

# Facteurs déterminants pour la capacité à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives dans une école immersive réciproque

Melanie Buser, Université de Montréal (Montréal) & Giuseppe Melfi, HEP-BEJUNE/Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Biel/Bienne)

## Résumé

La « Filière Bilingue » (FiBi) est une école publique basée sur l'enseignement par immersion réciproque en français et en allemand. Cette étude longitudinale évalue les corrélations entre le développement de la capacité orale des élèves FiBi entre 1H et 4H à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives et les biographies langagières des élèves et de leurs parents. Cette étude suggère que l'impact des biographies langagières est plus important chez les élèves francophones que chez leurs pairs alémaniques. Des interprétations possibles de ces différences mettent notamment en avant la diglossie alémanique. Des différences entre les deux groupes ressortent également quant aux motivations des parents à inscrire leur enfant à la FiBi, notamment en termes de perspectives d'employabilité à l'âge adulte.

**Mots-clés :** Immersion réciproque ; biographies langagières ; motivation d'inscription des parents ; capacité orale à utiliser la langue partenaire à des fins communicatives

## Abstract

The “Filière Bilingue” (FiBi) is a public school based on two-way immersion education in French and German. This longitudinal study evaluates correlations of K-4 FiBi learners' development of their ability to use the partner language communicatively and the linguistic biographies of learners as well as with those of their parents. This study suggests that the impact of linguistic biographies is more important for French-speaking learners than for their German-speaking peers. Possible explanations of these differences might refer to the diglossic situation in the German-speaking part of Switzerland. We also detect significant differences regarding the motivations of parents for registering their child in the FiBi, in particular in terms of employability perspectives in adulthood.

**Keywords:** Two-way immersion education; language biographies; registration motivation of parents; oral proficiency to use the partner language communicatively

## 1. Introduction

La présente étude s'attache à analyser l'évolution plurilingue d'élèves participant à un programme d'enseignement par immersion réciproque au sein de la « Filière Bilingue » (FiBi), un projet éducatif initié dans une école publique à Biel/Bienne et proposé à des parents qui en font la demande (Buser, 2014a, 2019). L'étude s'intéresse plus particulièrement au développement des aptitudes linguistiques dans les deux langues de scolarisation, à savoir le français et le (suisse-)allemand<sup>1</sup>. Plus particulièrement, nous allons analyser ce développement en fonction des biographies langagières (des élèves et des parents) ainsi que la motivation (des parents) quant à l'inscription à la FiBi.

---

<sup>1</sup> Il convient de souligner le cas linguistique particulier de la Suisse : la langue allemande est la langue officielle de scolarisation dans la partie germanophone du pays. Dû au fait qu'en Suisse alémanique une situation de <https://doi.org/10.18452/20620>

Comme nous allons le montrer dans les lignes qui suivent, mesurer précisément les aptitudes linguistiques n'est pas facile ; il existe certes divers moyens pour quantifier et qualifier les aptitudes linguistiques des élèves plurilingues. Plus la diversité linguistique au sein d'une classe est importante, plus il importe de comprendre comment des élèves d'horizons linguistiques et culturels très divers parviennent à manier chaque langue de scolarisation de façon à communiquer efficacement avec leurs pairs (Lindholm-Leary, 2001 ; Buser, 2014b, 2019). Chaque classe de la FiBi intègre des élèves francophones, des élèves germanophones et des élèves allophones, c'est-à-dire des élèves ne partageant aucune des deux langues de scolarisation comme langue première. En sa qualité de projet fortement innovant, cette école applique le concept d'enseignement par immersion réciproque. L'enseignement est dispensé à parts égales en français et en allemand et vise à promouvoir le bilinguisme et la bi-littératie en plus du niveau requis des savoirs scolaires et des compétences interculturelles de tous les élèves (Christian, 1996). L'immersion est réciproque, car elle s'opère à la fois au niveau des élèves qui sont mélangés et au niveau de l'enseignement. La FiBi est composée de deux trains de classes, l'un suivant le Plan d'étude romand (PER, curriculum de la partie francophone de la Suisse), l'autre le *Lehrplan 21* (curriculum de la partie germanophone de la Suisse). L'enseignement est dispensé à moitié en allemand et à moitié en français ; les leçons de la langue du curriculum ainsi que les mathématiques (qui sont enseignées dans la langue du plan d'étude) correspondent en général à la moitié de la grille horaire. Les autres branches sont enseignées dans la langue partenaire. Il peut y avoir des adaptations selon les degrés.

Dans le cas de l'étude que nous présentons ici, nous avons défini la langue des élèves en fonction de la langue d'inscription. En effet, les parents doivent choisir une langue pour leur enfant au moment de l'inscription ; ils ont le choix entre le français et l'allemand comme langue de correspondance. La langue d'inscription que les parents choisissent correspond à la langue avec laquelle leur enfant a été le plus en contact avant le début de sa scolarisation dans l'école bilingue. Ceci nous a permis d'identifier la « langue plus forte » et la « langue plus faible » des deux langues de scolarisation pour chaque enfant afin de pouvoir analyser les résultats issus d'interviews semi-directives et axées sur la performance (cf. chapitre 3.3 Méthodologie). Même si chaque classe est composée d'un tiers d'élèves allophones, nous n'allons pas considérer cette catégorie dans l'analyse de la présente étude par souci de représentativité (taille de l'échantillon). Par contre, une étude globale considérant les résultats du développement de la compétence orale des élèves allophones FiBi dans leurs deux langues de scolarisation ainsi que des comptes rendus portant notamment sur des comparaisons entre groupe expérimental et groupe contrôle (classes traditionnelles biennoises), ont été publiés entre autres en 2019 (Buser). En effet, seules les catégories des élèves ayant le français comme langue d'inscription et les élèves ayant l'allemand comme langue d'inscription sont considérées ici (cf. 3.2.2 Catégorisation des élèves FiBi).

L'intérêt de cette étude réside donc dans sa vocation à reconnaître les pratiques linguistiques complexes de chaque élève plurilingue de cette école publique en immersion réciproque, garantissant ainsi que l'usage des deux langues de scolarisation soit incorporé au(x) répertoire(s) linguistique(s) de l'enfant. Par ailleurs, l'objectif de cette étude est de présenter, selon une perspective longitudinale, le développement des langues de scolarisation chez des plurilingues en devenir, en évaluant la capacité de ces derniers à utiliser efficacement les langues à des fins communicatives (Bachman & Palmer,

---

*diglossie* se présente (pour une description détaillée : cf. chapitre 3.2.1 *Contexte de l'étude*), les élèves et les enseignant-e-s s'expriment souvent durant les premières années de scolarité (surtout pendant les activités ludiques) en dialecte, donc en suisse-allemand (vs l'allemand standard) qui désigne une multitude de dialectes alémaniques parlés en Suisse.

2010) et en identifiant les corrélations entre ce développement et les biographies langagières des élèves et de leurs parents ainsi que leur environnement extrascolaire.

Cette étude comporte trois parties principales : la première partie offre un cadre théorique qui sert de base pour la seconde partie : ici une analyse quantitative des résultats obtenus à partir des données collectées sur une durée de quatre ans est présentée, et montre notamment des corrélations entre biographies langagières et la motivation des parents à inscrire les enfants au sein de la FiBi. Une dernière partie expose les conclusions ainsi que les limitations générales de cette étude.

## 2. Cadre théorique

La présente étude longitudinale vise à documenter l'évolution linguistique des élèves au sein de la FiBi en se référant à une vision du bilinguisme qui sous-tend les compétences langagières plurilingues dans les deux langues de scolarisation et en tenant compte de multiples pratiques langagières interdépendantes des élèves. Selon cette vision, la langue est inextricablement liée à son contexte (Heller, 2007 ; Fortune & Tedick, 2015) et incapable de neutralité car elle émerge des actions des locutrices/locuteurs avec une certaine perspective et un positionnement idéologique (García & Li Wei, 2014). Ofelia García fournit un résumé de ces deux idéologies langagières (García 2009, p. 7) :

Les idéologies monoglossiques du bilinguisme et de l'éducation bilingue traitent chacune des langues de l'enfant séparément, comme des entités autonomes juxtaposées. Cette idéologie langagière contraste avec la conception de Bakhtin (1981) de la langue hétéroglossique, aux multiples dimensions. L'approche hétéroglossique du bilinguisme prend en compte diverses pratiques langagières interdépendantes, et conduit à d'autres formes de construction de l'éducation bilingue, [...].

Suivant cette ligne d'argumentation, cette étude met l'accent sur les pratiques langagières des élèves, soit la façon dont ils « utilisent les deux langues pour communiquer efficacement » (García 2011, p. 35). Force est de constater que tous les élèves fréquentant la FiBi développent des compétences plurilingues, en plus du niveau requis des savoirs scolaires. Cette étude vise à attirer l'attention sur « le/les processus d'apprentissage plurilingue(s), participatif(s), interactifs et dynamique(s) des élèves, en abordant le langage comme un système dynamique qui émerge d'un contexte social par le biais d'interactions entre des systèmes et sous-systèmes cognitifs, environnementaux et neurobiologiques, à travers des échelles de temps qui s'emboîtent » (Kohnert 2007, p. 14).

Dans ce but, nous analysons les productions orales des élèves, en nous orientant vers une conception holistique du plurilinguisme qui valorise les deux langues de scolarisation et incite à étudier les spécificités des processus d'acquisition des deux langues d'un point de vue plurilingue. Cette approche holistique sous-tend que les langues des élèves ne sont pas traitées comme des entités séparées ou autonomes. Au contraire, adopter une perspective holistique permet de tenir compte de l'interdépendance fonctionnelle des deux langues et de se concentrer sur l'aspect fonctionnel plutôt que formel dans l'usage des langues de scolarisation.

Dès 1985, François Grosjean oppose deux visions du bilinguisme. D'un côté, une vision fractionnée qui considère que le bilingue « est l'équivalent de deux personnes monolingues ». De l'autre, une approche plus holistique du bilinguisme : le bilingue n'est *plus* perçu comme la somme de deux monolingues complets ou incomplets, mais comme un « locuteur-auditeur compétent doté d'un profil linguistique unique » (Grosjean, 1989, 2008). Comme François Grosjean l'a déjà suggéré en 1985, un bilingue n'équivaut pas davantage à la somme de deux monolingues qu'un sauteur de haies ne saurait être la somme d'un sprinteur et d'un sauteur en hauteur (Grosjean, 1985, 1989, 2008, 2015 ; Baker, 2007, 2011 ; Moore & Gajo, 2009 ; García, 2009 ; Cook, 2012 ; Cenoz, 2013 ; García & Li Wei, 2015). Il

est très rare de rencontrer des élèves ou des adultes qui maîtrisent parfaitement deux langues quel que soit le contexte ou l'interlocuteur (Herdina & Jessner, 2002) ; dans la réalité, une personne bilingue dispose d'une expérience variée et donc inégale de chacune des deux langues ou de davantage de langues. García affirme que le bilinguisme n'est « pas simplement du monolinguisme facteur deux » (García 2009, p. 71), et d'argumenter que l'enseignement bilingue au XXI<sup>e</sup> siècle, et plus spécifiquement le bilinguisme, ne s'apparente pas à « une bicyclette composée de deux roues alignées », mais « plutôt à un VTT », dont les roues « s'étendent et se contractent, fléchissent et s'étirent, permettant d'avancer et de progresser en dépit des grosses inégalités de terrain ; le chemin ainsi emprunté est certes cahoteux et irrégulier mais aussi soutenu et efficace » (García 2009, p. 45). Faisant allusion aux multiples pratiques langagières auxquelles se livrent les personnes bilingues pour donner du sens à leurs univers bilingues, cette vision du bilinguisme est bien documenté par les scientifiques (Williams, 1996 ; García, 2009 ; Blackledge & Creese, 2010 ; Creese & Blackledge, 2010 ; Li Wei, 2008 ; Lewis & al., 2012 ; Cenoz, 2013 ; García & Li Wei, 2015).

S'inscrivant dans la logique de ces approches théoriques, les élèves FiBi abordent par conséquent les premières étapes d'un continuum plurilingue. Pour l'analyse du processus dynamique de l'acquisition des deux langues de scolarisation des élèves de la FiBi, nous avons décidé d'utiliser une approche quantitative qui s'attachera à évaluer le développement de leur capacité à « utiliser la langue de façon communicative » (Bachman & Palmer, 2010) à cinq différents moments de leur apprentissage en le mettant en corrélation avec les biographies langagières et l'environnement extrascolaire des élèves et de leurs parents.

Par ailleurs, il convient de souligner le contexte particulier de la FiBi. Mentionnons qu'en Suisse, il existe quatre langues nationales : l'allemand, le français, l'italien et le romanche (une langue rhéto-romane, dérivée du latin). Environ un cinquième de la population suisse parle le français, alors que deux tiers de la population ont l'allemand comme langue première. En Suisse Alémanique (partie germanophone de la Suisse), une situation de *diglossie* se présente : cette notion renvoie au partage des fonctions entre les dialectes suisse-allemands (de chaque canton alémanique) et l'allemand standard. Tandis que l'allemand (dialectes suisse-allemands et allemand standard) représentent les langues de la majorité germanophone du pays, le français est la deuxième grande langue nationale en Suisse. Le suisse-allemand (vs l'allemand standard) désigne une multitude de dialectes alémaniques parlés en Suisse. Le français a donc le statut de minorité (comparé à l'allemand). Par contre dans l'école bilingue de la FiBi, le français et l'allemand ont exactement le même statut ainsi que leurs cultures respectives. La FiBi est implantée dans le canton de Berne, le plus grand canton bilingue suisse (français/ allemand). Les habitants de Biel/Bienne sont habitués dès leur plus jeune âge à évoluer dans un environnement plurilingue et à communiquer en français et en allemand au quotidien.

Après avoir expliqué le contexte de notre étude, le prochain paragraphe présente plus précisément le cadre méthodologique de notre recherche.

### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1 Questions de recherche et hypothèses respectives

Les questions de recherche ainsi que les hypothèses respectives sont présentées ci-dessous :

- Q1.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription l'**allemand**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**français**) ce sont ceux qui pratiquent davantage le **français** dans l'environnement extrascolaire d'après leur biographie langagière ?
- H1.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **allemand** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du **français** dans leur biographie langagière
- Q2.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription l'**allemand**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**français**) ce sont ceux qui ont des parents qui maîtrisent davantage le **français** d'après la biographie langagière des parents ?
- H2.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **allemand** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du **français** dans la biographie langagière des parents
- Q3.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription le **français**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**allemand**) ce sont ceux qui pratiquent davantage l'**allemand** dans l'environnement extrascolaire d'après leur biographie langagière ?
- H3.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **français** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'**allemand** dans leur biographie langagière
- Q4.** Parmi les élèves FiBi ayant comme langue d'inscription le **français**, ceux qui ont plus de facilité en langue partenaire (**allemand**) ce sont ceux qui ont des parents qui maîtrisent davantage l'**allemand** d'après la biographie langagière des parents ?
- H4.** Le score L2 des élèves FiBi inscrits en **français** est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'**allemand** dans la biographie langagière des parents.
- Q5.** Est-ce qu'il y a des différences significatives au niveau de la motivation pour l'inscription à la FiBi entre élèves ayant comme langue d'inscription le **français** et les élèves ayant comme langue d'inscription l'**allemand** ?
- H5.** Les parents d'élèves francophones sont significativement plus motivés que les parents d'élèves germanophones.

Le paragraphe suivant est consacré aux aspects méthodologiques de notre étude longitudinale et fournit une description détaillée de l'échantillon, du recueil des données, de l'outil adopté pour l'analyse des données ainsi que des critères de qualité de cette étude.

#### 3.2 Échantillon étudié

##### 3.2.1 Contexte de l'étude

Comme nous l'avons mentionné, le modèle d'éducation par immersion réciproque est une filière bilingue, ce qui implique non seulement que l'enseignement soit dispensé dans deux langues de scolarisation, mais aussi que les classes soient composées d'élèves experts soit en langue française, soit en langue (suisse-)allemande. Autrement dit, au moment d'intégrer la FiBi, la moitié des élèves d'une classe s'expriment en français, tandis que l'autre moitié parle couramment (suisse-) allemand. Les progrès en français et en allemand de ces élèves sont donc soutenus par les enseignants, mais se

nourrissent également des contacts entre les élèves. Ainsi, les élèves exposés à deux langues de scolarisation développent-ils dans une certaine mesure des compétences bilingues ou plurilingues.

