

## Table des matières

Remerciements .....	2
Résumé .....	3
Mots clés .....	3
1. Introduction .....	6
2. Problématique .....	7
2.1 L'enseignement bilingue en Suisse .....	7
2.2 Importance de la thématique étudiée.....	8
2.3 États des connaissances .....	8
2.4 Objectif de la recherche .....	10
2.5 Contexte de la recherche et orientation du travail .....	10
3. Cadre conceptuel .....	11
3.1 Le bilinguisme .....	11
3.1.1 Définition.....	11
3.1.2 Les différents types de bilinguisme.....	12
3.1.3 Processus d'acquisition .....	12
3.1.2 L'âge propice pour apprendre une seconde langue .....	13
3.2 L'enseignement bilingue .....	14
3.2.1 Définition .....	14
3.2.2 Les trois modèles d'immersion .....	14
3.2.3 Posture de l'enseignant .....	15
3.2.4 L'alternance codique.....	15
3.2.5 La didactique de l'erreur .....	16
3.2.6 Élèves en difficultés .....	17
3.2.7 Aspects psycho et neurolinguistiques dans l'apprentissage.....	18
4 Question de recherche et hypothèses .....	20
5. Dispositifs méthodologiques .....	20
5.1 Population .....	20
5.2 Variables .....	21
5.3 Matériel .....	21
5.4 Procédure .....	21
6. Résultats et analyse des données .....	22
6.1 Profil des enseignants.....	22
6.2 Représentations du bilinguisme .....	23
6.3 Représentations et pratiques de l'enseignement bilingue .....	27
7. Interprétations et discussions des résultats .....	32
8. Retour sur la question de recherche .....	34

9.	Distance critique.....	34
9.1	Le cadre conceptuel.....	34
9.2	L'échantillon .....	34
9.3	Le questionnaire .....	35
10.	Conclusion.....	35
10.1	Constats généraux .....	35
10.2	Prolongements et perspectives.....	36
11.	Bibliographie .....	37
12.	Annexe .....	39
12.1	Annexe I : Questionnaire en ligne.....	39

## 1. Introduction

Ces dernières années, l'enseignement des langues a pris une grande place dans le milieu scolaire. En effet, l'enseignement de la langue seconde débute désormais en 5<sup>e</sup> Harmos ; la troisième langue, quant à elle, est introduite dès la 7<sup>e</sup> Harmos. De plus, aujourd'hui, une grande partie des élèves parle, à la maison, une autre langue que la langue de scolarisation. Au final, nous nous retrouvons face à des élèves capables de communiquer dans plusieurs langues. À cela s'ajoute les classes bilingues qui se font de plus en plus nombreuses dans le canton du Valais. Alors qu'il a été, pendant longtemps, perçu de manière très négative, le bilinguisme est, aujourd'hui, devenu un élément très important à prendre en compte dans l'éducation.

Ce travail se porte sur les représentations que se font les enseignants en filière bilingue du bilinguisme et de son enseignement en classe. À travers un questionnaire en ligne, nous solliciterons les enseignants concernés pour répondre à nos questions. Nous nous intéressons particulièrement à ces derniers, car nous pensons que leurs représentations ont une grande influence sur leurs pratiques en classe et donc sur l'apprentissage de la seconde langue. Moscovici (1961, cité par Matthey 2000, p. 22) propose une définition du concept de représentation en expliquant qu'il s'agit d'une activité collective d'interprétations et de construction de connaissance qui peut agir sur les pratiques. Ainsi, grâce à notre questionnaire, nous pourrons relever les représentations des enseignants et les comparer à leurs pratiques sur lesquelles ils seront également interrogées.

Lorsque nous avons dû choisir un sujet pour notre travail de Mémoire, nous avons instantanément pensé à nous intéresser aux langues. Plusieurs raisons expliquent notre intérêt particulier pour ce thème. D'abord, nous nous sentons concernés par le bilinguisme étant nous-mêmes bilingues depuis la naissance. Ensuite, nous sommes issus d'une formation où la langue seconde a une place très importante. Enfin, notre travail de Maturité était déjà fortement lié à celui-ci. En effet, nous nous étions interrogés sur l'influence de la langue maternelle (autre que la langue de scolarisation) sur les apprentissages scolaires.

Dans un premier temps, nous amorcerons ce travail en nous intéressons à la problématique liée à notre thème. Dans cette partie, nous observerons l'historique du bilinguisme et de l'enseignement bilingue à travers le monde et plus particulièrement en Valais. Ensuite, nous prendrons le temps de définir les concepts clés de notre sujet afin d'avoir des définitions et explications précises de ceux-ci. Le bilinguisme et l'enseignement bilingue seront spécifiés dans notre cadre conceptuel. Les pratiques recommandées en classe seront également exposées. Puis, nous présenterons la méthode utilisée pour notre recherche. L'échantillon sera également présenté. Par la suite, nous démontrerons les résultats de notre questionnaire à l'aide de graphiques. Enfin, l'interprétation des résultats nous permettra d'identifier les représentations et les pratiques des enseignants.

## 2. Problématique

La conception du bilinguisme a énormément évolué durant le siècle dernier. En effet, le bilinguisme a fait l'objet de nombreuses études qui le comparait au monolinguisme. Au départ, le bilinguisme était considéré comme la somme parfaite de deux monolinguismes, strictement juxtaposés et équivalents. Peu à peu, les chercheurs ont commencé à évoquer le bilinguisme comme étant l'usage de deux langues, sans qu'il soit nécessaire de les connaître parfaitement, pour finalement tendre vers l'idée d'un « bi — plurilinguisme », élargissant ainsi cette notion (Billiez, 2007).

En Suisse, la plupart des habitants sont bi-plurilingue, plus par nécessité que par nature, généralement. Trois cas de figure peuvent expliquer cela (Lüdi, 2009). D'abord, les immigrés, qui arrivent en Suisse et s'approprient la langue d'accueil, sont bilingues par souci d'intégration. Ensuite, la population scolarisée de l'ensemble du pays apprend obligatoirement une seconde langue nationale, dès l'école primaire. Enfin, une partie de la population active se doit d'utiliser une langue étrangère dans le cadre du travail. Grosjean (1984, p. 17) soulignait, dans sa recherche, que le bilinguisme apparaît lorsque les deux éléments suivants se rejoignent: le contact entre les langues et un besoin de communication chez les individus. Il qualifie ainsi le bilinguisme de fait naturel.

Nous constatons donc que les langues affectent et concernent tous les habitants de notre pays. Ces langues ne peuvent être ignorées ou négligées, car il existe un réel besoin de communication qui ne peut s'établir sans le concours de celles-ci.

### 2.1 L'enseignement bilingue en Suisse

L'enseignement et l'apprentissage des langues secondes et étrangères ont été pendant longtemps délaissés dans les réflexions menées au sujet de l'école et de la formation au sein de l'école obligatoire. Pour cause, les chercheurs, les enseignants et les responsables éducatifs ne voyaient pas d'intérêt particulier à l'enseignement des langues. Ce n'est qu'à partir des années soixante que le concept d'enseignement des langues se généralise dans presque tous les pays occidentaux. Plusieurs facteurs amènent ce phénomène à se concrétiser: nouvelles approches didactiques, mouvements et enjeux sociaux, égalité des chances, mobilité croissante, tournant technologique, etc. (Brohy, 2004, p. 5).

En Suisse, l'enseignement d'une deuxième langue (L2) à l'école primaire a été introduit récemment. Ce n'est qu'en 1975 que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) publie les premières recommandations sur l'apprentissage d'une seconde langue nationale à l'école obligatoire. Ces recommandations proposent l'apprentissage d'une première langue étrangère dès la 4<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année du primaire. En 1986, la CDIP se penche à nouveau sur le dossier des langues étrangères à l'école obligatoire (CDIP, 1998), en mettant notamment l'accent sur le passage entre les degrés primaires et secondaires (I et II). Aujourd'hui, l'apprentissage de la langue seconde débute à partir de la 5<sup>e</sup> Harmos et l'apprentissage de la troisième langue à partir de la 7<sup>e</sup> Harmos.

Le canton du Valais est considéré comme l'un des précurseurs de l'enseignement bilingue en Suisse. C'est en effet en Valais que sont apparues les premières initiatives d'écoles proposant l'utilisation de la langue seconde « *non pas uniquement comme objet d'étude, mais comme instrument de communication pour la transmission du savoir dans d'autres disciplines scolaires* » (Bregy, Brohy & Fuchs, 1997, p. 1). Dès les années 1994-1995, les communes de Sierre, Sion et Monthei ont décidé d'ouvrir des classes

d'enseignement bilingue paritaire (50 % en français – 50 % en allemand) selon deux modalités : enseignement bilingue précoce (à partir de la 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>e</sup> enfantine) et enseignement bilingue partiel moyen à partir de la 3<sup>e</sup> primaire (Roessler, 2006, p. 67).

Différents modèles d'immersion dans une nouvelle langue coexistent. La forme retenue et appliquée par les communes valaisannes (Sierre, Sion, Monthey, Martigny et Brigue-Glis) actuellement est celle de l'immersion partielle, ce qui signifie que l'enseignement est divisé en deux langues distinctes : 50 % de l'enseignement est dispensé en français et 50 % en allemand. Conformément au principe connu de « une personne, une langue », les classes accueillent deux enseignants de langues maternelles différentes. De cette manière, les élèves sont capables de mieux différencier l'utilisation des deux langues (Genesee, Nicoladis et Paradis, 1995, cités par Genesse & Declenserie, 2016).

## **2.2 Importance de la thématique étudiée**

Notre thématique d'étude présente un intérêt majeur, car, comme nous l'avons relevé plus haut, la Suisse est un pays quadrilingue qui possède une diversité linguistique très importante. Il est par conséquent essentiel de prendre cet élément en compte dans notre système scolaire et d'en retirer tous les bénéfices possibles.

Le recensement fédéral de la population de 2000 a montré que 63,7 % des habitants parlaient l'allemand/le suisse-allemand, 20,4 % le français, 6,5 % l'italien, 0,5 % le romanche et 9 % des langues non-nationales (Lüdi & Werlen, 2005). Face à cette pluralité, la Suisse ne connaît pas de réels conflits linguistiques. Cependant, le terme de « *röstigraben*<sup>1</sup> » prouve qu'il existe bien des différences, voire même des tensions, entre les différentes communautés linguistiques (Roessler, 2006, p. 63).

Le Valais est un canton bilingue, au sein duquel le français est parlé par 63 % des habitants, l'allemand par 28 % et d'autres langues non-nationales par 9 % (Lüdi & Werlen, 2005). Si l'on compare ces pourcentages avec les chiffres obtenus pour l'ensemble de la Suisse, il ressort que le français est la langue dominante du canton. Les territoires linguistiques sont bien définis : la frontière se situe dans la ville de Sierre, considérée comme une ville bilingue (prédominance du français). Les relations entre les deux communautés qui y vivent semblent moins conflictuelles que dans les autres cantons bilingues. Grâce à ces relations harmonieuses, le Valais est donc l'un des premiers cantons de Suisse à s'être intéressé à l'enseignement bilingue.

## **2.3 États des connaissances**

### **Le bilinguisme**

Jusqu'aux années 1960, les chercheurs mettaient l'accent sur les effets négatifs du bilinguisme chez les enfants : retards scolaires, quotient intellectuel (QI) moins élevé, marginalisation sociale, troubles psychologiques, langage hésitant, vocabulaire restreint, grammaire imparfaite, etc. (Grosjean, 1984). Néanmoins, ces effets apparemment négatifs n'ont pas fait l'objet d'études approfondies et leur analyse manquait visiblement de rigueur scientifique (Abdelilah-Bauer, 2008). Les chercheurs canadiens comparaient, à titre d'exemple, les performances des immigrants à celle des anglophones. De plus, le

---

<sup>1</sup> Le *Röstigraben* est typiquement décrit comme marquant, outre une différence linguistique, des différences culturelles et des différences de mentalités, qui se manifestent en particulier lors des votations fédérales (Correia, 2014).

milieu social des enfants n'était pas pris en compte dans les recherches. En conclusion, il n'a jamais été réellement démontré que le bilinguisme pouvait avoir des conséquences négatives ou positives sur l'intelligence et sur les capacités linguistiques.

C'est sous l'influence de travaux canadiens (Peal et Lambert, 1962) que certains aspects positifs du bilinguisme chez les enfants ont été mis en évidence : QI plus élevé, développement plus avancé par rapport aux camarades monolingues, sensibilité à la relation sémantique entre les mots, flexibilité cognitive accrue, réceptivité sociale, etc.

Malgré ces multiples recherches, de nombreux mythes restent ancrés dans la société. Il est courant de croire, en effet, que notre cerveau est unilingue et qu'il ne peut fonctionner dans plusieurs langues. Aussi, beaucoup restent-ils dans l'idée que le bilinguisme biaise le développement cognitif de l'enfant (Genesse & Declenserie, 2016).

Quantité d'études, dont celle de Volterra et Taschner (1978, cités dans Genesse & Declenserie, 2016), ont démontré que le cerveau est capable de fonctionner avec deux langues de manière simultanée. En effet, le développement langagier des enfants bilingues se fait au même rythme et suit les mêmes étapes que celui des enfants unilingues (Gennesse & Declenserie, 2016).

### **L'enseignement bilingue dans le monde**

Le Canada est un pays précurseur en matière d'éducation bilingue - plus précisément la province de Québec, qui a cherché à mettre en place des classes bilingues vers les années soixante. Sur les six millions d'habitants du Québec, cinq millions s'expriment en français alors que seulement un million parle l'anglais ou d'autres langues (Poissant, 2002, p. 84). Les premières classes bilingues ont ouvert leurs portes dans le quartier de St-Lambert. Cette première expérience a vu le jour, suite à la demande d'un groupe de parents anglophones de voir leurs enfants apprendre le français (Roessler, 2006, p. 48). Ces classes réunissaient, par conséquent, des élèves présentant une même caractéristique : tous parlaient l'anglais, la langue majoritaire du pays.

Le programme d'immersion proposé était « particulier » et « original » (Poissant, 2002, p. 88), dans la mesure où les élèves de ces classes étaient totalement exposés à la langue française dès l'enfantine. L'anglais était introduit à partir de la deuxième primaire, à raison de deux fois 30 minutes par jour. Malgré un enseignement qualifié « d'unilingue », les enfants avaient le droit de s'exprimer en anglais et aucune contrainte ne leur était imposée quant à l'usage de la langue française. Les enseignants, eux, pouvaient également recourir à la langue maternelle des élèves pour expliciter des points difficiles (Roessler, 2006, p. 49).

Les résultats de cette expérience ont été pour le moins étonnantes et très encourageantes. Pour cause, le niveau en langue maternelle (l'anglais) était identique, aussi bien chez les enfants des classes expérimentales que ceux des classes unilingues. En ce qui concerne la langue française, il est ressorti que les enfants issus des classes d'immersion étaient nettement plus performants, lors des évaluations, que les enfants des classes anglophones. D'ailleurs, le niveau en lecture et en compréhension orale était très proche de celui des élèves des classes francophones (Poissant, 2002, p. 90). Au final, le degré d'exposition à la deuxième langue semblerait donc jouer un rôle important dans l'appropriation de celle-ci. Genesee (1987, cité par Poissant, 2002, p. 90) explique également que ces résultats sont, en outre, influencés par la maturité cognitive des élèves.

