüber den Anderssprachigen zu verzeichnen. Die positive Einstellung gegenüber den Partnersprachen nimmt weiter zu und erreicht sehr hohe Werte, was eine sehr grosse Offenheit gegenüber den anderen Sprachen zeigt. Die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler, die ab der 3. Klasse mit dem Erlernen der standarddeutschen Sprache konfrontiert werden, zeigen sich ebenfalls sehr positiv in Bezug auf diesen Unterricht.

Analyse der Sprachprofile und Sprachkenntnisse der Eltern

Die Eltern wurden bei Eintritt ihres Kindes in die 1. Klasse um die Beantwortung eines Fragebogens gebeten. Die Sprachbiografie der Familien (Väter und Mütter) bestätigt weitgehend den Reichtum und die Vielfalt, die aus den Fragebögen der Schülerinnen und Schüler hervorgegangen sind. Je nach Jahrgang konnten in den Familien zwischen 11 und 17 unterschiedliche Erstsprachen erhoben werden. Fast die Hälfte der Eltern erklärt zweisprachig zu sein, da sie in ihrer Kindheit zwei Sprachen gelernt haben. Die sozioökonomischen Elemente zeigen in Bezug auf den Bildungsstand, dass eine Mehrheit der Eltern einen Lehrabschluss hat (Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitsausweis). Ein Drittel verfügt über eine Ausbildung auf Sekundarstufe II (Maturität, allgemeinbildende Schule), während nur gerade 5 Prozent einen Hochschulabschluss haben. Die Verteilung zwischen den Sprachgruppen zeigt keine signifikanten Unterschiede. Die Mütter weisen einen leicht niedrigeren Bildungsstand auf als die Väter.

Fremdsprachenkenntnisse werden von einer sehr grossen Mehrheit der befragten Eltern angegeben. Zu den am häufigsten genannten Fremdsprachen gehören *Französisch* vor *Standarddeutsch* und *Englisch*, wobei der Kenntnisstand der genannten Sprachen eher hoch ist. Die Hälfte der Eltern ausländischer Herkunft

erklärt, dass sie Kenntnisse in den Partnersprachen (*Französisch, Mundart und Standarddeutsch*) hat. Die *Mundart* stellt offenbar ein grösseres Hindernis dar als die beiden anderen Sprachen. Bei den Partnersprachen sind die mündlichen Kenntnisse offensichtlich höher einzustufen als die schriftlichen Kenntnisse.

Im familiären Rahmen herrscht die Erstsprache vor. Doch im Familienkreis wird oft auch *Französisch*, vor *Standarddeutsch* und *Mundart* gesprochen.

Analyse der Tests

Die Schülerjahrgänge wurden drei verschiedenen Testreihen unterzogen:

- Eine erste Serie betraf das mündliche Verständnis nach einem Jahr Erfahrung mit Immersionsunterricht.
- Eine zweite, identische Serie wurde nach zwei Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht durchgeführt.
- Eine dritte Serie schliesslich betraf eine längere und vollständigere Geschichte, die den Schülerinnen und Schülern nach drei bzw. vier Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht vorgelegt wurde.

Wir haben die Ergebnisse der einzelnen Testreihen in einer Werteskala mit vier verhältnismässig gleich grossen Erfolgsquoten eingeteilt.

Bei der **ersten Testreihe** beantworten 19 bis 23 Prozent der Schülerinnen und Schüler mehr als drei Viertel der Fragen. Nur 7 bis 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler beantworten weniger als ein Viertel der gestellten Fragen. Kurze Sätze und/oder Redewendungen sowie Kurzgeschichten werden wesentlich besser verstanden als Fragen zu einzelnen Wörtern oder einfachen Sätzen. Diese Feststellung zeigt, dass das Verstehen global einsetzt und nicht auf spezifischem Erlernen beruht. Hingegen erweist sich die Fähigkeit, Fragen in der Partnersprache zu beantworten, als sehr schwach. Unter dem Blickwinkel der Zugehörigkeit zu französisch- oder deutschsprachigen Klassen oder zu unterschiedlichen Sprachgemeinschaften zeigen die Resultate interessante und kontrastreiche Situationen.

Die **zweite Testreihe** bestätigt die Resultate der ersten Testreihe: Die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen sind immer erfolgreicher als jene der französischsprachigen Klassen, die zwei Idiomen ausgesetzt sind (*Mundart und Standarddeutsch*). Es sei darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen die Tests in diesen beiden Sprachen abgelegt haben. Bei der Erfolgsquote konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Die schlechtesten Resultate erzielten die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler in den französischsprachigen Klassen. Es ist zu erwähnen, dass einer der Tests darin bestand, die Fähigkeit zu prüfen, wie die morphosyntaktischen Elemente, die für das Verstehen von Aussagen und kurzen mündlichen Sequenzen unentbehrlich sind, beherrscht werden.

Der **dritte Test**, der nach drei oder vier Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht durchgeführt wurde, betraf eine in sich geschlossene, rund zehnminütige Geschichte. Die Erfolgsquote bei diesem Test ist sehr hoch, da 86 Prozent der Schülerinnen und

Schüler mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantwortet hat. Nur gerade 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler konnten weniger als ein Viertel der Fragen richtig beantworten.

Bilanz nach vier Erfahrungsjahren

Das Ziel dieses Experiments war es, einen Rahmenbedingungen sowohl für die Stadt Biel als auch für den übrigen Kanton zu schaffen. Es ging auch darum, die Schülerinnen und Schüler bei der Offenheit gegenüber anderen Sprachen zu unterstützen und sie auf das Erlernen der Partnersprache in der Schule vorzubereiten.

Mit unseren Analysen konnten einige wiederkehrende Fakten hervorgehoben werden:

- Das sprachliche Umfeld der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern ist sehr vielfältig.
- Innerhalb der Familien nimmt die Erstsprache eine vorherrschende Stellung ein. In vielen Familien werden aber auch andere Sprachen gesprochen.
- Die im Quartier oder auf dem Schulplatz vorkommenden Kontakte zwischen Sprachgemeinschaften haben sich entwickelt und sind häufig.
- Die Vorstellungen in Bezug auf die anderen Sprachen sind äusserst positiv.
- Die Freude, am Immersionsunterricht teilzunehmen – und für die französischsprachigen Klassen, Standarddeutsch zu lernen – ist weitgehend positiv.
- Die indirekten Folgen des Immersionsunterrichts auf die Verstehenskompetenzen sind unbestritten.
- Die Differenzen zwischen den Sprachgemeinschaften sind erkennbar, obwohl die Unterschiede nicht enorm sind; die schlechtesten Resultate wurden von den anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen erzielt, da diese mit zwei Idiomen konfrontiert sind (*Mundart* und *Standarddeutsch*).
- Die Fähigkeit, in der anderen Sprache zu sprechen, erweist sich als schwach, wenn es darum geht, in Testssituationen zu antworten.
- Das Projekt hat dem Team der Lehrpersonen an der Schule Bözingen sehr viel gebracht und die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Sprache und Kultur nachhaltig verändert.
- Die Grundausbildung und die Weiterbildung im Hinblick auf den Immersionsunterricht sind eine unentbehrliche Voraussetzung, damit ein solcher Unterricht überhaupt realisiert werden kann.
- Das Experiment hat erlaubt, die Rahmenbedingungen und die besten Modelle zur Entwicklung eines derartigen Unterrichts besser zu umreissen.

Vorschläge für einen kantonalen Rahmen (vgl. Kapitel 10)

Die Gesamtheit aller erhobenen Daten erlaubt es, ein kantonales Konzept zu erarbeiten, das sowohl pädagogische als auch organisatorische Angaben für die Realisierung eines Immersionsunterrichts liefert. Dabei sind folgende Elemente zu berücksichtigen:

- drei Unterrichtsmodelle zur Wahl
- zugelassene Immersionssprachen, wobei die Partnersprachen bevorzugt werden (*Französisch, Standarddeutsch, Mundart* im zweisprachigen Rahmen des Amtsbezirks Biel)
- einzuhaltende Grundsätze (eine Lehrkraft – eine Sprache, mit möglichen Variationen)
- Aufzählung der verfolgten Zielen
- Kompetenzen der Lehrkräfte in der Zweitsprache
- Empfehlung von Fächern, die sich für einen Immersionsunterricht eignen
- Mindestanzahl der Lektionen
- Grundausbildung und Weiterbildung
- Rechtliche Grundlagen: Verankerung der Möglichkeit eines Immersionsunterrichts in der Volksschulgesetzrevision 2008

Der so umschriebene Rahmen sollte es jeder schulischen Einrichtung im Kanton unter Befolgung der beschriebenen Perspektive ermöglichen, einen Immersionsunterricht einzuführen.

1. Caractéristiques de l'expérience de Boujean

De 1999 à 2003, l'école primaire de Boujean a progressivement impliqué tous les élèves de 1^{re} à 4^e année dans l'enseignement bilingue. A la fin de la 4^e, les élèves francophones quittent l'école pour se rendre dans d'autres établissements voisins ; ceci explique que les élèves des classes alémaniques des degrés 5 et 6 n'aient pas été impliqués dans le projet d'enseignement bilingue au même titre que leurs camarades des degrés précédents. Néanmoins, au fil des années, des projets ponctuels se sont développés dans les classes de 5^e et 6^e alémaniques du collège de Boujean et il n'est pas exclu qu'un enseignement par immersion ne s'y développe.

Phase initiale 1999-2003

Lors de la phase initiale du projet, l'enseignement par immersion concernait les disciplines dites d' « éveil » : *éducation physique, activités créatrices manuelles, éducation musicale, éducation artistique, environnement, écriture* pour les classes francophones; *Sport, Gestalten, Singen, Natur-Mensch-Mitwelt (NMM), Schreiben* pour les classes alémaniques. L'enseignement sous forme immersive devait concerter quatre leçons du programme hebdomadaire pour les degrés 1 à 4. Dès l'année 2000, l'organisation de ces quatre leçons s'est heurtée à des difficultés de gestion et de suivi des classes en 1^{re} année, ce qui a conduit à réduire l'enseignement bilingue à 2 leçons du programme hebdomadaire dans ce degré.

Poursuite du projet depuis 2003

Dès août 2003, l'école a souhaité poursuivre la pratique de l'enseignement bilingue en s'engageant à assurer à tous les élèves deux leçons hebdomadaires sous cette forme. Bien qu'allégé, l'enseignement immersif s'inscrit désormais dans l'offre spécifique de l'école. On notera qu'aucun élève attribué à l'établissement de Boujean, selon les modalités en vigueur, n'a renoncé depuis 1999 à se rendre dans cette école en invoquant l'enseignement bilingue comme motif.

Place du dialecte et de la langue standard

Il faut rappeler ici que le *dialecte*, dans le contexte de la ville de Bienne, occupe une place socialement incontournable pour les habitants francophones : les contacts quotidiens avec les partenaires alémaniques supposent implicitement la connaissance active ou au moins passive (compétence de compréhension) du *dialecte*. Professionnellement, il est souvent exigé d'un francophone que non seulement sa compréhension, mais encore sa capacité à s'exprimer en *dialecte*, fassent partie de sa panoplie de compétences. De ce point de vue, les francophones ressentent leur statut de minorité linguistique comme un handicap et le vivent parfois mal. A l'inverse, la majorité alémanique ne ressent pas de la même manière la nécessité de maîtriser le français, lequel, malgré le contexte international changeant, reste une langue attractive de par sa culture, son passé et son prestige.

Cette situation particulière en contexte bilingue a impliqué dès le début de l'expérience que le *dialecte* soit intégré aux objectifs des leçons immersives. Cette attente émanait des parents et de celles et ceux en particulier qui s'étaient impliqués pour initier le projet. L'enseignement dans les leçons immersives des classes francophones se donne donc à la fois en *dialecte* et en *allemand standard*. Cette référence à deux codes se poursuit aujourd'hui, car elle contribue à rendre la langue orale de la population alémanique (le *dialecte*) accessible (au moins en compréhension) à tous les élèves des classes francophones.

Il faut rappeler ici que, tout en intégrant la dimension du *dialecte*, l'objectif important de familiariser les élèves à l'apprentissage dès la 3^e année de l'*allemand standard* n'a pas été négligé : la *langue standard* est présente dès la 1^{re} année, d'abord sous forme d'apprentissages rituels (chansons, jour et mois, saisons, météo, etc.) puis sous forme de parties de leçons de plus en plus importantes.

Objectifs visés

Rappelons également que les objectifs poursuivis par un enseignement immersif ne visent pas la langue elle-même, mais que cette modalité d'enseignement doit permettre aux élèves d'apprendre indirectement la langue cible tout en travaillant des activités liées au contenu de la discipline choisie. C'est dire que les objectifs langagiers peuvent certes être décrits en termes généraux, mais qu'ils ne sont pas associés à des apprentissages finalisés et précis que des tests peuvent par exemple vérifier. Chaque discipline enseignée par le biais d'une approche bilingue recourt en effet à la langue partenaire comme support d'enseignement au service des contenus à aborder et non au service d'apprentissages langagiers spécifiques.

Pour mémoire, voici les objectifs tels qu'ils figurent dans l'autorisation générale accordée au district bilingue de Bienne¹ :

- éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible ;
- encourager et préparer un apprentissage précoce de la deuxième langue ;
- favoriser l'apprentissage des langues étrangères par le biais des transferts cognitifs et intuitifs réalisés par les élèves ;
- favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté biennoise en les mettant en contact avec les langues locales ;
- développer les contacts entre francophones, allophones et germanophones dans le contexte scolaire et favoriser ainsi leur extension à la sphère extrascolaire ;
- ouvrir les élèves à la langue et à la culture de leurs camarades d'école dans le contexte particulier du district de Bienne et sensibiliser les élèves à la langue et à la culture de la minorité francophone ;
- permettre aux élèves des classes francophones de comprendre et, autant que possible, de parler le suisse allemand (*dialecte*).

¹ Cf. annexe 8 sur cd-rom, point 2 de l'autorisation citée

Ces objectifs s'inspirent largement des expériences et des observations faites dans le cadre du suivi et de l'accompagnement du projet biennois.

Rôle du rapport final

Le présent rapport fait le bilan de la période d'expérimentation couvrant les années 1999 à 2003. Il s'appuie sur le recueil de données réalisé tout au long de cette phase :

- éléments liés au contexte social et familial (biographie langagière) ;
- éléments extraits des divers tests menés au cours de l'expérience ;
- éléments recueillis lors du suivi de l'expérimentation, entretiens avec les enseignantes et enseignants, cours de formation, discussions autour de la pratique réflexive².

Il s'agit dès lors de comparer les données recueillies (questionnaires à visée sociolinguistique passés à plusieurs cohortes d'élèves entrées successivement dans le projet), d'analyser et de comparer les résultats obtenus par diverses volées d'élèves aux mêmes tests, de tenter de cerner la progression des apprentissages par l'analyse des résultats obtenus après deux années de pratique immersive. Un bilan final tiendra compte aussi des avis exprimés par le corps enseignant. Nous chercherons par ailleurs à cerner les conditions-cadre susceptibles de permettre à d'autres projets de se réaliser et à proposer un canevas à usage cantonal.

² Le chapitre 2 revient plus en détail sur les différents types de données.

2. Modalités de l'enseignement, données recueillies et aspects méthodologiques

Modalités de l'enseignement bilingue

L'école de Boujean a choisi, d'entente avec la Direction de l'instruction publique, de consacrer 4 leçons hebdomadaires du programme à un enseignement par immersion. Ce choix inscrit le projet dans un modèle d'immersion légère (15 % du temps d'enseignement environ). Les classes reçoivent un enseignement dans la langue partenaire donné soit par un ou une collègue de la classe parallèle (un enseignant, une langue), soit par l'enseignant lui-même (un enseignant, deux langues), à ses propres élèves ou à ceux d'une autre classe. Ces variantes ont été dictées par la complexité de l'organisation de l'enseignement bilingue, par le déséquilibre entre classes alémaniques et francophones, par les compétences variables des enseignantes dans les langues partenaires. Il n'est pas possible de se tenir strictement à un modèle et à des principes rigides dès lors qu'un projet de cette nature se généralise à toute la population d'un établissement.

Diverses variantes ont par ailleurs été testées avec succès : au lieu de conserver dans l'enseignement immersif l'ensemble d'une classe, l'effectif a été scindé en deux groupes et un échange avec la moitié d'une classe partenaire a été réalisé de manière régulière. Ce modèle, dit d'« immersion réciproque », est appliqué partiellement dans quelques classes.

Les difficultés d'organisation et le manque de suivi régulier par l'enseignante principale ont conduit à réduire en 1^{re} année primaire l'exposition à la langue partenaire à deux leçons hebdomadaires au lieu des quatre leçons initialement prévues. Cette modification est entrée en vigueur en août 2000. Le motif principal résidait dans la nécessité, pour des raisons éducatives et dans un souci de socialisation et de cohésion de la classe, de privilégier un maximum de leçons avec le groupe classe complet, les leçons en section de classe étant nombreuses. De ce point de vue, l'enseignement par immersion empiétait sur le capital de leçons en groupe classe complet et générait une insatisfaction des enseignantes concernées.

Recueil de données auprès des élèves et des parents

Afin de rassembler un maximum d'informations concernant l'expérience d'enseignement bilingue, nous avons prélevé des données auprès des élèves, de leurs parents et des enseignantes concernées.

Le recueil d'information s'est effectué auprès des élèves à l'aide de divers moyens :

- **questionnaire sociolinguistique 1 passé au moment de l'entrée des élèves en 1^{re} primaire** : ce questionnaire portait à la fois sur le contexte langagier familial (pratiques et échanges langagiers qui ont lieu dans ce cadre), sur les connaissances linguistiques initiales (biographie langagière) et sur les

- comportements langagiers (y compris les représentations à propos des autres langues partenaires) ;
- **questionnaire sociolinguistique 2 passé après deux années et quatre mois de vécu de l'enseignement bilingue** : ce questionnaire reprenait les aspects portant sur les attitudes, comportements langagiers dans la cour de récréation et dans le quartier ainsi que les représentations des élèves à propos des langues partenaires ; ce recueil de données était destiné à mettre en évidence les changements éventuels consécutifs à l'expérience d'enseignement immersif ;
 - **tests d'acquisitions langagières passés à divers moments de la scolarité** : ces tests visaient à recueillir, après 1 année, puis 2 années de pratique immersive, des informations concernant les capacités de compréhension des élèves face à diverses tâches simples et de plus en plus complexes (vocabulaire simple, structures phrasiques simples, contextes narratifs courts, acquisitions morpho-syntaxiques simples, puis petits récits ou unités textuelles complètes) ; quelques éléments portaient sur la production orale (répondre à des questions à l'aide de la langue partenaire) ;
 - **test de compréhension portant sur un ensemble plus conséquent (histoire complète d'une quinzaine de minutes)** : ce test a été passé aux élèves ayant suivi pendant 3, respectivement 4 années l'expérience bilingue.

Les différents questionnaires et tests ont été soumis individuellement et oralement à chaque élève. Deux enseignantes de l'école ont assumé la passation des différentes épreuves. Nous avons pris en compte l'ensemble des élèves impliqués par l'enseignement en immersion.

Les parents ont été impliqués dans cette démarche par le biais d'un questionnaire qui leur a été soumis au moment de l'entrée de leur enfant en 1^{re} année primaire. Les médiateurs de la ville de Bienne ont contribué à la passation en aidant les parents qui ne comprenaient pas les langues officielles à pouvoir néanmoins répondre. Les questions visaient à établir les principaux éléments de la biographie langagière familiale et à recueillir quelques données sur les comportements langagiers usuels en famille.

Entretiens avec le corps enseignant

Nous avons mené en octobre 2000 un entretien avec chacune des enseignantes impliquées. Un canevas de questions accompagnait cet entretien semi-directif qui visait avant tout à mettre en évidence les changements qu'une année de pratique de l'immersion avait pu provoquer tant du côté des élèves que de celui des enseignantes elles-mêmes. A la fin de l'année scolaire 2002-2003, nous avons rencontré les enseignantes concernées lors d'entretiens collectifs par degrés.

L'ensemble des observations et données récoltées dans ce contexte complète et oriente les dispositions et les conditions qu'il convient de prévoir tant du point de vue spécifique biennois que dans la mise à disposition d'un cadre cantonal.

Récapitulation des différents tests et questionnaires

Voici une récapitulation des différents questionnaires et tests passés aux élèves, avec indication du moment de passation.

Tableau 1 – Vue d'ensemble des questionnaires, tests et entretiens

	Année scolaire 1999-2000	Année scolaire 2000-2001	Année scolaire 2001-2002	Année scolaire 2002-2003
Questionnaire sociolinguistique 1 Elèves	Elèves de 1 ^{re} et 2 ^e (passation en août 1999)	Elèves de 1 ^{re} (août 2000)	Elève de 1 ^{re} (août 2001)	
Questionnaire sociolinguistique 2 Elèves			Elèves de 3 ^e et 4 ^e (décembre 2001)	Elèves de 3 ^e (décembre 2002)
Questionnaire sociolinguistique Parents	Parents des élèves entrés en 1999	Parents des élèves entrés en 2000	Parents des élèves entrés en 2001	
Tests après 1 année d'immersion	Elèves de 1 ^{re} et 2 ^e (juin 2000)	Elèves de 1 ^{re} (juin 2001)	Elèves de 1 ^{re} (juin 2002)	
Tests après 2 années d'immersion		Elèves de 2 ^e et 3 ^e (juin + août 2001)	Elèves de 2 ^e (juin + août 2002)	
Test après 3 et 4 années d'immersion				Elèves de 3 ^e et 4 ^e (juin 2003)
Entretiens avec le corps enseignant		Entretiens individuels (octobre 2000)		Entretiens collectifs par degrés (juin 2003)

Traitement des données

Un traitement statistique des données a été effectué au moyen du logiciel SPSS. Les principales statistiques effectuées sont des calculs de fréquences des réponses relevées ainsi que des croisements qui ont permis d'identifier les principales caractéristiques des groupes linguistiques concernés. Certains facteurs explicatifs de comportements ou d'opinions ont également été mis en évidence.

Remarque importante

Les effectifs pris en considération dans les différentes populations comparées ne dépassent que rarement le nombre de 100 élèves. Afin de faciliter la compréhension des diverses analyses et de permettre une comparaison entre des effectifs qui sont variables, nous avons recouru systématiquement à des résultats exprimés en

pourcentages, ce qui permet des comparaisons entre populations de mêmes degrés pour des tests identiques. Il faut toutefois être prudent à la lecture de ces comparaisons ; c'est pourquoi nous indiquons systématiquement le nombre d'élèves concernés dans les différentes données fournies (N =nombre d'élèves concernés).

Les lecteurs voudront bien tenir compte de ce fait lors de la consultation des nombreux tableaux présentés dans cette étude.

3. Caractéristiques sociolinguistiques : profils langagiers, attitudes et comportements, représentations

Introduction

Le présent chapitre aborde de manière globale l'ensemble des questionnaires à visée sociolinguistique que nous avons soumis aux élèves et à leurs parents au cours des quatre années de la phase d'expérimentation. Nos analyses sont orientées selon deux axes.

- **Comparaisons des données recueillies par le biais du questionnaire sociolinguistique 1**
 - Les questionnaires soumis aux élèves au moment de leur entrée en 1^{re} année montrent-ils des attitudes, des comportements langagiers ou des représentations identiques ? Est-il possible de percevoir des changements, des évolutions en fonction des populations ?
 - Les questionnaires proposés aux parents au moment de l'entrée de leur enfant en 1^{re} année permettent-ils de compléter les données fournies par les élèves au point de vue des attitudes, comportements et habitudes langagières familiales ?
- **Analyse de l'évolution des comportements langagiers et des représentations par le biais du questionnaire sociolinguistique 2**
 - Après deux ans et quatre mois de vécu bilingue, les élèves ont-ils modifié leurs comportements langagiers face aux autres communautés linguistiques ? Leurs représentations des langues partenaires ont-elles évolué ?

L'analyse de ces différents éléments devrait nous permettre de mieux cerner les effets produits par l'enseignement immersif régulier sur les attitudes et comportements, ceci tant à l'école que dans la vie quotidienne. Autrement dit, le contact régulier avec les langues partenaires permet-il de modifier la perception des autres langues et d'induire des changements dans les comportements langagiers ? Telle est la question centrale que nous nous posons et qui, au-delà des apprentissages langagiers indirects espérés par toute expérience d'enseignement immersif, repose sur l'hypothèse qu'il est possible d'agir sur les représentations et donc d'infléchir les attitudes et comportements langagiers.

Ce chapitre devrait fournir quelques éléments de réponse à cette importante question.

Analyse des profils, des attitudes et des comportements langagiers au début de l'expérimentation

Nous avons passé un questionnaire à visée sociolinguistique à trois volées d'élèves au moment de leur entrée dans le projet (volées 1999, 2000, 2001). Pendant l'année scolaire 1999-2000, l'école de Boujean a connu quelques départs et de nombreuses arrivées d'élèves. Ces élèves nouvellement arrivés ont été intégrés au questionnement sociolinguistique, et sont venus s'ajouter à la population de la deuxième année d'expérience (volée 2000). Le tableau ci-dessous présente les effectifs concernés.

Tableau 2 – Relevé des populations ayant répondu au questionnaire sociolinguistique 1

	Degrés concernés	Nombre d'élèves			Date de passation
		Classes alémaniques	Classes franco-phones	Nombre total d'élèves	
Population I	1 ^{re} et 2 ^e années ³	54	39	93	Août 1999
Population II	1 ^{re} année + élèves arrivés en cours d'année ⁴	39	25	64	Août 2000
Population III	1 ^{re} année	34	14	48	Août 2001

Nous avons procédé à une analyse comparée des différentes données issues du questionnaire. Cette procédure nous a permis d'identifier les régularités et les différences qui apparaissent dans les multiples aspects abordés par notre questionnement : ainsi, les connaissances langagières initiales, le recours à diverses langues dans le contexte social (quartier, cour de récréation) et familial, les représentations langagières au sujet des langues partenaires sont autant d'aspects qui facilitent ou compliquent l'exposition aux autres langues.

³ Les élèves de 1^{re} et 2^e année ont débuté en même temps l'expérience d'enseignement bilingue. Les élèves de 2^e année avaient bénéficié d'une sensibilisation pendant un semestre.

⁴ L'année scolaire 1999-2000 a connu de nombreux changements dans la population scolaire : quelques départs (4) et de nombreuses arrivées (21 élèves) ; ces derniers ont été intégrés au processus (en 1^{re} et 2^e années) et ont donc répondu au questionnaire initial.

Nationalités et langues premières

L'hétérogénéité des classes de l'école de Boujean est une réalité connue. Pour en saisir toute la diversité, nous prenons en compte deux paramètres, la nationalité et la langue première des élèves. Rappelons que de nombreuses attentes sont en effet liées au statut linguistique initial :

- on souhaite que les élèves de langue première étrangère (allophones) soient mieux intégrés et qu'ils acquièrent des compétences dans leur langue d'enseignement comme dans les langues parlées en ville de Bienne;
- on espère que les élèves de langue première francophone acquièrent des compétences en *dialecte* et en *langue standard*;
- on s'attend enfin à ce que les contacts entre élèves de langues et d'origines différentes se développent.

Les deux tableaux suivants présentent la répartition des effectifs selon les nationalités et les langues premières.

Tableau 3 – Nationalités

	CH	Autres
Population I (N=93)	61 %	39 %
Population II (N=64)	65 %	35 %
Population III (N=48)	60 %	40 %

Tableau 4 – Répartition selon les groupes linguistiques

	Langues premières (maternelles)		
	Français	Dialecte + allemand standard	Autres langues
Population I	23 élèves 25 %	32 élèves 34 %	38 élèves 41 %
Population II	16 élèves 25 %	21 élèves 33 %	27 élèves 42 %
Population III	8 élèves ⁵ 17 %	16 élèves 33 %	24 élèves 50 %

⁵ Deux des élèves francophones suivent l'enseignement dans la classe alémanique ; leur langue première est bien le français, mais ils connaissent aussi tous les deux le dialecte et déclarent le maîtriser plutôt bien. Nous avons intégré ces élèves à la population francophone.

La comparaison entre langues premières et nationalités montre quelques différences qui s'expliquent par le fait que certains élèves possèdent la nationalité helvétique mais sont issus de familles d'origine étrangère qui ont conservé leur langue première dans le contexte familial. On constate par ailleurs que le groupe des élèves parlant d'autres langues est le plus important des trois. La présence d'élèves allophones est globalement élevée à l'école de Boujean, atteignant même la moitié des effectifs pour les élèves de 1^{re} année en 2001-2002. Par rapport à la population résidente étrangère en ville de Bienne (un quart de la population environ), ce pourcentage est sensiblement plus élevé dans les classes de Boujean.

Pour illustrer la diversité des langues premières présentes dans les classes, en voici un aperçu :

Tableau 5 – Inventaire des langues premières étrangères répertoriées

Langues premières étrangères citées	Nombre de citations Population I	Nombre de citations Population II	Nombre de citations Population III
italien	9 élèves	5 élèves	3 élèves
albanais	9	4	4
espagnol	3	2	3
chinois	2	1	-
arabe	2	3	3
tamoul	2	-	-
kurde	2	1	1
cambodgien	2	1	-
portugais	1	1	1
turc	1	4	-
serbe	1	1	1
anglais	1	-	1
vietnamien	1	2	1
bosniaque	1	-	1
polonais	1	1	-
hongrois	-	1	1
bulgare	-	-	1
Nombre de langues citées	15	13	12

Sur trois volées d'élèves questionnés, la diversité des langues premières présentes ne s'est pas démentie. On notera au passage qu'un certain nombre d'élèves se déclarent bilingues, ce que nous avons pu clairement identifier pour les populations II et III. Cela signifie qu'ils ont appris, parallèlement à leur langue première ou très précocement, une deuxième langue qu'on peut considérer comme maîtrisée.

- Population II : 19 élèves (correspondant à 30 % de l'effectif total) se déclarent bilingues : il s'agit de 5 francophones, de 9 alémaniques et de 5 allophones.
- Population III : 12 élèves (correspondant à 25 % de l'effectif total) possèdent une autre langue première : il s'agit de 1 francophone, de 3 alémaniques et de 8 allophones.

Connaissances déclarées des élèves dans d'autres langues

Nous avons pu identifier quelques rares élèves ne déclarant posséder aucune connaissance dans d'autres langues que leur langue première.

Tableau 6 – Elèves monolingues

	Population I N=93	Population II N=64	Population III N=48
Absence de connaissances dans d'autres langues	7 élèves 8 %	7 élèves 11 %	5 élèves 10 %

Il est frappant de constater que la proportion d'élèves monolingues reste identique et somme toute faible pour les trois populations considérées ; de même, on soulignera que la grande majorité des élèves considèrent avoir des connaissances, même faibles, dans d'autres langues. Il est probable que le contexte plurilingue de la ville de Bienne génère un plus grand nombre de contacts potentiels avec d'autres langues par comparaison avec des milieux à populations moins hétérogènes. Il est difficile d'apprécier si le petit nombre d'élèves monolingues est en rapport avec le contexte plurilingue que connaît la ville de Bienne. Le fait est que ce petit nombre est constant dans les trois populations observées et qu'à ce titre, c'est probablement un reflet assez fidèle de la réalité biennoise.

Parallèlement, le bain plurilingue vécu par un grand nombre d'élèves est illustré par le tableau 7 qui porte sur le nombre de langues que les élèves questionnés déclarent connaître.

Le nombre de citations relatives aux langues connues est très élevé, puisque pour chaque population, 90 % déclarent au moins connaître une autre langue. On relèvera au passage que, sur l'ensemble de la population (205 élèves), 33 % déclarent connaître 1 langue, qu'ils sont 36 % à en connaître deux, 18 % trois et 4 % quatre.

Ces constats confirment ce que nous avions déjà relevé dans le rapport intermédiaire, à savoir que les populations d'élèves, lorsqu'on tente de cerner leur environnement et leurs connaissances linguistiques, font état d'une richesse et d'un potentiel d'ouverture aux autres langues qui contraste passablement avec l'image que l'on s'en fait habituellement. Il faut certes relativiser les réponses fournies par de jeunes enfants : il est difficile de s'imaginer ce que représente pour chacun d'eux la notion de « connaissance d'une langue ». Les données fournies ci-après permettent certes de compléter l'information par une appréciation, qu'il faut aussi traiter avec prudence, quant au degré de connaissance des langues déclarées.

Tableau 7 – Nombre de citations et répartition des élèves selon leurs connaissances dans d'autres langues

			Les élèves sont de langue première...			Total (nbre d'él. et %)
			...français	...dialecte ou all. st.	...autres langues	
Elèves qui déclarent connaître au moins un peu, en plus de la langue première, ...	Population I (N=93)	...une langue	11	17	6	34
		...deux langues	6	8	15	29
		...trois langues	1	5	17	23
		... quatre langues	--	--	--	--
	Population II (N=64)	...une langue	5	8	3	16
		...deux langues	7	7	14	28
		...trois langues	1	1	6	8
		... quatre langues	--	2	3	5
	Population III (N=48)	...une langue	3	8	7	18
		...deux langues	1	4	12	17
		...trois langues	-	1	4	5
		... quatre langues	2	--	1	3

Nous avons demandé aux élèves de nous faire part de leurs connaissances dans les langues partenaires (français, dialecte et allemand standard). Il est particulièrement intéressant dans cette perspective de faire des observations sur la base des groupes linguistiques, en prenant la langue première comme référence.

On constate ainsi que, sur trois volées d'élèves, certaines constantes apparaissent :

- Le groupe des élèves francophones et celui des élèves alémaniques déclarent certes avoir des connaissances dans la langue partenaire (*dialecte* et *allemand standard* pour les premiers, *français* pour les seconds), mais seuls la moitié des élèves (47 % pour les francophones, 57 % pour les alémaniques) affirment connaître au moins un peu cette langue partenaire ; ce taux baisse même à 19 % pour les francophones en ce qui concerne leur connaissance de l'allemand standard.
- A l'inverse, le groupe des élèves allophones déclare avoir des connaissances dans les langues partenaires à un taux plus élevé : 72 % en ce qui concerne leur connaissance du français, 70 % en ce qui concerne celle du dialecte, 62 % pour l'allemand standard. Ce constat est certes logique, compte tenu du statut de langue d'accueil que représentent les langues partenaires pour les élèves migrants.

Tableau 8 – Langues pour lesquelles des connaissances sont déclarées en fonction de la langue première

		Les élèves sont de langue première...			Totaux (nbre d'él.)
		...français N=47	...dialecte ou all. st. N=69	...autres langues N=89	
Elèves qui déclarent connaître au moins un peu, en plus de la langue première, ...	...le français	Popula-tion I		20	30
	...le français	Popula-tion II		12	15
	...le français	Popula-tion III		5	17
	...le français	Totaux		37 élèves (57 %)	62 élèves (72 %)
	...le dialecte	Popula-tion I	12		26
	...le dialecte	Popula-tion II	7		20
	...le dialecte	Popula-tion III	3		16
	...le dialecte	Totaux	22 élèves (47 %)		62 élèves (70 %)
	...l'allemand standard	Popula-tion I	1	17	25
	...l'allemand standard	Popula-tion II	4	13	19
	...l'allemand standard	Popula-tion III	4	3	11
	...l'allemand standard	Totaux	9 élèves (19 %)	33 élèves (48 %)	55 élèves (62 %)
...d'autres langues	...d'autres langues	Popula-tion I	13	10	6
	...d'autres langues	Popula-tion II	13	6	8
	...d'autres langues	Popula-tion III	2	3	3
	...d'autres langues	Totaux	28 élèves (60 %)	18 élèves (28 %)	17 élèves (19 %)

Les connaissances des élèves au moment de leur entrée dans la scolarité ne sont donc pas nulles, loin s'en faut : le contexte de vie dans le quartier, la fréquentation de l'école enfantine, le contexte familial expliquent ces contacts et la connaissance que les élèves peuvent avoir les autres langues.

Nous avons demandé aux élèves d'évaluer leur degré de connaissance par rapport aux autres langues. Le tableau suivant illustre cette variable, en nombre de citations, toutes langues confondues.

Tableau 9 - Capacités déclarées par les élèves dans la compréhension des autres langues citées et dans leur capacité à les parler (en nombre de citations)

		Population I N=93	Population II N=64	Population III N=48
Degré de compréhension dans les langues citées	Très bien	75	44	21
	Bien	20	24	24
	Un peu	65	44	26
Capacité à parler dans les langues citées	Bien	79	52	28
	Un peu	60	56	33
	Pas du tout	21	7	11

Le nombre élevé d'appréciations plutôt positives concernant la compréhension des autres langues est attesté par le tableau ci-dessus. Il faut toutefois relativiser cette appréciation, car il est difficile pour des enfants de 7-8 ans de porter un jugement sur des langues avec lesquelles ils sont en contact et qu'ils sont – du moins pour certains – en train de découvrir.

Situations dans lesquelles les élèves ont appris d'autres langues

Nous avons soumis aux élèves une série de situations concrètes de contacts potentiels avec les autres langues. Nous leur avons demandé quelles situations leur avaient permis d'apprendre les autres langues. Le tableau 10 indique, en nombre de citations, les contextes dans lesquels les élèves déclarent avoir appris les autres langues (langues secondes).

Les trois populations questionnées répondent, à quelques différences près, de la même manière : les situations au cours desquelles les contacts avec les autres langues sont les plus fréquentes sont *l'usage de la télévision*, les *discussions au sein de la famille*, les *relations avec les copains et copines*, et *l'école enfantine*. Les autres situations proposées sont nettement moins fréquentes ; relevons en particulier les *relations entre frères et sœurs* qui permettent certes de communiquer dans d'autres langues que la langue première. Toutefois, il est logique de recourir essentiellement à sa langue première dans son environnement familial direct. Mais parfois aussi, le recours à la langue scolaire pour les élèves migrants, même avec les frères et sœurs, représente une manière d'intégrer cette nouvelle langue. Notons que l'*école* comme autre lieu de communication a été mentionnée à 48 reprises.

Tableau 10 – Situations dans lesquelles les élèves déclarent avoir appris d'autres langues que leur langue première (en nombre de citations)

Situations	Total	Population I N=93	Population II N=64	Population III N=48
En regardant la TV	110	54	34	22
A la maison, avec les parents	110	54	33	33
A la garderie, en classe enfantine	98	46	30	22
Avec les copains	98	43	24	31
A la maison, avec les frères et sœurs	57	36	15	6
Avec d'autres personnes de la famille	55	19	17	19
Avec une maman de jour	6	1	4	1
Autres situations	72	42	19	11

Langues parlées dans le cadre familial

Il est important et intéressant de savoir si les élèves, dans leur cadre familial, pratiquent leur langue première. Ceci est particulièrement important pour les élèves allophones, le maintien du lien avec leur langue et leur culture d'origine étant très important. Le tableau 11 confirme ce fait : les élèves d'origine étrangère utilisent principalement leur langue première, tant avec leur père qu'avec leur mère. D'une manière générale, la langue première est évidemment dominante dans le contexte familial, ce qui est parfaitement logique. Ceci dit, les autres langues connues, qu'elles appartiennent ou non aux langues d'accueil, sont tout de même assez présentes dans le cercle familial, ce qui atteste de pratiques langagières diversifiées dans de nombreuses familles. Ce constat est plutôt réjouissant, dans la mesure où un bain plurilingue assez régulier ne peut qu'être favorable à l'ouverture vers les autres langues.

On relèvera que les élèves alémaniques ont été interrogés sur la présence dans leur milieu familial de l'allemand standard. Cette présence, comme on pouvait s'y attendre, est plutôt faible (entre 15 % et 40 % selon les populations). Les motifs invoqués pour le recours à l'allemand standard sont le *lien à l'école* (*devoirs, apprentissage de la langue standard*) ou le *visionnement de la télévision en allemand standard*. Globalement, le recours à l'allemand standard est plutôt occasionnel.

Tableau 11 – Les langues parlées par les élèves dans le cadre familial

		Population I	Population II	Population III
La langue première est parlée à la maison (toujours et quelquefois)	Avec le père	94 %	94 %	83 %
	Avec la mère	94 %	98 %	79 %
	Avec les frères et sœurs	80 %	80 %	52 %
Les autres langues sont parlées à la maison (toujours et quelquefois)	Avec le père	65 %	63 %	38 %
	Avec la mère	70 %	64 %	48 %
	Avec les frères et sœurs	72 %	47 %	52 %

Langues dans lesquelles les élèves regardent la télévision

Parmi les situations permettant un contact avec les autres langues, la télévision est celle que les élèves citent la plus fréquemment. Nous leur avons demandé de préciser s'ils regardent la télévision dans les langues partenaires (*français et allemand standard*) et si, accessoirement, il leur arrive aussi de regarder des chaînes utilisant d'autres langues. L'attitude des différents groupes linguistiques est à cet égard très intéressante, notamment pour les élèves allophones, dont l'intérêt pour les langues d'accueil peut être indirectement perçu par l'usage qu'ils font de la télévision. Le tableau 12 fournit quelques données à ce sujet.

Tableau 12 – Langues autres que maternelles dans lesquelles les élèves regardent la télévision (en fonction des groupes linguistiques)

Les élèves regardent la télévision (toujours et quelquefois)...	Les élèves sont de langue première...					
	...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
	Pop. I+II N=39	Pop. III N=8	Pop. I+II N=59	Pop. III N=16	Pop. I+II N=65	Pop. III N=24
Les élèves regardent la télévision (toujours et quelquefois)...	...en français			40 %	56 %	63 %
	...en allemand	44 %	38 %			80 %
	...dans d'autres langues	38 %	13 %	19 %	44 %	71 %

En observant les résultats, nous constatons que les élèves dont la langue première est le *français* ou le *dialecte/allemand standard* regardent certes la télévision dans la langue partenaire (en allemand respectivement en *français*), mais ils le font dans une proportion voisine de 50 %. Les mêmes groupes linguistiques ne s'intéressent pas beaucoup aux télévisions diffusées dans d'autres langues (pourcentages situés, selon les populations, entre 13 % et 44 %).

A l'inverse, le groupe des élèves *allophones* recourt assez largement aux langues partenaires en déclarant regarder la télévision en *français* (63 %) et en *allemand* (80%) dans des proportions assez importantes. Quant aux télévisions diffusées dans d'autres langues, elles sont aussi largement visionnées (de 67 % à 71 % selon les populations questionnées). Ce constat n'est en soi pas surprenant. Mais il montre, surtout en ce qui concerne les langues partenaires, que les élèves parlant des langues étrangères prennent l'habitude de s'intéresser par la télévision aux langues d'accueil, confirmant ainsi leur aptitude à chercher à s'intégrer de façon naturelle. Il faut certes relativiser l'impact de la télévision comme vecteur d'apprentissage. Le caractère unilatéral (c'est-à-dire à sens unique) du message télévisuel ne se prête qu'à un entraînement de la capacité de compréhension, sans vérification ni aide spécifique, sauf si l'entourage familial s'en préoccupe. En revanche, la télévision offre l'avantage incontestable de proposer des situations d'usage réel de la langue concernée, des situations authentiques, parfois improvisées, souvent préparées, avec des usages très variés (fiction, conversations, discussions, informations, etc.). De ce point de vue, s'efforcer de comprendre la langue de diffusion d'une chaîne télévisée reste un exercice utile, bien que difficile.

Comportements langagiers dans la vie quotidienne (quartier) et dans la cour de récréation

Le contexte bilingue, voire de plus en plus plurilingue de la ville de Bienne, intervient dans la vie quotidienne, sur le lieu d'habitation et dans le quartier. Les enfants sont tôt ou tard confrontés à des camarades de voisinage qui ne parlent pas la même langue. Nous avons dès lors demandé aux élèves de nous faire part de leurs contacts avec les autres enfants du quartier dans lequel ils vivent, en prenant comme critère la langue de leurs partenaires de jeu.

En observant le tableau présenté ci-après, on s'aperçoit rapidement que les élèves francophones et alémaniques entretiennent des contacts entre eux, à des pourcentages qui varient certes, mais que l'on peut situer globalement légèrement au-dessus de 50 % des effectifs ayant répondu⁶.