Vu que les classes sont composées pour moitié d'élèves francophones et pour moitié d'élèves germanophones, ces deux groupes interagissent et se soutiennent dans l'acquisition des langues de scolarisation. Les questions de base de cette étude tiennent compte de la diversité linguistique présente au sein des classes de la FiBi et mettent l'accent sur l'évaluation du développement plurilingue des élèves au regard de leurs diverses biographies langagières. Mais les deux langues bénéficient rarement de la même valorisation sociale, autrement dit, elles ne jouissent pas du même prestige, n'ont pas le même poids et sont utilisées pour des raisons différentes, dans des domaines et des contextes différents, avec des interlocuteurs qui varient. Toutefois, il convient de souligner que dans les murs de la FiBi le français et l'allemand (et leurs cultures respectives) jouissent du même prestige. Parmi les langues premières des élèves qui ont pris part à cette étude on compte les langues suivantes : albanais, anglais, arabe, arménien, bosniaque, bengali, berbère, bulgare, cambodgien, une langue du Congo, croate, érythréen, espagnol, finnois, grec, hausa, hindi, hollandais, hongrois, italien, japonais, kurde, lingala, macédonien, mandingue, perse, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, slovaque, tamoul, tchèque, tchéchène, thaïlandais, tigrinia, togolais, turc, vietnamien, ukrainien et wolof.

L'intégration d'élèves allophones dans la FiBi s'inscrit dans la perspective du contexte bilingue voire plurilingue de la ville de Biel/Bienne. Du point de vue linguistique, il ne faut pas oublier que le dialecte (suisse-allemand) occupe une place non négligeable dans la vie quotidienne des francophones : les contacts avec les alémaniques exigent une connaissance active ou à minima passive du dialecte suisse-allemand du canton de Berne. L'usage du suisse-allemand est quasi omniprésent et l'allemand standard ne représente qu'une variante, essentiellement réservée à l'écrit et aux usages formels. Souvent, les francophones utilisent l'allemand standard pour s'adresser à leurs confrères alémaniques. En revanche, les élèves francophones de la FiBi apprennent jusqu'à un certain point aussi bien le dialecte alémanique que l'allemand standard. Même si cette situation de *diglossie* représente une difficulté supplémentaire pour les élèves romands, il est essentiel que les élèves francophones soient capables de comprendre le dialecte alémanique. Quant à leurs futures chances d'accès au marché de travail, l'employabilité de ces élèves est élargie grâce à la maîtrise de l'allemand et du dialecte. En effet, la situation à Biel/Bienne est particulière dans le sens où les francophones ont, dans cette ville pourtant bilingue, plus de difficulté à trouver des places d'apprentissage que les germanophones, notamment dans le domaine de la vente et du bâtiment.

La FiBi est hétérogène si l'on considère les conditions préalables linguistiques et culturelles, mais aussi concernant des aspects sociaux comme l'intégration, voire l'inclusion. Tous les élèves ont le droit d'intégrer la FiBi. Le seul critère d'admission est la distance entre le lieu de résidence des élèves et l'école. Étant donné que la proximité géographique du domicile influence directement l'intérêt porté à cette école, il a fallu la situer dans un quartier où les deux langues sont fortement mélangées. Par ailleurs, la ville de Bienne assure que le statut socio-économique des parents d'élèves FiBi soit équilibré selon le résultat d'un sondage dans lequel on demande aux parents d'indiquer des informations relatives à leur formation, à leur activité actuelle et à leur taux d'occupation actuel. Cela permet d'éviter que la FiBi ne se transforme en structure scolaire élitiste. Par ailleurs, les élèves ayant des besoins particuliers sont traités selon les mêmes critères que les autres. Ainsi, la FiBi dispose au même titre et dans la même proportion que les autres écoles biennoises de mesures pédagogiques particulières, telles que l'allemand en tant que deuxième langue (DaZ) ou le français langue seconde (FLS), la logopédie et la psychomotricité. En outre, les fondements pédagogiques de base ne se différencient pas de ceux appliqués dans les autres classes à Biel/Bienne. Dans le but de documenter

les pratiques bi-/plurilingues des élèves de cette école et d'en rendre compte de manière détaillée, notre étude empirique se focalise sur les compétences d'interaction et d'expression de ces élèves dans des situations de communication.

### 3.2.2 Catégorisation des élèves FiBi

Notre étude s'appuie sur un corpus de productions orales d'élèves en français et en (suisse-)allemand. Ce corpus de données est issu d'une étude scientifique longitudinale développée sur une durée de quatre ans et initiée par la ville de Biel/Bienne. Les objectifs des mandataires étaient d'analyser le développement des compétences orales (dans les deux langues de scolarisation) des élèves FiBi à partir du début de leur scolarité obligatoire jusqu'à la fin de leur quatrième année scolaire (données des premières quatre cohortes).