Le succès de cette expérience a suscité un grand intérêt à cette époque, notamment en Europe où l'éducation bilingue était alors devenue une préoccupation majeure dans les

pays à diversité linguistique (Roessler, 2006, p. 50). À la suite de cette expérience, des pays et des régions proches de la Suisse ont ainsi mis en place un enseignement bilingue au sein de leurs écoles. C'est le cas de l'Alsace, par exemple, qui s'est battue pour réintégrer l'allemand dans son enseignement et qui compte, désormais, plus de 700 classes bilingues (Roessler, 2006, p. 54). Le Val d'Aoste a dès lors grandement progressé au niveau de l'éducation bilingue italien-français, quant à lui, au point qu'une université franco-italienne a été créée en 1998.

### **L'enseignement bilingue en Valais**

Comme mentionné plus haut, le Valais est l'un des premiers cantons à avoir introduit l'enseignement bilingue dans ses écoles. Les premières classes, ouvertes en 1994-1995, ont été suivies et évaluées, au terme d'une période de dix ans, par une équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Suisse romande. Cette évaluation avait pour but de vérifier les acquis en allemand deuxième langue (L2), d'identifier leurs effets sur les compétences en français et en mathématiques et de comparer les acquisitions avec celles du modèle d'enseignement bilingue précoce ou moyen (Demierre-Wagner & Schowb, 2004, p. 26).

Les constats de cette évaluation ont été très réjouissants. En ce qui concerne la vérification des acquisitions en allemand, les chercheurs ont comparé les résultats dans les domaines suivants : comprendre, lire, écrire et parler. Se basant sur l'échelle du Portfolio européen des langues, ils ont déterminé que les élèves avaient atteint le niveau B1. Pour ce qui est des éventuels effets de l'allemand sur d'autres disciplines comme le français ou les mathématiques, le niveau était très proche de celui des classes témoins francophones, dans ces deux matières. Ces résultats étaient ainsi rassurants et encourageants pour la suite.

De plus en plus de classes bilingues voient le jour en Valais, la demande des parents pour que leurs enfants intègrent une filière bilingue ayant nettement augmenté, au point que des tirages au sort soient organisés - le nombre de places offert par ces programmes étant limité (Roessler, 2006, p. 70).

### **2.4 Objectif de la recherche**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pour champ disciplinaire l'enseignement en filière bilingue, avec pour objectif de mieux connaître les images que se sont forgées les enseignants des classes concernées. Cela implique dès lors, dans un premier temps, de cerner leurs représentations et leur définition du bilinguisme, puis de l'enseignement bilingue. De ces deux concepts-clés découlent ainsi des questions, en lien avec leurs pratiques et leurs attitudes en classe.

### **2.5 Contexte de la recherche et orientation du travail**

Pour répondre à ces questions, nous ne procéderons pas à une observation directe des enseignants, mais interrogerons plutôt ces enseignants sur leurs représentations et leurs pratiques. Notre recherche se concentrera par conséquent sur un recueil de données axé sur la qualité aussi bien que la quantité des intervenants. Ces renseignements, que nous collecterons auprès des professionnels en question, nous aideront à identifier les conceptions que ces derniers se font du bilinguisme et de l'enseignement bilingue. Par la suite, nous verrons comment cela se manifeste au niveau des pratiques et de l'attitude en classe, face aux élèves.

### 3. Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous définirons et développerons les notions relatives à notre sujet. Tout d'abord, nous aborderons le concept du bilinguisme et les différentes typologies qui lui sont rattachées. Nous développerons ensuite le processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, avant de nous concentrer sur l'enseignement bilingue et les éléments qui lui sont étroitement liés, notamment les modèles d'immersion, la posture de l'enseignant, l'alternance codique, la didactique de l'erreur et les aspects psycho et neurolinguistiques dans l'apprentissage de deux langues.

#### 3.1 Le bilinguisme

##### 3.1.1 Définition

Lorsque nous tentons de définir la notion de bilinguisme avec précision, nous constatons rapidement que nos connaissances sont loin d'être claires et qu'une ambiguïté demeure. Le bilinguisme est un concept qui est généralement défini à l'aide de critères divers (Elmiger, 2000, p. 55). En effet, les définitions varient en fonction des compétences que nous estimons que la personne bilingue doit avoir.

Bloomfield proposait, en 1933 une définition classique et épistémologique du bilinguisme :

*« Le bilinguisme est la connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles »* (Elmiger, 2000, p. 55).

Lebrun (1982) le rejoint également dans cette définition en définissant la personne bilingue comme une personne capable de s'exprimer dans plusieurs langues avec une égale aisance (p. 55).

Plus récemment, Grosjean, en 1982, a donné quant à lui une définition empiriquement fondée sur les recherches menées en matière de pratiques bi-plurilingues :

*« Est bilingue la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours. »*

La définition de Bloomfield, qui est structurée autour de compétences égales, est proche de ce que l'on pourrait considérer comme étant la représentation sociale encore majoritairement partagée dans la société (Billiez, 2007). La définition de Grosjean met en revanche l'accent sur une orientation fonctionnelle, articulée sur l'utilisation non-cloisonnée d'au moins deux langues pour satisfaire les besoins communicatifs des locuteurs.

Moreau (1997, cité par Elmiger, 2000, p. 56) révèle qu'il existe « *un certain flou terminologique* ». Il est donc difficilement possible de trouver une définition parfaite du bilinguisme.

La définition du bilinguisme pose donc des problèmes, en raison des différents critères sur lesquels elle s'appuie. Dans le cadre de notre recherche, nous n'aborderons le bilinguisme ni pas par la maîtrise des deux langues, ni par l'acquisition de toutes les capacités (parler, comprendre, lire, écrire), mais par la compétence communicative du bilingue (Grosjean, 1984).

### 3.1.2 Les différents types de bilinguisme

Plusieurs formes de bilinguisme ont été définies et développées par Weinreich (1953 cité par Hagège, 1996, p. 226), puis par Lambert (1975, cité par Landry, 1982). Premièrement, un bilinguisme précoce simultané peut se développer si l'enfant est exposé à deux langues dès sa naissance. Cette situation est fréquente lorsque les parents parlent deux langues différentes, dans le cas d'un mariage mixte par exemple. Deuxièmement, un bilinguisme précoce successif, presque similaire à cette première forme de bilinguisme, peut apparaître. Dans ce cas de figure, l'enfant est sensibilisé, dans un premier temps, à une langue puis à une seconde, très tôt après.

Dans ces deux types de bilinguisme, l'on considère que l'enfant a appris la première langue (L1) et la seconde langue (L2) de manière simultanée et équilibrée. La conscience linguistique, dans l'apprentissage précoce de deux langues, se développe dès l'âge de deux ans. Depuis son jeune âge, l'enfant bilingue saura employer les deux langues de manière fonctionnelle, utilisant tantôt l'une tantôt l'autre selon le contexte, l'interlocuteur, le thème, etc. Chez certains enfants bilingues, il existe, parfois, un écart de niveau entre la L1 et la L2. Différentes raisons peuvent expliquer ce décalage. D'une part, il se peut qu'une langue soit plus pratiquée que l'autre à la maison. Ainsi, l'exposition de l'enfant à cette langue est plus intense que l'autre. Dans d'autres contextes, par ailleurs, une langue peut être « construite » de manière plus complexe que l'autre. Enfin, les attitudes de l'entourage (les parents, les enseignants, etc.) jouent un rôle important dans la réussite ou l'échec de l'éducation bilingue. En effet, les valeurs positives ou négatives (prestige social) que l'entourage accorde à une langue auront un impact majeur sur l'enfant, dans l'apprentissage de celle-ci (Geiger-Jaillet, 2005).

Les deux dernières formes de bilinguisme définies par les chercheurs sont le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Ce premier survient lorsque la seconde langue vient s'ajointre à la langue maternelle. Cette dernière se trouvera alors renforcée et valorisée par l'apport de cette autre langue. Dans le meilleur des cas, le bilinguisme devient donc parfaitement équilibré. Dans certaines circonstances, au contraire, le bilinguisme peut être de nature soustractive (Landry, 1982). Ce phénomène a lieu lorsqu'une meilleure maîtrise de la langue valorisée socialement est avérée, au détriment de la langue dévalorisée dans l'environnement (Geiger-Jaillet, 2005), et n'est pas sans conséquence, puisqu'il peut réduire le bilinguisme à un semi-linguisme, dans la mesure où l'enfant ne maîtrise alors couramment aucune des deux langues. De telles situations surviennent dans les familles où le bilinguisme est pratiqué de façon peu réfléchie.

Dans le cadre de l'enseignement bilingue, le bilinguisme additif est privilégié et développé au sein des classes. Dans l'idéal, le bilinguisme sera équilibré, mais, selon les experts, le bilinguisme qualifié d'équilibré, « posant une compétence égale dans les deux langues », « est d'une espèce très rare et réclame des soins constants » (Liotti, 1994, p. 16).

### 3.1.3 Processus d'acquisition

Plusieurs théories expliquent le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue puis d'une seconde. Geiger-Jaillet (2005, p. 33) a identifié quatre hypothèses principales.

La première, qui est une hypothèse d'identité, a été développée par plusieurs chercheurs : Wode, Dulay & Burt (1974). Selon cette théorie, lorsqu'un individu apprend une seconde langue, cette dernière est intégrée facilement, car l'apprenant a déjà acquis une première langue. D'ailleurs, pour Klein (1989) la faculté du langage ne s'apprend qu'une fois dans la vie. Ainsi, la mémoire joue un rôle majeur, en permettant à la personne d'apprendre plus rapidement grâce aux liens pouvant être établis entre les langues. Cependant, l'âge

de l'apprenant, au moment de l'acquisition d'une langue, est un facteur déterminant dans ce processus. Dans certains domaines comme la prononciation, de ce fait, la maîtrise du bilingue n'est, souvent, parfaite que dans une des deux langues (généralement la L1).

La seconde hypothèse est dite « contrastive ». L'apprentissage d'une seconde langue sera déterminé par la première langue et les structures déjà acquises. Cette influence peut être positive comme négative. Dans le cas premier, si certaines règles grammaticales de la L1 se rapprochent de celles de la L2, l'apprenant les intériorisera plus rapidement. Au contraire, lorsque les deux langues se différencient beaucoup, des difficultés d'acquisition ainsi que des erreurs auront tendance à survenir. Par exemple, lorsqu'un élève monolingue de langue maternelle française fait son entrée à l'école, il perçoit que tout objet est soit masculin, soit féminin. Lorsqu'il entreprend son apprentissage de l'allemand, ses conceptions sont bousculées, car l'allemand reconnaît trois genres : le masculin, le féminin et le neutre.

Le modèle du moniteur (1981), présenté par le chercheur Krashen, constitue une troisième hypothèse qui instaure une séparation nette entre l'acquisition spontanée d'une langue, se faisant de manière implicite (contexte, musique, désir de se faire comprendre), et l'apprentissage d'une langue réalisé à travers un processus guidé et conscient. Ce modèle cherche à expliciter l'apprentissage des langues chez les adultes et fait ressortir que, plus l'apprentissage de la langue est approfondi, plus la conscience grammaticale est importante parmi ceux-ci, même s'ils manquent de spontanéité au niveau de l'expression orale – cela transparaît typiquement lorsque le locuteur s'arrête au milieu d'une phrase pour la reformuler, car il s'attarde davantage sur la forme que le sens.

La quatrième et dernière hypothèse est liée, quant à elle, aux savoirs déclaratifs et procéduraux (Anderson, 1982, p. 369-406). L'appropriation d'une langue relève, dans ce contexte, de processus généraux d'apprentissage et non du développement d'un processus mental spécifique.

### **3.1.2 L'âge propice pour apprendre une seconde langue**

L'existence d'une période dite « sensible » ou « critique » permet d'affirmer qu'au-delà de quatre ou cinq ans, la capacité d'acquisition d'une seconde langue régresse (Petit, 1973, cité par Geiger-Jaillet, 2005, p. 86). Dans sa théorie de la stabilisation sélective des synapses, Petit explique, en effet, que les connexions neuronales de l'enfant doivent être stimulées, lors de cette période critique, afin qu'elles puissent être maintenues et se développer davantage par la suite. Le linguiste Lenneberg évoque également le cerveau et, notamment, la maturation de celui-ci, qui faciliterait mieux l'apprentissage d'une seconde langue (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 44).

Abdelilah-Bauer (2008) énonce, pour sa part, qu'il est difficile de réellement déterminer un âge propice à l'apprentissage d'une seconde langue, car le contexte et l'environnement ont un rôle important dans le processus d'acquisition d'une langue, même s'il a toutefois été démontré que certains éléments de la langue tels que la phonologie, la grammaire et le lexique, auraient des durées de sensibilité différentes. Une première limite peut être fixée entre cinq et sept ans, âge au-delà duquel l'on remarque des interférences, au niveau phonologique, entre la langue maternelle et la seconde langue. Avant l'âge de sept ans, une acquisition intuitive semble encore possible et la compétence en seconde langue reste proche de celle en langue maternelle (p. 47).

Le fait est avéré : l'âge est un prédicteur majeur du niveau de maîtrise pouvant être atteint lors de l'apprentissage d'une seconde langue. Autrement dit, pour parvenir à une connaissance approfondie de la langue, il importe de démarrer l'apprentissage très tôt.

## 3.2 L'enseignement bilingue

### 3.2.1 Définition

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement bilingue a fait l'objet de nombreuses recherches et tous les chercheurs s'accordent sur le fait que celui-ci demeure très disparate, ce qui explique pourquoi il donne lieu à de multiples définitions, interprétations et modèles (Coyle, 2000).

La définition que nous avons retenue, dans le cadre de notre travail, est celle donnée par Duverger (2005, p. 15) :

*« Un enseignement bilingue est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre. Généralement, la L1 est la langue nationale du pays et la L2 est souvent la deuxième langue officielle du pays. »*

Il convient de distinguer l'enseignement bilingue de l'enseignement par immersion. Ce dernier, qui est né dans les années 1970 au Québec, est un modèle selon lequel l'apprenant est totalement immergé dans la L2. Ainsi, la L1 n'apparaît généralement plus en classe, alors que dans l'enseignement bilingue, la L1 et la L2 sont utilisées de manière parallèle, les deux faisant figure d'outils d'apprentissage.

L'enseignement bilingue est aussi appelé Enseignement de Matière par Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE). Dans cette perspective, il s'agit alors d'enseigner des disciplines non linguistiques par le biais de la L2. Les matières privilégiées en L2 sont celles qui permettent d'établir des situations de communication et d'interaction, renferment un vocabulaire riche et varié, un savoir contextualisé et des situations qui demandent aux élèves un engagement cognitif (Demierre-Wagner & Schowb, 2004). Ce sont généralement les mathématiques, l'environnement, la géographie, la physique, la biologie et l'histoire.

### 3.2.2 Les trois modèles d'immersion

Comme mentionné plus haut, il ne faut pas confondre l'enseignement bilingue et l'enseignement par immersion, qui sont deux manières différentes d'intégrer la langue seconde. En fonction de l'âge des locuteurs au moment d'intégrer un système immersif, Baker (1988) distingue trois stades d'immersion : précoce, moyen et tardif. L'immersion précoce débute dès l'entrée de l'enfant à l'école élémentaire, tandis que l'immersion moyenne commence à la fin du premier cycle et que l'immersion tardive prend place en secondaire ou à l'âge adulte.

