

## Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master***La perception du bilinguisme comme facteur motivationnel pour l'apprentissage de l'allemand et du français. Une étude menée au CO de Morat.**

Auteur	<b>Burlet Alain</b>
Directeur	Dr Ayer Dorothée
Date	01.06.2024

---

**Introduction**

Le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SENOF) a rencontré des difficultés à mettre sur place une classe bilingue français-allemand (projet klabiM) au cycle d'orientation (CO) de Morat, entre autres en raison du manque d'inscriptions. Le manque d'intérêt pour un cursus de ce type à la frontière linguistique est surprenant, d'où la nécessité de nous pencher sur les causes possibles de ce phénomène. Il s'agit notamment des représentations du bilinguisme, de l'apprentissage des langues ainsi que du cadre institutionnel.

Deux définitions du bilinguisme s'opposent. Selon Bloomfield (1933), la personne bilingue maîtrise parfaitement deux langues. Il explique aussi qu'un enfant se retrouverait freiné dans son développement, s'il apprenait deux langues en parallèle. Selon Grosjean (2015) en revanche, serait bilingue une personne qui s'exprimerait dans l'une ou l'autre langue en fonction de la situation à laquelle elle a à faire, parfois en empruntant des mots de l'autre langue. En outre, des recherches menées au Québec par Lambert (1974) et portant sur l'apprentissage du français par des anglophones montrent qu'il est efficace de se retrouver dans un environnement immersif. Les étudiants font un lien entre la culture et la langue et c'est grâce à cette perception qu'ils sont motivés à apprendre le français. Les définitions de Bloomfield et de Grosjean constituent des éléments importants en termes de représentations des langues.

Les sujets interrogés dans le cadre d'une étude menée dans des régions bilingues (Cavalli et al., 2001) ont des représentations diverses de la définition de la personne bilingue. Certains admettent qu'une définition restreinte telle que le perçoit Bloomfield (1933) est en adéquation avec leurs représentations alors que d'autres optent pour la variante de Grosjean (2001). Les arguments sont développés à partir des entretiens menés avec les locuteurs, mais aussi à partir des représentations que les locuteurs se font du bilinguisme. Ces représentations sont dépendantes du contexte régional, en particulier des aspects sociopolitiques. Reprenant les travaux de Cavalli et al. (2001), d'autres chercheurs tentent de décrire ces représentations en se basant sur les entretiens menés. Gajo (2000) remarque que l'idée du « vrai bilingue » revient souvent, peu importe le contexte dans lequel elle s'inscrit. Cette représentation renvoie à la conception de Bloomfield (1933). Elmiger (2000) quant à lui constate que les personnes interrogées font la distinction entre bilingue « faible » et bilingue « fort » tout en s'imaginant une sorte de continuum. Mais il leur est impossible de définir des critères clairs et opérationnels afin de placer des locuteurs sur ce continuum. Il peut donc s'avérer difficile de trouver un consensus et par conséquent de mettre sur pied une classe bilingue qui convient aux élèves, aux parents et aux enseignants.

Cela dit, de nombreuses études menées en Suisse ont montré qu'il était possible de le faire. La plus importante d'entre elles a été menée à Neuchâtel (projet PRIMA), où une équipe scientifique a suivi la mise en œuvre d'une classe bilingue au degré primaire (Bonvin et al., 2017). Les résultats sont encourageants, car les élèves qui apprennent une discipline dans la langue partenaire (en l'occurrence l'allemand) font de bons progrès dans cette dernière. Le bon fonctionnement est dû à une collaboration étroite entre enseignants qui consiste à s'informer mutuellement des contenus enseignés. Bonvin (2017) relève plus généralement l'importance de travailler en équipe afin d'assurer un bon enseignement. Du côté des élèves, on remarque que ces derniers développent leur autonomie et qu'ils ont moins de peine à s'adresser à l'enseignant en cas de besoin. En outre, les élèves développent des « stratégies typiques de la compétence bilingue », à savoir : « créer des synergies entre les langues, développer des stratégies utiles pour gérer des activités en allemand, même si la maîtrise de cette langue est limitée » (Bonvin 2017, p. 2). Une autre étude menée au degré primaire à Sierre est arrivée à des conclusions similaires (Demierre-Wagner et al., 2004). Les auteurs relèvent également que les élèves sont en mesure d'écrire des textes cohérents en allemand à la fin de l'école primaire, sans qu'il y ait de lacunes majeures dans la syntaxe. Au niveau de la compréhension, les élèves sont en mesure de comprendre les contenus de films et de textes informatifs en allemand et de répondre correctement à des questions. La production orale semble en revanche poser plus de difficultés, notamment en ce qui concerne le vocabulaire. Cela signifie que les élèves sont uniquement en mesure de mener des discussions brèves sur des sujets familiers.