Dans la présente étude nous nous intéressons uniquement aux influences des biographies langagières dans l'apprentissage d'une langue seconde, et puisque des mesures de compétence en langue seconde ont été effectuées uniquement dans le but de rendre compte de l'utilité du programme FiBi, et donc uniquement sur les élèves concernés par l'apprentissage précoce d'une langue seconde, nous prendrons donc en considération uniquement les 138 élèves des 12 classes où le programme FiBi était adopté et qui constituait le groupe expérimental de l'étude (cf. chapitre 3.4.1 *Échantillon des interviews menées*). Pour chaque apprenant inclus dans ce projet, il convient donc de définir une/des langue(s) première(s) (L1(s)), une langue seconde (L2), une langue étrangère etc. La complexité linguistique du monde globalisé actuel exige cependant de repenser et d'élargir cette forme de catégorisation – en effet, il devient de plus en plus difficile de catégoriser les langues d'élèves issus de familles d'immigrés, dans la mesure où la/les langue(s) de leur pays d'origine ne correspond(ent) pas forcément à celle de leur pays d'accueil et que chaque membre de la famille a souvent une riche biographie linguistique personnelle. Comme mentionné ci-dessus, les parents doivent choisir une langue de correspondance au moment de l'inscription de leurs enfants. Les parents sont encouragés à sélectionner la langue avec laquelle leur enfant a été le plus en contact avant le début de sa scolarisation. Leur enfant suit ainsi une classe se basant sur le *plan d'études romand* (PER) ou sur le *Lehrplan 21* (plan d'études alémanique).

En ce qui concerne les élèves de cette école, les élèves de la FiBi peuvent être catégorisés en deux groupes :

1. **FR** : élèves ayant le **français** comme langue d'inscription
2. **DE** : élèves ayant l'**allemand** comme langue d'inscription

Dans chaque classe les deux groupes à une unité près représentaient 50% des effectifs, et à l'intérieur de chaque groupe les élèves allophones constituaient un tiers de ces effectifs.

La partie suivante précise le dispositif méthodologique de notre étude.

## 3.3. Méthodologie

### 3.3.1 Outil

Notre étude porte sur l'analyse des résultats issus d'interviews semi-directives et axées sur la performance, conduites dans les deux langues de scolarisation. Dix interviews, dont cinq en français et cinq en allemand, ont été menées avec les élèves sur une période de quatre ans à cinq moments de leur scolarité :  $t_1$  au tout début de la scolarité ;  $t_2$ ,  $t_3$ ,  $t_4$  et  $t_5$  à la fin de chacune des quatre premières

années de scolarité. A chaque moment une interview en français et une en allemand ont permis de mesurer les capacités langagières des élèves. Ces données empiriques constituent notre corpus de référence et nous en proposons une analyse quantitative qui s’attachera à évaluer la capacité des élèves à utiliser les langues de scolarisation de façon communicative (Bachman & Palmer, 2010) à différents moments de leur apprentissage. Le Tableau 1 ci-dessous présente les composants de l’aptitude langagière dans les guides d’entretiens des interviews semi-directives et axées sur la performance (pour des précisions quant aux critères pour mesurer chaque composante : cf. Buser, 2019).

Composants de l’aptitude langagière		Interview 1	Interview 2	Interview 3	Interview 4	Interview 5
I	Habilité à utiliser le langage / Participer à une conversation, production orale, jeu de rôle (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
II	Production orale / Nommer les objets, production orale (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
III	Réception orale / Donner des réponses appropriées à des mots-questions (qui, quand, à qui, quoi, avec qui) (Savoir langagier : savoir pragmatique)	X	X	X	X	X
IV	Production orale / Choisir les verbes et objets (COD et COI) correctement, structure des phrases, syntaxe (Savoir langagier : savoir organisationnel)	X	X	X	X	X
V	Production orale / Trouver le terme générique correct et le prononcer correctement, synonymes/ antonymes et homophones (Savoir langagier : savoir organisationnel)			X	X	X
VI	Métacognition / Éveil aux langues (Compétence stratégique)	X		X	X	X
VII	Syntaxe (Savoir langagier : savoir organisationnel)			X	X	
VII	Réception écrite (lecture) (Savoir langagier : savoir pragmatique)					X
VIII	Compétences interculturelles (Compétence stratégique : schémas affectifs)					X

**Tableau 1 :** Composants de l’aptitude langagière dans les guides d’entretien des interviews semi-directives et axées sur la performance.

Quant au dispositif méthodologique et analytique de notre étude, il s’agit d’une analyse quantitative effectuée avec SPSS. Nous avons choisi les variables suivantes :

- Variables dépendantes :

- Variable 1 : les aptitudes linguistiques en évaluant la capacité des élèves à utiliser efficacement la langue **française** à des fins communicatives ;
- Variable 2 : les aptitudes linguistiques en évaluant la capacité des élèves à utiliser efficacement la langue **allemande** à des fins communicatives.

- Variables indépendantes :

- Variable concernant les biographies langagières des élèves ;
- Variable concernant les biographies langagières des parents ;
- Motivation des parents pour inscrire leurs élèves à la FiBi.



La capacité des élèves à utiliser la langue allemande et française à des fins communicatives représentent le rôle des variables dépendantes. Un codage des données issues des interviews avec les élèves et une renormalisation des scores bruts ont permis de produire des échelles allant de 0 à 100 pour la mesure de ces capacités lanagagières de  $t_1$  à  $t_5$ .

### 3.3.2 Critères de qualité de l’outil

En ce qui concerne l’élaboration des tâches pour les guides d’entretien des interviews semi-directives et axées sur la performance, nous avons suivi le principe de fiabilité en mesurant la cohérence interne obtenue pour les items utilisés dans les dix interviews en français et en allemand qui varie de « suffisante » jusqu’à « bonne » : pour deux interviews, on a obtenu un  $\alpha$  de Cronbach compris entre 0.55 et 0.60, et pour les huit autres  $\alpha > 0.75$ . Les dix guides d’entretien se trouvent dans Buser (2019).

