

# Pratiques langagières dans l'enseignement bilingue: entre représentations personnelles et pratiques observables en classe<sup>1</sup>

**Daniel ELMIGER**

Université de Neuchâtel, Institut de langue et littérature allemandes,  
Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel  
daniel.elmiger@unine.ch

Auf der Gymnasialstufe hat es in den vergangenen 10-15 Jahren einen regelrechten Boom im Bereich der zweisprachigen Ausbildungsgänge gegeben. An immer mehr Gymnasien unterrichten Sachfachlehrpersonen einen Teil des Unterrichts in einer Immersionssprache und vermitteln somit nicht nur eine Sachfachkompetenz, sondern gleichzeitig auch eine Sprachkompetenz. In der Schweiz sind die Voraussetzungen für die Aus- oder Weiterbildung von Lehrkräften sehr unterschiedlich geregelt. Oft wird bei der Einstellung (oder Anwerbung) von Immersionskräften keine immersionsdidaktische Qualifikation verlangt, wobei die fachliche Eignung meist höher gewichtet wird als die sprachdidaktische. Es kommt folglich häufig vor, dass Lehrpersonen immersiv unterrichten, ohne über viel theoretisches Wissen über ihre Lehrtätigkeit als Sprach-Fachperson zu verfügen. Im vorliegenden Artikel sollen die Repräsentationen, die solche Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf ihre Arbeit haben, mit ihrer tatsächlichen Praxis im Klassenzimmer verglichen werden.

Der Artikel fusst auf Daten, die im Zusammenhang mit einem NFP-Forschungsprojekt über die zweisprachige Matura erhoben worden sind: zum einen Gespräche mit Sachfach-Lehrpersonen, während denen einerseits die konkrete Sprach-Arbeit thematisiert worden ist, aber andererseits auch die implizite oder explizite Theorisierung der didaktischen Praxis, die sich aus verschiedenen Quellen nährt: eigene Praxiserfahrungen, Austausch mit KollegInnen, Lektüren usw. Zum anderen haben wir Unterrichtsbeobachtungen mit denselben Lehrpersonen dokumentiert, die es erlauben, die (implizite) Theorisierung der didaktischen Praxis mit der tatsächlichen Unterrichtspraxis zu vergleichen.

## **Stichwörter:**

Zweisprachiger Unterricht, zweisprachige Matura, sprachliche Repräsentationen, Unterrichtsbeobachtung, Korrekturverhalten

## **1. Introduction**

Le niveau secondaire II est actuellement le terrain où l'enseignement bilingue rencontre le plus de succès, notamment grâce aux filières préparant à la maturité avec mention bilingue, qui est proposée par quelque 40% des gymnases suisses, impliquant près de 10% de la population gymnasiale (cf. Elmiger, 2008). Malgré ce succès évident, l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué dans les filières de maturité bilingue demeure encore peu exploré,

---

<sup>1</sup> Cet article se base en partie sur une présentation faite lors des 6<sup>èmes</sup> rencontres intersites de l'enseignement bilingue et de la formation (Lausanne, 30 janvier-1<sup>er</sup> février 2008). Je remercie Natacha Reynaud, qui a préparé et présenté plusieurs idées reprises dans le présent texte et qui l'a amélioré par ses remarques. Je remercie aussi Anton Näf et Gabriela Steffen, qui ont relu une première version de ce texte, ainsi que les deux personnes qui ont fait une relecture anonyme très constructive.

mis à part quelques travaux pionniers (Hollenweger *et al.*, 2005; Lys & Gieruc, 2005; Bürgi, 2007). Il n'est dès lors pas surprenant que ces filières, qui ne sont reconnues en Suisse que depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle *Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale* (ORM) du 15 février 1995, soient étudiées par deux projets de recherche relevant du Programme national de recherche PNR 56<sup>2</sup>. Les deux équipes s'intéressent plus particulièrement aux aspects langagiers liés à l'enseignement bilingue, notamment aux interactions entre l'apprentissage des disciplines non linguistiques (DNL) et l'utilisation de la L2, principal vecteur d'enseignement et d'apprentissage dans la classe bilingue.

Le projet neuchâtelois est conçu comme une recherche longitudinale qui suit des classes bilingues de deux gymnases à Neuchâtel et Porrentruy durant tout leur parcours gymnasial (3 ans, de 2005 à 2008). Les deux filières observées se ressemblent à plusieurs égards: dans les deux cas, il s'agit d'un programme d'enseignement bilingue partiel tardif (âge moyen à l'entrée au gymnase: 15 ans) qui est suivi par des élèves sur une base volontaire, qui avaient le choix entre une filière bilingue (français-allemand) et une filière régulière (français)<sup>3</sup>. Néanmoins, les deux filières présentent également un certain nombre de différences, notamment en ce qui concerne le nombre de leçons de DNL enseignées en allemand (en moyenne 6 leçons vs. en moyenne 9 leçons<sup>4</sup>) et les disciplines choisies<sup>5</sup>.

Étant donné la nouveauté du terrain et les résultats de la recherche dans le domaine de l'enseignement bilingue, qui soulignent que les différentes configurations locales peuvent fortement influencer le fonctionnement et la réussite d'une filière donnée, l'équipe neuchâteloise s'est fixé comme objectif de recueillir des données très diversifiées, tant quantitatives (p.ex. les compétences en allemand et leur évolution) que qualitatives (notamment

---

<sup>2</sup> Les données citées dans cet article proviennent du projet *La maturité bilingue en Suisse: évaluation des chances et des risques d'une innovation de la politique de l'éducation*, dirigé par Anton Näf (cf. son article dans ce numéro). L'autre projet, intitulé *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, dirigé par Laurent Gajo et Anne-Claude Berthoud, est représenté dans ce numéro par Borel, Grobet & Steffen (cf. aussi Gajo & Berthoud, 2008).