Les programmes d'immersion se répartissent également en trois catégories, selon l'intensité de l'exposition à la seconde langue. L'immersion totale est caractérisée par un enseignement entièrement immergé dans la langue seconde. Cette forme est majoritairement appliquée au Canada (français-anglais). L'immersion partielle correspond à un enseignement dispensé à 50 % dans la langue maternelle et à 50 % dans la langue seconde. Ce programme présente plusieurs similitudes avec l'enseignement bilingue. Enfin, l'immersion intermédiaire est introduite à partir du deuxième cycle (12 ans).

L'âge et l'intensité d'exposition à la seconde langue sont des paramètres qui doivent être pensés par la Direction au sein d'une école. Ainsi, les classes bilingues du Valais ont opté pour une immersion précoce et partielle.

### **3.2.3 Posture de l'enseignant**

Dans une classe bilingue, trois configurations sont possibles, en lien avec la posture de l'enseignant face à la langue et en fonction de chaque classe et de l'effectif à disposition pour l'école. Ainsi, dans la plupart des classes bilingues, la configuration est celle qui consiste à ce que deux enseignants travaillent en duo pédagogique selon la méthode Grammont-Ronjat (1913, cité dans Geiger-Jaillet, 2005) : une langue, un maître. Sous cette forme, un enseignant assure tous les cours en L1 et l'autre tous les cours en L2. Dans certains cas, l'enseignant est parfaitement bilingue, ce qui offre donc la possibilité de travailler avec les deux langues de manière simultanée et organisée. Cette forme est désignée sous l'expression de « maître unique biculturel » (Geiger-Jailler, Schlemminger & Racine, 2016). La dernière approche, utilisée dans certaines classes bilingues, est l'approche plurilingue, qui s'apparente légèrement à la première méthode citée plus haut. Quoi qu'il en soit, l'alternance codique entre l'enseignant et les élèves fait partie intégrante du cours ou de la discipline, comme nous le développerons dans la partie qui suit.

### **3.2.4 L'alternance codique**

L'enseignement dans une classe bilingue requiert des pratiques pédagogiques particulières. Ainsi, le contact doit être maintenu du point de vue de la poursuite de la communication et de la progression des apprentissages à la fois. Dans les deux cas, l'alternance des langues intervient comme un facteur essentiel de relais et de tremplin (Moore, 1996 cité dans Castellotti, 2000). L'alternance codique des langues, qui est le passage dynamique d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue (Causa, 2007, cité dans Geiger-Jailler, Schlemminger & Racine, 2016). Pour ce faire, l'enseignant se doit de jongler entre les deux langues présentes dans la classe. Duverger (2005) explique qu'il existe deux formes d'alternance au niveau des langues : la macroalternance et la microalternance. La première se fait au niveau macro, ce qui signifie que les langues s'alternent en fonction des disciplines/branches enseignées. La principale caractéristique de la macroalternance réside dans le fait qu'elle soit déjà programmée et planifiée à l'avance. Elle peut être mise en place par deux enseignants, l'un enseignant en L1 et l'autre en L2. Cette alternance demande beaucoup d'organisation et également de collaboration entre les deux enseignants de la classe, par conséquent.

#### **La macroalternance**

Plusieurs critères sont à prendre en compte au moment de choisir la matière enseignée en L2. Les matières non linguistiques enseignées en L2 varient ainsi selon le contexte. Duverger (2005) propose plusieurs critères décisifs, comme celui de la pertinence conceptuelle du choix de la langue. En effet, certains thèmes ne peuvent être travaillés qu'en L1. Les critères d'ordre méthodologique sont également très importants. L'enseignant peut choisir, en fonction de ses préférences méthodologiques et didactiques et en fonction de la classe, l'approche qui est celle des manuels écrits en français ou bien, au contraire, celle des manuels rédigés dans l'autre langue. Nous savons par exemple que, en mathématiques, les approches sont très différentes en allemand et en français. Aussi, les critères de difficulté pour les élèves sont-ils relativement déterminants. Enfin, les ressources mises à disposition vont également influencer le choix des enseignants, notamment la présence ou non de ressources didactiques dans la matière à enseigner.

C'est donc à partir de l'ensemble de ces critères que l'enseignant organise ses séquences et son programme pour mettre en place la macroalternance. Celle-ci se doit d'être pertinente et cohérente avec la théorie.

## La microalternance

La microalternance, seconde forme d'alternance codique, désigne le fait que, durant le cours dispensé et structuré majoritairement en l'une des deux langues, l'enseignant aura recours, ponctuellement et de manière non programmée, à l'usage de l'autre langue. La microalternance se différencie de la macroalternance en le fait qu'elle n'est ni programmable ni prévisible.

De nombreux chercheurs en langue étrangère ont affirmé que la langue maternelle a toujours tendance à « émerger » dans les situations d'apprentissage et qu'elle est ainsi inévitable. Pendant longtemps, les enseignants ont cherché à séparer de manière stricte la L1 de la L2. En effet, le modèle didactique privilégié était l'immersion. La microalternance avait ainsi mauvaise réputation et les enseignants évitaient de mélanger les deux langues dans une même situation. Mais la tâche s'est révélée difficile : il apparaît de plus en plus qu'il n'est pas possible, lorsque l'élève apprend une nouvelle langue ou que celle-ci est utilisée pour aborder des connaissances disciplinaires, de faire totalement abstraction des compétences langagières acquises et apprises en langue première (Duverger, 2005).

La L1 favorise l'interaction en L2 et la poursuite de la tâche. Sur le plan de la relation didactique, elle rééquilibre les rapports entre enseignant et élève, en réduisant leur asymétrie (Gajo, Mondada & Koch, 1996, cités dans Gajo, 2000). Les connaissances linguistiques de l'élève sont alors valorisées et les limites du répertoire bilingue de l'enseignant dévoilées.

### Les formes de la microalternance

Duverger (2005) a observé plusieurs formes de microalternance en classe. La première est la microalternance de reformulation, qui intervient lorsque l'enseignant traduit des termes spécifiques qui n'ont pas de similarité dans les deux langues. Une autre microalternance est de type métalinguistique et consiste à passer, de manière ponctuelle au cours d'une explication, à la langue la plus familière, afin de ne pas interrompre le déroulement d'une idée importante. Dans ce genre de situation, l'enseignant cherche à éviter toute ambiguïté possible, ainsi qu'à ajuster et à gérer les insécurités au niveau linguistique. La dernière forme de microalternance est celle présente dans les interactions en classe ; elle permet une certaine fluidité lors des phases de discussion et se manifeste dans les échanges, les demandes de précisions, les dialogues ou encore les commentaires.

Concrètement, le discours de l'enseignant va se dérouler de manière dominante, soit en L1, soit en L2, en fonction de la branche enseignée. Ces formes de microalternance sont essentielles et privilégiées, car elles permettent de construire des savoirs disciplinaires en utilisant la L2 comme moyen d'apprentissage. La construction du bilinguisme implique aussi bien la L1 que la L2, au point que celle-ci va même jusqu'à restructurer celle-là (Grosjean & Py, 1991 cités dans Gajo, 2000). L'alternance des codes permet au bilinguisme de devenir un moyen d'apprentissage.

### 3.2.5 La didactique de l'erreur

Nous nous interrogeons fortement sur la place de l'erreur dans les classes bilingues. Il nous est évident que, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, beaucoup d'erreurs sont commises. Ces erreurs font partie du processus de l'appropriation de la nouvelle langue. La seconde langue étant un outil d'apprentissage et non un objet principal, l'erreur revêt un autre statut que dans un cours de langue spécifique.

En enseignement bilingue, les apprenants sont en constante acquisition et apprentissage de la langue seconde. Pour pouvoir s'exprimer dans une situation de communication donnée, au sujet d'un thème disciplinaire, il est nécessaire que les élèves disposent d'une structure langagière solide.

L'ouvrage de Geiger-Jailler, Schlemminger & Racine (2016, p. 142) liste les différents types d'erreurs tant au niveau de la performance que de la compétence. Il décrit, pour commencer, les erreurs lexicales, qui consistent en l'utilisation inexacte de termes techniques. Les erreurs discursives sont liées, quant à elles, aux raisonnements faux ou mal reformulés. Des erreurs au niveau de l'expression d'une causalité peuvent également être rencontrées. Les erreurs langagières et formelles peuvent persister et avoir une influence sur la compréhension. Enfin, des erreurs pragmatiques, dues au manque de connaissance des normes sociolinguistiques de la langue cible, peuvent être notées.

Dans l'enseignement bilingue, deux modes de correction retiennent notre attention. Le premier, l'écho de l'enseignant consiste à reprendre l'élève sur un énoncé incorrect ; le second, l'incitation de l'élève à l'autocorrection, survient lorsque l'enseignant demande à l'élève de reformuler ce qu'il a dit.

Le mode de correction utilisé dépend de nombreux facteurs. L'écho correctif serait le plus souvent appliqué lorsque les élèves sont face à de nouveaux contenus. Il est efficace au début d'une nouvelle séquence didactique, quand il s'agit de montrer aux élèves comment certains contenus disciplinaires sont énoncés de manière précise. Si les élèves sont déjà familiarisés avec le contenu, l'incitation à l'autocorrection paraît plus efficace, car les élèves sont amenés à exploiter leurs compétences langagières pour consolider et automatiser les structures acquises.

Seules les erreurs qui empêchent ou perturbent gravement la compréhension, tant du sujet disciplinaire que de l'échange en général, seront à corriger. Il s'agit d'une confusion de termes techniques, au niveau lexical (notion impropre) et au niveau discursif (connecteurs, erreurs de raisonnement, etc.) (Geiger-Jailler, Schlemminger & Racine, 2016, p. 143).

### **3.2.6 Élèves en difficultés**

Comme dans toute section dite « classique », nous retrouvons des élèves en difficulté et en échec scolaire au sein des classes bilingues. C'est pourquoi il est pertinent de s'interroger sur la place à accorder aux élèves en difficultés. D'après la littérature, si les élèves scolarisés en classe bilingue sont parfois en situation d'échec, il semble que les causes en soient toujours extralinguistiques (Duverger, 2005, p. 73).

De nombreux médecins pédiatres, dont Abdelilah-Bauer, ont pu relever que les troubles langagiers ou comportementaux de leurs patients ne sont pas dus au bilinguisme en lui-même, mais bien plutôt à des conditions d'ordre psycho et sociofamilial (Duverger, 2005, p. 74). Il n'a jamais été prouvé, en effet, que la « surcharge cognitive », prétendue conséquence du maniement de deux langues, puisse être responsable d'échecs scolaires.

Une étude de Genesee (1992, cité par Duverger, 2005, p. 74) va également dans ce sens, en démontrant que les difficultés scolaires d'un élève ne sont pas obligatoirement liées à l'enseignement bilingue. Ce chercheur a analysé, sur plusieurs années, les résultats scolaires d'enfants anglophones qualifiés de « difficiles » et « perturbés », scolarisés dans des classes canadiennes pratiquant l'immersion partielle (comparable à l'enseignement bilingue). Genesee a choisi plusieurs facteurs pour son étude :

l'intelligence, la compétence en langue maternelle, le milieu socio-économique, l'appartenance (ou non) à un groupe minoritaire et l'âge.

L'évaluation n'a révélé aucune différence significative entre les élèves en immersion et les élèves tout aussi défavorisés, mais étudiants dans leur langue maternelle, quant à la connaissance et au maniement de leur langue maternelle ainsi que leurs résultats scolaires en général. Un autre constat a également pu être fait : les élèves défavorisés inscrits en immersion obtiennent des résultats plus au moins proches, surtout au niveau de l'oral, de ceux des élèves qualifiés de « favorisés ».

L'enseignement bilingue ne règle certes pas les difficultés scolaires, mais l'élève dispose de deux langues de communication et d'apprentissage potentiels ultérieurs au lieu d'une seule. Genesee conclut son étude en affirmant que « *l'immersion partielle se révèle une forme d'éducation souple et efficace dont peuvent profiter la plupart des enfants présentant des troubles d'apprentissage* ». Ce type d'étude démontre que l'éducation bilingue est possible pour tous.

### **3.2.7 Aspects psycho et neurolinguistiques dans l'apprentissage**

Plusieurs facteurs externes ou internes peuvent influencer l'appropriation d'une langue à l'école. Nous avons pu le voir à travers :

- le temps d'exposition, selon l'âge : immersion précoce, moyenne, tardive ;
- l'intensité : immersion partielle, paritaire ou totale.

Les facteurs externes sont indépendants de l'individu. Il peut s'agir du contexte social, du voisinage, du statut de la langue apprise, de l'éducation reçue à la maison, etc. Ces facteurs ne peuvent pas être modifiés et ont une influence positive ou négative sur l'apprentissage de la langue cible. Les facteurs internes, eux, peuvent également avoir un impact fort ou faible sur l'apprenant. Ils regroupent les conditions neurophysiologiques et sociopsychologiques de l'apprentissage (Geiger-Jailler, Schlemminger & Racine, 2016, p. 54).

La motivation joue un rôle important dans l'apprentissage d'une seconde langue. Puisqu'il dépend de sa langue maternelle pour communiquer, l'enfant ne voit aucune nécessité de s'approprier une seconde langue. C'est à ce moment-là qu'il est important de lui faire comprendre qu'il en va de son intérêt d'acquérir une L2, non pas tant pour réussir à communiquer, mais pour le sentiment positif que l'apprentissage peut lui procurer.

#### **L'organisation des langues dans le cerveau**

En général, on imagine la langue comme une entité délimitée, située à un endroit spécifique du cerveau. Grâce à l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRM), des chercheurs ont pu observer le cerveau d'adultes bilingues ayant appris une seconde langue tardivement. Ils ont constaté que le centre de traitement de cette seconde langue se trouve dans d'autres régions du cerveau ; qui plus est, les régions activées sont très variables selon les individus (Abdelilah-Bauer, 2008, p. 33).

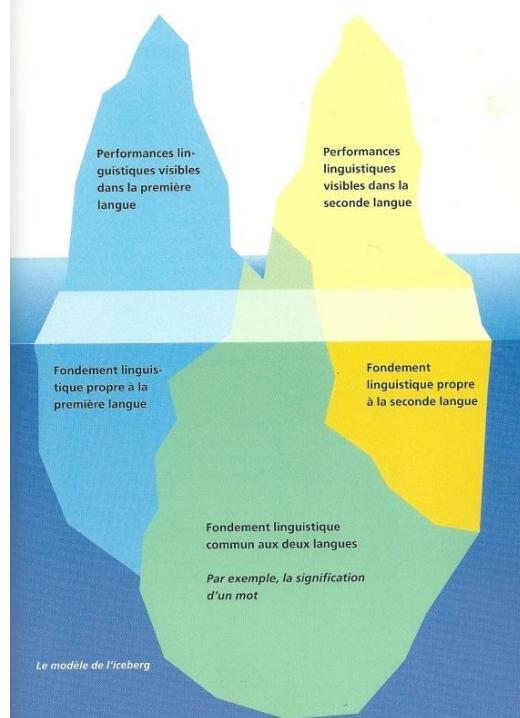
Chez les bilingues précoces, les régions qui traitent le langage sont pratiquement superposées, ce qui signifie que les deux langues sont appréhendées comme une seule. Plus une seconde langue sera maîtrisée, plus elle aura tendance à être traitée dans les mêmes régions que la langue maternelle.

