

2/02

C O R R P

Voyage en immersion à l'école des langues

Rapport intermédiaire sur
l'expérience d'enseignement bilingue
à l'école de quartier Bienne-Boujean

Deutsche Zusammenfassungen

Christian Merkelbach

Août 2002

Avant-propos

Le projet d'enseignement bilingue qui a vu le jour dans l'école de quartier de Bienne-Boujean constitue la seule expérience officielle reconnue par le canton de Berne. Autorisée par la Direction de l'instruction publique et soutenue par la ville de Bienne, cette expérience a débuté en 1999 et durera jusqu'en 2003. L'observation et l'évaluation de ce projet devraient permettre de définir les conditions-cadre à partir desquelles d'autres projets pourraient voir le jour dans le canton de Berne.

L'intérêt de ce type d'expérience n'est plus à démontrer: l'enseignement par immersion fait partie des alternatives contribuant à renforcer globalement l'apprentissage des langues étrangères et s'inscrit par conséquent complètement dans le cadre général adopté par la CDIP au sujet de l'enseignement des langues. D'autres expériences immersives ont aussi montré quels bénéfices les élèves migrants pouvaient généralement tirer de cette forme d'enseignement. Ainsi, l'immersion, parallèlement aux activités interculturelles, aux activités d'éveil et d'ouverture aux langues, par exemple, constitue une alternative intéressante dans la perspective d'une amélioration de l'intégration des élèves migrants dans nos structures scolaires. Les apprentissages indirects qui découlent d'un enseignement par immersion contribuent par ailleurs globalement à l'éveil et à l'ouverture aux langues de l'ensemble des élèves, ce que chacun considère comme indispensable dans le contexte économique et social actuel.

Le présent rapport fait état des premiers résultats issus des diverses évaluations et observations qui ont été menées depuis que l'expérience d'enseignement par immersion a débuté à l'école primaire de Boujean en août 1999.

Table des matières

Avant-propos

1 – Introduction	6
2 – Méthode	8
Méthodologie	8
• <i>Questionnaires individuels pour les élèves</i>	8
• <i>Tests d'acquisitions langagières</i>	8
• <i>Entretiens avec les enseignantes</i>	9
Population	10
Traitement des données	11
Remarque importante	11
3 – Caractéristiques sociolinguistiques	12
Nombre de classes et d'élèves	12
Nationalités et langues premières	13
Connaissances déclarées dans d'autres langues	14
Compétences réceptives et productives dans les autres langues	16
Situations d'apprentissage des autres langues	16
Les langues pratiquées dans le cadre familial	17
Dans quelles langues regardent-ils la télévision ?	18
Comportements langagiers dans diverses situations	19
• <i>Les contacts dans la vie quotidienne du quartier</i>	19
• <i>Contacts dans le cadre scolaire, à la récréation</i>	20
Représentations des élèves face au dialecte et au français	22
Résumé	26
Zusammenfassung	28
4 – Attitudes, comportements et représentations	31
Nombre de classes et d'élèves	31
Le rôle de la télévision	32
Comportements langagiers dans la vie quotidienne de quartier	33
Les comportements dans la cour de l'école	34
Représentations des élèves face au dialecte, à l'allemand standard et au français	36
Recours à la langue partenaire dans d'autres situations non scolaires	38
Satisfaction par rapport à l'expérience d'immersion	39
Appréciation par les élèves de leur apprentissage des langues partenaires	39
Résumé	41
Zusammenfassung	43

5 – Résultats des tests d’acquisitions langagières	45
Population	45
Remarques	45
Résultats et analyse des tests de juin 2000 – 1 ^{re} et 2 ^e primaires	46
• <i>Brève description des tests</i>	46
• <i>Résultats généraux</i>	47
• <i>Résultats globaux par tests</i>	47
• <i>Résultats différenciés selon la classe et la langue première</i>	49
Résultats et analyse des tests de juin 2001 – 1 ^{re} primaire	54
• <i>Bref rappel des tests avec leur description</i>	54
• <i>Résultats généraux</i>	54
• <i>Résultats généraux par tests</i>	55
• <i>Résultats différenciés selon les classes francophones et alémaniques et selon les groupes linguistiques</i>	56
Résultats et analyse des tests de juin et août 2001 – 2 ^e et 3 ^e primaires	59
• <i>Description des tests</i>	60
• <i>Résultats généraux des tests de compréhension</i>	61
• <i>Résultats généraux selon les différents tests en fonction du type de classe</i>	62
• <i>Résultats selon les divers groupes linguistiques</i>	65
• <i>Résultats selon les tests et selon les groupes linguistiques</i>	67
• <i>Analyse des résultats selon les structures morphosyntaxiques proposées dans le test 3</i>	68
• <i>Analyse spécifique des compétences productives</i>	71
• <i>Résultats du test 5 par groupes linguistiques</i>	73
• <i>Quelques observations relatives aux productions des élèves dans le test 5</i>	74
Résumé	76
Zusammenfassung	80
6 – Analyse brève de quelques cas particuliers	83
Le milieu socio-économique	84
Le contexte langagier familial et les échanges qui y ont lieu	84
Les échanges linguistiques dans le quartier	84
Les échanges linguistiques dans la cour de l’école	84
Les représentations	85
Le plaisir à suivre des leçons d’immersion	85
Brève conclusion	85
7 – Entretiens avec quelques enseignantes	86
Collaboration au sein du collège	86
Collaboration avec les parents	86
Apport personnel	87
Formation et soutien	87
La gestion de classe	88
Engagement personnel	88
Effets de l’immersion	88

Satisfaction globale et remarques générales	89
8 – En guise de conclusion provisoire : réussites et difficultés, vers des conditions-cadres	90
Bilan des caractéristiques sociolinguistiques (données initiales et données après deux années de pratique immersive)	90
Bilan des acquisitions langagières au travers des tests	91
Quelques zones problématiques	93
• <i>Les relations entre groupes linguistiques dans la cour d'école</i>	93
• <i>Les difficultés des élèves allophones et la dotation horaire des leçons d'immersion en 1^{re} année</i>	93
• <i>La faiblesse des résultats en production orale</i>	94
• <i>L'importance de la pratique d'autres langues dans la vie sociale de quartier, dans la famille et dans la cour d'école</i>	94
Propositions pour améliorer le projet de Bienne-Boujean	94
Propositions pour permettre un élargissement des expériences d'immersion à d'autres écoles	94
• <i>Choix des leçons</i>	95
• <i>Dotation hebdomadaire et début de l'enseignement par immersion</i>	95
• <i>Formation initiale</i>	95
• <i>L'organisation de l'enseignement</i>	95
• <i>Activités parallèles aux leçons immersives</i>	95
• <i>Le soutien des projets en cours</i>	96
Une dernière conclusion	96
9 – Anstelle einer Schlussfolgerung : Erfolge und Schwierigkeiten im Hinblick auf künftige Rahmenbedingungen	97
Bilanz der soziolinguistischen Kennzeichen : Gegebenheiten am Anfang und nach zwei Jahren Immersionsunterricht	97
Bilanz des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung im Quervergleich der Tests	98
Ein paar Problemfelder	99
• <i>Die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen auf dem Schulhof</i>	100
• <i>Die Schwierigkeiten der Anderssprachigen und die Stunden dotation des Immersionsunterrichts im 1. Jahr</i>	100
• <i>Schwache Leistungen im Bereich Sprechen</i>	100
• <i>Die Wichtigkeit, andere Sprachen im sozialen Umgang im Quartier, in der Familie und auf dem Schulhof zu sprechen</i>	100
Verbesserungsvorschläge zum Projekt Biel-Bözingen	101
Vorschläge, den Immersionsunterricht zu erweitern und in andern Schulen neue Erfahrungen zu sammeln	101
• <i>Fächerwahl</i>	101
• <i>Dotation der Wochenstunden und Beginn des Immersionsunterrichts</i>	101
• <i>Einführung der LehrerInnen</i>	101
• <i>Organisation des Immersionsunterrichts</i>	102
• <i>Aktivitäten, die den Immersionsunterricht begleiten können</i>	102

• <i>Die Unterstützung eines Projekts</i>	102
Schlussbetrachtung	102

Bibliographie indicative	103
---------------------------------	------------

1 - Introduction

Le projet d'enseignement par immersion mené à l'école primaire bilingue de Bienne-Boujean concerne actuellement les classes du cycle primaire des degrés 1 à 4 et implique tous les élèves de ces classes. Le taux d'exposition à la langue partenaire est de 4 leçons hebdomadaires (15 % environ). Ce taux initial a cependant été réduit à 2 leçons en 1^{re} année en raison de la difficulté structurelle à organiser l'enseignement (présence d'un enseignement en *team teaching* dans les classes alémaniques). Parallèlement aux leçons d'immersion, des activités communes aux classes de langues différentes sont organisées au cours de l'année. L'école de Boujean a fait de l'immersion et de la collaboration entre classes et collègues de langue différente la priorité de son projet d'école. En principe, les enseignantes impliquées dans le projet vont enseigner dans leur langue dans la classe de leur collègue de langue partenaire. L'enseignement par immersion est donc organisé en fonction du principe *un enseignant, une langue*. Des dérogations doivent cependant être faites à ce principe, l'organisation de l'enseignement se révélant impossible sans que l'on recoure aux compétences bilingues de certaines enseignantes.

Une particularité de cette expérience réside dans le fait que les élèves des classes francophones sont exposés à deux langues (dialecte alémanique et allemand standard), tandis que les élèves des classes alémaniques sont exposés au seul français. Pour les élèves des classes francophones, le recours à ces deux codes langagiers varie en fonction des branches enseignées et du contexte: le dialecte est dans un premier temps prédominant, la langue standard intervenant dans des phases de "ritualisation" (chants, approche thématique du temps qu'il fait, des jours, des mois, des saisons, par exemple). Dans les années scolaires ultérieures, les activités menées en langue standard occupent progressivement une place plus importante en classe.

Au cours de l'année scolaire 2001-2002, ce sont 11 classes de 1^{re} à 4^e comptant plus de 200 élèves qui ont été impliquées dans l'expérience. Le projet concerne ainsi les deux tiers de l'école.

Les branches choisies pour la pratique immersive appartiennent aux activités d'éveil: éducation physique (Sport), activités créatrices manuelles (Gestalten), éducation musicale (Singen), éducation artistique, environnement (NMM – Natur-Mensch-Mitwelt), écriture (Schreiben). Le choix des branches peut varier d'une année à l'autre et ne doit pas être identique dans toutes les classes.

Nous renvoyons à la publication de l'ORP ¹ relative à la mise sur pied du projet pour tout ce qui concerne les aspects essentiels de son organisation.

Notre rapport présente un premier bilan des diverses expériences menées jusqu'à ce jour. En particulier, nous voulons faire état d'un certain nombre de constats, attendu

¹ Ch. Merkelbach, *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean / Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel*, juillet 2001, Office de Recherche Pédagogique, Direction de l'instruction publique du canton de Berne

que les données récoltées, à la fois quantitatives et qualitatives, n'ont pas de valeur représentative.

L'ensemble de ces données doit permettre de mieux cerner les réussites et les difficultés rencontrées et d'identifier les problèmes. Les entretiens menés avec les enseignantes impliquées fournissent des indications précieuses sur les changements intervenus dans l'école depuis la mise en route de l'expérience.

Une partie conclusive à notre rapport conduit à identifier des problèmes, à définir d'éventuelles réorientations et à mettre en évidence quelques éléments-clés constitutifs de futures conditions-cadre pour un enseignement immersif.

2 - Méthode

Méthodologie

Afin de récolter un maximum d'informations concernant cette expérience d'enseignement bilingue, nous avons prélevé des données auprès des élèves et de leurs parents ainsi qu'auprès des enseignantes concernées. Le recueil d'information s'est effectué auprès des élèves au moyen d'un questionnaire individuel ainsi que de tests d'acquisitions langagières. Les parents ont été impliqués dans cette démarche par le biais d'un questionnaire. Quant aux enseignantes, elles ont participé à un entretien individuel semi-dirigé. L'ensemble de ces données doit nous permettre de mieux cerner les réussites et les difficultés rencontrées et d'identifier les principaux problèmes apparus, notamment ceux liés à la pratique en classe.

Les différents instruments utilisés dans notre démarche sont les suivants:

- questionnaires initiaux à visée sociolinguistique auprès des élèves et des parents;
- questionnaire ciblé plus spécifiquement sur les attitudes, comportements et représentations langagières après deux ans et quatre mois;
- tests d'acquisitions langagières après, respectivement, une année puis deux années d'immersion;
- entretien avec chacune des enseignantes impliquées après une année de pratique.

Questionnaires individuels pour les élèves

Un questionnaire individuel a été proposé à deux volées d'élèves qui débutaient dans l'expérimentation. Ce questionnaire portait à la fois sur le contexte langagier familial (pratiques et échanges langagiers qui ont lieu dans ce cadre) et sur les connaissances linguistiques initiales. Les données ainsi récoltées oralement auprès des élèves à l'aide de ce questionnaire permettent de nous faire une idée des connaissances langagières initiales, d'appréhender les comportements dans la cour de récréation et dans le quartier avec des partenaires d'autres langues, ou encore nous fournissent une image des représentations que les élèves ont à propos des langues partenaires.

Une partie du même questionnaire se rapportant aux attitudes, comportements et représentations langagières a été soumise aux élèves ayant commencé l'immersion en août 1999. Cette passation a eu lieu en décembre 2001, soit deux ans et quatre mois après le questionnaire initial. L'objectif de ce deuxième questionnaire consistait à mettre en évidence d'éventuels changements dans les attitudes ou les représentations.

Tests d'acquisitions langagières

Ces tests portaient prioritairement sur la compréhension orale (vocabulaire simple, structures phrastiques simples, contextes narratifs courts, acquisitions morpho-syntaxiques simples) et sur la production orale (répondre à des questions à l'aide de la langue partenaire). La passation de tests visant les acquisitions langagières doit

nous permettre de recueillir des informations concernant l'efficacité des pratiques immersives et de mettre en évidence d'éventuelles différences selon la langue première des élèves. Ces batteries de tests ont été passées selon les modalités suivantes:

- 8 tests passés en juin 2000 aux élèves de 1^{re} et 2^e année ayant débuté la pratique immersive en août 1999. Parmi ces 8 tests, 6 portaient sur les compétences réceptives et 2 concernaient les compétences productives;
- 5 tests passés en juin 2001 à la population d'élèves de 1^{re} année ayant débuté l'immersion en août 2000. Les tests ont été adaptés à la lumière des résultats et des difficultés constatés lors de la passation de juin 2000 ;
- 5 tests passés en juin et août 2001 à la même population d'élèves (c'est-à-dire ceux ayant débuté la pratique immersive en 1999). Dans cette série, 4 tests concernaient prioritairement les compétences réceptives et 1 test portait sur les compétences productives.

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

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

	Année scolaire 1999-2000	Année scolaire 2000-2001	Année scolaire 2001-2002	Remarques à propos des analyses
Questionnaire sociolinguistique 1	Elèves de 1 ^{re} et 2 ^e années (août 1999)	Elèves de 1 ^{re} année (août 2000)		Analyse cumulée des résultats
Questionnaire sociolinguistique 2			Elèves de 3 ^e et 4 ^e années (décembre 2001)	
Tests après 1 année d'immersion	Elèves de 1 ^{re} et 2 ^e années (juin 2000)	Elèves de 1 ^{re} année (juin 2001)		
Tests après 2 années d'immersion		Elèves de 2 ^e et 3 ^e années (juin + août 2001)		

Entretiens avec les enseignantes

Nous avons mené en octobre 2000 un entretien avec chacune des enseignantes impliquées. Un canevas de questions accompagnait cet entretien semi-directif qui visait avant tout à mettre en évidence les changements qu'une année de pratique de l'immersion avait pu provoquer tant du côté des élèves que de celui des enseignantes elles-mêmes. Ces entretiens nous fournissent des indications précieuses sur les changements intervenus dans l'école depuis la mise en route de l'expérience.

Population

Au total, ce sont 157 élèves qui ont répondu au questionnaire individuel. Ces élèves se répartissent de la manière suivante:

- 93 élèves de 1^{re} et 2^e année ayant débuté l'immersion en août 1999 (population I);
- 44 élèves de 1^{re} ayant débuté l'immersion en août 2000 auxquels s'ajoutent 20 élèves arrivés en cours d'année et ayant intégré les classes de 2^e et 3^e, soit au total 64 élèves (population II).

Ainsi, 94 élèves au total ont passé la première série de tests qui a été proposée en juin 2000².

Nous avons également soumis la population des élèves ayant débuté un enseignement par immersion en 1999 à un questionnaire reprenant l'essentiel des éléments concernant leur attitude et leur comportement langagiers dans la cour de récréation, dans leur quartier, etc., ainsi que quelques questions visant les représentations. Lors de la passation de ce second questionnaire en décembre 2001, il y avait encore 81 élèves de la population initiale. L'analyse de ces données devrait permettre de mettre en lumière les changements éventuels que deux années et quatre mois ont générés par rapport à la situation initiale.

En juin 2001, 44 élèves de 1^{re} année primaire ont passé une série de 5 tests reprenant pour l'essentiel les tests de l'année précédente, à l'exception de ceux qui portaient sur les compétences productives orales.

Les élèves de la population I de 1999 ont également passé des tests pour la deuxième année consécutive en juin et août 2001 : 108 élèves de 2^e et 3^e années ont passé ces tests. Les élèves des classes francophones ont répondu aux questions une fois en allemand standard, une fois en dialecte, la passation étant différée de deux mois.

Les questionnaires à visée sociolinguistique destinés aux parents leur ont été systématiquement transmis en précisant que ceux qui en éprouvaient le besoin pouvaient faire appel aux médiateurs de la ville de Bienne pour y répondre (problèmes de langue pour les parents allophones). Ces questionnaires n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse détaillée.

Les 6 enseignantes impliquées dans la première année d'expérimentation ont répondu lors d'un entretien à des questions préparées pour l'occasion. Une synthèse de ces entretiens fait l'objet d'un chapitre du présent rapport.

² Par rapport à la population correspondant au questionnaire individuel de 1999, 4 élèves n'ont pas passé les tests (ils ont quitté l'école) et 5 élèves nouveaux sont arrivés et ont été intégrés à la passation.

Traitement des données

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

Remarque importante

Les effectifs pris en considération ne dépassent que rarement le nombre de 100 élèves. Afin de faciliter la compréhension des diverses analyses et de permettre une comparaison entre des effectifs qui sont variables, nous avons décidé de recourir assez systématiquement à des résultats exprimés en termes de pourcentage. Les lecteurs voudront bien tenir compte de ce fait à la lecture des nombreux tableaux fournis.

3 - Caractéristiques sociolinguistiques

La situation langagière initiale des élèves dans leur contexte familial et social revêt une grande importance. Il nous importe en effet de connaître quels comportements langagiers et quelles représentations initiales existent chez les élèves, afin de mieux percevoir au travers des résultats issus des tests notamment l'influence que peuvent exercer ces données de contexte.

Les analyses qui suivent prennent appui sur les données recueillies auprès de deux volées d'élèves successivement entrées dans le projet d'immersion :

- La population I concerne la volée entrée dans le projet en août 1999.
- La population II prend en compte la volée entrée dans le projet en août 2000.

Les données ont été recueillies sur la base d'un questionnaire sociolinguistique individuel³. La passation s'est effectuée en août 1999 pour la population I et en août 2000 pour la population II.

Nombre de classes et d'élèves

Lors de la mise en route du projet en août 1999, les degrés 1 et 2 ont été immédiatement intégrés au processus d'immersion. La répartition des élèves au début de l'année scolaire était la suivante.

Tableau 1 – Effectifs de la 1^{re} année d'immersion (population I)

Degré	Classes alémaniques	Classes francophones
1 ^{re} année	21 élèves	16 élèves
2 ^e année	33 élèves	23 élèves
Totaux	54 élèves	39 élèves
	93 élèves	

On relèvera que le nombre de classes francophones et alémaniques est différent : il y avait 3 classes alémaniques et 2 classes francophones.

Dès août 2000, les classes impliquées dans le processus d'immersion ont été complétées par de nouveaux élèves de 1^{re} année (44 nouveaux élèves) et par l'arrivée en cours d'année d'élèves progressivement intégrés aux 2^e et 3^e années⁴. Les effectifs au début de l'année scolaire 2000/2001 étaient répartis comme suit.

³ Ce questionnaire a été quelque peu simplifié lors de la passation de 2000, certaines questions s'étant avérées inutiles.

⁴ On notera que la mobilité des élèves est particulièrement importante dans l'école, puisque plusieurs ont déménagé (4 élèves) et qu'un nombre assez élevé (21) sont arrivés en cours d'année ou au début de l'année scolaire suivante. Nous avons intégré les nouveaux élèves dans l'effectif de la population II. Quant au prélèvement de données de 1999, il comprend quelques élèves qui ont par la suite quitté l'école.

Tableau 2 – Effectifs de la 2^e année d'immersion (population II)

Degré	Classes alémaniques	Classes francophones
1 ^{re} année	28 élèves	16 élèves
2 ^e année	26 élèves (dont 5 nouveaux)	23 élèves (dont 6 nouveaux)
3 ^e année	37 élèves (dont 6 nouveaux)	24 élèves (dont 4 nouveaux)
Totaux	91 élèves	63 élèves
	154 élèves	

Pour l'année scolaire 2000/2001, 8 classes étaient impliquées dans le projet d'immersion (5 classes alémaniques et 3 francophones).

Les différentes analyses qui suivent sont fondées sur les deux populations présentées et sur les effectifs des classes au début de l'année scolaire.

Nationalités et langues premières

Afin d'avoir une idée de l'hétérogénéité des classes de l'école de Boujean, nous avons comparé les nationalités représentées avec les langues premières indiquées. En effet, dans le contexte qui nous préoccupe, de nombreuses attentes sont liées au statut linguistique initial:

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

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

Tableau 3 – Nationalités

	CH	Autres	Totaux
Population I (N=93)	61 %	39 %	100 %
Population II (N=64)	65 %	35 %	100 %

Tableau 4 – Répartition selon les groupes linguistiques

	Langues premières (maternelles)			Totaux
	Français	Dialecte + all. st.	Autres langues	
Population I	25 %	34 %	41 %	100 %
Population II	25 %	33 %	42 %	100 %

Selon les réponses recensées, les nationalités et les langues premières ne se recoupent pas complètement; on voit en effet que le pourcentage de langues premières autres que le *français* et le *dialecte/allemand standard* est plus élevé que celui des nationalités. Ceci s'explique par le fait que certains élèves de nationalité suisse ont par leurs parents une origine étrangère et qu'ils connaissent et utilisent prioritairement leur langue d'origine dans le contexte familial.

En ce qui concerne les langues premières étrangères, il faut souligner leur large diversité, illustrée par le tableau 5.

Tableau 5 – Inventaire des langues premières étrangères répertoriées

Langues premières citées	Nombre de citations (population I)	Nombre de citations (population II)
italien	9 élèves	5 élèves
albanais	9	4
espagnol	3	2
chinois	2	1
arabe	2	3
tamoul	2	-
kurde	2	1
cambodgien	2	1
portugais	1	1
turc	1	4
serbe	1	1
anglais	1	-
vietnamien	1	2
bosniaque	1	-
polonais	1	1
hongrois	-	1

On constate que ce ne sont pas moins de 16 langues différentes, en plus du dialecte alémanique, de l'allemand standard et du français qui ont été ainsi identifiées.

Lors de la passation des questionnaires initiaux en 1999, il n'a pas été possible d'identifier des élèves possédant plus qu'une langue première. En revanche, nous avons adapté les questions relatives à la langue première pour la population d'août 2000, ce qui nous a permis d'identifier clairement 19 élèves sur 64 (soit 30 %) qui ont déclaré avoir appris une deuxième langue dans leur petite enfance. Cinq de ces élèves sont francophones, neuf alémaniques et cinq allophones. Ces élèves peuvent être qualifiés de "bilingues".

Connaissances déclarées dans d'autres langues

Nous avons également demandé aux élèves s'ils avaient des connaissances, même faibles, dans d'autres langues que leur(s) langue(s) première(s). Les réponses obtenues montrent que seuls 9 élèves (sur 93) en 1999 et 7 élèves (sur 64) en 2000 ont répondu par la négative, signifiant ainsi qu'ils n'avaient pas de connaissances initiales dans d'autres langues. Tous les autres élèves ont affirmé posséder des

aptitudes dans une ou plusieurs autres langues. Le tableau 6 fait l'inventaire un peu plus détaillé de ces déclarations, en tenant compte de la langue première des élèves.

Tableau 6 – Nombre de citations et répartition des élèves selon leurs connaissances dans d'autres langues

Les élèves sont de langue première...	Elèves qui déclarent connaître au moins un peu (en plus de la langue première) ...			
	1 autre langue	2 autres langues	3 autres langues	4 autres langues
...français (N=39)	16	13	2	--
dialecte + all. standard (N=53)	25	15	6	2
...autres langues (N=65)	9	29	23	3
Totaux	50	57	31	5

Le nombre important de citations et le fait que certains élèves déclarent avoir des connaissances, même faibles, dans quatre autres langues démontrent la richesse initiale assez élevée qui semble exister dans les populations que nous avons analysées. On peut souligner le fait que selon les groupes linguistiques, quelques différences apparaissent : ainsi les élèves allophones sont les plus nombreux à déclarer connaître 2 ou 3 langues en plus de leur langue première. Il est d'autre part assez surprenant et plutôt réjouissant de constater que moins de 10 % des élèves déclarent n'avoir aucune autre connaissance dans d'autres langues.

Afin d'en savoir un peu plus sur cette richesse langagière initiale, nous nous sommes demandé à quelles autres langues les nombreuses citations évoquées ci-dessus renvoyaient. En tenant compte de la langue première déclarée, on peut établir les liens suivants, illustrés par le tableau 7.

Tableau 7 – Langues pour lesquelles des connaissances sont déclarées en fonction de la langue première

Les élèves sont de langue première...	Les élèves déclarent avoir des connaissances dans les langues...			
	...français	...dialecte	...allemand standard	...autres langues
...français		19	5	26
...dialecte + all. standard	32		30	16
...autres langues	45	46	44	14
Nombre total de citations	77	65	79	56

On peut observer d'une manière générale que les langues du quotidien, à savoir le français et le dialecte sont au moins un peu connues d'un grand nombre d'élèves. L'allemand standard, bien que souvent cité, en particulier par les allophones, est en revanche peu connu des francophones. D'une manière générale, les élèves allophones sont ceux qui citent le plus grand nombre de connaissances dans les langues de leur environnement quotidien (soit le français, le dialecte et même l'allemand standard), leur connaissance dans d'autres langues étrangères étant en revanche assez peu fréquentes.

Un constat s'impose : compte tenu du jeune âge des élèves (de 6 à 8 ans) au moment des questionnaires, les connaissances linguistiques déclarées le sont en nombre élevé. Cette richesse initiale représente sans aucun doute un potentiel solide pour la mise en route d'une expérience immersive.

Compétences réceptives et productives dans les autres langues

Nous avons demandé aux élèves quel *degré de compréhension* et quelle *capacité à parler* ils estimaient avoir dans les langues autres que premières. Les réponses obtenues (cf. tableau 8) sont là aussi assez étonnantes et confirment l'impression de richesse langagière potentielle qui semble constitutive des savoirs initiaux des élèves.

Tableau 8 – Capacités déclarées par les élèves dans la compréhension des autres langues citées et dans leur capacité à les parler éventuellement

		Population I	Population II
Degré de compréhension dans les langues citées	Très bien	75	44
	Bien	20	24
	Un peu	65	44
Capacité à parler dans les langues citées	Bien	79	52
	Un peu	60	56
	Pas du tout	21	7

On constate en effet qu'un nombre élevé d'élèves ont une perception plutôt positive de leur compétence de compréhension ainsi que de leur capacité à parler dans les langues déclarées. Il faut sans doute relativiser quelque peu cette appréciation, étant donné la difficulté pour des petits élèves de cet âge de porter un jugement sur des langues qu'ils sont – du moins pour certains – en train de découvrir.

Situations d'apprentissage des autres langues

Afin d'approfondir encore où et quand les langues que les élèves déclarent connaître au moins un peu ont pu être apprises, nous leur avons proposé une série de situations et de lieux possibles. Le tableau 9 indique par ordre décroissant les situations les plus citées.

Tableau 9 – Situations dans lesquelles les élèves déclarent avoir appris d'autres langues que leur langue première ⁵

Situations	Population I	Population II
En regardant la TV	54	34
A la maison, avec les parents	54	33
A la garderie, en classe enfantine	46	30
Avec les copains	43	24
A la maison, avec les frères et sœurs	36	15
Avec d'autres personnes de la famille	19	17
Avec une maman de jour	1	4
Autres situations	42	19

L'influence de la *télévision* et du *milieu familial* apparaissent nettement. Dans les *autres situations*, on relèvera aussi que l'école est un lieu d'apprentissage d'autres langues cité de nombreuses fois (mentionnée 32 fois pour la population I et 11 fois pour la population II). Le nombre de citations et leur ordre décroissant sont par ailleurs comparables entre les deux populations citées, à une exception près.

Les langues pratiquées dans le cadre familial

Nous avons aussi posé quelques questions aux élèves concernant l'utilisation de leur langue première dans le cadre familial, en distinguant leur emploi selon que l'élève parle avec le père, la mère ou les frères et sœurs. D'une manière générale, les réponses obtenues témoignent d'un haut pourcentage d'utilisation de la langue première. Il n'y a pas de différences significatives selon les interlocuteurs comme le montre le tableau 10.

Tableau 10 – Les langues parlées par les élèves dans leur cadre familial

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

⁵ A noter que les élèves pouvaient répondre à plusieurs des situations proposées.