<sup>3</sup> Contrairement à d'autres écoles, où les critères d'admission pour la filière bilingue peuvent constituer une barrière pour certain-e-s élèves (cf. Elmiger, 2008), l'accès à l'enseignement bilingue est relativement facile dans les deux écoles suivies: dans l'une, il n'existe aucune condition d'entrée pour la filière et dans l'autre, les élèves doivent avoir une note suffisante (c.-à-d. une moyenne de 4, sur une échelle de 1 à 6, 6 étant la meilleure note) tant en allemand que pour la moyenne générale.

<sup>4</sup> Dans le gymnase neuchâtelois, en moyenne 6 leçons de DNL par semaine (soit près de 20% du temps d'enseignement) sont enseignées en allemand; dans le gymnase jurassien, ce sont en moyenne 9 leçons de DNL (soit environ 25% du temps d'enseignement).

<sup>5</sup> À Neuchâtel: histoire, arts visuels, biologie et philosophie; à Porrentruy: histoire, arts visuels, physique, sport et philosophie.

celles analysées pour le présent article). La diversité des approches méthodologiques, impliquant différents types de données (enregistrements de leçons enseignées en L2, entretiens avec les enseignant-e-s, tests, questionnaires pour les élèves, etc.) a pour conséquence que le projet permet une description quasi ethnographique (mais non envisagée en tant que telle) de l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué à Neuchâtel et à Porrentruy<sup>6</sup>.

Dans cet article, nous nous intéressons en particulier à deux types de données qualitatives qui permettent des éclairages complémentaires sur l'enseignement pratiqué dans un environnement immersif: d'un côté, les entretiens semidirectifs menés avec les enseignant-e-s, qui traitaient, entre autres, de leurs expériences et de leurs pratiques didactiques dans la classe bilingue et, de l'autre, les enregistrements de leçons immersives qui donnent un reflet immédiat des interactions que l'on peut observer dans la classe bilingue. Notre but est de comparer ces données afin de déterminer si les représentations des enseignant-e-s, telles qu'elles sont énoncées dans un entretien en dehors de l'enseignement, sont en phase avec ce qui se laisse observer durant l'enseignement.

Nous examinerons en particulier l'utilisation des langues (L1 et L2) en classe ainsi que les difficultés langagières spécifiques apparaissant dans une leçon immersive et la manière dont les enseignant-e-s font face à ces difficultés. Dans un premier temps, nous observerons ce que nos interlocutrices et interlocuteurs disent par rapport aux aspects langagiers de l'enseignement immersif et la manière dont ils conceptualisent leurs rôles respectifs de spécialiste de la DNL et de spécialiste de la L2. Ensuite, nous nous arrêterons sur divers types de difficultés liées à la langue qui peuvent surgir durant la leçon bilingue et à la manière de faire face à ces difficultés, au moyen de différentes stratégies visant à gérer la difficulté au moment où elle apparaît dans l'enseignement. La place de la L1 dans les leçons immersives fera l'objet de quelques remarques conclusives en fin d'article.

## **2. Présentation des données**

### *2.1 Les entretiens*

Dans le cadre du projet de recherche, nous avons mené un entretien avec chaque personne enseignant l'allemand L2 ou une discipline non linguistique enseignée dans la langue cible. En tout, notre corpus consiste en quinze

---

<sup>6</sup> Les résultats d'une enquête auprès de toutes les écoles offrant une filière de maturité bilingue, réalisée en 2007 (cf. Elmiger, 2008), montrent qu'en ce qui concerne des paramètres tels que la durée de la filière, le nombre et le choix des branches enseignées en L2, etc., les deux filières étudiées sont relativement représentatives de l'enseignement bilingue au niveau secondaire II.

entretiens semidirectifs retranscrits selon des conventions proches de l'orthographe standard<sup>7</sup>.

Durant les entretiens, plusieurs objets ont été abordés, selon un protocole peu directif, mais prévoyant un certain nombre de thèmes, tels la biographie langagière des enseignant-e-s<sup>8</sup>, leurs expériences dans l'enseignement bilingue<sup>9</sup>, les branches qu'ils enseignent<sup>10</sup>, leur conception du bilinguisme, leur manière de conceptualiser et de planifier leur enseignement, leurs attitudes face à la langue et au travail des élèves, etc. Ainsi, nous avons récolté, d'une part, un certain nombre d'informations factuelles sur les données biographiques et les expériences professionnelles de nos interlocutrices et interlocuteurs, et, d'autre part, nous avons tenté de faire apparaître leurs représentations personnelles et collectives à propos de la théorisation du bilinguisme et de l'enseignement immersif, nourries de leur pratique scolaire quotidienne et de leurs éventuels contacts avec d'autres types de savoirs spécialisés (lectures, formations, colloques internes, etc.).

L'approche par entretiens individuels fournit donc des informations précieuses sur les *théories* et *pratiques déclarées* des enseignant-e-s travaillant dans un contexte immersif. Leurs propos sont d'autant plus intéressants qu'ils se basent essentiellement sur des expériences personnelles, puisque les modalités concrètes de l'enseignement immersif ne font pas l'objet de directives précises au niveau de l'école et qu'il n'existe pas, jusqu'à présent, une formation de base ou continue obligatoire qui familiarise les enseignant-e-s en immersion avec des concepts didactiques et scientifiques externes.