⁶ Les variations de pourcentage sont assez grandes : ainsi, 38 % seulement des élèves de la population III francophone (8 élèves) déclarent jouer avec les élèves alémaniques, alors que 81 % des élèves de la population alémanique II (21 élèves) déclarent jouer avec des francophones.

Tableau 13 - Contacts des élèves avec les autres langues dans leur quartier, selon l'appartenance aux divers groupes linguistiques

		Les élèves sont de langue première...								
		...français			...dialecte + all. st.			...autres langues		
		Pop I	Pop II	Pop III	Pop I	Pop II	Pop III	Pop I	Pop II	Pop III
<i>Dans mon quartier, je joue avec des copains, copines qui parlent (toujours et quelquefois)...</i>	...le français				50 %	81 %	63 %	97 %	67 %	54 %
	...le dialecte	61 %	63 %	38 %				39 %	78 %	75 %
	...d'autres langues	26 %	22 %	0 %	28 %	48 %	6 %	39 %	63 %	17 %

Si les contacts entre francophones et alémaniques sont attestés, ceux que ces mêmes populations entretiennent avec les copains ou copines parlant d'autres langues sont plutôt faibles. En revanche, le groupe des élèves allophones déclare plutôt largement jouer avec des copains des langues partenaires : ceci vaut pour les contacts avec des francophones (de 54 % à 97 % selon les populations) comme pour ceux avec des copains ou copines alémaniques (de 39 % à 78 %). Les petits effectifs considérés peuvent en partie expliquer ces variations, celles-ci résultant sans aucun doute de nombreux facteurs que notre questionnaire ne pouvait pas prendre en compte.

Une fois encore, les élèves parlant d'autres langues que celles d'accueil semblent montrer une plus grande disposition à nouer des contacts avec leurs camarades francophones ou alémaniques. Ce fait est réjouissant, mais doit être considéré avec prudence. Nous le mettrons en relation avec les questions identiques posées à certaines de ces populations après deux années et quatre mois de pratique de l'enseignement bilingue⁷.

Afin d'approfondir quelque peu les contacts entre élèves de langues différentes dans leur quartier, nous leur avons demandé de préciser leur capacité à comprendre la langue de leurs camarades de jeu, ainsi que leur aptitude à eux-mêmes changer de langue en adoptant celle de leurs partenaires. De même, nous leur avons demandé d'apprécier dans quelle mesure leurs camarades de jeu étaient prêts à aussi changer de langue et à s'adapter ainsi à la langue de leur partenaire. Les résultats à ces questions sont résumés dans le tableau suivant.

⁷ Cf. pages 49-54.

Tableau 14 – Degré de compréhension et disponibilité au changement de langue des partenaires dans le cadre de leur vie quotidienne de quartier

	Population I (N=93)	Population II (N=64)	Population III (N=48)
Je comprends la langue partenaire (dialecte ou français) - très bien ou assez bien	69 %	65 %	48 %
Je suis prêt à utiliser la langue partenaire - toujours ou quelquefois	46 %	47 %	46 %
Mes copains utilisent eux-mêmes le dialecte ou le français - toujours ou quelquefois	61 %	64 %	50 %

Dans leurs relations de jeu avec des camarades de quartier, la compréhension déclarée par les trois populations considérées est attestée par des pourcentages assez importants (de 48 à 69 % selon les effectifs considérés). L'adaptation à l'autre par l'acceptation de changement de langue est en revanche plus timide (inférieure à 50 %), alors que la disposition des partenaires à eux-mêmes utiliser la langue de l'élève questionné semble plus importante (de 50 à 64 % selon les populations).

Globalement toutefois, ces résultats montrent qu'un grand nombre des élèves questionnés est prêt à faire un effort de compréhension, à s'adapter à la situation en recourant à la langue de l'autre ou à dialoguer avec l'autre dans sa propre langue. Ces résultats fournissent des indices intéressants quant à la relativité de la barrière linguistique, sans toutefois que nous disposions de données concernant les barrières culturelles. L'aptitude globale à s'adapter à la situation et à comprendre l'autre, que nos résultats laissent percevoir, nous montre que les représentations négatives des autres langues, même si elles existent, ne semblent pas constituer un frein aux contacts quotidiens entre populations linguistiques différentes.

S'agissant du comportement des élèves dans la cour de récréation (cf. tableau 15), nous constatons que les résultats initiaux obtenus auprès des trois populations divergent passablement. Les élèves constituant la population III en particulier, pour les trois groupes linguistiques, semblent peu enclins à coopérer. Il est frappant de constater que les élèves alémaniques, qui semblaient ouverts aux élèves allophones dans les populations I et II, ne le sont quasiment plus pour la population III. Ces différences s'expliquent sans doute en partie par les effectifs faibles des populations observées. Les élèves allophones eux-mêmes ne semblent pas chercher le contact dans la cour de récréation avec leurs camarades francophones ou alémaniques. Nous avions déjà observé quelques réticences lors de l'analyse du questionnaire sociolinguistique passé aux élèves après deux années et quatre mois de pratique de l'enseignement bilingue. Les résultats du questionnaire initial confirment ce manque de contacts dans le cadre scolaire. Nous ne disposons pas d'éléments tangibles nous permettant d'interpréter ce résultat de manière claire.

Tableau 15 – Comportement des élèves dans la cour de récréation

		Je suis de langue première...			
		...français	...dialecte	...autres langues	
Pendant les récréations, je joue toujours ou quelquefois avec ceux qui parlent...	...le français	Pop. I		51 %	72 %
	...le français	Pop. II		48 %	59 %
	...le français	Pop. III		13 %	0 %
	...le dialecte	Pop. I	48 %		21 %
	...le dialecte	Pop. II	62 %		82 %
	...le dialecte	Pop. III	25 %		15 %
	...d'autres langues	Pop. I	17 %	90 %	79 %
	...d'autres langues	Pop. II	50 %	86 %	82 %
	...d'autres langues	Pop. III	67 %	15 %	33 %

Les élèves allophones des populations I et II déclaraient à des pourcentages relativement élevés nouer des contacts et jouer avec les élèves tant alémaniques que francophones. Cette ouverture n'est pas confirmée par les résultats issus du questionnement de la population III. Ce constat mérite d'être confronté aux résultats que nous analyserons plus loin et qui s'appuient sur ce que déclarent les élèves après deux années de vécu d'enseignement bilingue.

Nous avons demandé aux élèves si, au-delà des contacts qu'ils nouent ou non dans leur quartier ou dans la cour de récréation, ils apprécient de jouer avec des enfants de langues différentes. Les résultats selon les groupes linguistiques fournissent des indications intéressantes sur les représentations que se font de jeunes enfants à ce sujet.

Tableau 16 – Plaisir de jouer avec des élèves d'autres communautés linguistiques en fonction de sa langue première (réponses positives)

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. st.	...autres langues
D'une manière générale, aimes-tu jouer avec ceux qui parlent...	...le français	Pop. I		44 %
		Pop. II		76 %
		Pop. III		50 %
	...le dialecte	Pop. I	60 %	
		Pop. II	75 %	
		Pop. III	70 %	
	...d'autres langues	Pop. I	22 %	78 %
		Pop. II	62 %	90 %
		Pop. III	38 %	38 %
				42 %

Les élèves qui parlent d'autres langues déclarent de manière sensiblement plus forte aimer jouer avec des camarades parlant le français ou le dialecte. Les élèves francophones et alémaniques ont des représentations généralement positives se situant au-delà de 50 % des répondants. Les seuls résultats minoritaires concernent les relations entre francophones, alémaniques et ceux qui parlent d'autres langues : les allophones sont plus ouverts et souhaitent davantage jouer avec leurs camarades que les francophones et les alémaniques, qui se déclarent moins enclins à le faire. On retrouve par ailleurs des résultats plus en retrait dans les réponses de la population III. Dans les analyses précédentes, nous avions déjà mis en évidence certaines réticences de la part des francophones vis-à-vis des allophones, voire des attitudes de méfiance entre francophones et alémaniques. Cette réserve se retrouve dans les déclarations des alémaniques, qui semblent préférer le jeu avec des camarades parlant d'autres langues que le jeu avec des francophones.

Représentations des élèves face au dialecte et au français

Afin d'éclairer encore les attitudes et comportements des élèves impliqués dans l'expérience immersive, il est intéressant de tenter de cerner leurs représentations des autres langues. Pour ce faire, nous leur avons soumis une série d'affirmations, en leur demandant s'ils adhéraient ou non à ce qui était affirmé. Le tableau ci-après recense les avis positifs exprimés.

Tableau 17 – Représentations des élèves des différentes communautés linguistiques par rapport au français et au dialecte (en pourcentage des avis positifs)

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. st.	...autres langues
Le français est une belle langue	Pop. I		88 %	87 %
	Pop. II		86 %	93 %
	Pop. III		69 %	83 %
Le français est agréable à écouter	Pop. I		88 %	84 %
	Pop. II		81 %	89 %
	Pop. III		69 %	83 %
Le français est facile à apprendre	Pop. I		22 %	53 %
	Pop. II		33 %	48 %
	Pop. III		31 %	46 %
Le français est utile	Pop. I		91 %	92 %
	Pop. II		90 %	96 %
	Pop. III		88 %	79 %
Le dialecte est beau	Pop. I	74 %		76 %
	Pop. II	75 %		96 %
	Pop. III	75 %		67 %
Le dialecte est agréable à écouter	Pop. I	43 %		74 %
	Pop. II	75 %		96 %
	Pop. III	75 %		67 %
Le dialecte est facile à apprendre	Pop. I	30 %		55 %
	Pop. II	31 %		52 %
	Pop. III	25 %		46 %
Le dialecte est utile	Pop. I	87 %		92 %
	Pop. II	88 %		100 %
	Pop. III	100 %		71 %
Aimerais-tu apprendre d'autres langues ?	Pop. I	91 %	100 %	89 %
	Pop. II	88 %	76 %	81 %
	Pop. III	88 %	75 %	79 %

D'une manière générale, les opinions exprimées sont très largement positives. Les francophones, qui manifestaient au début de l'expérience (en 1999), une méfiance partielle face au dialecte, ont positivement évolué dans leurs représentations par rapport au dialecte (sur le côté *agréable à écouter*, par exemple). La *facilité d'apprentissage du dialecte et du français* sont les seules rubriques pour lesquelles les avis exprimés sont plus réservés et généralement inférieurs à 50 % : seule une minorité de francophones et d'alémaniques jugent la langue partenaire facile à apprendre, tandis que les allophones sont la moitié à juger que ces deux langues sont faciles à apprendre. L'*utilité* tant du *dialecte* que du *français* en revanche est plébiscitée. Enfin, le *désir d'apprendre d'autres langues* est très élevé, les pourcentages se situant entre 75 % et 100 % de réponses positives.

Langues que les élèves aimeraient apprendre

Nous avons demandé aux élèves quelles autres langues ils souhaitaient apprendre. Le tableau 18 présente le nombre de citations recensées pour les trois populations.

Tableau 18 – Les langues étrangères que les élèves souhaiteraient apprendre

Langues étrangères citées que les élèves souhaiteraient apprendre	Nombre de citations Population I N=93	Nombre de citations Population II N=64	Nombre de citations Population III N=48
Anglais	35	23	22
Français	26	19	10
Italien	14	20	12
Espagnol	4	6	10
Dialecte alémanique	4	2	-
Allemand standard	4	3	2
Albanais	3	-	-
Chinois	-	2	1
Turc	-	1	-
Japonais	-	2	1
Portugais	-	1	-
Cambodgien	-	-	1
Arabe	-	-	1
Grec	-	-	1

L'anglais, en tant que langue internationale, arrive en tête du nombre de citations : nous constatons toutefois que le français conserve un pouvoir d'attraction assez grand, tout comme l'italien et, dans une moindre mesure, l'espagnol. En revanche, tant le dialecte que l'allemand standard sont peu cités, leur attractivité étant manifestement moindre auprès des élèves.

Résumé de l'analyse des profils, attitudes et comportements langagiers

Les trois cohortes d'élèves (ceux entrés en 1^{re} en 1999, 2000 et 2001) auxquelles nous avons soumis le premier questionnaire d'investigation dans le but d'obtenir un aperçu de leur biographie langagière ont permis de mettre quelques éléments importants en évidence.

La répartition des communautés linguistiques francophones, alémaniques et allophones montre que ce sont les élèves parlant d'autres langues qui constituent le groupe le plus important (entre 41 % et 50 % selon les populations), suivis du groupe des élèves alémaniques (33% à 34 % selon les populations) et du groupe des élèves francophones (de 17 % à 25 % selon les populations). Cette répartition est légèrement différente de celle généralement constatée en ville de Bienne, en particulier en ce qui concerne la population allophone.

Les langues premières étrangères ressortant de nos données sont très diversifiées. Nous avons identifié de 12 à 15 langues différentes présentes dans les classes selon les populations.

S'agissant de la langue première, il faut souligner le fait que seuls 8 % à 11 % des élèves se déclarent monolingues, c'est-à-dire qu'ils ne connaissent aucune autre langue que leur langue première. Tous les autres élèves déclarent avoir appris dans leur prime enfance deux langues (25 % à 30 % des populations 2000 et 2001). Sur le total des 205 élèves questionnés pour les trois populations, 33 % déclarent connaître une autre langue, en plus de leur(s) langue(s) première(s) ; 36 % déclarent en connaître deux ; ils sont 18 % à déclarer avoir des connaissances dans trois autres langues et 4% dans quatre langues. Ceci confirme les analyses précédentes du rapport intermédiaire qui avaient mis en évidence la riche diversité des connaissances linguistiques présentes dans les familles. S'agissant des connaissances des élèves concernant les langues partenaires, nous constatons que la moitié des élèves francophones et alémaniques déclarent connaître au moins un peu le français ou le dialecte, alors que les élèves allophones sont 72 % à déclarer des connaissances en français, 70 % à en déclarer pour le dialecte et 62 % pour l'allemand standard. Cette population semble donc se mobiliser plus fortement pour les langues d'accueil.

Le contexte d'apprentissage des autres langues montre que les situations les plus fréquentes sont *l'usage de la télévision*, les *discussions au sein de la famille*, les *relations avec les copains, copines* et *l'école enfantine*. Dans la famille, la langue première est largement dominante, que ce soit avec le père ou la mère. En revanche, il est réjouissant de constater que d'autres langues sont également présentes, dans des proportions variant de 38 % à 65 % selon les situations (échanges linguistiques avec les pères, mères et avec les frères et soeurs). Le recours à la télévision comme moyen de contact avec les langues partenaires met en évidence le fait que les élèves de langue étrangère regardent plus volontiers et plus souvent la télévision en français ou en allemand que les autres populations linguistiques, ce qui est évidemment compréhensible, vu leur situation et leur volonté d'intégration.

Les contacts entre élèves de langues différentes dans la vie quotidienne de quartier montrent que la moitié des francophones et des alémaniques entretiennent des relations, alors que ces contacts sont moins attestés avec les élèves de langue étrangère. Ces derniers, au contraire, affirment jouer souvent avec des camarades francophones (de 54 % à 97 % selon les populations) ou alémaniques (de 39 % à 78 %). Dans ce contexte, la compréhension des langues partenaires, comme la disponibilité au changement de code en adoptant celui de son camarade sont traduits par des scores se situant entre 46 % et 69 %.

A l'inverse, les relations entre élèves de communautés linguistiques différentes dans le cadre de l'école et de la cour de récréation montrent une moins grande disponibilité à la coopération, les résultats du questionnement des élèves entrés en 2001 montrant en particulier une régression de ces contacts. Lorsqu'on interroge les élèves sur leur plaisir à jouer avec des camarades d'autres communautés linguistiques, leurs réponses sont au contraire largement supérieures à 50 %. De même, les représentations des élèves face au dialecte et au français (le fait de considérer que les langues partenaires sont belles, agréables à écouter, facile à apprendre, utile) se révèlent globalement très positives. La méfiance très relative des élèves francophones face au dialecte disparaît au fil des populations questionnées, atteignant des scores positifs de 75 %. Le désir des élèves d'apprendre d'autres langues est largement attesté, l'envie d'apprendre l'anglais et le français remportant le plus grand nombre de citations.

Zusammenfassung der Analyse der Sprachprofile, der Spracheinstellung und des Sprachverhaltens

Dank der drei Schülerjahrgänge (jene, die 1999, 2000 und 2001 in die 1. Klasse eingetreten sind), denen wir den ersten Erhebungsfragebogen vorgelegt haben, mit dem Ziel, eine Gesamtschau ihrer sprachlichen Biografie zu erhalten, konnten einige wichtige Elemente hervorgehoben werden.

Die Verteilung der deutschsprachigen, französischsprachigen und anderssprachigen Sprachgemeinschaften zeigt, dass die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler die grösste Gruppe ausmachen (je nach Testgruppe zwischen 41 und 50 %), gefolgt von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern (je nach Testgruppe 33 bis 34 %) und den französischsprachigen Schülerinnen und Schülern (je nach Testgruppe 17 bis 25 %). Diese Verteilung unterscheidet sich leicht von dem, was ganz allgemein in der Stadt Biel festgestellt wird, insbesondere in Bezug auf die anderssprachige Bevölkerungsgruppe.

Aus unseren Daten geht hervor, dass es bei den fremden Erstsprachen eine sehr grosse Vielfalt gibt. Je nach Testgruppen konnten wir in den Klassen zwischen 12 und 15 verschiedene Sprachen ausmachen.

Bezüglich der Erstsprache ist darauf hinzuweisen, dass nur gerade 8 bis 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler einsprachig sind und somit neben ihrer Erstsprache (Muttersprache) keine weitere Sprache sprechen. Alle anderen Schülerinnen und Schüler erklären, dass sie seit ihrer frühesten Kindheit zwei Sprachen sprechen (25 bis 30 % der Testgruppen 2000 und 2001). Von den insgesamt 205 befragten Schülerinnen und Schülern aus drei Testgruppen erklären 33 Prozent, dass sie neben ihrer Erstsprache eine weitere Sprache sprechen. 36 Prozent sprechen sogar zwei weitere Sprachen. 18 Prozent geben an, drei weitere Sprachen zu kennen, und bei 4 Prozent sind es sogar vier Sprachen. Dies bestätigt die früheren Analysen des Zwischenberichts, welche die reiche Vielfalt der in den Familien vorhandenen Sprachkenntnisse hervorgehoben hatten. In Bezug auf die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der Partnersprache stellen wir fest, dass die Hälfte der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler angibt, zumindest ein bisschen Französisch bzw. Mundart zu sprechen. Anders sieht es bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern aus: 72 Prozent geben an, Französischkenntnisse zu haben, 70 Prozent haben Mundartkenntnisse und 62 Prozent haben Deutschkenntnisse (Standarddeutsch). Diese Testgruppe scheint sich somit stärker für das Erlernen einer Partnersprache zu mobilisieren.

Am häufigsten werden andere Sprachen über das *Fernsehen*, über *Diskussionen innerhalb der Familie*, über *Beziehungen zu Freundinnen und Freunden* sowie im *Kindergarten* (bzw. in der Vorschule) gelernt. In der Familie ist die Erstsprache weitgehend vorherrschend, sei es mit dem Vater, sei es mit der Mutter. Erfreulicherweise kann jedoch festgestellt werden, dass je nach Situation (sprachlicher Austausch mit den Vätern, Müttern, Geschwistern) in 38 bis 65 Prozent der Familien auch andere Sprachen vorhanden sind. Die Nutzung des Fernsehens, um mit den Partnersprachen in Kontakt zu kommen, zeigt, dass die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler eher und öfter französisch- bzw. deutschsprachige

Fernsehsendungen schauen als die anderen Sprachgruppen, was aufgrund ihrer Situation und ihres Integrationswillens verständlich ist.

Die Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachen im Quartiersalltag zeigen, dass die Hälfte der Französischsprachigen und der Deutschsprachigen untereinander Beziehungen pflegen, während es weniger Kontakte zu den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern gibt. Letztere bestätigen hingegen, dass sie oft mit französischsprachigen (je nach Testgruppe 54 bis 97 %) oder mit deutschsprachigen (39 bis 78 %) Kameradinnen und Kameraden spielen. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass in 46 bis 69 Prozent der Fälle die Partnersprache verstanden wird und die Bereitschaft besteht, den Sprachkode zu wechseln und jenen des Gegenübers anzunehmen.

Im Gegenzug dazu besteht bei den Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen im Rahmen der Schule sowie auf dem Pausenplatz eine weniger grosse Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Vor allem aus den Fragebögen der Schülerinnen und Schüler, die 2001 in die 1. Klasse eingetreten sind, ist ersichtlich, dass diese Kontakte sogar abgenommen haben. Befragt man die Schülerinnen und Schüler über ihre Freude, mit Kameradinnen und Kameraden anderer Sprachgemeinschaften zu spielen, liegen die Antworten hingegen weit über 50 Prozent. Auch die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler gegenüber Französisch bzw. Mundart (die Tatsache, dass die Partnersprachen schön, angenehm zu hören, leicht zu lernen und nützlich sind) erweisen sich insgesamt als sehr positiv. Das sehr relative Misstrauen der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler gegenüber der Mundart verschwindet im Verlaufe der befragten Testgruppen, und erreicht letztlich positive Werte von 75 Prozent. Der Wunsch der Schülerinnen und Schüler, andere Sprachen zu lernen, wird grossmehrheitlich bestätigt, wobei Englisch und Französisch an erster Stelle stehen.

Attitudes, comportements et représentations après deux années de pratique immersive

Pour tenter de suivre l'évolution des attitudes et comportements langagiers des élèves dans le cadre de leur participation à l'expérience d'enseignement bilingue, nous avons repris une partie des questions posées au début de la pratique immersive et les avons utilisées une seconde fois deux années et quatre mois après le début de l'expérimentation. Deux populations scolaires, celles des première (1999) et deuxième (2000) années d'expérimentation ont ainsi répondu en décembre 2001, respectivement en décembre 2002, à un questionnaire portant prioritairement sur les comportements langagiers dans la rue, le quartier et dans la cour de l'école.

La comparaison de ces populations d'élèves permet de se faire une idée de l'impact qu'a pu produire le contact régulier avec les langues partenaires. Nous avons tenté d'intégrer dans nos questions le contexte scolaire, mais aussi le contexte social que constitue la vie dans un quartier avec les contacts et les échanges que cela suppose dans un cadre hétérogène et plurilingue. A noter que les réponses fournies par les élèves lors de la seconde passation reposent sur des éléments de vécu qu'ils n'avaient pas nécessairement lorsqu'ils ont répondu au premier questionnaire.

Nous avons successivement voulu cerner plusieurs aspects qui ressortaient des questionnaires sociolinguistiques utilisés dans la première phase du projet. Ainsi, nous avons abordé :

- le rôle et le recours à la télévision comme facteur de contact et d'apprentissage avec les langues partenaires ;
- les contacts avec des camarades de jeu parlant diverses langues dans le quartier ;
- les contacts entre communautés linguistiques dans le cadre scolaire et dans la cour de récréation en particulier ;
- l'appréciation que portent les élèves par rapport au plaisir qu'ils ont ou non de jouer avec des camarades parlant d'autres langues ;
- l'évolution des représentations des élèves de communautés linguistiques différentes par rapport aux langues partenaires (français, dialecte, allemand standard) ;
- le recours aux langues partenaires dans d'autres situations de contacts ;
- le plaisir plus ou moins grand par rapport aux leçons d'immersion ;
- le plaisir, pour les élèves des classes francophones, à participer aux leçons d'enseignement de l'allemand standard qui débutent en 3^e année.

Populations concernées

La répartition des élèves auxquels nous avons soumis un deuxième questionnaire⁸ est présentée ci-dessous :

Tableau 19 – Populations scolaires ayant répondu aux questionnaires sociolinguistique 1 (début de l'expérimentation) et 2 (après deux années et quatre mois de participation à l'expérimentation)

	Les élèves sont de langue première...			Totaux
	...français	...dialecte + all. standard	...autres langues	
Questionnaire sociolinguistique 1 – 1999 (élèves de 1P et 2P)	23	32	38	93
Questionnaire sociolinguistique 2 – 2001 (élèves de 3P et 4P)	21	29	31	81
Questionnaire sociolinguistique 1 – 2000 (élèves de 1P)	10	14	15	39
Questionnaire sociolinguistique 2 – 2002 (élèves de 3P)	10	14	15	39

Rôle de la télévision

Dans les situations évoquées par les élèves questionnés concernant leur accès à d'autres langues, les situations les plus fréquemment citées sont la *télévision* et les *contacts langagiers avec les parents à la maison*. Il est donc intéressant de se demander si une évolution du rôle de la télévision a eu lieu pendant l'expérimentation. Ainsi, deux ans et quatre mois après le premier questionnement, nous constatons que les répondants ont la plupart du temps déclaré regarder la télévision dans d'autres langues plus fréquemment que précédemment : c'est vrai pour les alémaniques concernant le fait qu'ils regardent plus qu'avant la télévision en français ; c'est aussi vrai pour les élèves allophones, qui sont plus nombreux à déclarer regarder la télévision en français ou en allemand ; ça l'est moins des francophones, la première population questionnée ayant déclaré regarder beaucoup plus qu'avant la télévision alémanique, alors que la seconde population de répondants n'en fait pas de même. Enfin, la volonté des francophones comme des

⁸ Les populations de 1999 et 2001 (élèves ayant commencé l'expérimentation bilingue) ont connu de nombreux changements qui ont compliqué la passation des questionnaires. Les élèves questionnés ne sont pas strictement les mêmes. Ainsi, la population de 1999, constituée de 93 élèves, s'est réduite à 81 élèves en 2001. Ces derniers avaient toutefois tous répondu au premier questionnaire de 1999. En revanche, pour les élèves entrés dans l'expérimentation en 2000 et auxquels nous avons passé le second questionnaire en 2002, nous n'avons retenu que ceux qui avaient répondu aux deux questionnaires.

alémaniques à regarder la télévision dans d'autres langues étrangères reste assez faible, surtout chez les alémaniques. L'effort le plus important semble être fourni par les élèves d'origine étrangère, ce que leur situation et leur volonté de s'intégrer explique sans doute pour une large part.

Tableau 20 – Langues (autres que premières) dans lesquelles les élèves regardent la télévision

		Les élèves sont de langue première...											
		...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
		1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
Les élèves regardent la télévision (souvent et quelquefois)...	...en français					38%	66%	29%	43%	71%	87%	70%	66%
	...en allemand	30%	76%	50%	40%								
	...dans d'autres langues			40%	40%			21%	28%				

Nous avons demandé aux élèves quel était leur degré de compréhension des langues parlées à la télévision, en particulier pour le français et l'allemand. Le tableau 21 présente les données comparées pour les populations concernées. Cette question n'a été posée qu'aux élèves lors de la passation du deuxième questionnaire, en 2001, respectivement 2002.

Tableau 21 – Degré de compréhension des élèves dans la langue partenaire

		Les élèves sont de langue première...					
		...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
		2001 N=21	2002 N=10	2001 N=29	2002 N=14	2001 N=31	2002 N=15
Lorsque je regarde la télévision, je comprends ce qui est dit très bien ou assez bien...	...en français			14 %	14 %	16 %	13 %
	...en allemand	38 %	0 %			3 %	7 %

On peut constater que la capacité de compréhension affirmée par les élèves qui regardent la télévision dans les langues partenaires est assez faible. Les pourcentages doivent toutefois être relativisés dans la mesure où seuls ceux qui ont répondu affirmativement à la question relative au fait qu'ils regardent effectivement la télévision dans les langues partenaires se sont exprimés quant à leur compréhension de ces langues. Globalement, toutefois, il faut bien constater que la télévision se révèle difficile à comprendre, le type d'émissions regardées pouvant évidemment influencer de façon importante cette difficulté. On soulignera aussi que les élèves allophones sont ceux qui déclarent le plus avoir des difficultés dans la compréhension des messages parlés à la télévision.

Comportements langagiers dans la vie quotidienne de quartier

Nous avons demandé aux élèves de se prononcer par rapport à leurs habitudes de jeu dans le quartier d'habitation : jouent-ils souvent avec des camarades parlant d'autres langues et en particulier les langues partenaires ?

Les résultats obtenus sont contrastés. D'une part, on constate que les francophones, pour les deux populations considérées, sont plus nombreux proportionnellement en 2001, respectivement 2002, à affirmer jouer (souvent ou quelquefois) avec des camarades parlant le dialecte. Ce fait est plutôt réjouissant. En revanche, à l'inverse, les alémaniques répondent de manière plus contrastée, puisque pour la première population (2001), on constate une progression, tandis que pour l'autre (2002) il y a régression. Ce constat s'applique également aux élèves parlant d'autres langues, dont les contacts avec les partenaires, sans distinction entre les langues partenaires, montrent aussi une régression en 2002 alors qu'il y avait eu progression en 2001.

Que penser de ces résultats qui, rappelons-le, portent sur des effectifs assez restreints (en particulier la population 2000-2002) ? La réalité des contextes semble s'imposer et il faut sans doute admettre que les réponses fournies par les élèves après deux années et quatre mois de pratique immersive à l'école reflète mieux ce qu'ils vivent effectivement dans leur quartier. Relevons toutefois que l'attitude des élèves francophones, en progression, témoigne tout de même d'un changement de représentation vis-à-vis des autres communautés linguistiques, en particulier en ce qui concerne les alémaniques. Or, le statut de minorité des francophones dans le contexte biennois, génère souvent un sentiment de méfiance qui se traduit fréquemment par un repli sur soi. Cela ne semble pas être le cas des jeunes enfants à qui nous avons posé ces questions.

Tableau 22 – Contacts des élèves dans leur quartier avec des partenaires de jeu d'autres langues, selon les communautés linguistiques

		Les élèves sont de langue première...											
		...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
Dans mon quartier, je joue avec des copains, copines qui parlent.....	...le français	1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
		50%	62%	71%	43%	68%	71%	93%	53%				
...le dialecte	...le français	61%	67%	50%	70%								
	...le dialecte												

Nous avons également questionné les élèves sur les comportements langagiers lors des contacts de jeu dans le quartier. Quel est le degré de compréhension de la langue partenaire ? Quelle est aussi la disponibilité au changement de code par utilisation de la langue partenaire ? Nous souhaitions par là identifier si les deux populations concernées avaient évolué. Le tableau 23 fait état des résultats obtenus à ce sujet.

L'analyse montre que les deux populations répondent de manière très différente pour ce qui touche à la compréhension des langues partenaires : d'une part, les élèves questionnés en 1999-2001 témoignaient d'une forte progression dans la capacité de compréhension, toutes communautés linguistiques confondues ; d'autre part, les élèves ayant répondu en 2000-2002 affirmaient posséder au début une bonne compréhension des langues partenaires, qui est plutôt en diminution lors de l'enquête de 2002. On notera toutefois que les valeurs comparées des réponses fournies après deux années et quatre mois de pratique immersive par les deux populations sont très proches, montrant ainsi que les réponses fournies sont plus conformes à la réalité. Nous relevons par ailleurs que plus de 50 % des élèves font état de contacts réguliers avec des camarades de jeu parlant les langues partenaires.

Tableau 23 - Degré de compréhension et disponibilité au changement de code dans le cadre de la vie quotidienne de quartier

	Les élèves sont de langue première...											
	...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
	1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
Je comprends la langue partenaire (dialecte ou français) très bien ou assez bien	17%	52%	70%	50%	10%	45%	50%	43%	8%	58%	66%	47%
Je suis prêt à utiliser la langue partenaire (dialecte ou français) souvent ou quelquefois	61%	52%	30%	30%	47%	45%	43%	50%	37%	55%	33%	47%

La disponibilité au changement de code est admise par une moitié des répondants, sauf pour la population des élèves francophones de 2000-2002, dont les valeurs montrent qu'ils sont moins prêts à utiliser eux-mêmes la langue partenaire. Hormis cette différence, les pourcentages sont proches et attestent d'une assez grande ouverture de l'ensemble des populations considérées.

Ce constat rejoint le précédent, qui confirme l'existence de contacts dans la vie quotidienne entre enfants de langues différentes et qui donne un éclairage sur les comportements langagiers et les capacités de compréhension. Le bain linguistique en ville de Bienne, de par la cohabitation plurilingue, permet aux élèves participant à l'expérience bilingue de relayer dans leur quotidien les apprentissages indirects réalisés en classe. Il est évident qu'une telle possibilité, vu le contexte social et linguistique de la ville, constitue un facteur de renforcement des effets attendus par notre expérimentation.

Contacts et comportements langagiers dans la cour de l'école

L'analyse des résultats montre que, comme dans les questions précédentes, les réponses évoluent plutôt à la baisse lorsque les élèves répondent à l'aune de leur expérience vécue, soit après deux années et quatre mois.

Tableau 24 – Comportement des différents groupes linguistiques dans la cour de récréation

		Les élèves sont de langue première...											
		...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
		1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
Dans la cour de récréation, je joue souvent ou quelquefois avec des copains, copines qui parlent....	...le français					51%	41%	29%	29%	72%	39%	93%	46%
	...le dialecte	48%	38%	50%	30%								
	...d'autres langues	17%	43%	30%	60%	91%	52%	86%	71%	76%	65%	93%	80%

On peut remarquer que tant les alémaniques que les francophones déclarent, à des pourcentages moindres, avoir des contacts avec leurs camarades de la langue partenaire. En revanche, les élèves de ces deux communautés linguistiques déclarent jouer avec leurs camarades parlant d'autres langues selon des pourcentages en progression. En comparant les valeurs obtenues en 2001, respectivement 2002, nous constatons qu'elles sont assez proches, sauf pour les contacts des élèves francophones et alémaniques avec ceux qui parlent d'autres langues, en sensible progression. Ces derniers confirment également jouer plus fréquemment avec les camarades des deux langues partenaires, le pourcentage progressant aussi pour eux.

Ainsi, ce qui peut paraître de prime abord comme des résultats mitigés doit plutôt être interprété positivement si l'on s'appuie sur le fait que, après deux années et quatre mois, les contacts déclarés par une majorité ont progressé.

Par analogie à la question posée quant aux langues utilisées lors des contacts dans le quartier, nous avons posé une question identique pour ce qui se passe dans la cour de l'école. Le tableau 25 fournit quelques indications à ce sujet.

Il apparaît que la disposition au changement de code est assez faible, du moins dans le cadre de la cour de l'école. Par comparaison, cette disponibilité est meilleure dans la vie quotidienne de quartier. Il faut probablement comprendre par là que les échanges langagiers recourent moins souvent dans le cadre de l'école à l'adaptation à l'autre par le biais du changement de code. Si on voulait en savoir plus, il faudrait observer ce qui se passe effectivement pendant les récréations.

Tableau 25 – Disposition à utiliser la langue partenaire

	Les élèves sont de langue première...					
	...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
	2001 N=21	2002 N=10	2001 N=29	2002 N=14	2001 N=31	2002 N=15
A l'école, quand je joue avec des camarades, je leur parle en utilisant souvent ou quelquefois...	...le français			29 %	29 %	39 %
	...le dialecte	19%	10 %			

Pour compléter nos informations, nous avons demandé aux élèves de s'exprimer plus globalement sur le plaisir qu'ils éprouvent à jouer avec des camarades qui parlent les langues partenaires. Ce type de questionnement s'approche encore plus des représentations que les questions précédentes, qui référaient à des situations concrètes. Le tableau 26 présente les résultats à cette question.

L'analyse des résultats montre que pour le français et le dialecte, une large majorité d'élèves des trois communautés linguistiques déclarent aimer jouer avec celles et ceux qui parlent l'une ou l'autre de ces langues. Les résultats comparés dans leur évolution sur deux années et quatre mois montrent une légère progression. En revanche, c'est l'inverse qui se passe - soit une diminution - en ce qui concerne les autres langues tant pour les élèves francophones que pour les élèves alémaniques. Nous retrouvons quelque peu cette méfiance constatée plusieurs fois déjà, chez les francophones surtout, face à leurs camarades allophones. N'oublions pas toutefois que ces réponses concernent une question à caractère plus général qui s'adresse plus fortement encore que les autres questions aux représentations que se font les élèves interrogés. On relèvera que les élèves parlant d'autres langues sont ceux qui répondent le plus massivement en déclarant aimer jouer avec leurs camarades parlant soit le français, soit le dialecte.

Tableau 26 – Plaisir de jouer avec des élèves d'autres communautés linguistiques selon la langue première

		Les élèves sont de langue première...											
		...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
		1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
Aimes-tu jouer avec celles et ceux qui parlent....	...le français					44%	62%	71%	71%	74%	65%	100 %	80%
	...le dialecte	60%	90%	60%	70%								
	...d'autres langues	22%	86%	50%	30%	78%	62%	93%	57%				

Représentations des élèves face au français, au dialecte et à l'allemand standard

Nous avons demandé par deux fois à chaque élève des populations concernées de se prononcer par rapport aux perceptions qu'ils ont des langues partenaires (le français, le dialecte et l'allemand standard). Il s'agissait de voir en particulier si les représentations évoluaient dans le temps, à deux années et quatre mois de distance et compte tenu de la participation à l'expérience bilingue.

Les résultats présentés dans le tableau 27 montrent que, dans la plupart des cas, ces représentations déjà très élevées et positives au départ, progressent encore après deux ans de pratique immersive :

- pour le français, les avis exprimés par les autres communautés linguistiques sont très largement positifs, sauf pour la *facilité d'apprentissage*, qui ne recueille que moins de 50 % d'avis positif. C'est dire donc qu'une majorité considère le français comme difficile à apprendre ;
- pour le dialecte, il est intéressant de constater que les avis positifs sont quasi généraux, à des pourcentages très élevés. Les francophones en particulier ont exprimé des avis plus positifs, même en ce qui concerne la *facilité d'apprentissage* qui est mieux perçue que pour le français ;
- pour l'allemand standard, les pourcentages d'avis positifs sont également très élevés, sauf pour son *apprentissage*, jugé assez facile par une majorité d'allophones, mais jugé encore et toujours très difficile par les francophones, dont seuls 20% s'expriment positivement ;
- concernant l'utilité de ces trois langues dans le contexte biennois, il faut relever que les avis positifs exprimés en pourcentages sont les plus élevés de toutes les questions posées. Cela montre que les élèves ont véritablement conscience de l'importance des langues dans le contexte plurilingue de la ville de Bienne.

Tableau 27 - Les représentations des différentes communautés linguistiques par rapport aux autres langues (réponses positives)

Affirmations	Les élèves sont de langue première...											
	...français				...dialecte + all. st.				...autres langues			
	1999 N=23	2001 N=21	2000 N=10	2002 N=10	1999 N=32	2001 N=29	2000 N=14	2002 N=14	1999 N=38	2001 N=31	2000 N=15	2002 N=15
Le français est une belle langue					88%	89%	86%	93%	87%	85%	87%	100%
Le français est agréable à écouter					88%	89%	79%	100%	84%	83%	87%	92%
Le français est facile à apprendre					22%	31%	29%	43%	53%	45%	47%	42%
Le français est utile, notamment en ville de Bienne					91%	100%	86%	64%	97%	90%	93%	83%
Le dialecte est une belle langue	74%	100%	60%	70%					76%	100%	100%	100%
Le dialecte est agréable à écouter	44%	90%	60%	90%					82%	100%	93%	66%
Le dialecte est facile à apprendre	30%	38%	20%	50%					55%	54%	47%	33%
Le dialecte est utile, notamment en ville de Bienne	87%	100%	80%	100%					92%	100%	100%	100%
L'allemand standard est une belle langue		90%		60%						90%		100%
L'allemand standard est agréable à écouter		81%		60%						90%		100%
L'allemand standard est facile à apprendre		29%		20%						82%		66%
L'allemand standard est utile, notamment en ville de Bienne		100%		90%						82%		100%

Relevons que, d'une manière générale, ces représentations chez les élèves montrent un sentiment positif très élevé vis-à-vis des langues partenaires : ce fait contraste avec d'autres études menées sur ce genre de question qui montrent la plupart du temps que la perception des autres langues est souvent fondée sur des préjugés et des idées reçues que des représentations négatives véhiculent. Chez de jeunes enfants, confrontés à la cohabitation, ces phénomènes sont absents et témoignent au contraire d'un potentiel d'ouverture aux autres langues qui est plutôt réjouissant.

Recours à la langue partenaire dans des situations extrascolaires

Nous avons demandé aux élèves de se positionner par rapport à leur usage de la langue partenaire, en particulier dans des situations extrascolaires. Nous souhaitions ainsi percevoir si l'habitude prise lors des leçons d'immersion se répercutait dans la confrontation aux réalités quotidiennes. Le tableau 28 indique en pourcentages la proportion d'élèves déclarant recourir à la langue partenaire et fournit aussi des indices quant à la fréquence de ces utilisations.

Nous constatons que les élèves déclarent en général recourir à la langue partenaire dans une proportion assez élevée, généralement supérieure à 50 %. Les élèves allophones en particulier manifestent ce recours à la langue partenaire plus fortement que les autres communautés linguistiques (88% en cumulant les résultats des deux langues partenaires).

S'agissant du changement de code consistant à accepter de s'exprimer dans la langue partenaire, nous constatons que les élèves le font majoritairement *quelquefois* (scores entre 40% et 64%), les pourcentages déclarant le faire *souvent* étant assez modestes. Il n'y a pas de changement significatif entre les deux années et populations comparées.

Ces résultats montrent toutefois que les élèves semblent prêts à se servir de leurs acquis pour l'investir dans les situations réelles de la vie quotidienne. Ce fait est à percevoir positivement, tant socialement que linguistiquement, les élèves apprenant progressivement à intégrer la langue partenaire dans leur vécu quotidien.

Tableau 28 – Recours au dialecte ou au français dans des situations non scolaires, selon les groupes linguistiques

		Les élèves sont de langue première...					
		...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
		2001 N=21	2002 N=10	2001 N=29	2002 N=14	2001 N=31	2002 N=15
J'utilise dans d'autres situations...	...le français			55 %	71 %	77 %	50 %
	...le dialecte	67 %	40 %				33 %
Quand j'utilise le français ou le dialecte dans d'autres situations, c'est...	... souvent	... en fran- çais		7 %	7 %	19 %	0 %
		... en dia- lecte	24 %	0 %			33 %
	... quelque- fois	... en fran- çais		48 %	64 %	58 %	50 %
		... en dia- lecte	43 %	40 %			0 %

Satisfaction par rapport aux leçons d'immersion

D'une manière générale, les élèves émettent un avis positif quant à l'expérience d'immersion. Seuls les élèves des classes alémaniques sont plus partagés, leur avis positif (oui, presque toujours) étant proche des 50 %. Les élèves francophones et allophones manifestent plus clairement leur satisfaction (de 70% à 86 %). Les avis négatifs n'apparaissent que très modestement dans la population des élèves alémaniques. Cela ne représente que 2 élèves (sur 29) en 2001 et 1 élève (sur 14) en 2002.

Il n'est donc pas exagéré de dire que l'expérience menée dans l'école de Boujean génère, auprès des élèves, un degré de satisfaction plutôt élevé, ce qui est plutôt réjouissant.

Tableau 29 – Degré de satisfaction par rapport aux leçons d'immersion

		Les élèves sont de langue première...					
		...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
		2001 N=21	2002 N=10	2001 N=29	2002 N=14	2001 N=31	2002 N=15
J'ai du plaisir à suivre les leçons d'immersion...	... oui, presque toujours	86 %	70 %	41 %	57 %	74 %	80 %
	... oui, parfois	14 %	30 %	52 %	36 %	26 %	20 %
	... non, rarement	0 %	0 %	7 %	7 %	0 %	0 %

Appréciation de l'apprentissage des langues partenaires

Nous avons demandé aux élèves comment ils appréciaient leurs connaissances des langues partenaires après deux années et quatre mois de participation à l'expérience d'immersion. La comparaison des deux populations questionnées montre certaines régularités :

- un très petit nombre d'élèves considère qu'ils ont appris *très bien* la langue partenaire ;
- une majorité déclare l'avoir apprise *assez bien* : c'est le cas pour le dialecte et le français ; en revanche, l'allemand standard semble avoir été moins bien appris (scores inférieurs à 50 %) ;
- une minorité (scores inférieurs à 50 %) affirme ne l'avoir apprise qu'*un peu* ; les élèves allophones manifestent, en 2001, une réelle difficulté à apprendre le dialecte (82 %) ; mais ce résultat n'est pas confirmé en 2002, même si pour les élèves allophones, le défi d'apprendre les langues partenaires représente une difficulté certaine.

