



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Attitudes d'enseignants face au bilinguisme familial



Laurence Catalfamo

St-Maurice, le 4 septembre 2009

Sous la direction de Mme Catherine Tobola Couchepin

REMERCIEMENTS

Je remercie Madame Catherine Tobola Couchepin, ma directrice de mémoire, qui m'a guidée tout au long de ce travail de fin d'études. Monsieur Alain Metry qui m'a accordé de son temps pour répondre à mes nombreuses questions.

Mes remerciements se tournent également vers tous les enseignants qui, par leur collaboration et leur investissement, m'ont apporté les données nécessaires à l'élaboration de ce travail.

Je tiens encore à remercier les personnes qui ont pris la peine de relire mon travail et d'y apporter les corrections nécessaires.

Et finalement un grand merci à tous les membres de ma famille pour leur soutien et leurs encouragements.

RESUME

Au début du XX^{ème} siècle, plusieurs études ont été menées sur le thème du bilinguisme. Certaines prétendaient que le bilinguisme avait des effets pernicioeux (Saer, 1923; Pintner & Keller, 1922). Néanmoins, ces effets négatifs n'ont pas fait l'objet d'études approfondies et les recherches actuelles mettent plutôt en lumière les aspects positifs de l'étude approfondie des langues. Plus spécifiquement, depuis quelques années, des recherches montrent que le fait d'être bilingue dans le cadre familial peut faciliter l'apprentissage d'autres langues. Des études ont analysé les effets généraux du bilinguisme et, les résultats de celles-ci montrent que le bilinguisme familial peut avoir une influence positive sur l'acquisition d'autres langues. Il ressort d'autres recherches que le bilinguisme n'a pas d'effets négatifs et ne crée pas de différence entre les monolingues et les bilingues sur l'acquisition d'autres langues. De manière générale, les recherches menées sur la relation du bilinguisme familial et l'acquisition d'autres langues montrent que l'influence du bilinguisme est soit positive soit neutre.

Dans notre recherche, nous nous sommes donc intéressée à l'attitude d'enseignants face au bilinguisme familial et plus particulièrement aux stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants dans le but de favoriser l'acquisition de la troisième langue (deuxième langue d'enseignement).

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons mené des entretiens avec six enseignants issus des classes bilingues de Monthey. L'analyse des entretiens nous a permis de constater que les enseignants percevaient le bilinguisme familial soit comme une richesse soit comme un risque pour l'apprentissage de la deuxième langue d'enseignement (L2). Selon leur vision du bilinguisme, les enseignants proposent quelques stratégies d'enseignement (liens inter-langues, activités d'éveil aux langues) qui utilisent le bilinguisme familial afin de montrer aux élèves les structures communes d'une langue à l'autre.

MOTS CLÉS

Bilinguisme, plurilinguisme, enseignement bilingue, enseignement-apprentissage des langues

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2.
RESUME	3.
1 INTRODUCTION	6.
2 CADRE DE LA RECHERCHE	7.
2.1 LA PROBLÉMATIQUE	7.
2.1.1 <i>L'enseignement bilingue en Suisse</i>	7.
2.1.2 <i>Définition de la condition bilingue</i>	8.
2.1.3 <i>But de la recherche</i>	9.
3 CADRE CONCEPTUEL	10.
3.1 LE BILINGUISME	10.
3.1.1 <i>Le bilinguisme coordonné et composé</i>	10.
3.1.2 <i>Le bilinguisme additif et soustractif</i>	11.
3.1.3 <i>Le bilinguisme égalitaire et inégal</i>	11.
3.1.4 <i>Le plurilinguisme</i>	11.
3.1.5 <i>La conscience linguistique</i>	12.
3.2 L'ENSEIGNEMENT BILINGUE	12.
3.2.1 <i>Définition de l'enseignement bilingue (EMILE)</i>	12.
3.2.2 <i>L'alternance codique</i>	13.
3.2.3 <i>La didactique intégrée</i>	13.
3.2.4 <i>L'enseignement des langues</i>	14.
3.2.5 <i>Un exemple d'intégration des langues dans la classe : EOLE</i>	15.
3.2.6 <i>Les trois modèles d'immersion de l'enseignement bilingue</i>	16.
3.3 L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE	16.
3.3.1 <i>Périodes d'apprentissage d'une langue</i>	16.
3.3.2 <i>Stratégies d'apprentissage</i>	17.
3.4 L'ÉVALUATION DES LANGUES	18.
3.4.1 <i>Présentation du cadre européen de référence pour les langues</i>	18.
3.4.2 <i>Evolution de l'évaluation</i>	18.
3.4.3 <i>Niveaux communs de références</i>	19.
3.4.4 <i>Les compétences communicatives langagières</i>	19.
a. <i>La compétence linguistique</i>	20.
b. <i>La compétence sociolinguistique</i>	20.
c. <i>La compétence pragmatique</i>	20.
3.4.5 <i>Portfolio européen des langues : un outil d'auto-évaluation</i>	21.
3.5 LANGUES ET FAMILLES DES LANGUES	22.
4 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	22.
4.1 QUESTION DE RECHERCHE	22.
4.2 HYPOTHÈSES	22.

5 LA METHODE DE RECHERCHE	23.
5.1 MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES	23.
5.2 ECHANTILLON	24.
5.3 LES DONNÉES	25.
6 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25.
6.1 MÉTHODE D'ANALYSE	25.
6.2 ANALYSE	26.
6.2.1 <i>Présentation des enseignants</i>	26.
6.2.2 <i>Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones</i>	29.
6.2.3 <i>Description des élèves bilingues</i>	35.
6.2.4 <i>Enseigner en classe bilingue</i>	40.
6.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	41.
6.3.1 <i>Présentation des enseignants</i>	41.
6.3.2 <i>Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones</i>	42.
6.3.3 <i>Description des élèves bilingues</i>	45.
6.3.4 <i>Enseigner en classe bilingue</i>	46.
6.4 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE	46.
6.5 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	49.
7 CONCLUSION	50.
7.1 PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	50.
8 DISTANCE CRITIQUE	51.
9 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	53.
10 ATTESTATION D'AUTHENTICITE	57.
11 LISTE DES ANNEXES	58.

1. INTRODUCTION

Notre recherche est le fruit d'un questionnement personnel. Si notre motivation s'est tournée vers le thème du « bilinguisme », c'est simplement parce que nous nous sentons très proche de ce sujet. Tout d'abord, nous aurions pu être nous-mêmes une personne bilingue dans le cadre familial. De plus, nous avons choisi une « filière bilingue » pour notre formation professionnelle (HEP-VS).

Depuis quelques années, les formations bilingues sont en augmentation constante. De plus, l'introduction des langues à l'école primaire est de plus en plus précoce (débat allemand/anglais). Ce phénomène est peut-être lié aux demandes économiques liées aux échanges internationaux ainsi qu'aux différentes communautés linguistiques qui cohabitent à l'intérieur de nos frontières. Les mouvements migratoires jouent certainement un rôle dans cette expansion du bilinguisme. En effet, la migration est productrice d'hétérogénéité linguistique.

Nous pensons également que cette expansion des langues est due aux besoins de communication internationale de notre société.

De notre côté, nous baignons dans des langues différentes tant avec notre famille qu'avec nos enseignants et nos praticiens formateurs. Nous trouvons donc intéressant de nous pencher sur ce thème afin de comprendre quelles richesses ou inconvénients peuvent apporter le bilinguisme.

Le but de notre recherche est de comprendre quelles attitudes adoptent les enseignants des classes bilingues face au bilinguisme familial de certains enfants.

Les recherches sur le bilinguisme proposent une réflexion pertinente dans le domaine de l'éducation. Ces mêmes réflexions sont également intéressantes pour la psychologie et la psychosociologie. Elles aident à comprendre le développement linguistique et cognitif des enfants et des adultes bilingues. Les classes ayant de plus en plus d'enfants de langue maternelle non-francophone, nous attendons donc de ce mémoire une meilleure compréhension des enjeux du bilinguisme dans les classes primaires bilingues.

En effet, il est généralement admis que le fait d'être bilingue dans le cadre familial facilite l'apprentissage d'autres langues. Il semblerait que l'acquisition d'une langue est plus facile pour ceux qui ont déjà acquis une deuxième langue et qui peuvent bénéficier de cette expérience. Certaines études (Thomas, 1998 ; Bild & Swain, 1989 ; Cenoz & Valencia, 1994 ; Klein, 1995) ont analysé les effets globaux du bilinguisme, leurs résultats montrent une influence positive du bilinguisme familial sur l'acquisition d'autres langues. D'autres recherches (Jaspaert & Lemmens, 1990 ; Zobl, 1993) concluent que le bilinguisme n'a pas de conséquences négatives et ne crée pas de différences avec les monolingues sur l'acquisition d'une troisième langue. Globalement, les recherches menées sur la relation entre le bilinguisme et l'acquisition d'autres langues indiquent que les effets du bilinguisme sont soit positifs soit neutres (Cenoz, 1997). Pouvons-nous apporter les mêmes conclusions pour les classes bilingues ?

2. CADRE DE LA RECHERCHE

2.1 La Problématique

Au début du XX^{ème} siècle, un certain nombre de recherches comparatives (monolingues/bilingues) (D.J. Saer, 1923, Pintner & Keller, 1922) prétendaient que le bilinguisme avait des effets pernicioeux. La mise en lien du bilinguisme avec l'intelligence a également fait l'objet de nombreux travaux. Néanmoins, les effets apparemment négatifs n'ont pas fait l'objet d'études approfondies. Il n'a donc pas été démontré que le bilinguisme aurait des conséquences négatives ou positives sur l'intelligence et sur les capacités linguistiques. Depuis, ces études antérieures à 1960 ont été durement critiquées. En effet, elles manquaient de rigueur scientifique (Abdelilah-Bauer, 2006).

Depuis ces dernières décennies, le bilinguisme commence à être envisagé sur deux dimensions : la dimension linguistique et sociolinguistique. Cette dernière est la science qui étudie une langue dans son contexte social. En parallèle à ces deux points de vue, une évolution est à noter dans la définition des conceptions du bilinguisme (Plazaolo, 2004). Nous nous attarderons sur cette définition ci-après.

2.1.1 L'enseignement bilingue en Suisse

L'enseignement et l'apprentissage des langues est une question récurrente dans le monde de l'éducation. En Suisse, pays plurilingue, l'introduction de l'enseignement de la langue seconde (ci-après L2) à l'école publique s'est fait récemment. En effet, il a été entrepris dans les années soixante. En 1975, la Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) envisageait, à nouveau, d'introduire l'enseignement de la deuxième langue dès l'école primaire (4^{ème} ou 5^{ème} année). En 1972, l'enseignement de la deuxième langue avait déjà débuté dès la 3^{ème} primaire, mais cela seulement dans le canton du Valais. Plus tard, l'enseignement de la L2 a été reporté à la 4^{ème} primaire. Aujourd'hui, tous les élèves dès 9 ans (3^{ème} primaire) suivent des cours de L2.

Afin d'offrir « un moyen approprié pour accroître l'efficacité de l'apprentissage des langues et compléter d'autres formes d'enseignement des langues étrangères » (Bregy, Brohy & Fuchs, 1997, p.1), certaines écoles proposent un enseignement bilingue aux élèves. Depuis 1994-1995, quatre communes en Valais romand fournissent un enseignement bilingue de l'école enfantine aux degrés primaires. Elles ont opté pour un enseignement bilingue partiel. En effet, elles proposent deux enseignants pour deux langues. Dans ce sens, l'enseignement bilingue exige donc une excellente collaboration entre les deux personnes en charge de la classe. L'élève est alors dans un environnement scolaire où chaque langue est associée à une personne et à des branches scolaires.

Derrière le concept de l'enseignement bilingue, il faut percevoir une méthode d'enseignement un peu particulière. L'enseignement en classe bilingue consiste à enseigner des contenus non-linguistiques sous formes de disciplines (mathématiques, environnement, gymnastiques,...) dans une langue étrangère (CIIP, 2008). De plus, il est important de mettre en évidence que l'enseignement dispensé dans les classes bilingues est bien un enseignement bilingue et non un enseignement par immersion. Dans les classes bilingues, les élèves sont confrontés à deux systèmes linguistiques différents, alors que dans un enseignement par immersion, l'apprenant reçoit un enseignement uniquement dans une langue étrangère.

L'enseignement et l'apprentissage des langues soulèvent la question de l'évaluation des langues (CIIP, 2008). En effet, l'évaluation des langues a connu une évolution depuis ces dernières années. Aujourd'hui, elle peut-être perçue sous diverses approches. Sur quelles bases, les enseignants des classes bilingues évaluent-ils les apprenants ? Le cadre européen de référence pour les langues (2000) propose quelques moyens d'évaluation des langues comme les niveaux communs de référence (A, B, C), les compétences communicatives langagières et le portfolio européen des langues.

L'enseignement bilingue soulève les enjeux du plurilinguisme, la question du contact des langues se pose de manière centrale, au niveau de l'utilisation des ressources plurilingues (CIIP, 2008).

De plus, la diversité des langues présentes dans une classe amène une nouvelle dimension à notre recherche, celle de la famille des langues. Certaines langues ont des racines communes. Stoll (1996) relève les propos de Spolsky (1989) qui pense que la proximité de deux langues est un élément facilitateur et que deux langues ont des structures communes. Le passage de l'une à l'autre est donc facilité. Nous jugeons qu'il est pertinent de tenir compte de ces ressemblances dans notre recherche.

La notion de bilinguisme nous paraît évidente. Or, lorsque nous tentons de la définir avec précision, nous constatons rapidement que nos connaissances sont loin d'être claires et qu'il existe une ambiguïté dans les définitions du bilinguisme. Les ambiguïtés qui résident dans la définition du bilinguisme sont étroitement liées aux définitions des notions de langue maternelle et langue étrangère.

Si nous nous référons au dictionnaire de la langue française Le Petit Larousse Illustré nous pouvons lire sous langue maternelle : « première langue apprise par l'enfant, au contact de son environnement immédiat » (2001, p. 586). La langue maternelle est acquise de manière naturelle, ce qui signifie « *qu'on l'apprend sans s'en rendre compte* ». Une langue est étrangère lorsqu'un individu se trouve face à un savoir ignoré, objet potentiel d'apprentissage (Dabene, 1995, cité par Cattin, 1998, p.10). Cattin (1998) relève également la définition de Mueller (1995), pour cet auteur, une langue étrangère est celle acquise par le biais de l'école. Une langue étrangère c'est aussi une seconde langue, une troisième langue.

Dans le cadre de notre mémoire, nous tenons à relever les différentes ambiguïtés de la définition du concept de bilinguisme. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les définitions de divers auteurs.

2.1.2 Définition de la condition bilingue

La dimension admise traditionnellement dans le quotidien est la suivante : un individu est considéré comme bilingue « s'il maîtrise les deux langues comme si elles étaient toutes deux leur langue maternelle » (Bloomfield, 1935, cité par Stoll, 1996, p. 2). Cette définition est fortement restrictive. Elle est considérée par de nombreux chercheurs comme irréaliste :

Si l'on devait considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues, nous ne pourrions classer un grand nombre d'individus qui utilisent régulièrement deux ou plusieurs langues dans leur vie quotidienne sans toutefois posséder parfaitement l'ensemble des compétences linguistiques dans chacune de celles-ci. (Grosjean, 1993, cité par Cattin, 1998, p. 11)

Cette constatation amène certains auteurs à redéfinir les conditions du bilinguisme. A l'opposé de la définition de Bloomfield, Weinreich (1953) et Mc Namara (1967) proposent une définition moins absolue du bilinguisme : est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle. En optant pour cette définition, nous considérons que toute personne apprenant une langue étrangère peut être considérée comme bilingue une fois qu'elle maîtrise une des capacités précitées.

Entre ces deux définitions « extrêmes », Titone (1972) propose une définition plus nuancée. Pour lui, le bilinguisme est « la capacité d'un individu à s'exprimer dans une seconde langue tout en respectant les concepts et les structures propres à cette langue plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle » (Babault, 2006, p. 28). Cette définition plus fonctionnelle pose tout de même des problèmes : Comment savoir si un locuteur se livre ou non, lors d'une traduction à une paraphrase de sa langue maternelle ?

La définition du bilinguisme pose donc des problèmes en raison des différents critères sur lesquels elle s'appuie. Certaines définitions sont considérées comme « *idéalistes* » et d'autres comme « *minimalistes* ».

Dans le cadre de notre recherche, nous abordons le bilinguisme ni pas par la maîtrise des deux langues, ni par l'acquisition de toutes les capacités (parler, comprendre, lire, écrire) mais par la compétence communicative du bilingue (Abdelilah-Bauer, 2006). En effet, nous partons du principe que, pour communiquer, l'élève doit développer au moins deux capacités : parler et comprendre.

2.1.3 But de la recherche

Dans le cadre de notre mémoire, nous partons de l'idée que le bilinguisme familial peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage d'une troisième langue. En effet, certains spécialistes du bilinguisme ont prouvé que « l'apprentissage d'une langue étrangère facilite celui d'une troisième langue et renforce les compétences dans la langue maternelle » (L, Porcher & D, Groux, 2003, p.1).

Pour comprendre au mieux ce phénomène bilingue, nous ferons appel au rôle de l'enseignant au niveau de la mise en lien des différentes langues dans la classe. Nous tenterons donc de découvrir l'attitude des enseignants des classes bilingues (français/allemand) face à la diversité des langues de leurs classes. Nous nous posons alors quelques questions : prennent-ils en compte le bilinguisme familial de certains élèves afin de leur faciliter l'apprentissage d'une troisième langue ?, comment les enseignants exploitent-ils les compétences plurilingues des élèves dans le cadre scolaire ?, favorisent-ils, par exemple, l'éveil aux langues ?

La recherche se positionne donc en tant qu'étude comparative sur les classes bilingues de Monthey, qui propose une scolarité bilingue (français/allemand) de la deuxième enfantine à la sixième primaire. En d'autres termes, l'enseignement dispensé est un enseignement précoce et partiel de la langue allemande. Pour notre recherche, nous nous intéressons aux enseignants de ces classes bilingues. Nous nous penchons plus précisément sur les stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent pour aider les élèves déjà bilingues dans le cadre familial avec comme langues maternelles, une autre langue que les langues d'enseignement. Puis nous analyserons l'évolution, la modification de cette prise en compte dans tous les degrés bilingues (2^{ème} enfantine à 6^{ème} primaire).

3. LE CADRE CONCEPTUEL

3.1 Le bilinguisme

Le bilinguisme est généralement défini comme étant la qualité d'un individu ou d'un groupe de personnes *parlant* deux langues couramment. Le terme de bilinguisme s'oppose à celui de monolinguisme. Le dictionnaire Larousse (2001), définit le monolinguisme comme étant le fait de ne parler qu'une seule langue.

Dans la problématique, nous avons mentionné la définition de la condition bilingue. Dans notre recherche, nous partons du principe que les élèves doivent être capables de communiquer, pour cela ils doivent développer deux capacités : **parler et comprendre**. Il n'est donc pas attendu d'eux une maîtrise parfaite de la seconde langue d'enseignement.

Le verbe « *parler* » est très limitatif. En effet, les individus bilingues peuvent s'inscrire dans la catégorie des personnes qui comprennent une langue, sans nécessairement la parler couramment. Ces individus sont ceux qu'on appelle les bilingues passifs (Deprez, 1999). On les compare souvent aux bilingues actifs qui correspondent aux personnes comprenant et parlant deux langues.

La littérature considère un premier type de bilinguisme : le bilinguisme coordonné, additif et égalitaire qui est positif pour le développement linguistique et cognitif des individus. Puis un second type : le bilinguisme composé, soustractif et inégal qui est un obstacle aux différents développements. Ci-dessous nous décrivons chacun de ces concepts.

3.1.1 Le bilinguisme coordonné et composé

Weinreich (1953) fait la distinction entre le bilinguisme coordonné et composé. Selon lui, la structure psycholinguistique du bilingue est organisée de manière différente selon le type de bilinguisme. Pour le premier type, le bilinguisme coordonné, l'enfant développe deux systèmes linguistiques parallèles. Par exemple, pour un mot, il dispose de deux signifiants et de deux signifiés.

Pour le bilinguisme composé, l'enfant n'a qu'un seul signifié pour deux signifiants. Avec ce type de bilinguisme, l'enfant n'est pas capable de détecter les différences conceptuelles marquées par les deux langues, il perçoit la vie à travers l'un de ces deux systèmes, il se conduit comme un monolingue.