Il va de soi que les propos des enseignant-e-s durant un entretien doivent être interprétés en tenant compte de la situation particulière provoquée par notre protocole de recherche: nos interlocutrices et interlocuteurs sont conscient-e-s d'être en face d'une personne qui s'intéresse à l'enseignement d'un point de vue scientifique et leurs énoncés peuvent différer de ceux qu'ils auraient prononcés dans une autre situation, par exemple dans un contexte moins

---

<sup>7</sup> Afin d'améliorer la lisibilité des données (dont nous exploitons seulement le contenu, sans nous intéresser aux marqueurs discursifs et aux caractéristiques formelles en général), nous avons renoncé à la notation systématique des pauses, hésitations et des ratés.

<sup>8</sup> La plupart des enseignant-e-s interviewé-e-s ont eu des contacts intensifs avec l'allemand (standard ou dialecte) dès l'enfance, à la maison et/ou durant leurs études (la majorité a fait des études partiellement ou complètement dans un contexte germanophone). Ils ont ainsi en général d'excellentes compétences en allemand.

<sup>9</sup> La durée des pratiques professionnelles varie considérablement: si plusieurs enseignant-e-s ont une pratique de longue durée dans l'enseignement bilingue, d'autres sont en train de faire leurs premières expériences au moment où nous les interrogeons.

<sup>10</sup> Bon nombre d'enseignant-e-s de DNL ont également une certaine pratique de l'enseignement de la L2 comme langue étrangère. Ils sont ainsi particulièrement attentifs aux difficultés langagières spécifiques que peuvent avoir les élèves francophones par rapport à l'allemand.

formel. Leurs narrations sont non seulement organisées en fonction des buts (réels et supposés) de l'entretien, mais elles sont aussi de manière générale un essai de synthèse des expériences et des jugements souvent complexes, voire contradictoires, afin de présenter une lecture plus ou moins cohérente de leur théorisation et de leurs pratiques.

## 2.2 *Les enregistrements en classe*

Sur les terrains de Neuchâtel et de Porrentruy, environ quarante leçons de DNL ont été enregistrées et retranscrites finement<sup>11</sup>. Les enregistrements couvrent l'ensemble de la durée de la filière bilingue (1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> années) et toutes les DNL enseignées en L2 (en principe 2 enregistrements par classe et semestre). Ils permettent ainsi d'observer une large palette de configurations et de situations didactiques différentes, mais il n'est pas possible de retracer des développements didactiques dépassant la simple ou la double leçon. La documentation de l'enseignement immersif fournit ainsi des informations riches et variées, mais également décontextualisées et fragmentaires, car elle ne donne pas accès aux différents contextes de la leçon observée: les leçons précédentes et suivantes, la préparation de la leçon par l'enseignant-e, les apprentissages réalisés pendant une certaine leçon, etc.

## 3. **Pratiques déclarées et pratiques observées: la question de la difficulté langagière en classe**

### 3.1 *Enseignement de la DNL et enseignement de la L2*

L'utilisation de la langue d'enseignement a été relativement peu discutée durant les entretiens, car il semble aller de soi, en principe, que tout l'enseignement est donné dans la langue d'immersion, donc en allemand L2. Ceci est confirmé par les enregistrements de leçons, où la langue utilisée par défaut par les enseignant-e-s est l'allemand. Les séquences en L1 existent, mais sont relativement rares et font parfois l'objet de commentaires négatifs.

La question de la langue d'enseignement n'est ni thématifiée par le règlement fédéral (*l'Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale*, ORM) ni par un règlement intérieur à l'école. Pour les enseignant-e-s impliqué-e-s dans notre recherche, il semble aller de soi que l'enseignement d'une DNL dans une filière bilingue doit se faire en L2 et exclut en principe l'emploi de toute autre langue. Ainsi, ce n'est pas l'enseignement

---

<sup>11</sup> La transcription se base sur le *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* de Selting *et al.* (1998). Dans les extraits reproduits dans le présent article, nous simplifions l'anonymisation des différentes personnes intervenant durant les leçons: LF = enseignante, LM = enseignant, SF = étudiante, SM = étudiant.

en lui-même qu'on peut qualifier de bilingue, mais le programme en entier, qui est une alternance de branches enseignées en L1 et d'autres en L2.

Les enseignant-e-s sont bien sûr conscient-e-s du fait que l'enseignement de la matière des DNL est intrinsèquement lié à la langue dans laquelle celle-ci est apprise, et que l'allemand est une L2 pour la plupart des élèves<sup>12</sup>. Cependant, ils se considèrent et se définissent clairement comme enseignant-e-s de la DNL et affichent la volonté de ne pas accorder trop d'importance aux aspects langagiers et à la correction des productions des élèves. Cela transparait à plusieurs reprises dans les entretiens:

Das ist eigentlich nicht das Ziel, dass man Sprachlehrer ist gleichzeitig. (LM)

Ich finde man muss doch ein bisschen aufpassen, es IST Geschichtsunterricht, und was ich bewerte, ist die Geschichtskenntnisse. Sie haben ja das Fach Deutsch und (im) Fach Deutschen werden sie im Prinzip schon (im) Deutschen bewertet. (LM)

Ceci a pour conséquence qu'ils ne considèrent pas nécessaire de corriger toutes les productions des élèves, puisque la langue se réduit selon eux à une fonction pragmatique:

Thema Sprache. Sie ist für mich nur ein Medium. (LM)

Ich bin eigentlich nicht der, der ständig im Dialog Korrekturen anbringt. (LF)

Cependant, il n'est pas toujours possible de distinguer clairement l'enseignement de la DNL et le travail langagier qui y est nécessairement associé. L'enseignant suivant semble partagé entre une vision inclusive (en considérant que tout enseignement implique un travail langagier) et la volonté de séparer la langue et la DNL (en n'admettant que des corrections implicites et en excluant les exercices de langue):

Der ganze Geschichtsunterricht (ist) Deutschunterricht, aber ich meine [...] Es gibt keine Grammatikerklärungen, also ich korrigiere die Schüler auch nicht. Oder wenn ich sie korrigiere, nur nebenbei so. Es ist – es gibt keine Sprachübung, NIE. (LM)

### 3.2 *La gestion de la difficulté en classe*

L'activité d'enseignement peut être comprise comme la gestion et la (re)construction continue d'un système instable, par l'apport d'informations nouvelles et la restructuration des savoirs et savoir-faire préalables. Dans l'enseignement immersif, la difficulté de la matière va de pair avec une certaine opacité de la langue d'enseignement, qui provoque toute une série de difficultés supplémentaires pour des élèves qui sont encore en train de l'apprendre.

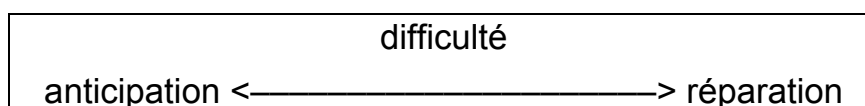
---

<sup>12</sup> L'allemand n'a pas le même statut pour tous les élèves: plusieurs d'entre eux le parlent comme L1 (seul ou à côté du français). Une partie des élèves neuchâtelois qui ont rejoint la classe bilingue durant la deuxième année de la filière gymnasiale est germanophone (il s'agit d'élèves ayant fait la majeure partie de leur scolarité en Suisse alémanique), de sorte que pour eux, l'allemand est la L1 et le français la L2.

Il n'est pas simple d'opérationnaliser la notion de difficulté que nous aimerions thématiquer dans la suite de cet article: non seulement elle peut être liée à différents niveaux (la branche ou la langue d'enseignement) et se rapporter, en tant que difficulté linguistique, à des objets très variés (de l'incompréhension d'un mot isolé jusqu'à l'incompréhension globale d'une ou plusieurs leçons), mais elle peut aussi être définie, c'est-à-dire repérée, thématisée et le cas échéant résolue par l'enseignant-e ou par les élèves. Souvent, la difficulté demeure implicite, notamment dans les cas où aucune thématisation ne permet de détecter un obstacle (individuel ou collectif). Il ne nous est ainsi possible de prendre en considération que les difficultés qui donnent lieu à des processus interactionnels explicites, ce qui exclut d'emblée toutes les occurrences où un problème n'est pas signalé ou alors où il n'est pas rendu explicite de manière assez claire.

Dans ce qui suit, nous nous intéresserons à des moments de l'enseignement que nous pourrions qualifier de "séquences potentiellement conflictuelles"<sup>13</sup>, c'est-à-dire des moments où le travail langagier en classe permet de postuler qu'une (potentielle) difficulté est thématisée et traitée discursivement. En particulier, nous examinerons les passages où la présence d'une autre langue (notamment la L1) est susceptible d'être interprétée comme un indicateur de difficulté et comme un essai de la traiter au moyen d'un autre code disponible. Ainsi, nous écartons de nombreux cas où une difficulté est gérée en ne mettant en œuvre que des ressources de la L2 (au moyen d'exemplifications, de reformulations, de définitions, etc.).

Nous proposons le schéma suivant, qui permet de conceptualiser le traitement de la difficulté en fonction du moment où elle intervient:



- soit elle est anticipée (en général par l'enseignant) avant même qu'elle puisse devenir apparente, voire conflictuelle;
- soit elle apparaît rétroactivement, c'est-à-dire après qu'elle est devenue apparente, au moment où elle donne lieu (ou exige) une réparation (ou une autre forme de thématisation).

Les deux brefs extraits suivants exemplifient les deux extrémités de cet axe, tout en illustrant la difficulté de l'approche en tant que telle. Dans l'exemple (1), l'enseignant de biologie parle des maladies transmises par les tiques et

---

<sup>13</sup> D'après la notion de "séquences potentiellement acquisitionnelles" (de Pietro, Matthey & Py, 1989).



(p.ex. quand un-e élève produit un énoncé fautif), la réparation de la difficulté n'est pas sans soulever divers enjeux: ainsi, une correction est potentiellement problématique pour la face de l'élève qui est à l'origine de l'erreur ou qui a manifesté son incompréhension, elle peut être gênante pour le déroulement de la leçon, etc. L'enseignant-e qui décide si une difficulté mérite un traitement doit donc à tout moment peser les avantages et les inconvénients de la réparation, et ce souvent en très peu de temps.