Plus une seconde langue aura été acquise tôt et/ou sera bien maîtrisée, plus les activations relatives à la L1 et celles liées à la L2 seront similaires dans le cerveau, le chemin d'accès à l'information étant plus rapide et les connexions plus denses. Cependant, gardons à l'esprit que la capacité d'un individu à développer un bon niveau de bilinguisme dépend, certes, de son aptitude à apprendre les langues, de facteurs génétiques (facteur interne), de sa personnalité (facteur interne), mais aussi et au moins tout autant de la présence d'un entourage stimulant (facteur externe) : l'école en large partie.

### Les représentations mentales langagières

De nombreux chercheurs en sont venus à s'interroger sur l'organisation du cerveau bilingue, s'efforçant de déterminer si les deux langues d'un individu bilingue étaient organisées en deux systèmes indépendants ou si elles étaient interdépendantes à l'intérieur d'un seul et même système (Marquillo Laury, 2000, p. 127).

Cummins (1979) a illustré la réalité du langage de l'enfant en la comparant à un iceberg à deux pics (Figure 1). La partie immergée de l'iceberg est liée à la compétence langagière. Celle-ci inclut les concepts et les représentations non-verbales de l'individu. En effet, dans sa vie, l'enfant apprend à parler une seule fois. C'est lors de ce processus qu'il apprend à nommer les objets et à communiquer avec les autres. Les deux pics de l'iceberg correspondent, eux, aux systèmes linguistiques de la langue 1 et de la langue 2. Ces systèmes linguistiques comprennent les mots, la grammaire et la phonologie des langues distinctes. Ainsi, à travers cette illustration, Cummins démontre que les activités linguistiques (les deux pics de l'iceberg) proviennent d'une même et unique fondation (la partie immergée de l'iceberg).



**Figure 1**, Modèle de l'iceberg de Cummins (1979, cité par Cathoms & Cari Carigiet, 2008, p. 23)

## 4 Question de recherche et hypothèses

Après avoir effectué des recherches approfondies sur notre sujet, nous avons défini une question de recherche générale à laquelle nous allons tenter de répondre dans la suite de notre travail :

Quelles sont les représentations des enseignants de la filière bilingue sur le bilinguisme et son enseignement ?

Nous proposons plusieurs hypothèses que nous vérifierons par la suite :

1. Ces enseignants ont une conception assez élargie du bilinguisme. En effet, ayant la réalité du terrain, ils ont conscience qu'un bilinguisme parfait et équilibré est rare et difficile.
2. Étant plus sensibilisés par la cause du bilinguisme, nous pensons que ces derniers ont des connaissances approfondies sur le sujet.
3. Concernant les pratiques, nous supposons que les enseignants privilégient au maximum la séparation des langues dans la classe et évitent l'alternance des langues durant les heures d'enseignement.
4. Enfin, nous prétendons que ces enseignants n'encourageraient pas des élèves en difficulté à intégrer une classe bilingue.

Notre question de recherche est assez ouverte et elle reprend le travail de manière très générale. Cependant, notre questionnaire permet de mieux délimiter les différents domaines que nous abordons dans cette recherche.

## 5. Dispositifs méthodologiques

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler avec la méthode d'enquête à travers un questionnaire. À travers celui-ci, nous réunirons les représentations de plusieurs enseignants concernant le bilinguisme et l'enseignement bilingue.

### 5.1 Population

En Valais, cinq communes possèdent des classes bilingues dans leurs établissements scolaires : Monthey, Martigny, Sion, Sierre et Brigue-Glis. Ainsi, ce sont les enseignants de ces différentes villes que nous avons cherché à contacter pour notre travail. Pour des raisons de communication, nous n'avons pas interrogé les enseignants de la filière bilingue de Brigue-Glis. Le degré, le genre, l'âge ou l'expérience des enseignants n'étaient pas des critères pour pouvoir répondre à notre questionnaire. Ainsi, le questionnaire était ouvert à tous les enseignants qui enseignent dans une classe bilingue.

Nous avons envoyé notre questionnaire aux 40 enseignants qui enseignent dans une classe bilingue en Valais. Nous avons pu récolter 21 réponses. Ainsi, notre échantillon s'élève à 21 personnes. Parmi ces participants, nous retrouvons 3 hommes et 18 femmes. 10 d'entre eux sont monolingues et 11 se qualifient de bilingues. Au niveau de la formation, 10 enseignants sont issus de l'École normale et 11 de la Haute Ecole Pédagogique. Pour ce qui concerne les années d'enseignement en classe bilingue, 11 d'entre eux ont une expertise qui s'étend de 1 à 4 ans et 10 d'entre eux ont une expertise qui se situe entre 5 et 21 ans. Quant au degré d'enseignement, 13 enseignants travaillent au cycle 1 et 8 enseignent au cycle 2.

## 5.2 Variables

Notre questionnaire a été fait en ligne à l'aide de la plateforme « Google Forms ». Il se divise en trois parties distinctes :

### 1. Le profil de l'enseignant

Cette première partie nous permet de recueillir des informations précieuses concernant le parcours linguistique de l'enseignant si bien que son expérience dans le domaine de l'enseignement bilingue. Il est également intéressant de relever la formation du participant et ainsi que les motivations qu'ils l'ont poussé à enseigner dans une classe bilingue.

### 2. Le bilinguisme

Cette section réunit de nombreuses questions qui cherchent à identifier la représentation que se fait l'enseignant du bilinguisme et des langues en général.

### 3. L'enseignement bilingue

La dernière partie de notre questionnaire s'intéresse aux représentations que ces enseignants se font de l'enseignement bilingue. Certaines questions sont en lien avec leurs différentes pratiques en classe. Aussi, les enseignants sont amenés à se positionner sur la place d'élèves en difficulté dans une classe bilingue.

## 5.3 Matériel

L'élaboration de notre questionnaire a été bâtie de manière réfléchie. Étant donné que nous souhaitons récolter des représentations, nous avons varié au maximum nos questions. C'est ce que De Singly (1992, p.68) nomme « *un compromis entre les questions ouvertes et fermées* ». Ainsi, certaines questions sont plutôt ouvertes afin de laisser de la place à l'enseignant pour s'exprimer de manière plus libre. Le questionnaire est également composé de nombreux tableaux où les participants doivent évaluer des affirmations en les cochant. Cette façon de faire permet également de minimiser le temps pour répondre aux questions.

Certaines recherches se sont déjà intéressées aux représentations des enseignants face au bilinguisme. Ainsi, pour nos questions, nous nous sommes inspirés du canevas d'entretien de Matthey (2000) qui avait effectué une recherche similaire à la nôtre.

## 5.4 Procédure

Nous avons sélectionné la méthode d'enquête par questionnaire pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, elle nous permet d'interroger un grand nombre de personnes. Ensuite, le questionnaire nous permet d'interroger les enseignants à travers différents types de questions (ouvertes, semi-ouvertes, fermées). Pour terminer, notre questionnaire assure un anonymat. En effet, nous pensons que des entretiens directs pourraient énormément influencer nos résultats et, ainsi, notre recherche.

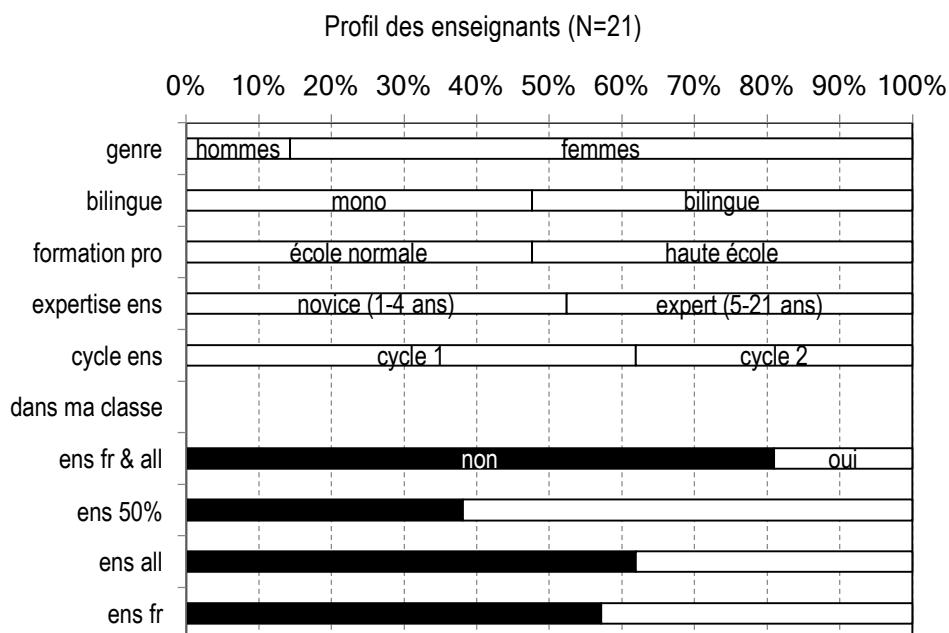
Afin de pouvoir transmettre notre questionnaire aux enseignants concernés, nous avons pris contact avec les différentes directions des écoles pour qu'ils puissent faire suivre notre démarche et notre questionnaire à leurs enseignants.

## 6. Résultats et analyse des données

Dans cette partie du travail, nous présentons les résultats du questionnaire que nous avons distribué aux enseignants qui enseignent en filière bilingue. Afin de pouvoir structurer la présentation de ceux-ci, nous les exposons sous la forme suivante : nous traiterons, dans un premier temps, le profil des enseignants. Ensuite, nous nous arrêterons sur les représentations du bilinguisme et enfin sur les représentations et les pratiques de l'enseignement bilingue.

### 6.1 Profil des enseignants

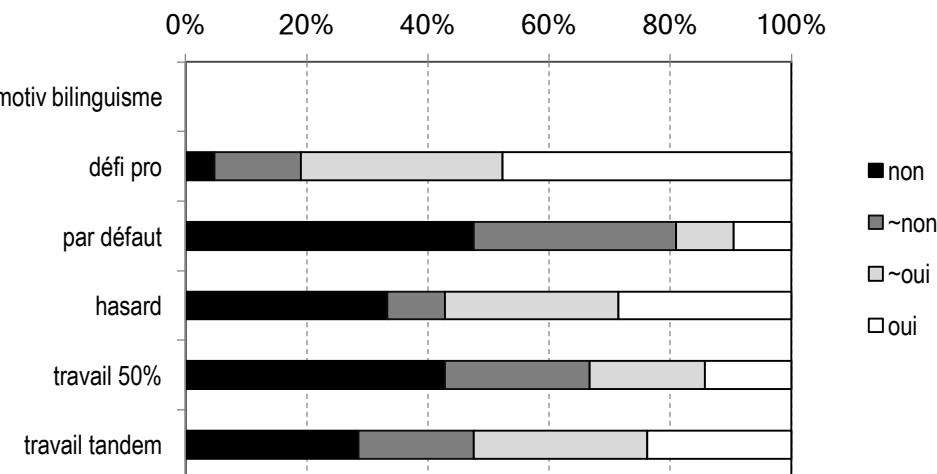
À travers ces premiers résultats (Figure 2), nous relevons que les enseignants de notre échantillon sont autant issus de l'école normale que de la Haute École Pédagogique. Concernant l'expertise dans l'enseignement, afin de pouvoir construire une médiane, nous avons réuni les résultats en deux groupes distincts : les novices sont les enseignants ayant une expérience qui s'étend de 1 à 4 ans et les experts de 5 à 21 ans. Ainsi, nous constatons qu'il y a presque autant d'enseignants novices que d'enseignants experts en filière bilingue. Enfin, que très peu d'enseignants travaillent à 100 %. En effet, la plupart des interrogés travaillent selon le modèle d'un enseignant — une langue.



**Figure 2**, Profil linguistique et professionnel des enseignants en filière bilingue.

Concernant la motivation qui les a poussés à s'engager dans une filière bilingue, la majorité des enseignants a répondu positivement à l'item « défi professionnel » comme le démontre la figure 3. Ils ne se sont pas retrouvés à accepter ce poste par défaut, car plus de 80 % ont répondu négativement à cette proposition.

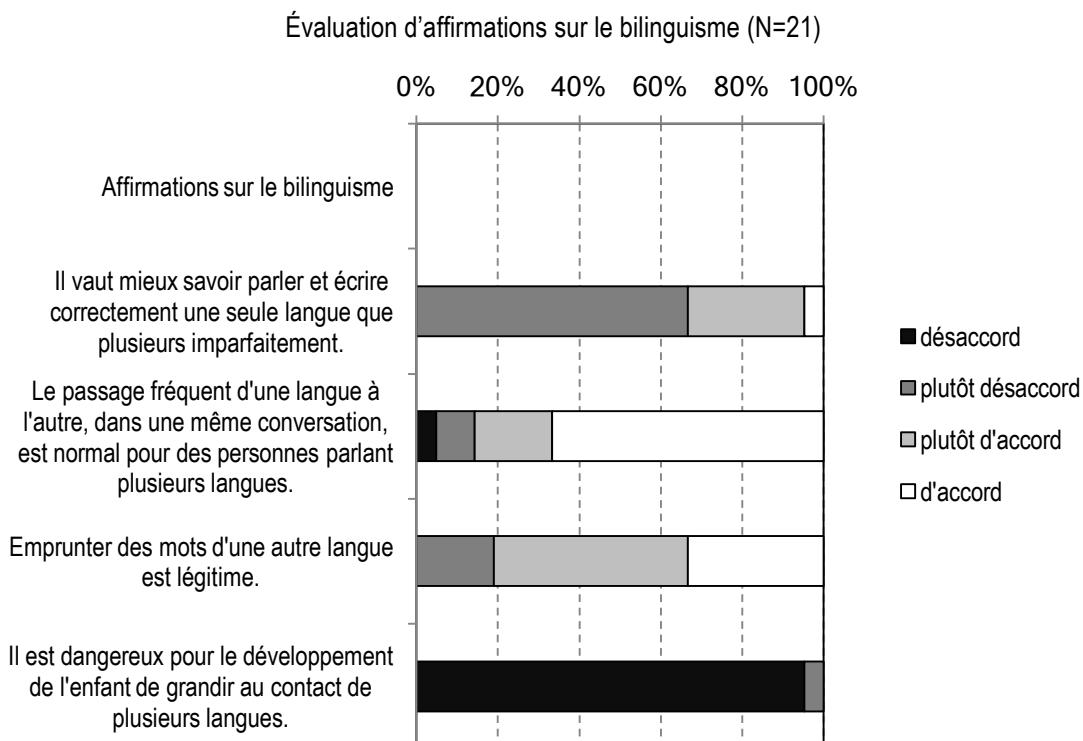
Motivation (N=21)