Nous constatons toutefois que tous les élèves expriment, à des degrés divers, avoir appris quelque chose des langues partenaires au cours de cette expérience d'immersion. Ce fait est réjouissant, car il confirme les effets attendus par ce bain linguistique.

Tableau 30 – Appréciation de l'apprentissage des langues partenaires par le biais de l'immersion

Depuis que je participe à des leçons d'immersion je pense avoir appris ...		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. stand.		...autres langues	
		2001 N=21	2002 N=10	2001 N=29	2002 N=14	2001 N=31	2002 N=15
		très bien		10 %	0 %	0 %	8 %
...le français		assez bien		36 %	71 %	60 %	66 %
		un peu		48 %	29 %	40 %	25 %
		très bien	10 %	0 %		0 %	0 %
...le dialecte		assez bien	71 %	60 %		18 %	66 %
		un peu	19 %	40 %		82 %	33 %
		très bien	33 %	10 %		27 %	0 %
...l'allemand standard		assez bien	43 %	40 %		36 %	33 %
		un peu	24 %	50 %		36 %	66 %

Premières impressions des élèves francophones par rapport à l'enseignement de l'allemand standard

Les élèves des classes francophones suivent l'enseignement de l'allemand standard dès le début de la 3^e année. Le questionnaire sociolinguistique qui leur était soumis après deux années et quatre mois, soit en novembre de leur 3^e année, permettait d'aborder la perception qu'ils avaient à ce moment-là de ce nouvel enseignement. Nous leur avons donc demandé s'ils avaient du plaisir à suivre les leçons d'allemand.

Le tableau 31 montre clairement que les débuts de l'enseignement de l'allemand se passent plutôt bien et que cette discipline est largement perçue de manière positive. Il est évidemment difficile d'apprécier dans quelle mesure l'exposition aux langues, par le biais de l'enseignement immersif, contribue au plaisir exprimé par les élèves. Nous ne disposons pas de données directes à ce sujet. Il semble toutefois raisonnable de faire l'hypothèse que d'être en contact avec les autres langues favorise sans aucun doute les débuts d'un apprentissage systématique d'une langue avec laquelle les élèves ont déjà eu l'occasion d'être en contact concret et réel en classe. Parmi les buts poursuivis par l'enseignement immersif, et en particulier dans

le contexte de l'école de Boujean, celui de favoriser l'apprentissage de l'allemand standard, respectivement du français, figurait en bonne place. Les données que nous avons récoltées auprès des élèves s'inscrivent dans ce contexte sans toutefois que nous puissions affirmer que cet accueil positif est spécifiquement dû à l'enseignement immersif. Il reste que les représentations des élèves sont positives non seulement par rapport aux autres langues, mais aussi par rapport à l'enseignement de l'allemand.

Tableau 31 – Satisfaction des élèves des classes francophones à suivre l'enseignement de l'allemand en 3^e année

		Je suis de langue première			
		...français		...autres langues	
		2001 N=21	2002 N=10	2001 N=11	2002 N=3
J'ai du plaisir à suivre les leçons d'allemand...	...oui, presque toujours	80 %	90 %	82 %	100 %
	...oui, parfois	14 %	10 %	9 %	0 %
	...non, rarement	0 %	0 %	0 %	0 %

Résumé des attitudes, comportements et représentations langagières après deux années de pratique immersive

Pour percevoir si les populations d'élèves modifiaient leur vision des langues et les rapports avec les autres communautés linguistiques, nous avons repris les principales questions figurant dans le questionnaire sociolinguistique utilisé lors de l'arrivée des élèves dans les classes expérimentales. Nous voulions ainsi suivre l'évolution des attitudes et comportements langagiers des élèves.

Deux populations ont été soumises à ce questionnement : les élèves entrés en 1999 et ceux entrés en 2000. Nous les avons sollicités deux années et quatre mois après leur entrée dans l'expérience d'immersion.

Le recours à la télévision a progressé en l'espace de deux ans : globalement, les élèves déclarent la regarder plus qu'avant. Ce constat est vrai pour les élèves allophones et alémaniques, un peu moins pour les francophones, les taux déclarés variant de 40 % à 87 %. Les élèves francophones et plus encore alémaniques ne regardent que peu la télévision dans des langues autres que le français ou l'allemand. A l'inverse, les élèves allophones sont plus nombreux à regarder la télévision en français ou en allemand (entre 66 % et 87 %). En revanche, lorsque nous leur avons demandé leur degré de compréhension de la langue dans laquelle ils regardent la télévision, les réponses sont très prudentes et plutôt modestes, une minorité d'élèves déclarant les comprendre très bien ou assez bien.

Dans la vie quotidienne de quartier, ce sont les élèves francophones qui déclarent jouer avec des camarades parlant le dialecte plus souvent qu'au début de l'expérience. Les élèves alémaniques répondent de manière plus nuancée, la population de 2000 déclarant des contacts en pourcentage moins importants que la population 1999. Les élèves allophones se situent de la même manière que les alémaniques, même si ces contacts dépassent nettement 50 % des réponses. La compréhension des langues partenaires est assez bien reflétée par les réponses fournies après deux années et quatre mois de pratique immersive, les taux se situant entre 43 % et 58 %. La disponibilité à changer de code et à s'exprimer dans la langue de son partenaire obtient des scores très comparables, montrant ainsi une ouverture aux autres langues plutôt positive.

Il n'en va pas de même des comportements langagiers et des contacts entre communautés linguistiques dans la cour de l'école. Les pourcentages d'élèves déclarant jouer pendant la récréation avec des camarades parlant d'autres langues sont en effet plutôt en diminution. Mais les élèves alémaniques et les francophones affirment plus qu'au début de l'expérience jouer avec leurs camarades de langues étrangères, ce qui est plutôt positif (entre 60 % et 71 %). Ces réponses traduisent sans doute mieux la réalité, les réponses fournies par les élèves s'appuyant sur un vécu de plus de deux années. Les autres contacts entre communautés linguistiques ont tendance à légèrement régresser. La disponibilité au changement de code n'est pas énorme dans le cadre de la cour de l'école, moins en tous les cas que dans le quartier. Sur le principe, le plaisir de jouer avec des camarades parlant le français ou le dialecte progresse, alors que les élèves francophones et alémaniques déclarent moins avoir de plaisir à jouer avec leurs camarades parlant des langues étrangères.

Les représentations des élèves face au dialecte, à l'allemand standard et au français ont en revanche progressé en l'espace de deux ans : les scores sont très élevés pour tout ce qui touche à la beauté, au caractère agréable à l'écoute, à l'utilité (entre 60 % et 100 % d'avis positifs). Seule la difficulté à apprendre ces langues obtient des résultats en général inférieur à 50 % d'avis positifs.

Le recours aux langues partenaires dans des situations extrascolaires obtient des pourcentages généralement supérieurs à 50 %, la fréquence de cette utilisation étant toutefois plus modeste.

La satisfaction par rapport aux leçons d'immersion est en revanche largement plébiscitée. Un nombre très faible d'élèves, appartenant à la population alémanique, déclarent n'avoir que rarement du plaisir à suivre les leçons d'immersion. C'est dans la population des élèves alémaniques que l'on trouve la position la plus nuancée à ce sujet. Quant à la qualité de l'apprentissage des langues partenaires telle que l'estime les élèves par le biais des leçons d'enseignement bilingue, elle est jugée en général assez bonne, rarement très bonne. Seule une minorité d'élèves déclarent n'avoir appris qu'un peu la langue partenaire. Il s'agit principalement d'élèves allophones. Globalement, ces déclarations sont à interpréter de manière positive.

Les élèves des classes francophones jugent plutôt positivement leur plaisir à suivre l'enseignement de l'allemand standard, commencé au début de la 3^e année. Aucun n'émet de réponse négative à ce sujet.

Zusammenfassung der Spracheinstellungen, des Sprachverhaltens und der Sprachvorstellungen nach zwei Jahren Immersionserfahrung

Um herauszufinden, ob die Testgruppen der Schülerinnen und Schüler ihre Sichtweise der Sprachen und ihre Beziehungen zu den anderen Sprachgemeinschaften geändert haben, haben wir die Hauptfragen des soziolinguistischen Fragebogens, der bei Eintritt der Schülerinnen und Schüler in die Experimentsklassen verwendet wurde, übernommen. Wir wollten auf diese Weise die Entwicklung der Spracheinstellung und des Sprachverhaltens der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen.

Zwei Testgruppen wurden dieser Befragung unterstellt: die Schülerinnen und Schüler, die 1999 und jene die 2000 in die Testklasse eintraten. Wir haben sie zwei Jahre und vier Monate nach Beginn ihrer Immersionserfahrung befragt.

Die Nutzung des Fernsehens hat innerhalb von zwei Jahren zugenommen: Insgesamt geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie mehr Fernsehen schauen als früher. Diese Feststellung trifft für die anderssprachigen und die deutschsprachigen, etwas weniger für die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler zu. Die diesbezüglichen Angaben variieren zwischen 40 und 87 Prozent. Die französischsprachigen und mehr noch die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler schauen nur selten Fernsehen in einer anderen Sprache als Französisch oder Deutsch. Auf der anderen Seite wird bei den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern öfters Fernsehen auf Französisch oder Deutsch geschaut (66 bis 87 %). Befragt man die Schülerinnen und Schüler hingegen zum Verstehensgrad der Sprache, in der sie Fernsehen schauen, fallen die Antworten sehr vorsichtig und eher bescheiden aus. Eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, diese Sprache sehr gut oder ziemlich gut zu verstehen.

Die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie im täglichen Quartierleben öfter mit Mundart sprechenden Kameradinnen und Kameraden spielen als vor dem Experiment. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler äussern sich nuancierter; bei der Testgruppe 2000 ist der Prozentsatz der Kontakte tiefer als bei der Testgruppe 1999. Die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler weisen ähnliche Resultate wie die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler auf, obwohl ihre Antworten klar über 50 Prozent liegen. Ein ziemlich gutes Bild liefern die Antworten nach zwei Jahren und vier Monaten Immersionserfahrung in Bezug auf das Verstehen der Partnersprachen: Die Werte liegen zwischen 43 und 58 Prozent. Die Bereitschaft, die Sprache zu wechseln und sich in der Sprache des Gegenübers zu äussern, erreicht ähnliche Werte, was auf eine eher positive Offenheit gegenüber anderen Sprachen schliessen lässt.

Anders sieht es beim Sprachverhalten sowie bei den Kontakten zwischen den Sprachgemeinschaften auf dem Schulplatz aus. Der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass sie während der Pausen mit Kameradinnen und Kameraden anderer Sprachen spielen, nimmt tatsächlich eher ab. Die französischsprachigen und die deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern geben aber häufiger als vor dem Experiment an, dass sie mit ihren fremdsprachigen Kameradinnen und Kameraden spielen (zwischen 60 und 71 %), was eher positiv zu

bewerten ist. Diese Antworten widerspiegeln die Realität zweifellos besser, da die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf Erfahrungen von mehr als zwei Jahren beruhen. Bei den anderen Kontakten zwischen den Sprachgemeinschaften ist eine leicht rückläufige Tendenz festzustellen. Die Bereitschaft, die Sprache zu wechseln, ist auf dem Schulplatz nicht enorm, zumindest weniger gross als im Quartier. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Freude, mit Kameradinnen und Kameraden zu spielen, die Mundart oder Französisch sprechen, zunimmt, während die deutschsprachigen und die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler aussagen, dass die weniger gerne mit ihren anderssprachigen Kameradinnen und Kameraden spielen.

Die Vorstellungen, die sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Mundart, das Standarddeutsche und das Französische machen, haben in den zwei Jahren hingegen zugenommen: Sehr hohe Werte gibt es im Zusammenhang mit der Schönheit der Sprache, mit dem angenehmen Charakter beim Zuhören der Sprache sowie mit dem Nutzen der Sprache (60 bis 100 % positive Meinungen). Nur in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, diese Sprachen zu erlernen, gibt es im Allgemeinen niedrigere Werte. So haben in diesem Zusammenhang nur gerade weniger als 50 Prozent eine positive Meinung.

Der Gebrauch einer Partnersprache in ausserschulischen Situationen erreicht Werte, die im Allgemeinen über 50 Prozent liegen, wobei die Häufigkeit des Gebrauchs etwas bescheidener ausfällt.

Die Zufriedenheit in Bezug auf die Immersionslektionen ist hingegen breit abgestützt. Eine sehr geringe Anzahl von deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern gibt an, nur selten Freude an den Immersionslektionen zu haben. Die nuancierteste Haltung in diesem Zusammenhang findet sich bei der deutschsprachigen Testgruppe. Was die Qualität beim Erlernen der Partnersprache angeht, so wie sie von den Schülerinnen und Schülern über die zweisprachig unterrichteten Lektionen wahrgenommen wird, wird sie im Allgemeinen als ziemlich gut, selten als sehr gut, erachtet. Nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, die Partnersprache nur wenig gelernt zu haben. Es handelt sich dabei vorwiegend um anderssprachige Schülerinnen und Schüler. Insgesamt können diese Aussagen als positiv bewertet werden.

Die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen sind der Ansicht, dass ihnen der Deutschunterricht (Standarddeutsch), der ab der 3. Klasse erteilt wird, eher Spass macht. Niemand hat sich in diesem Zusammenhang negativ geäussert.

Analyse des profils et des connaissances linguistiques des parents

Dès le début de l'expérience d'enseignement bilingue, nous voulions également impliquer les parents des élèves dans le questionnement relatif aux habitudes et aux comportements langagiers. Nous avons ainsi proposé un questionnaire à tous les parents des élèves entrés en 1^{re} année en 1999, 2000 et 2001. A noter qu'avec l'aide du corps enseignant et des médiateurs-traducteurs de la ville de Bienne, il a été possible d'accompagner les parents d'origine étrangère qui rencontraient des difficultés dans la compréhension des questionnaires.

Les trois populations ont, dans une très large mesure, joué le jeu et le nombre de questionnaires reçus, bien que légèrement inférieur au nombre d'élèves, est tout de même suffisamment représentatif. Relevons au passage que certains parents avaient deux enfants dans des classes différentes et qu'ils n'ont par conséquent plus été sollicités lorsque leur deuxième enfant apparaissait dans une nouvelle population.

Cette enquête auprès des parents visait plusieurs objectifs :

- vérifier, en regard des données des élèves, certains éléments liés à la biographie langagière et aux comportements langagiers dans la famille ;
- tenir compte de la formation dont ont bénéficié les pères et mères des élèves ;
- questionner les parents sur les langues qu'ils connaissent eux-mêmes et celles qu'ils utilisent avec leur(s) enfant(s) ;
- interroger les parents d'origine étrangère quant à leurs connaissances des langues de leur pays d'accueil (français, dialecte et allemand standard).

Il faut relever que la comparaison avec les éléments issus de l'enquête menée auprès des élèves ne peut se faire de manière systématique, la fusion des données étant trop complexe et aléatoire en raison du petit nombre de questionnaires. D'autres éléments font également problème : le nombre de questionnaires parents rentrés n'est pas identique à celui des élèves ; nous avons d'autre part systématiquement demandé aux pères et aux mères des élèves de répondre à nos questions, ce qui introduit des différences intéressantes dans les réponses, mais ce qui conduit aussi à une grande prudence quant aux comparaisons. Nous en resterons ainsi à des constats généraux susceptibles de confirmer ou infirmer les résultats et analyses faits sur la base des réponses des élèves.

Tableau 32 – Nombre de questionnaires parents vs nombre d'élèves

	Parents des élèves de 1999		Parents des élèves de 2000		Parents des élèves de 2001	
	Quest. parents	Nombre d'élèves 1999	Quest. parents	Nombre d'élèves 1999	Quest. parents	Nombre d'élèves 1999
Nombre de questionnaires	86	93	60	64	40	48

Langue(s) première(s) des parents

Les questionnaires élèves ont permis de cerner la répartition des différents groupes linguistiques dans les classes. De même, il est intéressant de comparer si cette répartition se retrouve chez les parents, en fonction de la langue première que ceux-ci déclarent. Le tableau suivant permet de se faire une meilleure idée de la répartition des langues premières dans les familles qui ont répondu.

Tableau 33 – Répartition des parents selon leur langue première prioritaire déclarée

	Les parents sont de langue première...					
	...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
Questionnaire parents 1999 N=86	19 par. 22%	13 par. 15%	27 par. 31%	29 par. 34%	37 par. 43%	44 par. 51%
Questionnaire parents 2000 N=60	6 par. 10%	7 par. 12%	14 par. 23%	25 par. 42%	30 par. 50%	26 par. 43%
Questionnaire parents 2001 N=40	7 par. 17,5%	6 par. 15%	16 par. 40%	11 par. 27,5%	15 par. 37,5%	23 par. 57,5%

Si l'on compare ces données à celles issues de l'enquête auprès des élèves (cf. page 13, tableau 4), nous constatons que les pourcentages sont proches, sans être strictement semblables. Il faut savoir en effet que les familles de nos populations sont formées assez souvent de couples ayant des langues premières différentes. Dans ces cas-là, c'est la langue première déclarée par les élèves et leur appartenance à une classe francophone ou alémanique qui ont été prises en compte dans l'analyse à partir des données des élèves. On note aussi que souvent l'un des conjoints est d'origine suisse et possède le français ou le dialecte / l'allemand standard comme langue première. Dans ce cas, la présence d'une langue première autre dans la famille est certes attestée, mais c'est la langue première des enfants qui a été priorisée.

La diversité des langues premières citées est aussi élevée que celle que nous avons constatée chez les élèves (cf. page 27, tableau 5). On peut s'en rendre compte en consultant le tableau suivant.

Tableau 34 – Langues premières étrangères citées par les parents

Langues premières étrangères citées	Nombre de citations Parents 1999 N=86		Nombre de citations Parents 2000 N=60		Nombre de citations Parents 2001 N=40	
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
italien	11	9	7	5	2	1
albanais	9	9	3	2	4	4
espagnol	1	4	1	2	1	4
chinois	2	2	1	1	-	-
arabe	1	1	6	2	2	4
tamoul	2	2	-	-	-	-
kurde	2	2	1	1	1	1
cambodgien	1	2	1	1	1	1
portugais	2	4	2	3	1	2
turc	-	1	1	2	-	-
serbe	2	2	1	2	1	1
anglais	1	1	-	-	-	-
vietnamien	1	1	2	2	-	-
bosniaque	-	-	1	1	1	1
polonais	-	1	1	1	1	1
hongrois	-	1	1	1	-	-
bulgare	-	1	-	-	-	1
suédois	-	1	-	-	-	-
roumain	-	-	1	-	-	-
thaï	-	-	-	-	1	1
Nombre de langues citées	12	17	15	14	11	12

Ces résultats confirment que la diversité linguistique relevée à partir des questionnaires des élèves se retrouve dans les déclarations des parents.

Langues premières complémentaires

Nous avions aussi demandé aux parents de s'exprimer sur le fait qu'ils possédaient une deuxième ou plusieurs autres langues premières (par *langues premières*, nous désignons les langues apprises dans les premières années de vie, en même temps que la langue qui est déclarée en priorité). De nombreux parents se révèlent être bivoire plurilingues. Cette question n'a toutefois pas été traitée lors de la première passation du questionnaire en 1999, ce qui explique l'absence d'informations claires à ce sujet pour cette population.

Nous constatons que la moitié des parents (entre 45 et 50 %) dont les élèves sont entrés en 1^{re} année primaire sont au moins bilingues. Les langues premières complémentaires citées montrent aussi que le *français* est la langue la plus connue, devant *l'allemand standard*, et *l'anglais*. Tous ces constats sont réjouissants et attestent qu'une bonne partie des élèves bénéficient d'un contexte familial possédant un potentiel linguistique riche.

Tableau 35 – Langues premières complémentaires des parents

	Parents 1999*		Parents 2000		Parents 2001		
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	
Parents qui se déclarent...	...bilingues	3 par.*	4 par.*	21 par. 35 %	18 par. 30 %	18 par. 45 %	14 par. 35 %
	...trilingues	--	--	4 par. 7 %	10 par. 17 %	2 par. 5 %	4 par. 10 %
	...quadrilingues	--	--	--	2 par. 3,5 %	--	--
Langues premières complémentaires les plus citées (en nombre de citations)		--	--	Français 14 Anglais 3 Espagnol 2 Dialecte 2	Français 20 Allemand st. 6 Italien 4 Anglais 3	Français 9 Dialecte 2 Serbe 2	Allemand st. 5 Français 3 Anglais 4 Russe 3

* Les données 1999 ne permettent pas d'appréhender les langues premières complémentaires de manière satisfaisante.

Formation des parents

La formation des parents et, par ce biais, l'appartenance à des catégories socio-économiques différentes influence vraisemblablement le rapport aux langues et joue sans doute un rôle dans le soutien que peuvent rencontrer les enfants dans leur contexte familial. Le lien entre le niveau social, la formation et l'acquisition de compétences linguistiques est cependant très difficile à établir, en tous les cas sur la base des données dont nous disposons. Telle n'est donc pas notre intention dans cette étude. Nous avons toutefois voulu dégager quelques éléments liés à la formation des parents des élèves concernés, en examinant notamment si des observations pouvaient être utiles compte tenu de l'appartenance aux différentes communautés linguistiques.

Nous avons ainsi demandé aux parents de mentionner le type de formation qu'ils avaient acquis. D'autres informations étaient également demandées dans notre questionnaire (profession apprise, profession exercée, durée de la scolarité obligatoire suivie, etc.). Nous n'avons retenu que le critère de la formation, réparti selon les quatre catégories suivantes :

- obtention d'un CFC (diplôme de fin d'apprentissage) pour une profession répertoriée ;

- obtention d'un diplôme de formation de fin du secondaire II (école de formation générale, maturité académique, maturité professionnelle, études commerciales, école normale d'instituteurs) ;
- obtention d'un diplôme d'études supérieures (écoles de gestion, écoles d'ingénieurs, écoles des professions de la santé et du social) ;
- obtention d'un titre universitaire.

Le tableau ci-dessous donne une première idée de la répartition, selon les trois populations étudiées, du degré de formation des pères et mères concernés. A noter toutefois que le cumul des diplômes est évidemment possible.

Tableau 36 – Formations des parents

	Parents 1999 N=86		Parents 2000 N=60		Parents 2001 N=40	
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
CFC (diplôme de fin d'apprentissage)	63 %	52 %	50 %	43 %	60 %	50 %
Diplôme de fin d'études du secondaire II	30 %	35 %	28 %	32 %	30 %	30 %
Etudes supérieures (technique, santé, social, gestion)	16 %	15 %	10 %	3 %	10 %	7,5 %
Diplôme universitaire	6 %	6 %	8 %	3 %	5 %	0 %

Les trois populations, malgré leur nombre restreint, ne montrent pas de forte variation dans la répartition entre les différents niveaux de formation. Le quartier de Boujean, en ville de Bienne, est plutôt populaire, et rassemble de ce fait une population assez représentative de la réalité biennoise. Nous savons cependant que la proportion d'habitants d'origine étrangère est supérieure à celle de l'ensemble de la ville. Il est donc intéressant de situer nos trois populations de parents par rapport à leur appartenance aux trois communautés linguistiques avec lesquelles nous avons mené des observations jusqu'à présent.

Tableau 37 – Formation des parents selon l'appartenance aux groupes linguistiques

		Parents de langue première...					
		... français		... dialecte + all. standard		... autres langues	
		Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
CFC (diplôme de fin d'apprentissage)	Parents 1999	79%	54%	89%	86%	41%	30 %
	Parents 2000	83%	43%	79%	56%	47%	35 %
	Parents 2001	86%	33%	81%	73 %	33%	43%
Diplôme de fin d'études (secondaire II)	Parents 1999	53%	62%	33%	24%	19%	34%
	Parents 2000	0%	14%	50%	44%	33%	27%
	Parents 2001	43%	50%	44%	36%	13%	22%
Etudes supérieures (technique, santé, social, gestion)	Parents 1999	21%	23%	4%	0%	24%	23%
	Parents 2000	0%	0%	21%	4%	10%	4%
	Parents 2001	0%	0%	19%	18%	7%	4%
Diplôme universitaire	Parents 1999	10%	8%	4%	0%	5 %	9%
	Parents 2000	0%	14%	7%	0%	7%	0%
	Parents 2001	0%	0%	13%	0%	0%	0%

Nous constatons d'une manière générale que les parents d'origine étrangère possèdent des formations dans des proportions un peu plus faibles que les deux autres groupes linguistiques. Leur niveau de qualification est donc dans l'ensemble plus modeste. Ce facteur peut jouer un rôle, dont il faudra se souvenir, dans l'analyse des résultats des élèves allophones aux divers tests qui leur ont été soumis.

Pour les trois populations, les deux niveaux de formation les plus élevés ne concernent guère plus du quart des parents consultés. Les diplômes universitaires sont par ailleurs assez rares. Il faut relever aussi que la population des parents 2000 est répartie essentiellement dans les deux catégories de formation les moins élevées.

Le niveau de qualification des mères est globalement légèrement inférieur à celui des pères, mais ce fait n'est évidemment pas partout attesté.

Comme déjà dit, il est extrêmement difficile et passablement aléatoire de mettre ces observations relatives à la formation en lien avec les comportements langagiers et les performances des élèves dans le contexte de ce qu'ils ont retiré de l'enseignement par immersion. De nombreux facteurs interfèrent sur les effets de cet enseignement, sans qu'il soit possible d'isoler des paramètres explicatifs tangibles qui s'appuieraient notamment sur les niveaux de formation présentés ici.

Connaissances des parents dans d'autres langues

En plus des langues premières, nous avons demandé aux parents de s'exprimer sur leurs connaissances d'autres langues, apprises au cours de la vie et au-delà des premières années de vie. Le tableau suivant donne une idée de ces connaissances complémentaires.

Tableau 38 – Connaissances des parents en langues étrangères complémentaires

		Parents 1999 N=86		Parents 2000 N=60		Parents 2001 N=40	
		Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
Les parents déclarent connaître ...	... une langue étrangère	24%	40%	27,5%	47,5%	26%	35%
	... deux langues étrangères	33%	33%	30%	30%	28%	25%
	... trois langues étrangères	33%	22%	27,5%	17,5%	17%	20%

Langues mentionnées (en nombre de citations)	Parents 1999 N=86		Parents 2000 N=60		Parents 2001 N=40	
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
Anglais	24	23	14	22	14	12
Allemand standard	34	32	28	14	14	13
Dialecte	12	8	2	1	1	2
Français	43	54	23	27	17	23
Italien	24	20	6	10	13	8
Espagnol	7	4	--	--	5	3

La plupart des parents (entre 70 % et 95 % si on cumule les pourcentages déclarés) ont des connaissances complémentaires dans d'autres langues. Il est frappant de constater que la langue la plus citée est le *français*, suivi de l'*allemand standard* et de l'*anglais*. D'une manière générale - et nous l'avons déjà constaté chez les élèves - le contexte familial trouve dans ces résultats une confirmation de sa richesse langagière potentielle. Pour apprécier le degré de connaissances des langues citées, il faut se référer au tableau.

Tableau 39 – Capacités de maîtrise déclarée par les parents concernant les langues étrangères (en nombre de citations cumulées)

		Parents 1999 N=86		Parents 2000 N=60		Parents 2001 N=40	
		Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
Je comprends les langues citées ...	... très bien	71	66	23	28	24	28
	... assez bien	67	14	37	34	32	26
	... un peu	19	6	15	24	9	11
Je parle les langues citées ...	... très bien	62	58	19	21	17	22
	... assez bien	72	58	33	37	31	29
	... un peu	23	30	23	28	19	13
Je lis les langues citées ...	... facilement	81	72	29	40	26	26
	... un peu	65	65	38	36	28	31
	... pas du tout	12	9	7	11	13	5
J'écris les langues citées ...	... bien	56	50	17	29	12	18
	.... un peu	59	68	43	38	33	31
	... pas du tout	42	22	15	20	22	13

Les parents, par le nombre de citations enregistrées, témoignent de connaissances plutôt élevées des langues étrangères qu'ils citent. Ceci confirme en tous les cas que le contexte familial permet à de nombreux élèves d'être en contact avec d'autres langues, la réalité de leur usage dans ce cadre restant évidemment variable en fonction de l'importance qu'accorde chaque personne à l'utilisation d'autres langues en famille. Il faut aussi souligner qu'il n'y a pas de véritable gradation dans les compétences déclarées : en consultant le tableau 39, nous constatons que les quatre savoirs fondamentaux (comprendre, parler, lire et écrire) obtiennent des scores plutôt élevés, seule la capacité à écrire étant légèrement moins attestée.

Nous pouvons, au vu de ces résultats, admettre que de nombreux élèves sont en mesure de bénéficier d'un bain linguistique dépassant largement le seul recours à une ou plusieurs langues premières présentes dans le milieu familial. Ce qui est plus incertain, c'est évidemment de savoir dans quelle mesure ce potentiel linguistique est exploité au quotidien. Nous sommes tout de même frappés par la richesse que les données récoltées révèlent, richesse que les analyses sur la base des réponses des élèves laissaient déjà entrevoir.

Ces résultats nous montrent tout au moins que, dans un contexte urbain et populaire, les compétences langagières acquises tout au long de la vie sont beaucoup plus riches que ce que l'on imagine parfois. Reste à savoir si ces acquis sont beaucoup ou peu utilisés au service d'un apprentissage plurilingue. Les données dont nous disposons ne fournissent à cet égard que des éclairages partiels. Souvenons-nous toutefois que les élèves eux-mêmes déclarent connaître, en plus de leur(s) langue(s) première(s), de nombreuses autres langues (cf. p. 29, tableau 7). Les données réunies auprès des parents semblent bien confirmer ce fait.

Connaissances des parents d'origine étrangère dans les langues d'accueil (français, dialecte, allemand standard)

Il nous a paru intéressant de savoir dans quelle mesure les parents allophones connaissent les langues de leur pays d'accueil, afin de mieux percevoir leurs compétences et par là l'aide potentielle qu'ils peuvent apporter à leurs enfants. Le tableau 40 ci-après montre que nombreux sont les parents d'origine étrangère qui déclarent avoir appris les langues d'accueil : l'allemand standard et le français sont plus connus que le dialecte qui est - bien que connu globalement par un tiers des parents concernés - d'un accès plus difficile et moins répandu. A noter que les parents 2001 n'ont que très partiellement répondu à nos questions, ce qui explique les pourcentages assez faibles mentionnés pour cette population.

Pour en savoir plus sur le degré de compétences que les parents allophones déclarent, nous leur avons demandé de nous faire part de leur capacité à comprendre, parler, lire et écrire les langues d'accueil. Le tableau suivant fournit des indications intéressantes sur le jugement qu'ils portent quant à leurs compétences dans ces langues.

Tableau 40 – Connaissances du français, du dialecte et de l'allemand standard chez les parents d'origine étrangère

	Parents 1999		Parents 2000		Parents 2001	
	Pères N=37	Mères N=44	Pères N=30	Mères N=26	Pères N=15	Mères N=23
J'ai appris le français	51 %	50 %	57 %	38 %	20 %	22 %
J'ai appris l'allemand standard	57 %	48 %	50 %	50 %	53 %	43 %
J'ai appris le dialecte	38 %	16 %	37 %	35 %	20 %	35 %

Les compétences déclarées en français et en allemand standard sont assez proches en pourcentages et concernent pratiquement la moitié des parents allophones, du moins en ce qui concerne la capacité à comprendre ces langues. D'une manière générale, c'est la compréhension des langues d'accueil qui est la mieux attestée, suivie de la capacité à parler ces langues et de la capacité à les lire. Les compétences à les écrire sont en revanche, de manière assez compréhensible, beaucoup plus faiblement attestées. Visiblement, le dialecte représente un plus grand obstacle pour les parents allophones, puisque les pourcentages déclarés en compréhension et en production sont assez modestes. C'est un fait connu que pour beaucoup de parents d'origine étrangère, le passage par l'allemand standard est plus aisé que celui par le dialecte pour les contacts et l'intégration linguistiques.

La population 2001 des parents d'origine étrangère n'a pas beaucoup répondu à nos questions, ce qui explique la différence observée dans les résultats par rapport aux deux autres populations.

Tableau 41 – Compétences des parents d'origine étrangère dans les langues d'accueil selon le degré de connaissances (cumul des réponses très bien et assez bien)

		Parents 1999		Parents 2000		Parents 2001	
		Pères N=37	Mères N=44	Pères N=30	Mères N=26	Pères N=15	Mères N=23
Mes compétences en français	Comprendre	49 %	45 %	50 %	42 %	20 %	26 %
	Parler	41 %	45 %	47 %	38 %	20 %	26 %
	Lire	30 %	39 %	37 %	38 %	7 %	13 %
	Ecrire	11 %	25 %	27 %	27 %	7 %	9 %
Mes compétences en allemand standard	Comprendre	46 %	32 %	43 %	35 %	47 %	31 %
	Parler	43 %	32 %	40 %	27 %	47 %	31 %
	Lire	35 %	30 %	40 %	19 %	33 %	26 %
	Ecrire	30 %	25 %	30 %	19 %	20 %	26 %
Mes compétences en dialecte	Comprendre	32 %	14 %	37 %	23 %	20 %	13 %
	Parler	24 %	11 %	27 %	23 %	13 %	4 %

Les langues que les parents parlent avec leurs enfants

De manière naturelle, la quasi-totalité des parents parlent la langue première prioritaire déclarée avec leurs enfants. Deux pères et quatre mères de la population des parents 2001 déclarent aussi parler d'autres langues premières avec leurs enfants.

Nous avons aussi voulu savoir si les langues locales (français, dialecte/allemand standard) avaient aussi une place dans les échanges quotidiens entre parents et enfants. De même, il est évidemment utile de savoir si d'autres langues que premières et locales trouvent également place dans les échanges langagiers au sein de la famille. Le tableau suivant fournit des indications intéressantes à ce sujet.

Tableau 42 – Langues parlées par les parents avec leurs enfants (en nombre de citations)

	Parents 1999 N=86		Parents 2000 N=60		Parents 2001 N=40	
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères
Je parle aussi le dialecte / l'allemand standard avec mon / mes enfant(s)	41	46	43	37	24	20
Je parle aussi le français avec mon / mes enfant(s)	37	39	21	26	15	16
Je parle aussi d'autres langues avec mon / mes enfant(s)	45	48	35	41	17	29

Le nombre de citations d'utilisation de chacune des langues est globalement, par rapport à l'ensemble des populations, assez élevé, se situant autour de la moitié des effectifs considérés. Cela signifie en particulier que, en plus de la langue première, utilisée très naturellement en priorité, de nombreux parents déclarent aussi recourir aux langues d'accueil, voire à d'autres langues étrangères avec leurs enfants. Ces déclarations fournissent encore une fois des indications intéressantes et complémentaires sur les échanges linguistiques dans le cadre familial, éclairage que nos questionnaires permettent d'entrevoir et qui semble bien indiquer que les habitudes langagières dans les familles attestent d'un assez large recours à plusieurs langues dans les contacts linguistiques quotidiens.

Pour compléter cette image, nous avons demandé aux parents de s'exprimer quant aux langues spécifiques auxquelles ils recourent. Nous avons croisé ces données avec les trois groupes linguistiques. Le tableau 43 décrit ces éléments.

La langue à laquelle les parents recourent le plus fréquemment est le français, suivi de l'allemand standard et du dialecte. Nous constatons aussi que le recours à

d'autres langues est le plus pratiqué par les parents d'origine étrangère : même si ce groupe est quantitativement le plus important, l'écart en nombre total de citations atteste tout de même d'une utilisation plus large par ce groupe de parents. A l'opposé, les parents francophones, bien qu'en plus petit nombre, recourent moins souvent à d'autres langues dans le cadre familial. A noter que l'anglais n'apparaît que dans une modeste mesure, alors que l'italien est cité, mais dans un usage qui est lui aussi assez restreint. On observera donc que ce sont les langues locales, celles dont on souhaite que chaque élève fasse l'acquisition, qui sont les plus fréquemment citées, témoignant ainsi d'une volonté, consciente ou non, d'accorder une place à ces langues.

Tableau 43 – Langues (autres que premières) parlées par les parents avec leurs enfants selon les groupes linguistiques (en nombre de citations)

Je parle les langues suivantes avec mon / mes enfant(s)...	Les parents sont de langue première...																		
	... français						... dialecte + allemand standard						... autres langues						
	Pop. 1999		Pop. 2000		Pop. 2001		Pop. 1999		Pop. 2000		Pop. 2001		Pop. 1999		Pop. 2000				
	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères	Pères	Mères			
Français							6	9	3	9	5	2	2	19	12	9	5	5	
Dialecte	6	4	2	1	2	--								3	5	1	2	2	
All. standard	--	1	3	1	2	1								8	12	9	5	4	7
Italien	3	1	--	1	1	1	--	1	1	3	--	--	--	--	--	--	--	--	2
Espagnol	2	1	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	1	--	--	1	
Anglais	--	--	--	1	--	--	1	1	1	9	--	1	--	--	1	--	--	3	
Autres langues*	--	--	3	1	2	--	--	--	1	2	1	1	--	--	1	4	--	--	
Totaux	40 citations						58 citations						125 citations						

* Les autres langues citées sont le hongrois, le roumain, le portugais, l'arabe, l'albanais, le lingala, le tchèque, le vietnamien.

Résumé de l'analyse des profils et connaissances linguistiques des parents

Nous avons sollicité les parents des élèves qui sont entrés en classe de 1^{re} année en 1999, 2000 et 2001. La plupart des familles ont joué le jeu et nous avons ainsi rassemblé un nombre important de questionnaires issus de ces trois populations. Nous voulions par ce biais vérifier certains éléments liés à la biographie langagière et aux comportements langagiers dans les familles, prendre en compte le niveau de formation des parents et prendre la mesure du contexte familial langagier par le biais des langues présentes et utilisées dans ce cadre. Nous avons systématiquement demandé aux pères et aux mères de répondre à nos questions, la réalité composite de nombreuses familles justifiant ce type de questionnement.

La répartition des populations de parents selon la ou les langues premières révèle une situation très comparable aux données issues du questionnement des élèves : les pourcentages pour chacune des populations linguistiques sont proches, sans être semblables, la réalité de nombreuses familles montrant des couples ayant des langues premières différentes. Le nombre de langues inventoriées est également proche de ce qui ressortait des données relatives aux élèves (entre 11 et 17 langues d'origine différentes selon les populations et en tenant compte des différences entre pères et mères). Notons que de nombreux parents se déclarent au moins bilingues (entre 42 % et 50 %).

La formation des parents montre qu'une majorité possèdent un niveau de formation de type CFC (environ deux tiers des parents). Presque un tiers possèdent une formation de niveau secondaire II (maturité académique, école de formation générale, etc.), tandis que 15 % environ déclare des études supérieures (technique, santé, social), alors que seuls 5 % environ ont obtenu un diplôme universitaire. Sous l'angle de l'appartenance aux divers groupes linguistiques, nous ne constatons que peu de différences, seuls les parents d'origine étrangère attestant d'un niveau de formation légèrement inférieur et globalement plus modeste. Les mères possèdent un niveau de qualification légèrement inférieur à celui des pères.

La plupart des parents déclarent connaître d'autres langues : entre 70 % et 90 % ont des connaissances complémentaires dans une ou plusieurs langues. La langue la plus citée est le *français*, suivi de *l'allemand standard* et de *l'anglais*. Le degré de maîtrise des langues citées, au plan de la compréhension et de la production orales et écrites, est globalement plutôt élevé. Nous retrouvons dans ces données la richesse linguistique déjà perçue au travers du questionnement des élèves. Le contexte langagier de nombreuses familles est ainsi très riche et présente un potentiel de contact et d'apprentissage plurilingue élevé. Ceci ne signifie évidemment pas que ce potentiel est peu ou largement exploité, les données récoltées ne nous fournissant que des éléments partiels à ce sujet.

La connaissance des langues d'accueil par les parents d'origine étrangère est un élément intéressant pour l'aide potentielle que cela laisse supposer pour leurs enfants. La moitié environ des parents concernés déclarent avoir des connaissances dans les langues d'accueil, la population des parents des élèves entrés en 2001 en 1^{re} année ayant toutefois peu répondu à nos questions. Le dialecte représente visiblement un obstacle plus difficile que les deux autres langues. Le degré de

connaissance dans ces langues met en lumière des compétences déclarées dans les différents domaines (comprendre, parler, lire et écrire) situées entre 11 % et 50 % en général. Il paraît évident que la compétence à écrire les langues partenaires est moins élevée que la compréhension ou la capacité à parler.

Les parents parlent majoritairement leur langue première avec leurs enfants. Ils sont toutefois nombreux à parler d'autres langues en famille, en particulier le dialecte ou l'allemand standard, le français, voire d'autres langues. Le nombre de citations enregistré est en effet assez élevé. Les langues les plus fréquemment citées en complément aux langues premières sont le *français*, suivi de l'*allemand standard* et du *dialecte*. Il est réjouissant de constater que les langues partenaires sont assez fréquemment présentes dans les familles, ce qui contribue à renforcer les efforts d'intégration des élèves allophones et l'ouverture aux langues en général pour tous les groupes linguistiques.

Zusammenfassung der Analyse der Sprachprofile und der Sprachkenntnisse der Eltern

Wir haben die Eltern der Schülerinnen und Schüler befragt, die 1999, 2000 und 2001 in die 1. Klasse eingetreten sind. Die meisten Familien nahmen an der Befragung teil, so dass wir bei den Fragebögen dieser drei Testgruppen eine ziemlich hohe Rücklaufquote verzeichnen konnten. Wir wollten damit einige Elemente im Zusammenhang mit der Sprachbiografie und dem Sprachverhalten in den Familien überprüfen, das Bildungsniveau der Eltern berücksichtigen und mittels der Sprachen, die in der Familie vorhanden und gebraucht werden, den familiären Sprachkontext messen. Wir haben die Väter und Mütter systematisch gebeten, unsere Fragen zu beantworten. Diese Art der Befragung rechtfertigt sich aufgrund der vielseitigen Realitäten in vielen Familien.

Die Verteilung der Elterngruppen nach Erstsprache(n) ergibt eine mit den Daten der Schülerfragebögen sehr vergleichbare Situation: Die prozentualen Anteile der einzelnen Sprachgruppen sind sehr nahe beieinander, ohne jedoch gleich zu sein, da in zahlreichen Familien die Eltern unterschiedliche Erstsprachen aufweisen. Die Anzahl der erhobenen Sprachen kommt ebenfalls dem Ergebnis nahe, das sich aus den Schülerdaten ergeben hat (je nach Testgruppe und unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Vätern und Müttern konnten zwischen 11 und 17 unterschiedliche Sprachen gezählt werden). Es sei darauf hingewiesen, dass sich viele Eltern als mindestens zweisprachig bezeichnen (zwischen 42 und 50 %).

Bezüglich des Ausbildungsniveaus der Eltern zeigt sich, dass eine Mehrheit einen Lehrabschluss besitzt (rund 2/3 der Eltern). Rund ein Drittel besitzt eine Ausbildung auf Sekundarstufe II (akademische Maturität, Diplommittelschule usw.), während rund 15 Prozent angeben, höhere Schulen besucht zu haben (Technik, Gesundheit, Soziales) und nur rund 5 Prozent einen Hochschulabschluss besitzen. Unter dem Blickwinkel der Zugehörigkeit zu den einzelnen Sprachgruppen können nur geringe Unterschiede festgestellt werden. Nur die Eltern ausländischer Herkunft geben einen leicht niedrigeren und insgesamt bescheideneren Ausbildungsstand an. Die Mütter weisen insgesamt gesehen einen leicht tieferen Ausbildungsstand auf als die Väter.

Die meisten Eltern geben an, weitere Sprachen zu sprechen: 70 bis 90 Prozent von ihnen haben zusätzliche Kenntnisse in einer oder mehreren anderen Sprachen. Am meisten wird *Französisch* genannt, gefolgt von *Standarddeutsch* und *Englisch*. Der Kenntnisstand bei den genannten Sprachen ist in Bezug auf das Verstehen, Sprechen und Schreiben insgesamt eher hoch. In diesen Daten zeigt sich auch die reiche sprachliche Vielfalt wieder, die schon aus den Fragebögen der Schülerinnen und Schüler ersichtlich war. Das sprachliche Umfeld vieler Familien ist somit sehr reich und stellt ein hohes Potenzial für mehrsprachige Kontakte und das Erlernen mehrerer Sprachen dar. Dies bedeutet aber nicht automatisch, dass dieses Potenzial in starken oder geringen Masse genutzt wird; die erhobenen Daten liefern uns diesbezüglich nur Teilaufgaben.