Les enseignant-e-s de DNL que nous avons interviewé-e-s insistent sur le fait qu'ils ne corrigent pas systématiquement les productions fautives de leurs élèves. Ils indiquent que leurs interventions sont ponctuelles et plutôt discrètes; elles ont lieu surtout lorsque l'erreur engendre des difficultés de compréhension ou lorsqu'il s'agit de fautes répétées. À leur avis, les corrections fréquentes n'ont qu'une utilité limitée: outre le fait qu'elles freinent les élèves, elles risquent de ne pas être utiles à ces derniers, qui ne sont pas nécessairement à même de profiter d'une correction.

Cette réticence se rapporte surtout à l'oral, car en ce qui concerne l'écrit, les enseignant-e-s sont plus systématiques et indiquent qu'ils ont l'habitude de corriger les erreurs, sans que la correction d'un texte soit déterminante pour l'évaluation d'un travail écrit:

Also schriftlich versuche ich – also die Fehler zählen nicht für die Note. Das ist auch so abgemacht mit der Schule. Ausser es sind wirklich Sprachfehler, die dann den Inhalt be[ein]trächtigen. Dann muss ich es falsch zählen. Aber das kommt meist nicht vor und auch, wenn es ab und zu vorkommt und ich sehe den Gedanken dahinter, dann zähle ich das nicht falsch. Ich versuche schon immer die Fehler zu korrigieren. (LM)

L'extrait suivant montre que l'enseignant est bien conscient des enjeux motivationnels liés à la correction, qui peut engendrer un effet de découragement:

Ich versuche sie ein bisschen zu verbessern aber muss auch immer aufpassen, dass sie da nicht erschrecken oder, musst du ein bisschen die Leute, auch wenn es halt falsch ist, dass es rauskommt, dass sie etwas sagen und dann manchmal verbessere ich sie. (LM)

À propos du *comment* de la correction, les enseignant-e-s interrogé-e-s partagent plus ou moins la même vision: si elle s'avère nécessaire, elle se fait de manière implicite, comme l'explique l'enseignante suivante, qui décrit sa manière de corriger ponctuellement les productions fautives des élèves, en reprenant l'énoncé de manière correcte, sans explications grammaticales:

Also ich korrigiere praktisch gar=nein, stimmt nicht, was ich sage, ich korrigiere nicht immer die Fehler, ich wollte sagen praktisch nie, das stimmt nicht. Ich korrigiere den Schüler nicht, ich lasse ihn ausreden, also (sonst) würd ich ja ständig unterbrechen. Lass ausreden, und dann versuch ich den Satz, den der Schüler gesagt hat, wieder zu nehmen und einfach zu korrigieren. Aber ich sag nicht, du hast das falsch gemacht, weil das ist ein Dativ und nicht=kein Akkusativ, und so. Sondern ich nehme den Satz wieder und sage ihn einfach richtig. (SF)

Si l'on compare les déclarations des enseignant-e-s avec les leçons de DNL enregistrées et retranscrites, la correction implicite est effectivement le mode

de correction le plus fréquent que l'on peut observer. Ainsi, dans l'exemple (3), l'enseignant corrige l'énoncé fautif (*in das Gehirn*) en accentuant le mot corrigé (*in DEM gehirn*), sans relever le caractère fautif de l'élève, mais en ratifiant plutôt son tour de parole (*ganz genau*).

(3)

LM	wo geht das hin/ (---) wo=wo wird das F S H produziert/
SM	in das gehirn
LM	in DEM gehirn ganz genau

L'élément corrigé n'est pas nécessairement intégré dans un contexte phrastique, il peut aussi apparaître de manière isolée, comme dans l'exemple (4), où l'enseignant corrige d'abord la forme du pluriel (*völker*), avant d'intégrer le mot dans un contexte syntaxique approprié qui fait suite à l'intervention de l'élève.

(4)

SM	mit einem (1.0) zwei drei (.) äh (-) volker
LM	völker (.) es gibt DREI völker (.) in EINEM (1.0) staat ja

La correction n'est d'ailleurs pas toujours effectuée par l'enseignant-e, mais elle peut également être faite par un-e élève, comme dans l'exemple (5), où une élève répète, après la première réponse d'un élève (*rüssland*), le même énoncé, mais en le prononçant correctement (*russsland*). Il n'est bien sûr pas possible de savoir si la deuxième élève a bien eu l'intention de corriger le premier, mais du point de vue didactique, son énoncé a une fonction analogue à celle d'une correction implicite de la part de l'enseignant-e.

(5)

LF	ja (-) und wo gibt es einen zar
SM	rüssland
SF	russsland

La plupart des corrections effectuées par les enseignant-e-s se fait de manière doublement implicite: non seulement le caractère incongru de l'énoncé fautif n'est pas explicité, mais ils s'abstiennent aussi d'expliquer la faute elle-même, par exemple à l'aide d'un commentaire métalinguistique. L'exemple (6) fait ainsi figure d'exception, puisque l'enseignant ne se contente pas d'utiliser le syntagme corrigé (*heiratet eine*) suite à l'énoncé fautif de l'élève (*heiratet mit eine frau*), mais il relève la faute, sans toutefois procéder à un commentaire grammatical, qui demeure implicite: il désapprouve l'emploi de *heiraten* avec une préposition (*nicht mit*) et enchaîne avec le verbe suivi de l'accusatif (*heiratet eine*), le tout sans outillage grammatical explicite.