**Figure 3,** Motivation des enseignants à enseigner en filière bilingue.

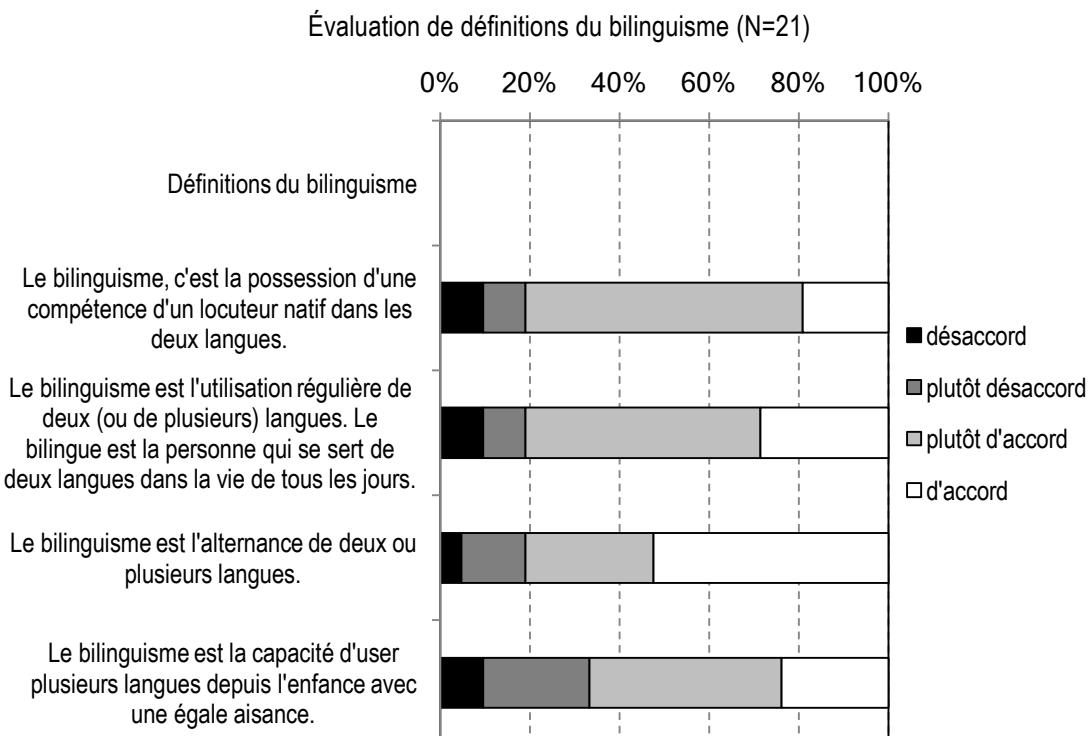
## 6.2 Représentations du bilinguisme

Dans ce graphique (Figure 4), la majorité des enseignants ne sont pas d'accord avec la première affirmation. Ainsi, ils ne voient pas de problème à parler plusieurs langues de manière imparfaites. Les deux affirmations qui suivent touchent à l'alternance des langues chez les bilingues. Les enseignants s'accordent sur ces deux points en considérant l'alternance comme un fait normal et naturel chez les personnes bilingues. Enfin, les enseignants se sont tous positionnés négativement face à la dernière affirmation qui considère le multilinguisme comme un danger pour le développement de l'enfant.



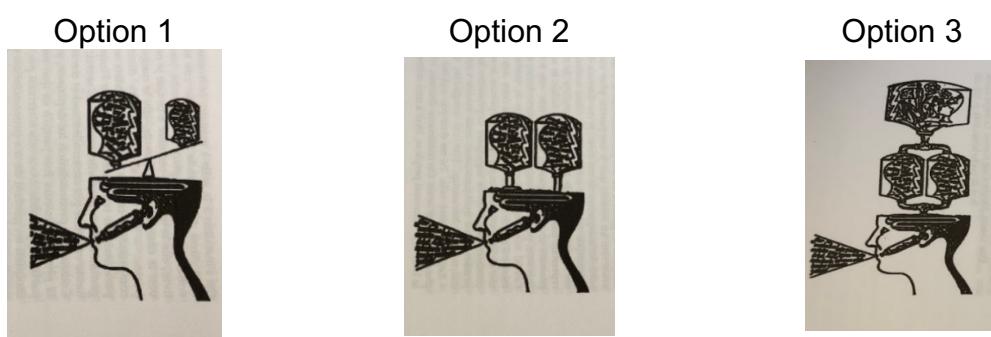
**Figure 4,** Degré d'accord (accord à désaccord) des enseignants sur des affirmations concernant le bilinguisme.

Les enseignants ont évalué différentes définitions du bilinguisme (Figure 5). La première définition sous-entend qu'une personne est bilingue si elle parle parfaitement les deux langues ; la grande majorité a répondu positivement à cette définition. La seconde définition explique que le bilinguisme est le fait d'utiliser ses deux langues au quotidien ; la majorité des enseignants sont d'accord avec cela. Pour ce qui est de la troisième définition, la majorité des enseignants sont également d'accord avec celle-ci. Enfin, pour la dernière définition, le bilinguisme est considéré comme l'addition de deux monolinguisms parfaits. Encore une fois, la majorité est positive face à cette définition même si on constate une légère hausse du côté désaccord. Ainsi, nous remarquons que les enseignants sont d'accord avec toutes ces définitions.



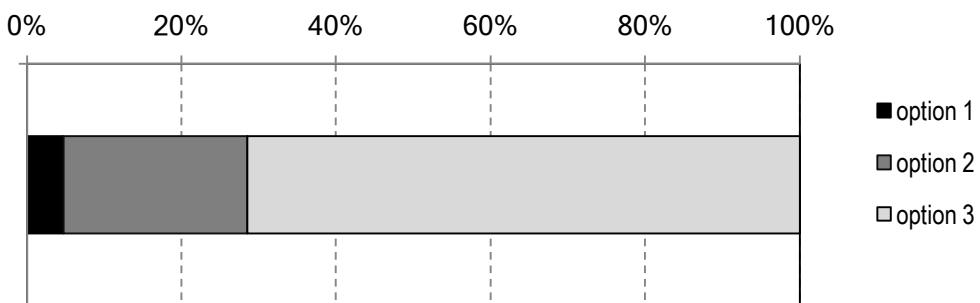
**Figure 5**, Degré d'accord (accord à désaccord) des enseignants sur des définitions du bilinguisme.

Pour déterminer l'idée que ces enseignants se font du bilinguisme et des langues dans le cerveau, les participants ont dû choisir, parmi ces trois images tirées du canevas d'entretien de Matthey (2000, p. 35), celle qui se rapprochait le plus de leur idée du bilinguisme (Figure 6). La majorité des enseignants ont sélectionné l'option 3. Cet item représente les langues dans le cerveau de manière mélangée. Ainsi, une grande partie des enseignants voient les langues s'entremêler dans le cerveau (Figure 7).



**Figure 6**, les images du bilinguisme (Matthey, 2000, p. 35).

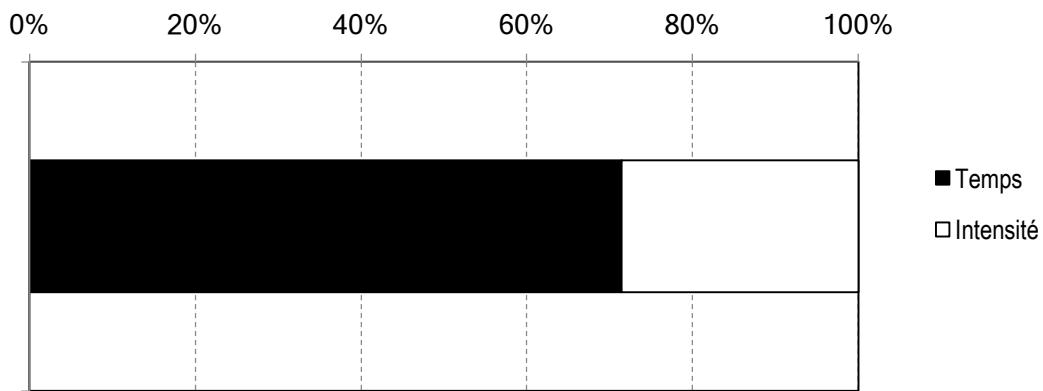
### Représentation des langues dans le cerveau (N=21)



**Figure 7**, Représentation des langues dans le cerveau d'un bilingue chez les enseignants en filière bilingue.

Pour ce qui concerne l'influence de l'apprentissage d'une deuxième langue (Figure 8), la majorité des enseignants pensent que c'est le temps d'exposition à la langue qui influencerait le plus l'apprentissage d'une nouvelle langue.

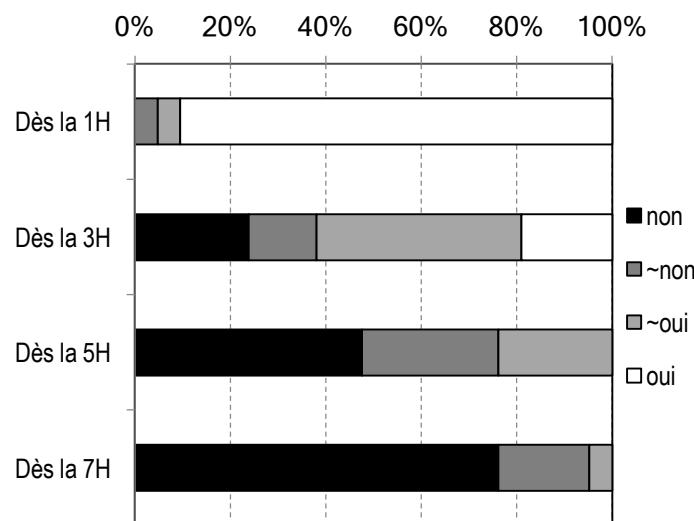
### Influence d'apprentissage de la L2 (N=21)



**Figure 8**, Représentation concernant l'influence d'apprentissage de la L2 chez les enseignants en filière bilingue.

Interrogés sur le degré idéal d'exposition à la langue 2 (Figure 9), les enseignants sont majoritairement positifs quant au fait de l'introduire dès la 1H. Plus les degrés montent et moins les enseignants sont d'accord. On constate qu'ils sont plutôt pour une introduction lors du cycle 1.

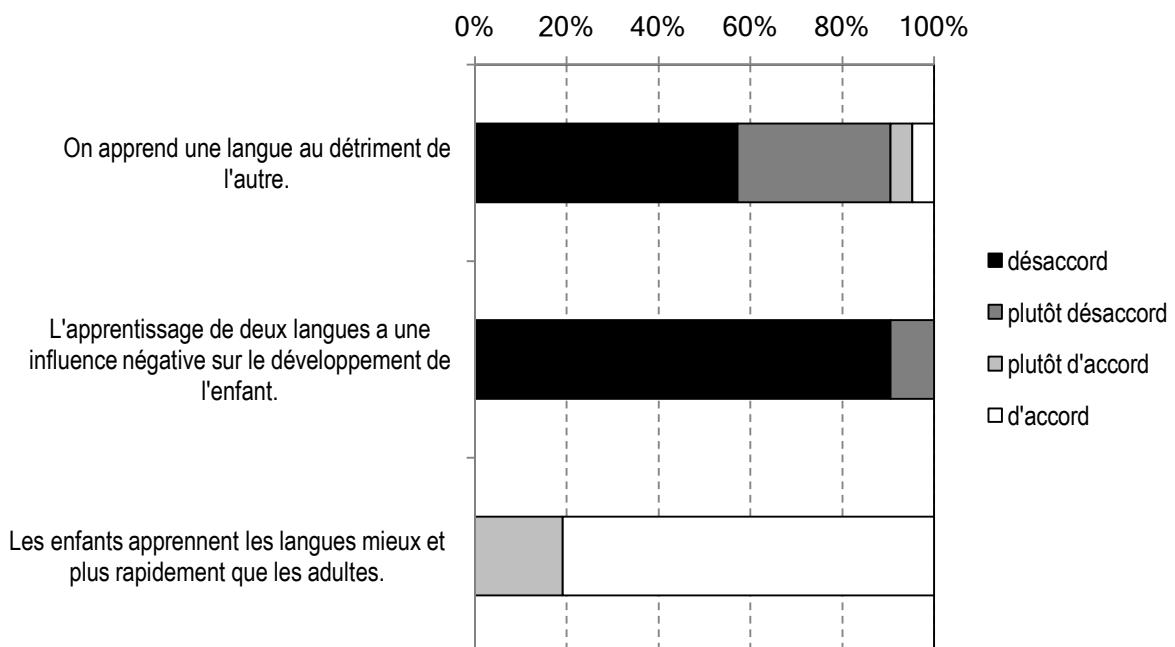
### Degré idéal d'exposition à la L2 (N=21)



**Figure 9**, Degré d'accord (oui à non) des enseignants sur le degré idéal d'introduction de la L2.

Concernant ces affirmations sur l'apprentissage d'une seconde langue (Figure 10), les enseignants s'accordent à dire qu'on n'apprend pas une langue au détriment de l'autre. Ils sont en total désaccord avec l'idée que l'apprentissage ait une influence négative sur le développement de l'enfant (item 2). Enfin, la grande majorité est positive face au dernier item qui affirme que les enfants apprennent les langues mieux et plus rapidement que les adultes.

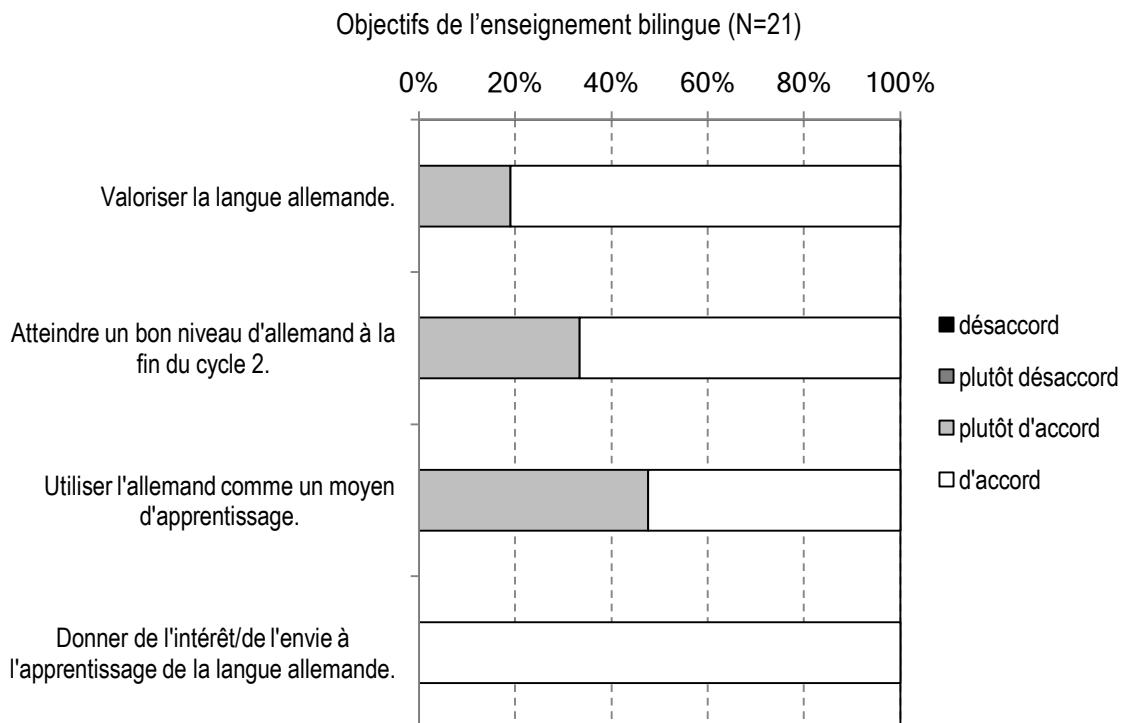
Apprentissage d'une seconde langue (N=21)



**Figure 10**, Degré d'accord (d'accord à désaccord) des enseignants sur des affirmations concernant l'apprentissage d'une seconde langue.