La forte présence de la langue première dans le cadre familial, pour banale qu'elle soit, atteste cependant de sa pratique régulière. Ceci est particulièrement important pour les élèves allophones, pour lesquels la pratique de leur langue d'origine est très importante dans le cadre de l'apprentissage progressif d'autres langues, que l'on pratique des méthodes immersives ou non. Les données que nous avons pu recueillir sont donc plutôt rassurantes, en particulier pour les élèves migrants, qui recourent très largement à leur langue première dans le cadre familial. Notons que les différences entre communautés linguistiques sont faibles et non significatives.

Les autres langues déclarées sont également utilisées dans le cadre familial, mais dans une proportion tout de même inférieure. On constate dans le même temps que beaucoup d'élèves déclarent recourir à d'autres langues dans leur contexte familial, ce qui montre une certaine ouverture.

Dans quelles langues regardent-ils la télévision ?

La TV est la situation la plus fréquemment citée pour accéder à d'autres langues. Or, notre questionnaire demandait aux élèves de fournir des indications quant aux langues dans lesquelles ils regardent la télévision. Par croisement avec la langue première, il est possible d'identifier le comportement des différents groupes linguistiques lorsqu'ils regardent la télévision dans d'autres langues; de même, il est possible de savoir combien d'élèves francophones ou alémaniques regardent la télévision dans d'autres langues. C'est ce que nous montre le tableau 11.

Tableau 11 – Langues autres que maternelles dans lesquelles les élèves questionnés regardent la télévision

		Les élèves sont de langue première...		
		...français (N=39)	...dialecte + all. st. (N=53)	...autres langues (N=65)
Les élèves regardent la télévision (toujours et quelquefois)...	...en français		40 %	63 %
	...en allemand	44 %		80 %
	...dans d'autres langues	38 %	19 %	71 %

D'une manière générale, on peut observer que les élèves francophones comme les élèves alémaniques regardent assez peu la TV dans la langue partenaire. Le pourcentage est encore plus bas pour ces deux groupes en ce qui concerne la télévision regardée dans d'autres langues. En revanche, les élèves allophones semblent nettement plus se tourner vers les langues qu'ils apprennent à l'école, étant sensiblement plus nombreux à déclarer le faire. Les élèves de langue première étrangère sont assez nombreux (plus de 70 %) à regarder les programmes de leurs télévisions nationales ou de chaînes utilisant leur langue première. Ce fait est important dans la mesure où l'on sait le rôle joué par la langue et la culture d'origine des élèves dans le processus d'éveil et d'apprentissage d'autres langues.

Si nous analysons par ailleurs les programmes TV dans d'autres langues que le français et l'allemand, les plus cités sont l'italien (28 citations), l'anglais (10), l'albanais (6), l'espagnol et le turc (5), l'arabe (4), le kurde (3), etc. Certains élèves regardent la télévision dans leur langue d'origine, mais il se trouve aussi d'autres élèves qui tentent de comprendre des programmes dans d'autres langues : ceci est surtout vrai pour l'italien (14 italophones déclarés) et l'anglais (1 seul anglophone déclaré).

Comportements langagiers dans diverses situations

Une des attentes fortes du projet de Bienne-Boujean est de voir se concrétiser des changements d'attitudes entre communautés linguistiques différentes. Dans cette perspective, nous avons demandé aux élèves de se situer par rapport aux comportements et aux relations qu'ils ont dans diverses situations avec leurs camarades d'autres communautés linguistiques.

Ainsi, nous avons successivement posé des questions qui concernent

- la vie quotidienne dans le quartier, dans la rue, avec les copains;
- la cour de récréation.

Les contacts dans la vie quotidienne du quartier

Nous distinguons dans le tableau qui suit les résultats selon les groupes linguistiques.

Tableau 12 – Contacts des élèves avec les autres langues dans leur quartier, selon l'appartenance aux divers groupes linguistiques

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. st.	...autres langues
Dans mon quartier, je joue avec des copains, copines qui parlent...	...le français		62 %	77 %
	...le dialecte	64 %		65 %
	...d'autres langues	28 %	36 %	49 %

On remarquera que tant les élèves francophones que ceux qui sont alémaniques semblent avoir peu de contact avec les élèves de leur quartier qui sont d'origine étrangère. Le pourcentage de réponses positives est encore plus faible chez les francophones. En revanche, on notera que des contacts un peu plus importants (c'est-à-dire supérieurs à chaque fois à 50 % des effectifs considérés) semblent avoir lieu entre francophones et alémaniques.

Si l'on examine maintenant les réponses données par les élèves allophones, il est intéressant de relever les pourcentages de réponses favorables nettement plus élevés que ceux-ci déclarent. Ces données indiquent un phénomène qui paraît naturel : les élèves allophones cherchent à nouer des contacts dans leur environnement quotidien avec leurs camarades des langues partenaires. Ils semblent le faire visiblement plus que ne le font les francophones et alémaniques, ce qui peut sembler assez naturel.

Nous avons encore voulu savoir quelle attitude face à l'usage de la langue partenaire lors de contacts dans le quartier les élèves pouvaient avoir. Ainsi, quel est leur degré de compréhension de la langue partenaire lors de ces contacts ? Les élèves concernés sont-ils prêts à changer eux-mêmes de code et à parler à leurs camarades dans la langue partenaire ? Ou encore est-ce que leurs camarades sont eux-mêmes prêts à changer de code et à adopter la langue partenaire ? Voici un bref aperçu des réponses globales obtenues.

Tableau 13 – Degré de compréhension et disponibilité au changement de code des partenaires dans le cadre de leur vie quotidienne de quartier

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

On peut constater d'une manière générale que la disposition à utiliser soi-même la langue de l'autre semble encore hésitante, ce qui est compréhensible. Le fait que le copain partenaire est perçu comme faisant des efforts pour adopter la langue de l'autre dans une proportion sensiblement plus élevée semble au contraire plutôt réjouissant. Tant le degré de compréhension de la langue partenaire que ce dernier point méritent d'être soulignés et semblent indiquer que certains fonctionnements linguistiques existent dans la réalité quotidienne d'un assez grand nombre d'élèves, même s'ils sont faibles.

Contacts dans le cadre scolaire, à la récréation

Examinons maintenant si nous retrouvons des comportements semblables dans le cadre scolaire, soit lors des récréations. Le tableau présenté ci-dessous apporte quelques informations à ce sujet.

Tableau 14 – Comportement des élèves dans la cour de récréation

		Population I	Population II
Pendant les récréations, je joue toujours ou souvent avec ceux qui parlentle français	70 %	64 %
	...le dialecte	73 %	83 %
	...d'autres langues	66 %	75 %

Si dans leur quartier, les élèves sont en contact de manière non organisée, il en va autrement du contexte scolaire, puisque la cour de récréation les rassemble et crée ainsi des conditions de contacts a priori beaucoup plus favorables. Il est donc plutôt surprenant de constater que d'une manière générale, entre 64% et 83 % des élèves concernés déclarent jouer dans la cour avec des camarades d'autres langues. Le corps enseignant a lors de nos rencontres maintes fois souligné le fait que les contacts entre élèves de langues différentes s'étaient beaucoup développés. Une analyse plus fine doit nous permettre de percevoir si ce phénomène concerne tous

les élèves de manière indifférenciée ou non. Ainsi, nous pouvons nous pencher sur ces résultats généraux sous l'angle des groupes linguistiques.

Tableau 15 – Comportement des différents groupes linguistiques concernant leurs partenaires des autres communautés dans la cour de récréation

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. st.	...autres langues
A l'école, pendant la récré-récréation, je joue toujours ou souvent avec ceux qui parlent...	...le français		67 %	66 %
	...le dialecte	54 %		77 %
	...d'autres langues	30 %	89 %	80 %

L'observation des résultats selon les groupes linguistiques montre quelques différences: les contacts entre alémaniques et francophones existent dans une proportion supérieure à 50 %. C'est dire qu'ils ont déjà une certaine importance. Les élèves francophones sont cependant sensiblement plus retenus dans leurs contacts avec des élèves de langue étrangère (seulement 30 % de réponse positives). De ce point de vue, les réponses des élèves alémaniques diffèrent nettement de celles des francophones par rapport aux élèves de langues premières étrangères. Quant à ces derniers, on relèvera leur ouverture assez large à tous les groupes linguistiques, même si une réticence très légère peut être perçue face aux francophones.

Ces différences assez minimes ne sont pas trop surprenantes : on connaît de longue date la situation de minoritaire des francophones, qui se traduit souvent par des comportements défensifs: nous pouvons admettre l'hypothèse selon laquelle ces réticences apparaissent partiellement dans les réponses fournies par les francophones.

L'analyse des réponses fournies par les élèves concernant leur plaisir à jouer avec ceux qui parlent d'autres langues aboutit à des résultats globalement positifs. Le tableau ci-dessous illustre notre propos.

Tableau 16 – Plaisir des relations avec d'autres groupes linguistiques

		Population I		Population II	
		Oui	Non	Oui	Non
D'une manière générale, aimes-tu jouer avec ceux qui parlent...	...le français	68 %	29 %	81 %	19 %
	...le dialecte	80 %	18 %	92 %	8 %
	...d'autres langues	68 %	26 %	87 %	11 %

Le pourcentage de réponses favorables se situe entre 68 % et 92 %. On notera en outre que la population II présente un pourcentage d'avis positifs encore plus élevé. Certes, les réponses négatives montrent que certains élèves véhiculent des représentations qui se traduisent par une attitude peu ouverte aux autres.

On peut se demander si des différences significatives apparaissent dans les réponses fournies par les différentes communautés linguistiques. Le tableau 17 donné ci-après présente les différents résultats obtenus.

Tableau 17 – Plaisir de jouer avec des élèves d'autres communautés linguistiques en fonction de sa langue première

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
D'une manière générale, aimes-tu jouer avec ceux qui parlent...	...le français			57 %	42 %	74 %	25 %
	...le dialecte	67 %	31 %			85 %	14 %
	...d'autres langues	38 %	49 %	83 %	15 %		

On constate d'une manière générale que certaines observations faites ci-dessus en ce qui concerne les différences de comportements se confirment. La réticence des élèves francophones face à ceux qui parlent d'autres langues se retrouve, puisque près de la moitié des élèves francophones répondent négativement. Les élèves alémaniques de leur côté marquent aussi une certaine réticence à aimer jouer avec leurs camarades francophones. Une partie de la méfiance qui existe à Bienne entre communautés francophone et alémanique apparaît; à noter que les alémaniques manifestent plus d'ouverture face à leurs camarades allophones. On relèvera à l'inverse que ces derniers manifestent une volonté d'ouverture aux autres communautés linguistiques très élevée, ce que leur situation particulière (besoin d'intégration et nécessité de connaître la langue d'accueil) explique sans doute largement.

Représentations des élèves face au dialecte et au français

Une expérience d'immersion se doit de connaître à son début quelles représentations peuvent avoir les élèves impliqués. Le but poursuivi consiste notamment à percevoir dans la durée si ces représentations peuvent évoluer, en particulier dans le sens d'une plus grande ouverture aux autres langues. Les questions posées à de petits élèves de 6 à 8 ans étaient bien évidemment simples. L'analyse des résultats généraux (cf. tableau 18) révèle globalement des taux de représentations positives très élevés.

Tableau 18 – Opinions des élèves face au français et au dialecte

Affirmations	OUI		NON	
	Population I	Population II	Population I	Population II
Le français est une belle langue	90%	92%	9 %	8 %
Le français est agréable à écouter	88%	88%	12 %	12 %
Le français est facile à apprendre	54%	53%	46 %	47 %
Le français est utile, notamment en ville de Bienne	90%	95%	9 %	5 %
Le dialecte est une belle langue	82%	90%	12 %	8 %
Le dialecte est agréable à écouter	74%	90%	23 %	9 %
Le dialecte est facile à apprendre	62%	56%	34 %	44 %
Le dialecte est utile, notamment en ville de Bienne	93%	95%	4 %	5 %
Aimerais-tu apprendre d'autres langues ?	87%	81%	10 %	19 %

Nous constatons que les résultats obtenus auprès des élèves de 1999 se confirment complètement en 2000, aucune différence significative n'apparaissant dans les pourcentages recensés. Le français et le dialecte recueillent des avis largement positifs quant à leur beauté respective, leur caractère agréable, leur utilité en ville de Bienne (littéralement plébiscitée). Seule exception: l'une comme l'autre langue sont reconnues comme n'étant pas faciles à apprendre, le français étant perçu comme particulièrement ardu par un peu moins de 50 % des élèves.

Il reste toutefois à comparer entre eux les représentations déclarées en fonction de l'appartenance à l'une ou l'autre communauté linguistique. C'est ce que le tableau 19 permet d'observer.

Tableau 19 – Les représentations des différentes communautés linguistiques par rapport aux autres langues

Affirmations	Je suis de langue première...					
	...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Le français est une belle langue			87 %	11 %	89 %	11 %
Le français est agréable à écouter			85 %	15 %	86 %	14 %
Le français est facile à apprendre			26 %	74 %	51 %	49 %
Le français est utile, notamment en ville de Bienne			91 %	8 %	94 %	6 %
Le dialecte est une belle langue	74 %	18 %			85 %	12 %
Le dialecte est agréable à écouter	56 %	36 %			83 %	17 %
Le dialecte est facile à apprendre	30 %	67 %			54 %	43 %
Le dialecte est utile, notamment en ville de Bienne	87 %	13 %			95 %	5 %
Aimerais-tu apprendre d'autres langues ?	90 %	10 %	91 %	9 %	86 %	11 %

D'une manière générale, nos questions visaient à dégager les représentations que se font les élèves des langues de leur environnement. Les résultats montrent qu'il y a peu d'avis négatifs exprimés. Comme dans les résultats généraux toutefois, l'affirmation sur la *facilité d'apprentissage du français ou du dialecte* est perçue de manière beaucoup plus nuancée: tant les élèves francophones qu'alémaniques n'approuvent que faiblement cette affirmation, tandis que les élèves allophones ont une opinion favorable légèrement supérieure à 50 %.

Apprendre le dialecte ou le français est donc perçu comme quelque chose de plutôt difficile. Tous les groupes linguistiques manifestent pour le français ou le dialecte une grande ouverture qui se traduit par des pourcentages élevés. Le dialecte obtient quant à lui des réponses positives également élevées. Une seule valeur recueillie est légèrement inférieure: c'est l'opinion émise par les élèves francophones par rapport à l'affirmation selon laquelle le dialecte *est une langue agréable à écouter* (56 % seulement de réponses positives).

En revanche, les réponses obtenues concernant l'utilité, notamment dans le contexte biennois, des deux langues partenaires que sont le français et le dialecte, sont très largement positives (entre 87 et 95 % d'opinions favorables).

Enfin, on notera que tant les francophones que les alémaniques ont une haute opinion de leur propre langue, toutes les réponses en pourcentage par rapport aux affirmations données se situant entre 80 et 100 % d'avis positifs. Ces résultats n'apparaissent toutefois pas dans le tableau 19.

Les élèves questionnés ont très largement manifesté un intérêt à apprendre d'autres langues. Nous donnons ci-dessous les différentes langues citées, avec leur fréquence.

Tableau 20 – Les langues que les élèves aimeraient apprendre

Langues citées	Nombre de citations	
	Population I	Population II
Anglais	35	23
Français	26	19
Italien	14	20
Espagnol	4	6
Dialecte alémanique	4	2
Allemand standard	4	3
Albanais	3	-
Chinois	-	2
Turc	-	1
Japonais	-	2
Portugais	-	1

On peut relever que les langues exerçant la plus grande attraction sont comme on pouvait s'y attendre l'anglais, suivi du français (qui continue à bénéficier d'un certain prestige). Enfin, les langues de la première vague de migration en Suisse l'emportent devant les autres souhaits d'apprentissage manifestés.

Nous avons demandé aux élèves pour quelles raisons ils souhaitaient apprendre d'autres langues. Voici un inventaire (non exhaustif) de quelques raisons invoquées.

a) pour l'*anglais* :

- le contexte familial (16 citations);
- la nécessité et l'utilité pour voyager, communiquer et même travailler (12);
- la beauté et l'attrance pour cette langue (11);
- l'importance dans la musique, la radio et la télévision (4);
- l'importance de savoir cette langue principale (3).
- l'utilité pour comprendre tout le monde (2);
- le rôle de l'Angleterre et de l'Amérique (2);
- le fait de pouvoir communiquer avec des copains (2);

b) pour le *français* :

- l'importance de pouvoir parler et jouer avec des camarades dans le contexte biennois (35);
- l'attrance et la beauté de cette langue (3);
- la nécessité de comprendre ce qui se passe à l'école (1).

c) pour l'*allemand* et/ou le *dialecte* :

- l'importance de pouvoir jouer avec des copains (6);
- l'utilité dans le contexte biennois (1).

Ces remarques témoignent d'une conscience assez élevée de l'importance aujourd'hui des langues dans le contexte social. De nombreuses autres citations sont par ailleurs faites par les élèves concernant d'autres langues, celles des pays de vacances (Italie et Espagne, par exemple). La variété des réponses démontre encore une fois la richesse plutôt étonnante que semblent receler les jeunes élèves de l'école de Bienne-Boujean.

Résumé

Contexte familial, comportements et attitudes langagières des élèves au début de l'expérience

Les analyses présentées dans ce chapitre portent sur les données recueillies auprès des élèves ayant commencé l'expérience d'immersion en août 1999 et en août 2000. Les informations recensées concernent les comportements et les attitudes langagières initiales des élèves, dans leur contexte familial et social.

Caractéristiques langagières des élèves

Nous avons cherché à identifier les différentes langues premières présentes dans les classes. Les langues autres que le français et le dialecte atteignent 41 % des effectifs en 1999 et 42 % en 2000. Nous avons recensé 16 langues différentes présentes dans les classes, en plus du dialecte, de l'allemand standard et du français. Par ailleurs, 30 % des élèves questionnés en 2000 ont pu être identifiés comme "bilingues" ayant appris dans leur petite enfance une deuxième langue. Une large majorité d'élèves ont déclaré avoir des connaissances, même minimales, dans une à quatre autres langues. Seuls 9 élèves de la volée 1999 et 7 de celle de 2000 se sont déclarés véritablement "monolingues", sans aucune autre connaissance, même faible, dans une autre langue. Les élèves impliqués dans l'expérience d'immersion témoignent donc d'une richesse langagière initiale assez élevée.

Les élèves puisent dans diverses situations pour approcher d'autres langues: la télévision et le milieu familial sont les moyens privilégiés utilisés pour se mettre au contact d'autres langues. Toutefois, on note des différences entre les communautés linguistiques: les alémaniques et les francophones ne semblent guère s'ouvrir à la langue partenaire prioritaire (le français ou l'allemand/le dialecte), tandis que les élèves allophones montrent une tendance nettement supérieure à se plonger dans ces deux langues.

Dans le cadre familial, la langue première est largement dominante. Ce résultat en soi banal revêt cependant une grande importance pour les élèves migrants, pour lesquels la culture et la connaissance de leur langue première est particulièrement déterminante dans le contexte de l'apprentissage d'autres langues.

Contact entre communautés linguistiques différentes

Nous avons aussi abordé largement la question des rapports et contacts avec d'autres langues dans la vie quotidienne. En situation initiale, c'est-à-dire avant que l'expérience d'immersion ne commence véritablement, on constate que les élèves alémaniques et francophones semblent entretenir peu de rapports avec les élèves

étrangers de leur quartier. Les contacts entre francophones et alémaniques existent par ailleurs, mais sont occasionnels. En revanche, les élèves allophones cherchent manifestement plus le contact avec leurs camarades francophones ou alémaniques. De même, l'attitude adoptée varie lorsqu'on est en contact avec quelqu'un d'une autre communauté linguistique: le recours spontané à la langue du partenaire est hésitant, même si le degré de compréhension attesté par les élèves est relativement élevé.

Les contacts à la récréation, dans la cour de l'école sont globalement attestés par un nombre élevé de réponses. En analysant toutefois le comportement déclaré des élèves selon leur langue première, certaines attitudes plus contrastées apparaissent: ainsi les contacts entre alémaniques et francophones existent, attestés par plus de la moitié des réponses. En revanche, les élèves francophones en particulier manifestent une certaine réticence face aux élèves allophones. Ils sont suivis dans cette attitude par les élèves alémaniques, notamment dans les contacts avec les allophones dans leur quartier. En revanche, d'autres réponses montrent que les élèves alémaniques manifestent une ouverture sensiblement plus élevée vis-à-vis de leurs camarades allophones, notamment quand on prend leurs représentations en compte.

Nous avons demandé aux élèves de s'exprimer par rapport au plaisir qu'ils ont à jouer avec des camarades d'autres langues. Leur avis global est largement positif. Analysés toutefois selon l'appartenance aux différents groupes linguistiques, on retrouve les réticences des francophones face aux allophones en particulier. Ceux-ci montrent de leur côté une large ouverture aux autres communautés.

Représentations face aux autres langues

Nous avons enfin voulu savoir quelles représentations les élèves se faisaient du dialecte et du français. Nous constatons que l'appréciation de ces deux langues est très largement positive. Les réponses les plus contrastées concernent en fait leur difficulté respective d'apprentissage. L'utilité du dialecte et du français dans le contexte biennois est cependant largement plébiscitée. Une analyse menée sous l'angle des différents groupes linguistiques montre que le français et le dialecte sont perçus comme difficiles dans leur apprentissage. Pratiquement toutes les autres réponses sont positives. Les allophones en particulier perçoivent tant le français que le dialecte de manière très positive.

Le désir d'apprendre d'autres langues est très grand. L'anglais arrive en tête, devant le français et l'italien. Les motifs invoqués touchent à l'attraction liée à la beauté de la langue (français et anglais), à la musique (anglais), au caractère international (anglais), à la nécessité de le connaître pour voyager, communiquer, travailler (anglais), à l'importance de pouvoir le parler dans le contexte biennois (français). L'allemand et le dialecte sont à peine cités et ne recueillent que peu de commentaires.

Zusammenfassung

Soziolinguistische Voraussetzungen

Anzahl Klassen und SchülerInnen im Projekt "Ponts-Brücken" der Quartierschule Biel-Bözingen

Tabelle 1 - SchülerInnenzahlen des ersten Immersionsjahres (Population I)

Stufe	Deutschsprachige Klassen	Französischsprachige Klassen
1. Schuljahr	21 SchülerInnen	16 SchülerInnen
2. Schuljahr	33 SchülerInnen	23 SchülerInnen
Total	54 SchülerInnen	39 SchülerInnen
Insgesamt	93 SchülerInnen	

Tabelle 2 - SchülerInnenzahlen des zweiten Immersionsjahres (Population II)

Stufe	Deutschsprachige Klassen	Französischsprachige Klassen
1. Schuljahr	28 SchülerInnen	16 SchülerInnen
2. Schuljahr	26 SchülerInnen (5 neu)	23 SchülerInnen (6 neu)
3. Schuljahr	37 SchülerInnen (6 neu)	24 SchülerInnen (4 neu)
Total	91 SchülerInnen	63 SchülerInnen
Insgesamt	154 SchülerInnen	

Tabelle 3 - Nationalitäten

	CH	Andere	Total
Population I (N=93)	61 %	39 %	100 %
Population II (N=64)	65 %	35 %	100 %

Tabelle 4 - Aufteilung nach Sprachgruppen Erstsprachen (Muttersprachen)

	Erstsprachen (Muttersprachen)			Total
	Französisch	Deutsch (Dialekt u. Standard)	andere Sprachen	
Population I	25 %	34 %	41 %	100 %
Population II	25 %	33 %	42 %	100 %

Die Ergebnisse beziehen sich auf die SchülerInnen, die den Immersionsunterricht ab August 1999 und ab August 2000 besucht haben. Sie betreffen ihre Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber den Sprachen, wie sie in ihrem familiären und sozialen Umfeld gebildet worden sind.

Wir haben den Anteil der verschiedenen Erstsprachen in den Klassen erhoben: Sie erreichen 1999, Französisch und Dialekt ausgenommen, 41%, im Jahr 2000 42%. In den Klassen sind neben der Mundart, der deutschen Standardsprache und dem Französisch 16 verschiedene Sprachen vertreten. Ferner sind 30% der befragten SchülerInnen zweisprachig aufgewachsen. Eine grosse Mehrheit gibt an, in ein bis vier Sprachen gewisse, wenn z.T. auch sehr bescheidene, Kenntnisse zu haben. Nur 9 SchülerInnen der Gruppe 1999 und 7 der Gruppe 2000 bezeichnen sich als eindeutig einsprachig, ohne jegliche Kenntnisse in einer anderen Sprache. Die SchülerInnen dieses Versuchs bringen also eine beachtliche Sprachenvielfalt und Vorkenntnisse in den Immersionsunterricht mit.

SchülerInnen stehen verschiedene Möglichkeiten offen, andere Sprachen kennen zu lernen: Das Fernsehen oder der Familienkreis schaffen in erster Linie Kontakte mit anderen Sprachen. Wir stellen aber Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachgruppen fest. Die Deutschsprachigen und die Französischsprachigen wenden sich einander, als Angehörige der Partnersprache, weniger zu als die Anderssprachigen, die beiden gegenüber eindeutig offener sind.

Innerhalb der Familie dominiert die Erstsprache eindeutig. Diese etwas banale Feststellung bedeutet aber auch, dass für die Ausländerkinder ihre Kultur und ihre Sprache Grundlage für das Erlernen anderer Sprachen sind.

Gefragt wurde auch nach Kontakten und Beziehungen zu anderen Sprachen im Alltag. Vor dem eigentlichen Immersionsunterricht scheinen deutschsprachige und französischsprachige SchülerInnen wenig Umgang mit den Ausländerkindern ihres Quartiers zu haben. Kontakte zwischen Französischsprachigen und Deutschsprachigen gibt es zwar, aber nur gelegentlich. Kontaktfreudiger sind die Ausländerkinder, sie suchen die Begegnung mit französisch oder deutschsprechenden KameradInnen. Ebenso bestätigt sich, dass man seine Haltung verändert, sobald man mit jemandem aus einer anderen Sprachgemeinschaft in Kontakt tritt: Der Gebrauch der Sprache des Gegenübers ist zögerlich, auch wenn das Sprachverständnis relativ hoch ist.

Pausenkontakte werden von einer grossen Zahl von Antworten bestätigt. Analysiert man das - deklarierte - Verhalten der SchülerInnen in Bezug auf ihre Erstsprache, erscheinen gewisse gegensätzliche Erfahrungen: So gibt es z.B. Kontakte zwischen Deutsch- und Französischsprachigen, wie mehr als die Hälfte der Antworten bestätigt. Dagegen zeigen besonders die französischsprachigen SchülerInnen eine gewisse Zurückhaltung gegenüber den allophonen. Ihnen folgen die deutschsprachigen SchülerInnen, sie zeigen dieselbe Einstellung, insbesondere gegenüber den Fremdsprachigen in ihrem Quartier. Wiederum andere Antworten weisen aus, dass die deutschsprachigen SchülerInnen den anderssprachigen etwas offener begegnen, besonders wenn man ihre Einstellungen berücksichtigt.

Die SchülerInnen haben sich auch sehr positiv geäussert zur Frage, ob es Spass

made, mit KameradInnen anderer Sprachen zu spielen. Differenziert man diese Antworten innerhalb der verschiedenen Sprachgruppen, erscheint wieder die leichte Zurückhaltung der Französischsprechenden gegenüber andern, besonders gegenüber den Fremdsprachigen, die ihrerseits den andern Gruppen gegenüber sehr offen sind.

Wir haben die SchülerInnen auch nach ihren Auffassungen zu Dialekt und Französisch gefragt. Beide Sprachen werden sehr positiv beurteilt. Widersprüchlich ist nur die Einschätzung, wie schwierig sie beide zu erlernen seien. Ueber die Nützlichkeit des Dialekts und der französischen Sprache in der Region Biel-Bienne bestehen keine Zweifel. Die Analyse in den verschiedenen Sprachgruppierungen ergibt, dass Französisch und Dialekt schwierig zu erlernen seien. Fast alle übrigen Antworten lauten positiv. Auffällig, wie wohlwollend die Fremdsprachigen Dialekt und Französisch einschätzen.

Der Wunsch, andere Sprachen zu erlernen, ist sehr gross. Englisch führt die Liste an, vor Französisch und Italienisch. Als Begründungen werden erwähnt: die Schönheit der Sprachen (F, E), die Musik (E), der weltweite Gebrauch (E), die Nützlichkeit der Kenntnisse für das Reisen, für die Kommunikation, für die Arbeit (E); dass es wichtig sei, die Sprache in Biel-Bienne sprechen zu können (F). In diesem Zusammenhang werden Deutsch und Dialekt kaum genannt und nur wenig kommentiert.

4 - Attitudes, comportements et représentations

Le chapitre précédent traitait des données initiales telles qu'elles apparaissent au travers des questions que nous avons posées aux élèves. Il s'agit maintenant d'examiner dans quelle mesure les attitudes quotidiennes, les comportements langagiers dans le quartier, dans la cour de l'école, ainsi que les représentations des autres langues ont évolué dans le temps.

Les résultats présentés ci-dessous concernent la population I telle que nous l'avions décrite précédemment. Nous avons passé à cette volée d'élèves un questionnaire individuel reprenant l'essentiel des questions que nous leur avons soumises à propos des attitudes et comportements dans la cour de récréation et dans le quartier. La passation a eu lieu en décembre 2001, soit deux ans et 4 mois après le premier questionnaire.

Nombre de classes et d'élèves

En 1999, la population I était formée de 93 élèves. Au moment de la passation de décembre 2001, il restait 81 élèves de cette volée initiale, les autres ayant quitté le collège ou n'appartenant plus aux effectifs considérés. Nous avons laissé de côté les élèves arrivés entre-temps. Les comparaisons que nous établissons dans ce chapitre ne concernent donc que des élèves ayant répondu aux deux questionnaires.

Les effectifs étaient répartis de la manière suivante.

Tableau 21 – Effectifs de la population I en décembre 2001

Degrés	Classes alémaniques		Classes francophones	
	Elèves alémaniques	Elèves allophones	Elèves francophones	Elèves allophones
3 ^e +4 ^e primaires	29	20	21	11
Totaux	81 élèves			

L'objectif de ce chapitre consiste à comparer les réponses fournies par les mêmes élèves à deux ans et quatre mois d'intervalle, afin de percevoir les éventuelles évolutions et changements tant dans les attitudes que dans les comportements adoptés par les uns et les autres dans leur réalité quotidienne. Il faut relever que les réponses que nous avons obtenues se basent cette fois sur un vécu réel et concret, ce qui n'était pas vraiment le cas en 1999, au début de l'expérience d'immersion.

Dans nos analyses, nous nous centrons prioritairement sur les langues de l'immersion, soit le français, le dialecte et l'allemand standard, dans le but de dégager autant que possible les changements constatés à leur sujet.

Le rôle de la télévision

Dans l'analyse des différentes situations de contacts avec d'autres langues, le recours à la télévision regardée dans d'autres langues que sa langue première arrivait en tête. Il est donc intéressant de comparer les résultats de 1999 et ceux de décembre 2001. Le tableau ci-dessous fournit les indications nécessaires.

Tableau 22 – Langues autres que maternelles dans lesquelles les élèves questionnés regardent la télévision

		Les élèves sont de langue première...					
		...français		...dialecte + all. standard		...autres langues	
		1999 (N=23)	2001 (N=21)	1999 (N=32)	2001 (N=29)	1999 (N=38)	2001 (N=31)
Les élèves regardent la télévision (souvent et quelquefois)	...en français			38 %	66 %	71 %	87 %
	...en allemand	30 %	76 %				

La lecture de ce tableau montre qu'un changement significatif s'est produit tant chez les élèves francophones que chez les élèves alémaniques: les pourcentages ont tous progressé de manière forte, attestant d'un recours beaucoup plus grand à la langue partenaire. Les élèves allophones, qui se tournaient fréquemment vers la télévision de leurs langues d'accueil ont aussi déclaré le faire encore plus qu'il y a deux ans. On notera que seuls 4 élèves (sur 81) ont déclaré ne jamais regarder la télévision.

Nous nous sommes intéressés au degré de compréhension de la langue partenaire lorsque les élèves regardent la télévision. Cette donnée ne figurait pas dans le questionnaire de 1999, raison pour laquelle nous ne présentons ci-dessous que les résultats de 2001.

Tableau 23 – Degré de compréhension des élèves dans la langue partenaire lorsqu'ils regardent la télévision

			Les élèves sont de langue première...		
			...français	...dialecte +all. st.	...autres langues
Lorsque je regarde la télévision, je comprends ce qui est dit...	...en français	très bien / assez bien		14 %	16 %
		un peu		52 %	41 %
	...en allemand	très bien / assez bien	38 %		3 %
		un peu	38 %		29 %

On constate globalement que peu d'élèves déclarent comprendre *très bien ou assez bien* la langue partenaire qu'ils entendent à la télévision: ce sont les francophones qui manifestent le plus de compréhension pour l'allemand. Une majorité des élèves déclarent en effet ne comprendre qu'*un peu* ce qui se dit à la télévision. De ce point de vue, ce sont les allophones qui manifestent le plus leur difficulté de compréhension. Ces résultats montrent que le processus d'intégration des langues partenaires est en cours, mais que les élèves ont conscience de leurs difficultés de compréhension.

Comportements langagiers dans la vie quotidienne de quartier

Les contacts entre les divers groupes linguistiques dans la vie quotidienne sont importants pour les élèves. Nous disposons de certaines indications quant à ce qui se passait en 1999 dans ce contexte. Nous avons par conséquent voulu savoir après deux ans et quatre mois si ces contacts existaient toujours et si leur fréquence avait évolué. Le tableau présenté ci-dessous fournit quelques indications à ce sujet.

Tableau 24 – Contacts des élèves avec les langues partenaires dans leur quartier, selon les divers groupes linguistiques

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. standard		...autres langues	
		1999	2001	1999	2001	1999	2001
Dans mon quartier je joue avec des copains, copines qui parlent...	...le français			50 %	62 %	68 %	71 %
	...le dialecte	61 %	67 %				

D'une manière générale, les contacts entre élèves de langues différentes, relativement aux langues partenaires, n'ont guère évolué de manière significative. Ils sont restés dans une proportion semblable, avec de légères hausses de fréquences, mais sans qu'il soit possible de constater une véritable progression. La différence positive la plus grande concerne les élèves alémaniques. Enfin, on soulignera qu'il y a une disponibilité à jouer avec les élèves de la langue partenaire qui est proportionnellement très semblable, quelle que soit la communauté linguistique à laquelle l'élève appartient.

Au-delà des contacts entre communautés linguistiques dans la vie quotidienne, il est évidemment aussi important de savoir quelles langues sont utilisées dans ce cadre, afin de cerner comment la communication s'établit entre élèves de langues différentes. A cet effet, nous avons posé des questions identiques pour saisir la disponibilité à utiliser la langue du partenaire et/ou à comprendre ce qui est dit dans l'autre langue. Le tableau 25 présente quelques comparaisons à ce sujet.

Tableau 25 – Degré de compréhension et disponibilité au changement de code dans le cadre de la vie quotidienne de quartier

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. standard		...autres langues	
		1999	2001	1999	2001	1999	2001
Je comprends la langue partenaire (dialecte ou français)...	très bien / assez bien	17 %	52 %	10 %	45 %	8 %	58 %
	un peu	57 %	14 %	42 %	24 %	63 %	13 %
Je suis prêt à utiliser la langue partenaire (dialecte ou français) souvent ou quelquefois		61 %	52 %	47 %	45 %	37 %	55 %

Un constat général s'impose à la lecture de ce tableau: la compréhension de la langue partenaire semble avoir fortement progressé: un pourcentage significativement plus élevé d'élèves déclare en effet la comprendre *très bien* ou *assez bien*. Les progressions sont même assez spectaculaires. En revanche, la disponibilité à utiliser soi-même la langue partenaire ne progresse que chez les élèves allophones, les francophones et les alémaniques attestant d'une stagnation voire d'une régression. Ce constat tient sans doute à la difficulté qu'éprouvent encore de nombreux élèves à parler dans la langue partenaire, la compréhension s'étant installée bien mieux que la capacité à produire soi-même des énoncés.

Les comportements dans la cour de l'école

Afin de percevoir si des changements ont eu cours depuis le début de l'expérience d'immersion, nous avons repris les questions relatives aux comportements langagiers face aux autres groupes linguistiques dans la cour de l'école.

Tableau 26 – Comportement des différents groupes linguistiques concernant leurs partenaires dans la cour de récréation

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
		1999	2001	1999	2001	1999	2001
Dans la cour de récréation, je joue souvent ou quelquefois avec des copains, copines qui parlent...	...le français			51 %	41 %	72 %	39 %
	...le dialecte	48 %	38 %				
	...d'autres langues	17 %	43 %	91 %	52 %	76 %	65 %

L'analyse du tableau permet de faire un constat surprenant: les contacts entre élèves de groupes linguistiques différents ont régressé, en particulier chez les allophones, qui ne sont plus que 39 % à déclarer en avoir *souvent* ou *quelquefois* avec leurs camarades francophones ou alémaniques. Ceci contredit en quelque sorte les résultats de 1999 et représente une déception face à l'espoir d'ouverture attendu de l'expérience bilingue. De fait, il ne faut pas oublier que les opinions émises en 1999 reposent plus sur les représentations que se faisaient les élèves de leurs rapports aux autres dans la cour de récréation que sur une expérience réelle et vécue. De ce point de vue, les résultats de 2001 correspondent mieux à la réalité des contacts telle qu'elle existe et reflètent plus fidèlement ce qui se passe effectivement.

Nous avons plusieurs fois souligné la méfiance affichée par les élèves francophones vis-à-vis des élèves allophones: lors du questionnaire de 1999, ils étaient 17 % seulement à déclarer jouer avec leurs camarades allophones. Dans les résultats 2001, ils sont désormais 43 % à affirmer avoir des contacts avec les allophones, témoignant ainsi d'un changement d'attitude important.

A l'inverse, les pourcentages ont régressé chez les alémaniques et les allophones. Là encore, l'expérience de la réalité a sans doute joué un rôle, les réponses de 2001 intégrant un vécu d'immersion qui faisait défaut auparavant.

Nous avons encore voulu savoir dans quelle mesure les élèves étaient prêts à recourir à la langue de leur camarade partenaire dans la cour de récréation. Le tableau ci-après montre que cette disposition n'est encore que peu ancrée, comme le tableau 25 le laissait percevoir déjà. A noter que seuls les élèves déclarant avoir un contact à la récréation avec des camarades de groupes linguistiques différents ont répondu à notre question.

Tableau 27 – Disposition à utiliser la langue partenaire

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. standard	...autres langues
A l'école, quand je joue avec des camarades, je leur parle en utilisant souvent ou quelquefois...	...le français		29 %	39 %
	...le dialecte	19 %		

Ces faibles résultats montrent que la pratique concrète de la langue partenaire incluant la prise de parole (compétence productive) n'est encore que le fait d'une minorité d'élèves. Les tests d'acquisitions langagières menés dans les classes en août 2001 pourront servir de comparaison (cf. chapitre 5, *Analyse des tests de juin et août 2001*, p.57 et suivantes).

Nous avons aussi voulu savoir si les élèves aiment en général jouer avec des camarades d'autres groupes linguistiques. Le tableau suivant établit la comparaison avec les résultats de 1999.

Tableau 28 – Plaisir de jouer avec des élèves d'autres communautés linguistiques selon la langue première

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. standard		...autres langues	
		1999	2001	1999	2001	1999	2001
D'une manière générale, aimes-tu jouer avec ceux qui parlent...	...le français			44 %	62 %	74 %	65 %
	...le dialecte	60 %	90 %				
	...d'autres langues	22 %	86 %	78 %	62 %		

La question posée s'adresse plus aux représentations que se font les élèves qu'à leur réalité vécue. Nous constatons dans ce contexte que les élèves francophones se déclarent de manière nettement plus favorable qu'en 1999, tant vis-à-vis des alémaniques que des allophones. La progression est même spectaculaire en ce qui concerne les déclarations des francophones par rapport aux allophones.

Les élèves alémaniques sont plus nuancés: leur plaisir à jouer avec les francophones progresse tandis qu'il régresse légèrement en ce qui concerne les allophones. Enfin, le groupe des élèves de langue première étrangère déclare de façon un peu moins nette son plaisir à jouer avec des camarades des langues partenaires.

D'une manière générale, il est réjouissant de voir les représentations des élèves francophones pareillement évoluer, puisque ce sont eux qui manifestaient sur plusieurs points des réticences face aux alémaniques et aux allophones. L'évolution étant semblable chez les alémaniques, il faut saluer le fait qu'entre groupes linguistiques francophones et alémaniques, les représentations semblent progresser de façon sensible.

Un contraste assez important apparaît tout de même avec les comportements déclarés par les mêmes groupes linguistiques, surtout dans la cour de l'école : les contacts sont sensiblement moins fréquents que ce que la question relative à leur plaisir à jouer avec des camarades de langues différentes laisse apparaître. Cette différence mériterait d'être approfondie, notamment par une observation plus fine des comportements au quotidien dans la cour de l'école.

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

L'analyse des résultats de 1999 avait montré une large ouverture aux autres langues dans les représentations des élèves. Une comparaison avec les réponses de décembre 2001 est donc intéressante à faire.

Tableau 29 - Les représentations des différentes communautés linguistiques par rapport aux autres langues (réponses positives)

Affirmations	Je suis de langue première...					
	...français		...dialecte + all. st.		...autres langues	
	1999	2001	1999	2001	1999	2001
Le français est une belle langue			88 %	89 %	87 %	85 %
Le français est agréable à écouter			88 %	89 %	84 %	85 %
Le français est facile à apprendre			22 %	31 %	53 %	45 %
Le français est utile, notamment en ville de Bienne			91 %	100 %	97 %	90 %
Le dialecte est une belle langue	74 %	100 %			76 %	100 %
Le dialecte est agréable à écouter	44 %	90 %			82 %	100 %
Le dialecte est facile à apprendre	30 %	38 %			55 %	54 %
Le dialecte est utile, notamment en ville de Bienne	87 %	100 %			92 %	100 %
L'allemand standard est une belle langue		90 %				90 %
L'allemand standard est agréable à écouter		81 %				90 %
L'allemand standard est facile à apprendre		29 %				82 %
L'allemand standard est utile, en particulier en ville de Bienne		100 %				82 %

L'analyse des données ci-dessus montre que les représentations des francophones à propos du dialecte ont fortement progressé entre 1999 et 2001: certaines représentations négatives, le caractère *agréable à écouter* du dialecte, par exemple, disparaissent au profit d'une opinion largement positive.

La même remarque est valable pour l'allemand standard, que nous n'avions pas inclus dans nos questions en 1999. On constate de même que les représentations des élèves allophones, déjà positives à propos du dialecte, ont encore progressé vers une opinion très majoritairement favorable.

C'est à propos du français que les opinions exprimées par les élèves alémaniques et allophones sont demeurées semblables: les avis restent très largement favorables, dans une proportion située entre 84 et 100 %.

Il y a cependant une constante dans tous les résultats analysés : les élèves sont plus partagés quant à la facilité d'apprentissage des langues partenaires :

- le français semble difficile à apprendre pour les alémaniques et les allophones ;
- le dialecte semble également difficile pour les francophones, un peu moins pour les élèves allophones ;
- l'allemand standard n'est pas facile non plus à apprendre, du moins pour les francophones alors que les allophones portent un jugement beaucoup plus favorable.

Recours à la langue partenaire dans d'autres situations non scolaires

Nous avons aussi voulu savoir si l'apprentissage indirect réalisé par l'immersion avait des répercussions dans la vie courante, en dehors de l'école. Nous avons ainsi demandé aux élèves de nous dire s'ils recouraient à la langue partenaire dans d'autres situations (dans les magasins, en ville, etc).

Tableau 30 – Recours au dialecte ou au français dans d'autres situations non scolaires – selon les groupes linguistiques

		Je suis de langue première...					
		...français		...dialecte + all. standard		...autres langues	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
J'utilise dans d'autres situations...	...le français			55 %	41 %	77 %	23 %
	...le dialecte	67 %	33 %				

Nous constatons qu'une majorité d'élèves déclarent recourir à la langue partenaire dans d'autres situations, ce qui laisse penser que des transferts commencent à s'opérer dans la vie courante. Ce recours est particulièrement net tel qu'il est déclaré par les élèves allophones, ce qui constitue un autre signe intéressant, à interpréter cependant avec la prudence qui s'impose face à de petits effectifs.

Finalement, nous voulions également savoir si ce recours avait lieu fréquemment ou non. Le tableau ci-dessous fournit quelques indications supplémentaires

Tableau 31 – Fréquence du recours à la langue partenaire dans des situations non scolaires

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. standard	...autres langues
Quand j'utilise le français ou le dialecte dans d'autres situations, c'est...	...souvent	24 %	7 %	19 %
	...quelquefois	43 %	48 %	58 %

Il ressort de l'analyse que le recours aux langues partenaires est plutôt occasionnel. Ce recours témoigne cependant d'un début d'utilisation dans d'autres lieux que ceux de l'école, à l'instar de ce qui se passe dans le quartier. Nous avons également demandé aux élèves des classes francophones s'ils utilisaient l'allemand standard dans d'autres situations: 52 % des élèves francophones et 54 % des élèves allophones de ces classes ont déclaré y recourir.

Satisfaction par rapport à l'expérience d'immersion

Nous ne pouvons prélever des informations auprès des élèves plongés dans une expérience immersive depuis plus de deux années sans leur demander comment ils se situaient par rapport à ce projet.

Tableau 32 – Degré de satisfaction par rapport à l'expérience d'immersion

		Je suis de langue première...		
		...français	...dialecte + all. standard	...autres langues
J'ai du plaisir à suivre les leçons d'immersion...	...oui, presque toujours	86 %	41 %	74 %
	...oui, parfois	14 %	52 %	26 %
	...non, rarement	--	7 %	--

Il est étonnant de constater que c'est le groupe des francophones qui déclare le plus haut pourcentage de satisfaction, ce qui confirme que pour ce groupe, un changement important s'est opéré pendant les deux premières années d'immersion. A l'inverse, le degré de satisfaction des élèves alémaniques est sensiblement différent, même s'il est majoritairement et largement positif. Les allophones de leur côté adhèrent également massivement au projet.

Appréciation par les élèves de leur apprentissage des langues partenaires

Il est important de demander aux élèves après deux ans et 4 mois d'expérience d'évaluer dans quelle mesure ils estiment avoir appris le français, le dialecte et l'allemand standard. Voici les réponses que nous avons obtenues.

Tableau 33 – Appréciation de l'apprentissage des langues partenaires

		Je suis de langue première...			
		...français	...dialecte + all. stand.	...autres langues	
Depuis que je participe à des leçons d'immersion je pense avoir appris	...le français	très bien		10 %	--
		assez bien		36 %	60 %
		un peu		48 %	40 %
	...le dialecte	très bien	10 %		--
		assez bien	71 %		18 %
		un peu	19 %		82 %
...	...l'allemand st.	très bien	33 %		27 %
		assez bien	43 %		36 %
		un peu	24 %		36 %

Ce qui paraît le plus frappant, c'est que les élèves francophones déclarent à des pourcentages élevés apprendre plutôt bien les langues partenaires, même si généralement peu d'élèves estiment avoir *très bien* appris l'une ou l'autre de ces langues.

En regroupant les réponses *très bien* et *assez bien*, on s'aperçoit qu'on dépasse souvent la moitié des effectifs. D'autres éléments apparaissent toutefois, moins positifs: les alémaniques sont mitigés sur la qualité de leur apprentissage du français. De même, les élèves allophones éprouvent sensiblement plus de difficulté à apprendre le dialecte (seuls 18 % déclarent l'avoir appris *assez bien*) que les francophones. Il faut toutefois relever que les effectifs des élèves allophones sont répartis dans les deux types de classes et qu'ils sont restreints: 11 élèves allophones dans les classes francophones et 20 dans les classes alémaniques.

Enfin, on peut signaler le fait que les élèves des classes francophones ont répondu aux questions portant sur l'allemand standard alors qu'ils ont tous commencé l'enseignement de cette branche au mois d'août 2001. L'appréciation qu'ils portent intègre sans aucun doute à la fois l'expérience d'immersion et celle du début de l'apprentissage de l'allemand.

Pour terminer notre investigation, nous avons posé une question aux élèves des classes francophones au sujet précisément de l'appréciation qu'ils ont de leur nouvel enseignement de l'allemand en tant que branche scolaire.

Tableau 34 – Satisfaction des élèves des classes francophones à propos de l'enseignement de l'allemand standard

		Je suis de langue première	
		...français (N=21)	...autres langues (N=11)
J'ai du plaisir à suivre les leçons d'allemand...	...oui, presque toujours	80 %	82 %
	...oui, parfois	14 %	9 %
	...non, rarement	--	--

Même si les effectifs sont très restreints, en particulier pour les réponses fournies par les allophones, le taux de satisfaction général est tout de même très élevé. En ce sens, on peut estimer que l'expérience de deux années d'immersion précédant le début d'un enseignement-apprentissage d'une langue semble plutôt favoriser une image positive. Il faudrait bien sûr pour confirmer ce constat disposer de données comparables auprès d'élèves n'ayant pas suivi d'immersion.

Résumé

Représentations, attitudes et comportements langagiers après deux années et quatre mois

Dans le présent chapitre, nous avons cherché à apprécier dans quelle mesure les attitudes et comportements langagiers dans la vie quotidienne et dans le contexte scolaire ont évolué. Un questionnaire reprenant certains éléments des données initiales a été passé à la population ayant débuté l'expérience d'immersion en décembre 2001, soit deux ans et quatre mois après son début. De la population initiale de 93 élèves, il restait 81 élèves au moment de la passation.

L'analyse du contexte langagier initial est centrée sur l'observation des langues visées par l'immersion, soit le français, le dialecte et l'allemand standard.

Rôle de la télévision

Diverses situations potentielles d'apprentissages indirects avaient été citées par les élèves en 1999. Parmi ces situations, la télévision constituait un outil privilégié d'accès à d'autres langues. Notre enquête montre que tous les groupes linguistiques ont changé d'attitude et qu'ils regardent beaucoup plus la TV dans les langues partenaires. Le changement est particulièrement important chez les élèves francophones. En revanche, l'appréciation de la qualité de la compréhension que les élèves déclarent à propos de ce qu'ils entendent à la télévision est prudente, se contentant d'affirmer majoritairement qu'ils comprennent un peu ce qu'ils entendent.

Contacts avec les autres communautés linguistiques

Les déclarations des élèves à propos de leur comportement dans leur quartier sont dans l'ensemble semblables à ce qu'ils avaient dit deux ans auparavant. Une légère progression - peu significative - de la fréquence est observée. Dans ce contexte, lorsqu'on leur demande quel degré de compréhension ils ont de la langue de leurs camarades de langue partenaire, les changements sont spectaculaires : une majorité très nette déclare beaucoup mieux comprendre leurs partenaires de jeu. En revanche, ils sont plus retenus lorsqu'il s'agit de recourir eux-mêmes à la langue de leurs camarades.

Le comportement dans la cour de récréation à l'école subit en revanche un changement important : la réalité des contacts semble l'emporter – à la baisse – sur les déclarations d'il y a deux ans, bien plus ouvertes et positives. Les valeurs que nous avons observées sont en effet toutes en baisse, attestant de relations qui ne se sont pas complètement développées au sein du cadre scolaire. Les élèves allophones en particulier déclarent beaucoup moins jouer avec leurs camarades francophones ou alémaniques qu'auparavant.

Représentations et attitudes langagières

Ce constat mitigé de collaboration partielle dans la cour de l'école est contredit par une opinion très largement positive lorsqu'il s'agit de se prononcer sur le plaisir que l'on éprouve à jouer en général avec des camarades de langues partenaires. Les déclarations par rapport à cette question sont largement à la hausse, en particulier chez les francophones, dont la méfiance vis-à-vis des alémaniques et encore plus des allophones disparaît complètement au profit d'une vision très positive.

Le décalage que nous constatons entre les déclarations correspondant à un vécu et celles qui sont de l'ordre des représentations montre bien qu'il faut encore du temps pour qu'il y ait parfaite concordance.

Le caractère très ouvert de la perception des autres et de leurs langues est conforté par les affirmations que nous avons soumises aux élèves s'agissant de leur opinion à propos des trois langues d'immersion. Par rapport aux réponses d'il y a deux ans, les opinions positives ont encore progressé et atteignent des pourcentages très élevés. La seule opinion plus contrastée concerne la facilité d'apprentissage de ces langues : le français est jugé le plus difficile, suivi de l'allemand standard et du dialecte.

Nous avons aussi abordé la question du recours aux langues partenaires dans d'autres situations de la vie quotidienne (dans les magasins, en ville, etc.). Une majorité d'élèves déclarent y recourir occasionnellement, signe que les acquisitions indirectes sont progressivement transférées dans d'autres situations.

Degré de satisfaction par rapport à l'enseignement par immersion

Nos investigations sur les attitudes et représentations ne pouvaient se terminer sans demander aux élèves quel était leur degré de satisfaction par rapport à l'expérience d'immersion qu'ils vivent. Leur plaisir à suivre les leçons d'immersion est très grand, chez les francophones et les allophones en particulier, les alémaniques étant plus réservés. Les opinions négatives sont quasi inexistantes. En revanche, l'appréciation que font les élèves de la qualité de leur apprentissage des langues partenaires est très prudente : la plupart pensent avoir appris assez bien ou un peu les langues d'immersion. Cette tendance est encore plus marquée chez les élèves allophones, plus particulièrement pour le dialecte, qui semble difficile à apprendre pour eux. Les alémaniques estiment aussi qu'ils apprennent assez peu le français.

Enfin, et c'est plutôt réjouissant, les élèves des classes francophones questionnés ont tous débuté l'enseignement de l'allemand (en 3^e ou en 4^e) en août 2001. Leur opinion au sujet de cet enseignement est largement positive, aucun avis négatif n'étant exprimé.

Les divers constats et tendances faits dans ce chapitre montrent une progression globale positive : les attitudes et comportements, de même que les représentations, ont évolué vers plus d'ouverture, plus de pratique des langues partenaires. L'appréciation que les élèves donnent de leur degré d'apprentissage des langues partenaires est toutefois mitigée. Une seule ombre au tableau doit être signalée: les élèves de langues différentes ne collaborent et ne jouent que peu ensemble dans la cour de récréation, les valeurs que nous avons obtenues ayant régressé par rapport aux déclarations faites deux ans auparavant.

Zusammenfassung

Einstellungen, Verhaltensweisen und Vorstellungen

Wie haben sich die Einstellungen und Haltungen der SchülerInnen den Sprachen gegenüber im Alltag und im Schulbereich entwickelt?

Ein Fragebogen mit verschiedenen Elementen der ersten Erhebungen ist an die SchülerInnen verteilt worden, die im Dezember 2001 den zweisprachigen Unterricht aufgenommen haben. Beim Abschluss, zwei Jahre und 4 Monate nach dem Beginn, konnten von den ursprünglich 93 SchülerInnen noch 81 befragt werden. Im Zentrum steht die Analyse der Zusammenhänge zwischen den Zielsprachen des zweisprachigen Unterrichts: sei es Französisch, Dialekt oder Standarddeutsch.

Verschiedene mögliche Zugänge und Situationen, um andere Sprachen kennen zu lernen, haben die SchülerInnen 1999 erwähnt. Das Fernsehen stellte diesbezüglich ein bevorzugtes Instrument dar. Unsere Untersuchung zeigt nun, dass alle Gruppen ihre Einstellung verändert haben, dass sie nun viel öfter Sendungen des Fernsehens in einer ihrer Partnersprachen schauen. Das ist besonders neu bei den französisch sprechenden SchülerInnen. Sie sind allerdings vorsichtiger in ihren Urteilen zum Problem des Verstehens der andern Sprachen, meinen aber, dass ihr Hörverstehen sich allmählich entwickle: sie verstünden vom Gehörten etwas.

Wenig verändert hat sich das Verhalten der SchülerInnen in ihrem Quartier. Eine kleine, nicht sehr deutliche Zunahme der Kontakte zeichnet sich ab. Aber was die SchülerInnen sagen über das Verstehen der Partnersprachen ihrer KameradInnen ist neu und Aufsehen erregend: Eine grosse Mehrheit stellt fest, dass sie ihre SpielkameradInnen der Partnersprache viel besser versteht. Hingegen bleibt die Zurückhaltung, diese andere Sprache auch selber zu sprechen.

Veränderung zeigt sich im Schulleben, auf dem Pausenplatz. Die Wirklichkeit scheint Lügen zu strafen, was die SchülerInnen noch vor zwei Jahren als offene und gute Kontakte untereinander bezeichnet haben. Die Werte liegen tief, sie bestätigen auch, dass das Zusammenleben in der Schule noch nicht voll entwickelt worden ist. Z.B. bestätigen die fremdsprachigen SchülerInnen, dass sie viel weniger als früher mit ihren deutsch- oder französischsprachigen KameradInnen spielen.

Die frühere Feststellung über mässige Kontakte auf dem Schulhof wird insofern relativiert oder korrigiert, als sehr viele ausdrücken, dass sie sehr gerne mit SchülerInnen der Partnersprache spielen. Diesbezüglich geben auch die Französischsprachigen an, dass ihr Misstrauen den Deutschsprachigen und Anderssprachigen gegenüber verschwunden und einer sehr positiven Sicht gewichen sei.

Die Diskrepanz, die wir zwischen den Aussagen über gelebte und vorgestellte Wirklichkeit feststellen, zeigt, dass da Übereinstimmung wohl erst in weiter Zukunft zu erwarten ist.

Die sehr offene Art der Wahrnehmung der andern und ihrer Sprachen bestätigte sich, als wir den SchülerInnen ihre positiven Aussagen bezüglich der drei Immersionssprachen wieder vorlegten. Die positiven Antworten haben im Vergleich zu 1999 noch zugenommen und erreichen sehr hohe Prozentanteile. Deutlicher als zuvor beurteilen die SchülerInnen die Schwierigkeiten, diese Sprachen zu lernen: Französisch sei am schwierigsten zu lernen, gefolgt von Deutsch Standardsprache und Dialekt.

Die Frage, ob die SchülerInnen die Partnersprachen in anderen Situationen des täglichen Lebens (bei Einkäufen, in der Stadt usf.) gelegentlich gebrauchten, wird positiv beantwortet. Das ist ein Zeichen dafür, dass die SchülerInnen zunehmend das (implizit) Erworbene transferieren.

Unsere Befragungen haben schliesslich auch zum Ziel gehabt zu erfahren, wie hoch der Befriedigungsgrad bei der Immersionserfahrung unter den SchülerInnen gewesen ist. Die Lektionen des Immersionsunterrichts sind beliebt, bei den Französischsprechenden und den Anderssprachigen sehr beliebt, bei den Deutschsprachigen ein bisschen weniger. Negative Urteile gibt es kaum. Die Einschätzung der gemachten Lernfortschritte ist vorsichtig: die meisten glauben, recht gut oder doch ein wenig in den Immersionssprachen gelernt zu haben. Diese Tendenz zeigt sich auch bei den Anderssprachigen, speziell beim Dialekt, der ihnen als schwierig erscheint. Die Deutschsprachigen schätzen ihre Fortschritte in Französisch auch als gering ein. Schliesslich haben erfreulicherweise alle befragten SchülerInnen der französisch sprechenden Klassen (in der 3. oder 4.) im August 2001 zum ersten Mal den Deutschunterricht besucht. Sie beurteilen diesen Unterricht als sehr positiv - kein einziges negatives Urteil ist geäussert worden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Fortschritte sind gemacht worden. Einstellungen, Haltungen, Vorstellungen haben sich zu noch mehr Offenheit entwickelt und zu mehr Praxis in den Partnersprachen geführt. Die Meinungen der SchülerInnen über ihre Fortschritte in den Partnersprachen sind jedoch ziemlich gemässigt. Die einzige Trübung des Bildes: Die SchülerInnen der verschiedenen Sprachen spannen und spielen wenig zusammen in den Pausen, weniger als sie in ihren Aeusserungen noch vor 2 Jahren angegeben haben.