Hagège (1996) considère que le bilinguisme coordonné se développe à condition que chacun des deux parents ne parle qu'une seule langue à l'enfant. L'enfant construit ainsi deux systèmes qu'il distingue clairement et qu'il manipule avec habileté. Ce type de bilinguisme (coordonné) développe une double compétence communicative.

Les propos d'Hagège (1996) peuvent être associés au contexte scolaire. En effet, dans le cadre d'un enseignement bilingue, tel qu'observé et décrit dans cette recherche, les apprenants sont exposés à deux langues, qui sont parlées par deux enseignants bien distincts. Ils développent donc deux systèmes linguistiques parallèles.

Dans les classes bilingues, nous pouvons alors envisager que les élèves développent un bilinguisme coordonné.

3.1.2 Le bilinguisme additif et soustractif

Lambert (1974) différencie le bilinguisme additif du bilinguisme soustractif. Le premier a lieu quand l'entourage social de l'enfant pense que le bilinguisme est un enrichissement culturel. Dans le bilinguisme additif, la langue seconde vient s'adjoindre à la langue maternelle qui est ni réduite, ni méprisée, mais se trouve au contraire renforcée et valorisée par l'apport de cette seconde langue (Geiger-Jaillet, 2005). Le bilinguisme soustractif a lieu dans le cas inverse, quand le contexte social perçoit que ce dernier peut être un risque de perte d'identité, dans ce type, les enfants ne pratiquent pas le bilinguisme de manière équilibrée.

La définition que Lambert (1974) propose du bilinguisme additif nous permet d'affirmer que l'enseignement bilingue développe un bilinguisme additif. En effet, il n'y a pas de dévalorisation des langues dans les classes bilingues.

3.1.3 Le bilinguisme égalitaire et inégal

Hagège (1996) oppose le bilinguisme égalitaire au bilinguisme inégal, selon le statut que chacune des deux langues occupe dans les représentations symboliques d'une société déterminée, et selon la relation qu'elles établissent entre elles. De cette façon-là, la relation entre les deux langues peut être d'égalité ou de subordination.

En partant de l'idée, que les classes bilingues développent un bilinguisme coordonné et additif, nous pouvons alors ajouter à ces deux dimensions le bilinguisme égalitaire. Cette dernière dimension est étroitement liée au statut accordé aux langues.

C'est donc le bilinguisme coordonné, additif et égalitaire qui est recommandé par les psycholinguistes puisque c'est lui qui permet le développement du bilinguisme idéal, c'est-à-dire l'équiliguisme ou le bilinguisme équilibré. « L'équiligue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais » (Deprez, 1999, p. 23).

3.1.4 Le plurilinguisme

A la notion de bilinguisme, nous pouvons ajouter celle de plurilinguisme. L'approche plurilingue met l'accent sur l'expérience langagière d'un individu dans son contexte (famille, groupe social, formation). L'individu plurilingue ne classe pas ses langues dans des compartiments différents mais vise à la construction d'une compétence communicative. Dans l'approche plurilingue, les langues sont en corrélation et interagissent (Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, 2000). Le plurilinguisme désigne donc « la connaissance multiple de langues par un même individu ».

Dans les classes bilingues, les langues sont-elles mises en relation ?, les enseignants développent-ils des compétences communicatives ?, les élèves développent-ils des compétences métalinguistiques ?

3.1.5 La conscience linguistique

Les concepts de bilinguisme et de plurilinguisme peuvent être reliés au terme de « conscience linguistique ». Depuis les années 70, dans le domaine de la psycholinguistique, on observe l'étude de la conscience linguistique et son effet sur le développement linguistique et cognitif chez les enfants. Par conscience linguistique, Pratt et Grieve (1984) « dénotent l'habileté de penser et de réfléchir sur la nature et les fonctions du langage » (Signoret d'Orcasberro, 2002, p. 2). « La conscience linguistique se développe dans tous les niveaux de langue, celui de la phonétique, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, l'oral et l'écrit » (Signoret d'Orcasberro, 2002, p. 2). La conscience linguistique déterminerait la capacité de l'individu à réfléchir sur ses propres mécanismes de pensées.

La conscience linguistique peut être mise en lien avec le bilinguisme. « De nombreux chercheurs pensent que le bilinguisme est un facteur qui promeut la conscience linguistique » (Signoret d'Orcasberro, 2002, p. 2). Selon Peal et Lambert (1962), Bain (1974), Cummins (1976), et Tummer et Myhill (1984) les bilingues possèdent une flexibilité cognitive supérieure à celle des monolingues. Cette supériorité peut-être mesurée et observée dans des épreuves d'intelligence, de systèmes abstraits et symboliques comme les systèmes linguistiques » (Signoret d'Orcasberro, 2002, p. 2). Selon Duverger (1995), la conscience linguistique du bilingue lui permet de comparer et de conceptualiser les deux systèmes linguistiques.

D'après la définition proposée du concept de conscience linguistique, nous pouvons envisager que les enfants issus des classes bilingues développent des compétences/habilités métalinguistiques.

Selon Perregaux (1994), les habiletés linguistiques sont toutes les opérations de réflexion sur la langue dont les individus sont capables (métalangage). Elles peuvent porter sur des aspects sémantiques et sur des aspects phonologiques, lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques (concept étroitement lié à la conscience linguistique). Nous jugeons important de relever que l'enseignement bilingue devrait favoriser l'activité métalinguistique et cognitive, en stimulant la prise de conscience et l'analyse des aspects formels du langage.

3.2 L'enseignement bilingue

3.2.1 Définition de l'enseignement bilingue (EMILE)

Après avoir défini le bilinguisme et le plurilinguisme, nous jugeons pertinent de proposer une définition de l'enseignement bilingue, aussi nommé EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère). Plus concrètement, EMILE correspond à l'apprentissage de matières non-linguistiques dans une langue étrangère. Par matières non-linguistiques, il faut comprendre par exemple, les mathématiques, l'histoire, la géographie, les sciences, la musique, les arts visuels ainsi que les travaux manuels.

En l'occurrence, ces disciplines se prêtent assez bien à l'apprentissage par intégration. Avec EMILE, l'apprentissage d'une langue et celui d'autres matières s'entremêlent. L'apprenant peut ainsi acquérir une langue de manière plus naturelle (Bya & Chohey-Paquet, 2004).

Pour notre recherche, il est important de bien cerner la définition d'enseignement bilingue. Très souvent, nous confondons un enseignement par immersion et un enseignement

bilingue. Dans le premier cas, l'élève reçoit un enseignement dans une langue étrangère ou seconde ; alors que dans le deuxième cas, l'apprenant est soumis à la coexistence de deux systèmes linguistiques différents : la langue maternelle et la langue étrangère (Braz, 2007). Les classes choisies pour notre recherche s'inscrivent donc dans un enseignement bilingue à proprement parler. Le modèle d'enseignement qui y est proposé est le modèle de l'alternance. Ce dernier utilise la langue première (français) pour certaines branches et la langue seconde (allemand) pour d'autres (Luetke-Stahlman, 1983). Dans un document de la CIIP (2008), un autre terme est employé : « *l'enseignement bilingue intégré* ». Pour qu'un enseignement bilingue soit efficace, les enseignants doivent amener les élèves à passer d'un stade passif (comprendre) à un stade actif (parler et comprendre) (Braz, 2007). « Un enseignement bilingue se caractérise par une alternance entre la langue maternelle et la langue étrangère, impliquant ainsi un changement de représentation et un développement de sens critique chez l'apprenant » (Braz, 2007, p.13). Nous tenons tout de même à relever que dans une classe, il y a des enfants de langue maternelle non-francophone. Un enseignement bilingue ne se caractérise donc pas dans tous les cas par l'alternance entre la langue maternelle et la langue étrangère.

3.2.2 *L'alternance codique*

Cette alternance entre la langue maternelle et la langue étrangère inscrit l'élève dans un système linguistique familier et un système linguistique à conquérir (Braz, 2007). Nous pensons que dans l'enseignement bilingue, l'alternance codique est employée.

Nous pouvons définir, avec Gumperz (1989) : « l'alternance codique (appelée "code-switching" dans la terminologie américaine traditionnelle) comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989, p. 57).

Selon Causa (2007), l'alternance codique représente les passages dynamiques d'une langue à l'autre. Bien sûr, l'alternance codique ne doit pas être confondue avec le *mélange de codes* (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues).

3.2.3 *La didactique intégrée*

Le concept de l'enseignement bilingue est étroitement lié à celui de la didactique intégrée (pédagogie inter-langues). La didactique intégrée s'intéresse aux aspects didactiques liés à l'apprentissage de deux ou plusieurs langues étrangères. C'est un concept récent, qui propose de prendre en considération, de préciser et de différencier les particularités dans l'acquisition et l'apprentissage d'une troisième langue. La didactique intégrée est relativement proche de la démarche « *Eveil aux langues* » et des moyens d'enseignement EOLE (*Eveil et Ouverture aux langues de l'Ecole*).

La didactique intégrée a pour but de mettre en lien les parties de l'enseignement des langues qui sont transformables d'une langue à l'autre (IRDP, 2006, p.31).

Dans ce cas, l'enfant bilingue, grâce à son environnement familial, dans son appropriation d'une nouvelle langue étrangère à l'école, ne part pas de zéro. En effet, il bénéficie de connaissances explicites et implicites qu'il faut activer ou réactiver dans le processus d'apprentissage de cette troisième langue.

Le terme de transfert, est par conséquent, étroitement lié au concept de didactique intégrée. Ce dernier désigne l'acte de transposition d'un élément de la langue A dans la langue B.

De ce transfert, il peut en découler tant un effet positif (transfert positif) que négatif, souvent nommé « interférence », qui correspond à l'utilisation dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B (mélange des codes) (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 1994).

Dans son rapport intitulé « *Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande* », Daniel Elmiger partage les buts de la didactique intégrée :

La didactique intégrée cherche à décrire de manière systématique les points de jonction entre les langues et à dégager les possibilités de synergie dont peut profiter l'enseignement des langues, en favorisant, chez les apprenants, la capacité de tirer profit du transfert positif. [...] (IRDP, 2006, p.32)

L'apprentissage d'une troisième langue s'apparente à celui de la deuxième langue. Ainsi, la seconde langue peut avoir un rôle de « *langue-relais* » (IRDP, 2006, p.32) dans la compréhension de la nouvelle langue.

La didactique intégrée propose une prise en compte de plusieurs langues (montrer aux élèves les éléments utilisables d'une langue à l'autre). Au-delà de ce concept, l'enseignement des langues a connu une certaine évolution, que nous vous présentons ci-dessous.

3.2.4 L'enseignement des langues

L'enseignement des langues a connu une évolution, il existe différentes méthodes et stratégies d'enseignement. Pour notre recherche, nous en avons sélectionné quelques unes.

Tout d'abord, **la méthode directe** connue sous le nom de « méthode naturelle », celle-ci consiste à n'utiliser que la langue cible. Avec cette méthode, l'apprentissage est orienté sur l'acquisition des quatre capacités : écouter, parler, lire et écrire. « La langue devrait être entendue avant d'être lue, les règles de grammaire devaient être pratiquées avant d'être exposées » (Conseil de l'Europe, 2001, p.11). Cette méthode laisse peu de place à une interaction linguistique naturelle.

Ensuite, **l'approche situationnelle**, celle-ci correspond à l'apprentissage d'une langue en situation, par exemple : « à la gare », « au restaurant ». Les caractéristiques principales de cette approche sont les suivantes : la langue s'apprend au moyen de phrases type puis par la suite, le vocabulaire requis pour la situation est appris (Conseil de l'Europe, 2001).

Nous avons retenu une dernière approche, **l'approche communicative**, celle-ci « est centrée sur l'apprentissage linguistique à des fins de communication orale » (Conseil de l'Europe, 2001, p.12). Cette approche encourage le développement des compétences orales plutôt que des structures (règles de grammaire) et du vocabulaire. Il semblerait qu'avec cette méthode les acquisitions se fassent implicitement (Conseil de l'Europe, 2001).

Il est important de relever que chaque méthode est efficace uniquement si le style d'apprentissage des élèves correspond à cette dernière.

L'enseignement des langues doit adopter une nouvelle vision. Traditionnellement, l'apprentissage d'une langue était perçu au travers d'une seule langue. Cette vision classique de l'enseignement des langues correspondait à **la stratégie traditionnelle**, à savoir, de la théorie à la pratique (Demianov, 1990).

Selon Demianov (1990), pour développer un enseignement harmonieux des langues, il ne faut pas isoler les langues mais au contraire, étudier de nombreuses langues en mettant en évidence leurs ressemblances et leurs différences (**stratégie heuristique**).

3.2.5 Un exemple d'intégration des langues de la classe : *Eveil aux langues (EVL)*

Une classe présente une grande diversité linguistique et culturelle. Pour favoriser l'apprentissage des langues, nous supposons qu'il est important d'initier les élèves à une ouverture aux langues. Pour ce faire, les enseignants peuvent favoriser « *l'Eveil aux langues* ».

Qu'est-ce que EVL ? Ce terme signifie : travailler avec plusieurs langues et/ou cultures à la fois sans avoir nécessairement pour objectif l'apprentissage de ces langues. Les activités d'EVL proposent une manière originale d'aborder les langues dans la classe. D'une manière ou d'une autre, toutes les activités d'EVL touchent toujours aux trois dimensions constitutives des compétences langagières que sont **les attitudes, les aptitudes et les savoirs** (De Pietro, 2007).

Pour que cette approche ait du sens, il faut que les enseignants effectuent des mises en relation entre les différentes langues (métalangage). Cette démarche a été mise en place, car l'hypothèse de départ est que les langues des élèves sont une ressource pour l'enseignement/apprentissage de la L2 d'enseignement (allemand). Il s'agit donc d'une démarche qui permet de découvrir plusieurs langues : les langues des élèves, de la région, du pays, de l'école et éventuellement d'autres langues (Alby, 2006).

« Il y a éducation et ouverture aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves) » (De Pietro, s.d, p.5).

Les objectifs de l'approche « EVL » sont les suivants :

- susciter la curiosité des élèves face aux similitudes et différences entre les langues ;
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues ;
- accroître leur motivation à apprendre les langues et favoriser une attitude positive vis-à-vis de la diversité linguistique et culturelle (Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2006).

Le but premier d'EVL est simplement de « *travailler avec la diversité des langues* » (De Pietro, 2007, p. 2).

La diversité des langues présentes dans une classe ne doit pas être perçue comme un obstacle aux apprentissages, mais, au contraire, comme un matériau facilitant une meilleure compréhension des langues et comme une source de motivation pour les apprenants.

En Valais, les enseignants ont la possibilité de travailler la diversité des langues avec les moyens d'enseignement EOLE qui existent depuis 2003.

La mise en place d'un enseignement bilingue soulève un certain nombre de questions, comme la gestion du plurilinguisme au niveau de la classe, l'usage et le rôle des langues (alternance codique/mélange de langues), l'influence de variables telles que le degré d'exposition aux langues, l'âge des enfants et le degré d'introduction des langues.

3.2.6 Les trois modèles d'immersion de l'enseignement bilingue

Le degré d'introduction de l'enseignement bilingue est également une dimension qui doit être prise en considération. Nous pouvons alors parler de trois modèles d'immersion : l'immersion précoce (1^{ère}/2^{ème} enfantine), l'immersion moyenne (3^{ème} à 6^{ème} primaire) et l'immersion tardive (après 6^{ème} primaire). Au-delà, de l'âge idéal ou propice pour l'apprentissage des langues, nous nous intéressons aujourd'hui plus particulièrement aux liens entre la L1, la L2 et les autres langues apprises.

L'intensité de l'utilisation de la L2 d'enseignement joue également un rôle important. Nous parlons d'immersion totale, partielle et renforcée de la L2. **L'immersion totale** correspond à l'enseignement de la L2 à cent pour cent. Avec **l'immersion partielle** le temps d'enseignement est divisé en deux : cinquante pour cent de l'enseignement est dispensé en L1 et cinquante pour cent en L2 (IRDP, 1998).

La commune de Monthey a donc opté pour un enseignement bilingue précoce et partiel.

3.3 L'apprentissage d'une langue étrangère

3.3.1 Périodes d'apprentissage d'une langue

Les modèles de l'enseignement bilingue sont-ils en corrélation avec l'âge « idéal » pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pouvons alors nous demander : A quel âge est-il favorable d'apprendre une langue étrangère ?

Selon Hagège (1996), il est important que l'enfant soit confronté à une langue étrangère dès le plus jeune âge. Plus l'apprentissage sera précoce, mieux l'enfant s'appropriera la langue. « A trois ans, un enfant a une certaine souplesse intellectuelle qui lui permet d'imiter, d'apprendre et de se fondre dans la langue et la culture étrangère » (Groux, 2003 p.1). Dès le début de sa scolarisation, l'enfant apprend la L2 de manière ludique : en chantant, en jouant (Groux, 2003). Les jeunes enfants sont ouverts pour emmagasiner de nombreuses connaissances.

Pour que l'apprentissage « précoce » d'une langue étrangère soit efficace, il faut poursuivre cet apprentissage tout au long du cursus primaire et que l'enfant baigne dans un lieu où l'on parle une autre langue que sa langue maternelle.

Groux (2003) relève des propos de Cummins (1979), selon cet auteur, « l'introduction d'une langue seconde à un âge précoce entraîne de meilleures performances en langue maternelle à condition que la compétence en langue maternelle soit déjà élevée au moment de l'exposition à la langue seconde » (Groux, 2003, p. 2).

Nous ne pouvons donc pas affirmer qu'il y a un âge idéal pour apprendre une langue étrangère. Par contre, il est plus pertinent de partir du principe qu'il y a « plusieurs étapes au cours du développement de l'enfant, qui chacune serait propice à certaines aptitudes linguistiques » (Adbelilah-Bauer, 2006, p.46).

Il y a une **période favorable** (5 à 12 ans) et une **période sensible** (après 12 ans). Entre 5 et 12 ans, une acquisition intuitive est encore envisageable, à condition que les enfants baignent suffisamment dans la langue étrangère. Après 12 ans, la tâche devient trop ardue et le bilinguisme satisfaisant serait difficile (Adbelilah-Bauer, 2006).

La période favorable pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère semble être en corrélation avec les modèles d'immersion proposés. En effet, l'immersion précoce concerne des enfants âgés de 5 ans ce qui correspond à la période favorable, alors que l'immersion tardive s'apparente à la période sensible.

De plus, pendant les différentes périodes d'apprentissage d'une langue étrangère, les enfants peuvent développer diverses stratégies d'apprentissage.

3.3.2 Stratégies d'apprentissage

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux stratégies d'apprentissage que sollicitent les enseignants auprès de leurs élèves. En effet, ces derniers jouent un rôle important dans la sensibilisation aux stratégies d'apprentissage.

Ces stratégies correspondent à des actions entreprises par l'apprenant pour l'aider à acquérir, stocker, retrouver et utiliser des informations. L'utilisation de ces dernières permettra à l'élève de rendre son apprentissage plus efficace, plus agréable, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations (Lafontaine, 2006).

Il existe deux types de stratégies d'apprentissage (Oxford, 1990):

- Les stratégies directes
- Les stratégies indirectes

Les **stratégies directes** comportent trois composantes : la mémorisation, les stratégies cognitives et les stratégies de compensation.

La mémorisation correspond à la création de liens mentaux par le regroupement de mots par champs sémantiques, à la mise en contexte de mots dans des phrases et à l'association d'un mot à une action, à un mouvement. Les *stratégies cognitives* regroupent plusieurs actions: pratiquer, comprendre des messages, analyser et raisonner et créer une structure productive. Les *stratégies de compensation* sont associées à des indices linguistiques.

Dans le cadre de notre mémoire, nous retenons plus particulièrement la stratégie qui permet à un émetteur l'adaptation du message à son niveau de langue.

Les **stratégies indirectes**, de leur côté, sont des stratégies métacognitives, affectives et sociales.

Les *stratégies métacognitives* représentent la gestion du processus d'apprentissage (trouver des occasions pour utiliser la langue, l'analyser et comparer la L1 et la L2.). Les *stratégies affectives* quant à elles, permettent de gérer les émotions et la motivation. Et les *stratégies sociales* permettent d'apprendre grâce au contact des autres.

Nous avons abordé l'enseignement bilingue et l'apprentissage des langues. Ces deux concepts ne vont pas sans celui de l'évaluation. Effectivement, l'évaluation est une étape importante dans le processus d'apprentissage des élèves.

3.4 L'évaluation des langues

3.4.1 Présentation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Le CECRL propose une base pour la construction de programmes des langues vivantes, de référentiels, d'examens et de manuels. Il propose également une description des compétences que les apprenants d'une langue doivent développer afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Enfin, le CECRL « définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage » (CECRL, 2000, p.9).