- (6)
- |    |   |
|----|---|
| SM | ein mann mit blauen augen und ro(.)ten unterhosen (.) heiratet mit eine frau (-) mit (-) blau |
| LM | nicht mit (.) heiratet eine   |
| SM | öh eine frau (-) mit blauer unterwäsche und blauen augen                                      |

### 3.4 *Le pôle anticipation*

Si la réparation de la difficulté – notamment lorsqu'il s'agit de corrections d'énoncés fautifs – est un phénomène relativement facile à saisir et à décrire, la conceptualisation et la description de l'anticipation de la difficulté pose davantage de problèmes, et on peut même se demander s'il est possible d'en faire un concept opératoire.

De la planification d'un cours et la préparation d'une leçon jusqu'à la présentation de nouveaux concepts ou l'introduction de termes spécifiques, le travail de l'enseignant-e peut être conçu comme une succession d'étapes permettant d'anticiper et si possible d'éviter certaines difficultés que présente la matière enseignée pour les élèves. Les enseignant-e-s expérimenté-e-s ont une certaine habitude de prévoir les embûches et connaissent des stratégies permettant de faire face à divers types de difficultés particulières et de concevoir leur travail didactique en fonction de cela. Dans l'enseignement immersif, il y va en particulier des difficultés liées à la langue d'enseignement (la L2), et c'est en particulier ce type de difficulté que nous allons considérer dans la suite de cette section.

De l'avis des enseignant-e-s, le travail langagier en classe est souvent présenté comme l'obstacle majeur dans le contexte du travail au sein des filières bilingues. Cette vision ne tient bien sûr pas compte du travail supplémentaire qui s'avère souvent nécessaire en amont de l'enseignement en classe (recherche ou fabrication de supports d'enseignement, adaptation de matériaux, etc.).

Une manière de gérer la difficulté de la langue d'enseignement consiste à éviter les textes trop nombreux ou trop longs, comme le dit l'enseignant suivant:

(7)

Vor allem [im] ersten Jahr, werden wenig Texte gelesen, Textdokumente. Wir arbeiten viel mit Bildern, mit Karikaturen, [...] damit die zum Ausdruck kommen und etwas vom Thema verstehen aber [dass es] nicht immer wörtliche Konzepte sind. (LM)

D'autres enseignant-e-s partagent le souci d'accompagner le travail avec les textes par d'autres ressources et supports non langagiers: illustrations, schémas, films, etc. Si la classe travaille avec des documents écrits, des stratégies spécifiques de préparation des sources – avant la leçon, mais aussi en commençant le travail avec le texte – peuvent s'avérer utiles. Plusieurs

enseignant-e-s déclarent poser plus de questions dans les classes bilingues afin de s'assurer que les élèves ont bien compris les contenus:

(8)

Immer Fragen stellen, habt ihr es wirklich, was habt ihr verstanden, was heisst das? Manchmal haben sie was verstanden, aber es ist gar nicht das, was man eigentlich meinen will. Immer Rückfragen stellen wenn man einen Text hat, was heisst dieses Wort, oder was könnte das, was ist die Funktion? Da merkt man dann schon schnell, ob sie was verstanden haben oder nicht. (LM)

Une autre enseignante évoque les reformulations comme stratégie évitant le recours à la traduction, qu'on lui aurait déconseillée (elle ne spécifie pas qui lui avait donné ces conseils):

(9)

Also, ich habe mich einfach an das gehalten, was man mir gesagt hat, nämlich nicht übersetzen, das heisst anders sagen und so weiter. (LW)

Ces stratégies, tout comme d'autres – la répétition, l'exemplification, la mise en contexte, etc. –, constituent certainement de bonnes techniques dans l'enseignement bilingue, mais on peut se demander en quoi elles sont spécifiques à ce type d'enseignement et si elles ne font pas partie de la palette stratégique de tout-e enseignant-e expérimenté-e confronté-e à des difficultés dans sa classe.

Quelles sont les traces d'un travail langagier que l'on peut observer dans les leçons immersives documentées pour le projet de recherche? En effet, les enseignant-e-s réalisent de nombreuses occurrences d'explications, d'exemplifications, de paraphrase, etc. susceptibles de faciliter à la fois l'accès aux concepts et aux termes utilisés pour les désigner. L'exemple (10), un bref énoncé d'enseignant, montre l'intérêt d'une paraphrase bien choisie dans l'enseignement immersif: le verbe *realisieren*, apposé à *verwirklichen*, est un quasi-synonyme de ce dernier et peut faciliter la compréhension des élèves romands, pour qui *realisieren* (proche du fr. *réaliser*) est probablement plus transparent que le mot allemand *verwirklichen*. Du point de vue de la réception, la fonction de ce doublon n'est bien sûr pas nécessairement compréhensible d'emblée: les deux termes sont-ils censés être synonymes ou le deuxième est-il censé préciser le premier?

(10)

LM            welche partei (.) wollte den bundesstaat verwirklichen realisieren

Dans un autre exemple (11), l'enseignant indique clairement ce qu'il vise: un synonyme pour *Gesetzgebungsgewalt*, un concept clé de la leçon en question. Afin d'aider les élèves à trouver le terme technique savant utilisé, en allemand, à côté de *Gesetzgebungsgewalt*, il se sert du nom latin *lex* (génitif: *legis*) afin de rendre transparent le lien de parenté entre le mot latin et le terme technique *Legislative*.

(11)

LM gesetzgebungsgewalt (-) das synonym von gesetzgebungsgewalt / lex legis / legislative

De la sorte, une pareille séquence explicative anticipe une difficulté potentielle, en tirant profit du répertoire plurilingue activable en classe.