Die Kenntnis der Aufnahmesprache durch die Eltern ausländischer Herkunft ist ein interessantes Element für die mögliche Hilfe, die sie ihren Kindern zulassen können. Rund die Hälfte der betroffenen Eltern geben an, dass sie Kenntnisse in der Aufnahmesprache haben, wobei die Testgruppe der Schülerinnen und Schüler, die

2001 in die 1. Klasse eintraten, unsere Fragen jedoch nur in geringem Masse beantwortet hat. Die Mundart stellt offensichtlich ein grösseres Hindernis dar als die beiden anderen Sprachen. Der Kenntnisstand in diesen Sprachen zeigt die Kompetenzen auf, die für die einzelnen Bereiche angegeben wurden (verstehen, sprechen, lesen und schreiben); sie liegen im Allgemeinen zwischen 11 und 50 Prozent. Es scheint offensichtlich, dass die Kompetenz, in den Partnersprachen zu schreiben, geringer ist als die Kompetenz, sie zu verstehen oder zu sprechen.

Die Eltern sprechen mehrheitlich in ihrer Erstsprache mit den Kindern. Viele von ihnen sprechen innerhalb der Familie jedoch auch andere Sprachen, insbesondere Mundart bzw. Standarddeutsch, Französisch oder sogar andere Sprachen. Die Zahl der Antworten, in denen die diesbezüglichen Fragen bejaht wurden, ist denn auch ziemlich hoch. Die Sprachen, die neben der Erstsprache am häufigsten vorkommen sind *Französisch*, gefolgt von *Standarddeutsch* und *Mundart*. Es ist erfreulich festzustellen, dass die Partnersprachen ziemlich oft in den Familien vorkommen, was die Anstrengungen zur Integration der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler sowie die allgemeine Offenheit gegenüber allen Sprachgruppen stärkt.

4. Analyse comparée des résultats aux divers tests d'acquisitions langagières

Afin de mieux cerner la progression des acquis langagiers, nous avons passé trois séries différentes de tests en tenant compte de la durée de participation des élèves à l'expérimentation.

Ainsi, nous avons passé une **première série d'épreuves** centrées sur la compréhension après une année d'expérience immersive. Trois cohortes d'élèves y ont participé (élèves entrés en 1^{re} primaire en 1999, 2000 et 2001), ce qui nous permet de procéder à une comparaison des résultats.

Une **deuxième série de tests** a été passée aux élèves qui ont participé à l'expérience immersive pendant deux années. Deux cohortes d'élèves (2^e et 3^e années de l'année scolaire 2000-2001, élèves de 2^e de l'année scolaire 2001-2002) ont passé ces tests. A noter que nous avons soumis aux francophones les mêmes tests en dialecte et en allemand standard à deux mois d'intervalles. Là encore, une comparaison des résultats peut se révéler intéressante.

Enfin, un **troisième test** visant essentiellement la compréhension au travers d'une histoire racontée et illustrée a été passé une seule fois aux élèves de 3^e et 4^e qui avaient suivi l'enseignement bilingue pendant 3 ans, respectivement 4 ans. Cette passation a eu lieu à la fin de la période expérimentale initiale, soit en juin 2003.

L'analyse de ces tests et la comparaison des résultats des différentes cohortes d'élèves devraient contribuer à l'évaluation globale de l'expérience biennoise, en fournissant des observations concernant les compétences indirectement acquises par les élèves lors de la pratique immersive.

Tests de compréhension après une année de pratique immersive

Un premier dispositif comprenant 8 tests avait été élaboré pour la première passation en 1999. Six tests concernaient les compétences réceptives des élèves, tandis que deux tests visaient à cerner leurs capacités productives. Cette première expérience a démontré que les tests produits ne permettaient pas tous de tirer des enseignements intéressants, si bien que seuls cinq tests de compréhension ont été retenus pour les deuxièmes et troisièmes passations. Nous avons éliminé les tests de production, les capacités des élèves à parler s'étant révélées très faibles. Nos comparaisons porteront donc sur les seules épreuves liées à la compétence réceptive.

Populations d'élèves ayant participé aux tests

Voici un rapide aperçu des effectifs des élèves ayant participé aux différents tests.

Tableau 44 – Répartition des effectifs des élèves

	Classes alémaniques		Classes francophones		Totaux
	Elèves alémaniques	Elèves allophones	Elèves francophones	Elèves allophones	
Elèves 1999	55		39		94
	30	25	22	17	
Elèves 2000	28		16		44
	16	12	13	3	
Elèves 2001	34		14		48
	16 + 2 élèves francophones	16	6	8	

Brève description du contenu des tests

Tableau 45 – Contenu des cinq tests de compréhension

Compétences réceptives orales		
Test (nbr de pts attribués)	Thème	Contenu et tâche
1 (8 pts)	Vocabulaire et phrases simples	L'élève doit associer une image à un mot simple ou à une phrase simple.
3 (10 pts)	Repérage de nombres	L'élève doit repérer sur une feuille comprenant les nombres de 1 à 31 celui qu'on lui indique oralement.
4 (10 pts)	Repérage d'images sur la base de phrases	L'élève doit identifier des images sur la base de phrases plus complexes.
5 (10 pts)	Réalisation sous forme d'actions	L'élève entend une phrase et doit la réaliser concrètement (test type Total Physical Response).
6 (5 pts)	Reconstitution d'une petite histoire	L'élève doit identifier dans le bon ordre une série de 5 images correspondant chacune à un petit corpus de phrases.

Remarques concernant les tests utilisés

L'objectif d'un enseignement par immersion ne vise pas la langue elle-même en tant qu'objet d'apprentissage ; les tests qui tentent d'évaluer des acquisitions langagières doivent donc être abordés avec prudence. Quelques remarques méritent d'être faites à ce sujet :

- les activités proposées dans les tests prennent appui sur les indications fournies par les enseignantes quant aux différents thèmes traités dans les leçons consacrées à l'enseignement bilingue au cours de l'année scolaire ;
- ces tests correspondent à un prélèvement d'informations destiné à percevoir le degré d'intégration de la langue-cible en fonction d'un échantillon d'activités choisies ;
- ces tests ne visent pas à vérifier des apprentissages au sens habituel de ce que l'on entend dans le cadre de l'enseignement.

D'autres paramètres interviennent également et conduisent à considérer les résultats avec une certaine prudence :

- le nombre d'élèves ayant participé aux tests est modeste ;
- les branches choisies pour l'enseignement bilingue ne sont pas les mêmes pour tous les élèves ;
- les conditions auxquelles sont confrontés les élèves des classes alémaniques et francophones diffèrent : les élèves des classes alémaniques reçoivent un enseignement en français, tandis que les élèves des classes francophones sont exposés au dialecte alémanique et à la langue standard ;

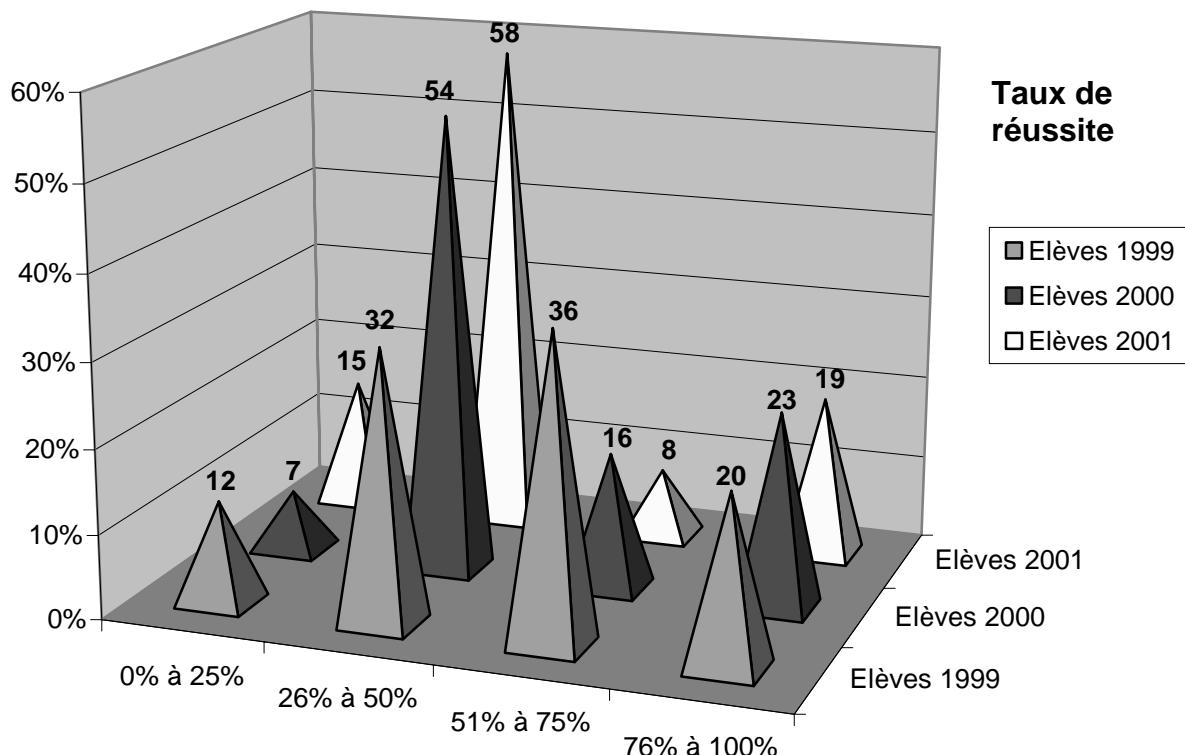
- un nombre important d'élèves de langue maternelle étrangère est présent dans toutes les classes.

Ces diverses considérations relatives au contexte de l'expérience montrent bien que l'analyse des résultats de ces différents tests permet de faire quelques constats et de dégager quelques tendances. Les résultats présentés ci-après ne correspondent pas à une mesure fiable de réussite dans le cadre de la vérification d'acquisitions précises.

Résultats généraux

Pour comparer les résultats généraux, nous avons réparti l'ensemble des points possibles en quatre tranches de 25 % chacune. Ainsi, malgré le fait que les élèves de 1999 avaient passé 6 tests de compréhension, alors que ceux de 2000 et 2001 n'en avaient que cinq, une comparaison en termes de réussite selon les quatre tranches est possible.

Nous allons par ailleurs comparer les résultats dans l'ensemble selon le critère de réussite inférieure ou supérieure à 50 %, ce qui nous permettra également de mener certaines observations utiles. Le graphique ci-après indique et compare la répartition des taux de réussites selon les tranches indiquées.



Graphique 1 – Résultats généraux des tests de compréhension

La comparaison des résultats selon les années montre que pour les élèves des années 2000 et 2001, les taux de réussite sont assez proches, avec toutefois des résultats légèrement inférieurs pour les élèves 2001. Cette dernière différence s'explique notamment par le fait que les leçons d'enseignement par immersion, dès la deuxième année d'expérimentation, ont été réduits à deux leçons hebdomadaires, en raison des difficultés de gestion et d'organisation des classes de première année. Pour les élèves de l'année 1999, le taux de réussite est meilleur compte tenu du fait qu'ils ont bénéficié de quatre leçons d'enseignement bilingue lors de la première année d'expérimentation. On observe aussi que dans la tranche supérieure de réussite (plus de 75 % de réponses correctes) le pourcentage des élèves qui appartiennent à cette catégorie est très proche (entre 19 % et 23 %). Dans la partie inférieure de réussite (moins de 25 % de réponses correctes), la proportion d'élèves concernés se situe entre 7 % et 15 %.

Résultats généraux par tests

Tableau 46 – Résultats des trois populations d'élèves selon les différents tests

	Elèves 1999 N=94		Elèves 2000 N=48		Elèves 2001 N=44	
	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %
Test 1	69 %	31 %	75 %	25 %	79 %	21 %
Test 3	68 %	32 %	64 %	36 %	65 %	35 %
Test 4	10 %	90 %	27 %	73 %	33 %	67 %
Test 5	57 %	43 %	66 %	34 %	77 %	23 %
Test 6	33 %	66 %	36 %	64 %	56 %	44 %
Taux de réussite global	44 %	56 %	61 %	39 %	73 %	27 %

Les résultats par tests font état de certaines régularités : ainsi, les tests concernant l'identification de mots et de phrases simples (test 1) et l'identification de nombres (test 3) ont des taux de réussite très proches. Le test qui portait sur la compréhension de petites phrases comprenant plusieurs informations que l'élève doit associer au choix de l'image correspondante (test 4), obtient de bons résultats. Or, ce test postule que l'élève doit comprendre le sens global de l'énoncé qui lui est soumis. Nous sommes dans ce cas dans le domaine de la stratégie de compréhension, laquelle semble plutôt bien attestée chez les élèves questionnés. A l'inverse, le test visant à vérifier la compréhension de mots de vocabulaire ou de petites phrases très simples (test 1) est beaucoup moins performant : la réussite au-dessus de 50 % est faible pour les trois années considérées. Cela montre bien que les compétences de compréhension acquises par les élèves sont globales et portent

plutôt sur des énoncés et des situations que sur des mots isolés, par ailleurs choisis parmi les thèmes très divers abordés par les enseignantes dans leurs classes. Les tests visant à obtenir des élèves de faire l'action désignée par un énoncé (test 5) et de rétablir l'ordre des images d'une petite histoire racontée à l'élève (test 6) montrent des taux de réussite proches pour les deux premières populations et un résultat un peu inférieur pour la population des élèves 2001. Le test qui postule la capacité à comprendre globalement une petite histoire (test 6), obtient des résultats plutôt positifs. Ce constat rejoint les remarques faites à propos du test 4.

D'une manière générale, le taux de réussite comparé entre les trois années montre une baisse pour les années 2000 et 2001. Celle-ci s'explique entre autres par la réduction à deux leçons hebdomadaires seulement de la pratique immersive. En outre, la population des élèves entrés en 2001 en 1^{re} année primaire obtient les résultats les plus modestes. Plusieurs indices ont déjà montré dans les analyses précédentes relatives au comportement langagier que cette population d'élèves réagissait de manière quelque peu différente des autres populations : contacts moins fréquents avec les autres communautés, attitudes et représentations légèrement inférieures, sont autant de constats qui dénotent un comportement quelque peu différent. Nous retrouvons ces petites différences dans les taux de réussite de cette population.

Résultats selon les classes francophones et alémaniques

D'une manière générale, les élèves des classes alémaniques obtiennent des taux de réussite légèrement supérieurs à ceux des élèves des classes francophones (cf. tableau 47). Nous expliquons cette différence par le fait que les élèves des classes francophones sont confrontés dès la 1^{re} année aux deux codes différents que sont le dialecte et l'allemand standard. Leur tâche de compréhension est par conséquent un peu plus compliquée par cette situation où la part de l'allemand standard est progressivement augmentée au cours de la première année. Les tests passés aux élèves des classes francophones leur ont été généralement soumis en allemand standard. Le dialecte n'a été utilisé qu'en cas d'incompréhension, pour tenter d'aider l'élève.

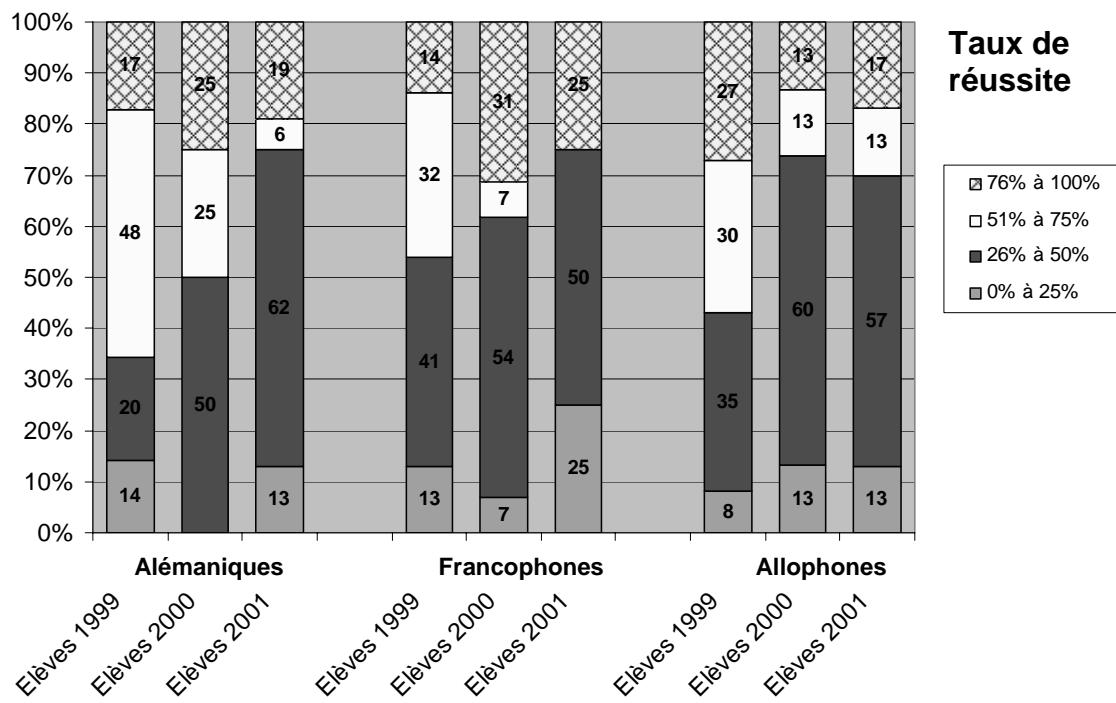
Nous constatons également que la population des élèves de 2001 obtient globalement, selon les classes, des résultats inférieurs à ceux des autres années. Les classes francophones, pour les tests 1 et 5, par exemple, obtiennent des résultats inférieurs à ceux des autres populations. La principale différence entre les classes réside avant tout dans le fait que la tâche de compréhension est plus exigeante pour les élèves des classes francophones, vu l'exposition à deux codes langagiers.

Tableau 47 – Résultats des trois populations aux différents tests selon les classes alémaniques et francophones

		Classes alémaniques		Classes francophones	
		Réussite < 50 %	Réussite > 50 %	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %
Test 1	Elèves 1999	71 %	29 %	67 %	33 %
	Elèves 2000	75 %	25 %	75 %	25 %
	Elèves 2001	73,5 %	26,5 %	93 %	7 %
Test 3	Elèves 1999	58 %	42 %	82 %	18 %
	Elèves 2000	32 %	68 %	38 %	62 %
	Elèves 2001	56 %	44 %	85,5 %	14,5 %
Test 4	Elèves 1999	7 %	93 %	13 %	87 %
	Elèves 2000	21 %	79 %	38 %	62 %
	Elèves 2001	29,5 %	70,5 %	43 %	57 %
Test 5	Elèves 1999	45 %	55 %	74 %	26 %
	Elèves 2000	64 %	36 %	69 %	31 %
	Elèves 2001	70,5 %	29,5 %	93 %	7 %
Test 6	Elèves 1999	25 %	75 %	58 %	41 %
	Elèves 2000	32 %	68 %	44 %	56 %
	Elèves 2001	53 %	47 %	64,5 %	35,5 %

Résultats aux tests selon les groupes linguistiques

La comparaison entre les élèves des trois groupes linguistiques met en lumière quelques faits intéressants, notamment en ce qui concerne les élèves allophones. Ainsi, nous constatons que les élèves allophones, dans les taux de réussite supérieurs à 50 %, obtiennent de bons résultats en 1999, derrière le groupe des élèves alémaniques. En 2001, malgré des résultats plus modestes pour l'ensemble des élèves, ce sont les allophones qui obtiennent les meilleurs taux au-dessus de 50 % de réussite (30 % contre 25 % aux deux autres groupes linguistiques).



Graphique 2 – Résultats globaux aux tests par groupes linguistiques

Les élèves francophones, nous l'avions déjà constaté, semblent se heurter à plus de difficultés : ils constituent le groupe dont les taux de réussite au-delà de 50 % de réussite sont les moins bons en 1999 ; ils le restent en 2001, mais à égalité avec les élèves alémaniques. Quant au groupe des élèves alémaniques, il est frappant de constater que leurs résultats, qui étaient les meilleurs en 1999, chutent sensiblement lors des deux autres années. Dans le cas des classes alémaniques, il n'est pas possible d'invoquer la difficulté de l'exposition à deux codes langagiers, puisqu'ils sont confrontés exclusivement au français. Seule la diminution en 1^{re} année du temps consacré à la pratique immersive constitue un facteur explicatif qu'il est possible d'invoquer.

Globalement, nous devons tout de même constater une évolution plutôt défavorable des résultats, pour tous les groupes linguistiques, à l'exception du groupe des élèves allophones de 2001, dont les résultats se sont légèrement améliorés de 2000 à 2001.

Il convient de rester prudents à la lecture des ces différents résultats, la difficulté pour les élèves consistant à être confrontés à des tests construits pour évaluer les compétences de compréhension sans pouvoir tenir compte d'apprentissages spécifiques ciblés, l'enseignement bilingue ne visant pas un tel objectif.

Résultats des différents groupes linguistiques par tests

Tableau 48 – Résultats par tests des trois populations scolaires selon les groupes linguistiques

		Elèves de langue première alémanique		Elèves de langue première francophone		Elèves de langue première étrangère	
		Réussite < 50 %	Réussite > 50 %	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %	Réussite < 50 %	Réussite > 50 %
Test 1	Elèves 1999	69 %	31 %	68 %	32 %	70 %	30 %
	Elèves 2000	75 %	25 %	69 %	31 %	80 %	20 %
	Elèves 2001	81 %	19 %	75 %	25 %	79 %	21 %
Test 3	Elèves 1999	69 %	31 %	73 %	27 %	57 %	43 %
	Elèves 2000	56 %	44 %	69 %	31 %	67 %	33 %
	Elèves 2001	69 %	51 %	75 %	25 %	58 %	42 %
Test 4	Elèves 1999	13 %	87 %	0 %	100 %	11 %	89 %
	Elèves 2000	12 %	88 %	38 %	62 %	33 %	67 %
	Elèves 2001	44 %	56 %	25 %	75 %	29 %	71 %
Test 5	Elèves 1999	45 %	55 %	77 %	23 %	54 %	46 %
	Elèves 2000	62 %	38 %	62 %	38 %	73 %	27 %
	Elèves 2001	75 %	25 %	75 %	25 %	79 %	21 %
Test 6	Elèves 1999	21 %	79 %	36 %	64 %	43 %	57 %
	Elèves 2000	25 %	75 %	38 %	62 %	47 %	53 %
	Elèves 2001	56 %	44 %	63 %	37 %	54 %	46 %

Une analyse de ces résultats montre que, pour les tests 1 et 3, les différences entre populations d'élèves ne sont pas significatives, pas plus que les différences entre groupes linguistiques. Les tests 5 et 6, et dans une moindre mesure le test 4, font apparaître quelques différences avec des résultats plus faibles pour les élèves 2001. En revanche, pour cette population, les différences entre groupes linguistiques sont insignifiantes, sauf pour deux valeurs : au test 3, ce sont les élèves francophones qui obtiennent le plus petit score pour les résultats supérieurs à 50 % de réussite ; au test 4, ce sont les élèves alémaniques qui obtiennent le plus petit score dans la même catégorie. Par rapport au résultat de l'ensemble du test, nous pouvons identifier que ce sont essentiellement les tests 4 et 5, moins bien réussis par les élèves 2001, qui entraînent la différence générale constatée précédemment. Les différences entre groupes linguistiques, considérées sous l'angle de chacun des

tests, se révèlent beaucoup moins nettes que ce que les résultats globaux semblaient laisser percevoir.

Il convient donc d'être prudent avec les constats dégagés par cette triple passation. Nous retenons toutefois que – comme déjà mentionné dans le rapport intermédiaire – les élèves, en situation de pratique immersive, font des apprentissages indirects et qu'ils acquièrent assez rapidement des compétences réceptives. N'oublions pas en effet que ces premiers tests ont été réalisés après 10 mois d'expérience d'enseignement bilingue (passations effectuées en juin de chaque année). De ce point de vue, les élèves ont tous démontré qu'ils étaient capables de répondre à des questions pas toujours faciles et qu'ils ont donc acquis des éléments qui leur permettent de comprendre la langue partenaire.

Tests de compréhension et de production orale après deux années d'enseignement bilingue

Pour compléter les informations concernant les capacités de compréhension acquises par les élèves, nous avons procédé à la passation d'une série de tests portant principalement sur les compétences de compréhension après deux années de pratique immersive.

Populations selon les classes et les groupes linguistiques

Ces tests ont été soumis à deux cohortes d'élèves, en juin 2001 (élèves de 2^e et 3^e années primaires qui sont entrés en 1999 dans l'expérience) ainsi qu'en juin 2002 (élèves de 2^e année primaire qui sont entrés dans l'expérimentation en 2000). A noter que les élèves des classes francophones ont passé ces tests dans les deux langues auxquelles ils ont été exposés : en dialecte et en allemand standard, en deux groupes distincts, avec passation en juin dans l'une des deux langues et en août pour la deuxième langue, soit deux mois après la première passation.

Tableau 49 – Répartition des populations d'élèves selon la classe et les groupes linguistiques

	Groupes linguistiques selon la langue première			Total
	Dialecte / all. stand.	Français	Autres langues	
Classes alémaniques 2001	35		27	62
Classes francophones 2001		25	21	46
Totaux 2001	35	25	48	108
Classes alémaniques 2002	21		18	39
Classes francophones 2002		13	5	18
Totaux 2002	21	13	23	57

Description brève des tests

Cette deuxième série de tests portait principalement sur des éléments de compréhension (compétences réceptives orales), mais revenait aussi sur la capacité à s'exprimer (compétences productives orales).

En outre, nous avons abordé quelques éléments portant sur la compréhension d'éléments de morphosyntaxe qui sont évidemment importants dans le processus de décodage des énoncés. Ces divers éléments peuvent être analysés et leur degré de maîtrise peut ainsi être apprécié. Le tableau suivant décrit brièvement le contenu et les intentions visées par les divers tests produits.

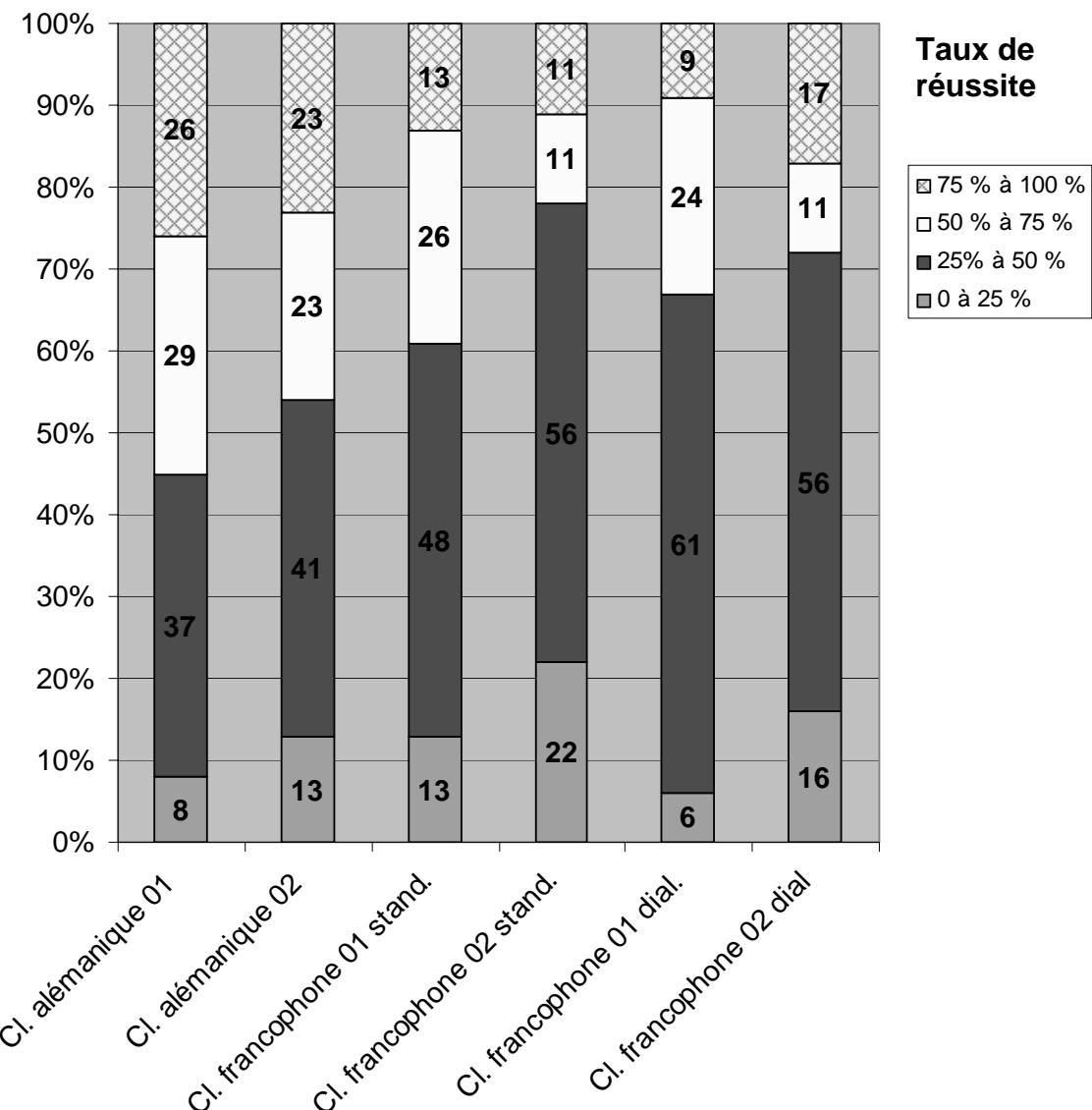
A noter enfin que le test 5 n'est pas quantifié sous forme de points, mais qu'il fait l'objet d'analyses spécifiques quant au type de réponses produites et aux caractéristiques (structures syntaxiques de la phrase, respect des accords, structure des divers groupes, phénomènes d'interférences entre langues, etc.).

Tableau 50 – Description des tests et de leur contenu

Compétences réceptives orales		
Test + nbre de points	Thème	Contenu et tâche
1 (10 pts)	Compréhension sur la base d'une courte séquence	L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la séquence qu'il vient d'entendre.
2 (5 pts)	Compréhension sur la base d'une séquence constitutive d'une petite histoire	L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la séquence qu'il vient d'entendre dans le contexte d'une petite histoire drôle.
3 (13 pts)	Compréhension d'éléments de morphosyntaxe	L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la phrase qu'il a entendue. Les éléments de morphosyntaxe sont déterminants pour l'identification de l'image correcte. Eléments morphosyntaxiques testés : distinction singulier/pluriel, pronoms de 3 ^e personne masculin/féminin, fonctions de différents pronoms (sujet – complément de verbe), négation
4 (10 pts)	Réalisation de consignes par le biais du dessin	L'élève doit ajouter sur une feuille contenant une situation simple les éléments correspondant aux consignes qu'il vient d'entendre.
Compétences productives orales		
5 (41 pts)	Savoir répondre oralement à des questions	L'élève doit formuler des réponses à des questions en s'appuyant sur des images.

Résultats globaux aux tests de compréhension orale

Nous présentons ci-après les résultats d'ensemble des deux populations qui ont été soumises à nos tests. Nous abordons ces résultats sous deux aspects : selon les classes alémaniques et francophones et selon les groupes linguistiques.



Graphique 3 – Taux de réussite global aux tests de compréhension selon le type de classes (en pourcentage de réussite)

Rappelons que les élèves des classes francophones, exposés pendant deux années scolaires à la fois au dialecte et à l'allemand standard, ont été soumis pour ce test aux deux langues, à plus de deux mois d'intervalle, soit avant et après les vacances d'été⁹.

En considérant les résultats supérieurs à 50 % de réussite, nous constatons que ce sont les élèves des classes alémaniques qui réussissent le mieux les tests proposés. Ceci s'explique, du moins en partie, en raison du fait qu'ils sont exposés à une seule

⁹ Nous avons passé les tests aux élèves des classes francophones en deux étapes, en séparant de surcroît les effectifs en deux parts égales : une partie des élèves ont passé les tests d'abord en dialecte, puis en allemand standard, alors que l'autre partie des élèves les ont passés dans l'ordre inverse. Nous voulions ainsi tenter d'évaluer si un effet de mémorisation à deux mois d'intervalle pouvait jouer un rôle dans les résultats. L'analyse des résultats a montré que le fait de reprendre les mêmes tests en modifiant la langue n'avait pas d'influence avérée sur les résultats.

langue. Les élèves des classes francophones obtiennent des résultats globalement inférieurs. Il faut toutefois relever que les tranches supérieures de réussite pour les élèves de ces classes sont tout de même clairement présentes, même si elles sont proportionnellement plus faibles en pourcentages, et ce tant pour les tests passés en dialecte que pour ceux passés en allemand standard.

Relevons aussi que dans l'ensemble, les élèves de la population ayant passé les tests en 2002 les réussissent moins bien. Ces élèves, comme déjà mentionné plusieurs fois, n'ont bénéficié que de deux leçons d'enseignement immersif par semaine en 1^{re} année, ce qui explique sans doute en partie cette différence dans les résultats, outre le fait d'avoir été confrontés à deux codes linguistiques.

Il faut souligner aussi la faible proportion des élèves qui ne réussissent que peu les tests et qui se situent dans la tranche de réussite inférieure à 25 %. Selon les classes et la langue des tests, cette proportion varie de 8 % à 22 %. A noter que les résultats des élèves de cette tranche de réussite se situent entre 2 et 10 points (sur 38 points possibles).

L'analyse des mêmes résultats globaux sous l'angle des divers groupes linguistiques met en lumière d'autres constats intéressants. Le graphique 4 illustre cette répartition des résultats.

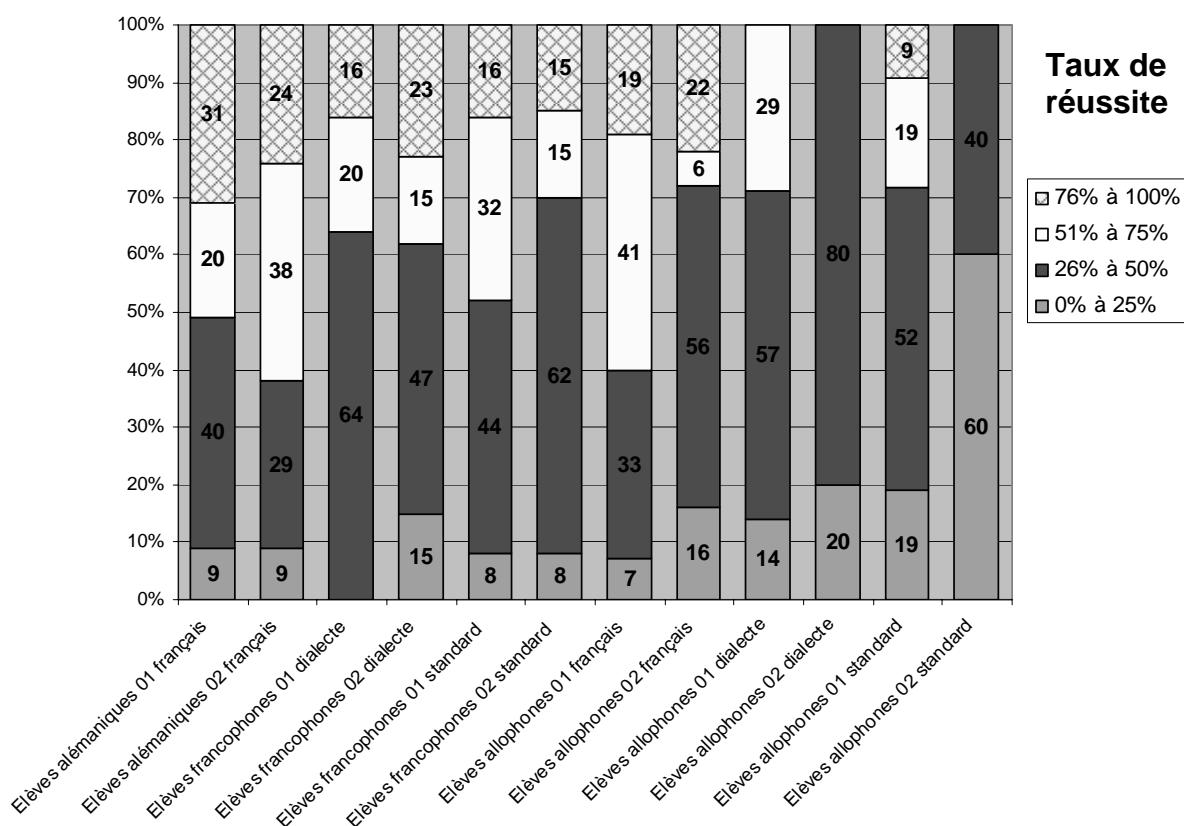
Les élèves alémaniques sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats aux tests de compréhension. Ces résultats sont même encore supérieurs pour la cohorte 2002. Ce constat montre que les élèves alémaniques n'ont pas souffert de la diminution à deux leçons hebdomadaires de l'enseignement par immersion. De même, les élèves allophones qui ont passé le test en français – et qui appartiennent donc aux classes alémaniques – obtiennent de bons résultats en 2001 ; mais il n'en va pas de même pour ce groupe en 2002, puisque les pourcentages de réussite supérieurs à 50 % chutent sensiblement et se situent dans des proportions proches des groupes linguistiques francophones et allophones.

Les élèves francophones des deux cohortes obtiennent des résultats inférieurs à ceux des alémaniques, tout en gardant une proportion de réussite supérieure à 50 % qui reste appréciable. Il n'y a pas de différence significative dans les résultats des élèves francophones si l'on compare la passation des tests en dialecte et en allemand standard, les résultats de la cohorte 2002 dans cette dernière langue étant toutefois les moins bons pour le groupe de ces élèves.

Les élèves allophones obtiennent des résultats contrastés : si dans l'ensemble, les élèves allophones des classes alémaniques s'en sortent mieux, voire très bien (cohorte 2001), il n'en va pas de même des élèves allophones des classes francophones. Les pourcentages de réussite montrent en effet des différences importantes : la cohorte 2001 compte encore près de 30 % d'élèves réussissant plus de 50 % des items proposés dans les tests. Mais la cohorte 2002 de ces élèves se situe entièrement dans la partie inférieure de réussite, soit à un taux de moins de 50%. Certes, le nombre d'élèves allophones présents dans les classes francophones pour la cohorte 2002 (5 élèves seulement) relativise ce constat quelque peu mitigé. Relevons toutefois que cela confirme les indices que les analyses du rapport intermédiaire laissaient déjà entrevoir : il n'est pas aisément pour les élèves d'origine

étrangère d'être confrontés à deux codes linguistiques (le dialecte et l'allemand standard) dans une classe francophone et dans un contexte d'exposition à ces deux langues qui reste modeste.

Soulignons enfin que globalement, à l'exception des allophones de la cohorte 2002 qui sont en classe francophone, le pourcentage d'élèves situé dans la tranche inférieure à 25 % de réussite reste modeste et est inférieur au cinquième des élèves, quelle que soit la population considérée. Nos tests, construits sur des questionnements assez arbitraires, compte tenu de la diversité des enseignements et disciplines suivies en immersion, montrent tout de même que des apprentissages indirects se font et que chaque élève parvient à manifester ses capacités de compréhension, même si c'est parfois de façon très modeste en termes de réussite.



Graphique 4 – Taux de réussite global aux tests de compréhension selon les groupes linguistiques et en fonction de la langue du test

Résultats selon les différents tests portant sur la compréhension

L'observation des résultats selon le type de classe et en fonction de chaque test fait apparaître quelques constats intéressants. Si globalement pour l'ensemble des tests on perçoit une différence entre classes alémaniques et francophones, l'image est plus nuancée lorsqu'on se penche sur les taux de réussite pour chacun des tests.

Tableau 51 – Résultats généraux par test et par type de classes en fonction de la langue testée

		Classes alémaniques		Classes francophones ¹⁰			
		Langue testée : français		Langue testée : dialecte		Langue testée : allemand standard	
		Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 (compréhension d'une séquence)	2001	19 %	80 %	33 %	63 %	30 %	67 %
	2002	41 %	59 %	50 %	50 %	44 %	56 %
Test 2 (compréhension d'une histoire)	2001	27 %	73 %	33 %	65 %	50 %	48 %
	2002	54 %	46 %	61 %	39 %	72 %	28 %
Test 3 (compréhension d'éléments syntaxiques)	2001	44 %	56 %	63 %	35 %	54 %	43 %
	2002	44 %	56 %	72 %	28 %	72 %	28 %
Test 4 (réalisation de consignes)	2001	73 %	24 %	83 %	15 %	72 %	26 %
	2002	82 %	18 %	78 %	22 %	83 %	17 %
Résultats généraux	2001	45 %	55 %	67 %	33 %	61 %	39 %
	2002	54 %	46 %	72 %	28 %	78 %	22 %

Pour les tests 1 et 2 (compréhension d'une séquence de phrases ou d'une courte histoire), les élèves des classes alémaniques, obtiennent des résultats inférieurs (de 80 % à 59 % de réussite supérieure à 50 %) pour la cohorte 2002, les deux autres test (3 et 4) montrant des taux semblables ou proches. De leur côté, les élèves des classes francophones se situent dans des taux de réussite légèrement inférieurs pour les mêmes tests 1 et 2. On notera toutefois que pour la cohorte 2002, les taux supérieurs à 50 % pour le test 1 sont très proches pour les deux types de classes.

¹⁰ Deux élèves de la cohorte 2001 n'ont passé qu'une série de tests en juin 2001, l'un en dialecte, l'autre en allemand standard, avant de quitter l'école. Ceci explique que les pourcentages additionnés pour les classes francophones de 2001 n'atteignent pas 100 %.

Ces constats montrent que les résultats globaux à l'ensemble des tests ne suffisent pas, et que l'observation des scores obtenus peut être utile. Le test 2 par exemple montre que tous les types de classe l'ont moins bien réussi en 2002.

Le test 3 (compréhension d'éléments de morphosyntaxe) montre une baisse des résultats pour les élèves des classes francophones entre 2001 et 2002, alors que les élèves des classes alémaniques maintiennent leur taux de réussite. Ces résultats doivent toutefois être traités avec prudence, car l'analyse plus détaillée de la maîtrise des éléments grammaticaux testés (cf. pages 98-103) permet de mettre en évidence des constats plus nuancés quant aux différences globales observées.

Le test demandant aux élèves de réaliser concrètement des consignes énoncées oralement (test 4) n'obtient que des taux faibles au-delà de 50 % de réussite, et ce pour les deux types de classes.

Ces différentes analyses montrent que le critère de l'appartenance aux classes francophone ou alémanique fournit bien un certain éclairage, mais que celui-ci mérite d'être complété par le biais d'une observation des résultats selon les groupes linguistiques. Le tableau 52 rassemble les données issues des tests en fonction du critère de l'appartenance linguistique. Nous ne fournissons que les pourcentages concernant le taux de réussite supérieur à 50 % des items, pour faciliter les observations.

D'une manière générale, c'est le groupe des élèves alémaniques qui obtient les meilleurs résultats pour les réussites situées au-delà de 50 %. On peut observer des pourcentages qui montrent que, ponctuellement, d'autres groupes ont mieux réussi certains tests. Le groupe des élèves francophones et celui des élèves allophones des classes alémaniques obtiennent des résultats très proches mais inférieurs à ceux des alémaniques. Suit enfin le groupe des élèves allophones des classes francophones, dont les taux de réussite supérieurs à 50 % sont les plus faibles.

Le test visant la compréhension de courts énoncés (test 1) montre des taux de réussite supérieurs à 50 % plutôt élevés, et ce pour tous les groupes linguistiques. On observe certes une légère baisse pour les élèves de 2002. Ce constat montre bien qu'une part non négligeable, souvent majoritaire, des élèves, obtient des résultats qu'on peut considérer comme bons.

Le test relatif à la compréhension d'une histoire brève (test 2) montre des taux de réussite plus contrastés : on constate une légère baisse des résultats pour les alémaniques et les francophones entre la passation 2001 et celle de 2002. Cette baisse est beaucoup plus marquée pour les élèves allophones des classes francophones, aucun de ceux de la cohorte 2002 ne dépassant le seuil de 50 % de réussite à ce test. De même, la réussite du groupe des allophones des classes alémaniques chute sensiblement, tout en restant équivalent aux résultats des élèves francophones.

Tableau 52 - Taux de réussite des divers groupes linguistiques par test

		Langue 1 dial. + all. st.	Langue 1 français		Langue 1 étrangère		
		Langue visée : français	Langue visée : dialecte	Langue visée : all. standard	Langue visée : dialecte	Langue visée : all. standard	Langue visée : français
		Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 (compréhen- sion d'une séquence)	2001	77 %	72 %	84 %	52 %	43 %	85 %
	2002	66 %	54 %	64 %	40 %	40 %	50 %
Test 2 (compréhen- sion d'une histoire)	2001	69 %	72 %	48 %	57 %	48 %	78 %
	2002	57 %	38 %	54 %	0 %	0 %	34 %
Test 3 (com- préhension d'éléments syntaxiques)	2001	54 %	32 %	52 %	38 %	33 %	59 %
	2002	57 %	32 %	38 %	0 %	0 %	56 %
Test 4 (réalisation de consigne)	2001	31 %	20 %	32 %	10 %	19 %	22 %
	2002	24 %	31 %	23 %	0 %	0 %	11 %
Résultats généraux	2001	51 %	36 %	48 %	29 %	29 %	60 %
	2002	62 %	38 %	30 %	0 %	0 %	28 %

Le test visant la compréhension d'éléments de syntaxe (test 3) confirme les constats précédents : les taux de réussite supérieurs à 50 % se situent pour tous les groupes linguistiques de 32 % à 59 % des élèves concernés, à l'exception à nouveau du groupe des élèves allophones des classes francophones, aucun de ceux-ci ne dépassant le seuil de 50 % de réussite.

Le test relatif à la réalisation concrète par les élèves de consignes énoncées oralement (test 4) montre des taux de réussite très proches, mais avec des pourcentages situés entre 10% et 32 % des effectifs pour ceux qui dépassent le seuil de 50 % de réussite. Seuls les élèves allophones des classes francophones, encore une fois, ne dépassent pas ce seuil.

Le groupe des élèves francophones et celui des élèves allophones des classes francophones ont été soumis aux tests dans les deux langues auxquelles ils ont été exposés, le dialecte et l'allemand standard. Dans l'ensemble, pour le groupe des francophones, nous ne constatons pas de différences significatives entre les taux de réussite en dialecte ou en allemand standard. Tout au plus observons-nous des pourcentages légèrement supérieurs pour l'allemand standard, ce qui est plutôt réjouissant en ce qui concerne l'enseignement de cette langue dès la 3^e année. Nous constatons aussi que les élèves allophones ne manifestent pas non plus de réussite plus marquée dans l'une ou l'autre de ces langues. En revanche, le pourcentage des effectifs dépassant le seuil de 50 % est sensiblement plus faible que celui des deux autres groupes linguistiques, surtout pour la cohorte des élèves de 2002. Ce sont donc bien ces élèves, qui sont dans les classes francophones, qui obtiennent, comme déjà relevé plusieurs fois, les résultats les moins convaincants. Pour cette population, il semble donc avéré que les effets d'apprentissage indirect des langues partenaires soient moins performants, tout en sachant que ces apprentissages sont néanmoins réels. A l'inverse, le groupe des élèves allophones des classes germanophones obtient des résultats assez constants, même si le pourcentage des élèves de 2002 est inférieur pour les tests 1 et 2. Relevons aussi que pour les tests 1, 2 et 3, c'est le même groupe des élèves allophones 2001 des classes alémaniques qui obtient les scores les plus élevés.

Au terme de cette brève incursion dans les groupes linguistiques, le constat le plus marquant concerne donc le fait que les élèves allophones des classes francophones sont ceux dont les résultats sont les moins élevés, avec une différence sensible dans les taux de réussite, surtout pour la cohorte 2002. Ceci confirme les constats déjà faits auparavant montrant que l'exposition aux deux codes que constituent le dialecte et l'allemand standard conduit à des effets moindres pour cette population.

Résultats du test 3 portant sur la capacité de compréhension de structures morphosyntaxiques

Nous avons proposé aux élèves dans ce test quelques tâches portant plus spécifiquement sur différents éléments de morphosyntaxe. Il s'agit de marques grammaticales jouant un rôle essentiel dans la capacité à comprendre pleinement les énoncés.

Les marques grammaticales suivantes ont été intégrées aux énoncés du test 3 :

- savoir reconnaître et distinguer le singulier du pluriel (déterminants) ;
- savoir reconnaître et distinguer les pronoms masculin et féminin de 3^e personne ;
- savoir reconnaître la négation ;
- savoir reconnaître et distinguer des pronoms de fonctions différentes: sujet et complément de verbe.

Nous avons proposé aux élèves différents énoncés contenant les divers éléments morphosyntaxiques décrits ci-dessus; ils devaient repérer parmi 4 images proposées laquelle correspondait à ce qu'ils venaient d'entendre. Le choix de la bonne image ne peut se faire sans qu'intervienne aussi la reconnaissance des éléments de syntaxe

proposés, de nombreuses confusions étant possibles. Ce test est donc susceptible de fournir des éléments intéressants concernant l'acquisition indirecte de structures morphosyntaxiques fondamentales en compréhension. Ceci dit, il n'est pas possible d'éliminer complètement le contexte au profit des seuls éléments syntaxiques. La compréhension de certains mots en fonction du contexte intervient aussi dans la réussite des items proposés.

Distinction singulier / pluriel

Nous avons soumis aux élèves deux énoncés contenant chacune un déterminant, l'un *pluriel*, l'autre *singulier*: le verbe et le thème étaient identiques. Les élèves devaient désigner les deux images correspondant aux énoncés proposés. Les taux de réussite sont décrits dans le tableau ci-dessous.

Tableau 53 – Capacité à reconnaître le déterminant singulier et le déterminant pluriel

		Classes francophones			Classes alémaniques		
		Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte		Langue visée : français	
		Déterminant singulier	Déterminant pluriel	Déterminant singulier	Déterminant pluriel	Déterminant singulier	Déterminant pluriel
Item 1 : des oiseaux...	2001		43 %		46 %		47 %
	2002		33 %		22 %		64 %
Item 2 : un oiseau...	2001	43 %		41 %		59 %	
	2002	39 %		28 %		64 %	

Nous constatons que les résultats sont assez uniformes, avec toutefois une légère baisse pour les élèves des classes francophones en 2002. Les élèves des classes alémaniques améliorent même leurs résultats. 40 à 50 % des élèves - parfois plus – sont capables de reconnaître la bonne image en fonction de l'énoncé entendu, ce qui suppose qu'ils maîtrisent la distinction proposée (déterminant singulier vs déterminant pluriel). Seuls les élèves des classes francophones de la cohorte 2002 se situent en-dessous de ces performances. A noter que les résultats ne diffèrent pas sensiblement pour ces élèves en fonction de la langue, les scores étant toutefois légèrement inférieurs pour le dialecte.

Reconnaissance des pronoms de 3^e personne du singulier (masculin/féminin)

Nous avons également proposé aux élèves 4 énoncés portant sur la capacité à distinguer les pronoms de 3^e personne, en distinguant le masculin du féminin. Voici un aperçu des taux de réussite.

Tableau 54 – Capacité à reconnaître les Pronoms de 3^e personne du singulier : distinction masculin - féminin

		Classes francophones				Classes alémaniques	
		Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte		Langue visée : français	
		Pro 3 SG masculin	Pro 3 SG féminin	Pro 3 SG masculin	Pro 3 SG féminin	Pro 3 SG masculin	Pro 3 SG féminin
Item 3 : <u>il</u> sort de...	2001	28 %		30 %		26 %	
	2002	33 %		61 %		33 %	
Item 4 : <u>elle</u> tient une ...	2001		30 %		30 %		48 %
	2002		33 %		39 %		54 %
Item 8 : <u>elle</u> pleure...	2001		34 %		33 %		58 %
	2002		28 %		28 %		38 %
Item 9 : <u>il</u> pleure...	2001	30 %		24 %		50 %	
	2002	28 %		50 %		41 %	

D'une manière générale, les résultats sont assez uniformes et ne varient pas non plus selon l'année de passation. Parfois même, les scores se sont améliorés sur certains énoncés en 2002. Globalement, de un tiers à la moitié des élèves semblent maîtriser les distinctions que nous leur avons soumises. Il n'y a pas de différences significatives en fonction des langues testées.

Identification de la négation

Nous avons soumis aux élèves trois énoncés différents comportant une négation. Dans chaque cas, le choix de l'image correspondant à l'énoncé entendu dépend

étroitement de la prise en compte de la négation. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau 55 – Capacité à reconnaître les marques de la négation

		Classes francophones		Classes alémaniques
		Langue visée : allemand standard	Langue visée : dialecte	Langue visée : français
		Marque de la négation	Marque de la négation	Marque de la négation
Item 5 : elle <u>n'est pas</u> fermée	2001	61 %	57 %	79 %
	2002	61 %	50 %	77 %
Item 6 : il <u>n'y a pas</u> de voiture...	2001	41 %	39 %	40 %
	2002	28 %	33 %	44 %
Item 7 : elle <u>ne pleure pas...</u>	2001	43 %	57 %	73 %
	2002	44 %	44 %	51 %

L'observation des scores de réussite montre que les élèves des classes alémaniques obtiennent encore une fois des résultats un peu supérieurs aux autres. Sur l'ensemble des populations toutefois, il faut constater que, hormis pour l'item 6 et la cohorte 2002, les scores se situent entre 41 % et 79 % de réussite. C'est dire que les marques de la négation semblent intégrées dans les capacités de compréhension des populations considérées dans une proportion assez large. Nous n'observons pas de différence significative pour les classes francophones dans les résultats selon la langue de passation.

Reconnaissance des différentes fonctions des pronoms (sujet, complément de verbe)

Nous avons aussi proposé aux élèves des énoncés contenant deux pronoms de fonctions différentes (*Sujet* et *Complément de verbe*) et nécessitant leur compréhension pour choisir la bonne image correspondant à la phrase entendue. Les résultats sont présentés dans le tableau 55.

Nous constatons que dans l'ensemble, une majorité d'élèves des divers types de classe maîtrisent les distinctions pronominales proposées. Les élèves des classes alémaniques obtiennent à nouveau des taux de réussite un peu supérieurs. Les résultats les plus faibles concernent en fait des énoncés un peu plus complexes (items 12 et 13), car ils associent des *pronoms sujets* (*je, tu*) avec des *pronoms précédés de préposition* (avec *moi, avec toi*) et supposent par conséquent une parfaite compréhension pour l'identification de l'image correspondante. Le taux de compréhension implicite des éléments pronominaux proposés, hormis les quelques

exemples évoqués ci-dessus, est plutôt élevé, puisqu'il se situe entre 40 et 90 % de réussite.

Tableau 56 – Identification de quelques pronoms de fonctions diverses

		Classes francophones		Classes alémaniques			
		Langue visée : allemand standard	Langue visée : dialecte	Langue visée : français			
		Pro sujet + Pro CV	Pro CV à valeur réfléchie	Pro sujet + Pro CV	Pro CV à valeur réfléchie	Pro sujet + Pro CV	Pro CV à valeur réfléchie
Item 10 : elle lui brosse ...	2001	87 %		72 %		92 %	
	2002	89 %		89 %		85 %	
Item 11: elle <u>se</u> brosse ...	2001		59 %		59 %		73 %
	2002		50 %		44 %		62 %
		Pro sujet + Pro CV	Pro sujet + Pro CV	Pro sujet + Pro CV	Pro sujet + Pro CV	Pro sujet + Pro CV	Pro sujet + Pro CV
Item 12 : tu viens jouer avec moi...	2001	46 %		59 %		82 %	
	2002	44 %		44 %		72 %	
Item 13 : je ne veux pas jouer avec toi ...	2001		46 %		50 %		61 %
	2002		39 %		33 %		54 %

Rappelons que nos investigations ne reposent sur aucun apprentissage et que les réponses obtenues tentent simplement de percevoir si des acquisitions induites ont eu lieu. Nous constatons, tout en sachant que les éléments de contexte (compréhension des mots utilisés en fonction des situations décrites sur les images) interviennent aussi, que la prise en compte des quelques structures morphosyntaxiques testées conduit à des taux de réussite témoignant d'une intégration réelle de ces structures syntaxiques. En effet, la compréhension des éléments contextuels (vocabulaire des objets figurant sur les dessins) ne suffit pas au choix de la bonne réponse. Les analyses que nous avons faites ici sont donc loin

d'être négatives et confirment ce que nous avions déjà constaté dans les premières analyses présentées dans le rapport intermédiaire.

L'analyse des éléments de morphosyntaxe montre en tous les cas qu'il faut considérer certaines de nos vérifications, par le biais des tests, dans un sens plutôt positif : les apprentissages indirects se traduisent par une intégration non conscientisée et implicite d'éléments morphosyntaxiques sans lesquels la compréhension des énoncés n'est pas possible. Ce constat nuance quelque peu les précédentes analyses qui mettaient en évidence une baisse des résultats, en particulier pour les groupes linguistiques francophones et allophones et pour les élèves ayant passé les tests en 2002. Globalement, la connaissance implicite des structures syntaxiques est réalisée chez de nombreux élèves, lesquels ont très largement intégrés un minimum d'éléments, à défaut de les maîtriser tous.

Analyse de la compétence productive (test 5)

Suite au constat plutôt négatif issu des tests passés en juin 2000 en ce qui concerne les compétences productives orales des élèves, nous avons imaginé un autre dispositif susceptible de fournir des indications sur les capacités des élèves à utiliser concrètement les langues partenaires.

Nous leur avons donc posé, dans le cadre du test 5, 14 questions portant sur 11 images qui leur étaient présentées. Nous attendions des élèves qu'ils formulent des réponses aussi complètes que possible, afin d'apprécier leur capacité à s'exprimer oralement. Nous avons attribué des points en fonction des structures syntaxiques que l'on pouvait raisonnablement attendre des réponses. Ainsi, les élèves pouvaient atteindre un maximum de 41 points. Nous présentons ci-après (tableau 57) les différentes questions posées avec les structures attendues, ainsi que l'attribution des points. Les élèves des classes francophones pouvaient répondre aux questions en dialecte ou en allemand standard. Nous n'avons pas tenu compte de la langue choisie par les élèves pour leurs réponses.

Il faut souligner que de nombreuses réponses fournies par les élèves sont lacunaires : la réponse ne consiste qu'en un seul mot, souvent en l'absence d'un élément syntaxique attendu (pronom ou déterminant, par exemple). Le tableau 57 fournit un inventaire non exhaustif des structures encore embryonnaires qui apparaissent dans les réponses.

De nombreuses erreurs émaillent aussi les productions : erreur dans le choix du déterminant, de la préposition, dans l'accord du verbe (quelquefois à l'infinitif, au lieu d'être conjugué). Dans l'ensemble, il y a aussi un grand nombre de non-réponses. Il est donc particulièrement difficile d'évaluer les productions fournies. Nous avons tenté de valoriser au maximum les éléments de réponses qui témoignaient de la compréhension des élèves par rapport à ce qui leur était demandé.

Tableau 57 – Questions posées aux élèves, réponses attendues et nombre de points attribués

Questions posées	Structures des réponses attendues + nombre de points attribués	Exemple de réponses
1. Que fait le petit garçon ?	✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe - ✓ 1 pt par élément = 3 pts	✓ Il regarde le soleil ✓ Är luegt use
2. Qu'est-ce que tu vois dehors ?	✓ Déterminant + Nom – ✓ 1 pt par élément = 2 pts ✓ 2 réponses = max. 4 pts	✓ Une maison ✓ D Sunne
3. Quel temps fait-il dehors ?	✓ Pronom sujet + Verbe ✓ 1 pt par élément = 2 pts	✓ Il pleut – il fait gris ✓ Äs rägnet – ein wenig Wind ✓ Wasser, Wolken = 1pt
4. Où est le petit garçon ?	✓ Préposition + (Déterminant) + Nom ✓ 1 pt par élément = 2 pts	✓ Au lit – dans son lit ✓ Im Bett ✓ Il dort / är schloft = 1pt
5. Que fait le garçon ?	✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe ✓ 1 pt par élément = 3 pts	✓ Il caresse le chien ✓ Är strichlet dr Hung ✓ Chien / Hung = ½ pt
6. Que fait le garçon au chat ?	✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe (GN évt. suivi d'un Complément de nom) + Complément de verbe (Gprép) ✓ 1 pt par élément = 4 pts	✓ Il tire la queue au chat ✓ OU ✓ il tire la queue du chat ✓ Il tient la queue ✓ Är tuet dr Schwanz vo dr Chatz zieh
7. Que font les deux enfants que tu vois derrière ?	✓ Pronom sujet + Verbe ✓ 1 pt par élément = 2 pts	✓ Ils rigolent ✓ Si lache
8. Qu'est-ce que mange le garçon ?	✓ Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément = 2 pts	✓ Une glace ✓ Ä Glace
9. Où se trouve-t-il ?	✓ Préposition + (Déterminant – fac) + Nom ✓ 1 pt par élément oblig. = 2 pts	✓ Au lac ✓ A la mer / au bord de la mer ✓ Am Meer
10. Où se trouve le chat ?	✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts	✓ Sur l'arbre ✓ Dans l'arbre ✓ Uf em Boum
11. Où est assis le chien ?	✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts	✓ Derrière l'arbre ✓ A côté de l'arbre ✓ Hinger am Boum
12. Que vois-tu sur cette image ?	✓ Déterminant + Nom ✓ Plusieurs citations possibles ✓ 1 pt par élément = max. 4 pts	✓ Une maison, un bateau, la mer, etc. ✓ Äs Huus, äs Schiff, etc.
13. Que font les deux enfants ?	✓ Pronom sujet (évt. Gnsujet)+ Verbe + Complément de verbe ✓ 1 pt par élément = 2 phrases = max. 6 pts	✓ Il (le garçon) se brosse les cheveux ✓ Elle (la petite fille) se lave les dents ✓ Sie tuet d Zähn putze
14. Où vont les deux enfants ?	✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts ✓ 1 pt supplémentaire si la structure (Pronom sujet + verbe) est présente	✓ (Ils vont) A l'école ✓ Si gö id Schuel
Total = max. 41 points		

Le résultat global par rapport à l'ensemble du test, sur un maximum possible de 41 points, est présenté dans le tableau 57 en fonction des différents groupes linguistiques. A noter que pour les élèves des classes francophones de 2002, la passation a eu lieu en dialecte et en allemand standard, ce que nous n'avions pas fait lors de la passation de ce test en 2001.

Tableau 58 – Résultats généraux au test 5 selon les groupes linguistiques

		Langue 1: dialecte + all. st.		Langue 1 français		Langue 1 étrangère			
		Langue visée : français		Langue visée : dialecte ou all. standard		Langue visée : dialecte ou all. standard		Langue visée : français	
		De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points
Test 5 (répondre à des ques- tions)	2001	77 %	23 %	84 %	16 %	90 %	10 %	85 %	15 %
	2002	81 %	19 %					83 %	17 %

		Langue 1 français				Langue 1 étrangère			
		Langue visée : dialecte		Langue visée : all. standard		Langue visée : dialecte		Langue visée : all. standard	
		De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points
Test 5 (répondre à des questions)	2002	92 %	8 %	84 %	16 %	100 %	0 %	100 %	0 %

S'agissant des résultats globaux, le constat précédent issu de l'analyse menée à l'occasion du rapport intermédiaire est confirmé : après deux années de pratique immersive, rares sont les élèves qui parviennent à participer activement à une production orale, certes organisée autour de questions et induisant des réponses, ce qui confère à cette activité un cadre très contraignant. En effet, moins d'un élève sur cinq parvient à dépasser le seuil de 50 % de réussite. Une large majorité d'élèves, tous groupes linguistiques confondus, se situent en-dessous de ce seuil. Ils sont même les plus nombreux à se trouver dans la première tranche inférieure de résultats (de 0 % à 25 % de réussite), puisqu'on trouve des pourcentages selon les groupes allant de 67 à 100 %. Nous ne constatons pas de différences significatives en observant les résultats sous l'angle des groupes linguistiques. Signalons toutefois

que, à l'instar de ce que nous avons déjà maintes fois constaté, ce sont les élèves de langue première étrangère qui obtiennent les scores les plus faibles.

Nous répétons donc ce que nous avions déjà eu l'occasion d'affirmer : les compétences productives mettent beaucoup de temps à se concrétiser, même si dans les questionnaires sociolinguistiques, les élèves déclaraient recourir eux-mêmes aux langues partenaires dans des proportions non négligeables, bien qu'en général inférieures à 50 % des effectifs considérés (cf. page 39-40). Le fait est que notre test s'inscrit dans une logique contraignante, alors que nos questions sur le recours à d'autres langues concernaient des situations de la vie quotidienne, dans la cour de l'école et dans le contexte du quartier d'habitation. Un recours spontané est évidemment plus probable dans un tel contexte que dans le cadre de tests dont les questions et les sujets ont été arbitrairement choisis.

Analyse de quelques erreurs caractéristiques

Malgré l'impression globalement négative qui se dégage de l'analyse des résultats de ce test, l'inventaire des réponses obtenues est cependant intéressant et assez riche. Afin d'apprécier les difficultés auxquelles se heurtent les élèves, nous présentons dans le tableau 58 quelques exemples de difficultés de maîtrise rencontrés par les élèves. Nous nous sommes concentrés sur l'observation de quelques structures syntaxiques attendues, soit :

- le respect de l'accord entre le pronom sujet / le groupe nominal sujet et le verbe ;
- la structure du groupe nominal : choix et usage du déterminant correct ;
- la structure du groupe prépositionnel : choix et usage de la préposition et du déterminant adéquats ;
- l'observation de quelques phénomènes d'interférences entre langues.

Globalement, les élèves des classes alémaniques ont plus souvent répondu à l'aide de phrases et de mots insérés dans des groupes dont la structure était plus ou moins respectée. De ce point de vue, ils parviennent mieux à s'exprimer que les élèves qui l'ont fait en dialecte ou en allemand standard.

Les *déterminants* représentent un réel problème pour les élèves des classes francophones qui sont confrontés au dialecte et à l'allemand standard. Ce problème du choix du bon déterminant (et donc du genre d'un nom) est mieux géré par les élèves qui s'expriment en français dans leurs réponses, bien que de nombreuses erreurs puissent également être constatées.

La relation entre le *sujet* et le *verbe* conduit à certaines erreurs dans l'usage du pronom et dans l'accord du verbe. Certains élèves, peu nombreux il est vrai, emploient l'infinitif seul ou avec un pronom, montrant qu'ils ne possèdent pas encore la capacité à gérer les relations entre éléments syntaxiques fondamentaux de la phrase.

Tableau 59 – Quelques exemples d'erreurs et difficultés dans la maîtrise des structures syntaxiques attendues au test 5

Type de problème	Exemple de production en français	Exemple de production en dialecte ou allemand standard
Accord sujet-verbe		
➤ redondance du groupe nominal sujet et du pronom sujet	➤ <u>le petit garçon il regarde</u> ➤ <u>la fille elle boîte</u> ➤ <u>le garçon il fait</u>	
➤ erreur dans l'utilisation du pronom sujet	➤ <u>elle regarde (au lieu de il)</u> ➤ <u>le petit garçon, elle tient</u> ➤ <u>lui dort</u>	➤ <u>äs luegt (au lieu de är)</u> ➤ <u>er regnet</u> ➤ <u>är luege</u> ➤ <u>der schlaft</u>
➤ utilisation de l'infinitif en lieu et place d'une forme conjuguée	➤ <u>il prendre la queue</u> ➤ <u>il voir le soleil</u> ➤ <u>lui taper le chat</u>	➤ <u>schlafen</u>
➤ utilisation d'un nom en lieu et place d'une forme conjuguée		➤ <u>es regen</u>
➤ utilisation impropre du verbe	➤ <u>il garde (au lieu de regarde)</u> ➤ <u>il douche (au lieu de touche) le chien</u> ➤ <u>il se fait prêt pour aller à l'école</u>	
➤ utilisation de l'infinitif seul		➤ <u>schlofe (sans pronom)</u>
➤ tournures particulières	➤ <u>il fait les cheveux (au lieu de se brosse)</u>	➤ <u>är tuet dr Hung strichle</u> ➤
➤ absence de pronom	➤ <u>regarde</u> ➤ <u>pleut</u>	➤ <u>luege dusse</u>
Structure du groupe nominal		
➤ absence de déterminant	➤ <u>soleil – pluie</u> ➤ <u>glace</u>	➤ <u>Sonne – Boum – Blueme</u> ➤ <u>Huus</u>
➤ erreur dans le choix du déterminant	➤ <u>la soleil</u> ➤ <u>sur la arbre</u> ➤ <u>un glace</u> ➤ <u>dans la herbe</u>	➤ <u>eine Haus</u> ➤ <u>der Blume</u>
Structure du groupe prépositionnel		
➤ erreur dans le choix de la préposition	➤ <u>aller dans l'école (au lieu d'aller à l'école)</u>	➤ <u>im Meer</u> ➤ <u>im Boden</u> ➤ <u>zurück Baum</u>
Interférences entre langues		
➤ recours à une préposition de la langue première		➤ <u>derrière die Baume</u>
➤ recours à un pronom de la langue première	➤ <u>es pleut</u>	
➤ recours à un mot de la langue première	➤ <u>les pantoffle</u> ➤ <u>un Schiff</u> ➤ <u>à la scuol</u>	➤ <u>eine Phare</u> ➤ <u>Barken</u> ➤
➤ transfert dans la langue 2 d'un verbe de la langue 1 avec adaptation (forme de l'infinitif)		➤ <u>Brossen das Ohr</u>
➤ recours à des mots de dialecte et d'allemand standard dans le même énoncé		➤ <u>de Hund (au lieu de Hung)</u> ➤ <u>es rägnat (au lieu de regnet)</u> ➤ <u>är strichlet der Hund</u>

Nous avons aussi observé quelques phénomènes de recours à la langue première pour résoudre l'absence de maîtrise d'un élément de la langue d'immersion. Ils témoignent de la présence d'un processus de réflexion et de comparaison du fonctionnement des langues entre elles. Le recours au verbe *brossen* « alémanisé » par celui qui s'exprime à partir du verbe français *brosser* illustre bien les mécanismes cognitifs qui peuvent se mettre en place. Ce phénomène peut aussi s'observer avec des noms : les *pantoffle*, un *Schiff*, etc.

Un grand nombre d'élèves répondent aux questions qu'on leur pose par un seul mot, généralement un nom, sans déterminant. C'est la forme la plus simple et aussi la plus courante qui apparaît dans ce test de compétences productives. Pour ces élèves, la construction d'un énoncé correct et complet relève encore d'une impossibilité.

Relevons enfin que la relative pauvreté de la production orale contraste avec les déclarations des élèves à propos du recours à la langue partenaire dans leurs relations quotidiennes avec des camarades d'autres langues. Nous avions toutefois souligné la prudence manifestée par beaucoup d'élèves par rapport au recours spontané à la langue de l'autre. De même, la prudence des élèves était aussi visible quand on leur demandait d'estimer s'ils avaient plus ou moins bien appris la ou les langues d'immersion. Ces diverses observations, mises en relation, font sens et montrent qu'il convient d'être à la fois prudent et patient par rapport aux attentes concernant les compétences productives des élèves.

Test de compréhension d'une histoire après 3 et 4 années de pratique immersive

Pour compléter les divers prélèvements d'informations relatifs aux compétences langagières, en particulier de compréhension, nous avons procédé en juin et août 2003 à la passation d'un test de compréhension plus complexe aux populations des élèves de 3^e et 4^e années primaires. Ces groupes avaient donc respectivement trois et quatre années de pratique immersive, à raison de 4 leçons hebdomadaires (2 leçons en 1^{re} année). Les élèves de 4^e année ont passé le test en juin 2003, tandis que les élèves de 3^e année ont été sollicités au mois d'août 2003, donc au début de leur 4e année.

Brève description du test

Le test préparé pour cette occasion est basé sur un livre illustré pour enfants ayant paru dans une version en français et en allemand¹¹. Nous avons réalisé une cassette enregistrée de l'histoire, adaptée à notre contexte, avec version en français et en allemand standard¹². Nous avons également préparé une série d'illustrations en couleurs, extraites du livre et destinées à soutenir, par l'image, l'histoire entendue. La durée de l'histoire est d'une dizaine de minutes.

La passation s'est déroulée en classe, de manière collective. Un questionnaire écrit formulé en langue d'enseignement (français pour les élèves des classes francophones et allemand standard pour les classes alémaniques) a été remis à chaque élève qui y a répondu individuellement. Les réponses aux 12 questions du test étaient formulées sous forme de réponses à choix multiple. Plusieurs réponses étant parfois attendues selon les cas, le test comportait un maximum de 20 points.

Populations ayant passé le test

Les effectifs ayant passé le test sont relativement modestes en nombre, en particulier pour les classes francophones. La répartition selon les classes et les groupes linguistiques se présente comme suit.

¹¹ L'album illustré s'intitule *Fleissig Nixnux*, Ed. Nord-Sud, 2000 ; traduction française par Bernard Friot, *Fernand fainéant*, idem ; les illustrations sont de Catherine Louis.

¹² C'est le regretté Jean Racine, alors délégué au Forum du bilinguisme de la ville de Bienne, qui a dit et enregistré les histoires en français et en allemand standard.

Tableau 60 – Effectifs et classes ayant participé au test

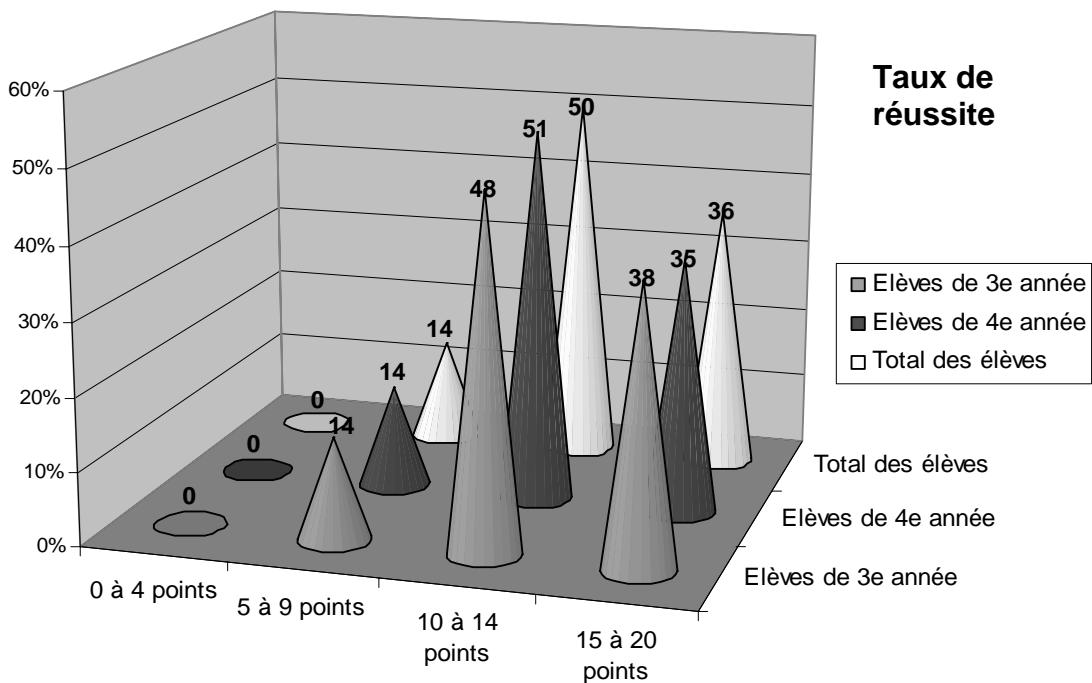
	Classes alémaniques (2)		Classes francophones (1)		Totaux
	Elèves alémanique	Elèves allophones	Elèves francophones	Elèves allophones	
Elèves de 3 ^e année	25		12		37
	16	9	9	3	
Elèves de 4 ^e année	23		14		37
	12	11	9	5	
Totaux	48		26		74
	28	20	18	8	

Tableau 61 – Répartition des effectifs ayant passé le test de compréhension selon les groupes linguistiques

	Groupes linguistiques selon la langue première			Totaux
	Dialecte / all. stand.	Français	Autres langues	
Elèves de 3 ^e année	16	9	12	37
Elèves de 4 ^e année	12	9	16	37
Totaux	28	18	28	74

Il nous a paru intéressant de comparer, pour un test identique, les résultats d'élèves de degrés différents. Cela se justifiait par le fait que la phase expérimentale arrivait à son terme et également par le fait que les élèves de la première cohorte (début en 1^{re} année en 1999) avaient pu bénéficier de quatre années d'enseignement bilingue. Relevons que les élèves des classes francophones de 4^e quittent l'école de Boujean pour rejoindre d'autres collèges primaires. Il était donc important que nous puissions prélever des informations avant ce départ, cette cohorte représentant le seul effectif ayant participé pendant quatre années à la phase expérimentale.

L'observation des résultats montre des taux de réussite plutôt réjouissants : la moitié des élèves se situent dans la fourchette de 10 à 14 points (de 50 à 75 % de réussite), ce qui représente 37 élèves. Le total des scores supérieurs à 50 % de réussite cumulé concerne 86 % des élèves (64 élèves). A l'inverse, seul 14 % des élèves (10 élèves) n'atteint pas le seuil de 50 % de réussite et aucun élève ne se situe en-dessous de 4 points (25 % de réussite). Il est aussi étonnant de relever qu'il n'y a pas de différence entre les élèves des degrés 3 et 4. Les pourcentages de réussite sont même extrêmement proches.



Graphique 5 – Résultats généraux au test

Ces résultats peuvent être considérés comme positifs et plutôt encourageants. La capacité de compréhension visée par notre test concernait en effet une beaucoup plus longue séquence, puisque l'histoire a une durée de 10 minutes environ. L'ensemble des énoncés constituant cette petite histoire suppose des capacités qui mettent en action de nombreux paramètres liés au décodage des énoncés.

Une mise en relation de ces résultats sous l'angle des groupes linguistiques est susceptible d'affiner encore notre analyse. Le tableau suivant fournit les données selon les groupes linguistiques.

La comparaison entre les groupes linguistiques confirme les constats précédents : les différences sont faibles et ne sont pas significatives ; au-delà du seuil de 50 % de réussite, les trois groupes linguistiques se situent entre 82 % et 89 % des effectifs considérés. A noter que les élèves allophones ne dépassent pas 15 points, 8 d'entre eux obtenant toutefois ce résultat. Quant aux élèves qui se situent en-dessous du seuil de 50 % de réussite, ils se répartissent comme suit, en fonction des points obtenus :

6 points	1 élève alémanique
7 points	2 alémaniques, 1 allophone (classe alémanique)
8 points	1 allophone (classe alémanique)
9 points	1 allophone (classe alémanique), 2 francophones, 2 allophones (classe francophone)
Total	10 élèves sur 74

Tableau 62 – Résultats au test selon les groupes linguistiques

	Langue 1 dial. + all. st.	Langue 1 français	Langue 1 étrangère		
			Elèves aléman.	Elèves franco.	Totaux
0 à 4 points	--	--	--	--	--
5 à 9 points	3 élèves 11 %	2 élèves 12 %	3 élèves 11 %	2 élèves 7 %	5 élèves 18 %
10 à 14 points	14 élèves 50 %	8 élèves 44 %	8 élèves 29 %	7 élèves 25 %	15 élèves 54 %
15 à 20 points	11 élèves 39 %	8 élèves 44 %	1 élève 3,5 %	7 élèves 25 %	8 élèves 28 %

Globalement, nous pouvons relever que l'analyse des résultats de ce test est plutôt rassurante et largement positive : l'ensemble des élèves a su manifester un minimum de compréhension et une large majorité a montré sa capacité à bien répondre à une histoire assez peu conventionnelle. Nous sommes par ailleurs satisfaits également par le fait que l'enjeu de la compréhension portait sur un texte, sur une histoire faisant sens globalement et non sur une suite de petits énoncés sans liens entre eux. La capacité à comprendre globalement une unité textuelle orale est donc bien réelle. Le fait d'avoir demandé aux élèves de répondre dans leur langue 1 supposait par ailleurs qu'ils étaient dans l'obligation de mettre en lien ce qu'ils avaient entendu dans la langue partenaire avec leur langue première et/ou d'enseignement. Cette nécessité postule donc que pour comprendre, la comparaison entre langues est mobilisée.

Ce résultat largement positif est à interpréter comme éminemment réjouissant et témoigne des effets en termes de compréhension produit pas l'enseignement immersif.

Résumé de l'analyse des tests

Nous avons passé trois séries de tests aux diverses populations d'élèves : une première série d'épreuves a été soumise à trois cohortes d'élèves (1999, 2000, 2001) après une année de pratique de l'enseignement immersif. Une deuxième série de tests a ensuite été passée aux élèves qui ont participé à l'expérience après deux années (deux cohortes d'élèves, ceux de 1999 et 2000). Enfin, nous avons soumis un troisième test portant sur la compréhension d'une histoire plus longue et plus conséquente aux élèves ayant suivi l'enseignement par immersion pendant trois et quatre années. A noter que ces tests sont construits sur la base des indications fournies par les enseignantes concernant les thèmes abordés en classe. Cependant, leur diversité et le fait que les élèves ne suivent pas l'enseignement immersif dans des disciplines identiques rend la création de tests quelque peu arbitraire. Il faut souligner en effet que nous ne pouvons vérifier des apprentissages que de manière indirecte. L'enseignement par immersion ne vise en effet pas des apprentissages langagiers spécifiques, mais cherche au contraire à apprendre une discipline à l'aide d'une autre langue. L'objectif d'un tel enseignement consiste à permettre une familiarisation et un apprentissage indirect de la langue utilisée. L'analyse des résultats des tests doit tenir compte de ces conditions particulières.

Tests de compréhension après une année de pratique immersive

La première série de tests contenait cinq épreuves abordant des questions de vocabulaire et phrases simples, de repérage de nombres, de repérage d'images sur la base de phrases, de réalisations sous forme d'actions, de reconstitution d'une petite histoire. La comparaison des résultats des trois volées d'élèves montre une certaine constance, même si les cohortes 2000 et 2001 obtiennent des scores légèrement inférieurs, dus notamment à la diminution de l'exposition à la langue partenaire à deux leçons par semaine en 1^{re} année, au lieu des quatre leçons données à ces mêmes élèves pendant l'année scolaire 1999-2000. La répartition des résultats en quatre parts de réussite égales montre que les élèves ayant un taux de réussite supérieur à 75 % sont proportionnellement proches (entre 19 % et 23 % des élèves sont situés dans cette tranche). Seuls 7 % à 15 % des élèves se situent dans la tranche de réussite inférieure à 25 % des réponses correctes. Ces résultats sont plutôt encourageants, les compétences de compréhension étant clairement attestées chez tous les élèves, à des degrés divers, certes.

Les résultats selon les différents tests mettent en évidence le fait que la compréhension globale de petites phrases ainsi que la reconstitution d'une petite histoire obtiennent de meilleurs scores que les tests portant sur la compréhension de mots ou phrases simples. Ce fait montre que la capacité à comprendre s'installe de manière globale et ne repose pas sur des apprentissages spécifiques (mots de vocabulaire à apprendre, par exemple).

Les élèves des classes alémaniques réussissent globalement mieux les tests que ceux des classes francophones. Cette différence s'explique probablement par le fait que ces dernières ont été exposées à deux codes, le dialecte et l'allemand standard, alors que les élèves des classes alémaniques n'ont eu affaire qu'au français.

Les élèves francophones sont ceux qui obtiennent les résultats les moins élevés au-delà du seuil de 50 % de réussite, alors que les élèves allophones sont ceux qui

réussissent le mieux, notamment pour la cohorte 2001. Les élèves alémaniques, qui étaient les meilleurs en 1999, obtiennent des résultats plus modestes dans les deux volées suivantes. Globalement, les résultats de l'ensemble des groupes linguistiques tendent à baisser légèrement de la première à la troisième volée. C'est la réussite inférieure des volées 2000 et 2001 aux tests 4 et 5 qui expliquent essentiellement cette différence.

Résultats aux tests de compréhension et de production orale après deux années d'enseignement bilingue

Deux cohortes, celle des élèves entrés en 1999 et celle des élèves entrés en 2000, ont passé une nouvelle série de tests en 2001, respectivement 2002. A noter que les élèves des classes francophones ont passé deux fois le même test à deux mois d'intervalle, une fois en dialecte, l'autre fois en allemand standard. Les tests portaient sur la compréhension de petites unités textuelles (énoncés comprenant plusieurs phrases), sur la compréhension d'une séquence constitutive d'une petite histoire, la compréhension d'éléments de morphosyntaxe et la réalisation de consignes par le biais d'un dessin. Un test portait également sur la capacité à répondre oralement à des questions.

Les résultats montrent quelques différences entre classes alémaniques et francophones : les élèves des premières nommées réussissent globalement mieux les tests de compréhension orale que ceux des secondes. Comme précédemment, l'exposition à deux codes pour les élèves des classes francophones explique cette différence. Les scores inférieurs à 25 % de réussite sont faibles (de 8% à 22 % des effectifs selon les classes et les cohortes).

Vus sous l'angle des groupes linguistiques, les résultats montrent que ce sont les élèves alémaniques qui obtiennent les meilleurs résultats. Ce groupe atteint même des scores encore meilleurs en 2002, attestant ainsi que la diminution à deux leçons de l'enseignement immersif ne produit pas d'effets négatifs. Les élèves allophones des classes alémaniques obtiennent également d'excellents résultats lors de la passation 2001 (élèves de 1999). Mais ces bons résultats ne sont pas confirmés en 2002, ce groupe se rapprochant des scores obtenus par les groupes des élèves francophones et allophones des classes francophones. Les élèves francophones obtiennent des scores inférieurs à ceux des alémaniques, mais la proportion d'élèves dépassant les 50 % de réussite est appréciable (de 30 % à 48 %). Les résultats des élèves allophones sont plus contrastés : une cohorte d'élèves de ce groupe réussit particulièrement bien (ceux des classes alémaniques en 2001), mais les élèves allophones des classes francophones sont ceux qui réussissent le moins bien les tests, le groupe de la volée 2002 des classes francophones se situant entièrement dans la tranche inférieure à 50 % de réussite. Toutes populations confondues, le nombre d'élèves se situant dans la tranche inférieure à 25 % de réussite reste faible (moins de 20 % des effectifs). Considérant que les tests comportent un caractère arbitraire, ces résultats sont à considérer de manière positive. S'agissant des tests eux-mêmes, nous relevons que le test 4 (réalisation concrète par les élèves de consignes énoncées oralement) n'obtient que des taux faibles au-dessus du seuil de 50 % de réussite. Les élèves des classes francophones ont été soumis aux tests en dialecte et en allemand standard. Tant pour les élèves francophones que pour les

élèves allophones des classes francophones, nous n'avons constaté aucune différence significative en fonction de la langue.

Le test portant sur la compréhension d'éléments de morphosyntaxe visait à vérifier si les élèves intègrent ce type d'éléments dans leurs compétences de compréhension. Les questions que nous leur avons soumises portaient sur la distinction singulier-pluriel, sur les pronoms masculin et féminin de 3^e personne, sur la négation et sur l'usage de pronoms de fonctions différentes (sujet et complément de verbe). Pour répondre, les élèves devaient nécessairement avoir compris ces éléments. Globalement, entre 33 % et 50 % des effectifs réussissent les items proposés. Souvent même (pour la distinction singulier-pluriel, pour la négation, pour l'identification des pronoms de fonctions diverses), les taux de réussite dépassent le seuil de 50 %, selon les populations et groupes linguistiques. Les élèves ont donc plutôt bien intégré nombre des éléments de morphosyntaxe testés et qui sont indispensables à la compréhension d'énoncés.