## 3.4 Collecte des données

### 3.4.1 Échantillon des interviews menées

Notre étude porte sur l’analyse des résultats issus d’interviews semi-directives et axées sur la performance, conduites dans les deux langues de scolarisation auprès des élèves qui suivaient le programme FiBi. Dix interviews ont été menées avec les élèves sur une période de quatre ans : de  $t_1$  à  $t_5$ . Le Tableau 2 ci-dessous présente le nombre d’interviews menées avec les élèves.

Cohorte	Interview 1 ( $t_1$ )		Interview 2 ( $t_2$ )		Interview 3 ( $t_3$ )		Interview 4 ( $t_4$ )		Interview 5 ( $t_5$ )		Total
	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	Allemand	Français	
2010	19	17	17	18	18	18	18	16	17	17	426
	29	29	24	26	25	25	25	24	22	22	
2011	18	16	17	16	18	16	19	18			273
	18	17	16	18	18	11	20	20			
2012	18	18	19	19							169
	24	24	23	24							
Nombre des entretiens menés	247		237		146		160		78		868

**Tableau 2 :** Entretiens menés avec les élèves dans les classes FiBi.

### 3.4.2 Questionnaires concernant les biographies linguistiques

Le questionnaire destinés aux parents lors de l'inscription de leurs enfants à la FiBi contenait des questions en rapport avec les langues parlées en famille et dans l'environnement de l'enfant. Celles-ci nous ont permis de construire quatre variables, « Réf\_1F », « Réf\_1D », « Réf\_2F » et « Réf\_2D » mesurant l'importance du Français et de l'Allemand chez chacune des deux personnes de référence (en général les parents) et deux variables, « BioF » et « BioD » mesurant l'impact du Français et de l'Allemand dans l'environnement de l'enfant. Pour les variables « Réf\_1F », « Réf\_1D », « Réf\_2F » et « Réf\_2D », nous avons pris en compte des questions concernant le niveau de maîtrise (compréhension, lecture, expression orale et écrite) pour la langue la mieux maîtrisée, ainsi que pour la deuxième, la troisième et la quatrième langue la mieux maîtrisée, et elles s'adressaient à la personne de référence 1 (en général la mère) et à la personne de référence 2 (en général le père). Les variables « BioF » et « BioD » ont été définies par une somme pondérée (avec poids 9, 5, 2, 1) d'échelles de Likert à 4 points sur la pratique extrascolaire de l'élève, et (avec poids 2, 1, 0) pour des échelles de Likert à 3 points en ce qui concerne la pratique du français en garderie, en groupe de jeux, en place de jeux, avec voisins et amis et éventuellement en d'autres circonstances.

## 4. Principaux résultats

Quant aux réponses des questions de recherche, les résultats montrent ce qui suit :

**Q1.** Le Tableau 3 portant sur les élèves inscrit en allemand montre une corrélation significative entre les scores des tests en L2 (c'est-à-dire en français) et la variable « BioF » qui mesure la pratique du français chez l'élève en milieu extrascolaire (garderie, groupe de jeu, place de jeu, voisins et amis) d'après sa biographie langagière.

**Q2.** Le Tableau 3 montre que les compétences en français des parents ont une influence quasi significative ( $p=0.051$ ) à significative ( $p<0.01$ ) sur le développement de la performance en français L2 (élèves FiBi inscrits en allemand) uniquement au niveau de l'entrée à l'école ( $t_1$ ).

On peut faire l'hypothèse qu'à partir de  $t_2$  l'école FiBi devient prépondérante au niveau du développement du français L2 chez ces élèves.

Elèves de la FiBi inscrits en allemand								
	M1L2	M2L2	M3L2	M4L2	M5L2	BioF	Réf_1F	Réf_2F
M1L2	1	0.776**	0.570**	0.467**	0.494	0.525**	0.283°	0.368**
M2L2		1	0.855**	0.734**	0.662**	0.471**	0.054	0.030
M3L2			1	0.808**	0.748**	0.326°	-0.170	-0.262
M4L2				1	0.804**	0.378*	-0.068	0.029
M5L2					1	-0.408	-0.440	-0.269

**Tableau 3 :** Corrélations entre les résultats des cinq tests en L2 aux différentes dates de prise de données et composantes francophones des biographies langagières des élèves, ainsi que des personnes de référence (° $p<0.1$  ; \* $p<0.05$  ; \*\* $p<0.01$ ).

**Q3.** Le Tableau 4 ci-dessous portant sur les élèves inscrits en français montre une corrélation faiblement significative ( $p < 0.1$ ) à significative ( $p < 0.05$ ) seulement à  $t_1$  et  $t_2$  entre les scores des tests en L2 (c'est-à-dire en allemand) et la variable « Bio\_D » qui mesure la pratique de l'allemand chez l'élève en milieu extrascolaire. Soulignons ici que certains élèves pourront éventuellement vivre un conflit culturel – peut-être renforcé dans une formation bilingue – avec leur culture et les valeurs vécues en famille. Il est parfois difficile de trouver une explication à certains malentendus. Sont-ils dus aux constellations linguistiques ou culturelles ou plutôt personnelles ? Souvent, la tendance incite à les expliquer via des différences culturelles précipitées sans analyser les problèmes de façon approfondie (Buser, 2017).

**Q4.** Dans le sens inverse, le Tableau 4 montre que les compétences en allemand des parents qui inscrivent leurs enfants à la FiBi en français n'ont pas d'incidence sur les compétences en allemand L2 de ces élèves.