Peu d'études d'ampleur ont été réalisées au niveau du secondaire 1. Waeber (2017) a mené une enquête sur un échantillon composé de 197 élèves de 11H PG issus de quatre CO du canton de Fribourg. Les résultats montrent que les classes bilingues ont plus l'occasion de parler, lire et écouter ou écrire en allemand dans leur quotidien que ceux de classes ordinaires. Les classes bilingues semblent également plus percevoir l'utilité de l'allemand que les classes ordinaires. En outre, Diogo (2016) remarque que les élèves des classes bilingues ont des attitudes positives face à l'apprentissage de l'allemand. Ces résultats sont confirmés par Paccaud (2017) qui a mené une enquête dans trois CO romands du canton de Fribourg. Paccaud conclut en plus que le fait d'apprendre une discipline non linguistique en allemand accentue les attitudes positives chez les élèves face à l'allemand. Les affects positifs<sup>1</sup> exercent par ailleurs une influence sur les résultats des élèves en

---

<sup>1</sup> Paccaud définit l'affect comme une composante de l'attitude.

général, ce qui améliore davantage les attitudes face à l'apprentissage de l'allemand. Les résultats obtenus ont comme principaux désavantages qu'ils ne concernent que des classes pré-gymnasiales en fin de scolarité obligatoire. Nous ne pouvons donc pas nous prononcer sur un éventuel avantage sur les autres filières du cycle d'orientation.

Quant au cadre institutionnel et politique, il est important de relever l'importance du plan d'études romand (PER) et du plan d'études suisse allemand (LP 21). Les deux ont comme point commun de prendre en compte l'aspect culturel des langues. En revanche, aucun des deux plans de formations n'évoque la thématique du bilinguisme. On la retrouve dans la législation du canton de Fribourg, de laquelle découle un concept cantonal de l'enseignement des langues qui contient neuf propositions. Il faut savoir que le cycle d'orientation de Morat est divisé en deux écoles distinctes en fonction du plan d'étude et dispose par conséquent de deux directions, l'une pour la partie francophone (CORM), l'autre pour la partie germanophone (OSRM). Le cadre est donc idéal pour l'instauration d'une classe bilingue, mais l'échec du projet porte à croire que les élèves et les parents de ces derniers ne sont pas persuadés par le cursus bilingue.

## Méthode

Le cadre théorique étudié amène à postuler l'hypothèse de base suivante : ***La représentation qu'une personne se fait d'une langue dépend de son utilité, de sa structure linguistique, de sa difficulté d'apprentissage ainsi que de la culture dans laquelle elle s'inscrit.***

À partir de celle-ci, nous avons formulé onze hypothèses opérationnalisées, toutes reposant sur le cadre théorique posé. Les hypothèses nous ont ensuite permis de réaliser un questionnaire à l'attention des élèves (sujets). Le questionnaire constitué de 26 items a été divisé en quatre parties : questions générales sur l'élève, maîtrise des langues, bilinguisme, culture et utilité des langues. Concernant les trois dernières parties, les élèves devaient répondre sur une échelle de 1 – 6 s'ils étaient d'accord avec les affirmations posées. Ceci avait pour but de mesurer leurs représentations en la matière. Nous avons sélectionné cinq classes de 11H issues du CORM et cinq classes de 11H issues de l'OSRM pour un total de 142 élèves. Les données ont été transférées sur Excel pour le tri des données et pour l'élaboration des graphiques adaptés. Nous avons ensuite effectué des analyses descriptives et inférentielles via SPSS afin de répondre adéquatement aux hypothèses posées.

## Résultats

L'interprétation des données récoltées est délicate, en raison de deux facteurs limitants.

Il s'agit en premier lieu de la taille de l'échantillon. Cela signifie premièrement que nous pouvons comparer sans problème les résultats des deux cursus (CORM et OSRM) afin de déceler les différences dans les réponses obtenues. Nous pouvons également corrélérer les variables entre elles afin de déterminer des liens de cause à effet. En ce qui concerne les hypothèses relatives à des groupes de sujets plus restreints (filières EB, G, PG), nous devons nous contenter de l'analyse descriptive.