La compétence productive des élèves se révèle assez faible : peu d'élèves (de 0 % à 23 % selon les populations) réussissent à atteindre le score de 50 % de réussite ou plus. Une analyse des réponses fournies montre que les capacités à répondre à des questions est non seulement faible mais qu'elle se caractérise souvent par des énoncés embryonnaires ou entachés d'erreurs. Ainsi, relevons parmi les erreurs recensées la *redondance du groupe nominal sujet et du pronom sujet* (*le petit garçon il regarde*), l'erreur dans l'*utilisation du pronom sujet* (*elle au lieu de il*, par exemple), l'*absence de pronom* avec une forme conjuguée, l'*absence de déterminant*, l'erreur dans le *choix du déterminant*, une erreur dans l'*usage d'une préposition*, des *phénomènes d'interférence entre langues*.

Test de compréhension d'une histoire après 3 et 4 années de pratique immersive

Nous avons passé en juin et août 2003 un test concernant une histoire d'une dizaine de minutes tirée d'un album pour jeunes enfants paru en français et en allemand (*Fernand Fainéant – Fleissig Nixnux*, éditions Nord-Sud, 2000). L'histoire enregistrée était accompagnée d'images illustratives avant que les élèves ne répondent à un questionnaire écrit dans leur langue de scolarisation. Les élèves de 3^e et de 4^e ayant eu respectivement trois et quatre années d'enseignement immersif ont tous répondu à ce questionnaire. Les résultats n'ont pas montré de différence significative entre les deux populations. Le test est réussi très largement par un grand nombre d'élèves : 86 % des élèves dépassent le seuil de 50 % de réussite. Seuls 14 % des élèves (sur un total de 74 élèves ayant passé le test) obtiennent des résultats se situant entre 25% et 50 % de réussite. L'analyse des scores selon les populations linguistiques ne montre pas de différence significative. La capacité à comprendre une histoire se révèle donc plutôt performante au terme de trois ou quatre années d'expérimentation, ce qui est plutôt réjouissant.

Zusammenfassung der Testanalyse

Wir haben mit den einzelnen Schülergruppen drei Testreihen durchgeführt: Eine erste Prüfungsreihe wurde insgesamt drei Schuljahrgängen (1999, 2000, 2001) nach einem Jahr Erfahrung mit dem Immersionsunterricht vorgelegt. Eine zweite Testreihe fand nach zweijähriger Immersionserfahrung statt (Schuljahrgänge 1999 und 2000). Und schliesslich haben wir mit den Schülerinnen und Schülern, die während drei und vier Jahren am Immersionsunterricht teilgenommen haben, einen dritten Test durchgeführt; dieser betraf das Verstehen einer längeren und komplexeren Geschichte. Diese Tests werden übrigens auf der Grundlage von Angaben der Lehrkräfte in Bezug auf den in der Klasse durchgenommenen Stoff ausgearbeitet. Aufgrund der Vielfalt der Tests und aufgrund der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler den Immersionsunterricht nicht in identischen Fächern besuchen, wird die Ausarbeitung der Tests etwas willkürlich. Wir müssen tatsächlich unterstreichen, dass wir die erworbenen Sprachkenntnisse nur indirekt überprüfen können, da der Immersionsunterricht nicht den Erwerb spezifischer Sprachkenntnisse bezweckt, sondern ganz im Gegenteil versucht, Fachkenntnisse mit Hilfe einer anderen Sprache zu vermitteln. Mit einem solchen Unterricht soll die Möglichkeit geboten werden, sich mit der gebrauchten Sprache vertraut zu machen und sie so indirekt lernen zu können. Die Analyse der Testergebnisse muss diesen besonderen Umständen Rechnung tragen.

Verstehenstests nach einem Jahr Immersionserfahrung

Die erste Testreihe bestand aus fünf Prüfungen: Fragen zu Wortschatz und einfachen Sätzen, Erkennen von Zahlen, Erkennen von Bildern auf der Grundlage von Sätzen, Realisationen in Form von Aktionen, Nacherzählen einer kurzen Geschichte. Der Vergleich der Ergebnisse der drei Schülerjahrgänge zeigt eine gewisse Konstante, auch wenn die Schuljahrgänge 2000 und 2001 leicht tiefere Werte erzielen. Dies hängt damit zusammen, dass die Schülerinnen und Schüler nur noch während zwei Wochenlektionen in die Partnersprache eintauchen, während es im Schuljahr 1999-2000 noch vier Wochenlektionen gewesen waren. Die Aufteilung der Testergebnisse in vier gleich grosse Erfolgsteile zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Erfolgsquote von über 75 Prozent verhältnismässig nahe beieinander sind (zwischen 19 und 23 % der Schülerinnen und Schüler liegen in diesem Bereich). Nur gerade 7 bis 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegen im Erfolgsbereich mit weniger als 25 Prozent richtigen Antworten. Diese Ergebnisse sind eher ermutigend, da die Verstehenskompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern erwiesen sind, wenn auch auf einem unterschiedlichen Niveau.

Die Ergebnisse der einzelnen Tests zeigen, dass beim globalen Verstehen kurzer Sätze oder beim Nacherzählen einer kurzen Geschichte bessere Werte erzielt werden als bei den Tests, die das Verstehen von Wörtern oder einfachen Sätzen zum Inhalt hatten. Diese Tatsache zeigt, dass die Fähigkeit des Verstehens auf globale Weise entsteht und nicht auf spezifischem Lernen beruht (z.B. Auswendiglernen von Wörtern).

Die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen erzielen bei den Tests insgesamt bessere Resultate als jene der französischsprachigen Klassen. Diese Differenz erklärt sich wahrscheinlich damit, dass die französischsprachigen

Schülerinnen und Schüler mit zwei Idiomen (Standarddeutsch und Mundart) konfrontiert wurden, während die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler nur mit Französisch zu tun hatten.

Die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler gehören zu denen, welche die am wenigsten hohen Ergebnisse oberhalb der 50-Prozent-Erfolgsschwelle erreichen, während die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler, namentlich des Schuljahrgangs 2001, die besten Resultate erzielen. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler, die 1999 am besten abschlossen, erzielen in den beiden Folgejahren etwas bescheidenere Resultate. Insgesamt nehmen die Resultate aller Sprachgruppen vom ersten bis zum dritten Jahrgang leicht ab. Diese Abweichung erklärt sich vor allem mit der tieferen Erfolgsquote der Jahrgänge 2000 und 2001 bei den Tests Nummer 4 und 5.

Resultate des Tests über das Sprachverständnis und das mündliche Ausdrucksvermögen nach zwei Jahren zweisprachigen Unterrichts

Die beiden Jahrgänge der Schülerinnen und Schüler, die 1999 und 2000 eingetreten sind, haben 2001 bzw. 2002 erneut eine Testreihe durchgelaufen. Die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen haben dabei zweimal denselben Test im Abstand von zwei Monaten gemacht, und zwar einmal auf Mundart und einmal auf Standarddeutsch. Die Tests betrafen das Verstehen kurzer Textsequenzen (Aussagen aus mehreren Sätzen), das Verstehen einer Sequenz, die aus einer kurzen Geschichte bestand, das Verstehen von morphosyntaktischen Elementen sowie das Befolgen einer Weisung mittels einer Zeichnung. Ein Test bestand zudem darin, Fragen mündlich beantworten zu können.

Die Resultate zeigen einige Unterschiede zwischen den deutschsprachigen und den französischsprachigen Klassen: Die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen schliessen bei den Tests über das mündliche Verstehen insgesamt besser ab als die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen. Wie schon weiter oben gesagt, erklärt sich dieser Unterschied durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen mit zwei fremden Idiomen konfrontiert sind. Erfolgswerte unter 25 Prozent kommen nur selten vor (je nach Klasse und Jahrgang 8 bis 22 % der Bestände).

Bezüglich der Sprachgruppen zeigen die Resultate, dass die besten Ergebnisse von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern erzielt werden. Diese Gruppe erreicht sogar Werte, die 2002 noch etwas besser waren. Damit ist erwiesen, dass die Reduktion auf zwei Lektionen Immersionsunterricht keine negativen Auswirkungen hat. Die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen (Jahrgang 1999) erzielen bei der Testreihe von 2001 ebenfalls ausgezeichnete Resultate. Diese guten Resultate werden jedoch 2002 nicht bestätigt. Diese Gruppe nähert sich den Werten, die von den französischsprachigen und den anderssprachigen Schülerinnen und Schülern der französischsprachigen Klassen erreicht werden. Die französischsprachigen Schülerinnen und Schülern erzielen tiefere Werte als die deutschsprachigen, aber der Anteil Schülerinnen und Schüler, welche die Erfolgsquote von 50 Prozent übertreffen, ist beachtlich (zwischen 30 und 48 %). Die Resultate der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler sind kontrastreicher: Eine Kategorie von Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe ist besonders erfolgreich (jene der

deutschsprachigen Klassen im Jahr 2001). Die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen schliessen hingegen am schlechtesten ab; die Gruppe aus den französischsprachigen Klassen des Jahrgangs 2002 liegt vollständig unter dem Erfolgsbereich von 50 Prozent. Bei allen Testgruppen zusammen bleibt die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die einen Erfolgswert unter 25 Prozent erreichen, tief (weniger als 20 % der Bestände). Unter Berücksichtigung, dass die Tests auch einen willkürlichen Aspekt beinhalten, können diese Resultate als positiv erachtet werden. In Bezug auf die eigentlichen Tests ist darauf hinzuweisen, dass beim Test Nr. 4 (konkrete Umsetzung durch die Schülerinnen und Schüler von mündlich geäußerten Weisungen) nur wenige unterhalb der Erfolgsquote von 50 Prozent liegen. Die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen wurden den Tests auf Mundart und auf Standarddeutsch unterzogen. Sowohl für die französischsprachigen als auch für die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen konnten keine signifikanten Unterschiede aufgrund der Sprache festgestellt werden.

Der Test über die morphosyntaktischen Elemente zielte darauf ab zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler diese Art von Elementen in ihr Sprachverständnis integrieren. Die Fragen, die wir ihnen stellten, betrafen die Unterscheidung Singular-Plural, die maskulinen und femininen Pronomen der 3. Person, die Negation sowie der Gebrauch der unterschiedlichen Pronomen (Subjekt und Objekt). Um antworten zu können, mussten die Schülerinnen und Schüler diese Elemente notwendigerweise verstanden haben. Insgesamt bestehen zwischen 33 und 50 Prozent der Bestände die vorgelegten Prüfungen. Je nach Test- und Sprachgruppe wird die 50-Prozent-Erfolgsquote oft sogar übertroffen (bei der Unterscheidung Singular/Plural, bei der Negation, beim Erkennen der verschiedenen Pronomen). Die Schülerinnen und Schüler haben somit viele der morphosyntaktischen Elemente, die gestestet wurden und die für das Sprachverständnis unentbehrlich sind, ziemlich gut integriert.

Das Ausdrucksvermögen der Schülerinnen und Schüler erweist sich als ziemlich schwach: Nur wenige (je nach Testgruppe 0 bis 23 %) erreichen eine Erfolgsquote von 50 oder mehr Prozent. Eine Analyse der abgegebenen Antworten zeigt, dass die Fähigkeit, Fragen zu beantworten, schwach ausgeprägt, etwas chaotisch und von zahlreichen Fehlern überschattet ist. Zu den häufigsten Fehlern, die festgestellt werden konnten, gehören: *Redundanz beim Subjekt* (*le petit garçon il regarde*), Fehler beim *Gebrauch von Personalpronomen* (z.B. *sie*, statt *er*), Fehlen von *Pronomen bei Konjugationen*, das *Fehlen des Artikels*, Fehler bei der *Wahl des Geschlechtswortes*, Fehler beim *Gebrauch einer Präposition*, Phänomene von *Sprachvermischungen*.

Test über das Verstehen einer Geschichte nach 3 und 4 Jahren Immersionserfahrung

Wir haben im Juni und August 2003 einen Test durchgeführt, dessen Inhalt eine rund zehnminütige Geschichte aus einem Kinderbilderbuch war, das auf Deutsch und Französisch erschienen ist (*Fernand Fainéant – Fleissig Nixnux*, Verlag Nord-Sud, 2000). Die aufgenommene Geschichte war mit Illustrationen unterlegt. Die Schülerinnen und Schüler mussten danach einen Fragebogen in der Sprache, in der sie eingeschult worden waren, schriftlich ausfüllen. Alle Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klasse, die drei bzw. vier Jahre Immersionsunterricht genossen haben,

haben diesen Fragebogen ausgefüllt. Die Ergebnisse haben keine signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Testgruppen aufgezeigt. Der Test wird von sehr vielen Schülerinnen und Schülern sehr erfolgreich abgeschlossen (86 % der Schülerinnen und Schüler beider Testgruppen erzielen eine Erfolgsquote von über 50 %). Nur gerade 14 Prozent der Schülerinnen und Schüler (von insgesamt 74 Schülerinnen und Schülern, die am Test teilgenommen haben) erreichen eine Erfolgsquote von 25 bis 50 Prozent. Die Analyse der erzielten Werte nach Sprachgruppen ergibt keine signifikanten Unterschiede. Die Fähigkeit, eine Geschichte zu verstehen, erweist sich somit nach drei oder vier Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht als gegeben, was als erfreulich bezeichnet werden kann.

5. Analyse de quelques cas particuliers

Toutes les analyses précédentes portent sur des effectifs et des classes pris dans leur globalité. Nous avons voulu compléter ces observations par une analyse plus détaillée et spécifique de quelques cas particuliers issus de la population ayant participé pendant quatre années au projet. Il s'agit de quelques élèves entrés en 1^{re} année en 1999, et qui ont passé tous les questionnaires et tests jusqu'en juin 2003. L'objectif de cette analyse consiste à mettre en parallèle les informations récoltées par le biais des instruments développés et à tenter de dégager des éléments d'appréciation plus individualisés par comparaison aux résultats d'ensemble obtenus.

Pour choisir ces quelques cas, nous avons utilisé les critères suivants :

- données complètes : les élèves choisis ont participé à tous les tests et questionnaires proposés pour la population concernée ; les parents ont également répondu à un questionnaire ;
- réussite globale aux différents tests : nous avons comparé les résultats aux tests et sélectionné ainsi quatre élèves réussissant plutôt bien et quatre élèves rencontrant des difficultés, le choix s'opérant par rapport au seuil de réussite inférieur ou supérieur à 50 % ;
- appartenance aux classes francophones ou alémaniques : nous avons choisi quatre élèves de chacun de ces types de classes;
- appartenance aux différents groupes linguistiques, sur la base de la langue première : nous voulions deux élèves francophones, deux élèves allophones des classes francophones, deux élèves alémaniques et deux élèves allophones des classes alémaniques.

Relevons que, dans le rapport intermédiaire, nous avions procédé à une rapide incursion du même type dans les données personnelles. Ainsi, huit élèves avaient fait l'objet d'un examen plus approfondi de leurs données. Parmi eux, seuls trois se trouvaient encore présents dans l'école lors de la passation des tests en fin de 4^e année en juin 2003. Nous les avons retenus et cherché cinq autres élèves sur la base des critères décrits ci-dessus.

Tableau 63 – Elèves choisis pour une observation de l'ensemble des informations récoltées à leur sujet

		Classes alémaniques	Classes francophones
Elèves ayant plutôt bien réussi les tests	Elève de langue maternelle...	polonais – Elève 1	français – Elève 5
	Elève de langue maternelle...	dialecte – Elève 2	italien – Elève 6
Elèves ayant rencontré quelques difficultés dans les tests	Elève de langue maternelle...	dialecte – Elève 3	français – Elève 7*
	Elève de langue maternelle...	serbo-croate – Elève 4*	albanais – Elève 8*

* Elèves pris en compte dans le rapport intermédiaire de 2002

Les observations qui suivent prennent en compte le milieu socio-économique de la famille, son contexte langagier, les échanges qui ont lieu dans le cadre familial et

dans la vie quotidienne du quartier et de la cour de récréation, les représentations par rapport aux langues partenaires et les résultats aux divers tests. Il s'agit d'une approche qualitative visant essentiellement à mettre les observations issues des analyses globales en relation avec celles qui apparaissent dans une analyse sélective (et non représentative) des données individuelles. Il convient donc d'être prudent quant à l'interprétation de tels éléments.

Nous avons relevé systématiquement les données spécifiques fournies par les documents des huit élèves, en les relevant sur des tableaux comparatifs thématiquement organisés. Nous renonçons à présenter ces documents ici, vu leur ampleur.

Nous avons procédé à une mise en relation systématique des données, ce qui nous permet de décrire de manière discursive :

- le profil global de chaque élève en guise de *description individuelle des cas analysés* ;
- l'analyse par thème des données de ces huit élèves, correspondant à quelques *constats synthétiques à propos de diverses thématiques*.

Description individuelle des cas analysés

Nous décrivons ci-après de manière synthétique les constats issus de la mise en perspective des données individuelles (questionnaires élèves 1999 et 2001, questionnaire parents 1999, tests 2000, 2001 et 2003).

Elève 1

De langue première polonaise, cet élève d'une classe alémanique est issu d'un milieu social de classe moyenne (profession indépendante de la mère dans le domaine de la santé). Vivant avec sa mère, le contexte langagier familial est assez riche : l'élève lui-même déclare connaître bien l'allemand standard, et un peu l'italien et le français, tandis que sa mère a de bonnes connaissances en anglais et en russe. La langue polonaise domine dans les échanges langagiers familiaux, accompagnée souvent de l'allemand standard. Cet élève regarde la télévision toujours en allemand, parfois en français, pratique qu'il a maintenue de 1999 à 2001, avec un degré de compréhension qu'il considère toutefois comme modeste. Dans ses échanges langagiers dans le quartier, il joue souvent avec des camarades parlant le dialecte, parfois avec ceux d'origine étrangère, mais jamais avec des camarades francophones, situation qui n'a pas évolué entre 1999 et 2001. Dans la cour de récréation, en revanche, il joue parfois avec des francophones et maintient cela dans la durée ; il déclare jouer parfois avec des camarades allophones, mais ne le fait plus en 2001. Ses représentations quant au plaisir de jouer avec des camarades d'autres langues sont positives et se maintiennent dans la durée, tout comme ses sentiments vis-à-vis des langues partenaires. Il considère toutefois, comme de nombreux camarades, que le dialecte et le français ne sont pas faciles à apprendre. Il aimeraient par ailleurs apprendre d'autres langues (l'anglais et l'italien) et a eu du plaisir à suivre l'enseignement par immersion, bien qu'il considère qu'il a appris le français seulement un peu. Concernant les tests, cet élève a plutôt assez bien réussi les

tests, en particulier le dernier test de 2003 (15 points sur 20), confirmant ses bonnes aptitudes à comprendre des histoires (5 points sur 5 au test de 2000 portant sur une courte histoire). En revanche, il n'a su répondre à aucune question impliquant une production dans la langue partenaire.

Elève 2

De milieu social modeste (mère possédant un CFC et père décédé), cet élève de langue première alémanique (dialecte) vit dans un contexte langagier familial qui est assez peu exploité. La mère déclare connaître très bien ou assez bien le français, l'italien et l'espagnol. Mais les échanges entre l'élève et sa mère ont lieu exclusivement en dialecte ; de même cet élève regarde la télévision en allemand et jamais en français. Dans son quartier, il déclare pourtant jouer toujours (1999) puis souvent (2001) avec des camarades parlant le français. A l'école, il joue parfois avec des camarades francophones pendant les récréations. Avec les élèves allophones, ses contacts dans la cour de l'école passent de *parfois* en 1999 à *souvent* en 2001, témoignant d'une évolution positive. Il dit aussi avoir beaucoup progressé dans sa compréhension du français, qu'il qualifie de très bonne. Concernant ses représentations langagières, il déclare aimer jouer avec les francophones et les allophones, et toutes ses représentations des langues partenaires sont très positives. Il s'exprime aussi positivement sur les leçons d'immersion (« *l'immersion, c'est bien !* ») et manifeste une grande ouverture aux langues, souhaitant apprendre l'italien (il motive ce choix en disant que l'italien « *sonne bien* »). S'agissant des tests, ses résultats sont parmi les meilleurs de tous les élèves testés : il a obtenu 19 points sur 20 au test de 2003 (histoire illustrée) et a globalement bien réussi les autres tests (2000 et 2001). Il obtient un score fort honorable en production orale (19,5 points sur 41, l'un des meilleurs scores enregistrés).

Elève 3

Issu d'une classe et de langue première alémaniques (dialecte), cet élève vit dans un milieu social familial modeste (parents possédant un CFC, père indépendant). Il déclare connaître très bien l'allemand standard et un peu le français. Ses parents ont des connaissances assez bonnes en français, italien et anglais (père) et français (mère). Dans ce contexte familial assez riche en ce qui concerne les langues, les échanges sont toutefois dominants en langue première (dialecte), avec recours parfois à l'allemand standard et au français. Alors qu'il déclarait regarder souvent la télévision en français en 1999, cet élève ne le fait plus en 2001. On retrouve cette évolution négative dans les échanges dans le quartier, puisqu'il déclarait aussi jouer parfois avec des camarades parlant le français en 1999, ce qu'il ne fait plus en 2001. Ce même comportement se retrouve également dans la cour de l'école puisque cet élève déclare ne jamais jouer avec les camarades francophones, alors même que, dans le domaine des représentations, il déclare en 1999 aimer jouer avec les francophones et avec les allophones. En 2001, il dit toutefois ne pas aimer jouer avec ces derniers, confirmant ainsi certains indices de représentations négatives. S'agissant des langues partenaires, ses représentations à leur sujet sont largement positives, seule la difficulté à apprendre le français étant affirmée (comme chez de nombreux élèves, du reste). Cet élève est le seul de notre échantillon qui, à propos de l'immersion, déclare avoir du plaisir à y participer, mais seulement *parfois*, déclarant par ailleurs n'avoir appris le français qu'un peu seulement. Curieusement,

cet élève exprime le vœu d'avoir plus d'immersion. Quant aux tests, ils montrent des résultats mitigés (seulement 10 points sur 20 au test de 2003), quand bien même il maîtrise bien les structures morphosyntaxiques, par exemple, alors que les résultats sont plus faibles à propos de petites histoires (en 1999 comme en 2001).

Elève 4

De langue première serbo-croate et suivant l'enseignement en classe alémanique, cet élève déclare connaître aussi très bien le dialecte, l'allemand standard (assez bien) et l'albanais (assez bien). Il est issu d'une famille dont les parents possèdent des CFC (formation manuelle pour le père, commerciale pour la mère). Le père déclare connaître très bien l'italien et un peu l'espagnol. Il parle toujours la langue première avec ses parents, parfois le dialecte avec son père et avec ses frères et sœurs. Il regardait souvent la télévision en français en 1999, parfois en 2001 en comprenant un petit peu la langue. Dans les échanges quotidiens dans son quartier, il ne jouait pas avec des francophones en 1999, alors qu'il déclare le faire parfois en 2001. Cette évolution est inverse à l'école, puisqu'il déclare ne plus jouer avec des francophones en 2001. Il n'aimait d'ailleurs pas jouer avec ces derniers en 1999, alors qu'il répond positivement en 2001. Dans la cour de l'école, il joue parfois avec des camarades allophones. Cet élève est l'un des rares à avoir manifesté en 1999 des représentations négatives par rapport au français : cette langue n'est ni belle, ni agréable à écouter, alors qu'il pense qu'elle est facile à apprendre. Le dialecte, lui est difficile à apprendre. En 2001, ces représentations négatives ont disparu. Le plaisir à suivre l'immersion est perçu positivement, cet élève déclarant avoir assez bien appris le français. Les résultats aux tests sont moyens (11 points sur 20 au test 2003), en particulier en 2001 (5 points seulement sur 38). Ses capacités à répondre dans la langue partenaire en particulier s'avèrent inexistantes (aucun point sur 41 dans le test de production orale en 2001).

Elève 5

De langue première française, mais issu d'une famille d'origine étrangère dont les parents parlent l'arabe, cet élève déclare avoir quelques connaissances en dialecte. De milieu social modeste (formation des parents de niveau CFC), le français est la principale langue d'échange dans la famille, l'arabe intervenant parfois ; il y a peu de variété de langues dans ces échanges. Les parents maîtrisent très bien le français, un peu l'anglais (père). La télévision est parfois regardée en allemand. En 1999, cet élève déclarait jouer quelquefois avec les camarades parlant le dialecte dans son quartier. Il déclare ne plus le faire en 2001. A l'école, dans la cour, cette évolution est inversée, alors que le fait de jouer avec des camarades allophones évolue positivement. Lorsqu'on lui demande de s'exprimer sur son plaisir à jouer avec des camarades parlant le dialecte ou une langue étrangère, ses déclarations de 1999, négatives, évoluent tout de même vers des représentations positives en 2001. Il considère que le dialecte est difficile à apprendre, comme l'allemand standard. Il déclare toutefois avoir du plaisir à suivre les leçons d'immersion, et juge avoir appris le dialecte et l'allemand standard assez bien. Lors des tests, ses résultats étaient plutôt positifs, en particulier au test final de 2003 (17 points sur 20). Ses scores aux autres tests sont moyens, sans être faibles, témoignant d'une intégration progressive de compétences de compréhension qui se sont bien développées. Nous rangeons

cet élève dans la catégorie de ceux qui réussissent plutôt bien les tests que nous leur avons soumis.

Elève 6

Evoluant dans un contexte familial linguistiquement assez riche (connaissances en langues secondes des parents en français, allemand et dialecte, avec un bon niveau de maîtrise déclaré), cet élève déclare l'italien en langue première, ses parents étant de cette langue maternelle. Il dit toutefois maîtriser très bien le français. Les échanges linguistiques dans la famille se font essentiellement par l'italien et par le français, parfois. Il regarde la télévision souvent en français, parfois en italien ou en allemand. Il faut relever que cet élève, dans ses contacts dans le quartier, déclare ne jamais jouer avec des camarades parlant le dialecte ou une langue étrangère, et ceci aussi bien en 1999 qu'en 2001. A l'école, dans la cour, il déclare en 2001 jouer quelquefois avec les seuls allophones. Cette méfiance vis-à-vis du dialecte et des langues étrangères se retrouve dans ses déclarations concernant le fait qu'il aime ou non jouer avec des camarades parlant ces langues. Or, cet élève maintient entre 1999 et 2001 sa réponse négative face aux élèves parlant le dialecte, alors qu'il répond positivement pour les allophones. On retrouve ses représentations négatives du dialecte dans le cadre des questions posées : le dialecte n'est ni agréable à écouter, ni facile à apprendre en 1999, alors que ses représentations changent en 2001. Seul l'allemand standard est jugé difficile à apprendre (en 2001). Cet élève déclare avoir du plaisir aux leçons d'immersion, mais estime n'avoir pas appris beaucoup le dialecte, alors qu'il pense avoir assez bien appris l'allemand standard. De même, appartenant à une classe francophone, il a du plaisir à l'apprentissage de l'allemand standard dès la 3^e année. Ses résultats aux tests témoignent pour l'essentiel d'assez bons résultats : le test final de 2003 est plutôt bien réussi (17 points sur 20), alors que les autres résultats s'inscrivent dans le cadre des élèves ayant assez bien réussis les tests, même si la production orale de réponses reste faible, comme pour la plupart des élèves.

Elève 7

Intégré dans une classe francophone et se déclarant de langue maternelle française cet élève provient d'une famille de langue première identique. Il évolue donc dans un contexte familial de tendance monolingue. Possédant chacun un CFC, les parents ne connaissent que peu d'autres langues : aucune pour le père, et de bonnes aptitudes en allemand néanmoins pour la mère. Ainsi, les échanges langagiers en famille sont-ils peu ouverts aux autres langues et fortement dominés par le français. Le dialecte n'est jamais parlé avec le père, parfois avec la mère. Le recours à l'allemand en regardant la télévision ne se fait jamais. Dans les rapports avec les camarades de jeu dans le quartier, cet élève déclare jouer parfois avec des copains parlant le dialecte, mais jamais avec les allophones. C'est l'inverse dans ce qu'il déclare concernant la cour de l'école, disant en 2001 qu'il joue parfois avec ceux qui parlent des langues étrangères, alors qu'il ne joue jamais avec ceux qui parlent le dialecte. On retrouve quelques réticences face aux allophones dans le fait qu'il n'aime pas jouer avec eux en 1999, ce que pourtant il déclare aimer faire en 2001. Ses représentations des langues partenaires sont globalement positives, sauf pour la facilité d'apprentissage du dialecte et de l'allemand standard, jugements qui se maintiennent en 2001. Curieusement, cet élève n'a pas envie d'apprendre d'autres

langues, même s'il a eu du plaisir à suivre les leçons d'immersion et celles d'apprentissage de l'allemand standard dès la 3^e. En revanche, il estime n'avoir que peu appris tant le dialecte que l'allemand standard. Ses résultats aux divers tests montrent qu'il se situe plutôt dans la catégorie des élèves rencontrant des difficultés : en 2000, il ne comprend pas la petite histoire présentée et, tout en réussissant la moitié des items en 2003, il se range parmi les élèves ayant obtenu les plus petits scores à ce test final (néanmoins de 10 point sur 20). Ceci témoigne toutefois du fait que des apprentissages directs se sont faits néanmoins, la compréhension ayant visiblement progressé chez cet élève.

Elève 8

Issu d'une famille albanaise dont tous les ressortissants ont l'albanais pour langue première, cet élève d'une classe francophone déclare connaître le français comme langue seconde, et pense le parler très bien. Le père a de bonnes connaissances en français, anglais et serbo-croate, langue que la mère connaît également. Le père possède un CFC, tandis que la mère a eu une formation universitaire sans obtention de diplôme. L'albanais est dominant dans les échanges familiaux, avec présence de français parfois, parlé tant avec le père qu'avec la mère. La télévision n'était jamais regardée en allemand en 1999 ; elle l'est parfois en 2001. Dans son quartier, cet élève ne jouait jamais avec des camarades parlant le dialecte en 1999 et le fait quelquefois en 2001. Dans la cour de l'école, il joue avec les élèves allophones plus en 2001 qu'auparavant, mais jamais avec ceux qui parlent le dialecte. Ses représentations des élèves parlant le dialecte évoluent positivement puisqu'en 1999, il déclarait ne pas aimer jouer avec eux, alors qu'il change d'opinion en 2001. On retrouve de telles représentations négatives dans ses opinions par rapport au dialecte, qu'il juge ne pas être agréable à écouter en 1999. Cette opinion toutefois évolue positivement en 2001, même si cet élève pense que le dialecte est difficile à apprendre. Il apprécie les leçons d'immersion, mais pense n'avoir que peu appris tant le dialecte que l'allemand standard. En revanche, il a du plaisir à suivre l'enseignement de l'allemand depuis la 3^e année. Il réussit moyennement les tests, obtenant au dernier test (en 2003) 12 points sur 20. Il n'a pas répondu à la moindre question lorsqu'il s'agissait de répondre à des sollicitations en dialecte ou en allemand. Sa compréhension indirecte des structures morphosyntaxiques est cependant un peu meilleure, témoignant ainsi de capacités de compréhension que les autres tests laissent percevoir. Relevons que cet élève, au travers de plusieurs indices, fait évoluer positivement quelques représentations négatives, notamment par rapport au dialecte. Cette évolution est constante, se traduisant dans plusieurs constats issus des données.

Cette description linéaire cherchant à mettre en évidence le profil de chacun des élèves retenus pour notre analyse révèle toutes les nuances qu'il convient de prendre en compte lorsqu'on se penche sur le détail des réponses et des résultats. Aucun élément évident, aucune tendance nette ne ressort de cette approche mettant en perspective l'ensemble des données. Nous abordons ci-après quelques constats ciblés sur des thématiques tirées de notre comparaison, en guise de synthèse.

Quelques constats synthétiques à propos de diverses thématiques

Nous tentons de faire la synthèse des diverses observations individuelles menées en abordant les paramètres suivants : milieu socio-économique, contexte langagier familial, échanges linguistiques dans la famille, échanges linguistiques dans le quartier et dans la cour de l'école, représentations langagières des langues partenaires, relation de plaisir aux leçons d'immersion et à l'enseignement de l'allemand, résultats aux divers tests.

Milieu socio-économique

Il n'est pas possible de faire un lien entre l'origine sociale des élèves choisis et leur réussite aux tests. De même, il n'y a pas de lien évident non plus entre la richesse langagière présente dans une famille et son appartenance sociale. D'une manière générale, le contexte social des familles considérées est assez peu différencié, mais cet élément n'influe pas – tout au moins pour les huit cas analysés – sur la capacité de compréhension telle qu'elle apparaît au travers des tests.

Contexte langagier familial

Toutes les familles considérées déclarent connaître d'autres langues, même si les connaissances qu'elles déclarent en avoir sont variables, voire faibles. Il n'y a pas de milieu franchement monolingue, ce que nos précédentes analyses concernant le contexte langagier familial avaient déjà montré : rares sont les élèves issus de famille ne connaissant et ne pratiquant qu'une seule langue. Du côté des parents, un père et une mère (mais de familles différentes) déclarent ne connaître aucune autre langue que leur langue première. Nous constatons aussi que, selon les familles, la richesse langagière qui est présente chez les parents n'est pas toujours concrétisée dans les échanges linguistiques avec leurs enfants. Nous ne pouvons évidemment pas avancer d'indices expliquant ce constat.

Echanges linguistiques dans la famille

Dans toutes les familles considérées, la langue première est largement dominante. Deux remarques à ce sujet : la présence forte de la langue première est à la fois nécessaire, notamment pour valoriser l'identité culturelle et langagière des élèves allophones, et handicapante si cette domination est par trop exclusive. Le recours à d'autres langues est de ce point de vue un facteur d'aide à l'intégration pour les élèves migrants, surtout si les langues partenaires (dialecte, allemand standard ou français) sont présentes dans la famille. Pour les élèves francophones ou alémaniques, le recours à d'autres langues contribue à l'ouverture aux langues en général. Cette ouverture, en lien avec les représentations langagières des langues partenaires, joue un rôle dans la motivation à découvrir et apprendre d'autres langues et dans la relation aux camarades parlant d'autres langues. Relevons que dans les quatre familles d'origine étrangère, les langues partenaires ne sont pas toujours présentes. Cela dépend notamment des connaissances des parents par rapport à ces langues. Notons aussi que la télévision peut être un facteur révélateur de l'intérêt pour ces langues. Or, le fait de regarder la télévision en français ou en allemand n'est pas systématique. Les élèves allophones sont de ce point de vue plus ouverts aux langues partenaires, ce qui est évidemment compréhensible dans le

contexte de leur volonté d'intégration. Le degré de compréhension que déclarent cependant les élèves au sujet de l'usage de la télévision pour les langues partenaires reste faible.

Echanges linguistiques dans le quartier et dans la cour de l'école

Ce sont deux des élèves francophones qui manifestent quelques réticences face au dialecte, réticences qui se traduisent par l'affirmation de ne jamais jouer avec des camarades parlant cette langue. Les élèves allophones se montrent moins réticents, bien que leurs contacts avec des camarades des langues partenaires ne soient pas systématiquement attestés. Les deux élèves allophones des classes francophones montrent deux tendances : l'un manifeste une dominante négative face au dialecte, l'autre montre une évolution positive constante apparaissant dans plusieurs paramètres. Les deux élèves allophones des classes alémaniques se comportent de manière relativement semblables : ils sont ouverts à leurs camarades de classes parlant le dialecte, mais peu, voire pas du tout à ceux qui parlent le français, les comportements déclarés variant par ailleurs selon la situation de quartier ou dans la cour de l'école. Les deux élèves alémaniques laissent entrevoir deux tendances : l'une positive d'ouverture aux francophones et allophones, l'autre, à dominante négative, qui se traduit par une absence de contact avec des camarades francophones et par une opinion négative par rapport au plaisir de jouer avec des allophones. En revanche, de 1999 à 2001, apparaît une tendance – mais non générale au huit cas analysés - à l'évolution positive de représentations au départ négatives, ce qui se perçoit par exemple dans le plaisir déclaré à jouer avec des camarades parlant les langues partenaires. Souvent, ces représentations positives n'ont cependant pas d'écho dans le cadre des échanges dans le quartier ou dans la cour de l'école. Nous relevons aussi quelques différences : si dans le quartier ces contacts n'existent pas, ils peuvent apparaître dans la cour de l'école, la situation inverse se manifestant également. Nous ne pouvons expliquer ces faits apparemment contradictoires, dans la mesure où ils dépendent de nombreux facteurs que nous ignorons. Nous avions déjà relevé dans le rapport intermédiaire un relatif cloisonnement des groupes linguistiques dans le cadre de l'école. Dans les huit cas analysés ici, on retrouve en grande partie ces comportements, montrant le maintien d'une certaine séparation entre groupes linguistiques tant à l'école que dans le quartier.

Représentations langagières des langues partenaires

Il est frappant de constater que dans l'ensemble des huit élèves, les représentations des langues partenaires sont globalement positives. Nous n'avons relevé aucune évolution négative. Au contraire, si un élément négatif apparaissait en 1999, il a évolué plutôt positivement en 2001. Seule la facilité d'apprendre le dialecte, l'allemand standard ou le français obtiennent des appréciations modestes. On peut toutefois comprendre ces représentations, dans la mesure où elles se confirment en 2001 alors que les élèves concernés ont tous un vécu de plus de deux années d'expérience bilingue. Un seul des huit élèves considérés manifeste en 1999 des jugements négatifs pour le français concernant sa beauté et son caractère agréable à écouter. Mais ces jugements négatifs disparaissent chez ce même élève en 2001, signe que la confrontation à la réalité de la cohabitation entre groupes linguistiques peut faire évoluer les représentations dans un sens positif. Il est dès lors étonnant de

constater que si les représentations sont positives, la réalité des comportements entre camarades de langues différentes ne correspond pas nécessairement à ces sentiments positifs. Il n'est guère facile d'interpréter ces différences, nos données ne fournissant pas de paramètres qui puissent les expliciter.

Plaisir à suivre l'enseignement par immersion et l'enseignement de l'allemand

Les huit élèves considérés émettent pour sept d'entre eux un jugement positif quant à l'expérience d'immersion. L'avis du huitième n'est pas négatif, puisqu'il déclare avoir eu du plaisir aux leçons d'immersion en répondant par *oui, parfois*. Quant à la qualité estimée de l'apprentissage des langues partenaires, elle est plus nuancée : le dialecte est déclaré peu appris par les élèves des classes francophones, l'allemand standard étant un peu mieux placé. Les élèves des classes alémaniques sont partagés : deux déclarent avoir assez bien appris le français, tandis que les deux autres pensent ne l'avoir appris qu'un peu. Ces jugements prudents correspondent bien aux constats issus des tests de même que des questions demandant à apprécier le recours à l'autre langue dans des situations d'échange ou à estimer le degré de compréhension d'émissions télévisées dans ces langues. Rappelons en outre à quel point la capacité de parler s'installe très modestement chez les élèves dans notre expérience. Nous savons aujourd'hui que ce processus de production prend beaucoup de temps et encore plus si on se limite dans le temps consacré aux leçons données en immersion. L'enseignement de l'allemand pour les quatre élèves des classes francophones est plébiscité. A noter que cette question leur a été posée après quatre mois consacrés à cet enseignement en 3^e année. Relevons aussi que deux élèves réclament plus d'immersion.

Résultats aux tests

Si on se penche sur l'ensemble des résultats obtenus par les huit élèves aux trois tests qu'ils ont passés, l'image qui en ressort est contrastée : les différences entre ceux que nous pouvions considérer comme ayant plutôt bien réussi les tests et ceux que nous rangions dans la catégorie ayant moins bien réussi ne sont pas spectaculaires. Un seul élève se détache nettement, obtenant dans tous les tests des résultats nettement supérieurs aux autres élèves considérés. Quant à des résultats franchement négatifs, ils ne sont pas légion : seule la capacité à répondre à des questions dans les langues partenaires est franchement faible. Les tests demandant à l'élève de traduire sa compréhension par une action concrète (tests de type *total physical response*) se situent dans des résultats également modestes, deux élèves là aussi n'ayant pas été capable de réaliser la moindre action. A l'inverse, dans tous les types de tests de compréhension, chacun des huit élèves a réussi quelques tâches qui lui étaient proposées, avec des succès variables. Même les tâches plus délicates liées à la compréhension d'éléments de morphosyntaxe ont montré des compétences certes modestes, mais quelquefois assez pointues. Il ressort également de nos analyses que les tests visant à mesurer la capacité de compréhension d'unités textuelles petites ou plus longues (histoires courtes) sont en général mieux réussis. Ceci est conforté par les résultats au test final de fin 4^e en 2003, test portant sur une unité textuelle assez importante et présentant une difficulté de compréhension non négligeable : ce test est dans l'ensemble bien réussi, les huit élèves obtenant tous au moins 10 points (2 élèves), alors que quatre d'entre eux se situent entre 15 et 19 points (sur 20). Notons aussi que le fait d'appartenir à un milieu

riche linguistiquement parlant n'induit pas forcément la réussite aux tests. L'élève qui obtient le meilleur résultat vit seul avec sa mère (père décédé) et ne parle que sa langue première (dialecte) en famille. Il joue certes souvent avec des camarades francophones, dans le quartier comme à la maison. A l'inverse, celui qui réussit le moins bien les tests est issu d'un milieu allophone possédant un riche contexte langagier familial.

Nous aimerais souligner enfin que les résultats détaillés aux tests montrent que tous les élèves sont capables de répondre, même modestement, aux questions et tâches proposées, à l'exception des productions orales. Il faut ici rappeler que nos tests, construits arbitrairement sur la base d'indications très diversifiées quant aux activités menées en classe par les enseignantes, ne visent pas à mesurer des apprentissages portant sur des thèmes définis et travaillés en classe, mais tentent de cerner les apprentissages indirects qu'ont pu faire les élèves par rapport à des matières enseignées en immersion. La nuance est importante, car on s'attend généralement, lors de passations classiques de tests, à des résultats se situant à des niveaux de réussite élevés. Dans notre cas, il faut relativiser les résultats, sachant le contexte aléatoire dans lequel les thèmes abordés, les questions posées, se situent par rapport aux expériences vécues en classe. C'est dire que les résultats que nous avons analysés sont à nos yeux plutôt positifs, car ils mettent en lumière des compétences de compréhension portant sur un vaste empan d'activités et de notions.

6. Entretiens avec le corps enseignant

Nous avons mené en octobre 2000 une série d'entretiens individuels avec les six enseignantes impliquées dans l'enseignement immersif au cours de la première année de l'expérience de Boujean. Ces entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'un bref chapitre dans le rapport intermédiaire (Merkelbach, 2002, pp. 86-89). Nous reprenons ci-après l'essentiel des constats issus de ces entretiens.

En juin 2003, au terme des quatre années de l'expérience-pilote, nous avons mené des entretiens collectifs par degré avec les 17 enseignantes impliquées dans l'enseignement par immersion. Ces entretiens ont porté essentiellement sur des remarques liées au déroulement et aux aspects opérationnels de l'enseignement. Nous présentons également une synthèse de ces diverses observations.

Synthèse des entretiens d'octobre 2000

Ces entretiens ont abordé une série de thèmes tentant de cerner les changements induits par la mise en route de l'enseignement bilingue : collaboration avec les collègues (tandem en particulier), collaboration avec les parents, formation et soutien par les autorités, engagement personnel, effets de l'immersion, satisfaction par rapport au projet.

Les enseignantes impliquées ont mené en tandem de nombreuses séances formelles et informelles afin de coordonner leurs interventions, les matières enseignées, leur gestion de classe. Le fait d'intervenir dans la classe d'une autre collègue implique en effet diverses remises en question, en particulier dans le domaine de la gestion du comportement et de la manière de le réguler. Les élèves ont de la difficulté à s'adapter à une enseignante différente et n'intervenant que de manière ponctuelle. La fréquence de ces rencontres est par ailleurs élevée, se situant pendant la première année à environ une heure par semaine. Si la collaboration a concerné en priorité les tandems générés par l'enseignement immersif, de nombreux contacts parallèles entre collègues ont également eu lieu, induisant un changement considérable dans les rapports entre collègues alémaniques et francophones au sein de l'école. Les enseignantes soulignent aussi le changement de climat entre les élèves de communautés linguistiques différentes. La collaboration avec les parents ne s'est pas intensifiée particulièrement. Lors des séances avec les parents, l'enseignante en charge des leçons d'immersion était présente. De même, lors des entretiens annuels, l'enseignement dans la langue partenaire a été chaque fois évoqué et un échange avec les parents a eu lieu sur cet élément particulier du parcours scolaire de chaque élève.