### 3.5 *Le rôle de la L1 en classe bilingue*

Plus souvent que du latin, l'aide pourrait venir du côté du français, langue locale et langue première de la majorité des élèves. Cependant, le statut de la L1 en classe immersive en L2 n'est pas sans poser certains problèmes, car son utilisation peut être interprétée tantôt comme ressource et tantôt comme "solution de facilité". Que disent les enseignant-e-s par rapport à l'emploi du français en classe? En général, ils affichent une nette préférence pour une posture complètement monolingue<sup>14</sup> (en L2), tout en admettant qu'elle n'est pas exclusive. C'est ce qui est exemplifié dans l'extrait suivant, dans lequel un enseignant insiste sur l'habitude que doivent prendre les élèves à entendre tout en allemand, mais aussi à répondre en allemand. Il voit son rôle d'enseignant comme quelqu'un qui donne l'exemple: si lui-même ne parvient pas à maintenir l'allemand comme langue exclusive, comment pourrait-on s'attendre à ce que les élèves s'en tiennent à l'allemand?

(12)

Also, in der Regel spreche ich eigentlich immer auf Deutsch [...] aber auch die, ich bin (ja) Klassenlehrer, die, so generelle Sachen, die ich ihnen mitteile, teile ich auch auf Französisch, öh auf Deutsch mit, damit sie einfach Gewohnheit haben, dass sie es immer auf Deutsch hören. Dann haben sie auch Gewohnheit, dass sie immer konsequent auf Deutsch antworten, wenn ich nämlich nicht konsequent bin, kann man nicht verlangen, dass SIE konsequent sind. (LM)

Cependant, aucun-e enseignant-e ne peut faire abstraction de la langue locale, présente dans tout l'établissement scolaire dès que l'on sort de la salle de classe immersive. Il n'est dès lors pas surprenant que les enseignant-e-s énoncent certaines situations dans lesquelles le français a sa place, par exemple pour maintenir ou rétablir la motivation (13), pour éviter les blocages (14) ou pour faire passer des informations importantes (15).

(13)

Wichtig, denk ich, die Motivation für den Lernerfolg, also wenn man sieht, es läuft jetzt einfach nicht, find ich, hat man das Recht, auch auf Französisch ein Wort zu sagen, nicht wahr. Also Frage der Motivation. (LM)

(14)

Eben jetzt in der ersten Klasse, die fragen viel Übersetzungen oder die geben oft Antwort auf Französisch und dann, je nachdem, wenn ich denke, ja, jetzt muss es vorwärts gehen, dann höre ich einfach Französisch zu. (LF)

---

<sup>14</sup> Gajo & Berthoud (2008) parlent, à ce propos, de "mode monolingue".

(15)

J'utilise le français lorsque je dois faire passer des informations très importantes, et que tout le monde comprenne et soit au courant. (LM)

Le français, toujours disponible et activable, peut ainsi remplir différentes fonctions, mais son utilisation n'est cautionnée que comme dernière solution, c'est-à-dire si la communication en L2 ne réussit pas de manière satisfaisante.

Par rapport aux difficultés que génère l'enseignement en allemand, le français peut servir tantôt en amont de la difficulté (pôle anticipation), tantôt en aval de la difficulté (pôle réparation). Dans les entretiens avec les enseignant-e-s, il est le plus souvent thématiqué à propos du vocabulaire, c'est-à-dire la terminologie liée à une branche ou le vocabulaire plus général. Les enseignant-e-s n'attendent pas toujours qu'une difficulté lexicale surgisse; l'exemple (16) montre que l'enseignant est bien conscient des difficultés que peuvent avoir ses élèves, dont il connaît le niveau d'allemand relativement bien. À la question de savoir s'il donne des traductions lorsque les élèves en font la demande, il répond:

(16)

Nee, also ich merke das meistens selber, wobei – wenn ich es nicht geben würde, käme die Frage von der anderen Seite her. Es sind dann Begriffe, von denen ich weiss, dass sie nicht verständlich sein können für einen Frankofonen, weil [sie] ausserhalb des Vokabularkorpus oder wenn es eben sehr technische Ausdrücke sind. (LM)

Le statut ambivalent du français se trouve également dans la transcription des leçons. Dans l'exemple (17), la traduction d'un mot rare (*Einhorn / licorne*) est sollicitée par l'enseignant directement après son utilisation, sans que d'autres stratégies d'explicitation soient sollicitées:

(17)

1 LM	ein löwe ja (---) das heisst (-- symbol für die macht (.) der löwe (.) bitteschön ja mh/ (.) öh und noch (---) <<langsam> ein (.) fabelhaftes tier (-) ein einhorn> auf französisch une
2 SSS	licorne
3 LM	licorne das ist auch das (.) öh: wichtige (.) britische symbol (...)