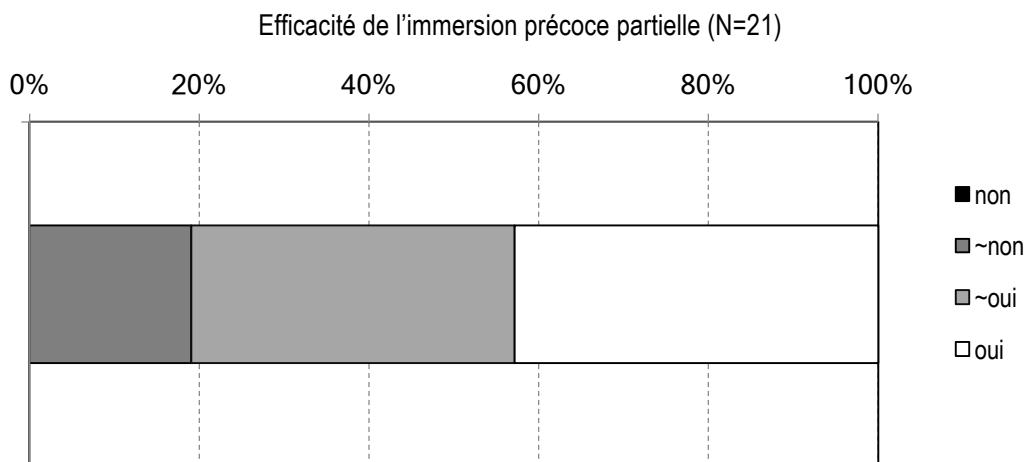
### 6.3 Représentations et pratiques de l'enseignement bilingue

Les enseignants sont tous en accord avec les différents objectifs de l'enseignement bilingue (Figure 11). Nous relevons un fort accord avec le dernier item « Donner de l'intérêt/de l'envie à l'apprentissage de la langue allemande ». Concernant le 3<sup>e</sup> item, nous remarquons tout de même une légère différence au niveau du degré d'accord qui se partage entre « plutôt d'accord » et « d'accord ».



**Figure 11**, Degré d'accord (d'accord à désaccord) des enseignants sur des objectifs de l'enseignement bilingue.

Les enseignants ont été interrogés sur l'efficacité du modèle actuellement mis en place dans les classes bilingues en Valais (Figure 12) : l'immersion précoce partielle. La majorité des enseignants ont répondu positivement à cette question.



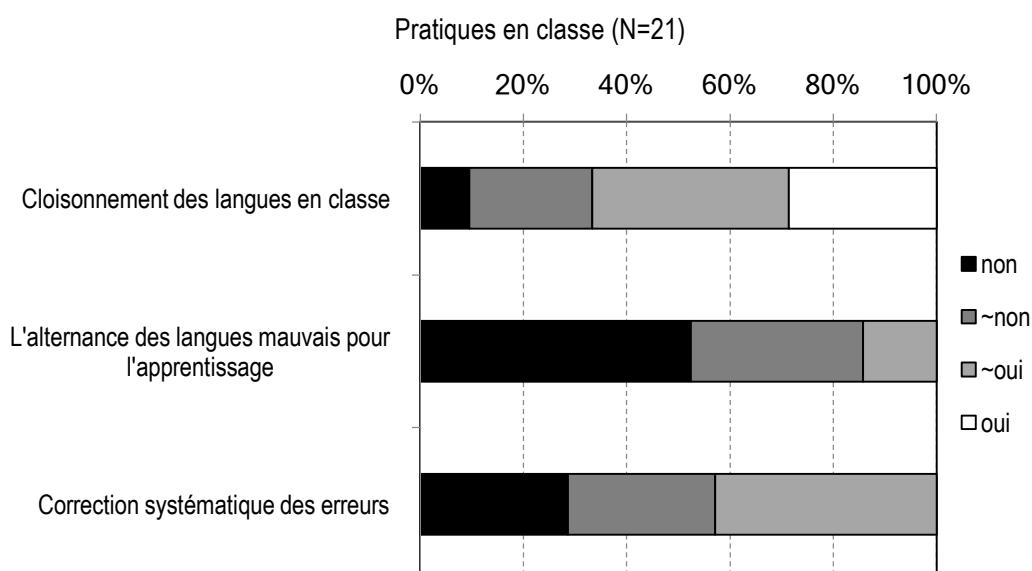
**Figure 12**, Degré d'accord (oui à non) concernant l'efficacité du modèle d'immersion précoce partielle.

Dans les commentaires qui ont suivis cette question, les enseignants ont relevé 3 grands points : Il est intéressant d'introduire la langue 2 dès la 1H/2H pour que les élèves aient un contact naturel et sans préjugés avec la langue allemande : « Approche sans a priori de la langue allemande, immersion par l'approche orale avant le passage plus contraignant de la structuration grammaticale. » ; « Plus l'élève a l'occasion de se confronter tôt à l'allemand, moins il sera influencé par les préjugés négatifs véhiculés sur cette langue (...) »

Plusieurs d'entre eux relèvent que plus la langue est introduite tôt, plus l'enfant aura de la facilité à l'apprendre et à l'intégrer : « Les enfants intègrent une deuxième langue plus facilement dès leur jeune âge. » ; « Weil die Schüler sie besser lernen, je früher sie damit in Berührung kommen. » ; « Plus les enfants apprennent tôt une langue, plus ce sera facile pour eux. »

Même si la majorité des enseignants approuvent l'efficacité du modèle mis en place, certains pensent qu'une immersion totale serait plus fructueuse : « L'immersion totale est cependant la meilleure solution, si le but est la bonne, voire très bonne maîtrise de la langue. » ; « Si on vise uniquement un apprentissage de l'allemand, il faudrait qu'ils soient mélangés avec des enfants qui parlent allemand et qu'ils aient plus que 50 % d'allemand. » ; « il devrait cependant y avoir plus d'allemand dès le début pour être honnête envers les parents, les élèves. Les premières années la partie allemande est trop souvent parlée en français. »

Concernant les pratiques effectuées en classe (Figure 13), les enseignants ont majoritairement répondu positivement au fait de cloisonner les langues en classe ; cela signifie donc de respecter les répartitions des langues selon les branches et les enseignants. Pour eux, l'alternance des langues n'est toutefois pas mauvaise pour l'apprentissage ; plus de la moitié ont répondu négativement au second item. Enfin, pour ce qui est de la correction systématique des erreurs en classe, plus de la moitié ont répondu négativement ; une petite partie a, tout de même, affirmé qu'elle effectuait souvent des corrections en classe.



**Figure 13**, Degré d'accord (oui à non) concernant des pratiques en classe.

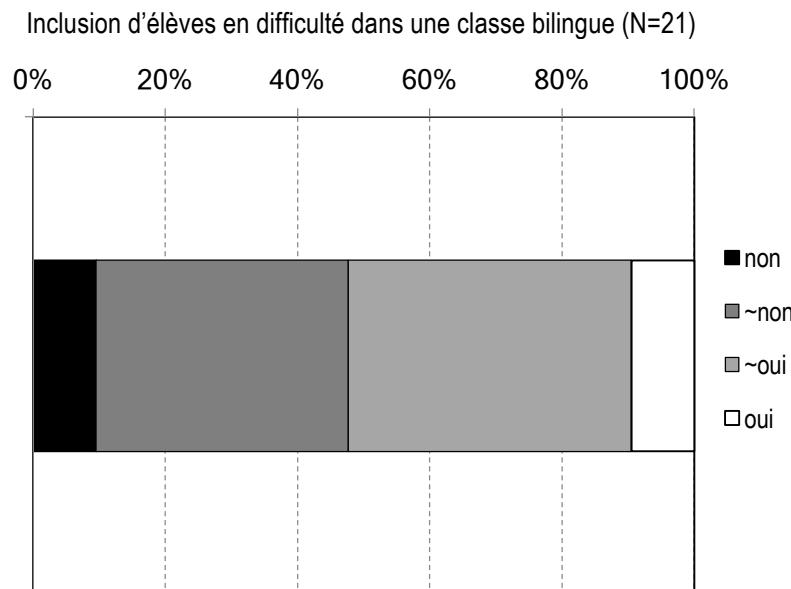
Après avoir répondu à ces différentes affirmations, les enseignants ont pu commenter leurs avis concernant l'alternance des langues en classe et l'influence qu'elle pouvait avoir dans les apprentissages.

Il est fortement ressorti que l'alternance des langues est importante et nécessaire pour l'explicitation des savoirs : « Avantage pour la compréhension » ; « le fait d'entendre parler dans la langue allemande est important. mais il ne faut pas oublier les apprentissages qui sont derrière si l'enfant entend uniquement de l'allemand et ne comprend pas les concepts derrières cela ne sert à rien. Au début il faut utiliser les termes allemands, mais également expliquer certaines notions en français et peu à peu diminuer le français. » ; « Les élèves ne doivent pas être en surcharge cognitive. La langue étrangère ne doit pas être un blocage en cas d'incompréhension. les élèves alternent eux aussi entre les langues. »

Beaucoup affirment également que l'alternance des langues démontre, au final, une compétence bilingue : « Je pense que l'alternance des langues démontre déjà une bonne compétence en bilinguisme. Il est important de montrer aux élèves que c'est un phénomène normal que et que nous avons le droit de l'utiliser en classe lorsque nous n'avons pas à exprimer exactement nos dires. » ; « L'enfant prend l'habileté de s'exprimer et de passer d'une langue comme il pourrait le faire à la maison avec des parents de langues maternelles différentes. »

Enfin, certains restent réticents à l'idée d'alterner les deux langues en classe : « Car les domaines du per sont séparés et donc les élèves n'apprennent pas l'allemand dans tous les domaines. L'alternance concerne uniquement les jours. » ; « je reste pour le modèle une langue : un enseignant » ; « que signifie "alternance" ??? pour moi un enseignant une langue est primordial... »

L'inclusion d'élèves en difficulté a démontré un résultat plutôt mitigé (Figure 14). En effet, la moitié des enseignants a répondu positivement face à cette affirmation alors que la moitié plutôt négativement. Ainsi, la moitié des enseignants ne semblent pas avoir d'inconvénients à inclure un élève en difficulté dans une classe bilingue.



**Figure 14**, Degré d'accord (oui à non) concernant l'inclusion d'élèves en difficulté dans une classe bilingue.

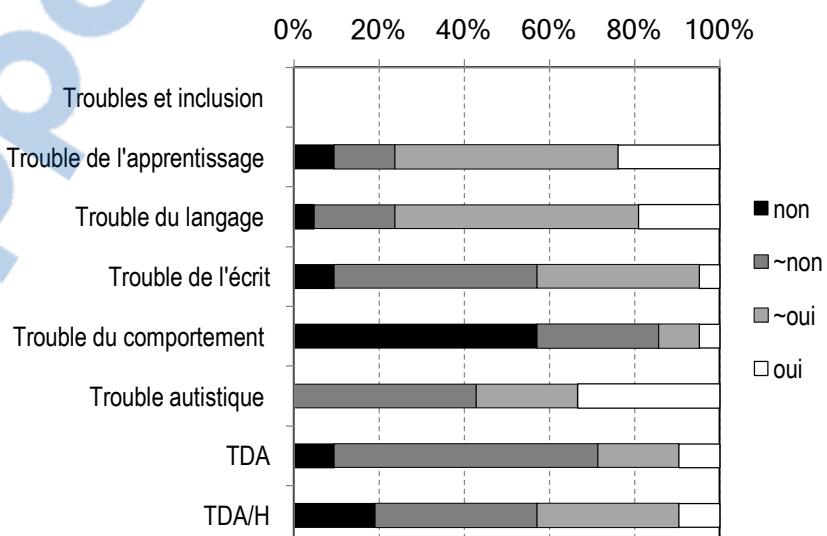
Dans les commentaires, les enseignants ont précisé que tout dépendait de la difficulté que présentait l'élève : « Dépend quelles sont ses difficultés. Car actuellement le programme de maths est si intense et rapide dans les plus grands degrés qu'un enfant qui a des difficultés en maths risque d'être largué et dégouté. » ; " Tout dépend des difficultés et de l'élève. Être en classe bilingue peut être une vraie souffrance quand les difficultés sont trop grandes. Très important de donner assez d'aide à ces élèves. Ça dépend aussi de leur rapport avec l'allemand, s'il y a beaucoup d'intérêt pour la langue, les difficultés peuvent plus facilement être surmontées. » ; « Tout dépend des difficultés... ».

Ils ont également relevé la peur de lui ajouter une difficulté supplémentaire en le maintenant dans une classe bilingue : « L'élève en difficultés n'a pas besoin d'un apprentissage supplémentaire sachant que celui-ci n'est pas primordial. » ; « Car il s'agit quand même d'une difficulté supplémentaire et ça pourrait démoraliser certains élèves. » ; « Car on leur ajoute une difficulté supplémentaire. »

Enfin, les enseignants ont souligné le fait qu'un enfant placé dans une classe bilingue demande un suivi plus important, car la charge de travail serait plus importante : « Rythme soutenu, objectifs identiques aux classes normales, chaque enseignant doit avancer rapidement s'il veut finir le programme, peu de temps pour souffler et digérer la matière » ; « Je pense que oui, cependant il faudra un accompagnement adéquat que ce soit à la maison ou à l'école. Si l'accompagnement à la maison ne suit pas (pas d'aide), il sera très difficile pour ces élèves de réussir. Je trouve tout de même qu'il est important de donner sa chance à tout type d'élève, tant que cela ne leur est pas préjudiciable. » ; « Parce que la filière bilingue demande beaucoup de travail supplémentaire... »

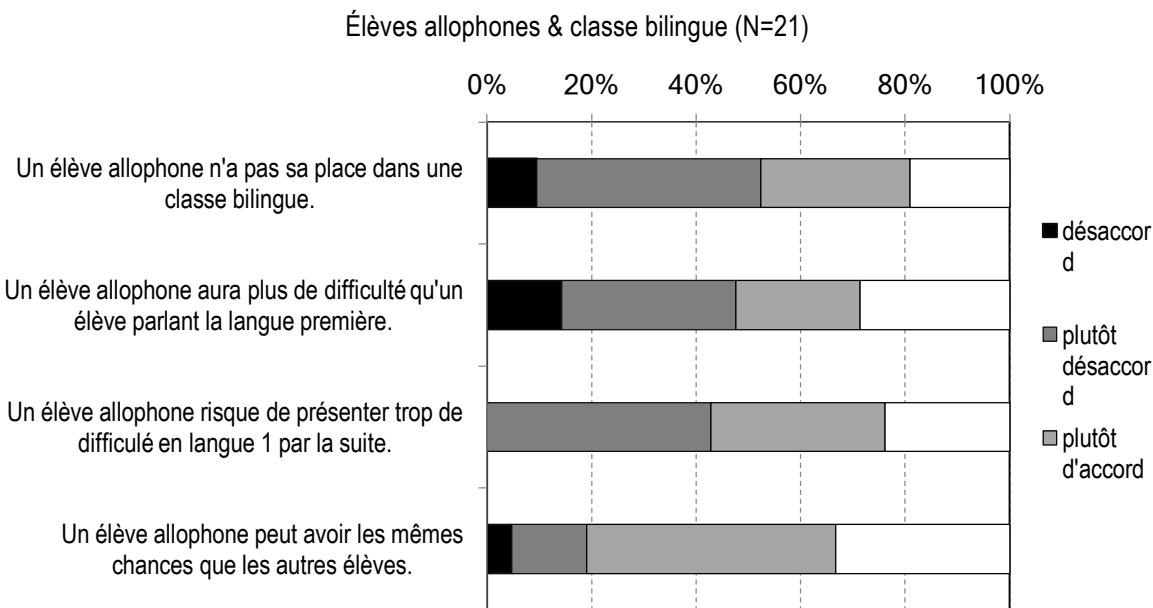
Pour aller plus loin avec la question précédente, les enseignants ont été interrogés sur ce qui pourrait empêcher l'inclusion d'un élève dans une classe (Figure 15). Les enseignants pensent majoritairement que le trouble de l'apprentissage ainsi que le trouble du langage sont des difficultés qui empêcheraient l'inclusion d'un élève dans une classe bilingue. Alors que le trouble du comportement, TDA et TDA/H sont des troubles qui ne remettrait pas en question la place d'un élève en filière bilingue. Pour ce qui concerne le trouble de l'écrit et le trouble autistique, les enseignants sont plutôt mitigés et divisés.