L'implication personnelle par rapport à l'enseignement par immersion a été important pour toutes les enseignantes concernées, se traduisant par une augmentation du temps de travail. L'innovation que cette pratique représente ainsi que la confrontation à des classes nouvelles ont généré des investissements importants et conduit à quelques situations difficiles liées en particulier à la gestion difficile de la discipline dans certaines classes.

Sur le plan du soutien par le biais de la formation, les enseignantes ont apprécié la nécessité d'un apport théorique, en lien avec la pratique, même si ces apports ne sont pas massivement souhaités. Au contraire, c'est le lien aux aspects pratiques de l'enseignement immersif qui est demandé, l'absence de matériel adapté à cet enseignement étant particulièrement souligné. Le besoin de pouvoir rendre visite à des classes, en Suisse ou ailleurs, pratiquant le même type d'enseignement est particulièrement souhaité.

La possibilité de visiter l'enseignement bilingue dans les classes de ses collègues – développement de l'intervision autour de cet enseignement – a été considéré comme largement positif, même si les contraintes liées à son organisation (remplacement, discussion et partage des observations) sont perçus comme lourds.

La difficulté de gérer certains groupes d'élèves représente le principal obstacle au bon déroulement de l'enseignement par immersion : la confrontation à des élèves de langues différentes, la perception par les élèves d'une enseignante considérée parfois comme une intruse, ont conduit à des régulations importantes, à une négociation portant sur les modes de gestion de la discipline, à des adaptations, en cours d'année, des conditions de réalisation de l'enseignement (adaptation des effectifs, modifications des lieux d'enseignement, etc.). Le principe *un enseignant - une langue* n'a pas pu être respecté, la réalité tant organisationnelle qu'opérationnelle de l'enseignement se heurtant à des difficultés nécessitant souplesse et pragmatisme. Ainsi, la possibilité qu'une enseignante assume à ses propres élèves l'enseignement habituel et l'enseignement immersif a été admise.

La satisfaction relative à l'enseignement bilingue est grande parmi les personnes concernées. Le scepticisme d'une enseignante a même été balayé après une année d'expérience. D'une manière générale, cette nouvelle forme d'enseignement a produit des effets très bénéfiques au sein de l'équipe enseignante de l'école : création d'un véritable émulation entre collègues de langues et de cultures d'enseignement différentes, développement de l'esprit d'équipe, ouverture de l'ensemble de l'école vers l'extérieur par la publicité faite à ce projet, tous ces éléments ont fortement contribué à modifier le climat général de l'école dans un sens largement positif.

Synthèse des entretiens de juin 2003

Ces entretiens ont été menés collectivement avec les enseignantes concernés par les élèves d'un même degré. Nous relevons ici les éléments essentiels issus de ces discussions, menées de manière moins directives et qui concernent avant tout les aspects opérationnels de l'enseignement immersif.

L'enseignement par une seule personne, à ses propres élèves, des leçons données en langue première et de celles données dans la langue partenaire s'est quelque peu étendu. D'une part, les compétences attendues de la part des enseignantes étaient suffisantes, d'autre part, la complexité de l'organisation de l'enseignement bilingue imposait des solutions de ce type. La continuité de l'enseignement ainsi que le fait que les élèves s'habituent sans grand problème au changement de code lié à quelques leçons hebdomadaires ont permis de conforter ce mode de

fonctionnement. Quelques remarques ont toutefois été faites à propos de la difficulté de faire passer les aspects *culturels* liés à la langue partenaire. La raison principale évoquée est liée aux compétences limitées de l'enseignante qui s'est exprimée à ce sujet.

L'enseignement selon le modèle *réciproque* (deux moitiés de classes alémaniques et francophones réunies alternativement l'une semaine pour une ou deux leçons en *français*, suivies la semaine suivante par une ou deux leçons en *dialecte/allemand standard*) s'est quelque peu développé et à démontré sa viabilité. Le risque que les groupes linguistiques ne se mélangent pas à été parfois contourné par l'imposition d'une collaboration décidée par l'enseignante. Cet enseignement a certes porté ses fruits, la collaboration s'installant et la compréhension de l'autre langue se confirmant, mais quelques enseignantes ont mentionné le fait que sa préparation est lourde et plus impliquante.

Dans les classes francophones, le rapport entre dialecte et allemand standard se fait progressivement par le recours à des parties rituelles concernant la langue standard. Quelques observations ont été faites quant à la relative lenteur de l'installation de ces rituels, en particulier dans le cadre de l'enseignement de NMM (Natur – Mensch – Mitwelt). La plupart des enseignantes soulignent le fait que la préparation personnelle des leçons se révèle progressivement moins lourde. De même, les difficultés de gestion de la classe liées à la régulation de la discipline, même si elles existent encore, ont tendance à diminuer, la collaboration et la définition de régulations communes portant leurs effets (système de sanctions communes, par exemple). A noter aussi que l'organisation des cours a tiré bénéfice du déplacement des élèves, qui vont en général *en visite* dans la classe de l'enseignante et de camarades d'une classe partenaire. Ce simple fait a permis de réguler nombre de problèmes de comportement et d'acceptation difficiles de la part de certains élèves.

Quelques enseignantes ont été confrontés à des résistances à la langue partenaire de la part de quelques élèves, par ailleurs très peu nombreux (deux cas signalés). Une régulation directe avec l'élève et ses parents a conduit à un changement d'attitude réglant le problème.

Diverses modalités d'organisation de l'enseignement immersif ont également vu le jour : l'installation d'un rituel de 10 minutes chaque jour consacré à l'enseignement de l'allemand standard par exemple a produit des effets positifs. De même, la scission dans certaines classes de l'enseignement bilingue en tranches de 2 fois 30 minutes a été vécue positivement.

Force est de constater que l'enseignement immersif se passe mieux lorsque les effectifs sont inférieurs ou égaux à 18 élèves. Dans quelques cas, il a fallu scinder les groupes et augmenter le nombre de leçons, avec l'accord des autorités, pour permettre une meilleure régulation et efficacité de l'enseignement.
La qualité de l'écoute de la part des élèves est parfois, du moins chez certains, assez variable, selon le type de leçons. Ainsi, les leçons d'éducation physique provoquent plus de difficultés de gestion que d'autres types de leçons.

Le début de l'enseignement de l'allemand standard en 3^e année pour les classes francophones se révèle très positif, les élèves manifestant un intérêt, une participation plus forte que précédemment. La méthode *Tamburin* est particulièrement appréciée dans ce contexte. La spontanéité des élèves a frappé les enseignantes concernées. Ce constat montre que la préparation à l'enseignement classique des langues semble tirer bénéfice de l'enseignement immersif.

L'enseignement bilingue augmente la plupart du temps le nombre d'enseignantes qui s'adressent aux élèves d'une même classe. Ce fait est souligné par plusieurs personnes, qui souhaitent que l'on tienne compte au mieux dans l'organisation et la gestion des leçons d'immersion.

Brève conclusion

Ces divers éléments montrent que l'installation régulière d'un enseignement bilingue nécessite de nombreuses régulations, discussions, décisions, adaptations au contexte spécifique de l'école considérée. La mise en place d'un tel enseignement doit en tenir compte et implique une forte cohésion et collaboration au sein du corps enseignant. A ce titre, la participation de toutes et tous est requise, afin de permettre à un tel projet de s'inscrire dans une perspective de véritable projet d'établissement. Nos observations tout au long des quatre années de l'expérience vont toutes dans ce sens.

7. Bilan de quatre années d'expérimentation

Au terme de l'expérience ayant porté sur les années 1999 à 2003, nous dressons ci-après un bilan global en intégrant les analyses, les résultats et les constats issus du suivi de la pratique immersive de l'école de Boujean. La durée de ce projet a permis de rassembler de nombreuses données qui touchent tant à la réalité de la classe qu'au contexte social et au quotidien des élèves et de leurs familles. Le corps enseignant s'est fortement impliqué et identifié à ce projet ; la dynamique créée au sein de l'école en témoigne.

Rappelons trois des objectifs de ce projet, au-delà de la volonté des partenaires de l'école elle-même :

- le premier consiste à créer un cadre permettant à d'autres écoles de se lancer dans l'enseignement par immersion, dans le contexte de la ville de Bienne, mais aussi dans l'ensemble du canton ;
- le deuxième vise à soutenir concrètement les élèves dans leur ouverture aux autres langues en leur permettant de nouer des contacts sociaux et langagiers avec d'autres groupes linguistiques ;
- le troisième vise à permettre à tous les élèves non seulement de découvrir les langues partenaires, mais d'en acquérir de manière indirecte les bases premières pour permettre l'installation d'une compétence de compréhension minimale.

Bilan des caractéristiques sociolinguistiques

Nous avons accumulé de nombreuses données en cours de projet :

- trois cohortes d'élèves ont répondu au questionnaire sociolinguistique initial ;
- les parents de ces trois cohortes ont également répondu à un questionnaire initial relatif à leur contexte familial et à leur pratique langagière dans ce cadre ;
- deux volées d'élèves ont répondu à un questionnaire reprenant les principales questions posées dans la phase initiale ; nous leur avons soumis ce second questionnaire après deux années et quatre mois de pratique immersive ;
- huit élèves ont fait l'objet d'une mise en perspective de l'ensemble des données récoltées.

On peut caractériser comme suit les principaux constats issus de l'ensemble des analyses menées au travers de ces divers questionnements.

Richesse du contexte langagier personnel et familial

Nos données le montrent clairement : une majorité d'élèves et de familles déclarent avoir des connaissances langagières qui dépassent souvent largement la langue première : les élèves déclarent avoir des connaissances dans de nombreuses autres langues ; le pourcentage d'entre eux qui déclarent connaître au moins un peu une, deux, voire trois autres langues en témoignent. Ce constat est conforté par les données issues des familles : les pères et mères font également part de

connaissances dans une ou plusieurs autres langues, dans des proportions très proches. Nous avons relevé que les élèves et les familles qui sont monolingues constituent une minorité. Parallèlement, une proportion non négligeable des élèves et des parents déclarent avoir appris une autre langue première dans leur prime enfance. De fait, le contexte langagier d'une majorité des élèves et de leurs familles est donc riche. La répartition des familles selon le niveau de formation des parents, ne permet pas de relever de différences significatives entre les communautés linguistiques pas plus qu'en fonction du diplôme obtenu.

Pratiques langagières dans la famille

Si le contexte langagier est riche et présente un potentiel, cela ne signifie pas qu'il va être automatiquement exploité, les données récoltées montrant que les pratiques langagières en famille sont variables, la langue première étant bien sûr dominante. Nos données montrent toutefois que les échanges langagiers dans d'autres langues sont souvent présents, notamment chez les élèves allophones, qui accordent fréquemment une place aux langues partenaires dans le cadre familial (français et allemand/dialecte).

Comportements langagiers dans le quartier et dans la cour de l'école

Le comportement des élèves dans le quartier et dans la cour de l'école montre deux visages : l'existence de contacts entre communautés linguistiques dans la vie quotidienne est clairement attestée, et se maintient après deux années de vécu d'enseignement immersif ; à l'inverse, nous avons constaté une certaine diminution de ces contacts dans le cadre scolaire, même si leur existence est réelle et qu'elle se régularise comme le montrent les questionnaires soumis aux élèves après deux années de pratique. Il n'en demeure pas moins qu'une certaine séparation des groupes linguistiques semble se maintenir dans le cadre scolaire, quelques indices apparus ici ou là nous l'ayant laissé percevoir.

Evolution des représentations langagières

Sur le plan des représentations face aux langues partenaires, il faut souligner ici leur évolution positive dans le temps, les rares sentiments négatifs ayant quasiment disparu, en particulier dans le groupe des élèves francophones. Cette ouverture aux autres langues, ainsi que le plaisir affirmé par une large majorité de jouer avec des camarades parlant d'autres langues est quelque peu contredite par les réponses données concernant les contacts dans la cour de récréation.

Plaisir à suivre les leçons d'immersion et à apprendre l'allemand standard

Enfin, nous soulignons le fait que les élèves ont largement plébiscité l'enseignement immersif, les seules réactions plus mitigées émanant du groupe des élèves alémaniques. Quant à l'apprentissage de l'allemand standard par les élèves des classes francophones au début de leur 3^e année, il remporte aussi une large majorité d'avis positifs, aucun avis négatif n'ayant été enregistré.

Analyse de quelques cas individuels

Nos données comparées concernant huit élèves issus de classes et de communautés linguistiques différentes montrent que le milieu socio-économique ne semble jouer aucun rôle particulier. Il est frappant de constater à la fois la richesse du contexte langagier, la déclaration de contacts avec des camarades parlant d'autres langues dans le quartier et à l'école, et de mettre en évidence aussi les nuances, les particularités et les petites différences que nous avons relevées en comparant les données des huit élèves concernés.

En guise de conclusion

L'expérience d'enseignement par immersion dans l'école de Boujean a permis de mettre en évidence le contexte langagier des familles, d'en découvrir la richesse et de contribuer ainsi à rendre ce potentiel plus actif, plus présent dans les contacts entre communautés et dans la vie quotidienne. A ce titre, nous ne pouvons que saluer les effets produits par le projet de Boujean, qui a désormais inscrit l'offre de formation par enseignement bilingue dans sa pratique ordinaire et habituelle. Notons aussi que ce projet contribue visiblement à diminuer les barrières linguistiques entre communautés langagières différentes. Il est à souhaiter que les élèves, largement ouverts aux autres langues, puissent maintenir ces représentations qui sont à la base d'un apprentissage plus efficace des langues en général. Le second objectif évoqué au début de ce chapitre nous semble avoir été atteint.

Bilan des acquisitions langagières

Nous avons procédé à de nombreux tests pour tenter de cerner les apprentissages indirects faits par les élèves au cours de l'expérience :

- tests passés à trois cohortes d'élèves après une année de pratique d'enseignement bilingue ;
- tests passés à deux volées d'élèves après deux années de pratique d'enseignement bilingue ;
- test portant sur une histoire complète passé aux élèves ayant suivi l'enseignement bilingue pendant trois, respectivement quatre années.

Les tests portaient sur les capacités de compréhension des élèves et étaient ciblés sur la compréhension de certains mots et phrases simples, de séquences constituées de plusieurs phrases, de petites histoires à reconstituer, de réponses sous forme d'action, de séquences plus longues racontant un petit épisode, d'une histoire plus longue enfin après trois et quatre années de pratique de l'enseignement immersif. La capacité à s'exprimer a aussi été testée par deux fois, sous forme de questions auxquelles les élèves tentent de répondre dans la langue partenaire.

Les analyses menées à propos de ces différents tests peuvent conduire aux constats synthétiques suivants.

Résultats globaux

Dans l'ensemble, les différents tests passés ont tous montré que les élèves parvenaient à répondre plus ou moins largement à des questions portant sur des thèmes construits arbitrairement, la diversité des thèmes et disciplines et l'absence d'apprentissages spécifiques et systématiques imposant des conditions particulières pour ces tests.

Une minorité d'élèves se situe dans la tranche de réussite inférieure à 25 % de réponses correctes. Les différentes volées d'élèves ont révélé des résultats légèrement en diminution dans la durée, bien que les résultats spécifiques de certains tests expliquent tout à fait clairement certaines différences constatées. Au fil de l'expérience, les résultats se sont confirmés, les taux de réussite se maintenant. Ceci est particulièrement vrai pour le dernier test passé après trois ou quatre années de pratique, qui montre un taux de réussite global réjouissant et assez élevé, puisque 86 % des élèves dépassent le seuil de réponses correctes de 50 %.

Résultats par tests

L'examen des résultats sous l'angle de chacun des tests conduit aux constats généraux suivants : les tests portant sur des mots de vocabulaire (mots courants, nombres) ou des expressions ou phrases simples obtiennent des taux de réussite moins bons que ceux des tests portant sur des séquences ou petites unités textuelles (histoire courte, petite histoire à reconstituer, par exemple). Ce constat met en évidence que la compréhension s'installe chez les élèves globalement par rapport à des unités textuelles minimales (phrases ou série d'énoncés faisant sens). L'analyse détaillée de ces résultats montre aussi que les taux de réussite se maintiennent pour les mêmes types de tests, que ce soit après une, deux, trois ou quatre années de pratique immersive. L'intégration de la compréhension passive de structures morphosyntaxiques est par ailleurs abordée au travers d'un test qui montre des taux de réussite assez élevés.

Résultats selon le type de classes

D'une manière générale, les élèves des classes alémaniques obtiennent de meilleurs résultats que ceux des classes francophones. Ceci est généralement confirmé également dans l'examen plus détaillé des résultats selon les différents tests. Cette différence s'explique sans doute par le fait que les élèves des classes francophones ont été exposés à deux codes linguistiques, le dialecte et l'allemand standard.

Résultats selon les groupes linguistiques

L'analyse des résultats aux tests sous l'angle des différents groupes linguistiques permet de mettre en évidence quelques constantes : le groupe des élèves alémaniques est celui qui obtient les meilleurs taux de réussite, devant le groupe des élèves francophones, suivi de celui des élèves allophones. Mais des nuances doivent être faites dans ce classement : les élèves alémaniques sont parfois dépassés par leurs camarades allophones des classes alémaniques, tandis que les élèves allophones des classes francophones sont ceux qui obtiennent les résultats les plus modestes. Il faut toutefois souligner que les taux de réussite inférieurs à 25%

sont peu nombreux et que par conséquent la plupart des élèves sont capables de répondre aux questions que nous leur avons posées.

Résultats selon les capacités productives

C'est un fait connu que la capacité de s'exprimer met beaucoup de temps à s'installer. Nous avons voulu l'aborder lors des premières et deuxièmes séries de tests. Après une année de pratique immersive, ces capacités étaient dérisoires. Le test passé à deux cohortes d'élèves après deux années de pratique de l'enseignement bilingue a montré que seuls 15 à 25 % des élèves, selon les groupes linguistiques, dépassaient le seuil de 50 % de réussite. L'analyse des erreurs dans les productions se révèle également intéressante et riche d'enseignements quant aux obstacles qui apparaissent dans la capacité à s'exprimer.

Résultats au test final

Le test passé en juin 2003 aux élèves de 3^e et 4^e années consistait en une histoire complète d'une dizaine de minutes accompagnée de quelques illustrations. Rappelons que le taux de réussite à ce test au-delà du seuil de 50 % concerne 86 % des élèves et que seuls 14 % d'entre eux obtiennent des résultats situés entre 25 % et 50 % de réussite. Il faut souligner le côté réjouissant de ce résultat, qui confirme que la capacité de compréhension des élèves, que ce soit après trois ou quatre années, est apparemment bien installée. Ce constat justifie à lui seul le projet et l'intérêt de l'enseignement par immersion.

En guise de conclusion

L'ensemble des tests a régulièrement confirmé qu'une large majorité d'élèves montraient leur capacité à répondre à nos questions. Le caractère arbitraire et quelque peu aléatoire du questionnement n'a pas entravé de manière significative la perception des compétences de compréhension. Nous pouvons affirmer que les élèves, selon le type de classe ou selon l'appartenance à l'un ou l'autre des groupes linguistiques, ont démontré les effets positifs de l'enseignement par immersion en répondant de manière globalement positive à nos questions. Ces tests ont certes un caractère relatif et ne constituent pas une base suffisante pour évaluer de manière très précise et complète les compétences réelles et effectives des élèves. Nous pensons néanmoins que l'objectif du projet consistant à sensibiliser les élèves aux langues partenaires et à leur permettre d'en faire l'acquisition au moins au plan de la compréhension est atteint.

Bilan des modalités de fonctionnement du projet

Le suivi et l'accompagnement du projet « Ponts-Brücken » de l'école de Boujean a nécessité de nombreux ajustements, tant au plan de l'organisation que de la recherche de solutions aux problèmes rencontrés. De ce point de vue, la pratique de l'enseignement bilingue a passablement évolué pendant les quatre années de production. Nous dressons ci-après un bilan de quelques éléments concernant l'organisation, les modèles, les principes à respecter pour l'organisation d'un enseignement par immersion, les pratiques enseignantes et la formation.

L'organisation dans le cadre de l'école

Le fait d'impliquer l'ensemble des élèves de 1^{re} à 4^e années dans le projet a nécessité de nombreuses discussions, négociations et ajustements. L'organisation d'un enseignement hebdomadaire de quatre leçons entre collègues de classes parallèles, par collaboration et échanges, se heurte en effet à de nombreux obstacles. Un strict enseignement sur le principe *un enseignant, une langue*, se révèle impossible pour plusieurs raisons : d'une part, le nombre de classes francophones et alémaniques n'est pas identique, rendant les échanges proportionnels problématiques ; d'autre part, certaines enseignantes sont prêtes à enseigner dans l'autre langue, à d'autres classes, voire à leurs propres élèves ; enfin, le choix des disciplines pour l'enseignement immersif varie selon les classes. Nous avons admis progressivement que de telles conditions impliquaient souplesse, imagination et choix de solutions originales. L'organisation de l'année scolaire s'est révélée chaque année un peu plus complexe. Relevons toutefois que la responsable du projet dans l'école a réussi à trouver chaque année des solutions adéquates. Rappelons que depuis août 2003, l'école continue d'intégrer l'enseignement immersif à raison de deux leçons hebdomadaires offertes à l'ensemble des élèves de 1^{re} à 4^e années.

Les modèles de l'enseignement par immersion et les principes à respecter pour l'organisation d'un enseignement par immersion

Au fil du déroulement du projet, l'enseignement immersif classique, par classe entière suivant l'enseignement dans les langues partenaires, a évolué vers des solutions plus souples : citons l'exemple de l'enseignement dit *réciproque*, qui consiste à rassembler deux demi-classes, l'une francophone et l'autre alémanique ; les demi-classes réunies suivent l'enseignement une semaine avec la collègue alémanique, l'autre semaine avec la collègue francophone. Cette solution, favorisant le mélange des élèves de culture et de langue différentes, a démontré sa pertinence dans la durée, même si certaines classes ont connu quelques difficultés à concrétiser les rapports entre groupes linguistiques lors de ces leçons. Dans le contexte biennois, le développement de modèles alternatifs à l'enseignement classique par immersion a conduit à proposer finalement quatre modèles dans le cadre de l'autorisation spécifique accordée au district de Bienne¹³.

La question du principe *un enseignant, une langue*, a également évolué à l'aune de la réalité de l'enseignement : il était tout simplement impossible de faire en sorte que ce principe soit respecté pour tout enseignement par immersion. Ainsi, le fait d'accepter que le principe *un enseignant, deux langues* puisse aussi s'appliquer, a été admis : certaines enseignantes ont ainsi pratiqué l'enseignement immersif dans deux langues, à des classes différentes ou à leurs propres élèves, selon les impératifs de l'organisation et les difficultés de la mise en place de collaborations au sein de l'école. Là encore, la souplesse par rapport à une réalité et à la volonté d'offrir l'enseignement par immersion à tous les élèves a prévalu.

¹³ Cf. chapitre 9, p.153, qui présente ces différents modèles.

Les pratiques enseignantes en classe d'immersion

La principale difficulté rencontrée au cours de l'expérience touche à la gestion de classes dont les enseignantes n'ont pas l'habitude. La gestion du respect des règles de comportements a ainsi fait l'objet de négociations entre collègues confrontées à des pratiques et des habitudes différentes, qu'il a fallu réguler. Dans certaines situations difficiles, des solutions consistant à scinder les groupes, vu un effectif trop élevé, ont été trouvées. Mais d'autres astuces, consistant par exemple à faire que le groupe des élèves de la classe partenaire soit déplacé dans celle de leurs camarades de langue partenaire ont permis de réguler certains comportements difficiles. Le simple fait d'être en visite dans la classe d'autres élèves modifiait le rapport à l'enseignante. Certaines disciplines, les leçons d'éducation physique par exemple, se sont révélées plus difficiles à gérer que d'autres.

D'une manière générale, la pratique enseignante s'est beaucoup enrichie pendant les quatre années. L'implication, très forte et très absorbante au début, s'est progressivement régulée, la création de supports pour permettre l'enseignement des disciplines concernées par immersion s'étant enrichie dans la durée. Les compétences des enseignantes se sont également développées, notamment dans la langue partenaire, lorsque la pratique de deux langues a été admise. La question de la compétence des enseignantes dans les langues qu'ils acceptent d'enseigner est par ailleurs importante. Tout en admettant qu'il ne peut être question d'exiger des formations ou des niveaux de compétences avérés dans la ou les langues d'enseignement concerné (niveau B2 du Cadre européen de référence, par exemple), ce qui rendrait tout développement d'un projet d'enseignement par immersion impossible, il convient toutefois d'être attentif à cette problématique en n'acceptant de confier un tel enseignement qu'à des personnes qui sont conscientes des implications et des compétences attendues.

La formation du corps enseignant

Le nature du projet de Boujean impliquait par essence dans l'autorisation officielle un soutien par le biais d'une formation initiale et continue. Le *Forum du bilinguisme de la ville de Bienne* a, tout au long du projet, soutenu et organisé la formation. Celle-ci consistait en une journée de formation initiale permettant une introduction à l'enseignement par immersion. Des propositions de formation complémentaire en cours d'année ont été réalisées à plusieurs reprises. Des visites pour le corps enseignant dans d'autres écoles ou cantons et classes pratiquant des enseignements identiques ont également été organisées. En cours d'année, des séances régulières de pratique réflexive s'appuyant notamment sur la possibilité d'intervention entre collègues partenaires ont aussi été proposées et assez largement utilisées.

Le suivi et l'accompagnement d'un tel projet suppose une offre minimale obligatoire en termes de formation. Elle doit s'appuyer sur une introduction à la pratique immersive et se poursuivre par un accompagnement de la pratique d'enseignement sous forme de formation alliant théorie et pratique réflexive. Un tel cadre constitue un minimum qu'il s'agit de respecter lors de la mise en place de tout projet d'enseignement immersif.

Conclusion générale au projet «Ponts/Brücken»

Au terme des quatre années du projet-pilote de l'école primaire de Bienne-Boujean, nous aimerais faire un bref inventaire des différents objectifs qui étaient à la base de cette expérience. Rappelons ces objectifs et dressons un bilan pour chacun d'eux.

- Eveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible
→ *Les différents tests, les questionnaires et les données récoltées ont tous démontré que les représentations, comme la réalité de l'enseignement bilingue permettait de concrétiser cet objectif.*
- Encourager et préparer un apprentissage précoce de la deuxième langue
→ *Les données récoltées par rapport à cette préoccupation concernent avant tout les élèves des classes francophones. Ces données se sont révélées positives quant au plaisir à suivre cet enseignement et quant aux sentiments fournis par les enseignantes concernées.*
- Favoriser l'apprentissage des langues étrangères par le biais des transferts cognitifs et intuitifs réalisés par les élèves
→ *Le contexte familial, la richesse linguistique de nombreuses familles et élèves, ainsi que les comportements langagiers dans le quartier et dans la cour de l'école ont démontré la réalité de pratiques positives et évolutives, en général globalement positives.*
- Favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté biennoise en les mettant en contact avec les langues locales
→ *Nombre de nos données ont démontré que les élèves allophones faisaient des efforts pour nouer des contacts, pour s'ouvrir aux autres langues de manière un peu plus engagée que leurs camarades alémaniques ou francophones.*
- Développer les contacts entre francophones, allophones et germanophones dans le contexte scolaire et favoriser ainsi leur extension à la sphère extrascolaire
→ *Les nombreuses remarques et analyses touchant à cette question ont largement démontré la réalité des contacts entre communautés linguistiques, dans le cadre scolaire et extrascolaire.*
- Ouvrir les élèves à la langue et à la culture de leurs camarades d'école dans le contexte particulier du district de Bienne et sensibiliser les élèves à la langue et à la culture de la minorité francophone
→ *Cet élément est plus difficile à apprécier, nos données n'étant pas suffisamment précises pour approcher cette réalité. Certains indices laissent néanmoins présager que des pas ont été réalisés dans le sens souhaité.*
- Permettre aux élèves des classes francophones de comprendre et, autant que possible, de parler le suisse allemand (dialecte)
→ *Cet objectif semble avoir été atteint, les élèves des classes francophones ayant répondu aux différents tests qui leur ont été proposés en dialecte sans différence sensible par rapport à la langue standard. La question de la capacité à s'exprimer est beaucoup moins attestée, même si les élèves francophones affirment en général utiliser la langue partenaire lors de contacts dans la vie quotidienne et extrascolaire.*

D'une manière générale, les effets positifs produits par l'expérience d'enseignement par immersion l'emportent largement sur les éléments négatifs parfois mis en évidence par notre recherche. Mais la richesse des éléments issus des données, leur tendance générale et l'appréciation faite par une majorité évidente des acteurs de ce projet vont dans un sens positif. Nous ne nions ni la difficulté organisationnelle de l'entreprise, ni la motivation et l'engagement que cela implique du côté du corps enseignant, ni encore certains éléments négatifs (maintien de certaines barrières entre groupes linguistiques, dans le cadre scolaire essentiellement, par exemple) pour retenir avant tout que les processus de compréhension s'installent rapidement, et que les processus de production se développent avec plus de lenteur et moins d'efficacité, comme d'autres expériences l'avaient déjà démontré. Parallèlement, des contacts se sont noués et se sont concrétisés dans la vie quotidienne, donnant une dimension sociale et extrascolaire au projet de l'école primaire de Boujean. A ce point de vue, les attentes des parents, des enfants, du corps enseignant et des autorités paraissent avoir été pour une large part satisfaites.

8. Bilanz des vierjährigen Experiments

Nach Abschluss des Experiments, das von 1999 bis 2003 gedauert hat, stellen wir im Folgenden eine Gesamtbilanz auf, indem wir die Analysen, Resultate und Feststellungen integrieren, die aus der Begleitung des Immersionsunterrichts an der Primarschule Biel-Bözingen hervorgegangen sind. Die Projektdauer hat es erlaubt, zahlreiche Daten zu sammeln, die sich sowohl auf die Gegebenheiten in der Klasse als auch auf den sozialen Kontext und den Alltag der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien beziehen. Die Lehrkräfte haben sich stark in dieses Projekt eingebbracht und sich mit ihm identifiziert, wodurch eine grosse Dynamik an der Schule entstanden ist.

Erinnern wir an dieser Stelle an drei der Projektziele, die neben dem Willen der Partner an der Schule selbst bestehen:

- Das erste Ziel bestand darin, einen Rahmen zu schaffen, der es anderen Schulen in der Stadt Biel, aber auch im ganzen Kanton Bern, ermöglichen soll, einen Immersionsunterricht einzuführen.
- Das zweite Ziel bestand darin, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Öffnung gegenüber anderen Sprachen konkret zu unterstützen, indem ihnen ermöglicht wird, soziale und sprachliche Kontakte mit anderen Sprachgruppen zu knüpfen.
- Das dritte Ziel bestand darin, es allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, die Partnersprache zu entdecken und auf indirekte Weise deren Grundlagen zu erwerben, um sich eine minimale Verstehenskompetenz anzueignen.

Bilanz der soziolinguistischen Eigenschaften

Im Verlaufe des Projekts konnten zahlreiche Daten erhoben werden:

- Drei Schülerjahrgänge haben den anfänglichen soziolinguistischen Fragebogen ausgefüllt.
- Auch die Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler haben zu Beginn einen Fragebogen ausgefüllt, der das familiäre Umfeld sowie die Sprache(n) innerhalb der Familie zum Inhalt hatte.
- Zwei Schülerjahrgänge haben einen Fragebogen ausgefüllt, der die Hauptfragen enthielt, die bereits in der Anfangsphase gestellt worden waren; dieser zweite Fragebogen wurde ihnen zwei Jahre und vier Monate nach Beginn der Immersionserfahrung vorgelegt.
- Acht Schülerinnen und Schüler waren Gegenstand einer vertieften Hinterfragung aller gesammelten Daten.

Die wichtigsten Feststellungen aus der Gesamtheit aller Analysen, die anhand der einzelnen Fragebögen durchgeführt wurden, lassen sich wie folgt darstellen:

Vielfalt des persönlichen und familiären Sprachumfelds

Die erhobenen Daten machen es klar: Eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler und der Familien gibt an, Sprachkenntnisse zu haben, die oft weit über die Erstsprache hinausgehen. Die Schülerinnen und Schüler geben an, Kenntnisse in zahlreichen anderen Sprachen zu haben. Der Anteil derer, die angeben, mindestens eine, zwei, oder sogar drei andere Sprachen ein bisschen zu kennen, belegt dies. Diese Feststellung wird durch die aus den Familien stammenden Daten erhärtet: Die Väter und Mütter geben in einem ähnlichen Anteil an, ebenfalls Kenntnisse in einer oder mehreren anderen Sprachen zu haben. Wir konnten feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler und Familien, die einsprachig sind, eine Minderheit darstellen. Parallel dazu gibt ein nicht zu vernachlässigender Anteil von Schülerinnen und Schülern und Eltern an, in ihrer frühesten Kindheit eine andere Erstsprache erlernt zu haben. Tatsache ist somit, dass die meisten Schülerinnen und Schüler und ihre Familien in einem vielfältigen sprachlichen Umfeld leben. In Bezug auf die Verteilung der Familien nach Schulausbildung oder Bildungsstand der Eltern konnten wir keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgemeinschaften feststellen.

Sprachgebrauch in der Familie

Auch wenn das Sprachumfeld reichhaltig ist und ein Potenzial darstellt, bedeutet das nicht, dass es auch automatisch ausgeschöpft wird. Die erhobenen Daten zeigen, dass der Sprachgebrauch in der Familie variabel ist, wobei die Erstsprache natürlich vorherrschend ist. Die erhobenen Daten zeigen hingegen, dass Sprachaustausche in anderen Sprachen oft vorkommen, insbesondere bei der Gruppe der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler, die im Familienrahmen oft einer Partnersprache einen Platz einräumen (Standarddeutsch/Mundart, Französisch).

Sprachverhalten im Quartier und auf dem Schulplatz

Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Quartier und auf dem Schulplatz zeigt zwei verschiedene Gesichter: Das Bestehen von Kontakten zwischen den einzelnen Sprachgemeinschaften im Alltag wird klar attestiert und bleibt auch nach zwei Jahren Immersionserfahrung bestehen. Auf der anderen Seite haben wir festgestellt, dass diese Kontakte im schulischen Rahmen etwas abgenommen haben, obwohl sie tatsächlich bestehen und sich einpendeln, wie aus den Fragebögen ersichtlich ist, die den Schülerinnen und Schülern nach zwei Jahren Immisionserfahrung vorgelegt wurden. Dennoch scheint sich eine gewisse Trennung der Sprachgruppen im schulischen Rahmen fortzusetzen, wie einige Indizien hier und da vermuten lassen.

Entwicklung der sprachlichen Vorstellungen

Bei der Einstellung gegenüber den Partnersprachen kann die positive zeitliche Entwicklung unterstrichen werden. Die anfänglich vereinzelt vorhandenen negativen Gefühle sind praktisch verschwunden, dies vor allem in der Gruppe der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler. Die Offenheit gegenüber den anderen Sprachen sowie die von einer breiten Mehrheit bestätigte Freude, mit Kameradinnen und Kameraden zu spielen, die eine andere Sprache sprechen,

werden durch die Antworten in Bezug auf die Kontakte auf dem Pausenplatz jedoch etwas relativiert.

Freude am Besuch des Immersionsunterrichts und am Lernen von Standarddeutsch

Wir können schliesslich die Tatsache unterstreichen, dass die Schülerinnen und Schüler dem Immersionsunterricht grossmehrheitlich zustimmen. Nur gerade bei der Gruppe der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler kommt es zu etwas zurückhaltenderen Reaktionen. Ebenfalls eine positive Meinung besteht bei einer grossen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen in Bezug auf das Erlernen von Standarddeutsch ab dem 3. Schuljahr; es wurden hier keinerlei negativen Ansichten geäussert.

Analyse einiger Einzelfälle

Unsere Vergleichsdaten von acht Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen und Sprachgemeinschaften zeigen, dass das sozioökonomische Milieu keine besondere Rolle zu spielen scheint. Es ist frappant, einerseits die reiche Vielfalt des sprachlichen Umfelds sowie die Aussagen über die Kontakte mit anderssprachigen Kameradinnen und Kameraden im Quartier und in der Schule festzustellen, und andererseits auch die Nuancen, Besonderheiten und kleinen Unterschiede hervorzuheben, die wir beim Vergleich der Daten der acht betroffenen Schülerinnen und Schüler erheben konnten.

Schlussfolgerung

Das Experiment des Immersionsunterrichts an der Schule in Bözingen hat es erlaubt, das Sprachumfeld der Familien ans Licht zu bringen, dessen reiche Vielfalt zu entdecken und so dazu beizutragen, dass dieses Potenzial aktiver ausgeschöpft und bei den Kontakten zwischen den einzelnen Sprachgemeinschaften und im Alltag etwas präsenter wird. In dieser Hinsicht können wir die Auswirkungen dieses Projekts an der Schule in Bözingen, die den Immersionsunterricht inzwischen in ihr ordentliches Ausbildungsangebot aufgenommen hat, nur begrüssen. Zu bemerken ist zudem, dass dieses Projekt ganz offensichtlich dazu beiträgt, die sprachlichen Barrieren zwischen den einzelnen Sprachgemeinschaften abzubauen. Es wäre wünschenswert, dass die Schülerinnen und Schüler, die sich gegenüber anderen Sprachen weitgehend offen zeigen, ihre Einstellungen und Vorstellungen, die ganz allgemein Grundlage für ein effizienteres Erlernen von Sprachen sind, beibehalten können. Das zweite Ziel, das wir am Anfang dieses Kapitels erwähnt haben, scheint somit erreicht worden zu sein.

Bilanz der erworbenen Sprachkenntnisse

Wir haben zahlreiche Tests durchgeführt, um zu versuchen, den indirekten Lernerfolg zu erfassen, den die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe des Experiments gemacht haben:

- Tests für drei Schülerjahrgänge nach einem Jahr Immersionserfahrung
- Tests für zwei Schülerjahrgänge nach zwei Jahren Erfahrung mit zweisprachigem Unterricht
- Test über eine in sich geschlossene Geschichte für Schülerinnen und Schüler, die den zweisprachigen Unterricht während drei bzw. vier Jahren besucht haben

Die Tests betrafen das Verständnisvermögen der Schülerinnen und Schüler und zielten auf das Verstehen einzelner Wörter und einfacher Sätze, Sequenzen aus mehreren Sätzen, nachzuerzählender Kurzgeschichten, Antworten in Form von Aktionen, längerer Sequenzen über eine kurze Episode und schliesslich einer längeren Geschichte nach drei bzw. vier Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht. Das Sprechvermögen wurde ebenfalls zweimal getestet, und zwar in Form von Fragen, die von den Schülerinnen und Schülern in der Partnersprache zu beantworten waren.

Die Analysen dieser einzelnen Tests haben zu Feststellungen geführt, die im Folgenden kurz zusammengefasst sind:

Gesamtergebnisse

Insgesamt haben alle durchgeföhrten Tests gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger in der Lage sind, Fragen über willkürlich zusammengesetzte Themen zu beantworten, wobei die Vielfalt der Themen und Fächer und das Fehlen eines spezifischen und systematischen Lernens besondere Bedingungen für diese Tests voraussetzten.

Eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern erreicht eine Erfolgsquote von unter 25 Prozent korrekter Antworten. Die einzelnen Schülerjahrgänge haben über die Zeit leicht rückläufige Resultate gezeigt, obwohl die spezifischen Ergebnisse einiger Tests gewisse festgestellte Differenzen klar zu erklären vermögen. Die Resultate konnten im Laufe des Experiments durch gleich bleibende Erfolgsquoten bestätigt werden. Dies gilt besonders für den letzten Test, der nach drei bzw. vier Jahren Immersionserfahrung durchgeführt wurde und der eine insgesamt befriedigende und ziemlich hohe Erfolgsquote ergibt: 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler liegen im Bereich von über 50 Prozent korrekter Antworten.

Ergebnisse pro Test

Die Untersuchung der Resultate unter dem Blickwinkel der einzelnen Tests führt zu folgenden allgemeinen Feststellungen: Die Tests über Wörter des allgemeinen Wortschatzes (geläufige Wörter, Zahlen), Redewendungen oder einfache Sätze erzielen weniger gute Erfolgswerte als die Tests über kurze Sequenzen oder Texteinheiten (z.B. Kurzgeschichte, nachzuerzählende Geschichte). Diese Feststellung macht deutlich, dass sich das Verständnis bei den Schülerinnen und Schülern insgesamt über minimale Texteinheiten einstellt (Sätze oder sinnbildende Aussagen). Die Detailanalyse dieser Ergebnisse zeigt auch, dass die Erfolgsquoten bei ähnlichen Tests sowohl nach einem, zwei, drei oder vier Jahren Erfahrung mit Immersionsunterricht bestehen bleiben. Die Integration des passiven Verstehens morphosyntaktischer Strukturen wurde im Übrigen mittels eines Tests geprüft, der zu relativ hohen Erfolgsquoten geführt hat.

Ergebnisse nach Klassentyp

Ganz allgemein gesehen erzielen die Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen bessere Resultate als die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen. Dies wird generell auch in der detaillierteren Resultatsanalyse der einzelnen Tests bestätigt. Diese Differenz erklärt sich wahrscheinlich dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen mit zwei Idiomen (Standarddeutsch und Mundart) konfrontiert waren.

Ergebnisse nach Sprachgruppen

Die Analyse der Testresultate unter dem Blickwinkel der einzelnen Sprachgruppen erlaubt es, einige Konstanten hervorzuheben: Die Gruppe der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler erzielt die höchsten Erfolgswerte, gefolgt von der Gruppe der französischsprachigen Schülerinnen und Schüler sowie von der Gruppe der anderssprachigen Schülerinnen und Schüler. Diese Reihenfolge muss jedoch nuanciert werden: Die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der deutschsprachigen Klassen schliessen manchmal besser ab als ihre deutschsprachigen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, während die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen am schlechtesten abschliessen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Quoten mit einem Erfolgswert unter 25 Prozent sehr tief sind und dass die meisten Schülerinnen und Schüler somit fähig sind, die Fragen zu beantworten, die wir ihnen gestellt haben.

Ergebnisse nach Ausdrucksvermögen

Es ist eine bekannte Tatsache, dass es viel Zeit braucht, bis man die Fähigkeit erlangt, sich ausdrücken zu können. Wir wollten dieses Thema in den ersten und zweiten Testreihen angehen. Nach einem Jahr Immersionserfahrung war diese Fähigkeit sehr schwach ausgeprägt. Der Test, der bei zwei Schülerjahrgängen nach zwei Jahren Erfahrung mit zweisprachigem Unterricht gemacht wurde, hat gezeigt, dass je nach Sprachgruppe nur gerade 15 bis 25 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Erfolgsquote von 50 Prozent übertrafen. Die Analyse der gemachten Fehler ist in Bezug auf die Stolpersteine beim Ausdrucksvermögen ebenfalls sehr interessant und lehrreich.

Ergebnisse beim Abschlusstest

Der Test, den die Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Klassen im Juni 2003 durchlaufen mussten, bestand aus einer in sich abgeschlossenen zehnminütigen Geschichte mit einigen Illustrationen. Erinnern wir uns daran, dass bei diesem Test 86 Prozent der Schülerinnen und Schüler über der Erfolgsquote von 50 Prozent liegen, und dass nur gerade 14 Prozent von ihnen ein Resultat zwischen 25 und 50 Prozent auf der Skala erzielen. Diese erfreuliche Seite des Resultats muss unterstrichen werden, da es bestätigt, dass das Verstehensvermögen – ob nach drei oder vier Jahren – anscheinend gut verankert ist. Allein diese Feststellung rechtfertigt das Projekt und das Interesse am Immersionsunterricht.