5 – Résultats des tests d'acquisitions langagières

Afin de disposer d'informations concernant les acquisitions faites par les élèves au travers de l'immersion, nous avons fait passer auprès de l'ensemble des populations concernées des séries de tests portant sur les compétences réceptives orales et les compétences productives orales.

Population

La passation des différents tests s'est déroulée selon le calendrier suivant :

- juin 2000 : les élèves de 1^{re} et 2^e années ont tous passé 8 tests. Il s'agissait de la population I du chapitre 3. Au total, 94 élèves ont répondu aux différents tests proposés⁶ ;
- juin 2001 : les élèves de 1^{re} année entrés dans le projet en août 2000 ont passé 5 tests. Les tests qui concernaient les compétences productives orales ont été supprimés. Au total, 44 élèves ont répondu aux différentes questions posées par ces tests.
- juin et août 2001 : les élèves de 2^e et 3^e années ont passé une série de nouveaux tests incluant tant les compétences réceptives que les compétences productives. Les élèves des classes francophones ont été questionnés à deux reprises : en juin pour l'une des deux langues d'immersion (dialecte ou allemand standard), en août pour l'autre langue. 108 élèves ont répondu aux questions des différents tests.

Remarques

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

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

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

- le nombre d'élèves ayant participé aux tests est modeste;
- les branches choisies pour l'enseignement bilingue ne sont pas les mêmes pour tous les élèves;

⁶ La population I (93 élèves en août 1999) a subi quelques changements au cours de l'année scolaire. Les 94 élèves ayant répondu aux tests de juin 2000 ne correspondent pas complètement à la population de départ.

- les conditions auxquelles sont confrontés les élèves des classes alémaniques et francophones diffèrent : les élèves des classes alémaniques reçoivent un enseignement en français, tandis que les élèves des classes francophones sont exposés au dialecte alémanique et à la langue standard;
- un nombre important d'élèves de langue maternelle étrangère est présent dans toutes les classes.

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

Résultats et analyse des tests de juin 2000 – 1^{re} et 2^e primaires

Brève description des tests

Nous avons élaboré un dispositif comprenant 8 tests différents : 6 concernaient plus particulièrement les compétences réceptives et 2 les compétences productives. Les types de tests que nous avons choisis reprennent pour la plupart des tests semblables quant à leur démarche à ceux que l'Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP) a utilisés dans les expériences bilingues du canton du Valais. Les contenus en revanche sont adaptés à la situation spécifique biennoise⁷.

Tableau 35 – Description des tests de juin 2000

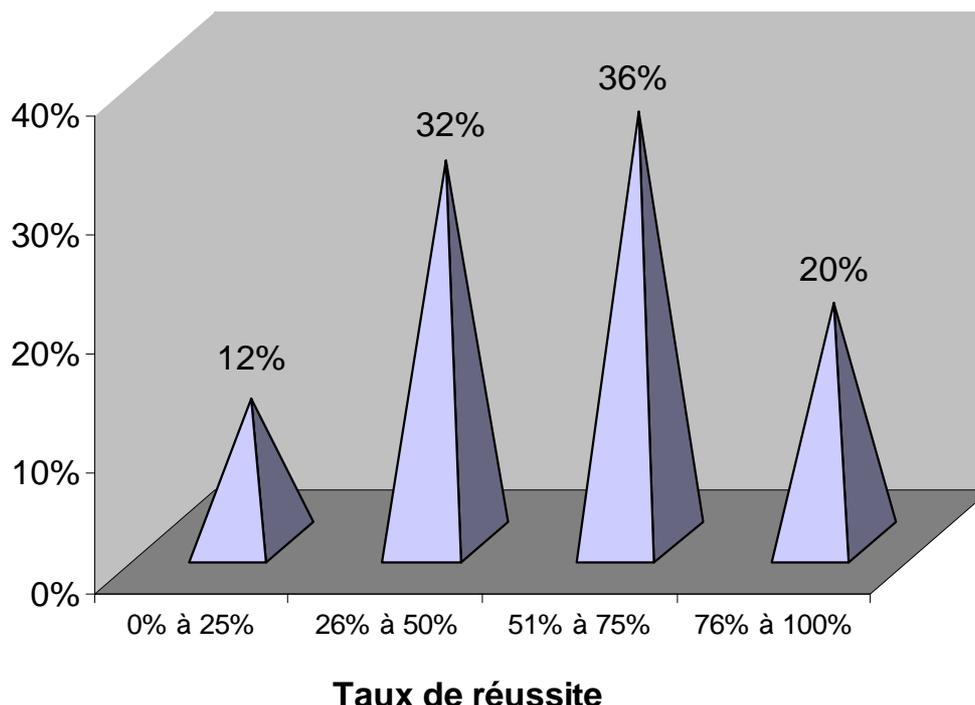
Compétences réceptives orales		
Test	Thème	Contenu et tâche
1 8 pts	Vocabulaire et phrases simples	L'élève doit associer une image à un mot simple ou à une phrase simple.
2 10 pts	Vocabulaire simple	L'élève doit associer un mot à une image.
3 10 pts	Repérage de nombres	L'élève doit repérer sur une feuille comprenant les nombres de 1 à 31 celui qu'on lui indique oralement.
4 10 pts	Repérage d'images sur la base de phrases	L'élève doit identifier des images sur la base de phrases plus complexes.
5 10 pts	Réalisation sous forme d'actions	L'élève entend une phrase et doit la réaliser concrètement (test type Total Physical Response).
6 5 pts	Reconstitution d'une petite histoire	L'élève doit identifier dans le bon ordre une série de 5 images correspondant chacune à un petit corpus de phrases.
Compétences productives orales		
7 5 pts	Formulation de réponses à des questions	L'élève doit répondre à des questions simples qui lui sont posées sur la base d'une image.
8	Raconter une petite histoire en langue 2	L'élève doit essayer de raconter dans la langue d'immersion la petite histoire qu'on lui présente.

⁷ Cf. bibliographie, ouvrages cités de l'IRDP, A.-L. Brégy et C. Brohy

Résultats généraux

L'ensemble des tests de compréhension totalisait un maximum de 53 points. Les résultats des élèves se répartissent entre 9 et 52 points. Nous avons choisi d'observer les résultats selon un critère arbitraire: réussite inférieure ou supérieure à 50 %. Chaque tranche peut ensuite être découpée en deux zones plus fines correspondant à 25 % des points. Les résultats généraux se présentent comme suit :

Graphique 36 – Résultats généraux des tests de compréhension

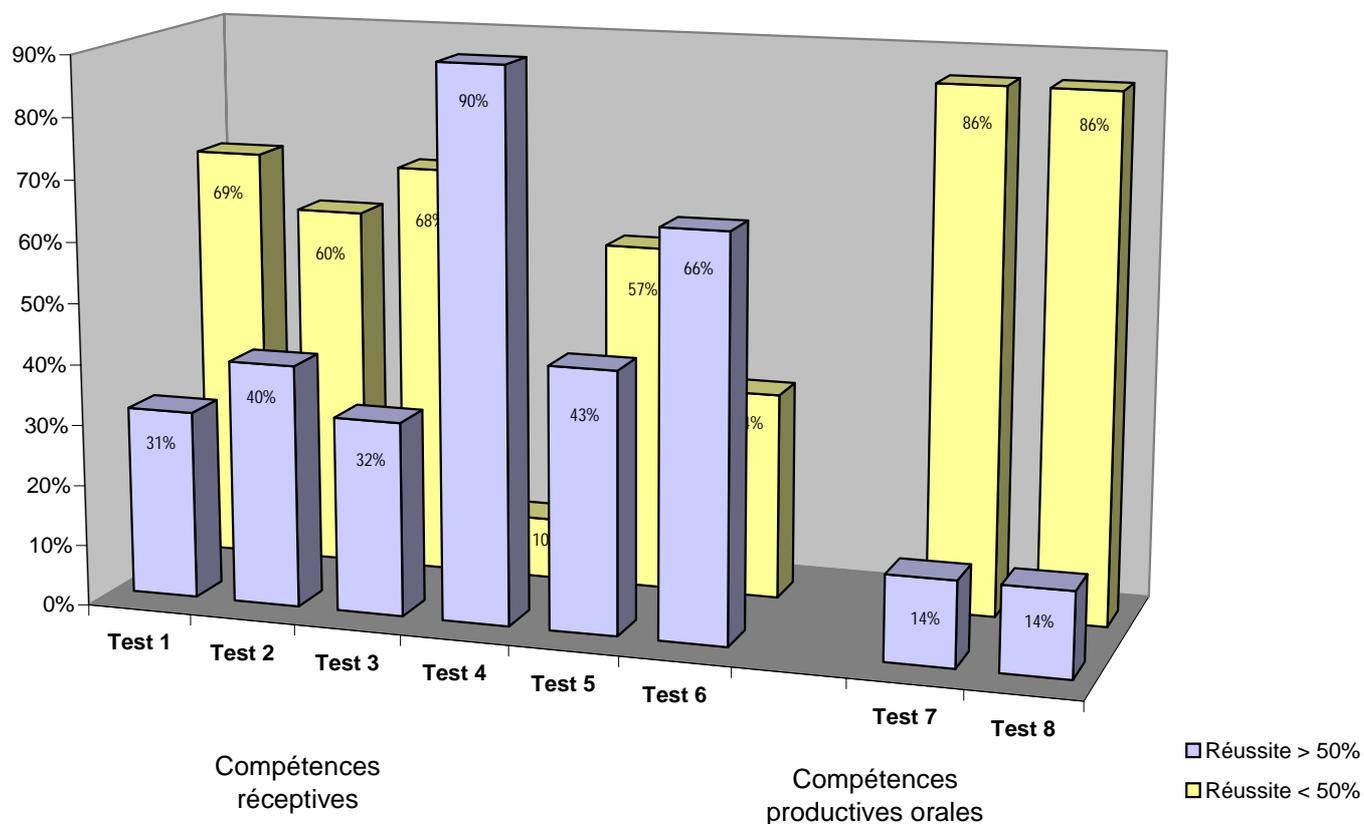


Nous constatons qu'une majorité d'élèves (56 %) dépasse le seuil de 50 % de réussite. Par ailleurs, on voit que 20 % des élèves réussissent plutôt bien les tests (taux de réussite supérieur à 75 %); en revanche, il apparaît aussi que 12 % des élèves obtiennent des résultats inférieurs à 25 % de réussite. On notera toutefois que tous les élèves concernés réussissent au moins 9 points, soit 17 % des questions qui leur ont été proposées.

Résultats globaux par test

Si nous observons de plus près la répartition des résultats par test, tout en conservant le partage selon le taux de réussite inférieur ou supérieur à 50 %, nous pouvons constater des différences assez importantes.

Graphique 37 – Comparaison des taux de réussite par test



L'analyse des résultats permet de dégager quelques tendances intéressantes : les tests 4 et 6 - qui concernent tous deux le repérage d'images à la suite d'une phrase ou d'une petite séquence proposée par l'enseignante - obtiennent des taux de réussite globalement élevés (90 % et 66 %). Il s'agit pour les élèves de repérer des indices dans ce qu'ils entendent et de les associer à une image correcte. En situation d'écoute, les élèves peuvent se servir d'indices langagiers qui leur permettent de saisir globalement le sens des énoncés qu'ils ont entendus; ils obtiennent des résultats plutôt positifs dans ce type d'activités, qui correspondent assez bien aux situations qu'ils vivent dans les leçons d'immersion. Ceci est particulièrement vérifié par le test 6, qui propose une petite histoire fractionnée en 5 images à reconstituer dans le bon ordre après écoute de chaque séquence. Ce type d'exercices conduit à un taux de réussite plutôt satisfaisant (66 % de réponses supérieures à l'identification de la moitié des items).

A l'inverse, les quatre autres tests de compréhension (vocabulaire simple, phrases simples, repérage de nombres, réalisation d'une action suite à un énoncé), plus ciblés sur des mots ou des petites phrases nécessitant une compréhension du vocabulaire, obtiennent des taux de réussite sensiblement plus faibles (entre 31 % et 43 % de réussite supérieure à la moitié des points); ceci s'explique notamment par le fait que les leçons d'immersion ne visent pas d'apprentissages langagiers particuliers. Le vocabulaire n'est donc pas acquis sinon par son intégration à un contexte langagier et à une situation.

Les deux tests impliquant une production orale de la part des élèves ont obtenu un faible taux de réussite, puisque celui-ci se situe à 14 % seulement au-delà de la moitié des points des tests. La difficulté pour une très large majorité d'élèves de s'exprimer dans la langue partenaire était certes attendue, d'autres expériences d'immersion l'ayant déjà démontré. On sait par exemple qu'il faut beaucoup de temps avant que la production spontanée s'installe lors d'un processus immersif.

Résultats différenciés selon la classe et la langue première

Les résultats généraux démontrent que des apprentissages ont eu lieu au cours de la première année d'enseignement par immersion. Il reste à savoir si tous les groupes linguistiques réagissent de la même manière, et si les classes francophones et alémaniques réussissent de manière semblable. Le tableau 38 fournit quelques indications intéressantes.

Tableau 38 – Résultats selon les classes francophones et alémaniques

Compétences réceptives orales				
	Classes alémaniques		Classes francophones	
	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 – vocabulaire et phrases simples	71 %	29 %	67 %	33 %
Test 2 – vocabulaire simple	47 %	53 %	80 %	20 %
Test 3 – repérage de nombres	58 %	42 %	82 %	18 %
Test 4 – phrases et repérages d'images	7 %	93 %	13 %	87 %
Test 5 – réponses sous forme d'actions	45 %	55 %	74 %	26 %
Test 6 – reconstitution d'une histoire	25 %	75 %	46 %	54 %
Résultats généraux (totaux)	33 %	67 %	58 %	41 %
Compétences productives orales				
Test 7 – réponses à des questions	89 %	11 %	82 %	18 %
Test 8 – raconter une histoire en L2	87 %	13 %	84 %	15 %

En comparant les classes alémaniques et francophones, on constate que d'une manière générale, le taux de réussite par rapport à la barre de 50 % est supérieur *en compréhension* pour les élèves des classes alémaniques, à l'exception du test portant sur le vocabulaire simple (test 1).

Les élèves des classes francophones se situent plus massivement que ceux des classes alémaniques en dessous d'un seuil de réussite de 50 %. Il faut relever ici que les élèves des classes francophones ont été confrontés à une situation plus délicate et difficile que ceux des classes alémaniques : ils ont été exposés de façon alternative au dialecte et à la langue standard. On notera aussi que les tests ont été proposés systématiquement à ces élèves en langue standard, le dialecte n'étant proposé que comme alternative si l'enseignante n'obtenait pas de réponse.

La plupart des résultats des élèves des classes francophones sont fondés sur les compétences en allemand standard prioritairement. Cependant, on relèvera aussi que les élèves des classes francophones obtiennent de bons résultats dans les tests qui ont globalement bien réussi, soit les tests qui mettent en jeu la compréhension d'énoncés ou la reconstitution d'une petite histoire entendue à l'aide d'images (tests 4 et 6) même si les pourcentages de réussite sont là aussi inférieurs à ceux des élèves des classes alémaniques.

La réalisation par une action concrète de consignes entendues oralement (test 5) présente cependant des pourcentages plus contrastés : les élèves des classes francophones réussissent sensiblement moins bien ce type d'activités.

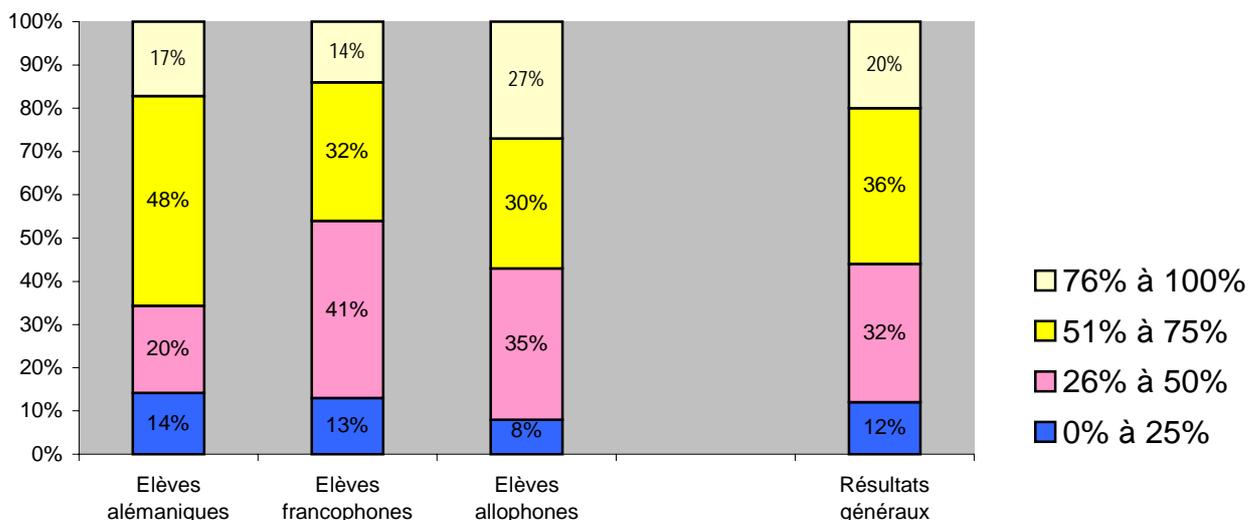
Les tests portant sur un vocabulaire simple ou sur le repérage de nombres (tests 1 à 3) n'obtiennent que des résultats assez faibles : une majorité d'élèves n'atteint pas le seuil de 50 % de réussite.

Ces résultats confirment cependant que l'immersion favorise la compréhension globale des énoncés en contexte (capacité à comprendre de petites séquences, de petites histoires) mais qu'elle ne contribue pas à des apprentissages systématiques, ce que les tests portant sur la connaissance de vocabulaire confirment.

L'examen des résultats en *compétences de production orale* montre que les différences ne sont pas significatives, la difficulté de s'exprimer étant partagée tant par les élèves des classes alémaniques que francophones. Nous n'avons pas relevé de manière exhaustive les types de réponses obtenues, car elles sont en nombre très faible.

Au-delà des résultats globaux, il est important de savoir si des différences existent entre groupes linguistiques. Les résultats que nous donnons dans le graphique 39 et le tableau 40 ci-après fournissent à cet égard des renseignements intéressants.

Graphique 39 – Résultats généraux des différents groupes linguistiques



Si l'on dresse un classement sur le taux global de réussite en prenant en considération la limite de 50 %, on constate que les élèves de langue première alémanique devancent ceux de langue première étrangère, qui eux-mêmes précèdent les élèves de langue première francophone.

Un examen plus fin montre cependant que les élèves de langue première étrangère sont proportionnellement les plus nombreux à obtenir un taux de réussite de plus de 75 %, alors que les élèves francophones sont massivement les plus présents dans la tranche médiane (de 25 à 50 % de réussite). Les élèves alémaniques sont quant à eux la catégorie la plus fortement représentée dans la tranche de réussite supérieure à 50 %; ils sont aussi les plus nombreux à obtenir un score entre 50 % et 75 % de taux de réussite.

Ces considérations sont à traiter avec prudence, vu l'effectif assez faible que représentent respectivement ces groupes (30 alémaniques, 22 francophones et 39 étrangers). Les élèves de langue première étrangère obtiennent des résultats semblables à l'ensemble; on peut même constater que c'est ce groupe qui a le pourcentage le plus faible dans la zone de réussite la plus modeste.

Une comparaison avec les résultats par test permet de mettre encore quelques autres éléments en évidence.

Tableau 40 – Résultats des tests selon les groupes linguistiques

Compétences réceptives orales						
	Elèves de langue première alémanique		Elèves de langue première française		Elèves de langue première étrangère	
	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 – vocabulaire et phrases simples	69 %	31 %	68 %	32 %	70 %	30 %
Test 2 – vocabulaire simple	52 %	48 %	82 %	18 %	54 %	46 %
Test 3 – repérage de nombres	69 %	31 %	73 %	27 %	57 %	43 %
Test 4 – phrases et repérage d'images	13 %	87 %	--	100 %	11 %	89 %
Test 5 – réponse sous forme d'action	45 %	55 %	77 %	23 %	54 %	46 %
Test 6 – reconstitution d'une histoire	21 %	79 %	36 %	64 %	43 %	57 %
Résultats généraux (totaux)	34 %	66 %	54 %	45 %	43 %	57 %
Compétences productives orales						
Test 7 – réponses à des questions	90 %	10 %	82 %	18 %	86 %	14 %
Test 8 – raconter une histoire en L2	86 %	14 %	86 %	14 %	86 %	14 %

On constate que les élèves francophones obtiennent des pourcentages de réussite sensiblement plus faibles que les autres groupes linguistiques, notamment dans les tests qui concernent la compréhension d'un vocabulaire simple et la réalisation de consignes sous forme d'action immédiate (tests 2 et 5). Pour ce type d'activités, les résultats des élèves alémaniques et ceux des élèves allophones sont proches.

Les tests qui portaient sur le vocabulaire simple et le repérage de nombres (tests 1 et 3) obtiennent des pourcentages assez faibles et peu différenciés selon les groupes linguistiques.

Les tests qui mettaient en jeu la capacité de compréhension globale des énoncés ou d'une suite d'énoncés (tests 4 et 6) montrent des pourcentages de réussite nettement plus élevés. Il est plutôt réjouissant de constater que les différents groupes linguistiques ne se différencient pas et que les taux de réussite sont proches et élevés.

Les élèves alémaniques sont ceux qui globalement réussissent le mieux. Ceci s'explique sans doute par les différents paramètres déjà évoqués (différences dans les situations de classe, de leçons, de confrontation à la langue, etc). Mais les écarts toutefois ne sont pas immenses et doivent être considérés avec prudence.

L'examen des résultats des élèves de langue première étrangère montre qu'ils n'ont apparemment pas rencontré de difficulté particulière. Certaines observations montrent en revanche que les élèves francophones ont obtenu des résultats parfois inférieurs aux autres groupes. Ceci mérite d'être examiné de plus près, notamment au travers des tests des années suivantes.

Les données de contexte (attitude face à l'allemand et au dialecte, les connaissances linguistiques initiales) nous ont déjà montré que les francophones sont ceux qui manifestent le plus de méfiance face aux autres communautés. Une certaine correspondance existe entre l'ouverture aux autres (liée généralement à des représentations plus ou moins négatives) et le taux de réussite dans la pratique d'autres langues. Cette correspondance pourrait en partie expliquer pourquoi le groupe des élèves francophones obtient des résultats légèrement en retrait. Cette interprétation doit encore trouver des indices complémentaires qui puissent la confirmer.

Pour terminer, nous avons également voulu comparer les résultats selon l'appartenance des élèves à la 1^{re} ou à la 2^e année primaire, afin de déterminer si la différence d'âge et de scolarisation pouvait avoir une influence sur la réussite.

Tableau 41 – Comparaison entre les résultats généraux de 1^{re} et 2^e années

	De 0 à 25 % de réussite	De 25 % à 50 % de réussite	De 50 % à 75 % de réussite	De 75 % à 100 % de réussite
Elèves de 1^{re} primaire	16 %	34 %	21 %	29 %
Elèves de 2^e primaire	9 %	39 %	34 %	27 %

Les différences qui sont apparues montrent que les élèves de 2^e réussissent globalement un peu mieux que ceux de 1^{re} (61 % de réussite au-dessus de la moitié des points pour les 2^e contre 50 % pour les 1^{re}). Les élèves de 1^{re} sont les plus nombreux dans la catégorie de réussite la plus faible. Une partie d'entre eux cependant obtiennent des pourcentages meilleurs que ceux des élèves de 2^e dans la tranche supérieure de réussite. Ces quelques considérations montrent que ces résultats ne mettent pas de différence réellement significative en évidence. Il apparaît que le degré n'a exercé qu'une influence minime sur les acquisitions que nous avons voulu évaluer. La durée d'immersion et le taux d'exposition jouent sans aucun doute un rôle plus important que la différence de degré et d'âge.

Résultats et analyse des tests de juin 2001 – Elèves de 1^{re} primaire

Comme déjà présenté au début de ce chapitre, nous avons procédé à la passation de tests d'acquisitions langagières à la population d'élèves de 1^{re} primaire ayant commencé l'immersion en août 2000. Nous avons renoncé à tester les élèves sur leurs compétences productives orales et avons réduit le nombre de tests visant les compétences réceptives orales (5 tests au lieu de 6).

La population ayant répondu aux différentes questions des tests comptait 44 élèves, répartis comme suit :

- 28 élèves dans 2 classes alémaniques ;
- 16 élèves dans 1 classe francophone.

Les groupes linguistiques comprennent 13 francophones, 16 alémaniques et 15 allophones.

Il faut relever ici que les élèves de 1^{re} n'ont bénéficié pendant l'année scolaire 2000/2001 que de *deux leçons hebdomadaires d'immersion*, complétées par des activités ponctuelles communes aux classes alémaniques et francophones. Le temps consacré à l'immersion régulière a donc été réduit de moitié pour cette population.

Les élèves des classes francophones ont tous répondu aux différents tests en dialecte. Celui-ci a été prioritairement utilisé au cours de l'année, l'allemand standard n'ayant été que très progressivement intégré aux activités en classe sous forme de petites ritualisations (chants, approches de thèmes tels que les jours, les mois, le temps, les heures, etc.). Le vécu principal des élèves en immersion était donc largement centré sur le recours au dialecte.

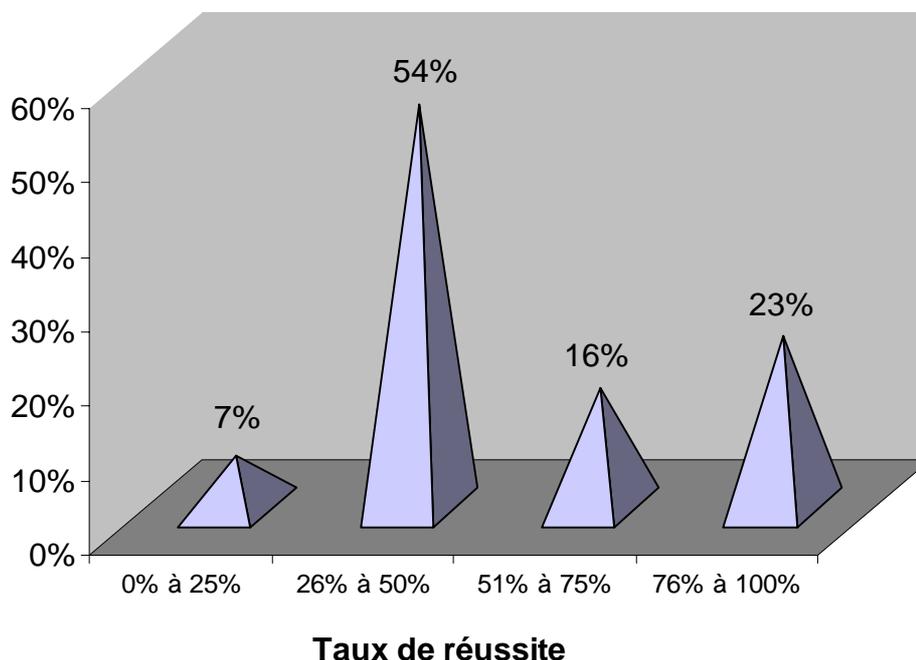
Bref rappel des tests avec leur description

Nous renvoyons au tableau 35 pour ce qui concerne le descriptif des tests. Rappelons que les tests 1 et 3-6 ont été retenus pour la passation 2000 et que les tests portant sur les compétences productives orales ont été écartés.

Résultats généraux

Le nombre total maximum pour les 5 tests proposés est de 43 points. Le total le plus faible s'est élevé à 7 points, le maximum de 43 points ayant été atteint par un élève. Nous avons procédé à une répartition identique des résultats pour pouvoir les comparer à ce que nous avons observé lors des tests de juin 2000. Les résultats généraux se présentent comme suit.

Graphique 42 – Résultats généraux des tests de compréhension



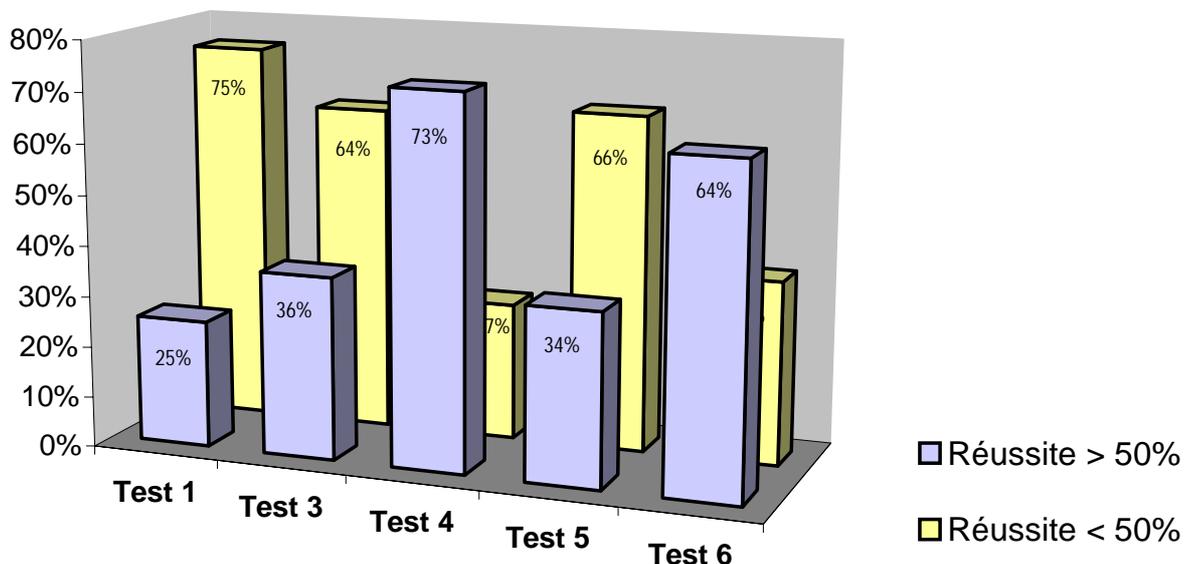
Globalement, ces résultats sont moins probants que ceux de juin 2000. En effet, les résultats globaux supérieurs à la moitié des points atteignaient 56 %, contre 39 % pour la population de juin 2001. En revanche, la répartition, pour relative qu'elle soit, montre quelques différences : le taux de réussite de la tranche inférieure est plus petit (7 % contre 12 %) ; celui de la tranche supérieure est plus élevé (23 % contre 20 %). Il ne faut toutefois pas accorder une trop grande importance à ces différences, somme toute peu significatives si on se réfère aux petits effectifs considérés.