Troubles empêchant l'inclusion d'un élève dans une classe bilingue (N=21)



**Figure 15**, Degré d'accord (oui à non) concernant des troubles qui empêchent l'inclusion d'un élève dans une classe bilingue.

Face à différentes affirmations concernant la place d'élèves allophones (ne parlant pas la langue première) dans une classe bilingue (Figure 16), la moitié des enseignants ne sont pas d'accord avec le premier item. Toutefois, il est intéressant de relever qu'une légère partie (environ 18 %) affirme qu'un élève allophone n'a pas sa place dans une classe bilingue. Concernant la deuxième affirmation, les enseignants se divisent ; ils ne s'accordent pas avec l'idée qu'un élève allophone aura plus de difficulté qu'un élève parlant la L1. Ils sont plutôt d'accord avec le 3<sup>e</sup> item qui affirme qu'un élève allophone aura plus de difficulté par la suite. Enfin, les enseignants sont majoritairement d'accord avec la dernière affirmation qui relève qu'un élève allophone peut avoir les mêmes chances que les autres élèves.



**Figure 16.** Degré d'accord (d'accord à désaccord) concernant la place d'élèves allophones dans une classe bilingue.

À la fin du questionnaire, les enseignants ont eu un espace pour pouvoir s'exprimer de manière libre concernant le bilinguisme et l'enseignement bilingue. Certains enseignants ont en profité pour exprimer leur besoin d'être davantage formé :

« J'aimerais qu'il y ait une formation continue pour les enseignants des classes bilingues. Classes bilingues = Projet intéressant, mais qui a besoin de plus de structure (il faut faire une réflexion globale sur comment doit fonctionner cette filière). » ; « Je trouve l'enseignement bilingue très intéressant, car il permet d'intensifier l'ouverture vers la deuxième langue cantonale. Cependant, les objectifs à atteindre pour les classes bilingues sont plutôt vagues (objectifs à adapter, programme...). Il faut beaucoup créer du matériel par soi-même, car il n'en existe que très peu. De plus, cette forme d'enseignement ne nous est pas présentée. Alors qu'il est différent de l'enseignement dans les classes régulières. » ; « Actuellement il nous est difficile d'évaluer si un élève doit être sorti de la filière en fin de 2H, alors que notre direction souhaiterait que ça soit fait maintenant et n'ont plus tard. Nous sommes souvent très mal à l'aise en ayant peur qu'on mette un enfant en trop grandes difficultés ou à l'inverse qu'on lui enlève une difficulté qu'il aurait pu affronter. »

Certains ont relevé l'effectif au niveau des classes qui serait trop élevé pour assurer un enseignement bilingue : « Pour une plus grande efficacité, il serait idéal d'avoir des effectifs moins importants, surtout dans les classes du cycle 1 » ; « Dans le premier cycle

nous avons 24 élèves ce qui rend difficile l'enseignement. Surtout lorsqu'il y en a certains avec des problèmes de comportement. On est obligé de les remettre à l'ordre en français, car sinon ils ne nous écoutent pas et c'est du temps en moins pour l'allemand. »

Enfin, les enseignants soulignent la chance qu'ont ces élèves de pouvoir apprendre en filière bilingue : « C'est une chance pour les enfants en Valais de pouvoir bénéficier de cette filière ! » ; « (...) Le bilinguisme précoce reste pour la plupart des enfants une chance et même s'ils n'atteignent pas tous des niveaux satisfaisants, les élèves acquièrent une ouverture au monde et à la différence qui leur apportera beaucoup à l'avenir. »

## 7. Interprétations et discussions des résultats

Après avoir exposé nos résultats et analysé nos données, nous allons les interpréter en fonction de nos hypothèses ainsi que de notre cadre conceptuel. Pour ce faire, nous reprendrons chacune de nos hypothèses :

**Ces enseignants ont une conception assez élargie du bilinguisme. En effet, ayant la réalité du terrain, ils ont conscience qu'un bilinguisme parfait et équilibré est rare et difficile.**

Nous l'avions expliqué dans notre problématique, la conception du bilinguisme a énormément évolué au cours du temps (Billiez, 2007). Ainsi, notre questionnaire, de manière générale, confirme cette hypothèse de départ. En effet, les enseignants ont été interrogés sur plusieurs aspects du bilinguisme. Les résultats pour la première question (Figure 2) démontrent que ces enseignants en filière bilingue ont une conception plutôt élargie du bilinguisme. Nous relevons ainsi que ces personnes sont ouvertes aux langues et considèrent l'alternance des codes comme quelque chose de normale et naturel pour une personne bilingue. Certains affirment même que l'alternance des langues prouve une compétence bilingue.

Aujourd'hui, il est encore difficile de se mettre d'accord sur une définition précise du bilinguisme. Il existe énormément de définitions de celle-ci et les enseignants ont en évalué quatre d'entre elles. Il est intéressant de voir que toutes les définitions proposées ont été validées par la grande majorité des enseignants. Pourtant, la première définition : « Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues. » est une conception très restreinte du bilinguisme qui affirme qu'un bilingue doit être capable de parler ces deux langues de manière parfaite. La dernière définition que nous avions proposée était également limitée : « Le bilinguisme est la capacité d'user plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance. » Cette dernière sous-entend qu'au final, le bilinguisme est la somme de deux monolinguisms parfaits. Selon nous, les enseignants auraient de la peine à clairement définir ce qu'est le bilinguisme étant donné leur place face à celui-ci. En effet, en étant enseignant dans une classe bilingue avec des objectifs de langue précise, la conception du bilinguisme peut, par moment, être plus réduite. Malgré tout, nous l'avons cité plus haut, ces enseignants ont démontré, à travers la première question, qu'ils avaient une conception large du bilinguisme.

**Étant plus sensibilisés par la cause du bilinguisme, nous pensons que ces derniers ont des connaissances approfondies sur le sujet.**

Les enseignants ont été interrogés sur leur représentation des langues dans le cerveau d'une personne bilingue. Les résultats ont démontré que les enseignants voyaient les langues s'entremêler dans le cerveau (Figure 6, option 3). Aucune des images proposées n'était réellement considérée comme une « fausse » représentation. En effet, il n'y pas de bonne réponse face à la question de l'organisation des langues dans le cerveau, car le sujet est très complexe et il y a beaucoup de trop de paramètres à prendre en compte ;

par exemple le degré de maîtrise de chaque langue ou encore le moment de l'acquisition des langues (Marquillo Larruy, 2000). Toutefois, il est intéressant de constater que la majorité de ces enseignants se représentent ainsi le cerveau d'une personne bilingue.

Les enseignants ont également été interrogés sur des affirmations concernant l'apprentissage d'une seconde langue. Ils se sont accordés sur le fait que plus tôt la langue sera introduite en classe, plus rapidement l'enfant l'apprendra. Plusieurs études ont démontré qu'effectivement, en fonction de l'âge d'exposition à une nouvelle langue, certaines compétences se développent mieux chez les enfants jeunes. Wode avait lui-même effectué une recherche sur ses propres enfants (Geiger-Jaillet, 2005). Les représentations de ces enseignants sont en cohérence avec leur engagement dans une filière bilingue. En effet, pour eux, l'apprentissage de deux langues n'a pas une influence négative sur le développement de l'enfant.

**Concernant les pratiques, nous supposons que les enseignants privilégient au maximum la séparation des langues dans la classe et évitent l'alternance des langues durant les heures d'enseignement.**

Nous avions émis cette troisième hypothèse en nous basant sur notre cadre conceptuel. En effet, Duveger (2000) expliquait dans son ouvrage que les enseignants avaient tendance à trop cloisonner les langues en classe. Il est connu, et il a même été révélé dans nos commentaires que la filière bilingue est très soutenue. Ainsi, il existe comme une forme de pression sur ces enseignants qui cherchent à « bien faire » en séparant strictement les langues en classe en fonction des branches et des enseignants (un enseignant – une langue). Ainsi, notre hypothèse s'est confirmée, car la majorité des enseignants ont répondu qu'ils suivaient le principe de la séparation des langues. Pourtant, lorsque nous leur avons demandé si, selon eux, l'alternance des langues était nocive à l'apprentissage, plus de la moitié des enseignants ont répondu négativement à cette affirmation. Les enseignants sur le terrain sont tiraillés entre ce qu'ils doivent faire et ce qui peut être réalisable sur le terrain. Ils l'ont précisé dans les commentaires, l'alternance des langues en classe est nécessaire pour pouvoir expliciter et encrer des savoirs scientifiques.

**Enfin, nous prétendons que ces enseignants n'encourageraient pas des élèves en difficulté à intégrer une classe bilingue.**

Nous avions émis cette hypothèse, car nous pensons que les enseignants sur le terrain ont une plus grande expertise sur le sujet. Notre questionnaire révèle que les enseignants sont plutôt mitigés face à cette question. Ainsi, notre hypothèse rejette la pensée de ces enseignants. En effet, nous remarquons qu'il n'est pas très clair pour eux de déterminer si oui ou non un élève en difficulté à sa place dans une classe bilingue. Dans les commentaires, les enseignants expliquent qu'ils ont peur de rajouter une difficulté supplémentaire en rajoutant une langue à l'élève. Pourtant, il n'a jamais été prouvé que la cause d'un échec d'un élève avait été due une surcharge cognitive au niveau des langues. De plus, Genesee (1992) avait conclu dans sa recherche que l'immersion partielle était un modèle dont pouvaient profiter la plupart des enfants présentant des troubles de l'apprentissage. Un des commentaires rejette l'idée de ce chercheur : « *Ces enfants ont les mêmes problèmes dans les classes bilingues que dans les classes régulières. Ce ne sont que rarement les langues qui dérangent au niveau apprentissage.* »

Concernant la place des allophones dans une classe bilingue, les enseignants se montrent à nouveau divisés. En effet, ils s'accordent à dire qu'un élève allophone peut avoir les mêmes chances que les autres élèves, mais soulèvent le fait qu'il risque d'avoir trop de difficulté de manière générale comme dans la langue première. Nous pensons

que les enseignants n'ont peut-être pas les connaissances nécessaires sur ce sujet pour pouvoir être 100 % sûrs face à ces affirmations. De plus, dans la société d'aujourd'hui, nous nous rattachons souvent à des stéréotypes de base qui influencent notre manière de pensée et d'être. De base, un élève allophone est considéré comme « problématique » dans une classe normale, alors, il est presque impensable, selon les représentations actuelles, d'envisager de le placer dans une classe bilingue.

## **8. Retour sur la question de recherche**

Notre question de départ que nous avions formulé était la suivante : quelles sont les représentations des enseignants de la filière bilingue sur le bilinguisme et son enseignement ?

À la suite de nos résultats et l'interprétation de ceux-ci, nous constatons que le bilinguisme est perçu de manière positive auprès de ces enseignants. En effet, pour eux, celui-ci n'a pas une influence négative sur le développement de l'enfant. De plus, ils encouragent le fait d'introduire la langue seconde le plus tôt possible. Nous relevons aussi que la définition de bilinguisme est encore floue. Cela signifie qu'ils sont plus au moins d'accord avec toutes les définitions bien qu'elles se différencient beaucoup l'une de l'autre.

Concernant l'enseignement bilingue, les représentations des enseignants rejoignent la théorie que nous avons démontrée dans notre cadre conceptuel. Nous remarquons que les enseignants privilègient le cloisonnement des langues, mais ne sont pas contre l'alternance des langues en classe.

## **9. Distance critique**

Dans cette partie de notre travail, les limites de notre étude seront exposées. Nous proposerons également quelques modifications à notre recherche afin de pouvoir l'améliorer. Ainsi, nous évoquerons notre cadre conceptuel, notre échantillon et notre questionnaire.

### **9.1 Le cadre conceptuel**

Le thème du bilinguisme est un sujet très large. Ainsi, il existe de nombreux ouvrages et d'études à ce sujet. Il nous a fallu, dès le départ, bien sélectionner notre littérature enfin de délimiter aux mieux les concepts et de ne pas se sentir surchargés. Après avoir obtenu nos résultats, nous avons réalisé que certains éléments définis dans notre cadre conceptuel étaient difficiles à prendre en compte dans notre interprétation. Aussi, nous pensons qu'il aurait, peut-être, fallu enrichir davantage la partie concernant l'enseignement bilingue.

### **9.2 L'échantillon**

Le nombre d'enseignants concerné par notre étude ne s'élevait qu'à quarante. Ainsi, notre questionnaire n'a réussi à réunir que 21 personnes. Ce chiffre ne correspond qu'à la moitié des enseignants et nous pensons qu'il aurait été plus intéressant d'avoir une réponse de tous les enseignants en filière bilingue. De là, nous émettons une critique envers la procédure. En effet, notre questionnaire a été envoyé aux enseignants dans le courant du mois de juin. Il est connu que le dernier mois de l'année scolaire est très stressant, ainsi, tous les enseignants n'ont pas eu le temps de répondre à notre

questionnaire. Il est clairement nécessaire d'anticiper ce genre de procédure pour obtenir des résultats satisfaisants.

### **9.3 Le questionnaire**

La première partie de notre questionnaire s'est basée sur le canevas d'entretien de Matthey (2000). Nous nous sommes inspirées de celui-ci pour formuler nos questions en lien avec le bilinguisme. La seconde partie du questionnaire a été élaboré à l'aide de notre cadre conceptuel. De manière générale, nous pensons que certaines questions étaient plutôt mal formulées. En effet, nous l'avons constaté lors de l'exposition des résultats. Par exemple, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer différents objectifs de l'enseignement bilingue. Or, il était évident que tous ces objectifs seraient validés par les enseignants. Dans ce cas-là, il aurait été plus judicieux de leur demander de les numérotter de 1 à 4 selon leur importance, par exemple. Aussi, nous pensons que certaines questions en lien avec l'enseignement bilingue auraient pu être plus précises afin de pouvoir faire davantage de liens avec notre cadre conceptuel.