Un autre facteur limitant constitue la variabilité des réponses données par les élèves. Une majorité des hypothèses (8 sur 11) a donc dû être rejetée pour cela, mais aussi en raison d'avis bien tranchés concernant certaines questions.

Ainsi, sur les 21 affirmations posées aux élèves, uniquement 6 (respectivement 5 pour l'OSRM) donnent des résultats univoques (positif ou négatif). Les élèves s'accordent pour dire qu'ils maîtrisent leur langue maternelle et que les langues sont un plus pour leur avenir scolaire ou professionnel. De plus, ils ne sont pas gênés à communiquer avec les élèves du cursus germanophone respectivement du cursus francophone. En revanche, ils ne sont pas en mesure de reconnaître des similitudes entre le français et l'allemand.

L'hypothèse H7 (*Les élèves perçoivent la nécessité d'apprendre une langue le plus tôt possible, en fonction du cursus et de la filière*) peut être entièrement validée. Elle révèle en effet que les élèves francophones perçoivent la nécessité d'apprendre une langue le plus tôt possible afin de la maîtriser. Ceci n'est pas le cas pour les germanophones.

Les résultats obtenus et interprétés à l'aide du cadre théorique nous amènent à imaginer trois types de projets bilingues :

- la sensibilisation à la langue partenaire à travers des activités telles que le sport, les arts visuels ou les activités créatrices ;
- une immersion des élèves dans la langue partenaire pour certaines disciplines non linguistiques (mathématique, géographie, histoire...) tout en respectant les plans de formations existants ;
- une refonte complète du plan de formation afin de répondre entièrement à la conception d'un enseignement bilingue.

## **Conclusion**

Nous avons postulé que la représentation qu'une personne se faisait d'une langue dépendait de son utilité, de sa structure linguistique, de sa difficulté d'apprentissage ainsi que de la culture dans laquelle elle s'inscrivait. L'utilité affecte effectivement les représentations que les élèves se font des langues, les élèves se rendent en effet compte de leur importance pour l'avenir. Nous n'avons en revanche pas pu déduire de la difficulté perçue par les élèves, car aucune affirmation n'était posée directement en ce sens. La structure linguistique n'a par conséquent pas été mesurée non plus, puisque nous n'avons posé aucune question concernant la morphologie ou la syntaxe du français et de l'allemand. En outre, les variables définies ne suffisent pas à juger la capacité des élèves à intégrer tel ou tel cursus bilingue. Il nous manque en effet des données objectives (notes scolaires).

L'élève doit être amené à comprendre que l'apprentissage d'une discipline dans une autre langue ne nécessite pas d'être « parfaitement » bilingue. En élaborant des critères précis qui indiquent comment évoluer en classe bilingue, on peut à la fois clarifier le fonctionnement de la classe bilingue et encourager les élèves à l'intégrer. Cette approche encore inimaginable pour les élèves peut toutefois devenir réalité, car la culture de l'autre communauté linguistique ne semble pas poser de problèmes aux élèves. Les résultats obtenus indiquent en effet que les élèves n'ont pas de préjugés à l'encontre des élèves du CORM respectivement à l'encontre des élèves de l'OSRM. On peut donc en déduire qu'ils n'adhèrent pas à l'idée de stéréotypisation ou du moins qu'ils n'en sont pas conscients. Il est donc important de travailler les représentations des élèves avant qu'ils ne développent des préjugés à l'égard de l'autre communauté linguistique (« Röstigraben »).

Notons également que la mise en place d'un cursus bilingue au CO peut s'avérer difficile, si les élèves n'ont jamais suivi des cours bilingues auparavant. Nous savons en effet grâce à des études menées à Sierre et à Neuchâtel que l'introduction d'un cursus bilingue précoce favorise l'apprentissage du français et de l'allemand. Les élèves francophones interrogés quant à eux indiquent clairement que plus une langue s'apprend tôt, plus il est facile de l'acquérir. On pourrait donc avancer l'argument qu'il est trop tard de commencer l'enseignement bilingue au CO. Cela d'autant plus que le cloisonnement des disciplines semble également influencer sur la représentation des élèves à apprendre. Imaginons en effet un élève qui a toujours eu pour habitude de voir une discipline comme indépendante de l'autre. Il sera sans doute difficile pour lui de comprendre que le français et l'allemand qu'il considérait comme des disciplines « ordinaires » deviennent des outils de travail. Se pose également la question de savoir ce que l'on fait, lorsque les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la langue de scolarisation.