Un constat cependant peut être fait : la réduction du taux d'exposition hebdomadaire à deux leçons a affaibli les résultats, ce qui paraît en soi logique. Il est assez difficile d'apprécier s'il s'agit là d'un relatif échec, attendu que les priorités de l'immersion ne visent pas des apprentissages langagiers directs. Il est cependant assez évident que cette réduction, demandée par les enseignantes en raison de difficultés organisationnelles, n'est pas sans effet : les résultats que nous décrivons semblent du moins l'attester.

Résultats généraux par tests

Pour affiner notre appréciation, il est intéressant de prendre en compte les résultats tels qu'ils se répartissent selon les différents tests. Le tableau 43 donne un aperçu des différents taux de réussite.

Graphique 43 – Comparaison des taux de réussite par test



Une comparaison avec les taux de réussite obtenus par les tests de juin 2000 montre que les résultats de 2001 sont assez semblables (cf. graphique 37): les pourcentages sont cependant dans tous les tests un peu inférieurs. On retrouve la même répartition que celle observée en 2000 : les tests qui portent sur des acquisitions précises (vocabulaire et nombres, tests 1 et 3) ne réussissent que modestement, tandis que la compréhension d'énoncés contextualisés par des images et la compréhension d'une séquence orale relatant une petite histoire (tests 4 et 6) atteignent des taux de réussite sensiblement plus élevés. La réalisation de consignes sous forme d'action (test 5) n'obtient quant à elle pas non plus des résultats probants.

Résultats différenciés selon les classes francophones et alémaniques et selon les groupes linguistiques

Afin de mieux cerner les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves, nous avons comparé les résultats selon l'appartenance à une classe alémanique ou francophone. Le tableau 44 donne un aperçu des résultats.

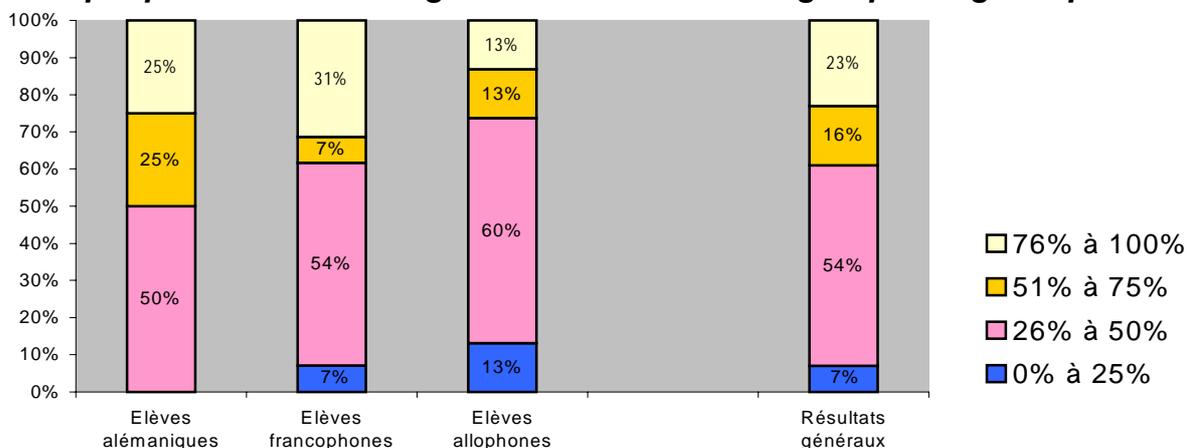
Tableau 44 – Résultats selon les classes francophones et alémaniques

Compétences réceptives orales				
	Classes alémaniques (N=28)		Classes francophones (N=16)	
	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 – vocabulaire et phrases simples	75 %	25 %	75 %	25 %
Test 3 – repérage de nombres	57 %	43 %	75 %	25 %
Test 4 – phrases et repérages d'images	21 %	79 %	38 %	62 %
Test 5 – réponses sous forme d'actions	64 %	36 %	69 %	31 %
Test 6 – reconstitu- tion d'une histoire	32 %	68 %	44 %	56 %
Résultats généraux	58 %	42 %	69 %	31 %

La comparaison entre les classes alémaniques et francophones montre de légères différences dans les taux de réussite, en faveur des premières, comme l'année précédente. La répartition selon les tests est cependant semblable : ce sont les mêmes tests qui réussissent bien (compréhension de séquences d'énoncés oraux, tests 4 et 6) et ce sont les mêmes tests qui obtiennent de moins bons résultats (vocabulaire, nombres et consignes, tests 1, 3 et 5). Il n'y a aucune différence significative à mettre en évidence en dehors du fait que les résultats des classes alémaniques sont un peu meilleurs.

Il est intéressant d'observer si le croisement des données en fonction des groupes linguistiques apporte des éléments nouveaux.

Graphique 45 – Résultats généraux des différents groupes linguistiques



Nous constatons que contrairement aux résultats de juin 2000, ce sont les élèves de langue première étrangère qui réussissent moins bien que les autres groupes linguistiques. Le groupe des alémaniques arrive en tête, suivi des francophones et des allophones. Dans la répartition des résultats selon les différentes tranches de réussite, on voit aussi que les élèves allophones sont ceux qui obtiennent les pourcentages les plus faibles dans les tranches supérieures. Au-delà de 75 % de réussite, on voit d'ailleurs que ce sont les élèves francophones qui obtiennent les meilleurs résultats. Cette différence pour le groupe des élèves allophones paraît un peu surprenante dans la mesure où les premières séries de tests avaient montré le contraire. En l'état, il est difficile de fournir une explication fondée par rapport à ce constat. Une hypothèse peut être formulée, qui consiste à estimer que la diminution du taux d'exposition de quatre à deux leçons hebdomadaires entraîne des difficultés accrues pour les élèves d'origine étrangère, qui sont en 1^{re} année confrontés également à l'apprentissage de la langue d'enseignement (entrée dans l'écrit, maîtrise de la lecture). L'autre fait à signaler et déjà observé, c'est que les élèves allophones éprouvent en général un peu plus de difficulté à apprendre le dialecte.

Il faut certes relativiser ces différents constats, car ils sont fondés sur de faibles effectifs. Rappelons aussi que les élèves des classes francophones ont été exposés principalement au dialecte. Ainsi, les résultats que nous examinons ici correspondent à ce que les élèves des classes francophones sont capables de comprendre en dialecte. Par rapport à l'année précédente, il y a un changement notable, puisque nous avons posé les questions aux élèves en allemand standard prioritairement. Les résultats que nous comparons concernent de fait des compétences qui portent sur des codes différents.

Pour compléter les informations, nous donnons ci-après les résultats des groupes linguistiques en fonction des différents tests.

Tableau 46 – Résultats des tests selon les groupes linguistiques

Compétences réceptives orales						
	Elèves de langue première alémanique		Elèves de langue première française		Elèves de langue première étrangère	
	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 – vocabulaire et phrases	75 %	25 %	69 %	31 %	80 %	20 %
Test 3 – repérage de nombres	56 %	44 %	69 %	31 %	67 %	33%
Test 4 – repérages d'images	12 %	88 %	38 %	62 %	33 %	67 %
Test 5 – réponse par une action	63 %	38 %	62 %	38 %	73 %	27 %
Test 6 – reconstituer une histoire	25 %	75 %	38 %	62 %	47 %	53 %
Résultats généraux	50 %	50 %	61 %	38 %	73 %	26 %

L'observation des résultats en fonction du type de tests nuance quelque peu ce que nous venons d'analyser pour le groupe des élèves allophones. En effet, pour les tests portant sur le repérage d'images en fonction d'une séquence orale que l'élève entend (test 4) et pour la reconstitution à l'aide d'images d'une petite histoire (test 6), les élèves allophones obtiennent des taux de réussite proches des deux autres groupes linguistiques. Ces résultats sont par ailleurs positifs (67 % et 53 % des élèves réussissent plus de la moitié des tâches proposées). C'est surtout pour les tests portant sur la connaissance du vocabulaire et la réalisation de consignes par une action (tests 1 et 5) que le groupe des élèves allophones obtient des taux de réussite inférieurs aux autres groupes.

On notera que c'est le groupe des élèves alémaniques qui obtient le meilleur résultat, dans toutes les catégories de tests. Mais les différences, notamment avec les francophones, ne sont pas énormes et n'ont pas de valeur significative évidente.

Au terme de cette analyse, on retiendra que globalement, les résultats après une année d'immersion pour cet effectif d'élèves qui n'ont bénéficié que de deux leçons immersives sont un peu mitigés, en tous les cas inférieurs à l'année précédente. En bonne logique, le faible taux d'exposition conduit à des résultats moins bons. Il est légitime de se demander si une telle situation n'est pas dommageable, en particulier pour le groupe des élèves allophones.

Résultats et analyse des tests de juin et août 2001 – Elèves de 2^e et 3^e primaires

La population I a passé en juin 2000 une première série de tests portant sur leurs capacités langagières en compétences réceptives et en compétences productives. Nous avons procédé après deux années d'immersion à la passation d'une nouvelle série de tests recouvrant les mêmes domaines, mais avec des exigences plus élevées.

Ce sont 108 élèves qui ont ainsi répondu aux divers tests que nous avons élaborés. La répartition des élèves dans les différentes classes de 2^e et 3^e primaires était la suivante.

Tableau 47 – Répartition des élèves dans les différentes classes

Elèves des classes alémaniques		Elèves des classes francophones	
Langue visée par les tests : français		Langues visées par les tests : dialecte et allemand standard	
62		46	
Elèves de langue première dialecte + all. standard	Elèves de langue première étrangère	Elèves de langue première française	Elèves de langue première étrangère
35	27	25	21

La population testée correspond à celle qui a commencé l'expérience d'immersion en août 1999. Elle correspond aussi à la population qui a répondu au questionnaire de

décembre 2001 portant sur les comportements, attitudes et représentations langagières. On notera que 22 nouveaux élèves ont complété cet effectif et que 10 départs ont eu lieu. On dénombre de façon claire 6 élèves bilingues français/dialecte (deux sont élèves de classes francophones et quatre de classes alémaniques). Un de ces élèves, qui se déclare francophone, fréquente en fait une classe alémanique. Nous l'avons assimilé à un élève de langue première alémanique, vu ses compétences bilingues. Un élève a été absent de l'école pendant une année scolaire entière.

Les élèves des classes francophones ont passé les tests dans les deux langues d'immersion : en dialecte et en allemand standard. La population a été scindée en deux groupes et l'ordre de passation a été inversé pour chacun des deux groupes. La première passation a eu lieu en juin 2001 et la seconde à fin août 2001, soit plus de deux mois après les premiers tests. L'objectif de ce dispositif consistait à disposer de données portant sur les deux codes auxquels les élèves de ces classes sont exposés.

Description des tests

Les premiers tests passés aux élèves après une année d'immersion ont montré que les compétences de compréhension s'installaient assez rapidement, notamment dans le cadre d'énoncés contextualisés. Nous avons aussi compris que la vérification de connaissances par des tests de vocabulaire simple ou de repérages de nombres se révélait peu efficace, car ce type d'apprentissage n'est pas constitutif d'un enseignement immersif.

De même, nous avons constaté que les capacités des élèves à produire des énoncés se sont révélées très faibles. Nous voulions, dans le cadre de la réalisation d'une deuxième série de tests, percevoir si les élèves avaient progressé dans ce domaine. Nous avons ainsi visé autant la compréhension des langues partenaires que la capacité des élèves questionnés à utiliser eux-mêmes ces langues. La batterie de tests que nous avons construite pour cette nouvelle série propose bien évidemment des tests de niveau de difficulté plus élevé. Nous donnons ci-après une rapide description des tests soumis aux élèves.

Tableau 48 – Brève description des tests

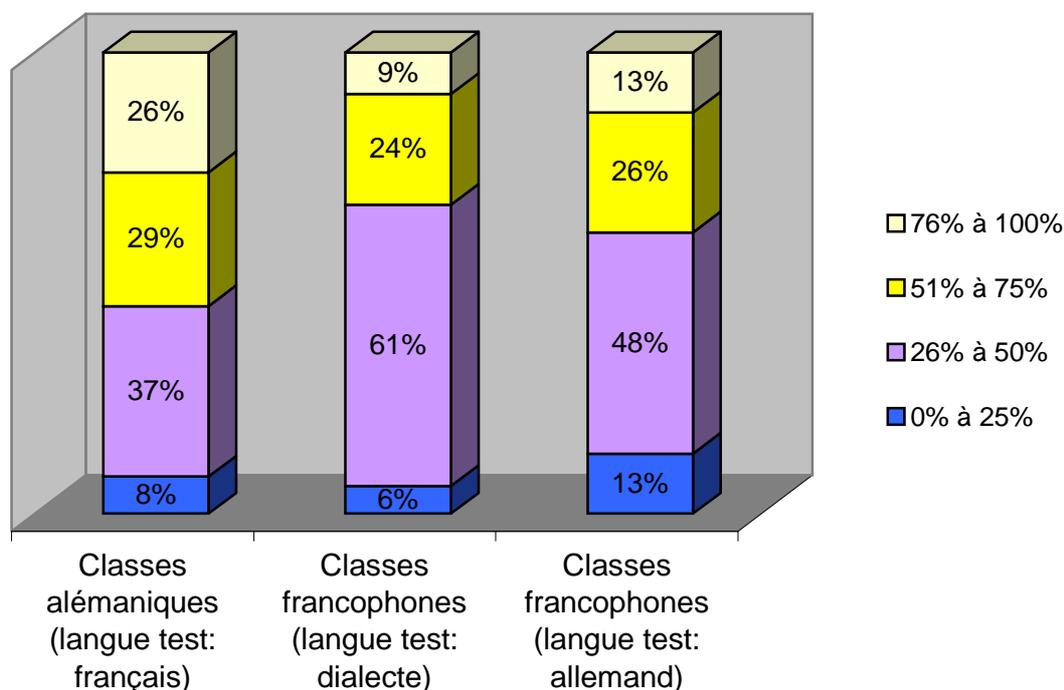
Compétences réceptives orales		
Test	Thème	Contenu et tâche
1 10 pts	Compréhension sur la base d'une courte séquence	L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la séquence qu'il vient d'entendre.
2 5 pts	Compréhension sur la base d'une séquence constitutive d'une petite histoire	L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la séquence qu'il vient d'entendre dans le contexte d'une petite histoire drôle.
3 13 pts	Compréhension d'éléments de morphosyntaxe	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève doit désigner parmi 4 images celle qui correspond à la phrase qu'il a entendue. Les éléments de morphosyntaxe sont déterminants pour l'identification de l'image correcte. • Eléments morphosyntaxiques testés : distinction singulier/pluriel, pronoms de 3^e personne masculin/féminin, fonctions de différents pronoms (sujet – complément de verbe), négation
4 10 pts	Réalisation de consignes par le biais du dessin	L'élève doit ajouter sur une feuille contenant une situation simple les éléments correspondant aux consignes qu'il vient d'entendre.
Compétences productives orales		
5	Savoir répondre oralement à des questions	L'élève doit formuler des réponses à des questions en s'appuyant sur des images.

Les résultats des tests décrits ci-après constituent une indication intéressante pour apprécier, de façon prudente toutefois, l'évolution des compétences langagières des élèves concernés. La comparaison avec les résultats de juin 2000 peut certes fournir quelques éléments d'appréciation, mais elle reste relative vu la diversité des tests proposés et leur différence de difficulté.

Résultats généraux des tests de compréhension

Nous abordons dans un premier temps les résultats globaux en tenant compte du fait que les élèves des classes francophones ont répondu deux fois aux tests (en dialecte et en allemand standard) tandis que les élèves des classes alémaniques ont répondu en français.

Graphique 49 – Résultats généraux par type de classe



On retrouve un constat déjà relevé plusieurs fois : les élèves des classes alémaniques semblent mieux réussir que ceux des classes francophones. Ce résultat toutefois est relativisé par le fait que les élèves des classes francophones sont confrontés à des difficultés plus grandes en étant exposés à deux codes différents. Le pourcentage d'élèves se situant au-dessous de 25 % de réussite est faible, alors que les deux tiers des élèves se situent entre 25 % et 75 % de réussite.

Les résultats vont de 2 à 38 points au maximum. A noter que les élèves obtenant moins de 10 points sont au nombre de 13. Une approche plus fine de ces faibles résultats en corrélation avec les autres données recueillies peut contribuer à mieux comprendre ce relatif échec (cf. chapitre 6).

Résultats généraux selon les différents tests en fonction du type de classe

Il est évidemment très intéressant de voir si des différences significatives apparaissent selon les tests. Les résultats généraux donnent en effet une vision globale du taux de réussite, mais n'indiquent que peu de choses sur les tests en eux-mêmes. Le tableau suivant présente de façon différenciée et en fonction de la langue visée par les tests les résultats obtenus.

Tableau 50 – Résultats généraux par test et par type de classes en fonction de la langue testée

	Classes alémaniques (N= 62)		Classes francophones ⁸ (N=46)			
	Français		Dialecte		Allemand standard	
	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite inférieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 (compréhension d'une séquence)	19 %	81 %	33 %	63 %	30 %	67 %
Test 2 (compréhension d'une histoire)	27 %	73 %	33 %	65 %	50 %	48 %
Test 3 (compréhension d'éléments syntaxiques)	44 %	56 %	63 %	35 %	54 %	43 %
Test 4 (réalisation de consignes)	73 %	24 %	83 %	15 %	72 %	26 %
Résultats généraux	45 %	55 %	67 %	33 %	61 %	39 %

D'une manière générale, le fait que les élèves des classes alémaniques réussissent un peu mieux que leurs camarades des classes francophones se confirme. Par ailleurs, on observe qu'il n'y a pas de différence significative pour les élèves des classes francophones entre les résultats obtenus pour le dialecte et pour l'allemand standard.

Une des tâches proposées portait sur le repérage d'images à partir d'un énoncé d'une ou plusieurs petites phrases (test 1). L'élève devait associer la bonne image à l'énoncé et montrer ce faisant sa capacité de compréhension, malgré le peu de différence existant entre les images proposées. Cet exercice est bien réussi par une majorité d'élèves, démontrant par-là que la compréhension a continué à se développer.

La deuxième tâche demandait aux élèves de choisir parmi une petite histoire drôle formée de 4 images celle qui correspondait à l'énoncé qu'ils venaient d'entendre. Les résultats figurant dans le tableau sont eux aussi supérieurs à 50 % de réussite pour une majorité d'élèves, à l'exception des tests passés par les élèves des classes

⁸ Deux élèves n'ont passé qu'une série de tests en juin 2001, l'un en dialecte, l'autre en allemand standard, avant de quitter l'école. Ceci explique que les pourcentages additionnés pour les classes francophones n'atteignent pas 100 %.

francophones en allemand standard (48 % des élèves réussissent plus de la moitié des points).

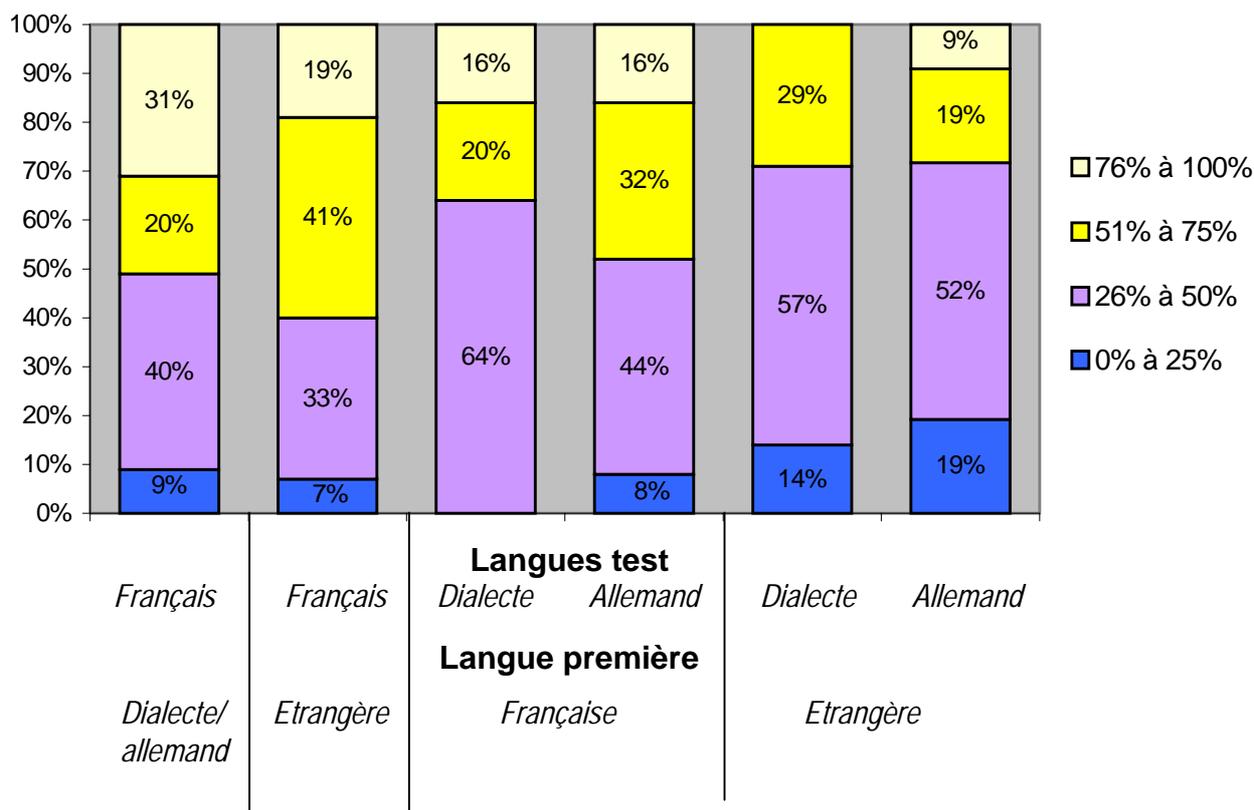
La compréhension d'éléments syntaxiques pour le repérage d'images correspondantes en revanche n'a pas obtenu de très bons taux de réussite dans les classes francophones (test 3). Une analyse plus détaillée des différents pourcentages obtenus par les tâches proposées est présentée plus loin dans ce chapitre.

Nous avons proposé une nouvelle manière de réaliser des consignes orales: sur un dessin où figure une situation de classe d'école, nous avons demandé aux élèves de reporter quelques éléments de la consigne en les dessinant. Cette tâche impliquait aussi le choix des crayons de couleur, le respect du nombre d'objets indiqué, le bon positionnement par rapport aux éléments figurant déjà sur la feuille, la compréhension de diverses prépositions, etc. Le taux de réussite de telles consignes est visiblement encore modeste.

Résultats selon les divers groupes linguistiques

Comme déjà vu précédemment, il est pour nous important de pouvoir différencier les résultats en fonction de l'appartenance à un groupe linguistique. Le tableau suivant fournit toutes les indications nécessaires dans ce sens.

Graphique 51 – Taux de réussite global selon les groupes linguistiques



Quelques différences non négligeables apparaissent : ainsi, le groupe linguistique dont le taux de réussite au-delà de 50% est le plus élevé est celui des élèves de langue première étrangère scolarisés dans les classes alémaniques. Nous avons déjà observé un tel résultat lors de la passation des tests de juin 2000, mais nous n'avons alors pas pu différencier le groupe des élèves allophones selon leur appartenance à l'une ou l'autre classe.

A l'inverse, les élèves allophones des classes francophones sont ceux dont les taux de réussite sont les plus faibles. Ce constat rejoint en fait ce que les tests de juin 2000 ont déjà montré : ces élèves, en plus de l'apprentissage du français comme langue d'enseignement, sont confrontés tant au dialecte qu'à l'allemand standard. Cette difficulté semble conduire à des différences dans la qualité de la compréhension. Ce constat ne doit pas nécessairement conduire à une appréciation

négative des effets induits par l'enseignement en immersion, mais doit néanmoins nous interpeller quant à ce qu'il conviendrait de faire pour améliorer la situation.

Le groupe des élèves francophones, alors qu'il semblait être celui qui rencontrait le plus de difficulté lors des tests de juin 2000, obtient de meilleurs résultats, notamment dans la compréhension de l'allemand standard. Ceci est réjouissant, en particulier par rapport au fait que le début de l'enseignement de l'allemand a été avancé officiellement en 3^e année dès août 2002. Les résultats obtenus en dialecte semblent moins probants, encore que 80 % des élèves francophones se situent dans une fourchette de réussite de 25% à 75 %.

Par rapport aux résultats de juin 2000, les taux de réussite ne varient pas énormément. Pour certains groupes, ils sont même inférieurs. En revanche, on constate une augmentation des pourcentages cumulés dans les tranches intermédiaires (entre 25 % et 75 % de réussite), ce qui nuance quelque peu les constats que nous faisons. Il faut aussi tenir compte du fait que les tâches proposées aux élèves sont globalement plus difficiles.

Résultats selon les tests et selon les groupes linguistiques

Si les résultats globaux montrent certaines différences, notamment dans la population des élèves allophones, l'examen des différents taux de réussite selon les tests peut compléter notre analyse. Le tableau 53 permet d'affiner notre propos.

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

	Langue 1 : dialecte + all. st. (N=35)	Langue 1 : français (N=25)		Langue 1 étrangère (N=21)		Langue 1 étrangère (N=27)
	Langue visée : français	Langue visée : dialecte	Langue visée : all. standard	Langue visée : dialecte	Langue visée : all. standard	Langue visée : français
	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %	Réussite supérieure à 50 %
Test 1 (compréhension d'une séquence)	77%	72%	84%	52%	43%	85%
Test 2 (compréhension d'une histoire)	69%	72%	48%	57%	48%	78%
Test 3 (compréhension d'éléments syntaxiques)	54%	32%	52%	38%	33%	59%
Test 4 (réalisation de consignes)	31%	20%	32%	10%	19%	22%
Résultats généraux	51%	36%	48%	29%	29%	60%

L'examen de ces différents résultats confirme certaines observations précédentes.

Les tests qui visent avant tout la capacité de compréhension de séquences orales courtes contextualisées (tests 1 et 2) sont globalement bien réussis. Les taux de réussite supérieurs à la moitié des points sont voisins ou dépassent chaque fois 50% des effectifs.

Le test qui met à l'épreuve des structures morphosyntaxiques (test 3) obtient des taux de réussite inférieurs, les élèves francophones rencontrant certaines difficultés en dialecte et les élèves allophones en dialecte et allemand standard.

Le test qui visait à faire réaliser par le dessin des consignes orales assez complexes (test 4) n'obtient que des taux de réussite faible dans la tranche supérieure à la

moitié des points. Mais ce constat est valable pour tous les groupes d'élèves considérés.

On remarque que les allophones des classes alémaniques réussissent avec des taux élevés les trois premiers tests et sont assez nettement en tête, devant leurs camarades alémaniques des mêmes classes.

Nous observons aussi que les élèves francophones obtiennent de bons résultats en dialecte dans les deux premiers tests. Mais ils éprouvent quelques difficultés dans les autres tâches proposées. Leurs résultats concernant l'allemand standard sont assez bons dans l'ensemble.

On notera que les élèves allophones des classes francophones, que l'on percevait en difficulté par rapport au résultat global, dépassent en majorité le seuil de 50 % de réussite dans les deux premiers tests passés en dialecte; ils réussissent un peu moins bien dans les autres tâches, surtout la réalisation de consignes par le dessin; en revanche, leurs résultats sont moins probants dans les tests passés en allemand standard où ils sont en majorité dans des taux de réussite inférieurs au seuil de 50%.

On voit donc que le résultat global plutôt mitigé des élèves allophones intégrés aux classes francophones est quelque peu nuancé par l'examen des taux de réussite selon les tests. On relèvera que pour ces élèves, c'est l'allemand standard qui semble présenter le plus de difficulté. Ce dernier fait contredit d'autres constats qui montraient que le dialecte semblait faire problème. A l'inverse, on constate que les francophones ont des taux de réussite assez bons tant en dialecte qu'en allemand standard, ce qui atteste d'une amélioration de leurs compétences par rapport aux tests de juin 2000.

Analyse des résultats selon les structures morphosyntaxiques proposées dans le test 3

Les tâches proposées dans ce test portait plus spécifiquement sur différents éléments de morphosyntaxe:

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

Nous avons proposé aux élèves des phrases contenant les divers éléments morphosyntaxiques décrits ci-dessus; ils devaient repérer parmi 4 images proposées laquelle correspondait à ce qu'ils venaient d'entendre. Le choix de la bonne image ne peut se faire sans qu'intervienne aussi la reconnaissance des éléments de syntaxe proposés, de nombreuses confusions étant possibles. Ce test est donc susceptible de fournir des éléments intéressants concernant l'acquisition indirecte de structures morphosyntaxiques fondamentales en compréhension. Ceci dit, il n'est pas possible d'éliminer complètement le contexte au profit des seuls éléments syntaxiques. La compréhension de certains mots en fonction du contexte intervient aussi dans la réussite ou non des items proposés.

Distinction singulier / pluriel

Nous avons soumis aux élèves deux phrases contenant chacune un déterminant, l'un pluriel, l'autre singulier. Le verbe et le thème étaient identiques. Les élèves devaient désigner les deux images correspondant aux énoncés proposés. Les taux de réussite sont les suivants.

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

	Classes francophones				Classes alémaniques	
	Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte		Langue visée : français	
	Déterminant singulier	Déterminant pluriel	Déterminant singulier	Déterminant pluriel	Déterminant singulier	Déterminant pluriel
Item 1 : <u>des</u> oiseaux...		43 %		46 %		47 %
Item 2 : <u>un</u> oiseau...	43 %		41 %		59 %	

On constate que pour chaque langue visée, un peu moins de la moitié des élèves a su répondre de manière correcte. La différence singulier/pluriel dans le cadre du groupe nominal n'est donc que partiellement intégrée.

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

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

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

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

Ce sont les élèves des classes francophones qui obtiennent des taux de réussite assez faibles pour l'allemand standard et le dialecte. A l'inverse, les résultats des élèves des classes alémaniques sont meilleurs, comme nous l'avons déjà constaté plusieurs fois. Globalement toutefois, la maîtrise des pronoms de 3^e personne ne semble encore acquise que par une minorité d'élèves.

Identification de la négation

Nous avons soumis aux élèves trois items différents comportant une négation. Dans chaque cas, le choix de l'image correspondant à l'énoncé entendu dépend étroitement de la prise en compte de la négation. Nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau 55 – Reconnaître la négation

	Classes francophones		Classes alémaniques
	Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte
	Langue visée : français		
	Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte
	Langue visée : français		
	Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte
	Langue visée : français		
	Langue visée : allemand standard		Langue visée : dialecte
	Langue visée : français		
Item 5 : elle <u>n'est pas</u> fermée	61 %		57 %
Item 6 : il <u>n'</u> y a <u>pas</u> de voiture...	41 %		39 %
Item 7 : elle <u>ne</u> pleure <u>pas</u> ...	43 %		57 %
			73 %

Les élèves des classes alémaniques semblent encore une fois mieux réussir dans l'identification de la négation que les élèves des classes francophones. Cette identification semble toutefois assez bien acquise par une majorité d'élèves. Les taux de réussite sont meilleurs que pour l'identification des pronoms de 3^e personne.

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

Nous avons aussi proposé aux élèves des phrases contenant deux pronoms de fonctions différentes et nécessitant leur compréhension pour choisir la bonne image. Les résultats se présentent comme suit.

Tableau 56 – Identification de quelques pronoms de fonctions diverses

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

Globalement, le taux de compréhension de ces pronoms est satisfaisant puisque légèrement inférieur ou supérieur à la limite de 50 % de réussite. Les résultats les meilleurs sont obtenus par les élèves des classes alémaniques. La difficulté provenait dans ces items de l'association à chaque fois de deux pronoms différents (*tu + avec moi* et *je + avec toi*).

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

Analyse spécifique des compétences productives

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

Nous avons donc posé des questions aux élèves sur la base d'images qui leur étaient présentées (test 5). Nous avons ainsi posé 14 questions portant sur 11 images différentes. Nous avons attribué des points en fonction des structures syntaxiques que l'on pouvait attendre des réponses. Ainsi, le maximum que les élèves pouvaient atteindre était de 41 points. Nous donnons ci-après les différentes questions posées avec les structures attendues, ainsi que l'attribution des points. Les élèves des classes francophones pouvaient répondre aux questions en dialecte ou en allemand standard. Nous n'avons pas tenu compte de la langue choisie par les élèves pour leurs réponses.

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

Questions posées	Structures des réponses attendues + nombre de points attribués	Exemple de réponses
1. Que fait le petit garçon ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe - ✓ 1 pt par élément = 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il regarde le soleil ✓ Är luegt use
2. Qu'est-ce que tu vois dehors ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminant + Nom – ✓ 1 pt par élément = 2 pts ✓ 2 réponses = max. 4 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une maison ✓ D Sunne
3. Quel temps fait-il dehors ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet + Verbe ✓ 1 pt par élément = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il pleut – il fait gris ✓ Äs rägned – ein wenig Wind ✓ Wasser, Wolken = 1pt
4. Où est le petit garçon ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Préposition + (Déterminant) + Nom ✓ 1 pt par élément = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Au lit – dans son lit ✓ Im Bett ✓ Il dort / är schloft = 1pt
5. Que fait le garçon ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe ✓ 1 pt par élément = 3 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il caresse le chien ✓ Är strichlet dr Hung ✓ Chien / Hung = ½ pt
6. Que fait le garçon au chat ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet + Verbe + Complément de verbe (GN évt. suivi d'un Complément de nom) + Complément de verbe (Gprép) ✓ 1 pt par élément = 4 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il tire la queue au chat ✓ OU ✓ il tire la queue du chat ✓ Il tient la queue ✓ Är tuet dr Schwanz vo dr Chatz zieh
7. Que font les deux enfants que tu vois derrière ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet + Verbe ✓ 1 pt par élément = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ils rigolent ✓ Si lache
8. Qu'est-ce que mange le garçon ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une glace ✓ Ä Glace
9. Où se trouve-t-il ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Préposition + (Déterminant – fac) + Nom ✓ 1 pt par élément obligatoire = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Au lac ✓ A la mer / au bord de la mer ✓ Am Meer
10. Où se trouve le chat ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sur l'arbre ✓ Dans l'arbre ✓ Uf em Boum
11. Où est assis le chien ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Derrière l'arbre ✓ A côté de l'arbre ✓ Hinger am Boum
12. Que vois-tu sur cette image ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminant + Nom ✓ Plusieurs citations possibles ✓ 1 pt par élément = max. 4 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une maison, un bateau, la mer, etc. ✓ Äs Huus, äs Schiff, etc.
13. Que font les deux enfants ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pronom sujet (évt. Gnsujet)+ Verbe + Complément de verbe ✓ 1 pt par élément = 2 phrases = max. 6 pts 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Il (le garçon) se brosse les cheveux ✓ Elle (la petite fille) se lave les dents ✓ Sie tuet d Zähn putze
14. Où vont les deux enfants ?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Préposition + Déterminant + Nom ✓ 1 pt par élément (Prép+D= 1 élément) = 2 pts ✓ 1 pt supplémentaire si la structure (Pronom sujet + verbe) est présente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (Ils vont) A l'école ✓ Si gö id Schuel
Total = max. 41 points		

De nombreuses réponses fournies par les élèves sont lacunaires : un seul mot, souvent en l'absence d'un élément syntaxique attendu (pronom ou déterminant, par exemple). Nous donnons plus loin quelques exemples de structures encore embryonnaires. De nombreuses erreurs émaillent aussi les productions : erreur dans le choix du déterminant, de la préposition, dans l'accord du verbe (quelquefois à l'infinitif, au lieu d'être conjugué). Dans l'ensemble, il y a aussi un grand nombre de non-réponses. Il est donc particulièrement difficile d'évaluer les productions fournies. Nous avons tenté de valoriser au maximum les éléments de réponses qui témoignaient de la compréhension des élèves par rapport à ce qui leur était demandé. Le résultat général est le suivant.

Tableau 58 – Résultats généraux du test 5

	De 0 à 10 points	De 10.5 à 20.5 points	De 21 à 31.5 points	De 31.5 à 41 points
Test 5 Max. 41 points	67 %	16 %	8,5 %	8,5 %

La lecture de ces résultats peut paraître décevante, puisque les deux tiers des élèves ne parviennent pas à dépasser 10 points (25 % de taux de réussite). Un examen des réponses fournies par ces élèves montre que leur capacité se limite essentiellement à répondre par un nom (souvent sans déterminant) aux diverses questions qu'on leur soumet. Ces élèves ne parviennent pas à organiser une phrase structurée de base (avec pronom ou nom sujet, verbe et complément de verbe).

Nous avons aussi dénombré 13 élèves (soit 12 % du total des 108 élèves) qui n'ont pas réussi à fournir une seule réponse et qui n'ont par conséquent totalisé aucun point. De surcroît, 30 autres élèves se situent entre 0,5 et 2 points. Il est clair que la compétence productive orale de ces élèves est quasi nulle. Dans la tranche inférieure de réussite (moins de 25 %), on dénombre au total 72 élèves. Quelques-uns de ces élèves font l'objet d'une étude de profil sur la base de l'ensemble des données que nous possédons à leur sujet (cf. chapitre 6).

Il reste qu'un tiers des élèves parvient tout de même à fournir quelques réponses. Parmi eux, 9 élèves dépassent 75 % de réussite. On trouve dans cette tranche 5 des 6 élèves bilingues.

Résultats du test 5 par groupes linguistiques

Même si les résultats généraux paraissent peu encourageants, il convient d'examiner si les groupes linguistiques parviennent à des résultats différenciés. C'est ce que le tableau donné ci-dessous permet d'observer.

Tableau 59 – Résultats du test 5 selon les groupes linguistiques

	Langue 1 : dialecte + all. st. (N=35)		Langue 1 : français (N=25)		Langue 1 étrangère (N=21)		Langue 1 étrangère (N=27)	
	Langue visée : français		Langue visée : dialecte ou all. standard		Langue visée : dialecte ou all. standard		Langue visée : français	
	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points	De 0 à 20.5 points	De 21 à 41 points
Test 5 (répondre à des questions)	77 %	23 %	84 %	16 %	90 %	10 %	85 %	15 %

L'analyse des résultats ne permet pas d'établir de grandes différences entre les divers groupes linguistiques : les alémaniques obtiennent certes les meilleurs résultats au-delà de 50 % de réussite, mais c'est aussi ce groupe qui comprend le plus grand nombre d'élèves bilingues. Dans ce contexte, les élèves allophones des classes alémaniques, dont on a vu qu'ils obtenaient les meilleurs taux de réussite dans les tranches supérieures, ne se distinguent pas particulièrement. Au contraire, ce sont les élèves allophones qui semblent éprouver un peu plus de difficulté à s'exprimer dans les langues partenaires.

Un constat s'impose : les compétences de production dans les autres langues sont encore faibles et peinent à s'installer. Ainsi, après deux années de pratique immersive, il semble encore illusoire d'imaginer qu'une majorité d'élèves sont capables de recourir sans difficulté à la ou aux langues d'immersion. Ce constat n'est en soi pas nouveau, d'autres expériences ayant démontré la lenteur avec laquelle les capacités productives s'installent.

Quelques observations relatives aux productions des élèves dans le test 5

Malgré l'impression globalement négative qui se dégage de l'analyse des résultats de ce test, l'inventaire des réponses obtenues est cependant intéressant et assez riche. Afin d'apprécier les difficultés auxquelles se heurtent les élèves, nous analysons ci-dessous quelques problèmes de maîtrise tant du français que de l'allemand standard ou du dialecte. Nous nous sommes concentrés sur l'observation de quelques structures syntaxiques attendues, soit :

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

Tableau 60 – Difficultés rencontrées dans la maîtrise des structures syntaxiques attendues au test 5

Type de problème	Exemple de production en français	Exemple de production en dialecte ou allemand standard
Accord sujet-verbe		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ redondance du groupe nominal sujet et du pronom sujet ➤ erreur dans l'utilisation du pronom sujet ➤ utilisation de l'infinitif en lieu et place d'une forme conjuguée ➤ utilisation d'un nom en lieu et place d'une forme conjuguée ➤ utilisation impropre du verbe ➤ utilisation de l'infinitif seul ➤ tournures particulières ➤ absence de pronom ➤ structure incohérente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>le petit garçon il regarde</i> ➤ <i>elle regarde (au lieu de il)</i> ➤ <i>il prendre la queue</i> ➤ <i>il voir le soleil</i> ➤ <i>il garde (au lieu de regarde)</i> ➤ <i>il fait les cheveux (au lieu de se brosse)</i> ➤ <i>regarde</i> ➤ <i>lui taper chat</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>äs luegt (au lieu de är)</i> ➤ <i>er regnet</i> ➤ <i>är luege</i> ➤ <i>es regen</i> ➤ <i>schlofe (sans pronom)</i> ➤ <i>är tuet dr Hung strichle</i> ➤ <i>luege dusse</i>
Structure du groupe nominal		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ absence de déterminant ➤ erreur dans le choix du déterminant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>soleil – pluie</i> ➤ <i>la soleil</i> ➤ <i>sur la arbre</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Sonne – Boum – Blueme</i> ➤ <i>eine Haus</i> ➤ <i>der Blume</i>
Structure du groupe prépositionnel		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ erreur dans le choix de la préposition 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>im Meer</i> ➤ <i>im Boden</i> ➤ <i>zurück Baum</i>
Interférences entre langues		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ recours à une préposition de la langue première ➤ recours à un pronom de la langue première ➤ recours à un mot de la langue première ➤ transfert dans la langue 2 d'un verbe de la langue 1 avec adaptation (forme de l'infinitif) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>es pleut</i> ➤ <i>les pantoffle</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>derrière die Baume</i> ➤ <i>eine Phare</i> ➤ <i>Barken</i> ➤ <i>Brossen das Ohr</i>

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

Le dialecte semble avoir été plus utilisé par ceux qui ont répondu (élèves des classes francophones), mais son usage est émaillé de nombreuses petites erreurs. Ainsi les déterminants représentent un réel problème pour les élèves des classes francophones qui sont confrontés au dialecte et à l'allemand standard. Ce problème du choix du bon déterminant (et donc du genre d'un nom) est mieux géré par les élèves qui s'expriment en français dans leurs réponses.

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

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

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

Par rapport aux tests de 2000 toutefois, les énoncés produits témoignent d'une avancée des compétences productives, avec des énoncés qui peuvent être observés, même s'ils révèlent encore la fragilité de la maîtrise des structures fondamentales de l'oral.

On notera enfin que la relative pauvreté de la production orale contraste avec les déclarations d'un nombre relativement grand d'élèves qui disent recourir à la langue partenaire dans leurs relations avec des camarades d'autres langues. Nous avons toutefois relevé la prudence manifestée par beaucoup d'élèves par rapport au recours spontané à la langue de l'autre. De même, la prudence des élèves était aussi visible quand on leur demandait d'estimer s'ils avaient plus ou moins bien appris la ou les langues d'immersion. Ces diverses observations, mises en relation, font sens et montrent qu'il convient d'être à la fois prudent et patient par rapport aux attentes que nous pouvons avoir.

Résumé

Résultats des différents tests d'acquisitions langagières

Nous avons passé au total trois séries de tests. La première, réalisée en juin 2000, concernait les élèves de 1^{re} et 2^e années qui ont débuté l'expérience d'immersion. La seconde, effectuée en juin 2001, s'adressait aux élèves de 1^{re} année qui avaient commencé l'expérience une année auparavant. La troisième série, réalisée en juin et août 2001, concernait la population initiale ayant commencé l'immersion deux années plus tôt.

Objectifs visés par les tests

Les tests visaient avant tout les compétences de compréhension orales des élèves. Les tâches proposées concernaient des tests de vocabulaire et de compréhension de phrases simples, l'association d'images et d'énoncés oraux de complexité

variable, la reconstitution à l'aide d'images d'une petite histoire, la réalisation de consignes sous forme d'actions ou de dessin, la compréhension de structures syntaxiques simples. Quelques incursions ont été faites dans le domaine des compétences productives.

Tests de juin 2000 – Elèves de 1^{re} et 2^e années

Les résultats généraux de la première série de tests se sont révélés positifs pour ce qui touche la compréhension orale. Une majorité d'élèves, toutes classes confondues, ont dépassé un taux de réussite supérieur à 50 %. En revanche, les tests soumis aux élèves destinés à évaluer leurs compétences productives n'ont obtenu que des résultats faibles sans grande signification en-dehors du fait que cela témoignait d'une impossibilité pour une grande majorité d'élèves de s'exprimer dans les langues d'immersion.

L'observation des résultats par tests, par classes (alémaniques ou francophones) ou encore par groupes linguistiques, permet toutefois de mettre certaines différences intéressantes en évidence.

Les tendances issues de nos analyses montrent que les tests portant sur l'acquisition de vocabulaire simple (mots courants, repérage de nombres, etc.) ne mènent qu'à des résultats peu convaincants, l'immersion ne visant par définition pas des acquisitions langagières directes. Les tests portant sur la compréhension de séquences orales courtes, voire plus longues et contextualisées, c'est-à-dire associées à un support visuel permettant à l'élève de prélever des indices, mènent à des résultats satisfaisants, une majorité d'élèves dépassant assez largement le seuil de réussite de 50 %.

L'examen de cette première série de tests a montré que les différences entre élèves de classes alémaniques et élèves de classes francophones ne sont pas significatives, bien que les premiers réussissent en général mieux que les seconds. Ceci s'explique notamment par le fait que les élèves des classes francophones ont été exposés au dialecte et à l'allemand standard. La passation des tests s'est prioritairement ciblée sur l'allemand standard, le recours au dialecte étant proposé si aucune réponse n'était obtenue.

Les élèves de langue première étrangère obtiennent les plus hauts taux de réussite dans la tranche supérieure à 75 % des points. A l'inverse, les élèves francophones sont ceux qui obtiennent les moins bons résultats d'ensemble. L'examen plus détaillé des résultats selon les différents tests nuance quelque peu ce constat. Certains tests sont globalement réussis et la répartition des résultats est tout à fait semblable à celle des tests de juin 2001.

Tests de juin 2001 – 1^{re} primaire

Nous avons passé la deuxième série de tests aux effectifs de 1^{re} année sur une base identique à ceux de juin 2000. Nous avons cependant supprimé les tests portant sur les compétences de production orale et nous sommes concentrés sur les capacités de compréhension.

Globalement, les résultats des élèves sont très proches de ceux de l'année précédente, avec une différence notable toutefois, puisque les pourcentages de

réussite sont pour tous les tests inférieurs. Ceci s'explique principalement par le fait que les élèves n'ont bénéficié que de deux leçons hebdomadaires d'immersion au lieu de quatre pour les élèves de la volée précédente. Ce choix n'est pas sans effet, puisque les résultats sont, sans être insatisfaisants, globalement inférieurs.

Dans l'ensemble, le taux de réussite supérieur à la moitié des points ne concerne qu'une minorité d'élèves. Mais pour les tests visant la compréhension de séquences orales courtes ou pour la reconstitution d'une petite histoire, les résultats sont presque aussi bons et largement supérieurs au seuil de 50 % de réussite. En revanche, la réalisation d'une tâche sous forme d'action et le vocabulaire n'obtiennent que des pourcentages faibles dans la tranche de réussite supérieure.

Si on centre les observations sur les résultats obtenus par les différents groupes linguistiques, on constate que cette fois, le groupe des élèves allophones ne tire pas aussi bien que l'année précédente son épingle du jeu. L'observation des taux de réussite par tests montre toutefois qu'il faut relativiser ce constat dans la mesure où les tests qui portent sur la compréhension de séquences ou de petites histoires sont globalement bien réussis par tous les groupes linguistiques sans différence notable. Dans l'ensemble, les élèves alémaniques obtiennent des résultats un peu supérieurs aux deux autres groupes linguistiques.

Les tendances observées par les deux premières séries de tests convergent fortement. La seule vraie interrogation concerne les élèves de langue première étrangère, qui sous certains aspects, semblent quelque peu désavantagés par la réduction à deux leçons hebdomadaires de la pratique immersive.

Tests de juin et août 2001 – Elèves de 2^e et 3^e primaires

La population qui avait passé la première série de tests en juin 2000 a été soumise à une nouvelle série de tests. Ceux-ci ont été construits sur la base d'exigences plus élevées et avec des visées centrées tant sur les compétences réceptives que sur les compétences productives. Quatre tests portaient sur la compréhension. Deux proposent des séquences orales que l'élève doit associer à des images qu'on lui soumet, la variation se faisant sur le contexte : des images avec des ressemblances qui imposent une capacité de compréhension assez forte, ou une petite histoire drôle reliée à une suite d'images. Nous avons conservé un test visant la réalisation de consignes orales en demandant aux élèves de dessiner ce qu'on leur indique. Une incursion a été menée dans la maîtrise et la discrimination de structures syntaxiques simples mais fondamentales dans la construction d'énoncés. Enfin, un test a aussi été réalisé dans le domaine de la capacité à s'exprimer oralement en répondant à des questions sur la base d'images.

Les élèves des classes francophones ont passé les tests en dialecte et en allemand standard, de façon alternée et par moitié dans un ordre, par moitié dans l'autre, en juin et août 2001.

Les résultats généraux montrent que les capacités de compréhension ont continué à se développer, puisque les tests portant sur des séquences orales contextualisées ont obtenu des résultats largement supérieurs au seuil d'observation de 50 % des points.

Les résultats sont moins probants en ce qui concerne les structures morphosyntaxiques, encore que les taux de réussite, variables selon les éléments testés, montrent que certaines structures sont déjà intégrées. Ainsi, la négation et les pronoms sujet et compléments de verbes sont assez bien discriminés, tandis que la distinction singulier/pluriel dans le groupe nominal et les pronoms de 3^e personne (masculin et féminin) sont moins bien identifiés.

La réalisation de consignes orales au moyen du dessin se heurte par contre à certaines difficultés, ce test étant le moins bien réussi.

L'observation des résultats en fonction des classes confirme que les élèves des classes alémaniques réussissent un peu mieux que leurs camarades des classes francophones. La répartition des différents résultats est semblable, même si on observe quelques différences dans les réussites selon la langue testée (dialecte ou allemand standard). Mais ces différences sont généralement liées à un test spécifique et ne semblent pas significatives dans un cadre plus général.

Si on se penche sur les résultats en fonction des groupes linguistiques, quelques éléments intéressants apparaissent : les élèves francophones obtiennent des résultats sensiblement meilleurs que lors des tests de juin 2000, tant en dialecte qu'en allemand standard. Le groupe des élèves allophones quant à lui se scinde en deux : d'un côté, les allophones des classes alémaniques sont ceux qui réussissent le mieux dans la tranche supérieure de réussite ; de l'autre, les élèves allophones des classes francophones sont ceux qui éprouvent le plus de difficulté, encore que leurs résultats soient loin d'être insatisfaisants. Pour ces élèves, l'allemand standard semble faire problème.

Le test portant sur les capacités de production orale des élèves a montré une fois de plus que cette compétence met beaucoup de temps à s'installer. Deux tiers des élèves ne parviennent pas à atteindre 25 % de réussite : soit ils ne répondent pas du tout aux questions qu'on leur pose, soit leurs réponses restent lacunaires et se traduisent par un nom ou un verbe utilisé seul. Le tiers des élèves parvient cependant à formuler des réponses plus élaborées, dans des structures phrastiques parfois chaotiques. Une série de problèmes liés à la maîtrise des constructions de base des énoncés a pu être identifiée (erreurs dans l'accord sujet-verbe, mauvais choix des pronoms ou du déterminant d'un nom, etc.). Cette analyse montre que le processus de compétence productive est en cours, même si une minorité d'élèves parvient à concrétiser cette capacité après deux années d'immersion.

Zusammenfassung

Resultate der Tests zum Spracherwerb

Wir haben insgesamt drei Testserien durchgeführt. Die erste im Juni 2000 mit den SchülerInnen der 1. und 2. Klasse, die zum ersten Mal Immersionserfahrungen gemacht haben. Die zweite im Juni 2001 mit den SchülerInnen der ersten Klasse, die ein Jahr zuvor den Immersionsunterricht begonnen haben. Die dritte Serie im August 2001 betraf die SchülerInnen mit zweijähriger Immersionunterrichts-Erfahrung.

Die Tests sollten die mündlichen Sprachkompetenzen der SchülerInnen aufzeigen. Die vorgelegten Aufgaben prüfen den Wortschatz und das Verstehen einfacher Sätze, fragen nach Bildassoziationen und mündlichen Aussagen verschiedener Komplexität. Die SchülerInnen sollten eine kleine Geschichte anhand von Bildern komponieren, nach Instruktion Handlungen oder Zeichnungen ausführen, einfache syntaktische Strukturen erkennen. Sie sollten sogar einige Versuche im Bereich der produktiven Kompetenzen machen.

Tests vom Juni 2000 : SchülerInnen des 1. und 2. Schuljahrs

Die Resultate der ersten Testserie erwiesen sich im Allgemeinen als positiv, was das mündliche Verständnis betrifft. Eine Mehrheit der SchülerInnen, aus allen Klassen gemischt, hat eine Erfolgsquote von über 50% erreicht. Andererseits erhielten die Tests, welche das produktive Sprachvermögen der SchülerInnen auswerten sollten, nur schwache Resultate, die nicht mehr bedeuten können als dies: dass es einer grossen Mehrheit der SchülerInnen nicht möglich ist, sich in der Immersionssprache auszudrücken.

Wenn wir die Testergebnisse der einzelnen Klassen (deutsch oder französisch) oder der Sprachgruppen betrachten, kommen interessante Unterschiede zu Tage.

Wir sehen in der Analyse, dass Tests, die nur auf den Erwerb von Wortschatz ausgerichtet sind (geläufige Wörter, Benennen von Zahlen), kaum je befriedigende oder überzeugende Ergebnisse zeitigen: Immersionsunterricht zielt per Definition nicht auf direkten Spracherwerb. Tests, die das Verstehen kurzer mündlicher Sequenzen prüfen, sogar längere zusammenhängende, die mit visueller Unterstützung verbunden sind und den SchülerInnen erlauben, Hinweise vorwegzunehmen, führen zu guten Ergebnissen, zu Erfolgsquoten über 50%.

Die erste Testserie hat ergeben, dass es keine eindeutigen Unterschiede zwischen den SchülerInnen deutschsprachiger und französischsprachiger Klassen gibt, wenn auch die Erstgenannten im Allgemeinen etwas besser abschneiden. Das lässt sich damit erklären, dass die Französischsprachigen sowohl mit dem Dialekt als auch der Standardsprache konfrontiert worden sind. Die Tests zielten in erster Linie auf Standarddeutsch, abweichen auf Dialekt war nur im Notfall erlaubt. Die höchsten Erfolgsquoten (über 75 %) erreichten die SchülerInnen fremder Erstsprachen. Umgekehrt ergeben sich für die französischsprachigen SchülerInnen insgesamt die tiefsten Werte, allerdings wird dieses Gesamtergebnis durch einige Einzeltests

relativiert. Gewisse Tests sind als ganze insgesamt erfolgreich gewesen, die Verteilung der Ergebnisse ist sehr ähnlich wie bei den Tests im Juni 2000.

Tests Juni 2001: 1. Primarklasse

Die zweite Testserie wurde auf der gleichen Basis wie 2000 durchgeführt; wir haben uns konzentriert auf den Bereich Sprachverständnis und die Tests zur produktiven Sprachkompetenz weggelassen. Insgesamt sind die Ergebnisse der SchülerInnen sehr ähnlich denjenigen des Vorjahrs. Allerdings sind die Erfolgswerte aller Tests zwar nicht unbefriedigend, aber etwas tiefer. Das lässt sich in erster Linie mit der Reduktion von 4 auf 2 Wochenstunden Immersions- unterricht erklären.

Im Gesamten hat nur eine Minderheit der SchülerInnen mehr als die Hälfte der Punkte erreicht. Aber für die Tests des Verständnisses kurzer mündlicher Sequenzen und für die Gestaltung einer kleinen Geschichte sind die Ergebnisse fast ebenso gut wie im Vorjahr und deutlich über der 50 % Marke. Die Tests zu den Handlungsanwendungen und zum Vokabular haben nur niedrige Quoten im Erfolgsbereich ergeben.

Betrachtet man die Ergebnisse aller verschiedener Sprachgruppen, stellt man fest, dass die Gruppe der Anderssprachigen diesmal nicht so gut abschneidet wie im Vorjahr. Die Erfolgsquoten der Testergebnisse zeigen, dass man sie insofern relativieren muss, als die Tests der Verstehenssequenzen oder der kleinen Geschichten allgemein gute Ergebnisse bei allen Gruppen ergaben. Die deutschsprachigen SchülerInnen erzielten leicht bessere Ergebnisse als die andern Gruppen.

Grosse Übereinstimmung ist bei den ersten zwei Testserien feststellbar. Nur bei der Gruppe mit fremden Erstsprachen stellt sich die Frage, ob sie nicht durch die Reduktion auf 2 Wochenstunden Immersionsunterricht doch benachteiligt worden sind.

Tests vom Juni und August 2001 - SchülerInnen der 2. und 3. Primarklasse

Die Schülerinnen, die die ersten Tests im Juni 2000 machten, haben sich mit neuen Tests und höheren Anforderungen im Bereich rezeptiver und produktiver Fähigkeiten auseinandergesetzt. Vier Tests galten dem Sprachverständnis. Zwei riefen mündliche Sequenzen zu Bildassoziationen ab, in denen die Kontexte variierten: Bilder mit ähnlichen Inhalten, die differenziertes Verständnis verlangten, oder eine kleine lustige Geschichte anhand einer Bilderserie. Einen Test, in dem die SchülerInnen mündliche Aussagen in gezeichnete Bilder umsetzen müssen, haben wir beibehalten. Ein Versuch galt der richtigen Anwendung und dem Unterscheiden einfacher, aber für den Textzusammenhang wichtiger syntaktischer Strukturen. Und schliesslich ist ein Test gemacht worden zur mündlichen Ausdrucksfähigkeit beim Beantworten von Fragen zu Bildern.

Die SchülerInnen der französisch sprechenden Klassen haben die Tests im Juni und August 2001 abwechslungsweise je zur Hälfte in Dialekt und in Standarddeutsch absolviert.

Die Gesamtergebnisse zeigen, dass die SchülerInnen ihr Sprachverständnis weiterentwickelt haben. Die Ergebnisse der Tests, die das Verständnis mündlicher Sequenzen in bestimmten Zusammenhängen überprüfen, haben die 50 %-Marke weit übertroffen.

Die Ergebnisse sind weniger aussagekräftig in Bezug auf die morpho-syntaktischen Strukturen. Immerhin zeigen die Resultate verschiedener Tests, dass gewisse Strukturen übernommen worden sind. So werden z.B. die Verneinung, die Pronomen (Subjekt/Objekte) recht gut gebildet, während die Einzahl/Mehrzahl in der Nominalgruppe und die Pronomen der 3.Personmännlich/weiblich weniger gut erfasst werden.

Das Umsetzen mündlicher Anweisungen in Zeichen ist am wenigsten erfolgreich verlaufen und mit verschiedenen Schwierigkeiten behaftet. Im Klassenvergleich zeigt sich, dass die Deutschsprachigen ein wenig besser abschnitten als die Französischsprachigen. Die Verteilung der einzelnen Resultate ist ähnlich, auch wenn es, je nach geprüfter Sprache (Dialekt oder Standarddeutsch), Unterschiede im Erfolg gibt. Die Unterschiede betreffen aber nur einzelne Tests, sie gelten nicht grundsätzlich oder generell. Betrachtet man die Resultate der verschiedenen Sprachgruppen, zeigen sich interessante Unterschiede: die Französischsprechenden erreichen deutlich bessere Resultate als (noch) im Juni 2000 sowohl im Dialekt als auch in der Standardsprache Deutsch. Die Anderssprachigen teilen sich in zwei Gruppen: in diejenigen, die in deutschen Klassen sind und im höheren Erfolgsbereich am besten abgeschnitten haben, und in diejenigen, die in französischsprachigen Klassen sind und am meisten Schwierigkeiten haben, obwohl ihre Ergebnisse noch lange nicht unbefriedigend sind. Ihnen macht offenbar Standarddeutsch besondere Schwierigkeiten.

Der Test zum mündlichen Ausdrucksvermögen der SchülerInnen hat wieder gezeigt, dass die Entwicklung dieser Kompetenz viel Zeit braucht. Zwei Drittel der SchülerInnen erreichen die 25%-Erfolgsquote nicht. Sie können Fragen nicht oder nur dürftig beantworten mit einem Nomen oder einem Verb. Einem Drittel der SchülerInnen gelingt es aber ausführlicher zu antworten, manchmal in etwas chaotischen Sätzen. Einige grundsätzliche Schwierigkeiten, mündliche Äußerungen zu verstehen, konnten identifiziert werden: Missverständnis des Bezugs zwischen Subjekt und Verbform, falsche Pronomen oder Begleiter des Nomens usw.. Es zeigt sich, dass es Zeit braucht, produktive Sprachkompetenz zu entwickeln, auch wenn eine Minderheit der SchülerInnen nach zwei Jahren Immersionsunterricht diese Fähigkeit schon umsetzen kann.

6 - Analyse brève de quelques cas particuliers

La plupart des résultats présentés jusqu'ici prennent en compte des effectifs globaux portant sur des groupes classes ou des groupes linguistiques. Nous avons procédé à une brève incursion dans la comparaison individualisée des données récoltées au sujet de quelques élèves.

Nous avons ainsi mis en parallèle les informations récoltées au travers du questionnaire adressé aux parents, du questionnaire initial destiné aux élèves, du questionnaire portant sur les attitudes et représentations après deux années et des tests réalisés en juin 2000 et en juin/août 2001.

Nous avons choisi huit élèves parmi la population I, en tenant compte des critères suivants :

- réussite globale aux différents tests : quatre élèves réussissant plutôt bien et quatre élèves rencontrant des difficultés;
- appartenance aux classes francophones ou alémaniques : quatre élèves de chacun de ces types de classes;
- appartenance aux différents groupes linguistiques : deux élèves francophones, deux élèves allophones des classes francophones, deux élèves alémaniques, deux élèves allophones des classes alémaniques.

Tableau 61 – Elèves choisis pour une observation de l'ensemble des informations récoltées à leur sujet

		Classes francophones	Classes alémaniques
Elèves ayant plutôt bien réussi les tests	Elève de langue maternelle...	arabe	italien
	Elève de langue maternelle...	français	dialecte
Elèves rencontrant des difficultés dans les tests	Elève de langue maternelle...	albanais	serbo-croate
	Elève de langue maternelle...	français	dialecte

L'analyse qui suit cherche à mettre en évidence quelques éléments susceptibles de fournir des indices pouvant expliquer la réussite plus ou moins bonne des élèves. Les tests que nous avons effectués, avec leurs limites quant à la validité de leurs résultats, servent donc de base à l'analyse qui suit. Il faut cependant considérer ces divers indices avec prudence, d'abord parce qu'il s'agit de données individuelles, ensuite parce que nombre de paramètres échappent à nos prises d'informations.

Les observations qui suivent prennent appui sur les données dont nous disposons quant au milieu socio-économique, au contexte langagier familial, aux échanges langagiers dans le cadre familial, aux attitudes et comportements langagiers dans le quartier et à l'école et aux représentations par rapport aux langues partenaires. Ces différents éléments sont traités en fonction de la réussite observée dans les divers tests effectués.

Le milieu socio-économique

Les divers cas analysés ne fournissent aucun indice clair quant au rôle que pourrait jouer le contexte socio-économique de la famille : le niveau d'instruction des parents, parfois élevé, parfois modeste, n'est pas en relation évidente avec le taux de réussite de l'élève.

Le contexte langagier familial et les échanges qui y ont lieu

A l'inverse, cet élément semble jouer un rôle très important : on observe en effet que les résultats plutôt bons obtenus par les élèves peuvent être mis en parallèle avec un contexte langagier familial soit bilingue (français/dialecte) soit plurilingue. La présence dans la famille de plusieurs langues, avec une présence forte de la langue première, semble favoriser les résultats observés dans les tests. Il faut toutefois signaler que dans une famille allophone présentant un riche contexte langagier familial, l'élève qui en est issu n'obtient pas des résultats positifs dans les tests.

Cette observation est renforcée par les indications fournies tant par les parents que par les élèves au sujet des échanges langagiers qu'ils ont dans le contexte familial. Nous observons en particulier que la pratique de plusieurs langues à une fréquence assez régulière, de même que la pratique équilibrée de deux langues peut être mise en relation avec une réussite positive. Nous constatons aussi que la langue d'enseignement de l'élève est assez souvent présente dans la famille, même si son utilisation est parfois modeste.

En revanche, la pratique exclusive de la langue première dans le contexte familial peut être mise en parallèle avec un faible taux de réussite. Ce fait semble particulièrement défavoriser les élèves allophones lorsque leur contexte langagier familial est pauvre, voire monolingue. Deux élèves vivant dans un contexte monolingue (français ou dialecte) présentent des caractéristiques analogues, tendant à confirmer que l'absence d'ouverture aux autres langues peut être pénalisante dans l'apprentissage d'autres langues.

Les échanges linguistiques dans le quartier

Élément de socialisation, les échanges linguistiques dans le quartier sont variables selon les réponses des élèves observés : certains ne déclarent échanger que peu avec des élèves de langue partenaire. Dans ce cas, leur réussite dans les tests n'est pas très bonne. A l'inverse, les élèves qui déclarent avoir beaucoup d'échanges avec des camarades des langues partenaires obtiennent de meilleurs résultats. Il faut sans doute mettre cet élément en relation avec le milieu familial, dans la mesure où il y a correspondance entre des pratiques riches et plurilingues dans la famille et des pratiques également riches dans le quartier.

Les échanges linguistiques dans la cour de l'école

D'une manière générale, les élèves observés déclarent avoir des échanges avec leurs camarades des langues partenaires. Deux élèves ont affirmé toutefois ne jamais échanger avec leurs camarades de la langue d'immersion. Or, ces élèves ont rencontré des difficultés lors des tests. A l'inverse, un autre élève déclare ne jamais

jouer avec ses camarades de la langue partenaire et affirme ne pas aimer jouer avec les élèves de langue française ou autre, alors que ses résultats sont plutôt positifs dans les tests. Pour les autres élèves observés, le plaisir qu'ils peuvent avoir à jouer avec des camarades d'autres langues évolue de manière positive. Les échanges dans le quartier et dans la cour de l'école sont reliés : peu d'échanges dans l'une des situations entraîne une attitude semblable dans l'autre.

Les représentations

Les déclarations des élèves observés montrent que leurs représentations tendent à évoluer positivement. Certains élèves manifestant des réticences vis-à-vis de la langue partenaire perdent ces représentations négatives au profit d'avis positifs. La seule appréciation nuancée concerne la perception de la facilité d'apprentissage des diverses langues. Il faut cependant constater que les représentations, aussi positives qu'elles soient, n'influent pas vraiment sur les pratiques dans les échanges qui sont eux vécus de façon moins positive.

Plaisir à suivre les leçons d'immersion

Deux élèves déclarent ne pas vraiment apprécier les leçons d'immersion : tous deux ne réussissent guère les tests. Quant aux autres élèves, leur opinion au sujet de l'immersion est très positive, même si leurs résultats dans les tests ne sont pas nécessairement bons. Il n'y a apparemment pas de relation entre les difficultés qu'éprouvent certains élèves et l'opinion positive qu'ils ont au sujet de l'immersion.

Brève conclusion

L'analyse très succincte présentée ci-dessus ne fait que lever le voile sur quelques tendances et régularités. A cet égard, le contexte langagier familial, tant dans les langues présentes que dans leurs pratiques, joue un rôle important. La socialisation des élèves au travers de leurs pratiques langagières dans leur contexte quotidien (école et quartier) constitue aussi un tremplin idéal leur permettant de prolonger ce qu'ils vivent en leçon d'immersion. Le fait est que certains élèves ne bénéficient pas d'un contexte personnel favorable ni dans leur famille, ni dans leur quartier. Ces faits ne conduisent pas nécessairement à des résultats négatifs, mais représentent sans aucun doute un handicap dans leur appropriation des langues partenaires.

Les quelques indices ainsi mis en évidence peuvent nous servir de base à des observations approfondies qui pourront prendre place dans le rapport final devant clore en 2003 l'expérience immersive de Bienne-Boujean.

7 - Entretiens avec quelques enseignantes

Nous avons mené en octobre 2000 une série d'entretiens avec les six enseignantes impliquées dans le processus d'immersion au cours de l'année scolaire 1999/2000. Leur expérience portait donc sur un peu plus d'une année scolaire. Les observations qui suivent sont basées sur un canevas d'entretien.

Collaboration au sein du collège

Toutes les enseignantes relèvent que de nombreux échanges ont eu lieu à propos d'immersion, soit lors de moments fixés à l'avance ou lors de rencontres informelles. La collaboration de proximité s'est fortement renforcée et les tandems constitués par le biais de l'enseignement immersif se sont véritablement créés. L'opposition de valeurs et la mise en évidence de différences importantes ont alimenté les discussions et mené à des négociations sur la gestion et la conduite de classe, notamment face à des élèves au comportement difficile. Les enseignantes jugent globalement positive la collaboration qui s'est installée, à l'exception d'une seule qui exprime des nuances à ce propos.

La fréquence de la collaboration est assez peu variable et représente environ une heure pleine par semaine. Les modalités de cette collaboration varient, soit qu'elles sont informelles, soit que l'on procède par rendez-vous fixe. Avec le temps, elle s'est quelque peu espacée, au gré des besoins et des problèmes à résoudre.

Au-delà des tandems, quatre enseignantes soulignent qu'elles ont eu de nombreux contacts informels, parfois intensifs, lors de séances d'intervision, avec les autres collègues au sujet d'immersion.

La collaboration entre collègues – et aussi entre élèves – au sein du collège a fortement changé, passant d'une cohabitation à une véritable collaboration. C'est ce que les six enseignantes expriment avec force : les contacts entre collègues alémaniques et francophones se sont véritablement créés, le choix de l'immersion comme point fort du projet d'établissement prenant ainsi toute sa dimension. Le travail à deux a été particulièrement apprécié. Les enseignantes font également état d'un changement de climat entre les élèves et entre élèves et enseignants.

Collaboration avec les parents

La collaboration avec les parents s'est limitée principalement aux séances organisées par chaque enseignante titulaire de classe. La collègue partenaire était en général présente à cette occasion. Les parents ne se sont pas beaucoup manifestés et n'ont pas exprimé des attentes particulières, bien qu'ils approuvent globalement la démarche immersive. Lors des entretiens individuels avec les parents à la fin du premier semestre, la question de l'enseignement bilingue a été abordée. Quelques demandes ponctuelles et des rencontres fortuites (visite de leçons par des parents, rencontre à la piscine, par exemple) sont les seules traces relevées au sujet de contacts liés à l'immersion. Quelques parents d'élèves migrants ont fait part de leur inquiétude quant à l'apprentissage de plusieurs langues auxquelles leur enfant était soumis.

Apport personnel

Les enseignantes n'ont pas le sentiment que l'immersion leur a apporté beaucoup sur le plan didactique. L'une souligne sa confrontation à la conduite difficile d'une classe qui a fortement remis en question sa manière de gérer cet aspect de l'enseignement. Toutes insistent cependant sur l'augmentation du temps de préparation que les leçons d'immersion ont provoquée, tout en relevant que cela les a stimulées, en les contraignant à être imaginatives et créatives. Le besoin de se sécuriser par une préparation élevée ressort fortement des entretiens, de même que le besoin de disposer de matériel sur lequel on peut s'appuyer en classe.

Les éléments ressentis comme les plus positifs concernent plusieurs aspects. Les rapports avec les élèves, notamment ceux scolarisés dans la langue partenaire, ont changé de manière positive : des discussions ont lieu avec ces élèves, des contacts se sont noués. L'installation rapide de la compréhension chez les élèves a également frappé certaines enseignantes. La collaboration entre collègues de langues différentes est aussi positivement soulignée. Une enseignante reconnaît qu'au début de l'expérience, elle était opposée à l'immersion et admet qu'en une année elle a complètement changé d'opinion, adhérant désormais totalement au projet.

L'élément ressenti comme le plus négatif touche à la conduite de classes difficiles à effectifs élevés. L'immersion exacerbe en quelque sorte les problèmes de comportement et il a été difficile pour les enseignantes de se faire accepter dans le cadre de la classe de leur collègue de langue partenaire.

Formation et soutien

Les propositions de formation continue sont globalement bien acceptées, la relation entre théorie et pratique étant bien accueillie. Etre acteur de sa formation en pouvant formuler des demandes plaît aux enseignantes. La principale critique concerne la difficulté à disposer de matériel, de supports pour son enseignement, en particulier en environnement (Natur-Mensch-Mitwelt). Les journées communes n'ont pas été toujours bien vécues, leur apport étant trop limité.

L'introduction de formes d'intervision – le fait de se rendre mutuellement visite pendant les leçons d'immersion dans le cadre du tandem – a été très appréciée. En revanche, les discussions en commun qui ont été menées à leur sujet n'ont pas eu l'effet escompté. Il conviendrait d'y renoncer et d'en rester à un échange entre personnes concernées. Le souhait de pouvoir visiter d'autres expériences en cours ailleurs en Suisse ou dans les pays voisins est clairement manifesté. La nécessité de s'informer et de se présenter mutuellement le matériel créé apparaît aussi clairement. D'une manière générale, les enseignantes sont plus intéressées par les aspects pratiques de l'enseignement immersif que par l'aspect théorique.

Le Forum du bilinguisme et l'Office de recherche pédagogique ont bien épaulé et soutenu le projet. Lors de difficultés, l'écoute et la compréhension ont bien fonctionné si bien que la recherche de solution avec les autorités a abouti à chaque fois.

La gestion de classe

L'enseignement dans une classe parallèle de l'autre langue partenaire s'est heurté dans certains cas à des difficultés non négligeables. Le principal obstacle tient dans la manière différente de concevoir les exigences en matière de comportement des élèves. Ainsi, les enseignantes partenaires ont dû négocier ces aspects et les valeurs respectives de chacune, soit en acceptant de s'adapter au contexte et aux exigences du collègue, soit parfois aussi en déplaçant les élèves dans la classe de l'enseignante qui donne l'immersion. Des enseignantes ont clairement déclaré qu'elles préféreraient enseigner l'immersion à leurs propres élèves et qu'elles se sentaient à l'aise dans ce rôle.

Engagement personnel

L'enseignement par immersion a généré une augmentation de l'investissement en temps de préparation; cette augmentation a été plus forte au début de l'expérience que par la suite. Toutes les enseignantes ont produit du matériel personnel pour leur enseignement immersif, tout en recourant quelquefois ou rarement au matériel commun mis à disposition. Cinq enseignantes sur six estiment se sentir à l'aise dans ce nouvel enseignement après une année de pratique, même si cinq d'entre elles déclarent qu'elles ont parfois ressenti de l'insécurité au cours de l'année, notamment en raison de difficultés de gestion de classe et de leçons qui ne se sont pas bien déroulées.

Effets de l'immersion

Les objectifs de l'enseignement des branches fortes (français L1, allemand L1, mathématiques) ont été atteints, selon les enseignantes interrogées. L'une d'entre elle a cependant ressenti une certaine contrainte sur l'horaire exercée en 1^{re} année par les 4 leçons d'immersion, supprimant ainsi une partie de la souplesse qui existe normalement pour la gestion des objectifs des branches fortes.

Dans les branches enseignées en immersion, les avis sont plus nuancés : quatre enseignantes estiment que les objectifs fixés pour ces branches ont été respectés, deux autres émettent des réserves, déclarant par exemple qu'il faut un temps d'adaptation à la langue utilisée en immersion et que cela freine effectivement au début la progression des apprentissages. Il est sans doute plus nécessaire de reprendre et répéter certains contenus. Le stress dû à la densité de matière à enseigner et le fait d'être face à de grands effectifs a pu influencer sur l'atteinte de certains objectifs.

Les élèves, du point de vue des enseignantes, réagissent globalement bien à l'immersion, même si des difficultés d'adaptation au début sont apparues. Beaucoup d'élèves attendent avec impatience les leçons d'immersion et manifestent du plaisir lors de ces leçons, même s'ils éprouvent encore des difficultés à s'exprimer. D'une manière générale, la confiance en soi des élèves augmente avec le temps. Quelques enseignantes soulignent le changement affectif marqué par certains élèves à leur égard, dans le sens d'une forte augmentation de l'empathie.

Satisfaction globale et remarques générales

Les six enseignantes interrogées sont globalement satisfaites. Certaines manifestent un peu de déception face à un certain manque d'engagement de leurs collègues encore non impliqués. Quelques expériences de groupes mixtes mélangeant les élèves des classes alémaniques et francophones ont abouti à d'excellentes impressions du côté du corps enseignant.

Le principal problème rencontré tient cependant au comportement, souvent inconstant des élèves. L'autre point problématique touche aux effectifs de classe, qui dépassent parfois 20 élèves. Dans certains cas, un dédoublement a été décidé d'entente avec les autorités pour permettre à l'enseignement immersif de se dérouler normalement. Enfin, les conditions structurelles de la 1^{re} primaire dans les classes alémaniques (enseignement en team teaching, par exemple) rendent les 4 leçons d'immersion très lourdes. Une demande de baisse à 2 leçons a été faite et accordée pour l'année scolaire 2000/2001. En compensation, un nombre plus grand d'activités fondées sur l'immersion doivent être organisées au cours de l'année. L'écoute face aux difficultés et la nécessité d'admettre parfois de déroger à certains principes fixés au début de l'expérience ont conduit à des modifications. En ce sens, les personnes chargées de l'encadrement du projet ont été compréhensives, ce qui a été unanimement apprécié.

8 – En guise de conclusion : réussites et difficultés, vers des conditions-cadre

Les diverses analyses que nous avons menées ont l'avantage de jeter un éclairage assez vaste sur l'expérience en cours à l'école de Bienne-Boujean. Il convient de prendre un peu de recul et d'essayer d'en dégager les lignes de force. Nous ferons ainsi

- un bilan des caractéristiques sociolinguistiques (rôle et utilisation des acquisitions issues de l'immersion dans la vie sociale);
- un bilan des divers tests d'acquisitions langagières dans le but de faire des propositions de réajustement;
- un bilan des différentes zones problématiques identifiées;
- un bilan des propositions de réajustement du projet;
- une mise en perspective du projet en vue de son élargissement à d'autres écoles de la ville de Bienne (ou d'ailleurs).

Bilan des caractéristiques sociolinguistiques (données initiales et données après deux années de pratique immersive)

Nos analyses ont montré qu'au début de l'expérience d'immersion, les élèves possédaient globalement une richesse langagière potentielle élevée, caractérisée par une grande ouverture aux autres langues et par l'existence déclarée de contacts apparemment assez nombreux avec des camarades d'autres langues, aussi bien dans le quartier que dans la cour de l'école. Le contexte familial joue un grand rôle, le recours à plusieurs langues dans ce cadre contribuant à aider l'élève dans sa découverte de nouvelles langues. Nous avons aussi vu que le groupe des élèves francophones était celui qui manifestait le plus certaines réticences à l'ouverture aux autres et aux autres langues. L'analyse menée après deux années et quatre mois de pratique immersive a montré, de façon particulièrement nette pour les francophones, que les représentations avaient évolué positivement. Ainsi, la satisfaction par rapport à l'immersion comme les opinions des élèves relativement aux langues partenaires sont très largement positives.

D'une manière générale, la pratique de l'immersion a donc permis de renforcer les représentations et de développer les rapports entre élèves de communautés linguistiques différentes.

Les questions posées aux élèves après deux années de pratique ont aussi montré que leurs déclarations au sujet de l'acquisition des langues partenaires ont fortement progressé, particulièrement dans le domaine de la compréhension. Dans ce contexte, ce sont les francophones qui manifestent la plus forte évolution. En revanche, les allophones font plus état de leurs difficultés à s'appropriier les langues partenaires.

Certains éléments négatifs ont aussi été relevés : le fait, par exemple, que les contacts dans la cour de récréation semblent avoir régressé après deux années d'expérience bilingue, alors que les contacts dans le quartier ont eux légèrement progressé. Ce fait, pensons-nous, relève de la réalité telle que la perçoivent les

élèves et donne par conséquent un reflet de ce qui se passe au quotidien. Le décalage entre les représentations initiales (opinions au sujet des autres langues et plaisir à jouer avec des camarades de langues différentes) et la réalité telle que les élèves la décrivent eux-mêmes mérite donc réflexion.

En guise de bilan, nous pouvons affirmer, sur la base des éléments dont nous disposons, que :

- la socialisation des élèves tant dans leur quartier que dans la cour de l'école est en cours, même si des comportements négatifs apparaissent chez certains groupes ou individus;
- la satisfaction par rapport au projet est grande, même si les élèves alémaniques se déclarent moins satisfaits que les autres groupes linguistiques; cette satisfaction est relayée par l'avis très positif donné par les élèves des classes francophones de 3^e et 4^e dans leur perception de l'enseignement de l'allemand en tant que branche;
- la perception qu'ont les élèves de l'efficacité de leurs apprentissages des langues partenaires est cependant plus mitigée.

Les éléments que nous venons de citer montrent que l'expérience d'enseignement par immersion contribue globalement à l'amélioration de la socialisation linguistique des élèves et qu'elle renforce également l'ouverture aux autres langues. En ce sens, elle se justifie pleinement.

Bilan des acquisitions langagières au travers des tests

D'une manière générale, les divers tests menés à trois reprises auprès des élèves ont montré que des acquisitions langagières se font dans le cadre de l'immersion, notamment et principalement dans le domaine de la compréhension orale (compétences réceptives).

En revanche, la capacité qu'ont les élèves à produire eux-mêmes des énoncés en langue partenaire (compétences productives) est quasi nulle après une année d'immersion, à l'exception d'une minorité d'élèves qui parviennent déjà à répondre à des questions. Cette capacité productive s'améliore légèrement après deux années de pratique, bien que là encore, c'est une minorité qui parvient réellement à s'exprimer à l'aide d'énoncés encore émaillés de nombreuses erreurs. Dans ce contexte, les élèves des classes alémaniques réussissent un peu mieux dans les tests de production que ceux des classes francophones.

La capacité de compréhension se manifeste principalement lorsque les énoncés sont contextualisés et insérés dans une situation à l'aide d'images. Dans ce cadre-là et même pour des séquences d'énoncés plus ou moins longues, les élèves manifestent de bonnes capacités de compréhension, se servant des divers indices langagiers fournis pour saisir globalement le sens de ce qu'ils entendent. Certaines structures syntaxiques fondamentales sont même assez bien intégrées et contribuent ainsi à la compréhension globale des énoncés. En revanche, nos divers tests ont clairement montré les limites d'une acquisition de mots isolés, l'immersion n'étant par définition pas destinée à des apprentissages langagiers spécifiques.

Tous les élèves ont été capables de répondre à l'une ou l'autre de nos questions, même si certains résultats sont faibles. Les élèves qui ne réussissent pas bien les tests de compréhension représentent cependant une petite minorité.

Si le bilan global est satisfaisant, l'examen des résultats sous l'angle des classes d'une part, des groupes linguistiques, d'autre part, fait apparaître des différences. Ainsi, on relèvera que

- les élèves des classes alémaniques réussissent en général mieux que ceux des classes francophones;
- les élèves de langue première alémanique obtiennent également des résultats globalement meilleurs que les autres groupes linguistiques envisagés dans leur globalité;
- les élèves allophones doivent être considérés en deux groupes distincts : ceux qui sont scolarisés dans les classes alémaniques obtiennent de bons, voire très bons résultats; ceux qui sont scolarisés dans des classes francophones obtiennent des résultats sensiblement inférieurs; c'est dans cette dernière population que l'on peut identifier le plus grand nombre d'élèves en difficulté dans le cadre de l'immersion;
- ce constat à propos des élèves allophones est nuancé par le fait que dans les tests qui marchent bien (compréhension d'énoncés contextualisés), ils obtiennent des résultats globalement positifs comme les élèves des autres groupes linguistiques;
- l'analyse des tests passés aux élèves de 1^{re} année n'ayant bénéficié que de deux leçons d'immersion au lieu de quatre montre les mêmes difficultés : ce sont les élèves allophones qui peinent le plus dans les tests de compréhension;
- la population des élèves francophones a évolué dans ses résultats : après une année d'immersion, il semblait que c'était le groupe linguistique qui rencontrait le plus de difficultés; après deux années, les résultats se sont améliorés, confirmant ainsi l'évolution perçue pour ces élèves dans les représentations et attitudes déclarées. Ce constat, dans le contexte biennois, est plutôt réjouissant.

Au bilan, il convient de souligner que les leçons immersives conduisent à des acquisitions langagières qui se manifestent surtout dans la capacité de comprendre des énoncés. La capacité à en produire ne concerne pour l'heure qu'un tiers des élèves. Cet aspect pour l'instant négatif mérite donc réflexion, au même titre que les différences qui apparaissent et qui montrent que le groupe dans lequel se manifestent le plus de difficulté est celui des élèves allophones.

Il faut cependant souligner qu'une très forte majorité des élèves ont manifesté au travers des tests qu'ils apprenaient les langues partenaires par la voie de l'immersion et que celle-ci, là encore, se justifie pleinement.

Quelques zones problématiques

L'examen de l'ensemble des données nous conduit à identifier quelques zones problématiques pouvant conduire à un aménagement de l'expérience d'immersion. Nous avons ainsi décelé des problèmes dans les domaines suivants :

- les relations entre groupes linguistiques dans la cour de l'école;
- les difficultés rencontrées par les élèves allophones, en particulier ceux qui sont scolarisés dans les classes francophones;
- la relative faiblesse des productions orales des élèves;
- l'importance de la socialisation linguistique des élèves reposant sur le contexte familial, les relations dans le quartier et dans la cour de l'école;
- la dotation horaire de l'immersion en 1^{re} année (2 leçons) qui montre ses limites, en particulier pour les élèves allophones des classes francophones.

Les relations entre groupes linguistiques dans la cour de l'école

Nous l'avons déjà dit, ces relations existent; elles se sont établies entre communautés, en particulier entre alémaniques et francophones, mais elles semblent moins présentes entre élèves allophones et autres élèves. Selon les déclarations des enseignantes, la situation a beaucoup évolué depuis le début de l'expérience d'immersion. Les différentes opinions récoltées auprès des élèves eux-mêmes montrent toutefois que le processus, qui est en cours, mériterait d'être développé.

Des mesures propres à favoriser ces échanges dans le cadre scolaire devraient être entreprises, en particulier pour aider les élèves allophones à mieux s'intégrer aux deux autres groupes.

Les difficultés des élèves allophones et la dotation horaire des leçons d'immersion en 1^{re} année

Nous avons identifié des difficultés particulières pour les élèves de langue première étrangère qui se trouvent dans les classes francophones. Ces élèves sont confrontés tant au dialecte qu'à la langue standard. Cette double exposition semble provoquer des difficultés plus grandes pour les allophones, même si les francophones éprouvent eux aussi les mêmes difficultés, dans une proportion moindre.

Ce constat apparaît particulièrement dans les résultats des tests passés aux élèves de 1^{re} primaire en juin 2001. Les élèves allophones des classes francophones sont bien ceux qui éprouvent le plus de difficultés dans la compréhension.

La dotation horaire de l'immersion est sans aucun doute la cause principale de ce relatif échec. Il faudrait donc envisager soit de l'augmenter ou de revoir la répartition des matières données en dialecte et en allemand standard ou encore de proposer d'autres mesures pour pallier ce constat.

La faiblesse des résultats en production orale

La difficulté qu'éprouvent la plupart des élèves à s'exprimer à l'aide des langues d'immersion conduit à s'interroger sur les mesures à prendre pour mieux amener dès la 2^e année les élèves à utiliser eux-mêmes la langue d'immersion dans le cadre des leçons.

L'importance de la pratique d'autres langues dans la vie sociale de quartier, dans la famille et dans la cour de l'école

S'il est impossible d'exercer une quelconque influence sur le contexte familial, il est en revanche possible de favoriser les échanges dans le cadre de l'école et de la cour de récréation, par des actions ponctuelles, ou par des dispositions spécifiques à réaliser. L'école est le seul cadre sur lequel on puisse agir en favorisant les échanges entre classes de langues différentes, comme le démontre l'étude de Baer et Bossart (2001; cf. bibliographie).

Propositions pour améliorer le projet de Bienne-Boujean

Au terme de ces diverses analyses, nous proposons que les problèmes suivants soient examinés :

- La dotation horaire de l'immersion en 1^{re} année, en particulier dans le cadre des classes francophones : ces classes n'ont que deux années d'immersion pour à la fois sensibiliser les élèves au dialecte et à l'allemand standard. Il n'est pas possible d'abandonner l'un des deux codes au profit de l'autre, les deux se justifiant pleinement dans le contexte biennois. Une solution consisterait à augmenter l'offre immersive dans les classes francophones à 3 ou 4 leçons hebdomadaires, ou à proposer d'autres solutions spécialement ciblées sur les élèves de ces classes.
- La collaboration entre les divers groupes linguistiques : diverses actions devraient être entreprises pour favoriser la collaboration entre élèves de langues différentes et pour aider les allophones en particulier à être mieux intégrés. Les activités communes déjà existantes pourraient être développées; des solutions spécialement ciblées sur la cohabitation pourraient être imaginées par le corps enseignant.
- Le renforcement de la capacité de production orale des élèves : dans le cadre des leçons, il faudrait que les enseignantes et enseignants impliqués recourent plus souvent dès la 2^e année à des activités visant à faire produire des énoncés par les élèves.

Propositions pour permettre un élargissement des expériences d'immersion à d'autres écoles

A la lumière des diverses données récoltées, nous formulons ci-dessous quelques éléments qui nous paraissent incontournables lors de la réalisation d'enseignements par immersion dans le contexte biennois, mais aussi dans d'autres contextes.

Choix des leçons

L'enseignement des branches principales (français/deutsch, mathématiques) ne doit pas être touché. Ce sont les branches d'éveil qui peuvent faire l'objet d'un enseignement immersif : éducation musicale, éducation artistique, éducation physique, environnement, activités créatrices manuelles, écriture. C'est dans ce cadre qu'il paraît justifié d'évoluer, la sensibilisation aux autres langues pouvant se faire sans un développement énorme de moyens et de supports.

Dotation hebdomadaire et début de l'enseignement par immersion

Il nous semble qu'un enseignement bilingue peut commencer dès la 1^{re} année, voire à l'école enfantine. La dotation horaire minimale doit être de 2 leçons hebdomadaires, mais tendre plutôt vers 4 leçons, l'expérience de Boujean ayant montré certaines limites à une dotation faible (2 leçons en 1^{re} année). Il est bien clair que cette dotation peut être augmentée. Mais ceci dépend étroitement de la volonté d'engagement des enseignantes et enseignants impliqués.

Formation initiale

Tout projet naissant doit prévoir pour le corps enseignant impliqué une formation initiale à la problématique de l'immersion. Une formation continue en cours de projet doit également être proposée. La plate-forme 3 de l'IPB de la HEP BEJUNE doit en être le porteur, de même que la Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung du canton de Berne (ZSLLFB), avec le concours du Forum du bilinguisme de la ville de Bienne.

L'organisation de l'enseignement

Dans les écoles bilingues, les échanges de leçons peuvent se faire dans le cadre de l'école. Le principe *un enseignant, une langue* doit en premier lieu guider l'organisation des échanges. Cependant, la réalité montre qu'il ne peut pas toujours être respecté et qu'il faut faire appel à des collègues possédant suffisamment de connaissances dans la langue partenaire pour pouvoir assumer un enseignement par immersion.

Dans les écoles monolingues, la seule possibilité consiste à organiser un échange avec des collègues d'une autre école. Dans ce cas, comme dans tous les autres, la volonté d'engagement des enseignantes et enseignants est déterminante.

Il appartient à chaque école ou groupe d'écoles de définir le choix des leçons. Nous proposons l'éventail des branches dites d'éveil, parce que celles-ci se prêtent le mieux à ce type d'expérience et parce que l'organisation d'échanges est plus facile à réaliser dans le cadre de ces branches.

Activités parallèles aux leçons immersives

L'expérience de Bienne-Boujean montre que l'aspect de socialisation linguistique des élèves est très important, car il donne du sens au travail fait en leçons d'enseignement bilingue. Il est donc particulièrement recommandé de mener au

cours de l'année des activités communes à plusieurs classes de langues différentes afin de concrétiser les acquisitions indirectes faites par le biais de l'immersion.

Le soutien des projets en cours

Dans chaque école désirant s'engager dans un projet d'immersion, il est hautement souhaitable qu'une personne du corps enseignant soit désignée comme responsable de projet. Une reconnaissance de son travail par les autorités scolaires est parallèlement tout aussi souhaitable et nécessaire. Des séances de coordination et des séances en duo pour les enseignantes et enseignants qui échangent leurs classe font partie de la vie d'un tel projet. Une coordination régionale ou locale des responsables est également souhaitable. La formation doit être assumée par les organes responsables.

Une dernière conclusion

L'ensemble des données examinées et les propositions qui en découlent montrent que le projet de Bienne-Boujean a désormais trouvé ses marques et qu'il se déroule à la fois dans un esprit et avec des résultats satisfaisants. Les nombreux problèmes évoqués, les difficultés qu'il a fallu résoudre, peuvent servir de banc d'essai et contribuer à la création d'autres projets dans le cadre de la ville de Bienne comme dans d'autres régions du canton. Nous espérons que le présent rapport aura contribué lui aussi à éclairer un projet qui suscite de nombreuses attentes.

9 - Anstelle einer Schlussfolgerung: Erfolge und Schwierigkeiten im Hinblick auf künftige Rahmenbedingungen

Unsere Analysen über den Verlauf und die Erfahrungen in der Schule Biel-Bözingen haben uns zahlreiche und gute Aufschlüsse gebracht. Hier die wichtigsten:

- eine Bilanz der soziolinguistischen Kennzeichen (Funktion und Gebrauch der im Immersionsunterricht erworbenen Kenntnisse im täglichen Zusammenleben)
- eine Bilanz der verschiedenen Tests zum Spracherwerb, mit dem Ziel, Anpassungen vorzuschlagen
- die Bilanz der verschiedenen Problembereiche
- die Bilanz der Anpassungsvorschläge im Projekt
- Perspektiven für Fortsetzungen des Projekts in anderen Schulen der Stadt Biel-Bienne oder anderswo

Bilanz der soziolinguistischen Kennzeichen: Gegebenheiten am Anfang und nach zwei Jahren Immersionsunterricht

Wir haben festgestellt, dass die SchülerInnen vor dem Immersionsunterricht schon über reiche sprachliche Grundlagen verfügten, offen waren für andere Sprachen und schon viele Kontakte mit Anderssprachigen im Quartier und in der Schule hatten. Das familiäre Milieu spielt eine grosse Rolle, wenn der Schüler/die Schülerin dort Zugang zu mehreren Sprachen hat, wird er/sie auch neue Sprachen entdecken wollen. Wir haben auch festgestellt, dass die SchülerInnen der Französisch sprechenden Gruppe gewisse Zurückhaltung gegenüber andern und andern Sprachen zeigten. Nach 2 Jahren und 4 Monaten Immersionsunterricht war aber auch klar zu sehen, dass sich ihre Vorstellungen positiv entwickelt haben. Sowohl dem Immersionsunterricht als auch den Partnersprachen gegenüber sind die Meinungen der SchülerInnen sehr positiv.

Der Immersionsunterricht hat also im Allgemeinen die Vorstellungen verbessert und die Beziehungen zwischen den SchülerInnen der verschiedenen Sprachgruppen entwickelt.

Nach zwei Jahren Erfahrung erklären die SchülerInnen, dass sie im Erwerb der Partnersprachen grosse Fortschritte gemacht haben, besonders im Bereich des Hörverstehens. Hierin zeigen die französisch sprechenden die grösste Entwicklung. Die Anderssprachigen nehmen mehr Bezug auf die Schwierigkeiten, sich die Partnersprachen anzueignen.

Auch negative Punkte wurden erwähnt: z.B. dass Pausenkontakte nach 2 Jahren Zweisprachenerfahrung eher zurückgegangen sind, während die Kontakte im Quartier leicht zugenommen haben. Diese Tatsache zeigt, wie die SchülerInnen die Wirklichkeit beurteilen und spiegelt auch, was sich im Alltag wirklich abspielt. Der Unterschied zwischen den ursprünglichen Vorstellungen (Meinungen andern

Sprachen gegenüber und Spass, mit Kamerad-Innen anderer Sprachgruppen zu spielen) und der Wirklichkeit, wie sie die SchülerInnen beschreiben, verdient Beachtung. Wir können aufgrund unserer Informationen bestätigen:

- dass die Sozialisation der SchülerInnen im Quartier und auf dem Pausenplatz sich fortlaufend verändert, auch wenn negative Verhaltensweisen von Gruppen oder Einzelnen vorkommen
- die SchülerInnen sind mit dem Projekt sehr zufrieden (auch wenn die Deutschsprachigen es etwas weniger sind als die andern). Dieses erfreuliche Ergebnis formulieren die französisch sprechenden Klassen des 3. und 4. Schuljahrs mit ihrer Beurteilung des Deutschunterrichts als Fach
- in Bezug auf die Lernfortschritte in den Partnersprachen äussern sich die SchülerInnen vorsichtiger.

Die erwähnten Elemente zeigen, dass Immersionsunterricht beiträgt zur Verbesserung der Sprachentwicklung der SchülerInnen und dass er sie motiviert, sich andern Sprachen zuzuwenden. Damit hat er sich voll und ganz gerechtfertigt.

Bilanz des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung im Quervergleich der Tests

Die verschiedenen Tests, die dreimal mit den SchülerInnen gemacht wurden, zeigen, dass Fortschritte in der Sprache durch den Immersionsunterricht ganz eindeutig im Bereich Hörverstehen gemacht werden.

Andererseits ist das produktive Sprachvermögen der SchülerInnen im Bereich Sprechen nach einem Jahr Immersionsunterricht sehr gering. Nur sehr wenige SchülerInnen können schon auf Fragen antworten. Nach 2 Jahren verbessert sich das Sprechen ein wenig, obgleich auch da sich nur eine kleine Minderheit und noch mit sehr vielen falschen Formen ausdrücken kann. Die SchülerInnen der deutschsprachigen Klassen schneiden in den diesbezüglichen Tests ein bisschen besser ab als die französisch sprechenden Klassen.

Das Verstehen zeigt sich in erster Linie, wenn der Wortlaut in einem Kontext steht, z.B. mit Hilfe einer Bilderreihe in eine Situation eingebettet wird. Auf diese Art, und sogar bei längeren Aussagen, zeigen die SchülerInnen gutes Hörverstehen, indem sie die verschiedenen sprachlichen Zeichen verwenden, um den Sinn des Gehörten zu erfassen. Gewisse syntaktische Grundstrukturen werden schon gut erfasst, und sie unterstützen das Hörverstehen insgesamt. Unsere Tests haben jedoch auch deutlich gezeigt, wie beschränkt Spracherwerb über Einzelwörter erfolgen kann. Immersionsunterricht ist per Definition nicht spezifischer Sprachunterricht.

Alle SchülerInnen waren fähig, die eine oder andere unserer Fragen zu beantworten, auch wenn einige Leistungen schwach waren. Nur eine kleine Minderheit hat die Tests des Hörverstehens nicht gut bestanden. Das Gesamtergebnis ist gut - Unterschiede gibt es zwischen den Klassen und den Sprachgruppen:

- deutschsprachige Klassen sind im Allgemeinen erfolgreicher als französisch sprechende

- die SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache haben ebenfalls bessere Gesamtergebnisse als andere Sprachgruppen
- die SchülerInnen anderer Erstsprachen teilen sich in 2 Gruppen: diejenigen, die in deutschsprachigen Klassen sind, erreichen gute, ja sogar sehr gute Ergebnisse; diejenigen, die in französisch sprechenden Klassen sind, erreichen deutlich schwächere Resultate. Unter letzteren finden sich auch die meisten SchülerInnen, die im Immersionsunterricht Schwierigkeiten haben
- in den gut funktionierenden Tests (Hörverstehen in Kontexten) erreichen die Anderssprachigen im Ganzen genommen so gute Resultate wie die SchülerInnen der andern Sprachgruppen
- die Testergebnisse der SchülerInnen des 1. Jahres, die nur von 2 statt 4 Lektionen Immersionsunterricht profitierten, zeigen ebenfalls, dass die Anderssprachigen am meisten Schwierigkeiten haben
- die SchülerInnen der französisch sprechenden Klassen haben bessere Ergebnisse erzielt: nach 1 Jahr Immersionsunterricht schien es, als hätten sie am meisten Schwierigkeiten von allen; nach 2 Jahren sind die Resultate verbessert und bestätigen, dass sie sich in ihren Vorstellungen und Haltungen entwickelt haben. Das ist für Biel-Bienne eine erfreuliche Tatsache.

Man muss also unterstreichen, dass die im Immersionsunterricht erworbenen Fähigkeiten sich vor allem im Hörverstehen zeigen. Nur etwa ein Drittel der SchülerInnen können auch sprechen. Ueber diesen noch nicht befriedigenden Aspekt muss noch nachgedacht werden, ebenfalls über Unterschiede und Schwierigkeiten, die sich am deutlichsten bei den französisch sprechenden SchülerInnen zeigen.

Aber der Immersionsunterricht rechtfertigt sich voll und ganz mit dem Erfolg und der Bestätigung durch die SchülerInnen: dass sie die Partnersprachen im Immersionsunterricht verstehen lernen.

Ein paar Problemfelder

Der Gesamtüberblick hat einige Schwierigkeiten aufgezeigt, die zu einer Anpassung und einer Flexibilisierung des Immersionsunterrichts führen können. Es sind dies Probleme in folgenden Bereichen:

- Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachgruppen auf dem Pausenplatz
- die Schwierigkeiten der Anderssprachigen, insbesondere derer in den französisch sprechenden Klassen
- das eher tiefe Niveau der Sprechleistungen
- die Bedeutung der sprachlichen Sozialisation der SchülerInnen in der Familie, die Beziehungen im Quartier und auf dem Schulhof
- die Stundendotation des Immersionsunterrichts im 1. Jahr (2 Lektionen), die ungenügend ist, besonders für die fremdsprachigen SchülerInnen in den französisch sprechenden Klassen.

Die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen auf dem Schulhof

Es gibt Beziehungen zwischen den verschiedenen Sprachgemeinschaften, zwischen deutsch sprechenden und französisch sprechenden im Besondern, weniger zwischen Fremdsprachigen und den SchülerInnen der andern Gruppen.

Nach Aussagen der LehrerInnen haben sie sich seit dem Beginn des Immersionsunterrichts merklich entwickelt. Die verschiedenen Meinungen der SchülerInnen selbst zeigen aber, dass der in Gang gesetzte Prozess noch weiterentwickelt werden müsste.

Konkrete Schritte sollten unternommen werden, um den Austausch im schulischen Rahmen zu verbessern, vor allem um den Anderssprachigen zu helfen, sich besser in die beiden anderen Gruppen zu integrieren.

Die Schwierigkeiten der Anderssprachigen und die Stundendotation des Immersionsunterrichts im 1. Jahr

Wir haben die besonderen Schwierigkeiten festgestellt, die die SchülerInnen der fremden Erstsprachen in den französisch sprechenden Klassen haben. Diese SchülerInnen sehen sich zwei neuen Sprachen ausgesetzt: dem Dialekt und der Standardsprache. Diese Doppelbelastung scheint der Grund für die grösseren Schwierigkeiten der Fremdsprachigen zu sein. Allerdings haben auch Französischsprechende diese Schwierigkeiten in einem etwas geringeren Mass.

Dieser Befund wird in den durchgeführten Tests mit den SchülerInnen der 1. Primarklasse im Juni 2001 bestätigt: Die Anderssprachigen in den französisch sprechenden Klassen haben am meisten Probleme im Bereich Hörverstehen. Grund für diesen relativen Misserfolg ist zweifelsohne die Stundendotation. Man müsste sie erhöhen oder die Anteile des Unterrichts in Dialekt und Standarddeutsch überdenken oder andere Massnahmen ergreifen.

Schwache Leistungen im Bereich Sprechen

Der Schwierigkeit, die die meisten SchülerInnen haben, sich in den Immersionssprachen auszudrücken, sollte vom 2. Jahr an mit neuen Massnahmen begegnet werden, damit die SchülerInnen die Immersionssprache als Unterrichtssprache selbst besser sprechen können.

Die Wichtigkeit, andere Sprachen im sozialen Umgang im Quartier, in der Familie und auf dem Schulhof zu sprechen

Da der Einfluss auf die Familie wohl kaum möglich ist, sollte umsomehr Sprachenaustausch in der Schule und auf dem Pausenplatz gefördert werden; z.B. durch Sonderaktionen oder spezielle Massnahmen. Die Schule ist der einzige Rahmen, in dem man Sprach Austausch zwischen Klassen verschiedener Sprachen wirklich fördern kann, wie es Baer und Bossart (2001) gezeigt haben (siehe Literaturhinweise).

Verbesserungsvorschläge zum Projekt Biel-Bözingen

Wir schlagen aufgrund der verschiedenen Analysen vor, folgende Probleme zu prüfen:

- Die Stundendotation im Immersionsunterricht im 1. Jahr, insbesondere die der französisch sprechenden Klassen: sie haben nur 2 Jahre Zeit im Immersionsunterricht, in der sie sich sowohl mit Dialekt als auch mit der Standardsprache Deutsch anfreunden sollen. Es ist unmöglich eine der Sprachen zugunsten der andern aufzugeben, beide sind im Kontext Biel-Bienne voll gerechtfertigt. In Frage käme, das Angebot für französisch sprechende Klassen auf 3 oder 4 Wochenstunden Immersionsunterricht zu erhöhen oder spezielle geeignete Angebote für diese Klassen auszuarbeiten.
- Die Zusammenarbeit unter den verschiedenen Sprachgruppen: vieles müsste unternommen werden, um die Zusammenarbeit unter den Schulklassen der verschiedenen Sprachgruppen zu fördern, um insbesondere die Anderssprachigen besser zu integrieren. Die gemeinsamen Aktivitäten sollten erweitert werden. Die LehrerInnen könnten spezielle Formen für gemeinsame Kontakte entwickeln.
- Förderung der mündlichen Fähigkeiten: Im Unterricht sollten die Unterrichtenden vom 2. Jahr an häufiger Sprechleistungen von den verschiedenen SchülerInnen fordern.

Vorschläge, den Immersionsunterricht zu erweitern und in andern Schulen neue Erfahrungen zu sammeln

Wir möchten ein paar - wie uns scheint - unumgängliche Elemente formulieren für Immersionsunterricht, für Vorhaben in Biel-Bienne oder anderswo.

Fächerwahl

Der Unterricht in den Hauptfächern Französisch/Deutsch, Mathematik darf nicht tangiert werden. Die kreativen Fächer eignen sich für Immersionsvorhaben: Musik, Kunst, Sport, Umwelterziehung, Werken, Schreiben. In diesen Fächern scheint es möglich, für andere Sprachen sensibilisiert zu werden, ohne dass dafür unermessliche Mittel und Hilfestellungen bereitgestellt werden müssen.

Dotation der Wochenstunden und Beginn des Immersionsunterrichts

Zweisprachiger Unterricht kann im 1.Schuljahr, ja sogar im Kindergarten beginnen. 2 Lektionen pro Woche sind das Minimum, eher sollten es vier sein; die Erfahrung in Biel-Bözingen hat gezeigt, dass 2 Lektionen im 1.Jahr zu wenig sind. Natürlich könnte die Dotation auch höher als 4 Lektionen sein. Das ist aber vom Engagement der beteiligten LehrerInnen abhängig.

Einführung der LehrerInnen

Für jedes entstehende Projekt sollten die beteiligten LehrerInnen einen Einführungskurs in die Thematik des Immersionsunterrichts besuchen. Die "plateforme 3 de l'IPB de la HEP BEJUNE" und die Zentralstelle für Lehrerinnen- und

Lehrerfortbildung des Kantons Bern sind dafür zuständig. Projektbegleitende Unterstützung sollte ebenfalls angeboten werden.

Organisation des Immersionsunterrichts

In den zweisprachigen Schulen kann der Immersionsunterricht durch Studentenausch stattfinden. Nach dem Prinzip: *eine Lehrkraft = eine Sprache* sollte der Tausch erfolgen. Nur kann man dieses Prinzip in der Praxis nicht immer befolgen; dann sollten LehrerInnen mit guten Kenntnissen in der Partnersprache Lektionen des Immersionsunterrichts übernehmen.

In einsprachig geführten Schulen ist nur Austausch mit KollegInnen einer andern Schule möglich. Hier wie in allen andern Fällen steht und fällt der Immersionsunterricht mit dem Engagement der Lehrkräfte.

Jeder Schule bleibt freigestellt, welche Fächer sie für den Immersionsunterricht wählen will. Wir schlagen die sogenannten kreativen Fächer vor, weil sie sich für solche neue Erfahrungen eignen und weil der Austausch in ihrem Rahmen leichter zu organisieren ist.

Aktivitäten, die den Immersionsunterricht begleiten können

Die Erfahrungen in Biel-Bözingen zeigen, wie wichtig der Aspekt der sprachlichen Sozialisation der SchülerInnen ist: Sie gibt der Arbeit im Immersionsunterricht erst ihren Sinn. Deshalb ist zu empfehlen, während des Schuljahrs gemeinsame Aktivitäten mit Klassen verschiedener Sprachen durchzuführen, um Sprache, die auf dem indirekten Weg des Immersionsunterrichts erworben wird, konkret werden zu lassen.

Die Unterstützung eines Projekts

In jeder Schule, die ein Immersionsunterrichtsprojekt durchführen will, sollte eine Lehrperson als Verantwortliche für das Projekt bestimmt werden. Diese Person braucht auch die Anerkennung und Unterstützung ihrer Arbeit durch die Schulbehörden. Koordination und Absprachen müssen in gemeinsamen Sitzungen der LehrerInnen, die ihre Klassen austauschen, feste Bestandteile sein. Auch eine lokale oder regionale Koordination unter den Verantwortlichen kann solchen Projekten Halt geben. Die Schulung und Vorbereitung des Lehrkörpers müssen die verantwortlichen Bildungsinstitutionen übernehmen.

Schlussbetrachtung

Unsere Untersuchungen und Vorschläge, die das Projekt Biel-Bözingen begleitet haben, zeigen, dass es in einem guten Geist geführt und mit guten Resultaten abgeschlossen worden ist. Die zahlreichen Probleme und Schwierigkeiten, die es zu lösen galt, können als Erfahrungsbasis anderen Projekten nützlich sein, im Umkreis der Stadt Biel wie auch in anderen Regionen des Kantons Bern. Wir hoffen, dass auch der vorliegende Bericht dazu beitragen werde, ein Projekt zu beleuchten, das viele Erwartungen weckt.

Bibliographie indicative

- Actes des deuxièmes rencontres intersites à propos de l'apprentissage bilingue.*(1996). Aoste : Région autonome vallée d'Aoste.
- Baer, Andreas, Bossart, Marie-Nicole. (2001). *Ils sont comme nous sauf qu'ils parlent une autre langue !* Zürich : Université et Biel-Bienne : Forum du bilinguisme. (Mémoire de licence)
- Bilinguisme. In *INTERVALLES* (1998), No 51. Bienne : Revue culturelle du Jura bernois et de Bienne
- Bregy, Anne-Lore, Revaz Nadia. (2001). *Evaluation des enseignements/apprentissages bilingues en classes de 4^e primaire de Sierre.* Neuchâtel : IRDP.
- Bregy, Anne-Lore, Brohy, Claudine & Fuchs, Gabriela. (1996). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1994/95.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.104).
- Bregy, Anne-Lore, Brohy, Claudine & Fuchs, Gabriela. (2000). *Expérience d'apprentissage bilingue précoce. Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2^e année primaire. Année : 1998/1999.* Neuchâtel : IRDP.
- Bregy, Anne-Lore, Fuchs, Gabriela & Weiss, Jacques. (1995). *Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre, 1993/94.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 95.103).
- Brohy, Claudine (2002). *Enseignement immersif et enseignement bilingue au niveau secondaire II : bibliographie sélective.* Neuchâtel : IRDP.
- Brohy, Claudine. (2001). *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier - Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR), année scolaire 1999/2000.* Neuchâtel et Fribourg : IRDP et CERLE, Université de Fribourg.
- Brohy, Claudine, De Pietro, Jean-François. (1995). *Situation d'enseignement bilingue.* Neuchâtel : IRDP (Recherches 95.104).
- Brohy, Claudine, et al. (1993). *Une école bilingue à Fribourg ?* Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 92.402).
- Brohy, Claudine. (1995). Les ateliers. In *A pays plurilingue – écoles plurilingues.* Berne : CDIP, Dossier 33, 59-76.
- Brohy, Claudine. (1996). *Enseignement bilingue pour les 4 à 10 ans : inventaire des supports pédagogiques.* Neuchâtel : IRDP (Pratiques 96-2001).
- Broi, Anne-Marie. (2001). *L'immersion à l'épreuve de la 1^{re} année primaire – Projet d'enseignement précoce de l'allemand par immersion, rapport intermédiaire, année scolaire 2000-2001.* Neuchâtel : ORESTE, section recherche.
- Cardinaux – Mamie, Anne – Marie. (1995). *Un apprentissage bilingue à l'école ?, Compte rendu des travaux de Bramois/Sion du 10 novembre 1994.* Neuchâtel : IRDP (Ouvertures 95.405).
- CIIP. Délégation à la langue française (1996). *L'état des langues en Suisse,* Neuchâtel : IRDP. (Regards 96.302)
- Durmuller, Urs. (1997). *D'une Suisse quadrilingue à une Suisse multilingue.* Zürich : Pro Helvetia.
- Duverger, Jean. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui.* Paris : Albin Michel. Bibl. Richaudeau.
- Enseignement bilingue. L'enseignement des langues dans les écoles valaisannes: d'hier à aujourd'hui. In *Le Point sur la recherche.* Bulletin d'information (janvier 1998), Neuchâtel : CIIP/SR/TI.

- Fuchs, Gabriela, Werlen, Iwar. (1999). *Bilinguisme à Biel-Bienne, enquête dans le cadre du baromètre du bilinguisme biennois, sondage 1998*. Biel-Bienne : Forum du bilinguisme et Berne : CURP Université de Berne.
- Gurny, Ruth, Bell, Nancy. (1981). L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants. In Gretler, Armin, Gurry, Ruth & Perret-Clermont Anne-Nelly & Poglia, Edo (1981). *Etre migrant I*. Berne : Lang (73-104).
- Gurtner, Jean-Luc, Monnard, Isabelle, Tièche-Christinat, Chantal. (1996). *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.102).
- Luedi, Georges, Py, Bernard. (1995). *Changement de langage et langage du changement : aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. PNR 21. Pluralisme culturel et identité nationale*. Lausanne : L'Age d'homme.
- Luedi, Georges. (1995). Modèles d'enseignement bilingue en Suisse. In *A pays plurilingue – écoles plurilingues*. Berne : CDIP. Dossier 33, 27-39.
- Merkelbach, Christian. (1999). *Vous avez dit Bi(e)lingue ?*. In *Babylonia* No 4. (1999, 16-19)
- Merkelbach, Christian. (2001). *Concept pour un projet d'enseignement bilingue à l'école primaire de Bienne-Boujean / Konzept für das Projekt zweisprachiger Unterricht an der Quartierschule Bözingen-Biel*. Tramelan : Office de Recherche Pédagogique. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Merkt, Gérard et al. (1996). *Enseignement précoce des langues étrangères, quelques éclairages sur un sujet encore controversé*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 96.103).
- Merkt, Gérard. (1993). Immersion, une autre forme d'enseignement / apprentissage des langues vivantes. *Actes de la Journée d'information du 2 octobre 1992 à Neuchâtel*. Neuchâtel : IRDP (Recherches 93.101).
- Muller, Nathalie. (1998). *L'allemand, c'est pas du français !* Neuchâtel et Lausanne : IRDP et LEP.
- Othenin-Girard, Christine. (1995) . Bilinguisme et acquisition du langage chez l'enfant de travailleur migrant. In Poglia, Edo, Perret-Clermont, Anne-Nelly, Gretler, Armin & Dasen, Pierre (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*. Berne : Lang. 221-231.
- Py, Bernard. (1981). Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants. In Gretler, Armin, Gurry, Ruth & Perret-Clermont, Anne-Nelly, Poglia, Edo (1981). *Etre migrant I*. Berne :Lang. 105-124.
- Recommandations relatives à la coordination de l'enseignement des langues au niveau de la scolarité obligatoire*. Berne : CDIP (projet du 01.06.2002).
- Rey-von Allmen, Micheline. (1995). Situations linguistiques et enseignement des langues en contexte migratoire : multiplicité des interactions. In Poglia, Edo, Perret-Clermont, Anne-Nelly, Gretler, Armin & Dasen, Pierre. (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*. Berne : Lang. 209-220.
- Roncoroni-Waser, F., Le Pape Racine, C. (2002). *Gutachten Frühfremdsprachenunterricht in der Volksschule. Erstellt im Auftrag der Erziehungsdirektion des Kantons Bern*. Bern : Universität, Institut für Sprachwissenschaft (Prof. I. Werlen).
- Windisch, Uli, (1992). *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands*. Tome I. Lausanne : Payot. 253-261. (Chapitre sur *Les pratiques linguistiques individuelles et familiales*).