La connaissance d'une langue comporte de nombreux aspects qui peuvent être évalués de multiples façons. Traditionnellement, quatre capacités sont distinguées : les capacités liées à la compréhension de l'oral (parler et écouter) et les capacités liées à la compréhension de l'écrit (écrire et lire).

Dans un enseignement bilingue, nous attendons une meilleure compétence communicative dans la seconde langue, surtout au niveau de la compréhension orale (CIIP, 2008).

Le but de l'enseignement bilingue est de viser avant tout à développer l'habileté à communiquer (parler et comprendre) en langue cible et non pas à la connaissance des règles (CECRL, 2000).

Les activités de communication se composent d'activités de réception qui incluent des activités d'écoute, de lecture et de production orale et écrite.

Le CECRL (2000) propose une nouvelle conception de l'évaluation qui amène l'enseignant à adopter une vision positive de cette dernière. Cette nouvelle vision se base sur des niveaux de référence et sur des compétences communicatives langagières.

3.4.2 L'évolution de l'évaluation

Tout d'abord, nous pensons qu'il est utile de donner la définition du terme : évaluation. Une évaluation est « un processus qui accompagne l'apprentissage » (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007). Il existe différents types d'évaluation: l'évaluation diagnostique (début de l'apprentissage), l'évaluation formative (au cours de l'apprentissage) et l'évaluation sommative (à la fin de l'apprentissage).

Pendant longtemps, l'évaluation des langues était sommative, elle était donc associée à une note. Les enseignants évaluaient des savoirs, et l'acquisition des objectifs spécifiques. Cette évaluation portait sur ce qui avait été enseigné (centrée sur le contenu de l'enseignement). Aujourd'hui, ils tentent d'évaluer des compétences et des savoir-faire (évaluation centrée sur l'utilisation en situation réelle) (CECRL, 2000).

Dans l'enseignement des langues, il serait pertinent d'évaluer en plus la capacité à utiliser la langue en situation (performance) (Ministère de l'éducation nationale et de

l'enseignement supérieur, 2007). L'évaluation de la performance que peut faire l'élève est rare, elle est peut-être pratiquée au travers d'activités langagières.

Cette nouvelle conception de l'évaluation se retrouve dans le CECRL (2000). Elle se base sur des niveaux de référence ainsi que sur des compétences communicatives langagières.

3.4.3 Niveaux communs de référence

Depuis la création du CECRL (2000), les langues se réfèrent à des niveaux de référence (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux niveaux A et B.

Ces niveaux représentent des paliers progressifs de l'apprentissage. Nous les définirons ci-dessous. Un bilinguisme parfait n'est donc plus l'objectif visé. Dans le milieu scolaire ordinaire, les objectifs fixés n'excèdent pas le niveau B2. Dans les filières bilingues, à la fin de la 6ème primaire, les élèves devraient se situer au niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) (CIIP, 2003).

Le niveau A1 est le niveau le plus élémentaire de l'utilisation de langue à titre personnel, il s'agit d'interaction simple. Le niveau A2 est celui dans lequel nous trouvons des descripteurs qui indiquent des rapports sociaux (formes de politesse,...).

Le niveau B1 est caractérisé par deux traits : la capacité à poursuivre une interaction et la capacité à faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne. Le B2 correspond à un niveau intermédiaire. Ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation. Puis nous trouvons deux points de convergence : « être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social » (CECRL, 2000, p.33). Et le second point porte sur un nouveau degré de conscience de la langue (correction des fautes).

Au-delà du niveau B, nous nous situons plus dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais dans la maîtrise d'une autre langue que la langue maternelle.

Les niveaux du CECRL n'ont pas un caractère de critères d'évaluation. « Ils permettent de repérer globalement où se situe, à peu près tel, ou tel élève en matière de savoir-faire langagier, ils ne permettent pas d'apprécier avec rigueur la qualité des performances dans les différentes activités langagières » (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007, p. 20).

Par contre, les composantes de la compétence communicative langagière s'accompagnent de critères qualitatifs qui permettent de déclarer si un objectif est atteint ou non.

Une compétence est souvent définie comme étant la connaissance des règles qui régissent l'usage d'un code linguistique et la mise en application de ces règles en contexte de communication.

3.4.4 Les compétences communicatives langagières

Les compétences communicatives langagières comprennent trois composantes :

- la compétence linguistique
- la compétence sociolinguistique
- la compétence pragmatique

a. La compétence linguistique

Dans les compétences linguistiques, les auteurs du CECRL (2000) distinguent : la compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.

La compétence lexicale correspond à la connaissance et à la capacité d'utiliser le vocabulaire (éléments lexicaux et éléments grammaticaux) que compose une langue. Les éléments lexicaux sont des expressions toutes faites (salutations), des locutions figées ou des mots isolés. Les éléments grammaticaux appartiennent à des classes fermées de mots (articles).

La compétence grammaticale « est la connaissance des ressources grammaticales d'une langue et la capacité à les utiliser » (CECRL, 2000, p. 89). Concrètement, la compétence grammaticale correspond aux éléments de la construction de la phrase.

La compétence sémantique traite de la conscience et du contrôle du sens. La sémantique lexicale correspond au sens des mots, la sémantique grammaticale à celle des structures et la sémantique pragmatique aux relations logiques.

La compétence phonologique « suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire » (phonèmes, rythmes, accentuation, intonation,...) (CECRL, 2000, p. 91).

La compétence orthographique admet une connaissance des symboles (l'alphabet, la ponctuation,...) qui composent une langue et permettent l'écriture de textes.

b. La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECRL, 2000, p. 93). Nous entendons par « dimension sociale » les marqueurs de relations sociales (salutations,...), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, les dialectes et accents.

c. La compétence pragmatique

Pour notre recherche, nous nous penchons plus précisément sur la dernière compétence, la compétence pragmatique. En effet, c'est celle qui permet aux locuteurs d'entrer en communication, de se faire comprendre.

La compétence pragmatique correspond à :

La connaissance que l'utilisateur a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (**compétence discursive**), utilisés pour la

réalisation des fonctions communicatives (**compétence fonctionnelle**) et segmentés selon les schémas interactionnels et transactionnels (**compétence de conception schématique**). (CECRL, 2000, p. 95)

La compétence discursive est celle qui permet à l'utilisateur d'ordonner les phrases en séquences afin qu'il puisse produire des ensembles cohérents. Cette dernière recouvre la connaissance de l'organisation des phrases, la capacité à les maîtriser ainsi que la capacité de gérer et structurer le plan du texte.

La compétence fonctionnelle correspond à l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles. Cette compétence peut être associée à des micro-fonctions et à des macro-fonctions. Les micro-fonctions « sont des catégories (donner et demander des informations, exprimer et découvrir des attitudes, établir des relations sociales, structurer le discours et remédier à la communication) servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (dans une interaction) » (CECRL, 2000, p. 98). Les macro-fonctions correspondent à l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou de textes écrits (description, narration, persuasion, explication,...).

Nous tenons encore à relever que dans le cadre d'un enseignement bilingue, il est attendu au niveau de la communication le développement de la compétence stratégique, l'utilisation autonome de la langue, la prise de risques et la curiosité linguistique (CIIP, 2008). La compétence stratégique sert à combler les déficiences des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction.

Il semble qu'il soit important que les élèves développent une meilleure compétence communicative, surtout au niveau de la compréhension. Dans l'enseignement bilingue, nous partons du principe qu'il faut communiquer pour développer les compétences communicatives langagières.

3.4.5 Portfolio européen des langues : un outil d'auto-évaluation

De plus, dans l'évaluation des langues, il est pertinent de faire appel à l'auto-évaluation des élèves, «que ce soit pour organiser et planifier leur apprentissage ou pour rendre compte de leur capacité à communiquer dans des langues qu'ils n'ont pas apprises de manière formelle mais qui contribuent à leur développement plurilingue » (CECRL, 2000, p.22). Le Portfolio est pour cela, un outil d'apprentissage intéressant. Il permet aux apprenants d'identifier leur progrès.

Le portfolio européen des langues (Conseil de l'Europe, 1998 à 2000) se voit comme un « instrument pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme » (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007, p.17).

Le portfolio est « un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage» (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007, p.18).

Le portfolio a une double fonction : (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007, p.18).

- Une **fonction d'information** (il témoigne du parcours d'apprentissage de l'élève, et de ses expériences personnelles ;

- Une **fonction pédagogique de motivation** (le portfolio peut aider l'élève à participer de façon consciente et active à son apprentissage des langues et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier).

Le portfolio n'est pas un outil d'évaluation pour l'enseignant, mais un outil d'apprentissage pour l'élève. Il peut néanmoins être perçu comme un outil d'auto-évaluation. De ce fait, le portfolio permet de développer l'autonomie de l'élève. En effet, il amène l'apprenant à réfléchir sur son utilisation de la langue. De plus, il permet aux élèves de développer une compétence plurilingue. Grâce au portfolio, les élèves ont la possibilité de découvrir diverses langues, de réfléchir sur ces langues et prendre conscience de leur capacité à communiquer dans plusieurs langues. Il faut percevoir cette compétence comme englobant l'ensemble du répertoire langagier, les langues « connues » ne sont pas séparées (CECRL, 2000, p.128). La compétence plurilingue peut-être développée au travers des langues présentes dans une classe.

3.5 Langues et familles des langues

Une classe est un lieu dans lequel cohabite une grande diversité de langues, ce qui nous amène à nous demander ce qu'est une langue. Fondamentalement, une langue est un moyen de communication organisé selon des règles et des conventions. Les langues ont évolué au rythme des changements historiques. Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons à la famille indo-européenne (Franz Bopp, 1816). Dans cette dernière, nous retenons trois sous-familles : les langues germaniques, les langues romanes et les langues slaves. Les langues germaniques correspondent à l'allemand et à l'anglais. Les langues romanes au français, portugais, espagnol et italien et les langues slaves au polonais, serbe, croate, macédonien et russe (...).

Il est important de noter, qu'à l'intérieur de ces sous-familles, les langues ont des racines communes. Dans l'apprentissage d'une troisième langue, c'est une dimension non négligeable. En effet, comme mentionné, dans la problématique, la proximité de deux langues est un élément facilitateur du passage de l'une à l'autre (Spolsky, 1989, cité par Stoll, 1996, p. 4).

4. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

4.1 Question de recherche

Comme nous l'avons vu, l'apprentissage d'une troisième langue s'apparente à celui de la deuxième. La question que nous nous posons est la suivante : **Face à des élèves qui utilisent déjà deux langues dans le cadre familial, quelles stratégies d'enseignement (éveil aux langues, différenciation, évaluation,...) sont mises en place par les enseignants afin de favoriser l'acquisition de la troisième langue (seconde langue d'enseignement) ?** En d'autres termes, cela revient à s'interroger sur l'attitude des enseignants face aux langues familiales.

La formulation de cette question, nous permet d'émettre un certain nombre d'hypothèses.

4.2 Hypothèses

1. Les attitudes (appréhension, motivation) face à la L2 d'enseignement sont différentes pour des élèves déjà bilingues au sein de la famille que pour des enfants monolingues.
2. L'apprentissage de la L2 d'enseignement est facilité pour des élèves déjà bilingues au sein de la famille par rapport aux apprenants monolingues.
3. La prise en compte du bilinguisme familial comme appui pour l'acquisition de la L2 d'enseignement est plus importante dans les petits degrés que dans les grands. Dans le contexte scolaire, les compétences linguistiques sont perçues comme une ressource particulière.
4. Les élèves parlant une langue proche de la L2 d'enseignement ont une plus grande facilité que les élèves ayant une langue éloignée.
5. Le parcours linguistique des enseignants influence leurs stratégies d'enseignement.

5. MÉTHODE DE RECHERCHE

5.1 Méthode de recueil des données

Pour notre recherche, nous avons choisi de procéder par **entretiens**, nous pensons que cette méthode est la plus pertinente pour essayer de découvrir l'attitude des enseignants face à la diversité des langues dans leur classe. Les entretiens se distinguent par la mise en œuvre des processus fondamentaux de la communication et d'interaction humaine. Ces processus permettent au chercheur de retirer des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés. De plus, l'entretien « se caractérise par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs » (Manuel de recherche en sciences sociales, 2006, p.174).

Ainsi, l'interlocuteur se voit présenter ses représentations, ses expériences assez librement. Le chercheur pose des questions relativement ouvertes, ce qui invite l'interlocuteur à s'exprimer avec le plus d'authenticité et de profondeur possible.

Ce qui peut s'avérer complexe dans cette méthode, est « que l'esprit théorique du chercheur doit rester continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi fécond que possible » (Manuel de recherche en sciences sociales, 2006, pp. 174).

Pour notre recherche, nous avons choisi **l'entretien semi-directif**. Ce dernier n'est pas entièrement ouvert mais laisse à l'interviewé la possibilité de parler explicitement, avec les mots qu'il souhaite. Le chercheur est présent simplement afin de recentrer l'entretien sur les objectifs et de poser les questions qui ne sont pas abordées directement par l'interlocuteur.

Au travers de ce travail, nous ne cherchons pas à effectuer une enquête statistique avec des résultats exprimés en pourcentages ou autres valeurs (graphiques,...). Grâce aux entretiens semi-directifs, nous pourrions cibler les questions nous permettant de vérifier nos hypothèses de départ. Les entretiens nous permettent donc de réaliser une recherche qualitative. Comme expliqué ci-après dans l'échantillon, nous avons fait le choix de suivre les enseignants (recherche « verticale »), car nous n'avons pas la possibilité

d'accompagner les élèves sur tout leur parcours primaire. Par contre, nous pouvons imaginer leur parcours en interrogeant les enseignants qu'ils rencontrent.

La méthode de l'entretien permet une grande souplesse. Ce qui nous donne la possibilité de récolter des témoignages d'interlocuteurs tout en respectant leur langage. Par contre, cette même souplesse peut devenir une limite pour ceux qui ont besoin de directives précises.

Malgré ces avantages, la méthode connaît un inconvénient. L'information récoltée ne permettant pas une analyse statistique, nous devons donc fournir un important travail lors de la relecture et de l'interprétation des résultats.

5.2 Echantillon

La recherche est menée dans le cadre des classes bilingues de Monthey. Ces dernières proposent un enseignement bilingue précoce et partiel. Ce qui signifie que l'enseignement bilingue débute dès la 2^{ème} enfantine (immersion précoce) et qu'on y enseigne cinquante pour cent en français et cinquante pour cent en allemand (immersion partielle).

La commune de Monthey est donc une ville intéressante pour notre recherche. En effet, elle s'inscrit dans un modèle d'immersion favorable. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi cette commune. De plus, nous avons déjà eu l'occasion de nous y rendre en tant que stagiaire et ainsi de collaborer avec les enseignants.

Une autre particularité a retenu notre attention : l'établissement des écoles primaires de Monthey laisse aux parents la liberté d'inscrire leurs enfants en classes bilingues. Les élèves sont ensuite sélectionnés par tirage au sort. Chaque année, 24 enfants entrent dans la filière bilingue. Une fois que les enfants sont inscrits dans la filière bilingue, ils doivent y effectuer toute leur scolarité primaire. Ils n'ont plus la possibilité de retourner dans une classe « ordinaire ». Les classes restent identiques de la 2^{ème} enfantine à la 6^{ème} primaire, les enfants grandissent, évoluent ensemble tout au long de leur parcours primaire. Ainsi, en interrogeant les enseignants de ces degrés, nous pouvons avoir une vue verticale de leur progression face à la L2 d'enseignement.

Du côté des enseignants, ils sont deux par classe et sont de langues maternelles différentes. Ils enseignent selon le principe « deux enseignants, deux langues ». L'élève est donc placé dans un environnement scolaire dans lequel chaque langue est associée à un enseignant.

Les enseignants travaillent donc en duo. Ils se partagent deux classes à mi-temps. Par conséquent, ils suivent pendant deux ans les mêmes enfants.

Dès lors, nous avons pris contact avec chaque enseignant des classes de 2^{ème} enfantine à 6^{ème} primaire. Les enseignants germanophones ont tous accepté de nous rencontrer, par contre seulement deux enseignants francophones ont répondu positivement à notre demande. De ce fait, notre échantillon est constitué de six enseignants ; deux francophones et quatre germanophones.

5.3 Les données

Pour élaborer notre canevas d'entretien, nous nous sommes essentiellement basée sur les principaux concepts de notre cadre conceptuel ainsi que sur les hypothèses formulées. Nos questions étaient relativement globales. Elles ont été formulées de façon à laisser nos interlocuteurs s'exprimer de manière spontanée. En effet, les questions étaient assez ouvertes, ce qui a permis aux interviewés d'exprimer leurs expériences professionnelles.

L'entretien nous a permis de récolter des informations concernant l'enseignant, son parcours linguistique, son degré d'enseignement, ses méthodes d'enseignement, sa classe, ses élèves et son attitude face aux langues.

Avant de commencer les entretiens, nous avons demandé une autorisation écrite au directeur des écoles primaires de Monthey. Après avoir eu son accord, nous avons contacté les enseignants. Six sur dix ont accepté de nous rencontrer. Deux interviews se sont menées avec la présence des deux enseignants (francophone et germanophone). Les entretiens se sont déroulés dans le courant du mois de mai.

Tous les entretiens ont été enregistrés sur un magnétophone avec l'accord des enseignants et ont fait l'objet d'une réécoute afin de les retranscrire. Ils ont duré entre quarante-cinq et soixante minutes.

6. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

6.1 Méthode d'analyse

Pour analyser les données récoltées, nous avons choisi *l'analyse thématique*, variante de l'analyse de contenu. Cette méthode permet d'extraire les thèmes importants qui ressortent des différents entretiens et permet une classification de ces derniers (Quivy et Campenhoudt, 2006).

Le guide de l'entretien se compose de quatre thèmes (Annexe I), liés chacun à une des hypothèses, il nous a donc semblé pertinent de procéder par analyse thématique. Cette manière de traiter les données a permis de construire des grilles d'analyse basées sur les références théoriques et sur nos hypothèses. Pour l'analyse, nous avons donc relevé les quatre thèmes suivants :

- Présentation des enseignants
- Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones
- Description des élèves bilingues
- Enseigner en classe bilingue

6.2 Analyse

Nous allons, à présent, exposer et synthétiser les données récoltées lors de ces quatre entretiens.

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les enseignants des classes bilingues sont francophones et germanophones. Deux de nos entretiens ont été menés avec la présence des deux enseignants. Pour des raisons de lisibilité et afin de garder la correspondance avec les degrés, nous groupons les enseignants travaillant dans la même classe sous la même dénomination soit Enseignant 1 et Enseignant 2 mais nous gardons leur spécificité linguistique. Le codage EG correspond à l'enseignante germanophone et le codage EF à l'enseignante francophone. Dès lors, ci-dessous, on trouvera E1G et E1F, E2G et E2F, E3G, E4G.

Dans un premier temps, nous allons analyser chaque enseignant de manière individuelle puis nous proposerons une analyse horizontale présentant une vue d'ensemble des enseignants. Nous tenons à relever que les enseignantes francophones (E1F et E2F) n'ont pas répondu aux questions sur les stratégies d'enseignement ainsi que sur la description des enfants bilingues. C'est pourquoi elles n'apparaissent plus lors de l'analyse de ces deux thèmes.

6.2.1 Présentation des enseignants

a. Parcours linguistique

ENSEIGNANT 1

E1G L'enseignant dispensant l'allemand a vécu et enseigné en Allemagne. Depuis son arrivée en Suisse, il y a 39 ans, il enseigne dans les classes bilingues de Monthey. Cet enseignant, se dit « bilingue » français/allemand et a appris l'anglais et l'italien. Il est très ouvert au plurilinguisme.

E1F L'enseignant de la partie francophone a un parcours linguistique moins riche que son collègue. En effet, ses capacités linguistiques se limitent à des connaissances scolaires de l'allemand et de l'anglais. Il ressent de la peine dans l'apprentissage des langues.

ENSEIGNANT 2

E2G L'enseignant germanophone est de langue maternelle allemande. Il a vécu et enseigné, pendant 16 ans, en Suisse allemande, à Berne. Il a appris le français à l'école et a effectué des stages linguistiques dans le canton de Neuchâtel. Aujourd'hui, il enseigne depuis 13 ans dans les classes bilingues de Monthey.

E2F L'enseignant se chargeant de la partie française, est de langue maternelle française et italienne. La langue italienne est associée aux vacances. Il parle l'italien uniquement lorsqu'il se rend en Italie.

ENSEIGNANT 3

E3G Il a vécu et enseigné en Suisse orientale, aux Grisons, pendant 4 ans. Puis, il est parti travailler à Zurich. En 2001, il est venu enseigner dans les classes bilingues de Monthey. Il nous confie avoir appris le français par obligation.

ENSEIGNANT 4

E4G Il enseigne depuis 8 ans dans les classes bilingues de Monthey. Il vit toujours dans le canton de Berne. Ce qui signifie, que dans son cadre familial, il parle l'allemand. Il s'exprime également de manière aisée en français. De plus, il est motivé à apprendre l'anglais dans les prochaines années. Il montre une certaine ouverture au plurilinguisme.

b. Degré d'enseignement

Comme nous l'avons vu précédemment, la commune de Monthey propose des classes bilingues de la 2^{ème} enfantine à la 6^{ème} primaire. Nous avons donc eu la possibilité d'interroger les enseignants de tous les degrés.

E1G travaille à cinquante pour cent en 2^{ème} enfantine et exceptionnellement, un jour en 1^{ère} primaire. Et E1F travaille uniquement à cinquante pour cent en 2^{ème} enfantine.

E2G travaille à cinquante pour cent en 2^{ème} primaire et assure la partie allemande. E2F travaille également à cinquante pour cent en 2^{ème} primaire et se charge de la partie française.

E3G et E4G travaillent à cent pour cent (50% / 50%) dans deux degrés différents.

	Enseignant 1 (E1G/E1F)	Enseignant 2 (E2G/E2F)	Enseignant 3	Enseignant 4
Degré	2 ^{ème} enfantine 1 ^{ère} primaire	2 ^{ème} primaire	3 ^{ème} primaire 4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire 6 ^{ème} primaire

c. Langue d'enseignement

Au moment des choix de l'échantillon, nous partions du principe qu'en classe l'enseignant germanophone s'exprimait en allemand et l'enseignant francophone en français. Mais en pratique, il n'en est pas ainsi.

A la question « *Pouvez-vous décrire en quelques mots votre profil linguistique ?* » les enseignants répondent, de la manière suivante :

ENSEIGNANT 1

E1G L'enseignant avoue ne pas pouvoir parler uniquement la langue allemande. « *Mais ça ne veut pas dire que je puisse parler qu'en allemand, ce n'est pas possible, parce qu'au bout d'un moment, les enfants, ils décrochent* ». Afin de s'assurer de la

bonne compréhension des élèves, il doit expliquer beaucoup de chose en français. Mais malgré cela, il essaie petit à petit de parler un maximum en allemand.

E1F Il s'exprime très rarement en allemand. Par contre, il laisse aux élèves la possibilité de parler la langue allemande lors des moments de français.

ENSEIGNANT 2

E2G A nouveau, l'enseignant germanophone nous confie ne pas pouvoir parler qu'en allemand. Il s'assure de la compréhension des élèves, c'est pourquoi, il doit expliquer des choses en français. «*Pour les classes bilingues, je parle malheureusement trop bien le français.*»

E2F L'enseignant se chargeant de la partie francophone s'exprime quasiment pas en allemand. «*Quand on fait du français, on fait toute la journée du français !*»

ENSEIGNANT 3

E3G L'E3G avoue également, qu'il devrait enseigner en allemand mais qu'il n'y arrive pas toujours. Il doit s'assurer de la compréhension des élèves, il y a un passage obligé par la langue française.

ENSEIGNANT 4

E4G La langue d'enseignement de l'enseignant 4 est l'allemand. Mais il ne peut pas toujours en faire profiter ses classes. En effet, il est souvent obligé de parler français, afin que les apprenants comprennent ce qui est attendu d'eux. En 5^{ème} primaire, il parle de 75 % à 80 % en allemand et en 6^{ème} primaire, il passe à 90 %. Il y a toujours des moments qui sont donnés en français.

d. Analyse horizontale

Après cette analyse individuelle des enseignants nous avons pu constater un certain nombre d'éléments similaires entres les interviewés. Une vue d'ensemble des caractéristiques est placée en annexes (Annexe V).

Tout d'abord, au niveau du parcours linguistique, tous les enseignants germanophones parlent couramment le français et éventuellement d'autres langues. Alors que les enseignants francophones ne parlent couramment qu'une seule langue. Ensuite, au niveau de la langue d'enseignement, une similitude assez forte ressort chez tous les enseignants germanophones. Ils sont sensés enseigner en allemand, mais avouent que ce n'est pas toujours possible. Cela est dû au manque de compréhension des élèves. Les enseignants germanophones s'expriment donc en allemand et en français afin de s'assurer, notamment, de la bonne compréhension des consignes. De leur côté, les enseignants francophones n'utilisent quasiment pas la langue allemande lors des journées de français. Par contre, les élèves ont la possibilité de s'exprimer avec les deux langues.

6.2.2 Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones

a. Influence du parcours linguistique sur les stratégies d'enseignement

A la question « *Pensez-vous que votre parcours linguistique influence vos stratégies d'enseignement ?* » les enseignants posent plusieurs constats (voir Annexe VI pour une vue d'ensemble) :

ENSEIGNANT 1

E1G L'enseignant pense que son parcours linguistique influence ses stratégies d'enseignement. En effet, il fait part de son bilinguisme allemand/français aux élèves. Ainsi il leur montre que l'apprentissage d'une langue n'est pas insurmontable. Il pense également que son parcours professionnel a une influence plus forte sur ses stratégies. Il est jardinier d'enfant de métier. Cette profession lui a permis d'envisager l'enseignement d'une manière différente.

ENSEIGNANT 2

E2G L'enseignant est hésitant quant à sa réponse. Il nous dit « *oui, je pense quand même que cela a une influence* ». Puis, après réflexion, il se demande si c'est son parcours linguistique ou son expérience dans la profession qui influence ses stratégies. Il pense que les huit années passées dans les classes bilingues l'ont obligé à modifier ses stratégies d'enseignement.

ENSEIGNANT 3

E3G Là encore, la réponse est oui. L'enseignant pense que le fait d'être de langue maternelle allemande influence ses stratégies d'enseignement. Par contre, il avoue que le fait d'avoir appris le français ne joue aucun rôle dans ses stratégies. Il ne sent pas la nécessité d'utiliser son bilinguisme pour aider les élèves dans l'apprentissage de la langue allemande.

ENSEIGNANT 4

E4G Pour cet enseignant, le fait qu'il ait appris le français influence ses stratégies d'enseignement. Ce vécu lui permet de comprendre l'appréhension ressentie par les élèves face à l'apprentissage de la langue allemande. C'est pourquoi, il tient à montrer aux élèves qu'il apprend le français comme eux apprennent l'allemand.

b. Méthodes d'enseignement

Si on s'interroge sur les méthodes d'enseignement utilisées dans les classes, diverses propositions sont évoquées par les enseignants.

ENSEIGNANT 1

E1G Méthode

L'enseignement qu'il dispense dans les classes bilingues se base sur sa formation de jardinier d'enfants. En effet, pour apprendre l'allemand aux enfants âgés entre cinq et six ans, il a choisi la méthode ludique, c'est-à-dire, par le jeu, les images, les marionnettes, les chants,... . Selon lui, avec cette méthode, les enfants apprennent sans s'en rendre compte.

Statut de l'erreur

Ne parlant pas parfaitement le français, il voit l'erreur comme moyen d'apprentissage. Il laisse les élèves s'exprimer et ne corrige pas sans cesse les erreurs grammaticales. « *Je ne dis jamais c'est faux, par exemple, pour les articles, mais je répète le mot juste, des fois ils répètent, des fois pas* ».

ENSEIGNANT 2

E2G Méthode

Auparavant, il partait du principe que les élèves comprenaient l'allemand. Sa méthode était essentiellement basée sur l'oral. Mais il a pris conscience qu'ils ne comprenaient et qu'ils n'apprenaient pas vraiment. Alors, il a décidé de construire avec les élèves un vocabulaire de base. Chaque mot appris est écrit, associé à une image et traduit en français.

Pour faciliter, l'apprentissage de l'allemand et du français, les deux enseignants (E2G et E2F) utilisent les mêmes symboles visuels. « *En français, les pronoms sont dans un rond, et en allemand, les pronoms sont dans un rond* ». Les deux enseignants pensent que cette méthode facilite visuellement l'apprentissage. Aux yeux des élèves « *ça fait tilt* ».

Statut de l'erreur

Dans son enseignement, l'erreur est perçue comme positive. Pour l'enseignant, elle fait partie de l'apprentissage. Il ne corrige pas toutes les erreurs, son but n'est pas de décourager les élèves mais de les encourager à parler.

ENSEIGNANT 3

E3G Méthode

Son enseignement se base sur la méthode ludique : chants, jeux, images, jeux de rôle. Autrement, il utilise un outil qu'il juge important dans l'apprentissage d'une langue : le dictionnaire. En effet, pour la compréhension des élèves, il doit très souvent passer par la traduction, les élèves ont donc droit au dictionnaire.

Statut de l'erreur

Il laisse les élèves s'exprimer librement. Il reprend parfois les fautes afin que les élèves les entendent une fois correctement.

ENSEIGNANT 4

E4G Méthode

L'objectif de son enseignement est que les élèves osent s'exprimer en allemand. Il propose donc aux élèves de passer de l'allemand au français. « *Alors, s'il y a des mots, des passages qu'ils ne savent pas dire en allemand, ils peuvent les dire en*

français ». Ensuite, afin de s'assurer de la bonne compréhension de la classe, il propose aux élèves de traduire les consignes en français mais « *ça veut pas dire que c'est moi qui traduit, on traduit ensemble avec l'aide du dictionnaire* ». Le dictionnaire est un outil très présent dans son enseignement, il le laisse à la disponibilité des élèves. Il part du principe que dans la vie, on a toujours la possibilité de chercher dans le dictionnaire.

Statut de l'erreur

Comme mentionné ci-dessus, le but de son enseignement est l'expression orale. Il accorde donc une grande place à l'erreur. Il laisse les élèves s'exprimer sans corriger toutes les fautes grammaticales. « *Pour les motiver, je leur dis que si je suis obligé de leur expliquer quelque chose en français, moi je fais plein de fautes, ce n'est pas ma langue maternelle, mais c'est comme ça que vous apprendrez. Il faut oser parler !* »

c. Place des langues au sein de la classe et éveil aux langues

ENSEIGNANT 1

E1G En 2^{ème} enfantine, les élèves ne parlent pas naturellement de leur langue maternelle. Parfois, l'enseignant leur parle de son bilinguisme allemand/français et là certains élèves parlent d'eux-mêmes de leur langue familiale. Il n'oblige pas les enfants à parler.

« *Je leur demande d'où ils viennent, ou bien qui parle une autre langue et comment on dit bonjour dans leur langue* ». Il est ouvert au plurilinguisme mais les langues étrangères n'ont pas une place spécifique dans la classe. Il ne pratique donc pas souvent des activités d'éveil aux langues.

ENSEIGNANT 2

E2G En 2^{ème} primaire, l'enseignant utilise les langues des enfants pour réduire leur peur face à l'apprentissage de l'allemand. Il fait des liens entre les diverses langues pour leur montrer que l'allemand n'est pas si différent des autres langues. Mais il ne le fait pas toujours, car il trouve difficile d'utiliser des langues dont il n'a pas de connaissance.

« *Pour leur faire comprendre que l'allemand n'est pas insurmontable, par exemple « pronom » et « Pronomen ». Il y a dans toutes les langues un pronom et un verbe qui se conjugue, il n'y a rien de miraculeux là derrière* ».

Il utilise les langues pour montrer les ressemblances d'une langue à l'autre mais ne propose aucune activité d'éveil aux langues. Pour lui, tout se passe en allemand. C'est à la langue allemande qu'il accorde la place la plus importante au niveau linguistique.

ENSEIGNANT 3

E3G Il essaie d'en profiter un maximum et fait des liens avec les langues présentes dans la classe. Mais il se sent limité à cause de son manque de connaissances dans certaines langues. De plus, les élèves ont parfois eux-mêmes de la peine à utiliser leur langue maternelle et n'osent pas montrer leur bilinguisme familial.

En plus, des liens mentionnés ci-dessus, il propose des activités du moyen d'enseignement EOLE. Il profite également des événements tels que « l'Euro de football » afin de découvrir plusieurs mots dans diverses langues.

ENSEIGNANT 4

E4G Pour lui, dans le cadre scolaire c'est vraiment l'allemand et le français. Parfois lors de projets, il s'intéresse aux autres langues. Il ne profite pas souvent du bilinguisme familial de ses élèves mais il leur montre l'importance des langues dans le monde du travail. « *Souvent à la radio régionale, il y a des publicités pour des emplois. Et là, je dis aux élèves d'écouter. Il cherche cinq employés et de ces cinq, il y en a trois qui sont demandés bilingues, trilingues,...* ». Il tient à leur montrer que tout le monde peut apprendre les langues.

Malgré le fait qu'au sein de la classe, il accorde une grande importance aux deux langues d'enseignement, il propose tout de même des activités d'EOLE. Il travaille également avec les centres d'intérêt des élèves. Il a l'impression qu'en s'intéressant aux élèves, ils se sentent moins bloqués, ils s'expriment de manière plus spontanée dans d'autres langues et sans s'en rendre compte.

« Par exemple, les jeunes ados sont amoureux pour la première fois, alors ok, vous êtes amoureux, je t'aime, comment on dit en allemand, en espagnol, en italien,... ».

d. Processus de différenciation

ENSEIGNANT 1

E1G La différenciation se fait au niveau du rythme d'apprentissage et des activités. Il ne propose rien de spécifique. Il part du principe que les élèves sont en classe bilingue pour la première fois. Ils partent donc tous avec les mêmes connaissances.

ENSEIGNANT 2

E2G Pour les élèves bilingues au niveau familial, il ne met pas en place un programme spécifique. Pour lui, ils n'ont pas plus de facilité que les monolingues. Il propose une différenciation selon les besoins spécifiques des élèves. Actuellement, dans sa classe, il y a un élève germanophone. Avec lui, il essaie d'aller plus loin, de lui proposer d'autres activités, lui fait découvrir d'autres thèmes grammaticaux.

ENSEIGNANT 3

E3G Aucune différenciation monolingue/bilingue n'est mise en place. Elle se situe plus au niveau faible/fort. Là encore, il propose d'autres activités pour les élèves qui ont de la facilité dans l'apprentissage de la langue allemande. En réfléchissant, il s'est rendu compte, qu'il y avait très souvent des enfants bilingues dans les élèves ayant de la facilité, mais pas systématiquement.

ENSEIGNANT 4

E4G Tous les élèves ont le même rythme d'apprentissage. Ils apprennent tous l'allemand depuis 5 ans. Pour les élèves les plus rapides, il propose d'autres activités qui leur permettent d'approfondir le thème. Ces élèves rapides ne sont toutefois pas forcément des élèves bilingues dans le cadre familial.

e. Evaluation

ENSEIGNANT 1

E1G En enfantine, il n'y a pas encore d'évaluation officielle. L'enseignant a donc mis en place son propre système d'évaluation.
« Des fois je fais des tests pour moi. Lorsque les élèves ont appris un mot, ils peuvent le coller sur une feuille. Là je vois, s'il y a trente mots à savoir, un enfant en sait huit et un autre vingt-cinq. Il faudrait que je regarde les feuilles, si c'est vraiment les enfants bilingues, mais non je ne crois pas. C'est la mémoire. Mais peut-être qu'un enfant bilingue mémorise plus facilement ? »

Portfolio des langues

Il ne propose pas de créer un portfolio des langues, mais il pense que la construction d'un tel document pourrait être intéressante.

ENSEIGNANT 2

E2G Le système d'évaluation est pour tous les élèves le même. *« Pour tout le monde c'est nouveau, ils sont tous au même niveau du point de vue de la langue ! »* L'enseignement dispensé en classe bilingue est essentiellement axé sur les branches non-linguistiques. C'est pourquoi, il évalue généralement le savoir et non pas la capacité à utiliser la langue.

Portfolio des langues

Le portfolio des langues n'est pas utilisé dans sa classe. *« Mais c'est intéressant de créer un portfolio. »*

ENSEIGNANT 3

E3G Il évalue tous les élèves de la même manière, car pour lui, ils ont les mêmes acquisitions. Par contre, il observe attentivement le niveau de chacun.

Comme en deuxième primaire, l'enseignement de la langue allemande se fait au travers des branches non-linguistiques, ce qui oblige l'enseignant à évaluer le savoir enseigné et non la capacité à utiliser la langue. Pour évaluer ce savoir, il pratique généralement l'évaluation sommative. Les évaluations sont donc associées à des notes.

Portfolio des langues

« Ils ont un classeur dans lequel ils mettent tout ce qu'ils font mais ce n'est pas vraiment un portfolio des langues ». Ils récoltent des documents sur les éléments appris, évalués mais ne réfléchissent pas vraiment à leurs acquisitions dans la langue allemande.

E4G Les élèves sont évalués de la même manière. Aucune différenciation monolingue/bilingue n'est faite. Dans les branches non-linguistiques, ils évaluent le savoir enseigné et les objectifs fixés « *Il faut qu'on teste le savoir mathématique et pas qu'ils n'arrivent pas à faire les calculs à cause de la langue.* » C'est uniquement dans la branche « allemand », qu'il évalue la capacité à utiliser la langue. Dans sa classe, l'évaluation la plus pratiquée est l'évaluation sommative. Cette dernière se pratique généralement dans le but d'évaluer des savoirs enseignés.

Portfolio des langues

Cet enseignant propose à ses élèves de 5^{ème} et 6^{ème} primaire de construire un Portfolio des langues, pour lui, c'est un excellent moyen d'auto-évaluation pour les élèves. Il leur donne les grilles critériées présentées dans le Cadre européen pour les langues.

f. Analyse horizontale

Nous avons pu constater que les quatre groupes enseignants pensaient que leur parcours linguistique pouvait avoir une influence sur leurs stratégies d'enseignement. De plus, certains pensent que leur parcours professionnel, leur expérience dans la profession jouent également un rôle. Ils ont appris le français, comme les élèves apprennent l'allemand, ils peuvent se mettre à leur place et leur faire part de leurs difficultés. Seul, l'E3G pense que son parcours linguistique et l'apprentissage du français n'a aucune influence sur son enseignement.

Au niveau des méthodes d'enseignement, l'E1G et l'E3G ont choisi la méthode ludique, c'est-à-dire par le jeu. Selon eux, cette méthode permet aux élèves d'apprendre sans qu'ils s'en rendent vraiment compte.

A partir de la 3^{ème} primaire, nous constatons que l'E3G et l'E4G introduisent la traduction et le dictionnaire dans leur enseignement. Ces deux outils leur permettent de s'assurer de la bonne compréhension des élèves. Avant ce degré, selon les dires des enseignants, nous pouvons conclure que ce sont les enseignants eux-mêmes qui jouent le rôle de dictionnaire avec leur traduction spontanée.

Les E2 (E2G et E2F) complètent leur enseignement par des supports visuels qui sont utilisés pour les deux langues d'enseignement. D'après eux, ils soutiennent ainsi les apprentissages et les liens entre les langues.

Les quatre enseignants accordent le même statut à l'erreur. C'est un passage nécessaire dans l'apprentissage d'une langue. Aucun ne corrige systématiquement toutes les erreurs (à l'oral), car ils veulent que les élèves osent s'exprimer et arrivent à se faire comprendre. La correction se fait donc de manière subtile, en répétant le mot de façon correcte.

Dans toutes les classes, les langues n'ont pas la même valeur. L'E1G et l'E4G profitent du bilinguisme familial lors de projets, d'occasions spéciales mais ne les utilisent pas dans l'apprentissage de l'allemand. Par contre, l'E2G et l'E3G font référence aux langues familiales au service de l'apprentissage de l'allemand, en faisant des liens inter-langues. Tous deux ont l'impression que les enfants se sentent rassurés. « *Pour leur faire comprendre que l'allemand n'est pas insurmontable, par exemple « pronom » et « Pronomen ». Il y a dans toutes les langues un pronom et un verbe qui se conjugue, il n'y a rien de miraculeux là derrière.* » Les liens qu'ils proposent sont souvent restreints à cause de leur non-connaissance de certaines langues étrangères.

L'E2G propose des liens inter-langues, mais ne pratique absolument pas d'activités d'éveil aux langues. « *Non, tout se passe en allemand !* » Il en est de même pour l'E1G. « *Non, on a pas le temps* ».

L'E3G et l'E4G, nous ont montré une plus grande ouverture d'esprit face aux activités d'éveil aux langues. Ils pratiquent assez facilement ce genre d'activités. Ils trouvent que cette approche permet aux élèves d'entrer plus facilement dans l'apprentissage des langues.

Au niveau de la différenciation, nous avons rapidement remarqué que dans aucune classe, il y avait un programme spécifique pour les enfants bilingues. Ils proposent d'autres activités aux élèves qui rencontrent de la facilité, mais selon eux, ce ne sont pas forcément les enfants bilingues. Mentionnons néanmoins la prise en charge particulière d'un élève bilingue allemand. Celui-ci se voit inviter à aller plus loin au niveau de sa deuxième langue maternelle.

Pour l'évaluation, nous sommes dans la même situation. Rien de spécifique n'est proposé. Ils partent du principe que chaque élève acquiert les mêmes connaissances, ils ont le même niveau de langue. De plus, tous les enseignants évaluent les savoirs enseignés. En effet, il n'est pas évident d'évaluer la capacité à utiliser la langue lorsqu'on enseigne l'allemand dans des branches non-linguistiques. En évaluant le savoir enseigné, ils pratiquent généralement l'évaluation sommative.

6.2.3 Description des élèves bilingues

a. Bilinguisme familial

ENSEIGNANT 1

E1G L'enseignant a dû prendre la liste de classe pour pouvoir nous donner la nationalité des élèves bilingues. En 2^{ème} enfantine, il y a des élèves qui parlent l'italien, le portugais, le bosniaque, le néerlandais et l'ukrainien. Ce sont des enfants qui connaissent deux langues mais cela ne signifie pas qu'ils sont parfaitement bilingues. En effet, le bilinguisme familial n'est pas pratiqué dans toutes les familles. Les données en possession de l'enseignant ne sont donc pas suffisantes.

ENSEIGNANT 2

E2G En 2^{ème} primaire, il y a seulement quatre enfants « bilingues ». Ils parlent le portugais, l'espagnol, l'italien et l'allemand. D'après l'enseignant, les élèves ne parlent pratiquement pas leur langue maternelle à la maison, ils parlent plus souvent le français.

ENSEIGNANT 3

E3G L'enseignant nous annonce que dans les classe bilingues : « *il y a quand même pas mal de suisse. C'est dommage !* » Il y a malgré tout des élèves parlant le turque, le portugais, l'espagnol, l'albanais et l'anglais. Malheureusement, les enfants parlent très souvent le français dans le cadre familial. Ils mélangent les deux langues. Seul, l'enfant turque parle uniquement sa langue maternelle à la maison car ses parents ne parlent pas le français.

ENSEIGNANT 4

E4G Dans les deux classes (5^{ème} et 6^{ème} primaire), il y a des enfants parlant le portugais, l'espagnol, l'italien, l'albanais, le serbo-croate, le turque et l'anglais. Malheureusement, dans le cadre familial, beaucoup de parents parlent le français avec les enfants. Ils ne font donc pas profiter leurs enfants de leur bilinguisme familial. Ils pratiquent leur langue maternelle, le mercredi après-midi lors des cours de langues proposés par leur pays d'origine.

b. Intégration du bilinguisme familial

ENSEIGNANT 1

E1G L'enseignant ne savait même pas quels élèves parlaient une autre langue dans le cadre familial. Les enfants bilingues sont donc intégrés de la même manière que les enfants monolingues, aucune distinction n'est faite. Le bilinguisme familial n'est pas vraiment pris en compte dans l'apprentissage de la langue allemande, sauf si, dans la classe, il y a un élève germanophone. De plus, l'enseignant pense que les enfants sont timides et ressentent de la gêne par rapport à leur bilinguisme.

ENSEIGNANT 2

E2G Les enfants bilingues sont intégrés de la même manière que les autres. Par contre, il propose des liens inter-langues pour rendre l'apprentissage de l'allemand moins astreignant. Il profite également d'utiliser les compétences de l'élève germanophone. Il essaie de temps en temps de prendre en compte le bilinguisme familial.

ENSEIGNANT 3

E3G Il intègre assez facilement le bilinguisme familial. Il l'utilise au travers de liens inter-langues. Cela, il le fait dans la mesure du possible. En effet, les élèves eux-mêmes rencontrent des difficultés dans leur langue maternelle. S'il avait la possibilité d'avoir un élève germanophone, il intégrerait plus facilement le bilinguisme familial dans le cadre scolaire.

ENSEIGNANT 4

E4G « *Alors la même chose que les autres, il n'y a vraiment aucune différence* ». En 5^{ème} et 6^{ème} primaire, le bilinguisme familial n'est pas tellement pris en compte dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement.

Il aimerait pouvoir utiliser les compétences des enfants bilingues mais il trouve difficile quand on ne connaît pas les langues en question. C'est pourquoi, il propose plus facilement des liens entre le français et l'allemand. Il tente de dégager les similitudes des deux langues.

c. Appréhension et motivation dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement

ENSEIGNANT 1

E1G Appréhension

D'après l'enseignant de 2^{ème} enfantine, les enfants n'appréhendent absolument pas l'apprentissage de l'allemand. Ils savent qu'ils vont en classe bilingue, ils se préparent donc à entendre une nouvelle langue. Par contre, pour les enfants bilingues, c'est peut-être plus naturel d'entendre une autre langue, ils ont l'habitude.

« Pour nous c'est difficile à voir mais peut-être le fait d'entendre une 3^{ème} langue va faciliter, par rapport à quelqu'un qui a entendu que du français. Il sait déjà que ça se dit autrement ».

Il pense que le fait de savoir le français et de le montrer aux enfants diminue leur appréhension.

Motivation

« La motivation vient des parents ! », nous dit l'enseignant. La motivation n'a donc pas une grande influence sur l'apprentissage de la langue allemande, ni pour les monolingues, ni pour les bilingues. Par contre, l'enseignant a remarqué un manque d'intérêt des parents plus marqué chez les monolingues. Il semblerait que dans les familles bilingues, une plus grande attention est apportée à l'apprentissage de l'allemand, ce qui peut influencer la motivation des enfants.

ENSEIGNANT 2

E2G Appréhension

Pour cet enseignant, l'appréhension est liée au caractère de l'élève. Il ne voit donc pas vraiment de différence monolingues/bilingues. *« Tu oses t'exprimer ou tu n'oses pas ! »*

Motivation

Au niveau de la motivation, il ne voit pas vraiment de différence. La motivation est externe à l'élève, elle vient des parents.

ENSEIGNANT 3

E3G Appréhension

Il ne voit pas de différence. Il y a une langue apprise de manière inconsciente, naturelle (langue maternelle) et une langue apprise par obligation (langue allemande). Il pense aussi que le fait qu'ils soient en classe bilingue depuis la 2^{ème} enfantine diminue l'appréhension face à la langue allemande.

Motivation

Au niveau de la motivation, il n'y a pas non plus de différence. La motivation vient avant tout des parents. *« Ce sont les parents qui décident. Alors voilà, je dois apprendre l'allemand mais je n'en ai pas trop envie ! »*

Par contre, il a tout de même remarqué que les parents d'enfants bilingues soutiennent plus facilement leurs enfants dans l'apprentissage de la langue allemande.

ENSEIGNANT 4

E4G *Appréhension*

Il a l'impression que les élèves bilingues appréhendent moins l'apprentissage de l'allemand. D'après lui, c'est simplement lié au fait que pour eux, c'est normal de parler plusieurs langues. Ils sont inscrits tant à la maison qu'à l'école dans un système bilingue.

Il pense que le fait de montrer, de parler de son bilinguisme français/allemand rassure les enfants. Les élèves ont moins la crainte de s'exprimer, de faire faux.

Motivation

Selon lui, le fait d'être bilingue n'a aucune influence sur la motivation de l'élève. Pour lui, la motivation vient des parents.

d. Facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement

ENSEIGNANT 1

E1G En 2^{ème} enfantine, le caractère de l'enfant influence beaucoup l'apprentissage. « *A cet âge cela dépend encore de l'enfant. Plus tard, oui, il me semble qu'ils comprennent, il y a quelque chose qui s'est mis en place. Il y a un déclic.* » Autrement, il a l'impression que les enfants bilingues ont une mémorisation plus développée, ils retiennent mieux les éléments nouveaux.

ENSEIGNANT 2

E2G « *Pas toujours !* » Il pense que l'apprentissage des langues dépend avant tout du caractère de l'enfant et peut-être après d'un certain bilinguisme. En 2^{ème} primaire, les élèves commencent à mélanger les langues. Ils rencontrent donc des difficultés dans l'apprentissage du français et de l'allemand.

ENSEIGNANT 3

E3G Cet enseignant est convaincu que les enfants bilingues montrent une plus grande facilité dans l'apprentissage d'une troisième langue. En effet, selon lui, cette dernière est due au fait qu'ils aient déjà passé par le stade de l'apprentissage du français. Après 2 ans, certains élèves commencent à faire des liens inter-langues. Ils ont dépassé le mélange des codes.

ENSEIGNANT 4

E4G « *Non !* » L'enseignant n'est pas certain que la facilité de certains élèves dans l'apprentissage de l'allemand soit due à leur bilinguisme familial mais plutôt à leurs capacités cognitives. En effet, ces enfants montrent de la facilité dans toutes les matières.

e. Proximité des langues

ENSEIGNANT 1

E1G Il avoue avoir remarqué que les enfants originaires des pays de l'est et du nord montrent plus de facilité dans l'apprentissage de l'allemand. Il pense donc que la proximité de deux langues joue un rôle dans l'apprentissage d'une troisième langue. Mais, il n'utilise pas vraiment cette proximité, car il ne connaît pas suffisamment les langues slaves et nordiques.

ENSEIGNANT 2

E2G Il lui semble que les élèves parlant une langue proche de l'allemand montrent une certaine facilité dans l'apprentissage de ce dernier. Malheureusement, il ne profite pas toujours de cette proximité pour faciliter l'apprentissage de cette troisième langue, car ses compétences dans certaines langues sont limitées.

ENSEIGNANT 3

E3G « *Oui* ». Selon lui, les élèves bilingues parlant une langue proche de l'allemand montrent de la facilité. « *Oui, oui. Alors là je suis sûr. Je vois quelques filles de langues slaves qui s'en sortent vraiment pas mal. Elles osent parler, elles font aussi les liens* ».

L'enseignant utilise aussi pas mal l'anglais, bien qu'il ne soit pas présent dans l'une ou l'autre des familles mais c'est une langue appréciée des élèves.

ENSEIGNANT 4

E4G L'enseignant essaie de profiter des racines communes de certaines langues. Mais étant donné que dans la classe, il y a une présence très marquée des langues latines, l'apprentissage de la langue allemande s'avère difficile pour tout le monde. Par contre, il avoue avoir remarqué que l'élève néerlandais a une certaine facilité dans l'apprentissage de l'allemand.

f. Analyse horizontale

Après cette description des enfants bilingues, nous pouvons remarquer que dans les quatre classes, il y a une minorité d'enfants bilingues. De plus, tous les enseignants relèvent l'utilisation de la langue maternelle dans le cadre familial. Il semble que les enfants parlent plus facilement le français avec leurs parents. Néanmoins, aucune donnée précise ne peut être évoquée car les enseignants ne connaissent pas parfaitement les pratiques linguistiques familiales de leurs élèves. Nous pensons que cette attitude est due à une certaine crainte des parents, ils ne veulent pas compliquer l'apprentissage du français et de l'allemand.

Au niveau de la classe, le bilinguisme familial n'est pas perçu de la même manière. En effet, l'E1G ne tient pas vraiment compte du bilinguisme de ses élèves dans son enseignement. Alors que les trois autres enseignants tentent de proposer des liens inter-

langues. Tous, nous disent qu'ils profiteraient plus du bilinguisme familial d'un enfant germanophone.

Ensuite, nous remarquons que deux enseignants interviewés pensent qu'il n'y a pas de différence au niveau de l'appréhension entre les enfants monolingues et bilingues dans le cadre familial. Leurs réponses sont soutenues par des raisons bien précises : l'E1G pense qu'ils sont préparés à entendre une nouvelle langue, pour l'E2G, l'appréhension est liée au caractère de l'enfant et l'E3G pense que les élèves sont habitués à entendre cette autre langue (allemand) depuis les classes enfantines. Dès lors, il n'y a pas de différence entre les élèves. Par contre, l'E1G et l'E4G ont l'impression que les élèves bilingues appréhendent moins l'apprentissage de l'allemand. Pour ces élèves, c'est naturel d'entendre une autre langue. Ils sont habitués.

Au niveau de la motivation, ils n'observent pas de différence monolingue/bilingue. Simplement, parce que selon eux, la motivation vient des parents. Par contre, l'E1G et l'E3G ont remarqué que les parents d'enfants bilingues s'investissent plus dans l'apprentissage de la langue allemande, ce qui influence indirectement la motivation de l'élève.

Pour la facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement, les quatre enseignants ont des avis divergents. L'enseignant 1 et l'enseignant 2 pensent que dans un premier temps, le caractère (différences individuelles dans l'apprentissage) de l'enfant joue un rôle sur l'apprentissage et après peut-être le bilinguisme. L'E4G rejoint l'idée des deux enseignants précédents. Mais pour lui, c'est plus que le caractère de l'élève, ils parlent de capacités cognitives. De plus, l'E1G a l'impression que les enfants bilingues dans le cadre familial mémorisent plus rapidement les nouveaux mots. L'E3G est tout simplement convaincu que le bilinguisme familial facilite l'apprentissage d'une troisième langue.

Les enseignants ne sont pas tous convaincus que le bilinguisme familial soit dans tous les cas, un élément facilitant l'apprentissage d'une troisième langue. Par contre, ils ont le même avis sur l'influence de la proximité des langues. En effet, ils ont tous remarqué que les enfants parlant une langue proche de l'allemand (germanique et slaves) montrent plus de facilité dans l'apprentissage de ce dernier que les enfants parlant une langue latine.

6.2.4 Enseigner en classe bilingue

Il ressort de nos entretiens des éléments pertinents pour notre recherche mais qui n'ont pas été insérés dans l'analyse des quatre thèmes ci-dessus. Nous les intégrons donc sous « *Enseigner en classe bilingue* ».

Les quatre enseignants ont remarqué que les élèves monolingues et bilingues confondus les associaient à la langue. Nous nous situons donc dans le schéma « **un enseignant, une langue** ». « *Ah, aujourd'hui c'est toi qui est là, alors c'est l'allemand !* » (E1G).

« *Lorsque nous sommes les deux enseignants et qu'on parle en français, si on pose une question à un élève, l'élève quand il veut me répondre à moi, tout de suite sans réfléchir, il commence en allemand. Même si on parle en français, il commence en allemand et avec Monsieur ****, il parle en français* » (E4G). Pour les enseignants, c'est une forme d'intégration de la langue.

La partie allemande est essentiellement axée sur les branches non-linguistiques. Tous les enseignants ont relevé la problématique des mathématiques. En effet, il semble que les mathématiques occupent une place conséquente dans le programme des classes bilingues. Il reste donc très peu de place pour l'apprentissage de la langue allemande à

un niveau grammatical. Ce programme chargé, planifié sur un emploi du temps à cinquante pour cent, ne laisse pas aux enseignants une grande liberté. « *La partie allemande est effectivement très très posée sur les maths...* » (E2G).

L'allemand étant utilisé pour les branches non-linguistiques, les enseignants avouent que les élèves ne parlent pas vraiment l'allemand. « *Ils ne parlent pas, ils me répondent en français ou par « Ja » et « Nein »* » (E2G).

Selon les enseignants, les élèves ont un vocabulaire très riche mais malheureusement ne savent pas l'intégrer dans des phrases. Ils écoutent beaucoup mais ne parlent pas assez. Le problème se situe essentiellement au niveau de la compréhension. Pour les enseignants, les classes bilingues favorisent l'apprentissage des mathématiques et mettent de côté la partie linguistique de la langue. Cette dernière n'a pas une grande place. Même pour les élèves, l'allemand est associé à l'apprentissage des mathématiques.

« *Dans une filière bilingue, il ne faut pas comprendre ou penser que les élèves quand ils quittent la filière, ils sont parfaitement bilingue. Ça c'est un rêve !* » (E4G).

Un dernier thème ressort des quatre entretiens : **le statut de la langue allemande dans le cadre familial**. Les enseignants ont l'impression que l'allemand n'a pas une grande considération dans les familles. « *La deuxième langue, elle n'est pas considérée comme très..., je ne dis pas importante, ce n'est pas le bon mot, mais par exemple les devoirs pour la maîtresse de français, ils les font tous mais pour l'allemand...* » (E2G).

Ils ont l'impression que les parents ne parlent pas positivement de la langue allemande à la maison. Ils souhaiteraient que l'allemand entre dans le cadre familial. « *... Si l'enfant veut regarder la télévision, alors pourquoi pas lui proposer de regarder un film en allemand* » (E4G). Les enseignants pensent que les parents ont choisi d'inscrire leurs enfants dans la filière bilingue, ils doivent donc assumer leur choix et montrer une image positive de la langue allemande. Nous sommes en droit ici de se poser la question de la nature de la motivation des parents. Pourquoi ont-ils fait ce choix ?

6.3 Interprétation des résultats

Les principaux résultats de la recherche sont maintenant dégagés. Nous allons les mettre en lien avec les différents concepts de notre cadre théorique.

6.3.1 Présentation des enseignants

La première constatation que nous pouvons relever est que les enseignants germanophones des classes bilingues peuvent être considérés comme des individus bilingues. En effet, ces enseignants sont des bilingues actifs, ils comprennent et parlent deux langues (allemand/français) (Deprez, 1999). Ils disposent donc des capacités linguistiques nécessaires pour enseigner une langue étrangère (IRDP, 2006). Leur langue d'enseignement est associée à leur langue maternelle.

Le bilinguisme des enseignants est très utilisé dans le contexte scolaire, malheureusement parfois de manière « négative ». En effet, les enseignants germanophones ont très souvent recours à la langue française dans le but d'aider les élèves. Et cela, car ils ne veulent pas que les apprenants rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages à cause de la compréhension de la langue allemande. La L1 d'enseignement devrait être utilisée dans l'optique de développer des habiletés métalinguistiques (Perregaux, 1994). La L1 d'enseignement doit être considérée comme

une ressource au développement plurilingue et comme une stimulation de la L2 d'enseignement. L'enseignement de la L2 doit être conçu d'un point de vue bilingue et non comme un moment monolingue alternant la L1 et L2 (deux monolinguisms parallèles) (Gajo, 2008). Si nous reprenons les modèles d'immersion, les classes bilingues proposent un enseignement bilingue partiel (IRDP, 1998). L'enseignement partiel (cinquante/cinquante) de la L2 d'enseignement peut être alors discuté.

Nous avons donc remarqué que la L1 d'enseignement était très souvent utilisée dans les journées consacrées à la L2 d'enseignement. Par contre, les entretiens montrent une séparation assez nette entre la L1 et la L2 d'enseignement lors des journées d'enseignement du français. En effet, les enseignants ne profitent pas vraiment de la L2 d'enseignement, elle n'est pas intégrée aux journées francophones. Comme le souligne Coste (2006), les deux langues qui circulent dans la classe semblent être séparées, ce qui signifie qu'aucune stratégie communicative bilingue n'est mise en place. Finalement, on parle d'enseignement bilingue tout en conservant un point de vue monolingue sur l'enseignement (Causa, 2007). Pour que les langues soient en interaction, il faudrait tendre vers une pédagogie inter-langues (didactique du plurilinguisme). Cette pédagogie propose une nouvelle vision de l'enseignement des langues. L'enseignement de la L1, de L2 ou de la L3 devrait être lié et non distinct (Saurer & Saudon, 2008).

6.3.2 *Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones*

Nous constatons que selon les degrés, les enseignants proposent des méthodes différentes. Nous retrouvons dans les degrés élémentaires l'apprentissage par le jeu, en d'autres termes, « apprendre par le plaisir ». Alors que dans les degrés moyens, ils introduisent la traduction et « l'alternance des codes » (Gumperz, 1989). Par contre, aucune méthode spécifique n'est mise en place pour les enfants déjà bilingues.

Pour les enseignants, au travers des jeux, les enfants apprennent une langue de manière inconsciente. En effet, le jeu est souvent associé à une source de motivation et de plaisir pour les apprenants. De plus, c'est un moyen leur permettant de développer des compétences linguistiques dans des situations de la vie quotidienne (Michelet, 1999). La méthode par le jeu s'apparente à l'approche situationnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Celle-ci correspond à l'apprentissage d'une langue en situation.

En amont de l'apprentissage par le jeu, les enseignants construisent un vocabulaire de base et un fil rouge grammatical. Cela se fait, car le jeu permet simplement d'exercer ses compétences et de mobiliser ses connaissances. C'est un outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation (Michelet, 1999).

L'apprentissage par le jeu est apprécié des enseignants car il pousse à la participation des enfants timides et anxieux. Cette méthode est donc le chemin vers le développement de la stratégie affective (Oxford, 1990).

Puis nous avons découvert que les enseignants des degrés moyens pratiquent l'alternance des codes. Selon Causa (2002), l'alternance codique doit être considérée comme une stratégie d'enseignement à part entière. Elle est une pratique langagière n'allant pas à l'encontre des processus d'apprentissage (Causa, 2002). Au début, elle se situe dans le discours de l'enseignant, puis, petit à petit, l'élève se l'approprie. Il l'emploie lorsqu'il veut dire quelque chose et quand les mots lui manquent pour s'exprimer.

Nous pouvons émettre l'hypothèse que dans les classes bilingues, l'alternance des codes est une pratique langagière naturelle. Mais d'après notre analyse des résultats, il semblerait qu'en classe bilingue on ne vise pas le développement d'une compétence bilingue mais deux monolinguisms qui s'additionnent sans s'accorder (Causa, 2002). En

effet, les deux langues présentes dans la classe semblent être séparées. Elles sont présentes dans le but d'aider les élèves au niveau de la compréhension. Nous sommes alors amenée à nous demander si les élèves ne sont pas plutôt confrontés au mélange des codes.

Nous avons vu que dans l'apprentissage d'une langue, les élèves peuvent se situer soit dans l'alternance des codes soit dans le mélange des codes. Mais ils peuvent également connaître d'autres périodes sensibles.

Certains élèves connaissent le stade de la « *silent period* », période pendant laquelle l'enseignant parle et l'élève écoute sans rien répondre. Ou alors, l'enseignant utilise la L2 d'enseignement mais l'élève répond avec la L1 d'enseignement, c'est un passage obligé dans l'apprentissage d'une langue. Dans la théorie, on appelle ce phénomène le « *code-hopping* » (Ehrhart, 2002).

Puis les enfants connaissent le stade de la crainte, de la peur de l'erreur. Ils n'osent plus s'exprimer. Nous pouvons alors intégrer le statut accordé à l'erreur dans les stratégies d'enseignement. En effet, c'est une stratégie qui amène les apprenants à s'exprimer sans crainte. Les quatre enseignants interrogés montrent une vision positive de cette dernière. Selon Crochot (2003) « l'erreur est un passage obligatoire lors de la construction par l'apprenant de sa compétence en L2 d'enseignement » (p. 1). Rieussec (1996), pense que « les erreurs des apprenants ne doivent plus être de simples indicateurs négatifs de leur niveau de performance, de leurs lacunes, mais livrer à l'enseignant des informations quant à leurs stratégies d'apprentissage » (Crochot, 2003, p.1). De ce point de vue, l'erreur est alors perçue nettement plus positivement.

De plus, pour rassurer certains élèves, les enseignants profitent du bilinguisme familial de ces derniers afin de leur montrer que la L2 d'enseignement n'est pas insurmontable.

Nous avons donc interviewé les enseignants sur leurs attitudes face aux langues. Nous avons remarqué que les langues ne sont pas toutes considérées de la même manière. Les enseignants qui accordent une valeur positive aux langues s'inscrivent dans la pédagogie inter-langues (didactique intégrée) (IRDP, 2006) et dans la stratégie heuristique (Demianov, 1990). La didactique intégrée et la stratégie heuristique amènent l'enseignant à une prise en considération des éléments transformables d'une langue à l'autre. Les liens inter-langues discutés lors des entretiens sont étroitement liés au principe de cette pédagogie. Les enseignants montrant une attitude positive face aux langues, partent du principe qu'un enfant bilingue ne part pas de zéro, il suffit donc de réactiver ses connaissances implicites ou explicites pour l'apprentissage de la troisième langue.

Donc, les enseignants ayant une attitude positive face aux langues s'inscrivent dans une pédagogie inter-langue et proposent des activités d'éveil aux langues. Ces enseignants perçoivent la diversité des langues comme une richesse et non comme un obstacle aux apprentissages (De Pietro, 2007). En effet, les liens proposés invitent les élèves à travailler avec de nombreuses langues. Au-delà, de cette pédagogie inter-langues, les enseignants ne proposent pas d'autres stratégies prenant en compte le bilinguisme familial.

En effet, au niveau de la différenciation, nous avons découvert que les enseignants ne proposaient pas de programmes spécifiques aux enfants bilingues. Par contre, ils tiennent compte du niveau de développement et des capacités cognitives des élèves. Ils proposent donc une différenciation selon les besoins de chaque enfant. Dans les classes bilingues comme dans les classes « ordinaires » : « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très

souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, p.1, 1992).

Puis, au niveau de l'évaluation, nous constatons que dans les classes bilingues l'évaluation de la L2 d'enseignement ne s'apparente pas à l'évaluation des capacités linguistiques. L'apprentissage de l'allemand se fait au travers des branches non-linguistiques. C'est pourquoi, l'évaluation est centrée sur le contenu de l'enseignement. Avec ce principe d'évaluation, nous pensons que les enseignants ne saisissent pas l'intérêt de prendre en compte le bilinguisme familial de certains enfants. Par contre, si les enseignants évaluaient des compétences et des savoir-faire, ils utiliseraient peut-être les compétences des élèves bilingues (Cadre européen de référence pour les langues, 2000). En effet, nous pensons qu'il est plus facile de profiter du bilinguisme familial lorsqu'il s'agit d'évaluer des capacités linguistiques. Les enseignants perçoivent sans doute plus facilement les liens inter-langues. De plus, ils utiliseraient sans doute les moyens (compétences linguistiques, niveaux communs de référence,...) d'évaluation mis à leur disposition (Cadre européen pour les langues, 2000).

L'apprentissage de la L2 d'enseignement étant associé aux branches non-linguistiques, nous avons donc l'impression, que les enseignants rencontrent des difficultés pour évaluer la capacité à utiliser la langue en situation. Ils ne peuvent pas repérer où se situe réellement leurs élèves en matière de savoir-faire langagier (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007). Au travers des branches non-linguistiques, les élèves acquièrent un vocabulaire très riche. Malheureusement, ils n'arrivent pas à l'utiliser dans un contexte de communication. Nous supposons que cela est dû au fait que les élèves n'ont pas encore développé les stratégies d'apprentissage adéquates. Ils ne parviennent pas à transférer leurs connaissances dans de nouvelles situations (Lafontaine, 2006). Les compétences communicatives langagières semblent également très peu développées. Ils sont inscrits dans un système bilingue, mais nous pensons qu'ils ne développent pas les compétences nécessaires (compétence pragmatique) pour pouvoir entrer en communication (Cadre européen de référence pour les langues, 2000). Et cela, car les branches non-linguistiques occupent une place trop importante.

De plus, nous pensons que les enfants n'ont pas conscience de leurs connaissances linguistiques. Il manque sans doute des moments de réflexion individuelle. Là encore, il semble que la stratégie métacognitive (Oxford, 1990) ne soit pas suffisamment développée. Tous les enseignants perçoivent le Portfolio des langues comme un outil intéressant mais ne l'intègre pas forcément dans leurs stratégies d'enseignement. Nous pensons, qu'ils le voient comme un document dans lequel, les élèves classent leurs fiches. Or, ils devraient le percevoir comme un dossier contenant des connaissances linguistiques et des expériences culturelles qui amènent l'élève à réfléchir sur ses apprentissages (Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 2007). Le portfolio est comme mentionné précédemment, un document permettant d'accéder au développement de la stratégie métacognitive (métalangage) (Oxford, 1990).

Bien entendu, le but de l'enseignement bilingue n'est pas que les apprenants deviennent parfaitement bilingues ou trilingues, mais que l'acquisition de la langue se fasse de manière spontanée grâce au contact de la langue dans des situations de communication (CDIP, 1998). Ils sont donc sensés développer un bilinguisme actif (comprendre/parler) (Deprez, 1999).

6.3.3 Description des élèves bilingues

Tout d'abord, nous tenons à relever le type de bilinguisme des élèves des classes bilingues. Au fil des entretiens, nous nous sommes aperçues que les enfants « bilingues » ne pratiquaient pas leur bilinguisme familial de manière équilibrée. De plus, les enseignants n'ont pas forcément des informations suffisantes pour qualifier un élève de bilingue dans le cadre familial. Nous supposons donc que ces enfants « bilingues » s'inscrivent dans la catégorie des personnes qui comprennent une langue, mais ne la parlent pas couramment. On les appelle les bilingues passifs (Deprez, 1999). Dans notre cas, les enfants dits « bilingues », comprennent et parlent le français, par contre, ils comprennent mais ne parlent pas souvent leur 2^{ème} langue maternelle. Nous pensons que cette attitude face à leur 2^{ème} langue maternelle est peut-être due à une certaine anxiété des parents. Fautes de données précises, nous supposons que dans les familles bilingues, le bilinguisme n'est pas toujours vu comme un enrichissement mais comme un obstacle à l'apprentissage de la L1 et de la L2 d'enseignement. Le bilinguisme familial est donc parfois perçu comme un risque non seulement scolaire mais aussi social. A ce moment, il prend la valeur d'un bilinguisme soustractif (Geiger-Jaillet, 2005).

Lorsque les enfants sont élevés dans un contexte bilingue, les parents devraient peut-être adopter la règle « un parent, une langue », ainsi, les enfants développeraient un bilinguisme coordonné (Hagège, 1996). Néanmoins, dans la pratique cela ne doit pas être toujours évident. Les enfants dits « bilingues » ne développent donc pas un bilinguisme idéal (Deprez, 1999).

Comme nous l'avons décrit ci-dessus, nous présumons que les enfants bilingues ne développent pas leur bilinguisme familial harmonieusement. C'est pourquoi, nous supposons qu'ils sont considérés comme des monolingues par les enseignants. L'intégration du bilinguisme familial se fait donc au travers de petits liens inter-langues ou d'activités d'éveil aux langues.

Par nos observations, nous pensons que les classes bilingues n'adoptent pas réellement un point de vue plurilingue. Nous n'avons pas l'impression que les langues sont en interaction (CECRL, 2000). Pourtant, la diversité des langues présentes dans une classe devrait être perçue comme une ressource pour l'apprentissage de la L2 d'enseignement (Alby, 2006). Le fait que la classe soit bilingue pose-t-il un problème ? Les enseignants ont-ils le temps de prendre en compte toutes ces langues ? Ont-ils suffisamment d'informations pour connaître les compétences linguistiques de leurs élèves ?

Concernant la facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement, nous constatons que les enseignants ont des avis différents sur ce point. Nous pensons que cette divergence vient du fait qu'ils prennent peu en considération les langues. Les élèves ne développent pas de compétences plurilingues car ils ne réfléchissent peut être pas suffisamment sur les langues. Il y a très peu d'activités métalinguistiques (réflexion individuelle sur les langues) qui sont proposées (Perregaux, 1994). Pourtant, nous savons que l'apprentissage d'une troisième langue est étroitement lié à celui de la seconde langue (IRDP, 2006). Les résultats de la recherche du professeur Haenni Hoti (2009) montrent également que « les connaissances linguistiques préalables sont utiles à l'enseignement des langues étrangères » (p.1). La connaissance d'autres langues est donc une ressource précieuse dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement. Nous pensons que si le but des enseignants était de développer une compétence plurilingue ainsi que le métalangage, le bilinguisme familial serait considéré comme un élément facilitant l'apprentissage de la L2 d'enseignement et les enseignants chercheraient peut-être plus à avoir une vue d'ensemble des compétences linguistiques de leurs élèves. Nous pouvons aussi nous demander si les enseignants ont suffisamment de recul pour juger si les enfants bilingues ont plus de facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement.

De plus, il ressort des entretiens que les capacités cognitives des élèves influencent plus facilement l'apprentissage de la L2 d'enseignement que le bilinguisme familial. Mais le fait d'être bilingue ne peut-il pas amener l'enfant à développer des avantages cognitifs ? Selon Peal et Lambert (1962), les enfants bilingues posséderaient une flexibilité mentale supérieure et une faculté de raisonnement abstrait plus accrue. Un environnement bilingue faciliterait, par conséquent, le développement de l'intelligence.

Par contre, les enseignants admettent que la proximité de deux langues a une influence sur l'apprentissage (Spolsky, 1989, cité par Stoll, 1996, p. 4). Ils ont remarqué que les élèves parlant des langues germaniques (allemand, anglais, néerlandais, suédois) ou slaves (russe, ukrainien) montraient plus de facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement que les enfants parlant une langue latine (français, italien, espagnol, portugais).

6.3.4 Enseigner en classe bilingue

Nous avons mentionné plus haut, que les familles bilingues devraient dans l'idéal adopter le schéma « un parent, une langue ». Dans les classes bilingues, nous suivons cette même perspective, à savoir, « un enseignant, une langue ». Selon ce schéma, les élèves acquièrent deux systèmes linguistiques parallèles (Deprez, 1999). Ils devraient alors développer un bilinguisme coordonné (Weinreich, 1953, cité par Stoll, 1996, p. 2).

Les enseignants ont tenu à nous faire remarquer que la L2 d'enseignement est essentiellement posée sur les branches non-linguistiques et plus précisément sur les mathématiques. Selon ce principe, il semblerait que les élèves acquièrent une langue d'une manière plus naturelle (Bya & Chohey-Paquet, 2004). Bien que certains auteurs pensent qu'apprendre une langue au travers de branches non-linguistiques la développe de manière plus spontanée, les entretiens menés ne soulèvent pas le même avis. Les enseignants avouent que les enfants issus des classes bilingues ne s'expriment quasiment pas en langue allemande. Cela vient peut être du fait que les enseignants n'ont pas encore réussi à amener les élèves à un stade actif (parler et comprendre), ils se situent toujours au stade passif, à savoir, comprendre (Braz, 2007). Tout simplement, car le temps accordé aux branches non-linguistiques ne laisse pas la possibilité aux enseignants germanophones d'approfondir les aspects linguistiques. De ce fait, nous pensons que les élèves ne parviennent pas à développer les capacités (compétence pragmatique) nécessaires pour communiquer avec la L2 d'enseignement.

Un dernier thème ressort des quatre entretiens : le statut de la langue allemande. Il semblerait que l'allemand n'ait pas le même statut dans le cadre familial que la langue française. Selon Spolsky (1989), il y a différents facteurs qui peuvent influencer le statut d'une langue. Tout d'abord, une langue officielle ou reconnue est privilégiée. Ensuite, le français est la langue « de tous ». Ce statut lui confère une valeur très forte. Alors que la langue allemande a le statut de « langue du voisin » (Spolsky, 1989, in Stoll, 1996, p. 4).

6.4 Vérification des hypothèses et de la question de recherche

Avant de commencer l'analyse et l'interprétation des entretiens, nous avons formulé cinq hypothèses en lien avec notre question de recherche. L'analyse et l'interprétation des entretiens nous permettent de les discuter ci-après.

- **« Les attitudes (appréhension, motivation) face à la L2 d'enseignement sont différentes pour des élèves déjà bilingues au sein de la famille que pour des enfants monolingues. » (Hypothèse 1)**

En rédigeant cette hypothèse, nous supposons que les enfants déjà bilingues appréhenderaient moins l'apprentissage de la L2 d'enseignement, puisqu'ils étaient habitués à entendre d'autres langues. Ils ne franchissaient pas l'inconnu, pour eux, c'était naturel de parler plusieurs langues. De plus, nous pensions qu'ils seraient plus motivés, de part leur bilinguisme familial. De manière générale, les enseignants ne perçoivent pas de différence bilingue/monolingue. Ils sont d'avis que d'autres facteurs influencent l'attitude des enfants monolingues et bilingues, notamment le caractère de l'enfant. Une enseignante pense que les élèves sont prévenus qu'ils vont entendre une nouvelle langue, une autre voit le caractère de l'enfant comme facteur d'influence. Puis en 3^{ème} et 4^{ème} primaire, l'enseignant pense que les élèves sont habitués à entendre cette L2 d'enseignement. Quant à l'E4G, il a l'impression que les élèves déjà bilingues appréhendent moins l'apprentissage de la L2 d'enseignement. La réponse de ce dernier est liée au fait qu'il pense que pour les enfants bilingues, c'est naturel de parler plusieurs langues. Selon ces remarques, nous pouvons croire que l'appréhension diminue avec les années. Ensuite, au niveau de la motivation, aucune différence n'est soulevée. D'après les enseignants, la motivation est externe aux enfants. Elle vient des parents. En définitive, selon les enseignants interrogés, les enfants déjà bilingues présentent les mêmes attitudes face à la L2 d'enseignement que les enfants monolingues.

- **« L'apprentissage de la L2 d'enseignement est facilité pour des élèves déjà bilingues au sein de la famille par rapport aux apprenants monolingues. » (Hypothèse 2)**

Cette hypothèse est en partie vérifiée. En effet, certains enseignants pensent que les enfants bilingues montrent une plus grande facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement, notamment par rapport à la mémorisation. Leur avis est étroitement lié au fait que les enfants déjà bilingues ont dû passer par le stade de l'apprentissage de leur langue maternelle puis de celui du français. Par contre, d'autres enseignants sont d'avis que la facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement est influencée par un autre facteur. Ils pensent que les capacités cognitives des enfants facilitent avant tout l'apprentissage de la L2 d'enseignement et peut-être par la suite le bilinguisme familial. Ainsi, notre hypothèse est en partie vérifiée mais peut être complétée par d'autres facteurs.

- **« La prise en compte du bilinguisme familial comme appui pour l'acquisition de la L2 d'enseignement est plus importante dans les petits degrés que dans les grands. Dans le contexte scolaire, les compétences linguistiques sont perçues comme une ressource particulière. » (Hypothèse 3)**

Cette hypothèse ne peut pas être totalement confirmée. En effet, nous ne pouvons pas relever de différences au niveau de la prise en compte du bilinguisme familial par rapport au degré d'enseignement. De manière générale, les quatre enseignants proposent des liens inter-langues mais n'utilisent pas forcément les langues maternelles des enfants déjà bilingues. Par contre, les enseignants avouent que s'ils avaient la chance d'avoir un élève germanophone, ils intégreraient plus facilement à leur enseignement, le bilinguisme familial de ce dernier.

- **« Les élèves parlant une langue proche de la L2 d'enseignement ont une plus grande facilité que les élèves ayant une langue éloignée. » (Hypothèse 4)**

Cette hypothèse a été vérifiée. Tous les enseignants sont d'accord sur le fait que la proximité de deux langues peut faciliter l'apprentissage d'une troisième langue. En effet, ils ont remarqué que les enfants parlant une langue germanique (anglais, néerlandais, suédois) ou slave (russe, ukrainien) montraient une plus grande facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement que les élèves parlant une langue latine (italien, espagnol, portugais). Cependant, deux enseignants nous confient qu'ils n'utilisent pas toujours cette proximité des langues à cause de leur manque de connaissances dans les langues précitées.

- **« Le parcours linguistique des enseignants influence leurs stratégies d'enseignement. » (Hypothèse 5)**

Cette hypothèse a été en partie vérifiée. Les enseignants ont répondu « oui », mais d'un « oui » hésitant. En effet, ils pensent que d'autres facteurs influencent leurs stratégies d'enseignement. Seulement deux enseignants pensent que leur bilinguisme joue un rôle dans leurs stratégies d'enseignement. Selon eux, le vécu bilingue leur permet d'avoir une meilleure compréhension de l'appréhension ressentie par les élèves dans l'apprentissage de la langue L2 d'enseignement. Au-delà du parcours bilingue, deux autres enseignants pensent que leurs stratégies d'enseignement sont avant tout influencées par leur parcours et leur expérience professionnelle. Pour terminer, un enseignant a relevé que le fait d'être de langue maternelle allemande influençait ses stratégies d'enseignement et non pas son bilinguisme. Ainsi, notre hypothèse est en partie confirmée mais peut être complétée par d'autres facteurs, tels que la durée d'enseignement ou l'expérience dans une autre profession de l'éducation.

Après avoir apporté une réponse à chacune de nos hypothèses, nous pouvons à présent tenter de répondre à notre question de recherche, qui est : **Face à des élèves qui utilisent déjà deux langues dans le cadre familial, quelles stratégies d'enseignement (éveil aux langues, différenciation, évaluation,...) sont mises en place par les enseignants afin de favoriser l'acquisition de la troisième langue (L2 d'enseignement)?**

Nous ne sommes pas en mesure de répondre de manière affirmative à notre question de recherche. Certains enseignants perçoivent le bilinguisme familial comme une richesse et d'autres comme un obstacle à l'apprentissage. Tout d'abord, nous pensons que l'attitude des enseignants face aux langues est étroitement liée à leur ouverture au plurilinguisme. Lors des entretiens, les enseignants nous ont avoué que les élèves déjà bilingues étaient intégrés de la même manière que les enfants monolingues, qu'ils ne mettaient rien de spécial en place. Après la retranscription de ces derniers, nous avons tout de même relevé au travers de « gestes quotidiens » une légère prise en compte du bilinguisme familial.

Nous avons relevé que les enseignants proposaient des liens inter-langues. En effet, ils tentent de montrer aux élèves les structures communes (semblables) d'une langue à l'autre. Au travers de ces liens les enseignants développent inconsciemment le métalangage chez les élèves. De plus, ils intègrent les langues à l'aide d'activité d'éveil aux langues. Sinon, au niveau de la différenciation, celle-ci n'est pas proposée d'un point de vue bilingue mais selon les besoins des élèves. Enfin, l'évaluation est faite sur la même base pour tout le monde. Dans l'évaluation, il est difficile de prendre en compte le bilinguisme familial étant donné que les enseignants évaluent des branches non-linguistiques.

En définitif, de petites stratégies d'enseignement sont mises en place et prennent en compte le bilinguisme familial mais nous ne sommes pas sûre que celles-ci favorisent réellement l'acquisition de la troisième langue. En effet, le bilinguisme familial peut-il réellement favoriser l'apprentissage de la L2 d'enseignement au travers de branches non-linguistiques telles que les mathématiques ou l'environnement ?

De plus, pour adopter des stratégies d'enseignement particulières liées aux élèves bilingues, ne faut-il pas avoir une connaissance pointue des compétences langagières des apprenants ? Les enseignants interrogés, ont-ils la possibilité de connaître la situation linguistique de chacun de façon précise ?

6.5 Synthèse des résultats

Suite à l'analyse et à l'interprétation des entretiens, un certain nombre de constats a émergé.

Au cours de notre recherche, nous avons tenté de savoir si les enseignants intégraient le bilinguisme familial dans leur enseignement.

Afin de répondre à notre questionnement, nous avons abordé divers thèmes : présentation des enseignants, stratégies d'enseignement des enseignants germanophones, descriptions des élèves bilingues et l'enseignement en classe bilingue.

« Présentation des enseignants », ce qui ressort fortement de ce point est l'utilisation et l'usage des deux langues d'enseignement. En effet, les enseignants germanophones avouent devoir s'exprimer souvent en français. Alors que les enseignants francophones n'utilisent quasiment pas la langue allemande.

Ensuite, en ce qui concerne le point « Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones », nous remarquons que globalement, les enseignants germanophones ne proposent rien de spécifique pour les enfants bilingues au niveau familial, et cela, tant au niveau des méthodes que de la différenciation et de l'évaluation. Tous les élèves sont intégrés de la même manière.

Puis nous avons également abordé le bilinguisme familial : description des élèves bilingues. Ce qui est mis en avant par les enseignants, c'est la pratique du bilinguisme familial. En effet, il semble que les élèves dits « bilingues » ne pratiquent pas leur bilinguisme familial de manière équilibrée. Cette pratique du bilinguisme familial se répercute dans le cadre de l'école. En effet, pour les enseignants, ces élèves sont presque considérés comme des enfants monolingues. C'est pourquoi, le bilinguisme familial n'est pas toujours exploité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement. Toutefois, les enseignants prennent en compte le bilinguisme familial en proposant des liens inter-langues et des activités d'Eveil aux langues (méthode EOLE).

Nous avons également discuté de l'attitude (appréhension et motivation) des élèves bilingues face à la L2 d'enseignement. Au niveau de l'appréhension, les enseignants ont des avis différents. Certains pensent qu'elle est étroitement liée au caractère de l'enfant, d'autres que les enfants sont habitués à entendre une autre langue et d'autres que c'est naturel pour eux, ils ne sont pas étonnés. En ce qui concerne la motivation, tous les enseignants sont d'accord sur le fait qu'elle vient des parents. Ils ne perçoivent donc pas énormément de différence entre les bilingues et les monolingues. Sauf, au niveau de l'attention apportée à l'apprentissage de l'allemand. Il semble que les parents bilingues montrent un plus grand intérêt à ce dernier.

Nous avons aussi abordé la facilité des élèves bilingues dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement. Pour les enseignants, les élèves bilingues ne montrent pas plus de facilité que les élèves monolingues. Les enseignants pensent que le caractère et les capacités cognitives facilitent avant tout l'apprentissage de la L2 d'enseignement. Par contre, il ressort de cette discussion, que les enfants bilingues ont une facilité de mémorisation plus développée que les monolingues. De plus, ils sont tous d'accord sur le fait que la proximité de deux langues peut faciliter l'apprentissage.

Nous tenons tout de même à relever que la prise en compte ou non du bilinguisme familial est étroitement liée au programme des classes bilingues. Les enseignants se sentent submergés par l'enseignement des branches non-linguistiques. C'est pourquoi, nous supposons qu'ils n'ont pas toujours le temps d'intégrer le bilinguisme familial dans leur enseignement. Et surtout, n'oublions pas qu'ils ont d'autres priorités.

Finalement, les résultats de notre recherche montrent que les enseignants intègrent le bilinguisme familial dans la mesure du possible. En effet, ils se sentent fortement limités dans l'enseignement des compétences linguistiques et ne perçoivent donc pas l'intérêt d'intégrer le bilinguisme familial dans l'apprentissage des matières non-linguistiques.

7. CONCLUSION

Au terme de ce travail, nous reprenons les conclusions de certains auteurs (Jaspaert & Lemmens, 1990 ; Zobl, 1993, cité par Cenoz, 1997, p. 1) qui admettent que le bilinguisme familial peut avoir des effets tant positifs que neutres dans l'apprentissage d'une troisième langue. Dans le cadre de notre recherche, nous amenons les mêmes conclusions. En effet, le fait de se trouver dans une filière bilingue n'apporte pas de nouveaux faits. Les enseignants interrogés n'ont jamais perçu que le bilinguisme familial créait une grosse différence entre les enfants bilingues et monolingues au niveau de l'apprentissage de la L2 d'enseignement. De plus, il n'influence pas de façon significative leur manière d'enseigner.

7.1 Prolongements et perspectives

Notre recherche était centrée sur l'attitude des enseignants face au bilinguisme familial de certains enfants. Il serait certainement intéressant de déplacer l'angle de vision et d'analyser les attitudes des élèves bilingues face à l'apprentissage des langues vivantes. Afin de rendre l'étude encore plus comparative, il serait également pertinent de suivre plusieurs enfants durant leur scolarité primaire et d'étudier de façon verticale leur évolution durant leur parcours bilingue. Ceci nous permettrait d'avoir une meilleure vision des compétences d'un enfant bilingue. Et lorsqu'ils réintègrent une classe « ordinaire » (au cycle), ont-ils de meilleurs résultats, sont-ils à l'aise en L2 d'enseignement ?

Dans l'interprétation des résultats, nous avons relevé que dans les classes bilingues, les langues ne sont pas toujours perçues comme une ressource pour l'apprentissage de la L2 d'enseignement. Il serait alors intéressant d'aller analyser dans les classes bilingues et traditionnelles si les enseignants intègrent le bilinguisme familial de la même manière ou si les résultats de notre recherche peuvent être généralisés à tout l'enseignement.

De plus, nous pensons qu'il serait pertinent d'élargir notre échantillon et d'interroger des enseignants des classes bilingues de Sion et Sierre. Ainsi, la recherche montrerait une meilleure représentativité de l'enseignement bilingue en Valais.

La problématique du bilinguisme et de l'enseignement bilingue est encore très vaste et permet de nombreux prolongements. Nous pouvons proposer quelques sujets qu'il serait encore possible d'approfondir :

- L'efficacité de l'apprentissage d'une langue étrangère au travers de matières non-linguistiques.
- L'enseignement des langues aux enfants : propositions de méthodes efficaces.

Comme nous l'avons constaté, cette problématique est encore vaste. Nous pouvons donc y apporter une nouvelle perspective. Puisque les langues occupent une place importante dans le monde de l'éducation, pourquoi ne pas envisager de découvrir plusieurs langues afin de susciter intérêt et motivation chez les élèves plutôt que de vouloir apprendre une seule langue ?

Après avoir apporté des éléments de réponse à notre question de recherche et avant de mettre un point final à notre travail, nous proposons ci-dessous une prise de recul nous permettant de poser un regard critique sur notre travail afin de mettre en évidence les points forts et les faiblesses de ce dernier.

8. DISTANCE CRITIQUE

Tout d'abord, le thème choisi représente une double problématique, celle du bilinguisme et celle de l'enseignement bilingue.

Commençons par poser un regard sur la problématique et le cadre conceptuel. Lors de la phase exploratoire, nous avons remarqué que la littérature sur le bilinguisme était vaste. Il nous a donc été difficile de sélectionner tous les éléments importants pour construire notre cadre théorique.

D'ailleurs, plusieurs éléments évoqués lors des entretiens n'étaient pas présents dans le cadre conceptuel. Nous pensons notamment aux aspects liés aux stratégies d'enseignement (ex : méthodes ludiques, traduction, statut de l'erreur,...). Lors de la réalisation du cadre conceptuel, nous n'avons pas parcourus des documents contenant ces concepts. De plus, certains concepts que nous jugions intéressants au moment de la rédaction du cadre conceptuel n'ont pas vraiment été utiles pour notre analyse.

Puis en ce qui concerne la question de recherche, nous pensons qu'elle est adaptée à notre questionnement de départ. Pour pouvoir analyser l'attitude des enseignants face aux langues nous avons cherché à découvrir les stratégies d'enseignement mises en place.

Concernant la méthode de recherche, nous pensons que l'entretien semi-directif était l'instrument adéquat pour découvrir l'attitude des enseignants face aux langues. Cette méthode laisse à l'interviewé la possibilité de s'exprimer de manière spontanée. Toutefois, nous pensons que notre attitude poussait parfois les enseignants à répondre à nos attentes. Nous avons également rencontré des difficultés à recentrer les entretiens lorsque les enseignants s'éloignaient du cadre de notre recherche.

Pour l'échantillonnage choisi, nous pensons qu'il n'est pas suffisamment représentatif de l'enseignement bilingue. Il aurait été pertinent de se rendre dans les classes bilingues des communes de Sion et Sierre. Il aurait également été intéressant d'interviewer un plus grand nombre d'enseignants.

Notre canevas d'entretien était construit sur la base de nos hypothèses. Ainsi, il était relativement facile à utiliser. Avec du recul, nos questions étaient peut être trop ouvertes. Il nous arrivait parfois d'oublier d'insister sur des questions importantes au moment de l'entretien, ce qui a rendu l'analyse des résultats plus problématique. Il est aussi arrivé que les enseignants ne répondent pas clairement à la question et changent un peu de sujet. Ceci a également rendu notre analyse plus difficile.

Concernant la méthode d'analyse, nous avons choisi de construire des tableaux, ce qui nous a permis de ressortir les thèmes principaux des interviews (analyse thématique). Cette méthode nous a permis de gagner du temps. Cependant, les tableaux ne sont pas tous pertinents car les enseignants n'ont pas tous répondu avec la même richesse de propos. Élément qui a également rendu l'interprétation des résultats plus difficile. De plus, dans cette phase du travail, nous avons envisagé de rester le plus objectif possible, mais nous pouvons tout de même ressentir une interprétation de notre part.

L'interprétation des résultats était une étape assez difficile pour nous. Ayant eu l'occasion d'effectuer des stages en classes bilingues, notre expérience vient s'entremêler à l'interprétation de nos résultats. C'est la raison pour laquelle il y a parfois un manque de distance dans cette dernière.

Nous avons essayé d'appuyer nos propos avec les concepts présentés dans le cadre théorique et d'apporter à notre travail des réponses les plus objectives possibles.

De manière générale, nous avons essayé de construire ce travail avec le plus de rigueur possible.

9. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE

Abdelilah-Bauer, A. (2006). *Le défi des enfants bilingues, grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La découverte.

Alby, S. (2006). *Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane*. [Page Web]. Accès : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/16/89/PDF/Alby-Communication1-colloque_mayotte_rapport.pdf [15.03.2009]

Babault, S. (2006). *Langues, école et société à Madagascar : Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. Paris : L'Harmattan.

Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthode, repères, exemples*. [Page Web]. Accès : http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/frances_abraz.pdf [20.12.2008]

Bregy, A.-L., Brohy, C & Fuchs, G. (1997). *L'enseignement des langues*. [Page Web]. Accès : <http://www.hepfr.ch/dyn/bin/36617-36993-1-enseignement-langues.pdf> [18.03.2009]

Bya, N. & Chohey-Paquet, M. (2004). *L'enseignement bilingue : l'immersion linguistique*. [Page Web]. Accès : http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf [20.12.2008]

Cattin, C. (1998). *Attitudes d'enfants monolingues et bilingues face aux langues*. Mémoire de licence en Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.

Causa, M. (2007). *Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique*. [Page Web]. Accès : <http://fdlm.org/file/article/351/bilingue.php> [20.12.2008]

CDIP (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire*. [Page Web]. Accès : <http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/concept.html> [07.07.2009]

Cenoz, J. (1997). *L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque*. [Page Web]. Accès : <http://aile.revues.org/document612.html>. [07.07.2009]

CIIP (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*. [Page Web]. Accès : http://www.sprachenunterricht.ch/docs/declaration_ciip_300103.pdf [20.12.2008]

CIIP (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et proposition*. [Page Web]. Accès : http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf [20.12.2008]

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. [Page Web]. Accès : <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> [11.05.2008]

Conseil de l'Europe et commission européenne (2001). Tkit : Une méthodologie de l'apprentissage des langues. [Page Web]. Accès : <http://vyuka.jazyku.cz/i/File/Francais.pdf> [15.03.2009]

Coste, D. (2006). De la classe bilingue à l'éducation plurilingue. [Page Web]. Accès : <http://www.fdlm.org/fle/article/345/bilingue.php> [15.03.2009]

Crochot, F. (2003). Où en est le statut de l'erreur? [Page Web]. Accès : <http://www.babylonia-ti.ch/BABY203/crochde.htm> [06.07.2009]

Demianov, S. (1990). Une stratégie heuristique pour l'enseignement des langues. [Page Web]. Accès : <http://promethee.philo.ulg.ac.be/RISSHpdf/Annee1990/Articles/SDemianov.pdf> [15.03.2009]

De Pietro, J.-F. (s.d). L'éveil aux langues. [Page Web]. Accès : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PIETRO-Amsterdam.ppt> [15.03.2009]

De Pietro, J.-F. (2007). L'éveil aux langues, une épice indispensable... [Page Web]. Accès : http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1200997818depietro_politiques21_leveilaulangues.pdf [15.03.2008]

Deprez, Ch. (1999). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.

Dubois, J. & al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. [Page Web]. Accès : http://www.ph-karlsruhe.de/cms/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf [05.07.2009]

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*. Paris : L'Harmattan.

Gajo, L. (2008). Enseignement bilingue, une chance d'améliorer l'apprentissage. [Page Web]. Accès : http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1 [15.03.2009]

Grosjean, F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition*. Université de Neuchâtel.

Groux, D. (2003). Pour un apprentissage précoce des langues. [Page Web]. Accès : <http://www.fdlm.org/fle/article/330/groux.php> [15.03.2009]

Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan

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

Haenni Hoti, A. (2009). L'influence du français sur l'apprentissage de l'anglais. [Page Web]. Accès : http://www.snf.ch/F/NewsPool/Pages/mm_09apr07.aspx [22.04.2009]

- IRDP (1998). Le point sur la recherche. L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes : d'hier à aujourd'hui. [Page Web]. Accès : <http://www.irdp.ch/publicat/resume/pointbil.htm> [20.12.2008]
- IRDP (2004). Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais : Rapport final. [Page Web]. Accès : <http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1166510100041.pdf> [20.12.2008]
- IRDP (2006). Deux langues à l'école primaire : un défi pour l'école romande. [Page Web]. Accès : <http://www.irdp.ch/publicat/textes/064.pdf> [20.12.2008]
- Lafontaine, M. (2006). L'utilisation des stratégies d'apprentissage en fonction de la réussite chez des adolescents apprenant l'anglais L2. *La revue canadienne des Langues vivantes*, Volume 62, Nr 4, pp. 533-562.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Mac Namara, J. (1967). The bilingual's Linguistic Performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, vol. XXIII, n°2, 67-71.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant, progrès et problèmes*. Québec: OMEP.
- Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle (2006). L'éveil aux langues, qu'est-ce que c'est? [Page Web]. Accès : http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/mesures_specifiques/eveil_langues.pdf [15.03.2009]
- Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (2007). L'évaluation en langue vivante: état des lieux et perspectives d'évolution. [Page Web]. Accès : <http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf> [15.03.2009]
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Pelgrims, G. (2006). *Références bibliographiques : Guide pour les travaux universitaires en Science de l'éducation*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Perregaux, Ch. (1994). *Les enfants à deux voix, des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Bern : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (1992). La pédagogie à l'école des différences. [Page Web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_08.html [06.07.2009]
- Plazaolo Giger, I. (2004). *Introduction à la problématique du bilinguisme : définitions et orientation des recherches*. In L. Faundez, A. & Mugrabi, E. (2004). *Ruptures et continuités en Education : aspects théoriques et pratiques* (pp. 201-214). Genève : IDEA.
- Porcher, L. & Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : Puf
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Sauer, E & Saudon, V. (2008). Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Propositions terminologiques. [Page Web]. Accès : <http://clil-lote-go.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ZxUo02m2OC8%3D&tabid=775&language=fr-FR> [15.07.2009]

Signoret d'Orcasberro, A. (2002). Les atouts du bilinguisme pour le développement social et cognitif de l'enfant. [Page Web]. Accès : <http://www.mexicoaccueil.com/vivre-au-mexique/bilinguisme.htm> [11.05.2008]

Stoll, C. (1996). Le bilinguisme : une approche typologique. [Page Web]. Accès : <http://averreman.free.fr/aplv/num54-bilinguisme.htm> [11.05.2008]

Titone, R. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.

10. ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Aigle, le 4 septembre 2009

Laurence Catalfamo

11. LISTE DES ANNEXES

Annexe I	Guide d'entretien vierge
Annexe II	Tableau A vierge
Annexe III	Tableau B vierge
Annexe IV	Tableau C vierge
Annexe V	Tableau A : Présentation des enseignants
Annexe VI	Tableau B : Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones
Annexe VII	Tableau C : Description des élèves bilingues

GUIDE D'ENTRETIEN

Cet entretien va durer au maximum **45 minutes**.

L'objectif est de recueillir des informations sur **les élèves bilingues dans le cadre familial et qui dans votre classe acquièrent une troisième langue**. Aucun jugement ne sera fait par rapport à vos réponses. De plus, tous les noms seront effacés afin de garantir votre anonymat.

Nous voulons, à travers cette recherche, **analyser vos stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves bilingues de favoriser leur apprentissage d'une troisième langue**.

Durant l'entretien, je vais enregistrer afin d'être certaine de ne perdre aucune information.

Plusieurs éléments vont être abordés. Nous commencerons par la présence des langues dans votre classe. Nous discuterons ensuite de vos stratégies d'enseignement (évaluation, différenciation,...) et des stratégies d'apprentissage proposées aux élèves. Puis nous aborderons aussi la différence (au niveau de l'appréhension, de la motivation et de l'apprentissage des langues) des élèves monolingues et bilingues. Et pour terminer, nous parlerons du bilinguisme familial et de son utilité dans l'apprentissage de la seconde langue d'enseignement.