## **10. Conclusion**

### **10.1 Constats généraux**

Le multilinguisme touche un grand nombre de personnes, que ce soit en Suisse ou ailleurs (Poissant, 2002, p. 2). Petit à petit, les chercheurs et les responsables éducatifs ont mis en place des éléments pour favoriser l'apprentissage des langues. Aujourd'hui, de nombreuses études du monde entier ont prouvé l'efficacité de l'enseignement bilingue.

Ce travail de recherche nous a donné l'opportunité d'en apprendre plus sur le bilinguisme et plus précisément sur l'enseignement bilingue en Valais. La littérature nous a permis de comprendre pourquoi et comment ces classes bilingues ont vu le jour. Les différents apports théoriques justifient également les choix des écoles concernant la mise en place d'une immersion précoce partielle en Valais.

L'IRDP a publié, au cours de ces 20 dernières années, un grand nombre de rapports d'évaluation concernant les classes bilingues. Dans ces nombreux travaux, les chercheurs se sont intéressés aux élèves à leurs résultats. Peu d'intérêt et d'importance ont été accordés aux enseignants. À travers ce travail, nous avons pris le temps de nous concentrer sur ces acteurs non négligeables de l'enseignement bilingue.

Les représentations des enseignants face au bilinguisme et à son enseignement ont une influence directe sur leurs pratiques en classe. Or, dans notre interprétation des résultats, nous avons relevé quelques contradictions entre leur façon de penser et leurs attitudes face aux élèves. Par exemple, nous avons remarqué que les enseignants évitaient d'alterner les deux langues d'enseignement en classe. Pourtant, ils ne voient pas l'alternance des langues comme un frein à l'apprentissage de la L2. De manière générale, nous pensons que ces enseignants se sont déjà forgé des représentations à travers leurs expériences professionnelles comme personnelles.

Lorsque nous avons défini notre sujet d'étude, nous cherchions, comme mentionnés au début de notre travail, à identifier les différentes représentations du bilinguisme et de son enseignement auprès des enseignants en filière bilingue. Mais lors de notre phase de recherche, nous avons pu nous entretenir avec des responsables de cette filière qui ont relevé plusieurs difficultés qui persistaient depuis quelques années dans la filière bilingue. En effet, les enseignants sont de plus en plus à demander de l'aide et davantage de

collaboration afin de mener à bien leur enseignement. Cela était d'ailleurs déjà mentionné dans le rapport de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique datant de 2004 (Demierre-Wagner & Schowb).

À travers notre questionnaire, nous avons également pu relever une forte demande de soutien de la part de ces enseignants. Beaucoup ont mentionné le besoin de formation pour enseigner dans une classe bilingue. En effet, il faut savoir que ces enseignants n'ont pas de connaissances supérieures au sujet du bilinguisme que des enseignants en filière classique. Nous le constatons d'ailleurs dans nos résultats : les enseignants ne sont pas unanimes dans leurs réponses. Aussi, nous notons un manque au niveau du matériel pédagogique. Ces enseignants ont peu d'outils à disposition pour travailler.

La filière bilingue en Valais est une grande opportunité et les enfants ont la chance de pouvoir en profiter. Cependant, nous devons également être à l'écoute des enseignants afin de pouvoir optimiser au maximum cette filière. Nous pensons que la mise en place de groupe de travail et d'échanges entre les enseignants concernés serait une bonne idée. Ceci pourrait se faire, dans un premier temps, au sein de la même commune, puis les partages pourraient s'élargir entre les communes. De ce fait, les enseignants auraient l'occasion de collaborer davantage. Aussi, nous pensons qu'une formation continue dans ce domaine est nécessaire. En rédigeant ce travail, nous réalisons à quel point il est important de connaître les bases de la thématique pour mieux comprendre le phénomène du bilinguisme.

## 10.2 Prolongements et perspectives

Nous observons plusieurs idées de prolongements pour notre travail de recherche. Premièrement, nous pensons qu'il serait intéressant de s'intéresser aux corrélations de nos résultats. En effet, il est fortement possible de constater des différences selon le degré d'enseignement, l'expertise ou la formation des enseignants.

Notre questionnaire n'était destiné qu'aux enseignants en filière bilingue. Comme deuxième idée de prolongement, il serait curieux d'observer ce que des enseignants en filière classique auraient répondu à nos questions. Ainsi, nous pourrions distinguer s'il y a une différence entre les représentations des enseignants en filière bilingue et les autres.

Enfin, nous pensons que pour prolonger ce travail au mieux, il serait judicieux de nous entretenir personnellement avec quelques enseignants ayant répondu à nos questions afin d'approfondir nos interrogations. Par la suite, une observation en classe serait également bénéfique afin de relever les pratiques face aux élèves. Il existe souvent un décalage entre nos représentations et ce que nous faisons vraiment (Py, 2000, p. 6). Une expérience sur le terrain nous permettrait d'évaluer ce décalage.

## 11. Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris : Éditions La Découverte.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingual*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout ? *Écart d'identité*, pp. 88-89.
- Bregy, A.-L., Brohy, C & Fuchs, G. (1997). L'enseignement des langues. [Page Web]. Accès : <http://www.hepfr.ch/dyn/bin/36617-36993-1-enseignement-langues.pdf> Consulté le 30 octobre 2017
- Brohy, C. (2004). Questions clés de la recherche sur l'enseignement bilingue. Dans A. Demierre-Wagner, I. Schwob (dir.), *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final* (p. 5-8). Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Castellotti, V. (2000). Alterner les langues pour construire des savoirs bilingues. Dans J. Duverger (dir.), *Actualité de l'enseignement bilingue* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 2, p. 118-124). Baumes-les-Dames : Le français dans le monde.
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Le plurilinguisme, une chance unique*. Fribourg : ilz (Interkantonale Lehrmittelzentrale).
- CDIP. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? : rapport d'un groupe d'experts mandaté par la commission Formation Générale pour élaborer un « concept général pour l'enseignement des langues » à la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique*. Berne : IDES.
- Correia, F. (2014). Qu'est-ce que le Röstigraben ? Dans O. Massin & A. Meylan (dir.). *Aristote chez les Helvètes* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 3, p.27). Fribourg : Ithaque.
- Coyle, D. (2000). Apprentissage d'une discipline non linguistique et d'une langue : une approche intégrée. *Une didactique des langues pour demain, le Français dans le monde*. Paris : Recherches et Applications.
- Demierre-Wagner, A., & Schwob, I. (2004). *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais — Rapport final*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique. Avec la collaboration de Céline Duc et la participation de Claudine Brohy et Jacques Weiss.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Dans B. Py (dir.). *Analyse conversationnelle et représentations sociales* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 4, p.55-76). Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Gajo, L. (2000). Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. Dans J. Duverger (dir.), *Actualité de l'enseignement bilingue* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 2, p. 110-117). Baumes-les-Dames : Le français dans le monde.
- Geiger-Jaillet A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir*. Paris : L'Harmattan.

Geiger, J., Schlemminger, G. & Le Papa Racine, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Genesse, F., & Declenserie, A. (2016). Les mythes entourant le bilinguisme chez les enfants. Dans E. Tardif et P.-A. Doudain (dir.), *Neurosciences et cognition : perspectives pour les sciences de l'éducation* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 4, p. 103-134). Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Grosjean, F. (1984). *Le bilinguisme : Vivre avec deux langues*. Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), vol. 7, 15-41.

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

Marquillo Larruy, M. (2000). Métaphores et représentations du cerveau plurilingue : conceptions naïves ou construction du savoir ? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran. Dans B. Py (dir.). *Analyse conversationnelle et représentations sociales* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 4, p.115-146). Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Matthey, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. Dans B. Py (dir.). *Analyse conversationnelle et représentations sociales* (1<sup>e</sup> éd., chapitre 4, p.21-37). Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 8 (2), 223–244. DOI : 10.7202/900369ar

Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Payot : Paris.

Lüdi, G. (2009). *Les contextes du plurilinguisme en Suisse*. Langage & Pratiques, numéro 44,13-23.

Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Le paysage linguistique en Suisse*. Office fédéral de la statistique : Neuchâtel.

Peal E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, NY, American Psychological Association, 1-23

Poissant, H. (2002). La question de l'identité et l'éducation bilingue au Québec. *Cahier de sociolinguistique*, 7 (1), 83-98. doi : 10.3917/csl.0201.0083

Py, B. (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales — unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Neuchâtel : Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Roessler, A. (2006). *Bilingue à dix ans*. Lausanne : l'Age d'Homme.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan

## 12. Annexe

### 12.1 Annexe I : Questionnaire en ligne

#### Profil de l'enseignant

---

##### 1. Genre

- Femme  
 Homme

##### 2. Décrivez votre parcours linguistique en quelques mots (bilingue, langue maternelle allemande ou française, séjour à l'étranger).

---

---

##### 3. Quel est votre parcours professionnel ?

- Haute École Pédagogique  
 École normale

Autre : \_\_\_\_\_

##### 4. Depuis combien d'année enseignez-vous en filière bilingue ?

---

##### 5. Actuellement, dans quel degré enseignez-vous ?

---

##### 6. Sous quelle forme enseignez-vous dans votre classe ?

	Oui	Non
J'enseigne à 100% en alternant le français et l'allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'enseigne à 50%.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'enseigne uniquement en allemand.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'enseigne uniquement en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Qu'est-ce qui vous a motivé à vous engager dans l'enseignement bilingue ?**

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Défi professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unique poste de libre au concours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hasard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilité d'occuper un poste à 50%	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intérêt d'un travail pédagogique en tandem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Bilinguisme

---

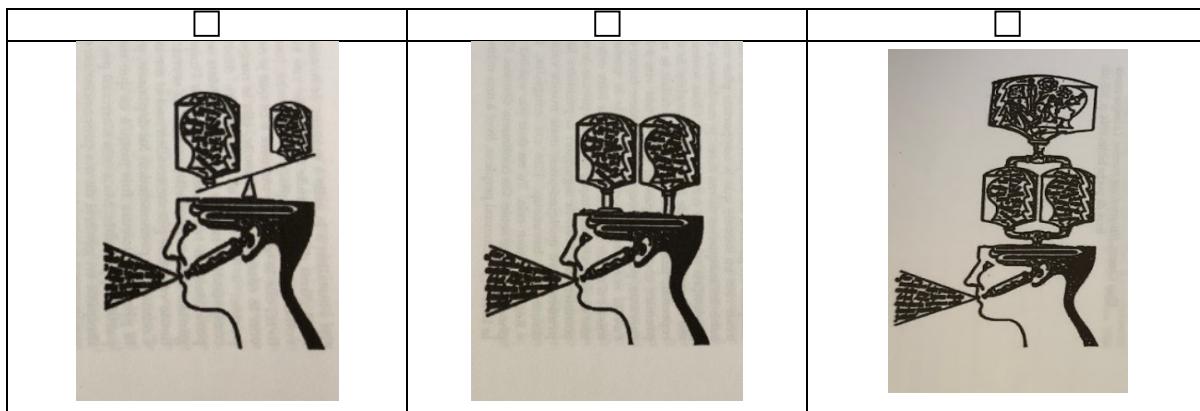
**8. Veuillez évaluer ces affirmations.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Désaccord
Il vaut mieux savoir parler et écrire correctement une seule langue que plusieurs imparfaitement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le passage fréquent d'une langue à l'autre, dans une même conversation, est normal pour des personnes parlant plusieurs langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emprunter des mots d'une autre langue est légitime.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est dangereux pour le développement de l'enfant de grandir au contact de plusieurs langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Veuillez évaluer ces différentes définitions du bilinguisme.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Désaccord
Le bilinguisme, c'est la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le bilinguisme est l'alternance de deux ou plusieurs langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le bilinguisme est la capacité d'user plusieurs langues depuis l'enfance avec une égale aisance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Voici trois images du fonctionnement des langues dans le cerveau.  
 Choisissez celle qui correspond le mieux à votre idée du bilinguisme.**



**11. Veuillez évaluer ces affirmations en lien avec l'apprentissage d'une seconde langue.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Désaccord
On apprend une langue au détriment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

de l'autre.				
L'apprentissage de deux langues a une influence négative sur le développement de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les enfants apprennent les langues mieux et plus rapidement que les adultes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### **L'enseignement bilingue**

---

**12. Veuillez évaluer ces objectifs qui en lien avec l'enseignement bilingue.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Désaccord
Valoriser la langue allemande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atteindre un bon niveau d'allemand à la fin du cycle 2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser l'allemand comme un moyen d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donner de l'intérêt/de l'envie à l'apprentissage de la langue allemande.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. En Valais, les classes bilingues fonctionnent selon le modèle de l'immersion précoce partielle. Pensez-vous qu'il s'agit du modèle le plus efficace ?**

Sachant que : 1 = Oui/ 2 = Plutôt oui/ 3 = Plutôt non/ 4 = Non

	1	2	3	4	
Oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non

**14. Pourquoi ?**

---

**15. Quel est, selon vous, l'élément qui influence le plus l'apprentissage de la langue allemande ?**

- L'intensité d'exposition à la langue
- Le temps d'exposition à la langue

**16. Selon vous, quel est le degré idéal d'exposition à la seconde langue ?**

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Dès la 1H	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dès le 3H	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dès la 5H	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dès la 7H	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Lors des moments de situations d'apprentissages, exprimez-vous uniquement dans la langue définie (L1 ou L2) ?**

Sachant que : 1 = Oui/ 2 = Plutôt oui/ 3 = Plutôt non/ 4 = Non

	1	2	3	4	
Oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non

**18. Pensez-vous que l'alternance des langues en classe peut porter préjudice à l'apprentissage de la langue allemande ?**

Sachant que : 1 = Oui/ 2 = Plutôt oui/ 3 = Plutôt non/ 4 = Non

	1	2	3	4	
Oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non

**19. Pourquoi ?**

---

**20. Au niveau des erreurs, corrigez-vous systématiquement les élèves?**

Sachant que : 1 = Oui/ 2 = Plutôt oui/ 3 = Plutôt non/ 4 = Non

	1	2	3	4	
Oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non

**21. Pensez-vous que les élèves présentant des difficultés peuvent tout de même avoir leur place dans une classe bilingue ?**

Sachant que : 1 = Oui/ 2 = Plutôt oui/ 3 = Plutôt non/ 4 = Non

	1	2	3	4	
Oui	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non

**22. Pourquoi ?**

---

**23. Pensez-vous que ces différents troubles puissent empêcher l'inclusion d'un élève dans une classe bilingue ?**

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Trouble de l'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble du langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble de l'écrit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble du comportement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble autistique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble de l'attention sans hyperactivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trouble de l'attention avec hyperactivité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Veuillez répondre à ces affirmations concernant la place d'un élève allophone (élève qui ne parle pas la langue première d'enseignement) dans une classe bilingue.**

	D'accord	Plutôt d'accord	Plutôt désaccord	Désaccord
Un élève allophone n'a pas sa place dans une classe bilingue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève allophone aura plus de difficulté qu'un élève parlant la langue première.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève allophone risque de présenter trop de difficulté en langue 1 par la suite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un élève allophone peut avoir les mêmes chances que les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Commentaires libres (bilinguisme, enseignement bilingue, pratique, formation, besoins).**

---



---



---

**Attestation d'authenticité**

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

Martigny, le 30 août 2018

Fatona Haxhija