Elèves de la FiBi inscrits en français								
	M1L2	M2L2	M3L2	M4L2	M5L2	BioD	Réf_1D	Réf_2D
M1L2	1	0.862**	0.630**	0.447**	0.312	0.234°	0.082	0.002
M2L2		1	0.673**	0.561**	0.556*	0.303*	0.182	-0.028
M3L2			1	0.678**	0.738**	-0.208	-0.227	-0.152
M4L2				1	0.825**	-0.268	-0.188	-0.011
M5L2					1	-0.408	-0.193	-0.365

**Tableau 4 :** Corrélations entre les résultats des cinq tests en L2 aux différentes dates de prise de données et composante allemande des biographies langagières des élèves, ainsi que des personnes de référence ( $^{\circ}p < 0.1$  ;  $*p < 0.05$  ;  $**p < 0.01$ ).

**Q5.** Le Tableau 5 montre que l'item ( $i_4$ ) « La filière bilingue offre de meilleures perspectives professionnelles à notre enfant » est significativement plus importante chez les parents qui inscrivent leur enfant en français que pour les parents qui inscrivent leur enfant en allemand ( $p < 0.01$ ). Ceci est peut-être dû au fait que pour les francophones il est essentiel de maîtriser l'allemand pour une intégration réussie dans le monde professionnel adulte. De surcroît, ceci pourrait également s'expliquer en faisant référence à Dörnyei (1994) et ses approches relatives à la motivation en salle de classe de langue étrangère. C'est ainsi que les parents francophones auraient peut-être plus une motivation extrinsèque de l'allemand comme accès à l'emploi alors que pour les parents germanophones, la motivation serait plus intrinsèque (Dörnyei, 1994) ce qui donnerait de meilleurs résultats pour leurs enfants. Dörnyei précise :

Identified regulation occurs when the person has come to identify with and accept the regulatory process seeing its usefulness. The most developmentally advanced form of extrinsic motivation is integrated regulation, which involves regulations that are fully assimilated with the individual's other values, needs, and identities. Motives traditionally mentioned under instrumental motivation in the L2 literature typically fall under one of the last two categories – identified regulation or integrated regulation – depending on how important the learner considers the goal of L2 learning to be in terms of a valued personal outcome (Dörnyei 1994, p. 276).

Le fait que dans l'environnement de l'enfant le français et l'allemand soient des langues omniprésentes ( $i_3$ ) dans la vie quotidienne biennoise semble aussi motiver davantage les parents francophones à inscrire leur enfant à la FiBi que les parents germanophones. Pour les autres items de motivation, il n'y a pas de différences significatives entre francophones et germanophones.

Motivation	$n_{\text{Allemand}}$	$\mu_{\text{Allemand}}$	$n_{\text{Français}}$	$\mu_{\text{Français}}$	$\Delta$
$i_1$ . La maîtrise de plusieurs langues est en général un atout.	53	<b>3.66</b>	63	<b>3.73</b>	0.070
$i_2$ . L'apprentissage d'une deuxième langue dès l'école infantine favorise le développement de l'enfant	53	<b>3.32</b>	63	<b>3.48</b>	0.155
$i_3$ . L'on parle déjà l'allemand et le français dans l'environnement de notre enfant	51	<b>2.76</b>	62	<b>3.06</b>	0.300°
$i_4$ . La filière bilingue offre de meilleures perspectives professionnelles à notre enfant	52	<b>2.77</b>	62	<b>3.37</b>	0.602*
$i_5$ . Nous souhaitons que notre enfant fréquente l'École de la Plänke	52	<b>3.06</b>	62	<b>3.37</b>	0.313

**Tableau 5** : Mesures moyennes (1=sans importance ; 4=très important) des motivations choisies par les parents d'élèves inscrits en allemand et d'élèves inscrits en français (° $p < 0.1$  ; \* $p < 0.05$  ; \*\* $p < 0.01$ ).

## 5. Discussion et interprétation

L'analyse quantitative de notre étude s'est attachée à évaluer la capacité des élèves « à utiliser la langue de façon communicative » (Bachman & Palmer, 2010) à cinq différents moments de leur apprentissage. Notre choix pour l'analyse des données s'est porté sur un corpus longitudinal qui nous a paru le plus pertinent pour décrire le processus dynamique d'acquisition des deux langues de scolarisation (français et (suisse-) allemand) et de le mettre en relation avec la biographie langagière de l'enfant et de ses parents, ainsi qu'avec les motivations de ces derniers à inscrire leur enfant à la FiBi.

Si d'un côté, les plurilingues en devenir de chacune des deux catégories choisies pour cette étude (FR et DE) développent des aptitudes linguistiques de manière impressionnante dans leur langue de scolarisation la plus faible de  $t_1$  à  $t_5$  (Buser & Melfi, 2015), de l'autre côté il ressort que le développement de la langue de scolarisation la plus faible chez les élèves francophones (FR) et les élèves germanophones (DE) semble être légèrement différent, notamment en ce qui concerne l'influence de la biographie langagière des élèves et des parents dans le développement plurilingue chez les élèves francophones. Cette différence est peut-être due à la situation diglossique en Suisse alémanique : en effet, il est essentiel que les élèves francophones soient capables de comprendre le dialecte alémanique en plus de l'allemand standard. Pouvoir communiquer en dialecte constitue un avantage considérable pour trouver une place d'apprentissage et favorise l'intégration sociale.