1. **Pouvez-vous décrire en quelques mots votre profil linguistique ?** (langue d'enseignement, degré d'enseignement, expérience professionnelle, parcours linguistique,...)
 - a. *Pensez-vous que votre parcours linguistique influence vos stratégies d'enseignement ?*

2. **Y-a-t-il diverses langues qui cohabitent dans votre classe actuelle ? Les quelles ?**
 - a. *Quel rôle attribuez-vous aux langues présentes dans la classe ?*
 - b. *Avez-vous la possibilité de les utiliser au sein de votre classe ? Si oui, comment ?*

3. **Pratiquez-vous des activités d'EOLE ou des activités similaires telles que : chanter joyeux anniversaire en utilisant toutes les langues de la classe, dire bonjour en plusieurs langues, lire une histoire dans la langue d'un élève,.... ?**
 - a. *Les enfants déjà bilingues ont-ils l'occasion de montrer aux autres leur bilinguisme familial ? Si oui, comment et quand ?*

Annexe I

4. **Avez-vous des élèves bilingues au sein de leur famille ?**
 - a. *Qui sont-ils ?*
 - b. *Quelle langue parle-t-il (à la maison, entre frères et sœurs) ?*
 - c. *Comment intégrez-vous les élèves bilingues dans la classe ? (le bilinguisme familial est –il prit en compte ?)*
 - d. *Avez-vous l'impression que ces enfants ont une plus grande facilité dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement (allemand) ?*
 - e. *Comment les mettez-vous en contact avec la L2 d'enseignement ?*
 - f. *Demandez-vous aux élèves de faire des liens entre les langues ?
Lesquels ?*
 - g. *Utilisez-vous les compétences linguistiques de ces élèves ?*
 - h. *Utilisez-vous la proximité des langues ? (famille des langues)
Les élèves parlant une langue proche de la L2 d'enseignement, montrent-ils plus de facilité que les autres ?*

5. **Observez-vous des différences entre les élèves monolingues et bilingues dans l'apprentissage de la L2 d'enseignement ?**
 - a. *Au niveau de l'appréhension des langues ?*
 - b. *Au niveau de la motivation ?*
 - c. *Au niveau de l'apprentissage ?*

6. **Proposez-vous des stratégies d'apprentissage différentes aux enfants monolingues et bilingues ?**
 - a. *Si oui, lesquelles ?*
 - b. *Utilisez-vous des stratégies existantes chez les élèves bilingues ?*

7. **Comment évaluez-vous les élèves monolingues et bilingues ?**
 - a. *Sont-ils évalués de manière différente à l'oral et à l'écrit ?*
 - b. *Évaluez-vous la capacité à utiliser la langue ou le savoir (ce que vous enseignez) ?*
 - c. *Êtes-vous plus exigeants avec l'une ou l'autre de ces catégories d'élèves (bilingues ou monolingues) ? (différents niveaux A1, A2, B1, B2)*
 - d. *Proposez-vous aux élèves de créer un Portfolio des langues ?*

8. **Mettez-vous en place un processus de différenciation pour l'apprentissage de la L2 ou la L3 (selon la catégorie d'élèves – monolingues ou bilingues) ?**
 - a. *Au niveau du rythme d'apprentissage ?*
 - b. *Des activités ?*
 - c. *Est-ce que des élèves bénéficient de l'aide à domicile (dans le cas où les deux langues sont étrangères) ?*

9. **Aimeriez-vous exprimer autres choses ?**

Voilà l'entretien est terminé, je vous remercie d'avoir répondu à toutes mes questions.

Annexe II

Tableau A

Présentation des enseignants

	Enseignant 1		Enseignant 2		Enseignant 3		Enseignant 4	
Parcours linguistique	E1G		E2G		E3G		E4G	
	E1F		E2F					
Degré d'enseignement	E1G		E2G		E3G			
	E1F		E2F					
Langue d'enseignement	E1G		E2G		E3G			
	E1F		E2F					

Annexe III

Tableau B

Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones

		Enseignant 1 (EG1)	Enseignant 2 (EG2)	Enseignant 3 (EG3)	Enseignant 4 (EG4)
Influence du parcours linguistique sur les méthodes d'enseignement					
Méthodes d'enseignement	Méthodes				
	Statut de l'erreur				
Place des langues au sein de la classe et Éveil aux langues	Place des langues dans la classe				
	Eveil aux langues				
Processus de différenciation	Rythme d'apprentissage				
	Activités				
Evaluation	Système d'évaluation				
	Portfolio des langues				

Annexe IV

Tableau C

Description des élèves bilingues

		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3	Enseignant 4
Bilinguisme familial	Langues maternelles				
	Utilisations de la langue				
Intégration du bilinguisme familial dans la classe (utilisation des compétences)					
Apprentissage de la L 2 (différence mono/bilingue)	Appréhension				
	Motivation				
Facilité dans l'apprentissage de la L2					
Proximité des langues					

Annexe V

Tableau A

Présentation des enseignants

	Enseignant 1		Enseignant 2		Enseignant 3		Enseignant 4	
Parcours linguistique	E1G	Il a vécu et enseigné en Allemagne. Depuis son arrivée en Suisse, il a toujours enseigné dans les classes bilingues. Il se dit bilingue français/allemand, et a appris l'anglais et l'italien. Mais il ne se dit pas trilingue	E2G	Il est de langue maternelle allemande. Il a vécu et enseigné 16 ans en suisse allemande, à Berne. Il a appris le français à l'école et a effectué des stages à Neuchâtel. Depuis 13 ans à Monthey, il dit avoir de l'expérience avec la langue française. « Je parle trop bien pour enseigner en classe bilingue ! »	E3G	Il a vécu et enseigné en Suisse allemande, puis 4 ans dans les Grisons. Ensuite, il est parti travaillé à Zurich. En 2001, il est venu enseigner dans les classes bilingues de Monthey. Il a appris le français par obligation.	E4G	Il enseigne depuis 8 ans dans les classes bilingues de Monthey. Il vit actuellement dans le canton de Berne.
	E1F	Il n'a pas de parcours linguistique spécifique, il n'a que des connaissances scolaires de l'allemand et de l'anglais. Il ressent donc de la peine dans l'apprentissage des langues.	E2F	Il est de langue maternelle français et italienne. Il n'a pas toujours enseigné en classe bilingue.				
Degré d'enseignement	E1G	2 ^{ème} enfantine 1 ^{ère} primaire	E2G	2 ^{ème} primaire	E3G	3 ^{ème} primaire 4 ^{ème} primaire	E4G	5 ^{ème} primaire 6 ^{ème} primaire
	E1F	2 ^{ème} enfantine	E2F	2 ^{ème} primaire				
Langue d'enseignement	E1G	Allemand , mais ça ne veut pas dire qu'il parle qu'en allemand. Il doit expliquer beaucoup de chose en français. Il essaie petit à petit de parler le plus souvent possible allemand.	E2G	Allemand , mais ne parle pas uniquement en allemand. Il doit expliquer beaucoup de chose en français.	E3G	Allemand . Devrait enseigner en allemand, mais ce n'est pas toujours possible.	E4G	Allemand . Mais pas toujours possible. Parfois il est obligé de parler français. En 5 ^{ème} primaire, il parle 75 à 80 % en allemand. En 6 ^{ème} primaire, il parle 90 % en allemand.
	E1F	Français . Il s'exprime rarement en allemand. Mais laisse les élèves s'exprimer en allemand lors des jours de « français ».	E2F	Français . Il s'exprime rarement en allemand.				

Tableau B

Stratégies d'enseignement des enseignants germanophones

		Enseignant 1 (EG1)	Enseignant 2 (EG2)	Enseignant 3 (EG3)	Enseignant 4 (EG4)
Influence du parcours linguistique sur les méthodes d'enseignement		Oui, surtout le parcours professionnel « Je suis jardinière d'enfant de métier ».	« Oui, je pense quand même que ça a une influence ». Mais l'enseignant germanophone se demande si c'est son parcours linguistique ou son expérience dans le métier qui influence ? Il enseigne depuis 8 ans en bilingue, il a donc apporté un changement à ses stratégies d'enseignement.	Oui. Il pense que le fait d'être germanophone influence ses stratégies d'enseignement mais le fait qu'il sache le français n'influence absolument pas.	Oui. Il tient à montrer aux élèves, qu'il apprend le français comme eux apprennent l'allemand. Ils sont en quelque sorte dans la même situation.
Méthode d'enseignement	Méthodes	Méthode ludique : • Jeu • Images – Mots • Marionnettes • Chant	L'enseignant basait son enseignement sur la compréhension orale, mais il s'est rendu compte que les élèves ne comprennent pas beaucoup. Il a alors commencé à écrire des mots de vocabulaire (mots-images-traduction). Et il a mis en place un fil rouge pour la grammaire. Pour faciliter l'apprentissage de l'allemand et du français, les deux enseignants utilisent les mêmes symboles visuels. « En français les pronoms sont dans un rond, et en allemand les pronoms sont dans un rond ».	Méthode ludique : • Chant • Jeu • Images Au niveau de la compréhension de la langue, il explique des éléments en français. Les élèves ont également droit au dictionnaire.	L'objectif de son enseignement est que ses élèves osent parler en allemand. Il propose aux élèves de passer de l'allemand au français. « Alors, s'il y a des mots, des passages qu'ils ne savent pas dire en allemand, ils peuvent dire en français » . Il propose de traduire les consignes en français, mais : « ça veut pas dire que c'est moi qui traduit, on traduit ensemble avec l'aide du dictionnaire ». Il laisse le dictionnaire à disposition des élèves. Il part du principe que dans la vie on a toujours la possibilité de rechercher dans le dictionnaire.
	Statut de l'erreur	« Je ne dis jamais c'est faux, par exemple, pour les articles mais je répète le mot juste, des fois ils répètent des fois pas ».	Il ne corrige pas toutes les fautes, il veut que les élèves n'aient pas peur de s'exprimer.	Il laisse les élèves s'exprimer. Il répète parfois les choses justes afin que les élèves entendent correctement.	Il laisse les élèves s'exprimer sans corriger toutes les fautes. « Pour les motiver, je leur dis que si je suis obligé de leur expliquer quelque chose en français, moi je fais plein de fautes, ce n'est pas ma langue maternelle, mais c'est comme ça que vous apprendrez. Il faut oser parler. »
Place des langues au sein de la classe et Éveil aux langues	Place des langues dans la classe	Les élèves ne parlent pas vraiment de leur langue familiale (seul). Parfois, l'enseignant germanophone par le de son bilinguisme et les élèves parlent de leur. « Je leur demande d'où ils viennent, ou bien qui parlent une autre langue » et « comment on dit bonjour dans leur langue ».	Il fait parfois des liens pour réduire la peur des enfants face à la langue allemande. « Pour leur faire comprendre que l'allemand n'est pas insurmontable, par exemple pronom et Pronomen. Il y a dans toutes les langues un pronom et un verbe qui se conjugue, il n'y a rien de miraculeux là derrière. » Autrement, il trouve difficile d'utiliser des langues dont il n'a pas de connaissance.	Il essaie d'en profiter un maximum et fait des liens avec d'autres langues. Mais il se sent limité dans la connaissance de certaines langues. De plus, les élèves ont parfois eux-mêmes de la peine à utiliser leur langue maternelle et sont très timides.	Pour lui, dans le cadre scolaire c'est vraiment l'allemand et les langues. Il montre aux élèves l'importance des langues dans notre société au travers d'émission radio et des offres d'emploi. « Souvent dans la radio régional, il y a des publicités : on cherche des emplois. Et là je dis aux élèves d'écouter, il cherche 5 employés et de ces 5, il y en a 3 qui sont demandés bilingues, trilingues... ».
	Eveil aux langues	Oui, parfois mais pas systématiquement. « Autrement non, on a pas le temps ! »	Non. Tout se passe en allemand. C'est à la langue allemande qu'il accorde la place la plus importante au niveau linguistique.	Oui, propose des activités du moyen d'enseignement EOLE. Il profite également des événements tels que l'Euro, il essaye de voir quelques mots dans diverses langues.	Oui. Il propose des activités du moyen d'enseignement EOLE. Ou il utilise les centres d'intérêt des élèves. Il a l'impression que les élèves se sentent moins bloquer, ils osent s'exprimer dans d'autres langues que l'allemand et sans s'en rendre compte. « Les jeunes ados sont amoureux pour la première fois, alors ok, vous êtes amoureux, je t'aime comment on dit en allemand, en espagnol, en italien
Processus de différenciation	Rythme d'apprentissage	Non. Les élèves sont en classes bilingues pour la première fois, ils partent tous avec les mêmes connaissances.	Avec l'élève germanophone, il va plus loin et aussi avec un élève kosovar. Il voit jusqu'où les élèves sont capables d'aller. Certains ne peuvent pas aller plus loin.	Non. La différenciation se situe plus au niveau des faibles et des forts.	Non. Il n'a pas vraiment le temps de différencier monolingues/bilingues.
	Activités	Non.	Oui. Il propose d'autres activités à l'élève germanophone (compréhension de texte).	Oui. Il peut aller plus loin avec certains élèves. Et dans ces élèves, il y a des enfants bilingues dans le cadre familial.	Dans sa classe actuelle, il a un élève hollandais avec lequel, il peut aller plus loin, alors là il va chercher l'élève pour l'amener plus loin dans l'apprentissage de l'allemand.
Evaluation	Système d'évaluation	En enfantine, il n'y a pas encore d'évaluation. « Des fois je fais des tests pour moi ». Lorsque les élèves ont appris un mot, ils peuvent le coller sur une feuille. « Là je vois, s'il y a trente mots à savoir, un enfant en sait huit et un autre vingt-cinq. Il faudrait que je regarde les feuilles, si c'est vraiment les enfants bilingues, mais non je ne crois pas. C'est la mémoire. Mais peut-être qu'un enfant bilingue mémorise plus facilement ? »	« Pour tout le monde c'est nouveau, ils sont tous au même niveau du point de vue de la langue ». Le savoir est plus facilement évalué que la capacité à évaluer la langue.	Il évalue tous les élèves de la même manière, car pour lui, ils ont les mêmes bases. Par contre, il observe le niveau de chacun. Dans les branches non-linguistiques, il évalue le savoir . Et seulement dans la branche « allemand », qu'il évalue la capacité à utiliser la langue. Il vise avant tout la compréhension. Pour évaluer le savoir, il pratique généralement l'évaluation sommative.	Il évalue tous les élèves de la même manière (aucune différence monolingue/bilingue). Dans les branches non-linguistiques, il évalue le savoir . « Il faut qu'on teste le savoir mathématique et pas qu'il n'arrive pas à faire les calculs à cause de la langue ». C'est uniquement dans la branche « allemand » qu'il évalue la langue. Le savoir est généralement évalué de manière sommative.
	Portfolio des langues	« Non, on ne fait pas ça mais on pourrait ».	Non. « Mais c'est intéressant de créer un portfolio ».	« Ils ont un classeur dans lequel ils mettent tout qu'ils font mais ce n'est pas vraiment un Portfolio des langues ».	Oui. Il propose aux élèves les grilles critériées proposées dans le cadre européen pour les langues. Pour lui, c'est un moyen d'auto-évaluation pour les élèves.

Annexe VII

Tableau C

Description des élèves bilingues

	Enseignant 1 (E1G)		Enseignant 2 (E2G)	Enseignant 3 (E3G)	Enseignant 4 (E4G)
Bilinguisme familial	Langues maternelles	Dans la classe, il y des élèves qui parlent : italien, portugais, bosniaques, néerlandais et ukrainien	Dans la classe, il y des élèves qui parlent : portugais, espagnol, italien et allemand. « Il y a quand même une minorité d'étranger ».	Dans la classe, il y des élèves qui parlent : turque, portugais, yougoslave, espagnol et anglais. « Il y a quand même pas mal de suisse dans la classe. C'est très dommage ».	Dans la classe, il y des élèves qui parlent : portugais, espagnol, albanais, turc, anglais, italien et serbo-croate.
	Utilisations de la langue	L'élève portugais ne parle pas le portugais à la maison. Les autres, c'est vraiment que dans le cadre familial qui parle leur langue maternelle.	L'enseignant n'est pas certain qu'ils parlent leur langue maternelle à la maison, très souvent, il parle le français.	Les enfants parlent très souvent le français à la maison. Il y a une famille turque, qui parle que le turque dans le cadre familial. Sinon, les enfants parlent les deux langues. Sauf l'élève originaire d'Angleterre, lui ne sait pas l'anglais.	Beaucoup d'élèves apprennent, acquièrent leur langue maternelle lors des cours du mercredi après-midi. Dans le cadre familial, beaucoup de parents parlent français.
Intégration du bilinguisme familial dans la classe (utilisation des compétences)	Les enfants bilingues sont intégrés normalement. Le bilinguisme familial n'est pas vraiment pris en compte. Les compétences sont donc rarement utilisées. Lorsqu'il y a un élève germanophone alors là, il en profite.		Les enfants bilingues sont intégrés de la même manière que les autres. Il essaie de profiter des compétences. « Si c'est possible, oui ! » Dans sa classe actuelle, il profite des compétences de l'élève germanophone.	Il utilise le bilinguisme familial au travers de liens inter-langues. Mais il profiterait encore plus s'il avait un élève bilingue français/allemand.	« Alors la même chose que les autres, il n'y a vraiment aucune différence ». Il aimerait utiliser les compétences des élèves bilingues. « Oui, mais c'est un peu difficile quand on ne connaît pas la langue ». Il fait des liens français/allemand. Il montre les similitudes entre les deux langues.
Apprentissage de la L2 (différence mono/bilingue)	Appréhension	Chez les petits, il n'y a pas d'appréhension. En plus, ils savent qu'ils vont aller en classe bilingue alors tous les enfants se préparent à entendre une autre langue. Mais pour les bilingues, on peut croire que c'est naturel d'entendre une 3 ^{ème} langue. « Pour nous c'est difficile à voir, mais peut-être le fait d'entendre une 3 ^{ème} langue va faciliter par rapport à quelqu'un qui a entendu que du français. Il sait déjà que ça se dit autrement ». Il pense que le fait qu'elle sache le français diminue l'appréhension des élèves. « La motivation vient des parents ! »	Il ne voit pas de différence. A nouveau, il pense que c'est étroitement lié au caractère de l'enfant. « Tu oses t'exprimer ou tu n'oses pas... ».	Il ne voit pas de différence. Il y a une langue apprise de manière inconsciente (langue maternelle) et une langue apprise par obligation (L2 d'enseignement).	Il a l'impression que les élèves parlant plusieurs langues appréhendent moins l'apprentissage de l'allemand. D'après lui, pour les enfants bilingues, c'est normal de parler plusieurs langues. Ils sont inscrits tant à la maison qu'à l'école dans un système bilingue.
	Motivation	Un manque d'intérêt plus marqué chez les monolingues. Dans les familles bilingues, une plus grande attention est apportée à l'apprentissage de la L2 d'enseignement, ça influence donc la motivation des enfants.	Pour lui, les enfants monolingues osent plus s'exprimer. Ils sont plus courageux. Au niveau de la motivation, il ne voit pas de différence.	Il ne voit pas de différence. La motivation vient plus des parents. Il a remarqué, que les parents d'enfants bilingues soutiennent leurs enfants dans l'apprentissage de l'allemand. « C'est les parents qui décident. Alors voilà, je dois apprendre l'allemand mais je n'ai pas trop envie ».	Il ne pense pas que le fait d'être bilingue influence l'apprentissage de l'allemand.
Facilité dans l'apprentissage de la L2	L'enseignant germanophone pense qu'à cet âge là, ça dépend encore beaucoup de l'enfant. « A cet âge, ça dépend encore de l'enfant, plus tard, oui, il me semble qu'ils compris comment, il y a quelque chose qui s'est mis en place. Il y a un dé clic. » Les enfants bilingues ont peut-être une mémorisation plus développée. Il mémorise plus rapidement.		« Pas toujours ». Pour lui, les élèves mélangent les langues. Ils rencontrent donc des difficultés dans l'apprentissage du français et de l'allemand. Il pense aussi, que ça dépend de l'enfant dans un premier temps et après du bilinguisme.	Il pense que oui. Et cela parce qu'ils ont déjà passé par le stade de l'apprentissage du français, ils ont développé d'autres stratégies. Certains élèves commencent à faire des liens entre les langues. Ils sont timides, ils peinent à montrer leur bilinguisme familial et n'ose pas parler allemand.	« Non ». Il n'est pas certain que la facilité de certains élèves dans l'apprentissage de l'allemand soit forcément due au bilinguisme familial, car ces élèves là ont de la facilité dans les autres matières.
Proximité des langues	Il a remarqué que les enfants originaires des pays de l'est et du nord ont plus de facilité dans l'apprentissage de l'allemand. (langues slaves). Il n'utilise pas vraiment cette proximité des langues, car il ne connaît pas les langues slaves et nordiques.		Il lui semble que les élèves parlant une langue proche de l'allemand montrent une plus grande facilité dans l'apprentissage de ce dernier. Mais il n'utilise pas vraiment cette proximité pour faciliter l'apprentissage de la L2.	Oui. Il utilise pas mal l'anglais, car c'est une langue appréciée des élèves. Il pense que les élèves bilingues ayant une langue proche de l'allemand montrent de la facilité. « Oui, oui. Alors là je suis sûr. Je vois quelques filles de langue slaves qui s'en sortent vraiment pas mal. Elles osent parler, elles font aussi les liens ».	Oui. Il profite des racines communes de certaines langues. Mais vu que l'allemand a une racine différente des langues latines, c'est difficile pour tout le monde. Par contre, l'élève hollandais montre une plus grande facilité dans l'apprentissage de la deuxième langue d'enseignement.