La traduction peut bien sûr être sollicitée aussi par l'élève, qui, comme dans l'exemple suivant (18), souhaite intervenir mais se voit confronté à une lacune lexicale:

(18)

SM31	die wollten immer ich weiss nicht wie das heisst auf deutsch aber (.) auf französisch heisst das (.) la folie des grandeurs [(xxx)]
LW	[<<langsam> ja (-) der grössenwahn] (.) sehr gut der grössenwahn

Dans ces deux cas, l'expertise et la maîtrise des concepts dans les deux langues se situe auprès de l'enseignant-e, qui les connaît suffisamment bien pour les faire intervenir lorsque la situation l'exige. Cependant, ce n'est pas toujours le cas: une enseignante peut elle-même avoir des lacunes, comme

c'est le cas de LF dans l'exemple (19), qui est sollicitée, par un élève (l.2) par rapport au terme *Röntgenbild* ("radiographie"). Elle opère d'abord (l.4) une exemplification (la radiographie est utilisée pour déterminer si un os est cassé ou non), ratifiée par un élève ("ah"). L'enseignante pose ensuite la question de savoir comment on traduit *Röntgenbild*, ce qui provoque chez les élèves plusieurs réponses (*rayons x*, *scanner*, *radio* et *radiographie*), que l'enseignante ne peut pas ratifier, mais seulement commenter (*ja wahrscheinlich*), bien qu'un élève appuie la dernière traduction (l.14: *jaja*). Ainsi, le recours à la L1 demeure quelque peu en suspens, car l'enseignante ne parvient pas à terminer explicitement cette clause métaterminologique et se contente de reprendre le mot allemand dans la suite de son intervention (l.14).

(19)

- 1 LW06 <<langsamer> das röntgenbild wurde erfunden>
- 2 SM röntgenbild
- 3 SSS (xxx)
- 4 LW06 das ist wenn man die knochen sieht damit man sieht dass etwas gebrochen ist
- 5 SW ah
- 6 LW06 sagt man wie sagt man das auf französisch
- 7 SM rayons x
- 8 LW06 ja: wahrscheinlich
- 9 SM (un) scanner
- 10 SW (xxx) radio
- 11 SM radio bien sûr
- 12 SM radiographie
- 13 LW06 ja (.) wahrscheinlich
- 14 SM ja=ja
- 15 LW06 das röntgenbild (.) <<schneller> das wurde auch in deutschland erfunden> (...)

#### 4. En guise de conclusion

D'un point de vue langagier, l'enseignement bilingue est très exigeant, tant pour les enseignant-e-s, qui, pour la plupart, ont appris à enseigner dans un environnement exclusivement monolingue, que pour les élèves, dont le répertoire linguistique est encore en construction. Il n'est dès lors pas surprenant de rencontrer dans les productions orales en classe des traces témoignant de la double difficulté liée à la nouveauté de la matière et à la langue dans laquelle elle est enseignée.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue en général, les enseignant-e-s semblent avoir une stratégie relativement simple, le but étant d'utiliser la L2 aussi souvent que possible, en limitant le recours à la L1 au strict minimum. Cette focalisation sur la L2, qui demeure, dans un enseignement partiellement immersif tardif la langue la plus faible, vise à créer un environnement didactique monolingue en L2, mais elle risque d'exclure l'apport de la L1

même là où il pourrait s'avérer utile et elle empêche un enseignement véritablement "bilingue" durant la leçon même.

La comparaison entre les enregistrements en classe et les entretiens avec les enseignant-e-s permet de conclure que ces derniers ont une représentation plutôt fidèle de leur manière d'utiliser la langue et de gérer, en classe, les énoncés fautifs des élèves. Étant donné qu'ils ne se considèrent pas en premier lieu comme enseignant-e-s de langue, ils ne thématisent en général pas les erreurs et ne les corrigent que de manière implicite, sans commentaires métalinguistiques. Ceci semble légitime et utile, d'un point de vue économique, dans l'enseignement d'une discipline non linguistique en L2. Cependant, on peut se demander si les scrupules des enseignant-e-s sont toujours justifiés et si l'explicitation d'un phénomène linguistique, de temps en temps, ne pourrait pas avoir sa place, comme cela peut être le cas dans un cadre monolingue en L1 également.

Dans un environnement privilégiant prioritairement la L2, le recours à la L1, en l'occurrence le français, ne semble légitime, aux yeux des enseignant-e-s, qu'en cas d'urgence, face à un blocage ou à une situation nécessitant une intervention rapide et ciblée. Partout ailleurs, l'utilisation de la L1 semble se faire avec mauvaise conscience ou être considérée comme une "solution de facilité", et non pas comme une réelle aide pour résoudre, en contexte, des difficultés locales, qu'elles soient gérées en anticipation ou en réparation. Cette focalisation sur la langue d'immersion empêche toutefois que le potentiel plurilingue de la classe soit pleinement mis à profit, créant les conditions d'un enseignement davantage "bilingue" ou "plurilingue", et ce surtout en fin de parcours, quand la L2 est clairement établie comme langue d'enseignement.

## BIBLIOGRAPHIE

- Borel, S., Grobet, A. & Steffen, G. (2008): Enjeux d'une didactique plurilingue: entre représentations et pratiques courantes. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 88, 217-238.
- Bürgi, H. (2007): Im Sprachbad. Besseres Englisch durch Immersion. Bern (h.e.p.-Verlag).
- Elmiger, D. (2008): La maturité bilingue en Suisse. La mise en œuvre variée d'une innovation de la politique éducative. Berne (SER).
- Gajo, L. & Berthoud, A.-C. (2008): Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. Fonds national suisse.
- Hollenweger, J., Maag Merki, K., Stebler, R. & Prusse, M. (2005): Schlussbericht Evaluation "Zweisprachiger Ausbildungsgang an Mittelschulen". Zürich (div.).
- Lys, I. & Gieruc, G. (2005): Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud. Enjeux, outils d'évaluation et niveaux de compétence. Lausanne (URSP).

- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: Rencontres régionales. Actes du 3<sup>ème</sup> colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988. D. Weil & H. Fugier (éds.). Strasbourg (Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur), 99-119.
- Selting, M. *et al.* (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. Linguistische Berichte, 173, 91-122.