Le Tableau 6 ci-après donne un aperçu des résultats des questions de recherche :

	Corrélations	Hypothèse	Confirmation de l'hypothèse
Q1	Élèves DE en français quant à la biographie langagière des élèves	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en <b>allemand</b> est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du <b>français</b> dans leur biographie langagière</i>	$t_1$ à $t_4$
Q2	Élèves DE en français quant à la biographie langagière des parents	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en <b>allemand</b> est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact du <b>français</b> dans la biographie langagière des parents</i>	$t_1$
Q3	Élèves FR en allemand quant à la biographie langagière des élèves	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en <b>français</b> est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'<b>allemand</b> dans leur biographie langagière</i>	$t_1$ à $t_2$
Q4	Élèves FR en allemand quant à la biographie langagière des parents	<i>Le score L2 des élèves FiBi inscrits en <b>français</b> est positivement corrélé avec le score mesurant l'impact de l'<b>allemand</b> dans la biographie langagière des parents.</i>	×
Q5	Élèves FR et DE quant à la motivation des parents d'inscrire leur élèves à la FiBi	<i>Les parents d'élèves <b>francophones</b> sont significativement plus motivés que les parents d'élèves <b>germanophones</b>.</i>	$i_3$ et $i_4$

**Tableau 6 :** Synthèse des résultats des questions de recherche 1 à 5.

Une conclusion à laquelle mène la question de recherche 5 suggère que les élèves francophones ont un plus grand intérêt à communiquer dans la langue partenaire afin d'intégrer pleinement le marché du travail une fois à l'âge adulte. Par ailleurs, il convient de mentionner encore une fois le contexte général bien spécifique d'un environnement bilingue dans la ville de Biel/Bienne qui menait à notre hypothèse que les parents francophones sont plus motivés que les parents germanophones du fait aussi que si le canton et la ville sont bilingue, ils tirent sans doute plus vers l'allemand d'un point de vue géopolitique et historique.

En ce qui concerne les élèves germanophones, l'influence de la biographie langagière des élèves et de celle des parents n'apparaît que de façon marginale et principalement au début de la scolarité.

Tous ces résultats apportent une clé de lecture singulière pour la conception et la mise en œuvre des programmes bilingues et/ou plurilingues à l'heure où ils semblent prendre leur essor en Suisse.

## Bibliographie

- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Baker, C. (2007). *Becoming bilingual through bilingual education*. Dans Auer, P. & Wei, L. (dir.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (Vol. 5) (131-152). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Clevedon : Multilingual matters.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London : Bloomsbury Publishing.
- Buser, M. (2014a). Deux plans d'études, une école : Scolarisation plurilingue dans la FiBi de Biel/Bienne. Une école publique basée sur le concept de l'enseignement par immersion réciproque. *Portrait de la Filière Bilingue. Enjeux Pédagogiques* (Éditions HEP-BEJUNE), Itinéraires du Plan d'études romand, 23, 31-36.
- Buser, M. (2014b). L'hétérogénéité linguistique dans la Filière Bilingue (FiBi) à Biel/Bienne : Du plurilinguisme à l'école vers un curriculum professionnalisant à la HEP-BEJUNE (chapter 5). Dans Arcidiacono, F. (dir.). *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire*. Biel/ Bienne : Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE, 10, 75-101.
- Buser, M. (2017). Vers un nouveau profil des enseignants et des enseignantes au primaire en Suisse : bref portrait d'un futur dispositif de formation initiale entièrement bilingue. *Formation et profession*, 25(3), 113-115. Consulté le 03.06.2019, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.a132>
- Buser, M. (2019). *Two-Way Immersion in Biel/ Bienne, Switzerland : Multilingual Education in the Public Primary School Filière Bilingue (FiBi). A Longitudinal Study of Oral Proficiency Development of K-4 Learners in Their Languages of Schooling (French and (Swiss) German)*. Berne : Éditions Peter Lang.
- Buser, M., & Melfi, G.(2015). Bilinguisme et multilinguisme : Une comparaison entre filière d'enseignement monolingue et filière bilingue par immersion réciproque (FiBi) en Suisse. Dans Detroz, P. & Borsu, O. (dir.), *Actes du 27ème Colloque de l'ADMEE. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (99-100). Liège : Admee Europe.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- Christian, D. (1996). Two-Way Immersion Education: Learners Learning Through Two Languages. *The Modern Language Journal*, 80(1), 66-76.
- Cook, V. (2012). Multicompetence. Dans Chapelle, C.A. (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (Vol. 6) (3768-3774). Chichester : Wiley-Blackwell.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Fortune, T. W., & Tedick, D. J. (2015). Oral Proficiency Assessment of English-Proficient K–8 Spanish Immersion Learners. *The Modern Language Journal*, 99(4), 637-655.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : John Wiley & Sons.

- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. Dans García, O., & Wei, L., *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (63-77). New York, NY : Springer.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as a Competent but Specific Speaker-Hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131-149.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : le monde des bilingues : Quelques réflexions de l'auteur. *L'Autre*, 16(1), 105-107.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. New York, NY : Springer.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Clevedon : Multilingual Matters.
- Kohnert, K. (2007). *Language disorders in bilingual children and adults*. San Diego, CA : Plural Publishing.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Wei, L. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Dans Wei, L., & Moyer, M. (dir.), *The Blackwell Handbook to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (3-17). Oxford : Blackwell.
- Williams, C. (1996). *Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation*. Dans Williams, C., Lewis, G., & Baker, C. (dir.). *The Language Policy: Taking Stock*. Llangefni, Wales : CAI.