Schlussfolgerung

Alle Tests haben immer wieder bestätigt, dass eine grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Lage war, die gestellten Fragen zu beantworten. Der etwas willkürliche und zufällige Charakter der Befragung hat die Wahrnehmung der Verstehenskompetenzen nicht signifikant behindert. Wir können bestätigen, dass die Schülerinnen und Schüler – je nach Art der Klasse und der Zugehörigkeit zur einen oder anderen Sprachgruppe – die positiven Wirkungen des Immersionsunterrichts bewiesen haben, indem sie insgesamt positiv auf unsere Fragen geantwortet haben. Natürlich haben diese Tests einen relativen Charakter und stellen keine ausreichende Grundlage dar, um die tatsächlichen und effektiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sehr genau und vollständig beurteilen zu können. Wir sind aber der Ansicht, dass das Ziel des Projekts, das darin bestand, die Schülerinnen und Schüler für die Partnersprache zu sensibilisieren und ihnen das Erlernen dieser Sprachen zu erleichtern, zumindest auf der Verstehensebene erreicht worden ist.

Bilanz der Projektmodalitäten

Die Begleitung und Betreuung des Projekts «Ponts-Brücken» der Schule in Biel-Bözingen hat sowohl auf organisatorischer Ebene als auch bei der Suche nach Lösungen für die angetroffenen Probleme zahlreiche Anpassungen nötig gemacht. Der Immersionsunterricht hat sich daher in den vier Jahren des Experiments ziemlich entwickelt. Wir ziehen im Folgenden Bilanz einiger Elemente in Bezug auf die Organisation, die Modelle, die einzuhaltenden Grundsätze für die Organisation eines Immersionsunterrichts, die Unterrichtspraktiken sowie die Aus- und Weiterbildung.

Die Organisation im Rahmen der Schule

Dass alle Schülerinnen und Schüler der 1. bis zur 4. Klasse in das Projekt eingebunden wurden, machte zahlreiche Diskussionen, Verhandlungen und Anpassungen notwendig. Die Organisation eines wöchentlichen Unterrichts von vier Lektionen zwischen Kolleginnen und Kollegen von Parallelklassen, die Zusammenarbeit und der gegenseitige Austausch stossen in der Tat auf zahlreiche Hindernisse. Ein Unterricht, der auf dem strikten Grundsatz «Eine Lehrperson, eine Sprache» basiert, erweist sich aus mehreren Gründen als unmöglich: Die Zahl der französischsprachigen und jene der deutschsprachigen Klassen ist nicht identisch, was einen ausgewogenen Austausch problematisch macht; einige Lehrkräfte sind bereit, andere Klassen und sogar ihre eigenen Klassen in der anderen Sprache zu unterrichten; je nach Klasse fällt die Fächerwahl für den Immersionsunterricht unterschiedlich aus usw. Wir haben nach und nach erkannt, dass solche Umstände Flexibilität, Fantasie und originelle Problemlösungen erfordern. Die Organisation des Schuljahres erwies sich von Jahr zu Jahr als etwas komplexer. Der Projektverantwortlichen in der Schule ist es jedoch gelungen, jedes Jahr angemessene Lösungen zu finden. Seit August 2003 setzt die Schule den Immersionsunterricht übrigens mit zwei Wochenlektionen für alle Schülerinnen und Schüler von der 1. bis zur 4. Klasse fort.

Modelle des Immersionsunterrichts und Grundsätze für die Organisation eines Immersionsunterrichts

Im Verlaufe des Projekts hat sich der klassische Immersionsunterricht, bei dem ganze Klassen in der Partnersprache unterrichtet werden, zu flexibleren Lösungen hin entwickelt: Nennen wir beispielsweise den sogenannten *wechselseitigen* Unterricht, der sich entwickelt hat und der jeweils eine halbe deutschsprachige und eine halbe französischsprachige Klasse zusammenführt, um zuerst eine Woche lang von der deutschsprachigen Lehrkraft und danach eine Woche lang von der französischsprachigen Lehrkraft unterrichtet zu werden. Diese Lösung, die eine Durchmischung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprache und unterschiedlicher Kultur begünstigt, hat gezeigt, dass sie sich auf Dauer zu bewähren vermag, auch wenn einige Klassen gewisse Schwierigkeiten hatten, die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen während dieser Lektionen zu konkretisieren. In Biel hat die Entwicklung von Modellen als Alternative zum klassischen Immersionsunterricht dazu geführt, dass im Rahmen der besonderen Bewilligung für den Amtsbezirk Biel schliesslich vier Modelle vorgeschlagen werden konnten.¹⁴

Die Frage des Grundsatzes «Eine Lehrperson, eine Sprache» hat sich angesichts der Unterrichtsrealität ebenfalls gewandelt: Es war schlicht unmöglich, diesen Grundsatz für jeden Immersionsunterricht einzuhalten. So wurde schliesslich akzeptiert, dass auch der Grundsatz «Eine Lehrperson, zwei Sprachen» angewandt werden kann. Einige Lehrkräfte haben den Immersionsunterricht daraufhin in zwei Sprachen praktiziert; sie unterrichteten verschiedene Klassen oder ihre eigenen Schülerinnen und Schüler, was im Einzelfall von den organisatorischen Zwängen und den Schwierigkeiten beim Aufbau der Zusammenarbeit innerhalb der Schule abhing. Auch hier hatte die Flexibilität in Bezug auf die Vorgabe und den Willen, allen Schülerinnen und Schülern einen Immersionsunterricht anzubieten, Vorrang.

Unterrichtspraktiken in Immersionsklassen

Die Hauptschwierigkeit, die sich im Laufe des Experiments ergab, betraf das Klassenmanagement der Lehrkräfte, die es nicht gewohnt waren, Immersionsunterricht zu erteilen. Der Umgang mit der Einhaltung von Verhaltensregeln war daher Gegenstand von Verhandlungen zwischen Kolleginnen und Kollegen, die mit unterschiedlichen Praktiken und Gewohnheiten konfrontiert waren und die es zu regeln galt. In einigen schwierigen Situationen konnten Lösungen gefunden werden, die darin bestanden, zu grossen Gruppen aufzuteilen. Aber auch Tricks, um beispielsweise die Schülergruppe der Partnerklasse ins Klassenzimmer ihrer Kameradinnen und Kameraden der Partnersprache zu bekommen, hat es erlaubt, gewisse schwierige Verhaltensweisen in den Griff zu bekommen. Die simple Tatsache, in der Klasse anderer Schülerinnen und Schüler zu Besuch zu sein, veränderte die Beziehung zur Lehrperson. Bei einigen Fächern, wie zum Beispiel bei den Sportlektionen, hat es sich gezeigt, dass sie schwieriger zu managen sind als andere.

Ganz allgemein gesehen wurde die Unterrichtspraxis in den vier Jahren des Projekts sehr bereichert. Das zu Beginn sehr starke und sehr absorbierende Engagement hat

¹⁴ Vgl. Kapitel 10, S. 1, in dem die einzelnen Modelle vorgestellt werden.

sich mit der Zeit reguliert, da nach und nach immer mehr Hilfsmittel für den Unterricht der Immersionsfächer geschaffen wurden. Auch die Kompetenzen der Lehrpersonen, namentlich in der Partnersprache, haben sich weiterentwickelt, als die Praxis von zwei Sprachen zugelassen wurde. Die Frage nach der Kompetenz der Lehrpersonen in den Sprachen, in denen sie zu unterrichten bereit sind, ist im Übrigen von grosser Bedeutung. Natürlich können für die Unterrichtssprache(n) keine Ausbildungs- oder Kompetenznachweise verlangt werden (z.B. Niveau B2 des europäischen Sprachenportfolios), da damit die Entwicklung eines Immersionsunterrichtsprojekts verunmöglicht würde. Dennoch ist es wichtig, sich diese Problematik vor Augen zu halten und nur Lehrpersonen mit dieser Art von Unterricht zu betrauen, die sich der Folgen und der vorausgesetzten Kompetenzen bewusst sind.

Ausbildung der Lehrpersonen

Die Art des Projekts von Bözingen setzte in der offiziellen Bewilligung eine Unterstützung mittels einer Grundausbildung und einer Weiterbildung voraus. Das *Forum für die Zweisprachigkeit* der Stadt Biel hat während der ganzen Dauer des Projekts die Ausbildung unterstützt und organisiert. Diese bestand aus einer eintägigen Grundausbildung mit einer Einführung in den Immersionsunterricht. Im Verlaufe des Jahres wurden mehrmals Weiterbildungen angeboten. Außerdem wurden für die Lehrpersonen Besuche in anderen Schulen oder Kantonen, die einen identischen Unterricht anbieten, organisiert. Während des Jahres wurden regelmässig auch Sitzungen zum Austausch und zur Intervision zwischen Partnerlehrpersonen angeboten; diese wurden auch weitgehend in Anspruch genommen.

Die Betreuung und Begleitung eines solchen Projekts setzt ein minimales obligatorisches Aus- und Weiterbildungsangebot voraus. Dieses Angebot muss eine Einführung in den Immersionsunterricht beinhalten und seine Fortsetzung in einer Unterrichtsbetreuung finden – dies in Form einer Ausbildung, die Theorie und Praxis miteinander verbindet. Ein solcher Rahmen stellt das Minimum dar, das bei der Einführung jeglichen Immersionsunterrichtsprojekts eingehalten werden sollte.

Allgemeine Schlussfolgerung zum Projekt «Ponts/Brücken»

Nach Abschluss des vierjährigen Pilotprojekts an der Primarschule Biel-Bözingen möchten wir im Folgenden die einzelnen Ziele, die diesem Experiment zugrunde lagen, auflisten und für jedes Ziel eine kurze Bilanz ziehen:

- Das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Sprachenlernen wecken und sie eine zweite Sprache in möglichst authentischen Situationen erleben lassen:
→ *Die einzelnen Tests, die Fragebögen und die erhobenen Daten haben alle gezeigt, dass sowohl die Vorstellungen als auch die Realität des zweisprachigen Unterrichts eine Konkretisierung dieses Ziels möglich machen.*
- Das frühzeitige Erlernen der zweiten Sprache fördern und vorbereiten:
→ *Die in diesem Zusammenhang erhobenen Daten betreffen in erster Linie die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen. Diese Daten erwiesen sich in Bezug auf die Freude, an diesem Unterricht teilzunehmen,*

sowie in Bezug auf die Empfindungen der betroffenen Lehrpersonen als positiv.

- Das Erlernen von Fremdsprachen mittels kognitiven und intuitiven Transfers seitens der Schülerinnen und Schüler fördern:
→ *Das familiäre Umfeld, die sprachliche Vielfalt vieler Familien und Schülerinnen und Schüler sowie das Sprachverhalten im Quartier und auf dem Schulplatz haben das Bestehen positiver und evolutiver Praktiken aufgezeigt, die insgesamt positiv sind.*
- Die Integration anderssprachiger Schülerinnen und Schüler in die Bieler Gemeinschaft fördern, indem sie mit den Lokalsprachen in Kontakt gebracht werden:
→ *Viele unserer Daten haben gezeigt, dass sich die anderssprachigen Schülerinnen und Schüler etwas mehr als ihre deutsch- oder französischsprachigen Kameradinnen und Kameraden bemühen, Kontakte zu knüpfen und sich für andere Sprachen zu öffnen.*
- Kontakte zwischen Deutsch-, Französisch- und Anderssprachigen an der Schule entwickeln und ihre Ausdehnung auf den ausserschulischen Bereich fördern:
→ *Die zahlreichen Bemerkungen und Analysen im Zusammenhang mit dieser Frage haben weitgehend gezeigt, dass es im schulischen und im ausserschulischen Bereich Kontakte zwischen den Sprachgemeinschaften gibt.*
- Den Schülerinnen und Schülern im besonderen Kontext des Amtsbezirks Biel den Zugang zur Sprache und Kultur ihrer Schulkameradinnen und Schulkameraden eröffnen und sie für die Sprache und Kultur der frankophonen Minderheit sensibilisieren:
→ *Dieses Element ist schwieriger zu würdigen, da unsere Daten für einen solchen Ansatz nicht genau genug sind. Gewisse Indizien lassen jedoch vermuten, dass einige Schritte in die gewünschte Richtung unternommen werden konnten.*
- Es den Schülerinnen und Schülern der französischsprachigen Klassen ermöglichen, die schweizerdeutsche Mundart zu verstehen und so gut wie möglich zu sprechen:
→ *Dieses Ziel scheint erreicht zu sein, da die Schülerinnen und Schüler der französischsprachigen Klassen die einzelnen Tests, die ihnen auf Mundart vorgelegt wurden, ohne wesentliche Differenz zu den Tests auf Standarddeutsch beantwortet haben. Die Frage des mündlichen Ausdrucksvermögens ist sehr viel weniger attestiert, auch wenn die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen angeben, dass sie die Partnersprache im Alltag und im ausserschulischen Bereich gebrauchen*

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass die positiven Wirkungen des Experiments mit dem Immersionsunterricht die negativen Wirkungen, auf die wir im Rahmen unserer Forschungsstudie manchmal gestossen sind, bei weitem überwiegen. Die reiche Vielfalt der Elemente, die aus den Daten hervorgehen, ihre allgemeine Tendenz und die Einschätzung einer deutlichen Mehrheit der an diesem Projekt Beteiligten zeigen in eine positive Richtung. Trotz gewisser organisatorischer Schwierigkeiten bei diesem Unterfangen, trotz der Motivation und des Engagements,

die von den Lehrpersonen vorausgesetzt werden, oder trotz gewisser negativer Elemente (z.B. Aufrechterhaltung von gewissen Barrieren zwischen den Sprachgemeinschaften, vor allem in schulischen Rahmen), möchten wir in erster Linie festhalten, dass sich der Verstehensprozess rasch einstellt, während sich der Ausdrucksprozess etwas langsamer und weniger effizient entwickelt, wie dies bereits andere Experimente gezeigt haben. Parallel dazu konnten Kontakte geknüpft und im Alltag konkretisiert werden, was dem Projekt der Primarschule Biel-Bözingen eine soziale und ausserschulische Dimension gibt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erwartungen seitens der Eltern, der Kinder, der Lehrkräfte und der Behörden offenbar zu einem grossen Teil erfüllt worden sind.

9. Propositions pour un cadre cantonal général définissant l'enseignement par immersion

Le projet de l'école primaire de Boujean a permis de faire l'inventaire des conditions de réalisation, des disciplines, de diverses formes d'organisation de l'enseignement par immersion. Au fil de l'expérimentation, nous avons peu à peu identifié les forces et faiblesses de ce projet.

Au terme de ce parcours, nous sommes en mesure de définir quelles sont les éléments à prendre en compte pour la réalisation d'enseignements par immersion dans d'autres régions et communes du canton de Berne.

Les conditions et éléments qui doivent être définis sont les suivants :

- les différents modèles d'enseignement possible ;
- les langues cibles autorisées pour un enseignement par immersion ;
- les principes d'organisation à retenir ;
- les objectifs à atteindre ;
- les compétences en langue 2 des enseignant-e-s ;
- les disciplines à choisir ;
- le nombre de leçons minimum à prévoir ;
- la formation initiale et continue ;
- les bases légales cantonales.

Modèles d'enseignement par immersion

Le projet de Boujean a permis de tester plusieurs formes d'enseignement par immersion. Diverses expériences en ville de Bienne ont également vu quelques autres possibilités se profiler. Nous retenons trois modèles permettant à l'enseignement bilingue de se réaliser dans toute région ou commune du canton. Ces modèles sont abondamment décrits dans l'autorisation générale d'enseignement bilingue accordée par la Direction de l'instruction publique au district de Bienne et surtout dans son annexe (cf. annexe 8 sur le CD-Rom joint au présent rapport). Nous nous contenterons ici d'une très brève description.

Modèle 1 « immersion »

L'enseignement de certaines disciplines est donné en immersion à raison de 2 leçons hebdomadaires au minimum.

Modèle 2 « immersion réciproque »

Un enseignement par immersion regroupant par demi-classe des élèves de classes francophone et alémanique avec rotation des groupes est donné à raison de 2-4 leçons hebdomadaires (regroupement possible des modèles 1 et 2 dans un même projet).

Modèle 4 « îlot immersif »

Un enseignant ou une enseignante donne à sa propre classe, sur un thème qu'il ou elle a choisi, un enseignement par immersion en langue 2. Cet enseignement se déroule au début sur de courtes séquences dont la durée et l'intensité peut augmenter progressivement.

Les autres modèles qui ont été testés et pratiqués dans le cadre de l'autorisation générale du district de Bienne supposent tous la collaboration entre élèves de classes alémaniques et élèves de classes francophones. Cette situation n'existe de fait qu'à Bienne et à Evilard, communes officiellement bilingues. Ces modèles ne sont donc pas extensibles à d'autres contextes cantonaux connus. La collaboration entre classes francophones et alémaniques n'est évidemment pas exclue, pour autant que la distance géographique des classes et communes concernées par rapport à la frontière linguistique soit raisonnable.

Langues d'immersion autorisées

Les langues cibles d'un enseignement par immersion sont le français et l'allemand standard. Le ***dialecte***, pour des élèves francophones, peut être intégré à un tel enseignement, le contexte social et la recherche de places d'apprentissage ou par la suite de places de travail impliquant souvent, pour de jeunes adolescents francophones, d'avoir des compétences de compréhension et, si possible de production orale.

Il s'agit, dans le canton de Berne, de privilégier les deux langues officielles avant toute chose, en s'inscrivant dans le cadre défini par la Direction de l'instruction publique, le Gouvernement et le Parlement s'agissant de la politique des langues.

A cet égard, un enseignement par immersion avec l'anglais comme langue cible ne peut avoir cours dans le cadre actuel défini.

Principes d'organisation

Le cadre cantonal est valable pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Le principe le plus connu et à respecter dans la plus large mesure est libellé sous la forme *un enseignant, une langue*. Il paraît toutefois évident que dans le contexte géographique du canton, la présence d'enseignant-e-s qualifié-e-s maîtrisant la langue partenaire ne va pas de soi. Il faut donc être souple par rapport à ce principe initial et admettre que *un enseignant, deux langues* est également possible. La question de savoir à quels élèves (les siens ou ceux de ses collègues) un enseignant donne des leçons sous forme immersive reste ouverte.

Il convient d'être attentif aux conditions d'enseignement : l'expérience a montré que lorsque les élèves se rendaient en visite dans la classe de l'enseignante, la composante de régulation du comportement s'en trouvait facilitée. Cette régulation

de la discipline en classe doit de toute manière faire l'objet d'une entente entre collègues intervenant dans une même classe.

Objectifs

Les objectifs que s'était donnés l'école de Boujean peuvent être globalement repris. Ils ont la teneur suivante :

- éveiller les élèves à l'apprentissage des langues en leur faisant vivre une deuxième langue dans des situations aussi authentiques que possible ;
- encourager et préparer un apprentissage précoce de la deuxième langue ;
- favoriser l'apprentissage des langues étrangères par le biais des transferts cognitifs et intuitifs réalisés par les élèves ;
- favoriser l'intégration des élèves allophones dans la communauté en les mettant en contact avec les langues locales ;
- développer les contacts entre élèves de langue et de culture différente dans le contexte scolaire et favoriser ainsi leur extension à la sphère extrascolaire ;
- développer le mieux et le plus rapidement possible des compétences de compréhension et de production orales dans la langue cible.

Compétences en langue 2 des enseignant-e-s

Sachant que le principe *un enseignant, une langue* ne peut être scrupuleusement respecté dans le contexte du canton de Berne, il doit être possible de confier l'enseignement par immersion à des personnes bilingues dont les compétences en langue cible sont connues. A cet effet, il convient de se situer dans le cadre suivant :

Le corps enseignant concerné doit attester d'une bonne connaissance orale et écrite de la langue d'immersion :

- soit par une attestation de formation dans cette langue ;
- soit par une maîtrise reconnue de la conversation orale et de la langue écrite dans cette langue.

La maîtrise de l'écrit revêt une importance plus grande dès que des supports adaptés en langue 2 doivent être proposés aux élèves qui suivent un enseignement immersif, en particulier dès le degré 5.

Pour évaluer les compétences orales et écrites des enseignant-e-s, on peut se référer au *Portfolio européen des langues*. Ce document constitue un cadre de référence permettant à chaque personne concernée de se situer, sans toutefois que l'on s'appuie sur ce cadre de manière trop contraignante pour attribuer des leçons d'immersion. ***Les compétences minimales attendues devraient correspondre au niveau B2 du Portfolio européen des langues.***

Disciplines

Le projet biennois s'est limité aux disciplines dites d'éveil. Pour de nombreuses raisons, en particulier pour ce qui touche à l'investissement en temps de travail consenti par le corps enseignant, il est recommandé de se restreindre aux choix suivants.

Au préscolaire :

Classes francophones	Classes germanophones
Matières/thèmes à définir	Themen bezeichnen

Au cycle primaire, degrés 1-6 :

Classes francophones	Classes germanophones
Education physique Activités créatrices manuelles Education artistique Education musicale Environnement (1-3 P)	Sport Gestalten Musik Natur-Mensch-Mitwelt

Au cycle secondaire I, degrés 7-9 :

Classes francophones	Classes germanophones
Education physique Activités créatrices manuelles Education artistique Education musicale	Sport Gestalten Musik

D'autres disciplines, telles que la géographie, l'histoire, les sciences naturelles (Natur-Mensch-Mitwelt dans les classes alémaniques) ne sont pas exclues, à l'exception toutefois des disciplines fondamentales (français, mathématiques – Deutsch, Mathematik).

Nombre de leçons

L'expérience a montré que, en-dessous d'une exposition de deux leçons hebdomadaires, le bénéfice langagier est très faible. **Ces deux leçons constituent un minimum à assurer pour que s'installent correctement les compétences de compréhension attendues.** Rien n'empêche toutefois de consacrer plus de leçons à un tel enseignement : **quatre leçons par semaine correspondent à un investissement raisonnable et à un bénéfice pour les élèves permettant d'atteindre les objectifs décrits précédemment.** Plus de quatre leçons hebdomadaires génère certes plus de travail, mais conduit les élèves à obtenir de meilleurs résultats en termes de compétences langagières dans la langue cible. Une limite possible et réaliste consisterait à atteindre 50 % du temps d'enseignement par immersion. Mais un tel objectif nécessite une organisation importante et un corps enseignant prêt à s'investir.

Formation initiale et continue

Une formation initiale d'une journée consistant à présenter les bases d'un enseignement par immersion constitue un minimum à respecter absolument. Dans le cadre cantonal, les institutions de formation continue (PH Bern, Fortbildung, et HEP BEJUNE, Site de Bienne (SBI), Formation continue) sont tenues de proposer une telle formation aux écoles et corps enseignant à celles et ceux qui en font la demande.

Un suivi et accompagnement de la pratique est souhaitable. Là encore, en fonction des besoins, les institutions précitées doivent assurer ***une formation continue axée sur la pratique réflexive.***

La Direction de l'instruction publique mandate les institutions citées d'assurer la formation initiale et continue du corps enseignant qui en fait la demande. Les conditions de participation des enseignant-e-s concerné-e-s sont assurées.

Bases légales cantonales

La révision de la Loi sur l'école obligatoire (révision partielle 2008, révision plus importante 2012) doit permettre de donner aux établissements et aux communes la possibilité de développer un enseignement par immersion si ils ou elles le souhaitent. Le cadre légal, traduit sous formes d'articles spécifiques, devrait intégrer l'ensemble des conditions décrites dans les paragraphes précédents.

La Direction de l'instruction ***définit les modalités d'organisation et de surveillance des enseignements par immersion.***

A cet effet, divers documents rédigés dans les deux langues officielles devraient permettre à toutes les écoles, communautés scolaires ou autorités communales qui en manifesteraient le désir de pouvoir concrétiser un tel enseignement. Ces documents constituent en ce sens une « ***boîte à outils pour l'enseignement immersif*** ».

Conclusion

Le développement de l'apprentissage des langues est une condition importante pour assurer une ouverture au monde, tant dans la dimension du travail que dans la dimension sociale. A cet égard, l'enseignement précoce sous forme d'immersion constitue une étape importante et bénéfique pour les élèves des écoles bernoises. Cet enseignement mérite donc d'être soutenu en définissant un cadre cantonal.

10. Vorschläge für eine allgemeine kantonale Regelung des Immersionsunterrichts

Das Projekt der Primarschule Biel-Bözingen hat es erlaubt, ein Inventar der Voraussetzungen für die Umsetzung des Projekts, der Fächer und der verschiedenen Organisationsformen des Immersionsunterrichts zu erstellen. Im Verlaufe des Experiments konnten nach und nach die Stärken und Schwächen dieses Projekts erkannt werden.

Nachdem das Pilotprojekt nun abgeschlossen ist, sind wir in der Lage zu definieren, welches die Elemente sind, die es bei der Realisierung eines Immersionsunterrichts in anderen Regionen und Gemeinden des Kantons Bern zu berücksichtigen gilt.

Folgende Bedingungen und Elemente müssen festgelegt werden:

- die einzelnen Unterrichtsmodelle, die in Frage kommen
- die Zielsprachen, die für einen Immersionsunterricht zugelassen sind
- die organisatorischen Grundsätze
- die zu erreichenden Ziele
- die Kompetenzen der Lehrpersonen in der Zweitsprache
- die in Frage kommenden Fächer
- die Mindestzahl der vorgesehenen Lektionen
- die Aus- und Weiterbildung
- die kantonalen Rechtsgrundlagen

Modelle des Immersionsunterrichts

Mit dem in Bözingen durchgeföhrten Projekt konnten verschiedene Formen des Immersionsunterrichts getestet werden. In anderen Experimenten, die in der Stadt Biel durchgeführt wurden, haben sich zudem auch andere Möglichkeiten ergeben. Wir haben drei Modelle ausgewählt, die für einen Immersionsunterricht in jeder Gemeinde oder Region des Kantons Bern geeignet sind. Diese Modelle sind ausführlich in der von der Erziehungsdirektion ausgestellten allgemeinen Bewilligung für einen zweisprachigen Unterricht im Amtsbezirk Biel und insbesondere in dessen Anhang beschrieben. Wir beschränken uns hier auf eine sehr kurze Beschreibung dieser drei Modelle.

Modell 1 «Immersion»

Bestimmte Fächer werden in mindestens zwei Wochenlektionen als Immersionsfach (d.h. zweisprachig) unterrichtet.

Modell 2 «Wechselseitige Immersion»

Eine deutsch- und eine französischsprachige Klasse werden zu Partnern. Die Schülerinnen und Schüler beider Klassen werden für zwei bis vier Lektionen zur Hälfte gemischt und besuchen abwechselungsweise den Unterricht der deutsch- und

der französischsprachigen Lehrkraft (wobei im gleichen Projekt die Modelle 1 und 2 zusammengefasst werden können).

Modell 4 «Immersive Inseln»

Die Lehrkraft wählt ein Thema in einem von ihr erteilten Fach aus und unterricht ihre Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache. Der Unterricht besteht am Anfang aus kurzen Sequenzen, deren Dauer und Intensität mit der Zeit erhöht werden können.

Die anderen Modelle, die im Rahmen der allgemeinen Bewilligung für den Amtsbezirk Biel getestet und praktiziert wurden, setzen alle eine Zusammenarbeit zwischen den Schülerinnen und Schülern der deutschsprachigen und der französischsprachigen Klassen voraus. Diese Situation besteht allerdings nur in den beiden offiziell zweisprachigen Gemeinden Biel und Leubringen. Diese Modelle sind somit nicht auf andere im Kanton bekannte Situationen übertragbar. Die Zusammenarbeit zwischen deutschsprachigen und französischsprachigen Klassen ist natürlich nicht ausgeschlossen, sofern die geografische Distanz der betroffenen Klassen und Gemeinden zur Sprachgrenze verhältnismässig ist.

Zugelassene Immersionssprachen

Die Zielsprachen eines Immersionsunterrichts sind Standarddeutsch (Hochdeutsch) und Französisch. Der **schweizerdeutsche Dialekt (Mundart)** kann für die französischsprachigen Schülerinnen und Schüler Bestandteil eines solchen Unterrichts sein. Dies vor allem, weil das soziale Umfeld und die Lehrstellensuche oder im Anschluss daran die Arbeitssuche oft voraussetzen, dass französischsprachige Jugendliche entsprechende Verstehenskompetenzen und wenn möglich auch ein mündliches Ausdrucksvermögen in der Mundart besitzen.

Im Kanton Bern geht es in erster Linie darum, die beiden Amtssprachen zu privilegieren und dabei den von der Erziehungsdirektion, von der Kantonsregierung und vom Kantonsparlament festgelegten sprachpolitischen Rahmen einzuhalten.

Ein Immersionsunterricht mit der Zielsprache Englisch wäre unter den heutigen Gegebenheiten somit nicht denkbar.

Organisatorische Grundsätze

Der kantonale Rahmen gilt für die gesamte obligatorische Schulzeit der Volksschule.

Der Grundsatz, der am besten bekannt ist und den es so weit wie möglich einzuhalten gilt, besteht aus dem Wortlaut «*Eine Lehrperson, eine Sprache*». Angesichts der geografischen Situation des Kantons Bern scheint es aber offensichtlich, dass nicht überall qualifizierte Lehrperson, welche die Partnersprache beherrschen, vorhanden sind. Es bedarf daher eines flexiblen Umgangs mit diesem

ursprünglichen Grundsatz sowie der Einstellung, dass auch «*Eine Lehrperson, zwei Sprachen*» möglich ist. Die Frage, ob eine Lehrkraft den Immersionsunterricht in der eigenen Klasse (oder in der Klasse einer Kollegin oder eines Kollegen) erteilt, kann offen bleiben.

Den Bedingungen des Unterrichts ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken: Das Experiment hat gezeigt, dass die Verhaltensregulierung erleichtert wird, wenn sich die Schülerinnen und Schüler zum Unterricht in die Klasse der Lehrperson begeben. Diese Regulierung der Klassendisziplin muss auf jeden Fall Gegenstand einer Absprache zwischen den Lehrpersonen sein, welche die gleiche Klasse unterrichten.

Ziele

Im Grossen und Ganzen können die Ziele, die an der Primarschule in Bözingen festgelegt wurden, übernommen werden. Sie lauten wie folgt:

- Das Interesse der Schülerinnen und Schüler am Sprachenlernen wecken und sie eine zweite Sprache in möglichst authentischen Situationen erleben lassen.
- Das frühzeitige Erlernen der zweiten Sprache fördern und vorbereiten.
- Das Erlernen von Fremdsprachen mittels kognitiven und intuitiven Transfers seitens der Schülerinnen und Schüler fördern.
- Die Integration anderssprachiger Schülerinnen und Schüler in die Gemeinschaft fördern, indem sie mit den Lokalsprachen in Kontakt gebracht werden.
- Kontakte zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprache und Kultur an der Schule entwickeln und die Ausdehnung dieser Kontakte auf den ausserschulischen Bereich fördern.
- So gut und so rasch wie möglich in der Zielsprache Kompetenzen im Verstehen und im mündlichen Ausdruck entwickeln.

Kompetenzen der Lehrpersonen in der Zweitsprache

Im Wissen darum, dass der Grundsatz «*Eine Lehrperson, eine Sprache*» im Kontext des Kantons Bern nicht minutiös eingehalten werden kann, muss es möglich sein, zweisprachige Personen, deren Kompetenzen in der Zielsprache bekannt sind, mit dem Immersionsunterricht zu betrauen. Dabei ist folgender Rahmen zu beachten:

Die betroffene Lehrperson muss in der Immersionssprache erwiesenermassen über gute mündliche und schriftliche Kenntnisse verfügen:

- entweder über einen Ausbildungsausweis für diese Sprache
- oder über einen anerkannten Nachweis, dass diese Sprache mündlich und schriftlich beherrscht wird

Dem Beherrschenden der Schriftsprache kommt noch grössere Bedeutung zu, sobald es darum geht, den Schülerinnen und Schülern, die am Immersionsunterricht teilnehmen (insbesondere ab der 5. Klasse), geeignete Hilfen in der Zweitsprache vorzulegen.

Bei der Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen der Lehrpersonen kann man sich auf das *Europäische Sprachenportfolio* beziehen. Es handelt sich dabei um ein Referenzdokument, das es jeder Person erlaubt sich zu positionieren. ***Dennoch sollte man sich bei der Zuteilung der Immersionslektionen nicht zu sehr auf diesen Rahmen stützen. Die vorausgesetzten Kompetenzen sollten aber mindestens dem Niveau B2 des Europäischen Sprachenportfolios entsprechen.***

Fächer

Das Bieler Projekt war auf bestimmte Fächer begrenzt. Aus mehreren Gründen, insbesondere aufgrund des Einsatzes, den die Lehrpersonen zu leisten bereit sind, empfiehlt es sich, sich auf folgende Fächer zu beschränken:

In der Vorschule:

Deutschsprachige Klassen	Französischsprachige Klassen
<i>Themen bezeichnen</i>	<i>Themen bezeichnen</i>

An der Primarstufe, Klassen 1-6:

Deutschsprachige Klassen	Französischsprachige Klassen
Sport	Education physique
Gestalten	Activités créatrices manuelles
Musik	Education artistique
Natur-Mensch-Mitwelt	Education musicale Environnement (1-3 P)

Sekundarstufe I, Klassen 7-9:

Deutschsprachige Klassen	Französischsprachige Klassen
Sport	Education physique
Gestalten	Activités créatrices manuelles
Musik	Education artistique Education musicale

Andere Fächer, wie zum Beispiel Natur-Mensch-Mitwelt (oder Geografie, Geschichte, Naturwissenschaften bei den französischsprachigen Klassen) sind nicht ausgeschlossen, mit Ausnahme jedoch der Grundlagenfächer wie Deutsch (bzw. Französisch) und Mathematik.

Anzahl der Lektionen

Die Erfahrung hat gezeigt, dass der sprachliche Nutzen bei einem Immersionsunterricht mit weniger als zwei Wochenlektionen sehr gering ist. ***Diese zwei Lektionen sind ein Minimum, um sicherzustellen, dass sich die erwarteten Verstehenskompetenzen korrekt einstellen.*** Es spricht allerdings nichts dagegen, mehr Lektionen für einen solchen Unterricht vorzusehen: ***Vier Wochenlektionen sind eine vernünftige Investition und helfen den Schülerinnen und Schülern***

sehr gut, die vorgängig umschriebenen Ziele zu erreichen. Mehr als vier Wochenlektionen bedeuten natürlich mehr Arbeit, bewirken aber, dass die Schülerinnen und Schüler bessere Resultate beim Erwerb der Sprachkompetenzen in der Zielsprache erreichen. Eine durchaus mögliche und realistische Grenze bestünde darin, insgesamt 50 Prozent der Zeit als Immersionsunterricht vorzusehen. Ein solches Ziel erfordert aber eine bedeutende Organisation und Lehrkräfte, die bereit sind, einen enormen Einsatz zu leisten.

Grundausbildung und Weiterbildung

Eine eintägige Grundausbildung, bestehend aus einer Einführung in die Grundlagen des Immersionsunterrichts, ist ein absolutes Minimum, das es einzuhalten gilt. Auf kantonaler Ebene sind die Weiterbildungseinrichtungen (PH Bern, Fortbildung, und HEP BEJUNE, Standort Biel (SBI), Formation continue) gehalten, den Schulen und Lehrpersonen, die darum ersuchen, eine entsprechende Ausbildung anzubieten.

Eine Begleitung und Betreuung in der Praxis ist äusserst wünschenswert. Je nach Bedarf ist es auch hier angezeigt, dass die oben genannten Einrichtungen **eine Weiterbildung sicherstellen, die auf die reflektierende Praxis ausgerichtet ist.**

Die Erziehungsdirektion beauftragt die genannten Einrichtungen, die Aus- und Weiterbildung derjenigen Lehrpersonen sicherzustellen, die darum ersuchen. Die Teilnahmevoraussetzungen der betreffenden Lehrerinnen und Lehrer sind gewährleistet.

Kantonale Rechtsgrundlagen

Mit der Revision des Volksschulgesetzes (Teilrevision 2008, grössere Revision 2012) soll den Schuleinrichtungen und Gemeinden ermöglicht werden, einen Immersionsunterricht zu entwickeln, wenn sie dies wünschen. In den Rechtsgrundlagen sollten alle Voraussetzungen und Bedingungen, die in den vorangehenden Abschnitten beschrieben wurden, in spezifischen Artikeln verankert werden.

Die Erziehungsdirektion **legt die Einzelheiten für die Organisation und die Aufsicht im Zusammenhang mit dem Immersionsunterricht fest.**

Verschiedene, in den beiden Amtssprachen verfasste Dokumente sollten es allen Schulen, Schulgemeinschaften oder Gemeindebehörden ermöglichen, auf Wunsch einen solchen Unterricht einführen zu können. Diese Dokumente bilden in diesem Sinne ein «**Instrumentarium für den Immersionsunterricht**».

Schlussfolgerung

Der Ausbau des Sprachenlernens ist eine wichtige Voraussetzung, um eine Weltoffenheit im Bereich der Arbeit und der Gesellschaft sicherzustellen. In dieser Hinsicht stellt der frühzeitige Sprachenerwerb in Form von Immersionsunterricht eine wichtige Etappe dar, die den Schülerinnen und Schülern der bernischen Schulen zugute kommt. Diese Form von Unterricht verdient demzufolge eine Unterstützung, indem für ihn ein kantonaler Rechtsrahmen festgelegt wird.

11.Bibliographie indicative

Actes des deuxièmes rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue.(1996). Aoste : Région autonome vallée d'Aoste.

Baer, A., Bossart, M.-N. (2001). *Ils sont comme nous sauf qu'ils parlent une autre langue !* Zürich : Université et Biel-Bienne : Forum du bilinguisme. (Mémoire de licence).

Bilinguisme. In *INTERVALLES* (1998), No 51. Bienna : Revue culturelle du Jura bernois et de Bienna.

Bregy, A.-L., Revaz, N. (2001). *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4^e primaire de Sierre*. Neuchâtel : IRDP.

Bregy, A.-L., Brohy, C. & Fuchs, G. (1996). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1994/95*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.104).

Bregy, A.-L., Brohy, C. & Fuchs, G. (2000). *Expérience d'apprentissage bilingue précoce. Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2^e année primaire. Année : 1998/1999*. Neuchâtel : IRDP.

Bregy, A.-L., Fuchs, G. & Weiss, J. (1995). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1993/94*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 95.103).

Brohy, C. (2002). *Enseignement immersif et enseignement bilingue au niveau secondaire II : bibliographie sélective*. Neuchâtel : IRDP.

Brohy, C. (2001). *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier - Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR), année scolaire 1999/2000*. Neuchâtel et Fribourg : IRDP et CERLE, Université de Fribourg.

Brohy, C., De Pietro, J.-F. (1995). *Situation d'enseignement bilingue*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 95.104).

Brohy, Claudine, et al. (1993). *Une école bilingue à Fribourg ?* Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 92.402).

Brohy, C. (1995). Les ateliers. In *A pays plurilingue – écoles plurilingues*. Berne : CDIP, (Dossier 33, 59-76).

Brohy, C. (1996). *Enseignement bilingue pour les 4 à 10 ans : inventaire des supports pédagogiques*. Neuchâtel : IRDP (Pratiques 96-2001).

Broi, A.-M. (2001). *L'immersion à l'épreuve de la 1^{re} année primaire – Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion, rapport intermédiaire, année scolaire 2000-2001*. Neuchâtel : ORESTE, section recherche.

Broi, A.-M. (2002). *Pit und der Papagei... Sondage sur la compréhension de l'oral auprès des élèves de la première volée de l'expérience d'immersion précoce à l'allemand au Landeron (1999-2000)*. Neuchâtel : DIP, Oreste.

Broi, A.-M. (2002). *Développer l'immersion dans les premiers degrés de la scolarité... Pas si simple..., 3^e rapport intermédiaire 2001-2002*. Neuchâtel : DIP, Oreste.

Broi, A.-M. (2002). *Sensibilisation précoce à l'allemand... Une niche pour l'immersion ?, 3^e rapport intermédiaire 2001-2002*. Neuchâtel : DIP, Oreste.

Broi, A.-M. (2003). *Sensibiliser les élèves à l'allemand... un virage à prendre ! Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'école d'Hauterive - Rapport 2002-2003*. Neuchâtel : DIP, Osis.

Broi, A.-M. (2003). *Un nouveau départ pour le projet d'immersion à l'horizon de 2005 ? Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion aux degrés préscolaire et primaire à l'école du Landeron – Rapport 2002-2003*, Neuchâtel : DIP, Osis.

Broi, A.-M. (2004). *Une entrée dans l'enseignement de l'allemand par immersion précoce... vers des perspectives didactiques ! Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion à l'école d'Hauterive - Rapport intermédiaire 2003-2004*. Neuchâtel : DIP, Osis.

Broi, A.-M. (2005). *Projet d'immersion précoce en allemand dans les classes enfantines et primaires (1P.-2P) à Hauterive – Rapport final*. Neuchâtel, DIP, Osis.

Cardinaux – Mamie, A.-M. (1995). *Un apprentissage bilingue à l'école ?, Compte rendu des travaux de Bramois/Sion du 10 novembre 1994*. Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 95.405).

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

Charpié, N. (2002). *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura*. Neuchâtel : IRDP (02.1004).

CIIP, Délégation à la langue française (1996). *L'état des langues en Suisse*. Neuchâtel : IRDP. (Regards 96.302).

Durmuller, U. (1997). *D'une Suisse quadrilingue à une Suisse multilingue*. Zürich : Pro Helvetia.

Duverger, J. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Albin Michel. Bibl. Richaudeau.

Enseignement bilingue. L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui. In *Le Point sur la recherche*. Bulletin d'information (janvier 1998). Neuchâtel : CIIP/SR/TI.

Fuchs, G., Werlen, I. (1999). *Bilinguisme à Biel-Bienne, enquête dans le cadre du baromètre du bilinguisme biennois, sondage 1998.* Biel-Bienne : Forum du bilinguisme et Berne : CURP Université de Berne.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique.* Paris, Hachette Education.

Gurtner, J.-L., Monnard, I., Tièche-Christinat, Ch. (1996). *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.102).

Luedi, G., Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. PNR 21. Pluralisme culturel et identité nationale.* Lausanne : L'Age d'homme.

Luedi, G. (1995). Modèles d'enseignement bilingue en Suisse. In *A pays plurilingue – écoles plurilingues.* Berne : CDIP. Dossier 33, 27-39.

Merkelbach, Ch. (1999). Vous avez dit Bi(e)lingue ?. In *Babylonia No 4.* (1999, 16-19).

Merkelbach, Ch. (2001). *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean / Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel.* Tramelan : Office de Recherche Pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.

Merkelbach, Ch. (2002). *Voyage en immersion à l'école des langues : rapport intermédiaire sur l'expérience d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean,* Tramelan : Office de Recherche Pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne (2/02).

Merkt, G. et al. (1996). *Enseignement précoce des langues étrangères, quelques éclairages sur un sujet encore controversé.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.103).

Merkt, G. (1993). *Immersion, une autre forme d'enseignement / apprentissage des langues vivantes. Actes de la Journée d'information du 2 octobre 1992 à Neuchâtel.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 93.101).

Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français !* Neuchâtel et Lausanne : IRDP et LEP.

Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire. Berne : CDIP (projet du 01.06.2002).

Rey-von Allmen, M. (1995). Situations linguistiques et enseignement des langues en contexte migratoire : multiplicité des interactions. In Poglia, E., Perret-Clermont, A-N., Gretler, A. & Dasen, P. (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II.* Berne : Lang. 209-220.

Roncoroni-Waser, F., Le Pape Racine, C. (2002). *Gutachten Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule. Erstellt im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.* Bern : Universität, Institut für Sprachwissenschaft.

Schwob, I. (2002). *Evaluation de l'enseignement/apprentissage bilingue en classe de 4^e primaire de Monthey, Sierre et Sion.* Neuchâtel : IRDP (02.1).

Schwob, I. Demierre-Wagner, A. (2003). *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey.* Neuchâtel : IRDP (03.1).

Schwob, I. Demierre-Wagner, A. (2003). *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey. Annexes.* Neuchâtel : IRDP (03.1a).

Schwob, I. Demierre-Wagner, A. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final.* Neuchâtel: IRDP (04.1).

Stern, O, Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H., Serra, C., *Französisch – Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf des Sekunderstufe I.* Zürich: Rüegger (PNR 33).

Windisch, U. (1992). Les pratiques linguistiques individuelles et familiales. Tome I, in *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands.* (pp. 253-261). Lausanne : Payot.