Afin qu'une classe bilingue puisse voir le jour, il est nécessaire de travailler avec les personnes qui sont motivées à s'investir dans un tel projet. Les enseignants doivent donc être en accord avec le principe de l'enseignement bilingue. Ils doivent par ailleurs être formés adéquatement. Les élèves quant à eux doivent être en mesure de choisir entre un cursus bilingue ou ordinaire. Nous soutenons certes l'idée et donc la représentation qu'une classe bilingue est un réel avantage par rapport à une classe ordinaire. À ce stade de la recherche, il serait toutefois illusoire et prétentieux d'affirmer que les représentations allant à l'encontre de ce principe soient erronées.

## Bibliographie

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

Bonvin, A. et al. (2017). PRIMA II: Enseignement de l'allemand par immersion précoce dans le canton de Neuchâtel: Évaluation de la 5e année scolaire (2015-2016). FOCUS. IRDP.

<https://www.irdp.ch/institut/irdp-focus-3772.html>

Bregy A.-L. & Revaz, N (2001). Evaluation des enseignements / apprentissages bilingues en classes de 4<sup>ème</sup> primaire de Sierre. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel (Switzerland).

Brohy, C. (2005): Perceptions du bilinguisme officiel et interactions bilingues à Biel/Bienne et Fribourg/Freiburg. TRANEL 43, 2005, pp. 111 – 127.

Canton de Fribourg, Direction de la formation et des affaires culturelles (2009, janvier). *Concept cantonal de l'enseignement des langues. Acquisition de la langue partenaire et d'autres langues étrangères à l'école infantine, aux degrés primaire et secondaire.*

[https://res.friportail.ch/immersion/sites/immersion/files/concept\\_langues\\_fr.pdf](https://res.friportail.ch/immersion/sites/immersion/files/concept_langues_fr.pdf)

Canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire (2024, 29 avril). *Programme Prima.*

<https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/projets/Pages/Projet-PRIMA.aspx>

Castellotti, V. et al (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In Moore D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Référence, modèles, données et méthodes* (pp. 101 – 131), Paris.

Cavalli, M. et al. le bilinguisme (2001). Représentations sociales, discours et contextes. In Moore D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Référence, modèles, données et méthodes* (pp. 65 – 99), Paris.

Cavalli M, &Matthey M. Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines. *Lidi* 39, pp. 97 – 113.

<http://journals.openedition.org/lidil/2743>

Demierre-Wagner, A. et al. (2004). Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais, Rapport final.

Duchêne, Alexandre (2000). Les désignations de la personne bilingue In : Py B. (ed.) *Analyse conversationnelle et représentations sociales : Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, TRANEL 32, pp. 91 - 113.

Elmiger, Daniel (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. In Py B. (ed.) *Analyse conversationnelle et représentations sociales : Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, TRANEL 32, pp. 55 – 76.

Fasnacht R. (2014) : Mögliche Massnahmen zur Förderung der Zweisprachigkeit an unserer zweisprachigen Orientierungsschule. Travail de certification, aeB Schweiz – Akademie für Erwachsenenbildung (document interne)

Fasnacht R. et al. (2017): Projektconcept klabiM Zweisprachige Klassenzüge. OS Region Murten (document interne).

Gajo, Laurent (2000). Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique. In : Py B. (ed.) *Analyse conversationnelle et représentations sociales : Unité et diversité de l'image du bilinguisme*, TRANEL 32, pp. 39 – 53.

Grosjean, François (2015). Parler plusieurs langues, Paris

Lambert, W. E (1974). Language and culture as factors in learning and education. Aboud, F.E et al. (eds). *Cultural factors in learning and education* pp. 91 – 122, Bellingham: Washington Star College.

Lüdi, Georges (2001). Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule, Chur.

Muller, Nathalie ; De Pietro, J.-F. (2001). Que faire de la notion de représentations In Moore, D., *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Référence, modèles, données et méthodes* (pp. 51 - 64), Paris.

Paccaud J. (2017). L'enseignement bilingue : quel impact sur les compétences écrites en allemand ? Mémoire de Master, Université de Fribourg.

Sarrasin, Lorène (2015). Enseignement bilingue – de la théorie à la réalité du terrain. Mémoire de Master, Université de Fribourg.

Waeber M. (2017). Apprentissage de l'allemand au cycle d'orientation : Qui sont ces élèves qui s'aventurent dans des classes bilingues ? Mémoire de Master, Université de Fribourg.

Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. Zarate, G. (coord.). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris.