



HAL
open science

La place accordée à la L1 dans l'enseignement bilingue : analyse des représentations et des pratiques dans le programme DLI en Utah et dans le dispositif EMILE en Haute-Savoie

Laure Dubreuil

► To cite this version:

Laure Dubreuil. La place accordée à la L1 dans l'enseignement bilingue : analyse des représentations et des pratiques dans le programme DLI en Utah et dans le dispositif EMILE en Haute-Savoie. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04241028

HAL Id: dumas-04241028

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04241028>

Submitted on 13 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**La place accordée à la L1 dans
l'enseignement bilingue : analyse des
représentations et des pratiques dans le
programme DLI en Utah et dans le
dispositif EMILE en Haute-Savoie**

**Laure
DUBREUIL**

Sous la direction d'Alice HENDERSON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits
Parcours : Français Langue Étrangère – Formation continue

Année universitaire 2022-2023

La place accordée à la L1 dans l'enseignement bilingue : analyse des représentations et des pratiques dans le programme DLI en Utah et dans le dispositif EMILE en Haute-Savoie

**Laure
DUBREUIL**

Sous la direction d'Alice HENDERSON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage
Section Didactique du Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits
Parcours : Français Langue Etrangère – Formation continue

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Alice Henderson pour sa patience, sa bienveillance, son accompagnement et son expertise qui m'ont aidée à garder le cap pendant les longs mois de rédaction de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement mes camarades enseignantes de formation continue, qui, par leur soutien et leurs coups de folies, ont rendu cette année de Master beaucoup plus agréable et divertissante.

Merci également aux membres l'équipe enseignante que j'ai côtoyée durant cette année de Master, qui m'ont redonné le goût des études et qui ont su transmettre leur passion.

Je suis également très reconnaissante envers l'équipe éducative de l'École Primaire Publique Les Îles de Bonneville pour son accueil et sa coopération dans la réalisation de ce mémoire. Je remercie notamment les trois enseignantes qui ont accepté ma venue dans leur classe et qui ont répondu à toutes mes questions.

Je remercie aussi les enseignantes qui ont partagé leur expérience et ont contribué à l'élaboration de ce mémoire par le biais de questionnaires.

Un grand merci à Georgia Geerlings (directrice du programme DLI-français en Utah) et à Karine Cadiou (Conseillère Pédagogique Départementale en Langues Vivantes) qui ont pris le temps (malgré un emploi du temps chargé) de répondre à mes questions.

Je remercie enfin mes parents, qui m'ont hébergée durant mon année de Master FLE et qui m'ont soutenue et encouragée dans cette aventure.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : LAURE

NOM : DUBREUIL

DATE : 9 août 2023

Sommaire

Introduction	8
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	10
Chapitre 1. Le programme Dual Language Immersion en Utah.....	11
1. Historique.....	11
1.1. L'enseignement bilingue aux Etats-Unis.....	11
1.2. L'enseignement bilingue en Utah.....	11
2. Le fonctionnement du « Utah model » à l'école élémentaire	12
2.1. Les modalités d'organisation	12
2.2. La séparation des langues.....	13
2.3. Le programme scolaire.....	14
2.4. Le matériel et les ressources.....	15
3. L'implantation du programme DLI dans plusieurs établissements	16
3.1. Grantsville Elementary School.....	16
3.2. Trailside Elementary School	16
3.3. Foxboro Elementary School.....	16
Chapitre 2. Le dispositif EMILE en Haute-Savoie	17
4. Historique	17
4.1. L'enseignement bilingue en France.....	17
4.2. L'enseignement bilingue en Haute-Savoie.....	18
5. Le fonctionnement du dispositif EMILE à l'école primaire en Haute-Savoie	18
5.1. Les modalités d'organisation	18
5.2. La séparation des langues.....	19
5.3. Le programme scolaire.....	20
5.4. Le matériel et les ressources.....	21
6. L'Ecole Primaire Publique Les Îles à Bonneville.....	22
PARTIE 2 - ANCRAGE THEORIQUE.....	23
Chapitre 3. Définir le concept de l'immersion	24
7. Définition générale	24
8. Typologie de l'immersion	25
8.1. Le contexte d'apprentissage	25
8.2. Les dispositifs pédagogiques.....	26
8.2.1. L'âge	26
8.2.2. Le temps.....	26
8.2.3. Le profil des apprenants	27
8.2.4. La finalité.....	27
8.3. Les moteurs décisionnels	28
Chapitre 4. La dénomination des programmes.....	30
9. Immersion, enseignement bilingue ou immersion bilingue ?.....	30
10. L'influence de la didactique intégrée des langues	33
10.1. La notion d'intégration.....	33
10.2. Les dispositifs CLIL et EMILE.....	34

10.2.1. L'origine de l'appellation.....	34
10.2.2. Les fondements des dispositifs CLIL/EMILE.....	35
Chapitre 5. La place de la L1.....	37
11. Idéologies et idées reçues.....	37
11.1. Empêcher les interférences.....	37
11.2. L'exposition à la L2.....	38
11.3. Imiter les conditions d'apprentissage de la L1.....	38
11.4. Le mythe du locuteur natif.....	39
12. L'utilité de la L1.....	41
12.1. Engager une réflexion sur les langues.....	41
12.2. Faciliter la compréhension.....	42
12.3. Instaurer un environnement d'apprentissage adéquat.....	42
13. Penser l'usage de la L1.....	43
13.1. Alternance codique et interlangue.....	44
13.2. La traduction.....	45
13.3. L'instauration d'un contrat codique.....	46
13.4. Un usage réfléchi de la L1.....	46
14. Questions de recherche et hypothèses.....	48
Chapitre 6. Méthodologie.....	49
15. La sélection des participants.....	49
15.1. Les enseignants.....	49
15.2. Les administrateurs.....	50
16. Les questionnaires.....	50
16.1. L'élaboration des questionnaires.....	50
16.2. Diffusion et retour des questionnaires.....	51
16.2.1. Les enseignants.....	51
16.2.2. La directrice du programme DLI-français en Utah.....	52
17. Les observations.....	53
17.1. Les participants.....	53
17.2. La grille d'observation.....	53
17.3. Contexte des observations.....	55
17.4. Déroulement des observations.....	56
18. Les entretiens.....	57
18.1. Les participants.....	57
18.1.1. Les enseignantes.....	57
18.1.2. La Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Étrangères de Haute-Savoie.....	57
18.2. Déroulement des entretiens.....	58
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES RECOLTEES.....	59
Chapitre 7. Analyse des questionnaires.....	60
19. Question de recherche 1 – Hypothèse 1.....	60
20. Question de recherche 1 – Hypothèse 2.....	61
21. Question de recherche 2 – Hypothèse 3.....	62

Chapitre 8. Analyse des observations.....	63
22. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	63
23. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	66
24. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	69
Chapitre 9. Analyse des entretiens	72
25. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	72
26. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	73
27. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	74
Chapitre 10. Discussion	76
28. Synthèse	76
28.1. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	76
28.2. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	77
28.3. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	78
29. Ouverture.....	81
29.1. Approches plurielles et dispositifs d’enseignement bilingue.....	81
29.2. Réfléchir à un usage raisonné de la L1	82
29.3. Favoriser les ponts entre la L1 et la L2	84
29.4. Repenser le cloisonnement des langues et des disciplines.....	85
29.5. S’interroger sur l’intérêt des programmes d’enseignement bilingue	86
Conclusion	90
Bibliographie.....	92
Sitographie	97
Glossaire	98
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes	101
Table des matières	142

Introduction

Véronique Castellotti parle ainsi du débat qui entoure l'utilisation de la langue première (L1) dans l'enseignement des langues :

« Les relations entre la langue à apprendre et la langue déjà acquise ont occupé, de tous temps, une place incontournable dans les réflexions des pédagogues, enseignants, didacticiens, grammairiens... ». (Castellotti, 2001)

La place de la L1, ses bénéfices et ses inconvénients font l'objet d'une discussion continue. Autrefois décriée et rejetée, elle est depuis reconnue comme un élément indispensable et immuable dans l'enseignement des langues. Son intérêt, les critiques (positives ou négatives) qui lui sont associées et la vision qu'en ont les individus apparaissent dans une terminologie en constante évolution. Appelée *langue maternelle* pendant longtemps, elle a peu à peu laissé la place à la dénomination *langue première* (ou L1). D'autres termes ont vu le jour comme *langue source*, *langue de départ* ou *langue de référence* pour appuyer l'idée que l'apprentissage de toutes autres langues se fera en se basant et en s'aidant de la première langue acquise (Cuq, 2003, 2017). La présence d'une L1 induit l'existence d'autres langues dans le répertoire linguistique d'un individu. L'appellation *langue étrangère* est encore très présente dans l'esprit collectif mais elle laisse la place aujourd'hui à d'autres termes comme *langue vivante* ou *langue seconde*¹. L'acronyme L2 est plus commun (ainsi que ses dérivés L3 ou L4 supposant un ordre d'apparition dans le répertoire d'un locuteur). Dans le cadre de ce mémoire, j'emploierai les termes L1 (langue première) et L2 (langue seconde), qui sont plus couramment utilisés aujourd'hui dans la littérature scientifique, tout en ayant conscience de leur limitation. L'expression *langue cible* sera également utilisée par opposition à la *langue de scolarisation*, car c'est l'appellation associée à une L2 dans le cadre spécifique de l'enseignement bilingue.

La pédagogie entourant l'enseignement des langues a beaucoup évolué ces dernières décennies : l'efficacité des cours de langue « classiques », qui proposent un enseignement des langues sur un temps court et seulement axé sur la langue, est aujourd'hui remise en cause. Les chercheurs s'accordent pour affirmer qu'un enseignement optimal des langues passe par un apprentissage en contexte. Les programmes d'enseignement bilingue semblent être le bon compromis. Associés à une terminologie

¹ Dewaele (2018) propose quant à lui le terme LX, qui serait plus neutre et qui désignerait toutes les langues acquises après la fin de l'âge d'acquisition de la (ou les) L1, peu importe le niveau de compétences, l'ordre d'acquisition ou l'âge d'acquisition.

toujours fluctuante qui peut déconcerter, intrinsèquement, le principe est le même : enseigner des disciplines dites non linguistiques (DdNL) (Gajo, 2007)² d'un programme scolaire par le biais d'une langue cible.

Ce mémoire portera sur deux programmes d'enseignement bilingue spécifiques : le programme Dual Language Immersion (DLI) développé en Utah, aux États-Unis, et le dispositif EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) implanté en Haute-Savoie, en France. Je développerai des points concernant exclusivement le fonctionnement de ces deux programmes à l'école primaire. L'idée de ce mémoire m'est venue en confrontant mon expérience professionnelle de deux ans dans le programme DLI en tant qu'enseignante en langue cible-français, mes représentations personnelles sur l'enseignement des langues et mes connaissances acquises au cours de mon année de Master FLES : la place accordée à la L1, ou plutôt son déni, dans le programme DLI m'a toujours interpellée et mes suspicions ont été confirmées durant l'année de Master. J'ai également voulu confronter mes constatations avec le dispositif EMILE (j'enseignerai en tant qu'enseignante en langue cible-anglais à la rentrée 2023-2024) et dans lequel l'emploi de la L1 m'est apparu plus souple qu'en Utah. Cette dichotomie m'a amenée à me poser la question suivante : Dans quelles mesures l'usage de la L1 dans ces deux dispositifs d'enseignement bilingue est-il si différent ?

Dans une première partie, je décrirai les grands principes qui régissent le fonctionnement du programme DLI en Utah et du dispositif en Haute-Savoie. Dans une deuxième partie, je tenterai d'éclaircir la terminologie qui entoure l'immersion et l'enseignement bilingue. Puis, je m'attarderai plus particulièrement sur les représentations et les enjeux concernant l'emploi de la L1 dans les classes de langue. Enfin, je détaillerai la méthodologie mise en place pour récolter des données permettant de répondre à mes questions de recherche et à mes hypothèses. Dans une troisième partie, j'analyserai d'abord les données récoltées pour tenter de valider ou d'invalider mes hypothèses. Enfin, dans une section permettant une ouverture du débat, je tenterai de fournir des solutions pour permettre d'inclure efficacement la L1 et j'ouvrirai une discussion sur les attentes et l'intérêt des programmes d'enseignement bilingue.

² L'expression DNL (disciplines non linguistiques) est également souvent employée. Schlemminger, cité par Geiger-Jaillet et al. (2016), préfère DEL2 (discipline enseignée en langue 2), qu'il est possible de décliner en DEL3, DEL4, etc.

Partie 1
-
Contexte de la recherche

Chapitre 1. Le programme Dual Language Immersion en Utah

Ce chapitre permet d'établir un état des lieux rapide du programme d'enseignement bilingue en Utah, de son historique à son fonctionnement.

1. Historique

1.1. L'enseignement bilingue aux Etats-Unis

L'enseignement bilingue aux États-Unis a connu diverses phases de rejet de d'acceptation depuis les années 60. Le premier programme bilingue financé par l'argent public voit le jour à l'école élémentaire Coral Way³ à Miami, sous l'impulsion et l'influence de la population migrante cubaine. En 1968, le Bilingual Act est la première loi au niveau national reconnaissant la place des apprenants non-anglophones dans le système scolaire, permettant ainsi d'accorder des financements aux districts pour développer des programmes bilingues. Il faut attendre la fin des années 1990 et le début des années 2000 pour observer un rejet de ces programmes. Plusieurs états (Arizona, Californie, Colorado et Massachusetts) votent des lois visant à restreindre, voire à démanteler les programmes bilingues, dans le but de valoriser l'enseignement en anglais (Crawford, 2008). Le No Child Left Behind Act⁴ approuvé par le Congrès américain en 2002 vient entériner cet objectif. Un regain d'intérêt pour l'enseignement bilingue apparaît dans les années 2010, suite aux conséquences négatives des précédentes législations et suite à diverses études montrant les nombreux bénéfices des programmes bilingues. D'après l'American Council Research Center⁵, les États-Unis comptaient plus de 3600 programmes bilingues en 2021.

1.2. L'enseignement bilingue en Utah

Quelques programmes d'immersion bilingues voient le jour en Utah dès 1979, sous l'impulsion de familles et de professionnels de l'éducation, de façon très localisée. C'est surtout dans les années 2000 que l'enseignement bilingue prend de l'ampleur, sous la direction de Gregg Roberts, qui développe des projets pilotes attirant l'attention des représentants politiques de l'Utah (Leite, 2013). Ainsi, en 2008, le Sénat de l'Utah promulgue le Senate Bill 41 permettant le financement public et le développement de

³ <https://news.arizona.edu/story/how-coral-way-florida-made-history-two-languages>

⁴ <https://www.k12academics.com/Federal%20Education%20Legislation/Bilingual%20Education%20Act/bilingual-education-act-no-child-left-behind>

⁵ <https://www.americancouncils.org/news/announcements-featured-content/arc-completes-national-canvass-dual-language-immersion-programs>

programmes bilingues, en chinois, espagnol et français dans un premier temps⁶. Le portugais, l'allemand et le russe viennent compléter le programme respectivement en 2012, 2014 et 2017. D'après des données fournies par la directrice du programme français en Utah, le programme Dual Language Immersion (DLI) en Utah concernait 325 établissements scolaires à la rentrée 2022-2023, de l'école élémentaire au lycée, répartis sur 21 districts (160 pour l'espagnol, 95 pour le chinois, 39 pour le français, 24 pour le portugais, 6 pour l'allemand et 1 pour le russe). Selon l'American Council Research Center⁷, l'Utah fait partie des cinq états des États-Unis qui ont le plus développés les programmes bilingues.

2. Le fonctionnement du « Utah model » à l'école élémentaire

Les administrateurs parlent du « Utah model » (modèle de l'Utah), pour décrire le fonctionnement structuré de l'enseignement bilingue en Utah, qui remplit un cahier des charges très spécifique que ce soit dans l'organisation, la pédagogie, la formation des enseignants ou encore l'évaluation.

2.1. Les modalités d'organisation

Le programme DLI propose aux apprenants scolarisés dans le système scolaire de l'Utah (entre 5 et 18 ans, voir glossaire) d'apprendre une langue étrangère à travers un enseignement bilingue qui est qualifié de programme d'immersion. Il se caractérise par l'enseignement et l'apprentissage de contenus linguistiques et académiques (sciences, mathématiques, histoire...) dans deux langues, qui sont l'anglais et une langue cible. Chaque école opte pour l'enseignement d'une seule langue parmi les six langues proposées (l'espagnol, le chinois mandarin, le français, le portugais, l'allemand et le russe).

Deux modèles d'enseignement ont été retenus pour l'école élémentaire. Le *modèle réciproque* est réservé à quelques écoles seulement et propose exclusivement l'espagnol comme langue cible. Le *modèle à sens unique* a été retenu par la très grande majorité des établissements scolaires en Utah (voir §8.2.3). Dans les deux cas, l'Utah a opté pour un modèle à parité horaire (50/50) : 50 % du temps scolaire est dédié à l'enseignement des contenus du programme scolaire en anglais et les 50 % restants sont consacrés à l'enseignement de disciplines en langue cible.

⁶ <https://www.utahdli.org/history-of-utah-dli/>

⁷ <https://www.americancouncils.org/news/announcements-featured-content/arc-completes-national-canvass-dual-language-immersion-programs>

Concernant le recrutement des apprenants, la politique de l'Utah est claire : tous les apprenants peuvent prétendre à une instruction en immersion. Aucun test n'est réalisé pour effectuer une sélection préalable. Ainsi, tous les apprenants ont leur chance et tous peuvent être inscrits dans le programme DLI. Cependant, si le nombre d'inscriptions est supérieur au nombre de places disponibles, une loterie est organisée pour sélectionner les apprenants. En effet, la très grande majorité des établissements scolaires ne sont pas totalement en immersion : seules deux classes par niveau sont concernées par le dispositif⁸. De même, la carte scolaire n'est pas un facteur déterminant : un apprenant peut s'inscrire dans le programme d'une école située dans une autre ville.

Il est très rare que des apprenants intègrent le programme au-delà de la deuxième année (on considère qu'il peut encore rattraper son retard en langue cible à ce stade) mais il n'existe pas de règlement à ce sujet. En revanche, des apprenants peuvent quitter le programme d'immersion pour retourner dans l'enseignement classique à tout moment. Cependant, ils ne pourront plus réintégrer le programme les années suivantes : le départ est définitif. Par ailleurs, la place dans le programme DLI n'est pas tributaire du niveau scolaire (en anglais et en langue cible) et de la réussite à un test de langue⁹.

2.2. La séparation des langues

Les deux langues sont strictement séparées au niveau temporel (emploi du temps), physique (salles de classe spécifiques et enseignants) et pédagogique (répartition des disciplines par langue). Cette bipartition s'explique par la volonté affichée de séparer les deux langues pour garantir une quasi-immersion et un apprentissage voulu plus optimal de la langue cible. Le modèle à parité horaire (50/50) implique qu'une journée d'école est séparée en deux temps distincts, l'un réservé à l'enseignement en anglais et l'autre dédié à l'enseignement dans la langue cible. Généralement, une demi-journée d'école est consacrée à l'une des deux langues.

⁸ L'école élémentaire West Elementary, à Tooele propose l'immersion en allemand à tous les apprenants inscrits.

⁹ Un test de langue appelé AAPPL (ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages) est réalisé tous les ans à partir du troisième grade pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants en langue cible dans les quatre modalités langagières (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale). Les résultats sont communiqués à titre indicatif (aux apprenants, aux parents, aux enseignants et aux responsables du programme) et ne déterminent en rien la place et l'avenir des apprenants dans le programme.

Par ailleurs, un binôme d'enseignants a en charge deux classes par année scolaire, qui alternent leurs journées entre deux salles de classe et changent d'enseignant pour marquer le changement de langue. Les partenaires du binôme (un enseignant de l'anglais et un enseignant de la langue cible) ont chacun leur salle de classe. L'objectif est de garantir et de matérialiser une séparation stricte entre les deux langues dans l'esprit des apprenants : la salle de classe où se font les apprentissages en anglais et dans laquelle ils parlent anglais, est représentée par l'enseignant anglophone. La classe de la langue cible, dans laquelle les apprenants doivent communiquer exclusivement dans cette langue, est symbolisée par l'enseignant, qui lui-même doit s'exprimer uniquement dans la langue cible (l'usage de l'anglais est très fortement déconseillé, voire banni). Chaque salle de classe et chaque enseignant a son « identité » propre, définie et identifiée (les supports écrits affichés dans la classe de la langue cible ne doivent pas comporter de l'anglais). Quelques rares écoles en Utah ont opté pour un enseignement des deux langues par un même enseignant.

Enfin, les disciplines du programme scolaire ont été réparties entre les deux langues (voir §2.3) selon les grades. Cette répartition implique de la coordination, de la communication et une bonne entente entre les deux enseignants partenaires, notamment pour des soucis de gestion des classes (discipline, gestion du matériel) et de réussite scolaire. En effet, les enseignants ont pour tâche de renforcer certaines disciplines (enseignées majoritairement dans l'autre classe) soit en anglais, soit dans la langue cible.

2.3. Le programme scolaire

Les enseignements disciplinaires en langue cible suivent le programme scolaire (appelé Utah State Core Curriculum) imposé par le State Board of Education de l'Utah : seul le médium de transmission des savoirs (la langue) change.

L'instruction dans une école primaire en Utah se déroule généralement du 1^{er} grade au 6^{ème} grade (certains collèges intègrent le sixième grade)¹⁰. Le programme DLI à l'école primaire se déroule alors sur 5 ou 6 ans (quelques rares écoles proposent le programme dès l'année de maternelle, en kindergarten). Le nombre de disciplines scolaires et leur volume horaire évoluent selon les grades. Le programme DLI a donc dû établir une répartition des matières scolaires entre les deux langues puisque qu'il se prévaut d'être un programme d'enseignement d'une langue cible à travers des DdNL (la répartition des disciplines par grades sont consultables dans l'annexe n°1, p 101).

¹⁰ Voir glossaire pour une comparaison des systèmes scolaires américain et français.

Malgré une séparation et une répartition des DdNL, certains contenus sont renforcés ou enseignés à nouveau dans l'une des deux langues pour plusieurs raisons :

- assurer la compréhension des savoirs et l'ancrage des compétences : un volume horaire est prévu dans l'emploi du temps pour réviser ou consolider les acquis en anglais, en mathématiques et dans d'autres contenus disciplinaires (sciences et sciences sociales) enseignés dans la langue cible ;

- assurer une continuité pédagogique : pour le 5^{ème} grade, l'enseignement des mathématiques bascule en anglais mais un volume horaire est dédié au renforcement de cette discipline en langue cible puisque celle-ci a été enseignée dans cette même langue durant trois années consécutives ;

- assurer une préparation aux tests standardisés : des tests standardisés en mathématiques et en sciences viennent jalonner le parcours scolaire à partir du 3^{ème} grade. Etant réalisés en anglais, les apprenants doivent être capables de maîtriser le vocabulaire souvent technique et spécifique en mathématiques et en sciences.

Le renforcement de certaines disciplines implique une communication régulière entre les partenaires du binôme, afin d'échanger sur l'avancée dans le programme, voire sur d'éventuelles difficultés rencontrées. Il est conseillé aux enseignants de différer le renforcement des matières en anglais et de ne pas enseigner une même notion simultanément dans les deux langues : les apprenants doivent élaborer des stratégies de compréhension et de mémorisation dans la langue cible, sans se « reposer » sur l'anglais.

Concernant la langue cible en elle-même, des objectifs linguistiques sont définis par grade selon des thèmes (maison, famille, ville), des contenus grammaticaux et syntaxiques (temps, verbes, phrases types) et lexicaux. Ce programme en littératie est en constante évolution grâce aux retours des enseignants et aux performances observées chez les apprenants lors du test de langue, qui permettent d'en ajuster les contenus.

2.4. Le matériel et les ressources

Les coordinateurs du programme DLI-français ont fait le choix de proposer des outils qui sont utilisés dans les écoles du système scolaire français, comme la méthode de lecture *Taoki* pour les grades 1 et 2 et le manuel de français *Millefeuilles* pour le grade 3. Le manuel de mathématiques utilisé dans toutes les écoles de l'Utah a été traduit et modifié pour ressembler à un fichier de mathématiques sur lequel les apprenants écrivent directement. Pour les autres disciplines (sciences, sciences sociales, histoire), les

enseignants créent et adaptent leur propre matériel à partir de ressources existantes en anglais.

3. L'implantation du programme DLI dans plusieurs établissements

Pour les besoins de ce mémoire, j'ai interrogé des enseignantes qui enseignent ou ont enseigné dans le programme DLI-français dans différentes écoles élémentaires en Utah.

3.1. Grantsville Elementary School

Le programme DLI en langue française est en place depuis la rentrée scolaire 2014-2015 à l'école élémentaire Grantsville Elementary School, à Grantsville, dans le district de Tooele (le seul district à proposer les six langues dans 16 établissements scolaires). Il a commencé avec l'introduction de deux classes de 1^{er} grade en enseignement bilingue, puis il s'est développé de grade en grade chaque année, pour atteindre le 6^{ème} grade (dernier niveau dans cette école élémentaire) à la rentrée scolaire 2019-2020. Actuellement, 12 classes sont concernées par l'immersion sur six grades différents.

3.2. Trailside Elementary School

L'école élémentaire Trailside se situe dans le district de Park City (seul district où toutes les écoles primaires font partie du programme DLI, en français ou en espagnol). Le programme a été mis en place au 1^{er} grade à la rentrée 2011-2012 et concerne actuellement deux cohortes par niveau, des grades 1 à 5.

3.3. Foxboro Elementary School

Le programme DLI à l'école élémentaire de Foxboro dans le district de Davis concerne deux classes par niveau, de la classe de Kindergarten au 6^{ème} grade.

Après avoir synthétisé les caractéristiques et le fonctionnement du programme DLI en Utah, je vais maintenant m'intéresser à la façon dont le dispositif EMILE est implanté en Haute-Savoie.

Chapitre 2. Le dispositif EMILE en Haute-Savoie

Ce chapitre présente l'historique et les caractéristiques du dispositif EMILE implanté en Haute-Savoie.

4. *Historique*

4.1. *L'enseignement bilingue en France*

L'enseignement de DdNL par le biais d'une langue étrangère existe dans le second degré (collèges et lycées) en France depuis plusieurs décennies, avec l'apparition de sections internationales au début des années 1980, suivies par des sections européennes et orientales au début des années 1990. Le dispositif EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) apparaît dans le secondaire dans les années 2000. Dans le premier degré, le développement de ces programmes est arrivé plus tardivement et a progressé plus lentement. Le dispositif EMILE apparaît au début des années 2010, notamment dans les académies de Grenoble et de Nancy-Metz, puis dans les académies d'Aix-Marseille et Strasbourg. L'Académie de Grenoble est l'un des départements pionniers dans le développement et la mise en place de ce programme¹¹.

Récemment, l'ancien ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer a demandé à chaque département de créer au moins une école proposant l'enseignement d'une langue ou en langue, dont le volume horaire peut varier de trois heures à la moitié du temps scolaire hebdomadaire. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) a publié en mars 2020 le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères*¹² qui donne des directives pour les premier et second degrés. L'accent est mis sur l'importance d'une concertation entre l'Éducation Nationale et les élus locaux pour évaluer la pertinence et la faisabilité du projet EMILE (moyens humains, financiers et matériels). Une certaine souplesse est proposée concernant les modalités et le fonctionnement : une parité horaire peut être mise en place mais les écoles peuvent aussi proposer un volume horaire réduit et le projet peut aussi bien concerner l'établissement scolaire dans son ensemble ou seulement quelques classes.

¹¹ <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>

¹² Pour faciliter la lecture, les mentions de ce guide dans ce mémoire s'effectueront sous l'appellation *Guide LVE*.

4.2. L'enseignement bilingue en Haute-Savoie

L'Académie de Grenoble développe des dispositifs EMILE dès la rentrée 2011-2012 dans les départements de la Savoie et de la Haute-Savoie, suivis par la Drôme et l'Ardèche l'année suivante. L'Isère a démarré le dispositif en 2018. La langue cible reste majoritairement l'anglais, même si quelques écoles proposent l'allemand, l'espagnol et l'italien¹³. Le dispositif est représenté actuellement dans les écoles primaires, les collèges et les lycées de l'Académie. La Haute-Savoie fut l'un des premiers départements en France à développer les classes EMILE. Toutes les écoles primaires faisant partie du dispositif sont à l'heure actuelle en « tout EMILE », c'est-à-dire que toutes les classes (à partir de la GS) font partie du dispositif.

A Annecy, 6 établissements participent actuellement à ce projet : les écoles primaires des Pommaries (qui fut la pionnière avec l'ouverture du programme en 2011), du Parmelan et de Novel (toutes deux dans le dispositif depuis 2017), les collèges des Barattes et d'Evire et le lycée général Claude Louis Berthollet (depuis 2019). Bonneville fut la deuxième ville à développer le programme dans le département en proposant le dispositif à l'École Primaire Publique Les Îles (E.P.P. Les Îles) à la rentrée 2019.

5. Le fonctionnement du dispositif EMILE à l'école primaire en Haute-Savoie

Les modalités d'organisation sont moins structurées qu'en Utah. Les directives sont plus souples, permettant une adaptation du dispositif selon le fonctionnement des établissements primaires, les ressources disponibles et les effectifs de classe.

5.1. Les modalités d'organisation

L'organisation générale du dispositif EMILE implanté dans les 5 écoles primaires du département est identique :

- l'anglais a été choisi comme la langue cible ;
- un modèle paritaire a été mis en place puisque 50 % du temps scolaire est consacré à l'enseignement en français et les 50 % restants se font en anglais¹⁴ ;

¹³ <https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/emile?page=1#acgAdminListResults>

¹⁴ Le dispositif existe à Saint-Julien-en-Genevois et à Thonon-les-Bains dans une version différente : moins de 6 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement bilingue.

- il s'agit d'un modèle à sens unique puisque la très grande majorité des apprenants partagent la même L1 (le français)¹⁵ ;

- le programme débute dès la Grande Section de maternelle (GS).

Aucune sélection ou loterie n'est organisée pour intégrer des apprenants dans le dispositif, puisque toutes les écoles primaires en Haute-Savoie sont en « tout EMILE » : tout apprenant s'inscrivant dans l'une de ces écoles est automatiquement intégré au programme (à partir de la GS). Ainsi, lorsqu'un nouvel apprenant emménage dans le secteur scolaire d'une école EMILE, il est intégré dans son niveau, même s'il n'a jamais été scolarisé dans un dispositif bilingue auparavant. Un effectif maximum par classe n'est donc pas décrété. Pour gérer un effectif qui peut être alors trop important dans chaque niveau, les répartitions s'effectuent comme dans une école « classique », en formant des doubles niveaux si besoin. Par conséquent, il arrive que des cohortes soient inégalement réparties : pour l'année scolaire 2022-2023, à l'E.P.P. Les Îles, une partie des apprenants de Moyenne Section (MS) sont scolarisés avec des apprenants de GS, alors qu'ils ne font pas officiellement partie du dispositif EMILE. Des dérogations peuvent être accordées aux familles ne vivant pas dans le secteur de l'école. Cependant, la mairie veille à ne pas désavantager les autres écoles du secteur (pour éviter des fermetures de classes, faute d'effectif suffisant). Cette spécificité est d'ailleurs précisée dans le *Guide LVE*.

Si un apprenant souhaite quitter le dispositif EMILE, deux cas de figure s'imposent :

- s'il avait obtenu une dérogation pour intégrer le dispositif, il retourne dans son école de secteur ;

- s'il est déjà scolarisé dans son école de secteur, la famille peut demander une dérogation pour intégrer une autre école de la ville.

5.2. La séparation des langues

Le *Guide LVE* préconise une organisation en binôme où chacun des deux enseignants aurait en charge l'enseignement dans l'une des deux langues. Cependant, il ne s'agit pas d'une obligation et dans les faits, le choix est laissé aux équipes éducatives. Par exemple, si le nombre de classes est impair, le travail en binôme est compromis et l'un des enseignants aura en charge l'enseignement des deux langues pour une seule classe.

¹⁵ Il est cependant difficile d'affirmer que tous les apprenants partagent la même L1 puisque beaucoup sont issus de familles non francophones. Cependant, très peu d'apprenants ont des compétences en anglais pour se positionner dans un modèle réciproque.

Dans le cadre d'une bi-répartition, la séparation des langues est symboliquement représentée par les enseignants et les salles de classe, puisque les apprenants changent de salles. Si un enseignant enseigne les deux langues, la séparation peut s'effectuer d'autres façons (une demi-journée par langue, support visuel pour marquer le changement de langue). L'usage de la L1 n'est cependant pas banni dans la classe de la langue cible mais le *Guide LVE* prévoit quelques recommandations d'usage. Dans tous les cas, une répartition de type 50/50 est possible, avec une demi-journée consacrée à l'enseignement dans l'une des deux langues. Cependant, ce partage n'est pas immuable et des assouplissements sont tolérés pour s'adapter à des contraintes d'emploi du temps (sorties scolaires, cycle piscine) et aux demandes des enseignants. En effet, certains ne s'estiment pas assez compétents pour enseigner à temps complet en anglais ou souhaitent conserver l'enseignement de quelques unités pédagogiques en maîtrise de la langue française. Ainsi, dans certaines classes, il arrive que les enseignements en langue cible représentent moins de 50 % du temps scolaire.

5.3. Le programme scolaire

Le dispositif EMILE permet d'enseigner une partie du programme scolaire imposé par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse par le biais d'une langue cible.

Le *Guide LVE* propose des recommandations quant aux disciplines scolaires qui peuvent être enseignées dans la langue cible mais rien n'est imposé : la liberté pédagogique semble s'appliquer. Dans l'absolu, toutes les disciplines (hors maîtrise de la langue française) sont sujettes à l'enseignement en langue cible¹⁶, à partir du moment où la répartition ne dépasse pas 50 % du temps scolaire. Ainsi, le partage des DdNL dépend des établissements scolaires, voire des enseignants : certains se répartissent strictement les disciplines (accordant simplement un temps de renforcement en français), d'autres se partagent des unités d'enseignement ou des thèmes au sein d'une même discipline. Cependant, le *Guide LVE* préconise d'aborder certaines notions en « langue de scolarisation » avant de les aborder en langue cible pour « permettre aux apprenants d'explicitier leurs stratégies », ce qu'ils ne peuvent pas faire en langue cible car « leurs compétences en langues vivantes

¹⁶ p38 du *Guide LVE pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères*

étrangères en cycles 2 et 3 ne sont pas assez importantes pour ce faire »¹⁷. C'est le cas du calcul mental par exemple.

Concernant les objectifs et attendus pour la langue cible, le *Guide LVE* fixe des objectifs linguistiques généraux mais ne propose pas de progressions ou programmations des acquis par niveau. Voici ce qui est précisé en revanche :

« Les 4 activités langagières sont abordées dès le CP : comprendre, parler, lire, écrire. L'objectif est l'obtention du niveau A2 (à l'oral et à l'écrit) en fin de CM2. Les documents utilisés en Utah par les professeurs ayant participé au programme d'échange Jules Verne (*proficiency planning guides and reports*) peuvent servir de support aux professeurs pour connaître le niveau attendu des apprenants¹⁸. »

Les enseignants peuvent donc se référer au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) pour établir une liste des attendus à la fin de l'enseignement primaire et aux programmations établies en Utah (voir §2.3) pour élaborer des progressions par niveau.

5.4. Le matériel et les ressources

La liberté pédagogique prévaut dans le système éducatif français. Ainsi, aucune méthode, aucun manuel et aucun matériel n'est imposé au niveau national par le MENJ ou au niveau local par les rectorats (contrairement en Utah). Les écoles et les enseignants ont carte blanche du moment qu'ils respectent les programmes et les instructions du MENJ.

Dans le contexte d'EMILE, cela implique que les équipes pédagogiques adaptent en langue cible les ressources existantes ou créent leurs propres ressources. La traduction ou la création de ressources pouvant être chronophages, il n'est donc pas impossible de trouver des ressources en français dans la classe de la langue cible. Par exemple, l'équipe pédagogique de l'E.P.P. Les Îles utilise la méthode MHM pour enseigner les mathématiques (Méthode Heuristique des Mathématiques) : cette méthode consiste à mettre en place un enseignement circulaire des mathématiques, à l'aide de fichiers qui peuvent être téléchargés ou achetés. Or, ces fichiers sont en français et les traduire et les imprimer demanderait une charge de travail trop importante.

¹⁷ p34 du *Guide LVE pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères*

¹⁸ p37 *Guide LVE pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée – Oser les langues vivantes étrangères*

6. L'École Primaire Publique Les Îles à Bonneville

Le dispositif EMILE s'implante à l'École Primaire Publique Les Îles à Bonneville à la rentrée 2019. Il a débuté avec deux classes de GS et les cohortes sont montées progressivement. A partir de la rentrée 2024-2025, le dispositif concernera toutes les classes, de la GS au CM2. L'anglais est la langue cible.

Pour cette année scolaire 2022-2023 et pour des soucis d'effectifs de classe très inégaux, les 6 enseignants faisant partie du dispositif (3 enseignantes pour la partie anglaise, 3 enseignants pour la partie française) ont en charge des classes en double niveau. A l'heure actuelle, 145 apprenants font partie du dispositif, répartis sur 6 classes : 2 classes de MS-GS, 1 classe de CP, 1 classe de CP-CE1, 1 classe de CE1-CE2 et 1 classe de CE2.

Pour la rentrée 2023-2024, 172 apprenants sont attendus¹⁹, répartis sur 7 classes : 1 classe de GS, 1 classe de GS-CP, 1 classe de CP, 1 classe de CE1, 1 classe de CE1-CE2, 1 classe de CE2-CM1 et 1 classe de CM1. Le dispositif concernera 7 enseignantes : l'une d'elles ne travaillera pas en binôme à cause du nombre impair de classes.

Récapitulatif des caractéristiques et du fonctionnement des deux dispositifs

DLI en Utah	EMILE en Haute-Savoie
immersion paritaire (50/50)	immersion paritaire (50/50) (ou partielle dans quelques cas, <50 %)
modèle à sens unique (modèle réciproque dans de rares cas)	modèle à sens unique
1 enseignant = 1 langue	1 enseignant = 1 langue ou 1 enseignant = 2 langues
répartition des DdNL encadrée et codifiée	répartition des DdNL à l'appréciation des établissements et des enseignants
2 classes par niveau du 1 ^{er} grade au 5 ^{ème} ou 6 ^{ème} grade	école primaire en « tout EMILE » de la GS au CM2
recrutement des apprenants par volontariat et loterie	Tous les élèves inscrits dans une école EMILE font partie du dispositif
test de langue annuel à partir du 3 ^{ème} grade	aucun test de langue

Figure 1. Tableau récapitulatif des caractéristiques du programme DLI et du dispositif EMILE

¹⁹ Effectif au 2 juillet 2023, fourni par le directeur de l'E.P.P. Les Îles

Partie 2
-
Ancrage théorique

Chapitre 3. Définir le concept de l'immersion

Dans ce chapitre je vais faire un tour d'horizon des diverses définitions et concepts autour de l'immersion, qu'il est difficile de qualifier et qui contribue à une certaine confusion tant les descriptions divergent d'une époque à l'autre et d'un auteur à l'autre.

7. Définition générale

Le substantif *immersion* est tiré du verbe *immerger* qui lui-même vient du latin *immergere*. Selon DicoLatin²⁰, plusieurs traductions sont possibles mais l'idée générale qui ressort est l'action de plonger ou se plonger dans quelque chose. A noter la traduction inattendue et à connotation négative de Sénèque qui exprime l'action de « s'abîmer dans ».

Pour des définitions plus actuelles, le Robert²¹ et le Larousse²² mentionnent l'aspect linguistique de l'*immersion*, au sens figuré. Les termes « particulier » ou « étranger » sont employés pour appuyer le caractère *anormal* de la situation : l'individu (ou l'objet) placé en situation d'immersion se retrouverait dans un contexte qui ne lui est pas familier, voire inconnu (rejoignant la traduction de Sénèque et la notion de danger). En appliquant cette définition à l'acquisition des langues, l'aspect « étranger » est paradoxal puisque la première immersion linguistique que chaque individu rencontre s'effectue dans un contexte familial connu et bienveillant (la plupart du temps). En revanche, avec la traduction de Sénèque apparaît le défi que représentent l'immersion et ses potentielles difficultés, voire une certaine perniciosité. L'immersion en contexte scolaire cherche ainsi à se rapprocher au plus près de cette première réalité familiale, qui est de transplanter un processus naturel dans un milieu artificiel pour reproduire au mieux les conditions qui mènent chaque individu à s'approprier une langue dès la petite enfance.

Le concept d'immersion est ancien : dans l'Antiquité romaine déjà, des jeunes issus des élites étaient envoyés auprès de précepteurs grecs natifs pour apprendre le grec. L'aspect élitiste apparaissait déjà et a perduré pendant des siècles, quand des membres de familles aisées voyageaient à l'étranger pour subir un « bain de langue ». Plus récemment, le concept s'est démocratisé avec les séjours linguistiques ou les études à l'étranger avec les programmes ERASMUS, accessibles au plus grand nombre. De nos jours, dans un contexte migratoire important, le terme *immersion* s'est teinté d'une connotation plus

²⁰ <https://www.dicolatin.com/Latin/Lemme/0/IMMERGERE/index.html> (consulté le 30 juin 2023)

²¹ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/immersion> (consulté le 30 juin 2023)

²² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immersion/41699> (consulté le 30 juin 2023)

négative : les populations, et notamment les enfants issus de l'immigration, étaient et sont placés dans des contextes d'immersion dans le pays d'accueil et dans les écoles, voire même dans un contexte de submersion, sans aide pour les accommoder et dans le seul but de réussir une assimilation.

8. Typologie de l'immersion

Pour O'Connell, l'immersion « désigne à la fois un environnement, un contexte d'apprentissage, formel ou informel, un dispositif pédagogique, un ensemble de théories didactiques sur l'apprentissage d'une langue seconde, et, plus largement, l'ensemble des présupposés politiques, culturels et sociétaux liés à cette question » (O'Connell, 2016, p.29). Cette définition met en évidence différents paramètres, qui ont mené à l'élaboration de programmes d'immersion variés.

8.1. Le contexte d'apprentissage

Le contexte d'apprentissage prend en compte l'environnement et la situation qui mènent des individus à apprendre une langue ou des institutions à favoriser l'apprentissage d'une langue. Il faut distinguer l'immersion en contexte non-guidé et l'immersion en contexte guidé. *L'immersion en contexte non-guidé* ou informel concerne notamment des adultes migrants qui apprennent une langue « sur le tas » dans le pays d'accueil, souvent par l'intermédiaire d'une activité professionnelle et de contacts sociaux. *L'immersion en contexte guidé* ou formel se déroule dans le cadre de cours dispensés aussi bien à des adultes que à des enfants, dans un système scolaire, des centres de langue ou des associations. Elle peut prendre plusieurs formes, selon les moyens mis en œuvre à travers les politiques éducatives d'un pays. On peut parler d'une immersion « subie » quand elle concerne des apprenants allophones nouvellement arrivés dans un pays et qui sont scolarisés dans le système scolaire où, généralement, seule la langue de scolarisation est enseignée et utilisée.

Les instances publiques peuvent aussi mettre en place des dispositifs spécifiques, soit dans des communautés où une deuxième langue (autre que la langue de scolarisation) est présente et utilisée par une majorité de la population (écoles d'immersion en māori en Nouvelle-Zélande), soit dans le but de former des apprenants bilingues pour des raisons politiques et éducatives (classes EMILE en France).

8.2. *Les dispositifs pédagogiques*

Au fil du temps, différents types d'immersion ont vu le jour, prenant en compte différents paramètres. L'âge auquel un apprenant débute l'apprentissage d'une nouvelle langue et le temps alloué à l'enseignement de la nouvelle langue sont souvent les deux facteurs cités pour décrire et définir les différents types d'immersion (Gajo, 2001 ; Genesee, 2008). Mais au vu de la variété des programmes développés, il est possible d'ajouter d'autres facteurs comme le *profil* des apprenants et la *finalité* du programme. Ces quatre facteurs ne sont pas indépendants les uns des autres mais peuvent s'entremêler, aboutissant à la dénomination d'une variété de dispositifs qui, pour certains, se ressemblent.

8.2.1. L'âge

Gajo (2001) définit des types d'immersion selon le moment où le programme d'immersion est introduit dans le parcours scolaire d'un apprenant. L'*immersion précoce* commence vers l'âge de 6 ans (le début de l'instruction obligatoire dans la majorité des pays le plus souvent). L'*immersion moyenne* débute à la fin de l'école élémentaire (vers 10 ans) ou au début de l'instruction secondaire. Ainsi, les apprenants commencent leur scolarité en L1 et la L2 est introduite à ce moment-là. L'*immersion tardive* commence dans l'enseignement secondaire (aux alentours de 14 ans), voire même chez des adultes.

8.2.2. Le temps

Le volume horaire alloué à l'enseignement en immersion est aussi un facteur important à prendre en compte. Geiger-Jaillet et al. (2016) décrivent brièvement les types d'enseignement en immersion qui en découlent. En *immersion totale*, 100 % du temps scolaire et des enseignements se font exclusivement en L2 au début du programme, avant d'arriver à une parité horaire entre les deux langues au bout de quelques années, de façon progressive. En *immersion paritaire*, le temps alloué aux deux langues est partagé équitablement (50 % du temps scolaire chacune), dès le début du programme. En *immersion partielle*, les enseignements en L2 ne représentent que 20 à 50 % du temps. Ces trois types d'immersion sont considérés comme *intensifs* et se distinguent de l'enseignement *extensif* dans lequel l'enseignement des langues ou en langues ne dépassent généralement pas les trois heures hebdomadaires.

8.2.3. Le profil des apprenants

Le modèle d'immersion dépend aussi du public et du contexte socio-culturel dans lequel il est développé.

Des programmes d'*immersion réciproque* (two-way immersion) sont mis en place dans des communautés où une partie de la population possède une langue autre (dite minoritaire) que la langue officielle ou la langue de scolarisation (dite majoritaire). C'est le cas aux États-Unis par exemple où vivent de larges communautés hispanophones ou sinophones. Dans ce dispositif, une partie des apprenants de la classe (entre 50 et 75%) sont locuteurs de la langue de scolarisation et l'autre partie est constituée de locuteurs de la langue cible (entre 25 % et 50 % de l'effectif). Ce programme a été développé au départ pour permettre à des enfants allophones d'être scolarisés et d'apprendre la langue de scolarisation, tout en s'appuyant, valorisant et favorisant le développement de leur L1. Aujourd'hui, ces programmes concernent également des apprenants bilingues, dont les parents souhaitent qu'ils conservent la langue familiale, et ne sont plus réservés aux apprenants allophones.

Dans les programmes d'*immersion à sens unique* (one-way immersion), les apprenants parlent tous (en théorie) la même langue, qui est aussi la langue de scolarisation. L'objectif est d'exposer les apprenants à une langue cible pour en faire des locuteurs bilingues. La langue cible choisie n'est pas nécessairement présente ou très représentée dans le pays.

8.2.4. La finalité

May (2008), Christian (2011) et Geiger-Jaillet et al. (2016) décrivent plusieurs types d'enseignement bilingue en immersion. Ces programmes se différencient essentiellement par les objectifs attendus à terme, qui dépendent de l'idéologie et de la politique éducative du pays à un instant précis. La frontière entre certains concepts est mince (chaque chercheur apportant sa nuance), ce qui amène à une « jungle terminologique » (Faivre et al., 2011) dans laquelle il est difficile de se repérer. Mais d'une manière générale, le type de bilinguisme qui en découlera (bilinguisme additif ou soustractif) semble être l'élément principal, catégorisant ainsi les programmes dits *faibles* ou *forts*.

Le modèle sur lequel les chercheurs semblent s'accorder, aussi bien dans sa définition, son objectif principal et son inefficacité à long terme est le *modèle transitionnel* (*transitional model*) aussi appelé *early-exit program*. Très présent aux États-Unis à partir des années 1970, il devait aider les apprenants allophones à maîtriser l'anglais rapidement, par le biais de leur L1. Celle-ci était utilisée lors des premières années d'enseignement mais laissait place progressivement à l'anglais, pour disparaître complètement au bout de trois ans. A

l'heure actuelle, ce modèle a été remplacé par d'autres programmes d'immersion, beaucoup plus bienveillants envers le bilinguisme des apprenants. Ce modèle est considéré comme *faible* et est qualifié de *bilinguisme soustractif*. Ce programme se rapproche des dispositifs UPE2A (Unité Pédagogique pour apprenants Allophones Arrivants) mis en place dans le système scolaire français actuellement.

Face aux critiques grandissantes envers ce modèle, des *late-exit programs* ont vu le jour (aussi appelé *developmental bilingual education* chez Christian, 2011 ; *maintenance model* chez May, 2008 ; *bilinguisme de maintien* chez Geiger-Jaillet et al, 2016). Ressemblant au modèle transitionnel, la différence se situe dans la temporalité et l'objectif linguistique final (plus bienveillant face au bilinguisme des apprenants) : la L1 laisse peu à peu place à la langue de scolarisation mais sur une période plus longue (entre 4 à 6 ans) et, selon les modèles, dans un volume horaire égal (50/50). Dans ce contexte, le but n'est pas seulement d'amener les apprenants à maîtriser la langue de scolarisation, mais à développer leur L1, favorisant et valorisant ainsi leur bilinguisme (qualifié alors de *bilinguisme additif*). Ce programme est perçu comme un programme *fort*²³.

L'*immersion hors-sol* (Elminger cité chez Geiger-Jaillet et al., 2016) ou *foreign language immersion* (Christian, 2011) se définit comme un programme où les apprenants parlant majoritairement la langue de scolarisation apprennent une langue étrangère. Cette description ressemble aux dispositifs EMILE mis en place en France et aux programmes d'immersion implantés en Utah. On serait alors dans un contexte hétéroglotte.

8.3. Les moteurs décisionnels

Les raisons qui motivent un pays à développer une politique éducative pour l'enseignement des langues résident dans la finalité du projet. Dans le cadre de considérations identitaires et donc culturelles, les programmes d'immersion permettent de conserver et de valoriser une langue existante mais minoritaire dans une communauté ou un pays. C'est le cas du Québec, province du Canada dont la langue officielle est le français dans un pays majoritairement anglophone, qui a développé dès les années 1960 des programmes d'immersion en français à la demande de la population. En France métropolitaine et dans les territoires d'Outre-mer, l'enseignement immersif permet de pérenniser les langues

²³ Des *heritage language programs* sont développés dans des communautés où une langue minoritaire est partagée par une partie de la population et dont l'influence culturelle est encore forte. Il peut aussi bien s'agir de langues provenant de mouvements migratoires, issues d'une colonisation ancienne (allemand, français) ou des langues dites indigènes (navajo). Ces langues sont parlées dans le cercle familial et partagées par une communauté et dont l'influence est limitée (le créole) voire menacée (l'hawaïen, le navajo).

régionales. L'aspect politique apparaît dans la volonté de garder une certaine harmonie et une unité au sein d'un même pays ou d'une même communauté. C'est le cas de la Suisse, pays plurilingue affirmé, dont le système scolaire prévoit que tous les apprenants apprennent, en plus de l'anglais et de la langue majoritaire du canton, une deuxième langue nationale (parmi l'allemand, le français, l'italien et le romanche qui sont les quatre langues officielles du pays). En France, cette cohésion peut aussi être un argument contre le développement de programmes d'immersion : en mai 2021, le Conseil Constitutionnel a censuré un article promouvant l'enseignement immersif des langues régionales dans la loi sur la protection patrimoniale des langues régionales car il serait contraire à l'article 2 de la Constitution selon lequel "*la langue de la République est le français*"²⁴.

Les politiques éducatives dépendent également des politiques migratoires. Certains pays prônent l'assimilation, c'est-à-dire un abandon total et progressif de la culture d'origine et donc de la langue des apprenants. C'est le cas de la France qui ne propose aucun programme d'immersion permettant aux enfants issus de l'immigration d'entrer dans le système scolaire français par le biais de leur L1. A l'inverse, certains pays promeuvent l'intégration, c'est-à-dire la possibilité de conserver des aspects de sa culture et de sa langue durant un certain temps dans le système scolaire, pour faciliter l'intégration dans le pays d'accueil et l'apprentissage de la langue de scolarisation. C'est le cas de la Californie, état des États-Unis qui a développé des programmes d'immersion réciproque et des programmes de maintien pour des apprenants hispanophones par exemple.

A l'heure actuelle, dans des pays où l'éducation bilingue n'est pas la norme et semble jouir d'une nouvelle notoriété, les politiques éducatives sont motivées par des raisons économiques et professionnelles. Avec la mondialisation, les échanges (humains, commerciaux, touristiques, économiques) sont facilités : communiquer en plusieurs langues est donc indispensable, aussi bien dans la sphère privée que dans le domaine professionnel. Pour finir, les nombreuses études prouvant les bienfaits cognitifs, socioculturels et linguistique de l'immersion ont fini par convaincre les instances publiques de mettre en place des programmes d'enseignement bilingue (Cloud et al., 2000 ; Duverger, 2009 ; Watzinger-Tharp et al., 2016).

²⁴ https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/05/21/le-conseil-constitutionnel-censure-partiellement-la-loi-sur-les-langues-regionales_6081030_823448.html

Chapitre 4. La dénomination des programmes

Ce chapitre examine la dénomination des programmes d'enseignement bilingue dans leur ensemble et ce qu'elle révèle de la conception du bilinguisme. En fin de chapitre, je m'attacherai à définir succinctement ce qui caractérisent les programmes CLIL et EMILE.

9. *Immersion, enseignement bilingue ou immersion bilingue ?*

En effectuant des recherches sur la typologie de l'immersion et sur la multitude de programmes existants, on constate que différentes dénominations viennent se greffer et s'entremêler au concept de l'immersion. C'est le cas notamment de l'expression *enseignement bilingue* qui, dans les écrits récents, semble même supplanter le terme *immersion*. Cela n'est pas surprenant, puisque les modèles sont évalués selon la « qualité » du bilinguisme qui en découlera. On trouve même l'expression *dual-language immersion* ou *immersion bilingue*, combinant ainsi les deux aspects. Se pose alors la question suivante : ces expressions sont-elles synonymiques ou existe-t-il des différences entre les programmes d'immersion et les programmes d'enseignement bilingue ? Et qu'en est-il de l'immersion bilingue, qui est la dénomination des programmes implantés en Utah ?

Dans *enseignement bilingue* apparaît la notion de bilinguisme qui n'est pas induite directement avec le terme *immersion*. Pourtant, en se basant sur les différents modèles décrits dans le chapitre précédent, les programmes d'immersion peuvent être considérés comme *faibles* ou *forts* selon la place accordée au bilinguisme et l'objectif linguistique attendu. On peut alors se demander si certains chercheurs ont préféré abandonner le terme *immersion* au profit d'*enseignement bilingue* car il faisait référence à des programmes d'enseignement des langues dits « faibles ». A l'inverse, certains chercheurs semblent associer les deux expressions car avec le temps, les programmes d'immersion ont glissé vers des programmes cherchant à développer et maintenir le bilinguisme des apprenants.

En introduction de son article, Steffen (2019) emploie les termes d'« enseignement bilingue » et d'enseignement « immersif » dans une même phrase par l'intermédiaire de la conjonction « ou » (« L'enseignement bi-plurilingue ou immersif »), suggérant que les notions sont synonymiques. L'expression *enseignement bilingue* est utilisée par la suite dans la totalité de son article et dans le titre. Pourtant, on peut se demander si en choisissant d'écarter volontairement le terme *immersion*, Steffen ne veut pas induire que celui-ci a été supplanté par quelque chose de plus précis ou que dans son esprit, les deux ont la même connotation.

Dans son article, elle explique que l'enseignement bilingue passe forcément par l'enseignement de DdNL (autres que l'étude de la langue) en langue cible mais précise qu'il « aide la conceptualisation des savoirs (outil de médiation), que cela soit en L2 ou en L1 » et qu'il ne s'agit pas d'un « simple outil de communication véhiculant les contenus de la DNL ». Les enseignants interrogés pour son étude sont dans une perspective d'enseignement bilingue car ils envisagent l'utilisation des deux langues dans leurs aspects linguistiques et culturels puisque l'objectif est d'exploiter et développer des ressources plurilingues dans leur ensemble (« l'approche est plurilingue et intégrée (articulation du travail sur les savoirs disciplinaires et sur les outils langagiers qu'ils impliquent) »). A noter toutefois que son étude porte sur des enseignants suisses qui ont en charge des apprenants aux ressources linguistiques variées (ce qui n'est pas le cas partout).

May (2008) utilise également les deux termes côte à côte en se référant à « bilingual/immersion education » pour décrire les différents modèles. Et d'après lui, l'enseignement d'une langue cible en tant que discipline scolaire ne peut pas être considéré comme de l'enseignement bilingue/immersion : il est nécessaire que les deux langues soient utilisées et étudiées non pas en tant que sujet d'étude mais en tant qu'outil pour enseigner différentes disciplines scolaires²⁵. Par ailleurs, il précise que ce qui qualifie un enseignement bilingue/immersion est la place accordée au développement du bilinguisme. On retrouve alors l'idée que l'enseignement bilingue ne peut se faire que par l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires.

En établissant un état des lieux des programmes d'immersion français mis en place au Canada, Pellerin (2008) rappelle que l'immersion est « l'apprentissage d'une langue cible dans un contexte qui ressemble le plus à un apprentissage naturel. » Or, elle admet que le terme n'est peut-être pas approprié pour décrire les dispositifs dont il est question dans son article car « l'enseignement du français par immersion ne correspond pas en fait à une immersion totale. » En effet, puisque la plupart des programmes d'immersion (précoce, moyenne ou tardive) réintègrent quoiqu'il arrive la L1 au bout de quelques temps, on ne peut parler de véritable immersion que sur le court terme ou moyen terme. La L1 redevient d'ailleurs souvent la langue dominante au fil des ans. May (2008) va dans ce sens en affirmant que les programmes d'immersion canadiens sont finalement des programmes

²⁵ « For a program to be deemed to be bilingual, the key is that both languages must be used as media of instruction and thus to deliver curriculum content. » (May, 2008)

bilingues à cause de cette réintroduction de la L1. La part que prennent les deux langues dans l'enseignement semble donc un élément déterminant.

Selon Brohy (2008), la distinction entre l'immersion et l'enseignement bilingue tient à la place et l'utilisation des deux langues dans les apprentissages : en immersion, la L1 est mise de côté (du moins temporairement) alors que dans l'enseignement bilingue, les deux langues sont employées conjointement. Cela est d'ailleurs développé par Duverger et Maillard pour qui « Il y a enseignement bilingue lorsque sont présentes deux langues d'enseignement, deux langues véhiculaires, deux langues qui vont servir aux apprentissages extralinguistiques » (Duverger et Maillard, 1996, p16). Ici, l'exploitation conjointe des deux langues semble être un critère déterminant. Tedick (2015) explique qu'historiquement, aux États-Unis, l'expression *bilingual education* était employée spécifiquement pour décrire les programmes à destination des apprenants parlant une langue minoritaire. Avec le temps, elle est devenue étroitement liée aux questions migratoires, d'où l'apparition de politiques éducatives rejetant ces programmes dans les années 1990-2000. Ainsi, l'expression *dual-language education* a pris le dessus pour inclure *tous* les programmes, qu'ils soient à destination des apprenants ayant une langue minoritaire ou une langue majoritaire. Elle fait également plutôt référence aux programmes dits forts, favorisant un bilinguisme additif alors que *bilingual education* est un terme général englobant tous les types programmes (forts ou faibles). Plus récemment, Tedick et Lyster (2019) précisent que *bilingual education* est un terme parapluie (« umbrella term », en référence au schéma de Howard) pour désigner les programmes qui utilisent les langues pour enseigner les disciplines des programmes scolaires. Tedick (2015) observe un autre problème terminologique. En effet, aux États-Unis, *dual language education* décrit souvent des programmes réciproques (Baker, 2001, emploie même *dual language bilingual education*) et *dual immersion* englobe les programmes à sens unique, réciproques et qualifié de « late-exit programs ». Elle regrette que les programmes à sens unique et les indigenous programs (Tedick, 2019) ne soient pas considérés comme des programmes bilingues et qu'à l'inverse, les programmes réciproques et dits « late-exit » ne soient pas vus comme de l'immersion. En Utah de manière particulière, l'expression *dual language immersion* décrit les programmes à sens unique et réciproque.

Pour résumer, les différentes appellations existantes ont des connotations différentes selon les chercheurs. C'est pourquoi Tedick et Lyster (2019) préfère employer l'expression *immersion and dual language education* (ImDL) dans leur ouvrage : *dual language immersion* est particulièrement employé aux États-Unis et leur livre a pour objectif d'être

accessible à tout le monde. D'ailleurs, les auteurs expliquent que le livre est à destination des enseignants qui enseignent en « programmes de bilinguisme additif, d'immersion ou d'autres programmes d'enseignement bilingue au Canada et aux États-Unis »²⁶ et décrivent le programme ImDL comme l'enseignement d'une langue par le biais de disciplines scolaires.

10. L'influence de la didactique intégrée des langues

10.1. La notion d'intégration

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles ou CARAP (Candelier et al., 2007, 2012) décrit quatre approches plurielles (la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes et l'approche interculturelle) pour lesquelles une « articulation entre les langues » est nécessaire pour le développement des compétences langagières, linguistiques et culturelles des apprenants. Ces approches se distinguent de l'enseignement classique des langues encore très répandu, qualifié de « singulier », dans le sens où les langues sont étudiées séparément les unes des autres. L'idée est de s'appuyer « sur les connaissances et savoir faire langagiers et (inter)culturels acquis dans l'apprentissage d'une langue pour l'enseignement d'une autre langue » (Candelier et al., 2012). Pour Gajo (2020), les approches plurielles font partie de la didactique du plurilinguisme car le but est d'étudier et de prendre en compte le « contact entre les langues » et pas seulement d'analyser les langues individuellement comme le ferait la didactique des langues. Les auteurs du CARAP insistent sur l'importance de la « compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun » (Candelier et al., 2012) : les compétences langagières et culturelles sont équitablement indispensables.

La didactique intégrée des langues (voire même la « didactique intégrée des langues apprises » dans la version 2012 du CARAP) est particulièrement intéressante dans le contexte de ce mémoire puisque son but est d'enseigner et d'apprendre « un nombre *limité* de langues » (Candelier et al., 2007 et 2012) dans un contexte scolaire, en les mettant en relation. Les auteurs de ce document de référence expriment très clairement l'idée d'utiliser la L1 (qu'elle soit la langue de scolarisation ou une langue étrangère commune à

²⁶ « additive bilingual, immersion and other dual language programs in the Canada and the US » p1 (Tedick et Lyster, 2019)

des apprenants) afin d'apprendre une autre langue²⁷. Ils précisent également que cela inclut « certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue » (p8). Un paragraphe est d'ailleurs consacré à la langue de scolarisation (Candelier et al., 2012, p29-30), pour rappeler qu'elle fait partie du répertoire plurilingue des apprenants et qu'elle est « une sorte de plaque tournante entre toutes les variétés langagières qui constituent le répertoire des apprenants. » (p29). Son importance n'est donc pas à négliger. Wokusch (2008) précise par ailleurs que les enseignements qui préconisent l'apprentissage des langues par tâches (telle la perspective actionnelle) et à travers des contenus disciplinaires s'inscrivent dans une démarche de didactique intégrée. Elle prône également un décloisonnement des langues pour développer des compétences langagières générales par le biais de transfert de compétences entre les langues.

Le concept d'*intégration* des langues est présent dans les acronymes CLIL (Content and Language Integrated Learning) et EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère – ou même Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère dans le *Guide LVE*). Ainsi, on peut se demander si ces dispositifs d'enseignement bilingue peuvent être considérés comme des approches plurielles de la didactique *intégrée* des langues, notamment dans la relation et l'utilisation des deux langues.

10.2. Les dispositifs CLIL et EMILE

10.2.1. L'origine de l'appellation

CLIL et EMILE sont en fait deux appellations synonymes : la première est la dénomination anglophone, la seconde est la dénomination (et traduction) francophone (Gravé Rousseau, 2011). Dans les années 1990, face à la multitude d'appellations diverses pour décrire des programmes d'enseignement bilingue (parfois dans un même pays), la Commission Européenne a adopté l'acronyme CLIL (qui serait apparu en 1994 chez Marsh) car il avait « l'avantage de regrouper en toute parité sous une même appellation l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et d'une discipline non linguistique » (Gravé Rousseau, 2011, p4). Cette dénomination a le mérite de mettre la langue et le

²⁷ «Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour » p8 (Candelier et al., 2007) et « la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., » p8 (Candelier et al., 2012)

contenu sur un même pied d'égalité (Nikula et Marsh, 1998) : la langue est un outil d'apprentissage et plus seulement un objet d'apprentissage. L'enseignement d'une discipline et de ses contenus ne se fait pas *en* langue étrangère mais *à travers* une langue étrangère. La nuance est ténue et peut prêter à confusion. Pour Nikula et Marsh (1998), le terme *intégration* englobe tous les dispositifs dont les enseignements se font à travers une langue étrangère (que ce soit en immersion ou de façon plus restreinte).

Staquet (2020) est méfiante quant à l'utilisation du substantif *intégration* (et de ses dérivés) car il renvoie aux idéologies et politiques d'intégration des populations dans un contexte migratoire. Le terme a donc pour elle une connotation négative reflétant « la permanence de l'instrumentalisation de l'éducation, de la langue et de la main d'œuvre au service du projet politique et économique de l'Union Européenne [...] » (Staquet, 2020, p141).

10.2.2. Les fondements des dispositifs CLIL/EMILE

Coyle et al. (2010) ont théorisé et posé les fondements de l'enseignement des dispositifs de type CLIL. Il ne s'agit pas d'une simple pédagogie d'enseignement des langues, même s'il est important d'avoir des connaissances sur le processus d'apprentissage des langues chez les apprenants. C'est plutôt « une approche éducative à focalisation double dans laquelle une langue supplémentaire est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement des contenus et de la langue »²⁸. Les auteurs précisent que, bien qu'il n'y ait pas un seul modèle type, les programmes CLIL se distinguent des autres enseignements bilingues car ils comprennent « l'intégration pédagogique planifiée de contenus contextualisés, de la cognition, de la communication et de la culture »²⁹.

Ces quatre paramètres, nommés les 4C, sont fondamentaux lors de l'élaboration planifiée et réfléchi d'une séquence dans une DdNL :

- le *contenu* représente les savoirs et connaissances des DdNL enseignées en langue cible. Il peut aussi s'agir de projets avec des thèmes plus généraux, dans l'optique de travaux interdisciplinaires au sein d'une école.

- le volet *communication* englobe l'utilisation et l'enseignement de la langue cible. Le contenu d'une discipline doit être exploité pour amener à l'apprentissage de la langue cible et non pas calqué sur une progression lexicale ou grammaticale que les

²⁸ « a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language »

²⁹ « the planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture »

contenus devraient nourrir. La progression grammaticale se fait ainsi en fonction des contenus à enseigner.

- la *cognition* comprend tous les procédés qui mènent les apprenants à développer activement et explicitement leurs capacités cognitives (esprit critique, compétence d'analyse, résolution de problème) et d'apprentissage (apprendre à apprendre, apprendre à coopérer). Elle peut être mise en place à travers des modalités d'enseignement diverses (travail de groupe, binôme, expérimentation, recherche...).

- la *culture* est représentée à travers les documents de travail utilisés, l'ouverture d'esprit, l'esprit critique, l'imprégnation et la compréhension d'éléments culturels à travers la langue et la comparaison avec sa propre langue et culture.

Ces paramètres sont étroitement liés puisque l'un ne peut se faire sans l'appui d'un autre. Le contenu, la communication et la cognition sont englobés par l'aspect culturel, qui est immuable lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (la langue est un vecteur de culture en soi). Ils sont eux-mêmes compris dans un champ plus vaste qu'est le contexte éducatif : la façon dont un programme CLIL est mis en place dans un système éducatif (par les volontés politiques ou les décisions prises par l'équipe éducative) influencera la manière dont se développeront les 4C. L'engagement des apprenants est primordial dans un dispositif CLIL : c'est pourquoi les auteurs prônent une pédagogie de projets avec la production de tâches, souvent entre pairs, dans une perspective actionnelle.

Chapitre 5. La place de la L1

Dans ce chapitre, je vais dans un premier temps explorer les idées reçues souvent énoncées pour justifier l'absence de la L1 dans les cours de langue et proposer des contre-arguments. Puis, j'expliquerai pourquoi l'usage de la L1 est indispensable. Enfin, je soumettrai des solutions qui peuvent être envisagées pour assurer un usage optimal de la L1.

11. Idéologies et idées reçues

Le XX^{ème} siècle a vu se développer diverses méthodologies et approches pour l'enseignement des langues, dont la grande majorité avait tendance à réduire, voire bannir l'emploi de la L1 dans la classe de langue (l'usage était toléré dans de rares situations). C'était le cas de la méthode directe, de la méthode audio-orale développée aux États-Unis et de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) pour lesquelles l'enseignement des langues passaient avant tout par la gestuelle, le visuel et le non-verbal (Lah, 2022). Ces méthodes se basaient sur des idées reçues concernant la L1 et de son impact sur l'apprentissage, ce qui a longtemps mené à son rejet.

11.1. Empêcher les interférences

L'une des préoccupations majeures chez les professionnels de l'éducation (enseignants et administrateurs) est l'interférence que peut avoir la L1 sur l'apprentissage de la L2 (Lasagabaster, 2013 ; Roulet, 1980). La crainte est que les apprenants se raccrochent trop souvent à la L1 plutôt que de mobiliser et développer leurs ressources en L2 (Lin, 2015) et qu'ils appliquent de façon identique les schémas linguistiques de la L1 à la L2 (traduction littérale, copier-coller d'une langue à l'autre, mélange des langues) (Jacobson, 1990). C'est pour cette raison que diverses méthodologies et programmes d'enseignement des langues préfèrent compartimenter les langues plutôt que d'établir des ponts entre elles, en séparant les deux langues de manière stricte (comme dans le programme DLI par exemple) et en limitant l'usage de la L1 : c'est d'autant plus vrai dans les programmes destinés aux jeunes apprenants, dont on pense qu'ils n'ont pas les capacités pour trier les langues et leurs systèmes (Jacobson, 1990). Séparer les langues dans l'esprit des apprenants permettraient, croit-on, de les utiliser indépendamment l'une de l'autre, en favorisant la pensée et la réflexion en L2 (Cook, 2008). L'on retrouve ici la vision (réfutée depuis) d'un individu bilingue qui serait en fait la combinaison de deux entités monolingues coexistantes.

Par ailleurs, l'emploi de la L1 est perçu comme un aveu d'échec de la part des enseignants, qui serait utilisée par des apprenants en difficulté qu'ils n'auraient pas su aider (Lah,

2022). Aujourd'hui, la L1 est plutôt mise en avant comme un outil permettant d'évaluer les progrès des apprenants, par le biais de leur interlangue. Les enseignants font part dans plusieurs études d'un sentiment de honte quand ils ont recours à la L1 car ils estiment que c'est une solution de facilité (Harris, 2014).

11.2. L'exposition à la L2

Lin (2015) évoque la mauvaise interprétation et donc l'application erronée de la théorie de l'input (input hypothesis) développée par Stephen Krashen dans les années 1980 pour expliquer le rejet de la L1. La théorie suppose qu'une exposition forte à la L2 est un moyen efficace d'acquérir cette langue. C'est pour cette raison que nombres de programmes et de méthodologies d'enseignement des langues suivent le modèle de l'immersion, afin de plonger les apprenants dans une exposition constante et prolongée à la L2. Le problème est que le temps d'exposition n'est pas le seul facteur déterminant dans l'acquisition d'une langue : l'accès à la compréhension et la qualité de l'input sont tout aussi importants. En exposant sa théorie, Krashen a précisé que la compréhension de l'input (« comprehensible input ») par les apprenants n'était pas à négliger : l'input n'est accessible que si celui-ci est à portée des apprenants et de leurs capacités du moment en L2. Cela rejoint la Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotski. Pour Jacobson (1990), la qualité de l'input et son utilité perçue par les apprenants sont tout aussi déterminants. Il faut mettre les apprenants devant des situations qui stimulent leur intérêt et font sens³⁰. Or, l'accès à la compréhension en L2 n'est pas si facile à atteindre, notamment dans des classes où les capacités et compétences des apprenants (en langue et dans les DdNL) sont très souvent hétérogènes et dans les niveaux débutants et intermédiaires. La L1 est alors un instrument précieux pour débloquer certaines situations et pour étayer un apprentissage (Lasagabaster, 2013 ; Ochi, 2009).

11.3. Imiter les conditions d'apprentissage de la L1

L'argument avancé pour justifier la non-utilisation de la L1 dans la classe de langue est que l'acquisition d'une langue doit ou peut ressembler à « l'acquisition naturelle de la langue maternelle par les enfants » (Hilton, 2022, p126). Il suffirait alors d'apprendre une L2 comme on apprend une L1, en imitant les conditions « naturelles » d'acquisition du

³⁰ « not solely to what extend they are exposed to language X or language Y, but rather to what extend they are engaged in meaningful social interaction in that language » (pas uniquement dans quelle mesure ils sont exposés à une langue X ou une langue Y, mais plutôt dans quelle mesure ils sont engagés dans des interactions sociales qui ont du sens dans cette langue) p 38 (Jacobson, 1990)

langage en L1 par les enfants dans un contexte familial. On retrouve la théorie innéiste de l'acquisition du langage de Chomsky, selon laquelle le cerveau humain est naturellement équipé d'un mécanisme interne permettant l'acquisition et l'apprentissage du langage. En remettant cette hypothèse dans le contexte de l'enseignement des langues, on pourrait donc penser que le simple fait de changer de langue et de se retrouver dans un contexte immersif suffirait à acquérir une autre langue. Or, les conditions d'apprentissage d'une L2 dans un programme d'enseignement bilingue sont particulières et radicalement différentes du contexte familial puisque le contexte scolaire est régi par des caractéristiques spécifiques (groupe-classe, apprentissages programmés, emploi du temps) (Hilton, 2022). Par ailleurs, un argument souvent avancé pour justifier l'absence de la L1 est que lorsqu'un enfant acquiert sa L1, celui-ci n'a aucune autre langue sur laquelle s'appuyer : rien ne justifierait alors l'emploi de la L1 pour aider l'apprentissage de la L2. Mais puisqu'une première langue est déjà présente, autant l'utiliser et surtout, il est impossible pour un apprenant de bloquer la L1 (Cook, 2008) : l'apprentissage de la L2 passera quoiqu'il arrive par les connaissances déjà acquises en L1³¹. Enfin, comme décrit dans le point précédent, une simple exposition à la L2 ne suffit pas pour acquérir des compétences recherchées, puisque le temps d'exposition est limité dans un contexte scolaire (plus limité que l'exposition à la L1).

11.4. Le mythe du locuteur natif

Immerger à tout prix les apprenants dans la L2 témoigne d'une volonté d'en faire des locuteurs natifs (ou du moins de s'en rapprocher le plus possible). L'idée est de permettre aux apprenants d'atteindre un niveau de maîtrise élevé de la langue apprise, niveau que posséderait tout locuteur de cette même langue en tant que langue maternelle. Trois problèmes découlent de cette appellation et des idéologies sous-jacentes.

Tout d'abord, le concept est surtout développé (et analysé) dans les cercles d'études anglo-saxons, sous l'expression « native speakers ». La dénomination interroge puisqu'elle dénote l'appartenance culturelle et ethnique d'une langue à une communauté définie (Muni Toke, 2013). L'expression sous-entend une certaine immuabilité de la langue, qui serait exclusivement cantonnée à un groupe spécifique dans un espace défini, en contradiction avec la nature évolutive et en constante mutation d'une langue vivante. Une hiérarchie des locuteurs est donc incontournable (le locuteur natif s'oppose au locuteur non-natif) avec les

³¹ « students mostly fall back on the 1st language strategies » (les apprenants ont souvent recours à des stratégies développées pour leur première langue) p112 (Cook, 2008)

connotations négatives que cela engendre. Par ailleurs, une première question se pose : que signifie « maîtriser une langue » ? Deux locuteurs partageant la même L1 n'ont très certainement pas les mêmes capacités et compétences dans cette même langue, de par leurs parcours individuels (scolaire, social, culturel, professionnel). La notion de maîtrise est subjective et dépend de l'usage et de l'utilité qu'un locuteur fait d'une langue : un touriste a sûrement, à ses yeux, un niveau suffisant dans une langue pour communiquer avec des autochtones durant un court séjour même s'il n'est pas capable de débattre sur un sujet de société. Enfin, dernier questionnement : un programme d'enseignement des langues, quel qu'il soit, doit-il vraiment amener les apprenants à devenir des locuteurs natifs ? Beaucoup de paramètres font que cela est impossible, pour ne pas dire utopique (Cook, 2008) : l'école est souvent le seul lieu où la L2 est entendue et employée, lors de situations de classe fabriquées, non naturelles, et orientées vers des apprentissages spécifiques (programme scolaire). La langue cible n'est souvent pas la L1 des enseignants, qui n'ont pas tous les codes culturels et sociaux associés à la langue (Hilton, 2022). De plus, peut-être faudrait-il s'attacher à développer d'autres compétences, spécifiques à des apprenants de L2, qui sont également des utilisateurs de L2 (« L2 users »). Cook (2008) parle du Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie au Japon dont les programmes se dirigent dans ce sens pour permettre aux apprenants « de devenir des utilisateurs de L2 efficaces, pas des imitations de locuteurs natifs »³². Cela passerait déjà par une refonte et une réflexion sur les ressources à disposition et les objectifs attendus : la plupart des manuels et des activités montrent des locuteurs performants et il serait intéressant de proposer des modèles plus proches de la réalité des apprenants (en quelque sorte, des locuteurs de L2 « imparfaits ») pour les motiver et développer une confiance dans leurs capacités (Cook, 2008). De même, les évaluations des compétences langagières se basent souvent sur les compétences des locuteurs dits natifs. Les apprenants possèdent une « multi-compétence », représentée par leur interlangue, qui fait que « les interlangues des apprenants contiennent des règles qui sont différentes des compétences des locuteurs natifs »³³.

³² « to become efficient L2 users, not imitation native speakers » p173 (Cook, 2008)

³³ « Learners' interlanguages contain rules that are different from the native speaker's competence » p32 (Cook, 2008)

12. L'utilité de la L1

Interdire ou tout du moins, limiter l'emploi de la L1 apparaît comme irrationnel et contre-productif : la L1 est un outil précieux car c'est sur elle et grâce à elle que les nouveaux apprentissages en langue cible vont se construire et se développer (Lin, 2015 ; Noori, 2020). Les enseignants interrogés lors de différentes études et sondages sur leur emploi de la L1 en classe évoquent l'aspect facilitateur de la L1, que ce soit dans la transmission des savoirs et des compétences que dans l'organisation et la gestion du groupe-classe.

12.1. Engager une réflexion sur les langues

Un retour à la L1 est fréquemment initié par les enseignants pour éclaircir des points de langue de la L2 ou pour effectuer une comparaison entre la L1 et la L2 dans une approche métalinguistique (Lasagabaster, 2013 ; Lin, 2015 ; Noori, 2020). La L1 favorise alors un processus d'analyse et de réflexion, voire même un transfert de ces compétences appliquées d'ordinaire en L1 pour comprendre la L2. En effet, il est difficile d'utiliser le vocabulaire très spécifique de la grammaire pour analyser la L2, notamment si les systèmes linguistiques sont différents et si la culture scolaire laisse peu de place à l'enseignement de la grammaire dans son aspect technique et lexical (les anglo-saxons n'ont pas nécessairement la notion d'un complément d'objet direct, pourtant utile en français dans l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir). Les apprenants peuvent aussi être à l'origine de questionnements sur le fonctionnement de la L2 sans nécessairement avoir un bagage lexical (voire cognitif) suffisant en L2 pour s'exprimer. Il en va de même pour le lexique, dont l'apprentissage de certains mots (connecteurs logiques, mots exprimant des abstractions) ne peut s'effectuer par une simple aide visuelle ou gestuelle : une traduction en L1 est alors indispensable. Par ailleurs, la comparaison de systèmes linguistiques contribue à développer la sensibilité et la tolérance des apprenants face à ce qui pourrait leur paraître comme des incongruités ou des aberrations de la langue cible. Pour reprendre un exemple développé par Roulet (1980), un apprenant de L1-français à qui l'on apprend les différentes phonies de la lettre « x » ([ks][gz][s][s]) dès la classe de CP est plus à même d'accepter les différentes phonies de la lettre « s » en anglais ([s][z][iz]). Enfin, une attention particulière doit être apportée et conscientisée concernant le système phonologique de la L1 et sur son influence sur l'orthographe et la prononciation en L2 (Cook, 2008). Des transferts inévitables mais erronés peuvent s'effectuer en L2, notamment si des lettres, des sons ou des aspects de la prosodie sont inexistant dans la L1 des apprenants. Une réflexion et une prise de conscience des erreurs courantes des

apprenants doivent être analysées par l'enseignant qui explique aux apprenants « le lien entre l'orthographe et la phonologie et le système d'écriture de leur L1 et indirectement, en répétant leurs erreurs typiques »³⁴. Cette analyse peut difficilement se faire sans passer par des exemples en L1 et sans les verbaliser en L1 également.

12.2. Faciliter la compréhension

Pour beaucoup d'enseignants, utiliser la L1 est un gain de temps qui, d'une part, facilite et accélère la mise au travail (passation de consignes sur le fonctionnement de la classe ou pour une activité) et d'autre part, joue un rôle d'étayage puisqu'elle aide les apprenants à comprendre, expliquer et s'assurer de la compréhension des concepts enseignés (Lasagabaster, 2013 ; Lah, 2022). L'étayage en L1 s'effectue sur deux plans :

- entre les apprenants et l'enseignant : souvent à l'initiative des apprenants pour demander une clarification mais également de la part de l'enseignant qui anticipe une difficulté ou observe un moment de flottement ;

- entre les apprenants eux-mêmes qui n'hésitent pas à s'interroger pour apporter des clarifications sur un contenu ou une consigne, à s'entre-aider pour compléter une activité ou comprendre une notion (allant d'un contenu complexe à la simple traduction lexicale) ou pour renforcer un débat (Ochi, 2009 ; Geiger-Jaillet et al., 2016).

L'accès à la compréhension ne passe pas uniquement par la traduction ou la reformulation en L1 : elle s'effectue aussi par le biais de la mémorisation, favorisée par la diminution de l'effort cognitif. C'est ce qu'a constaté Ochi (2009) suite à son étude sur l'enseignement de l'anglais (en tant que L2) à des lycéens japonais : ceux-ci ont expliqué qu'avoir accès à un texte dans les deux langues leur a permis de maintenir leur concentration et donc de retenir les informations importantes pour permettre une retranscription en L2 par la suite. En ne laissant pas sa place à la L1 dans l'enseignement de contenus disciplinaires, le risque est que seulement une partie des contenus enseignés en L2 sera comprise et donc intégrée, et par une plus faible proportion d'apprenants. La L1 permet de prévenir cet aléa.

12.3. Instaurer un environnement d'apprentissage adéquat

La L1 met les apprenants dans de meilleures dispositions pour les apprentissages, puisque l'accès à la compréhension est facilité mais aussi parce que l'environnement de classe est plus propice aux apprentissages.

³⁴ « the link between spelling and their L1 phonology and writing system; and indirectly, by practising their typical errors. » p99 (Cook, 2008)

Tout d'abord, les enseignants avouent avoir très facilement recours à la L1 pour régler des problèmes d'ordre disciplinaire (Lasagabaster, 2013 ; Lah, 2022). Cela peut passer par le simple retour au calme, comme la résolution de conflits ou le recadrage d'un comportement inadapté. Dans tous les cas, le respect des règles est un aspect important dans l'ambiance d'une classe, puisqu'elles conditionnent les relations entre les individus et instaure le « vivre-ensemble », indispensable dans un contexte scolaire pour favoriser les apprentissages. Ensuite, la L1 a un effet apaisant et contribue à instaurer un environnement d'apprentissage positif. Elle réduit le stress chez les apprenants, les sécurisent dans leurs apprentissages et favorise la confiance en soi (Ochi, 2009 ; Lasagabaster, 2013 ; Noori, 2020). Renoncer à la L1 est une expérience difficile et peut démotiver les apprenants les plus faibles : parler en L2 requiert une confiance que des apprenants (débutants ou en difficulté) n'ont pas forcément (Lah, 2022). L'emploi, et donc quelque part, la valorisation de la L1 évite le mutisme et le manque d'implication que peuvent éprouver les apprenants (peu importe leur niveau perçu subjectivement). La motivation est renforcée et le phénomène de distanciation émotionnelle et affective qu'ils peuvent éprouver (notamment en début d'apprentissage) est limité (Cambra-Giné, 2003). C'est pour cette raison que Cook (2008) recommande l'emploi de manuels comprenant des situations ou des dialogues qui mettent en avant des locuteurs de L2 (et non pas des natifs) : pour motiver et développer la confiance des apprenants, il est important qu'ils puissent se projeter et se reconnaître en tant que locuteur de L2 également.

13. Penser l'usage de la L1

Selon Geiger-Jaillet et al. (2016), l'emploi simultané de la L1 et de la L2 est une pratique normalement naturelle et inhérente à l'enseignement bilingue. La compétence bilingue est admise mais dans les faits, ce n'est majoritairement pas le cas. Ce type d'enseignement tend plutôt à développer deux monolinguisms, ce qui est en opposition même à l'enseignement bilingue. Les langues sont très souvent compartimentées par la modalité d'enseignement et la L1 est perçue comme un obstacle à bannir dans la classe de la langue cible (voir §11). Nier la présence de la L1 et empêcher son usage (pour l'enseignant et pour les apprenants) est donc utopique, malgré des préjugés encore tenaces à l'heure actuelle. Mais admettre, comprendre et vouloir mettre à profit les bénéfices de la L1 dans une classe de langue est une chose, encore faut-il se demander de quelle façon celle-ci peut être utilisée pour développer au mieux les compétences et les capacités des apprenants.

13.1. Alternance codique et interlangue

Il est difficile d'évoquer la cohabitation judicieuse entre la L1 et la L2 dans une salle de classe sans parler de l'alternance codique et de l'interlangue, deux concepts intrinsèques chez les sujets bilingues. L'alternance codique (ou « code-switching ») se définit comme un changement d'une langue à l'autre pour faciliter la communication, notamment quand deux locuteurs ont les deux mêmes langues dans leur répertoire. C'est un processus naturel et d'autant plus inévitable dans un contexte d'enseignement bilingue puisque selon Geiger-Jaillet et al. (2016) « l'alternance codique de la part des apprenants fait partie du concept des DEL2 ». L'alternance codique a plusieurs fonctions (Cambra-Giné, 2003 ; Flyman Mattsson et Burenhult, 1999) et ne doit pas être rejetée (Duverger, 2007) puisqu'elle favorise entre autres :

- la communication : notamment chez les apprenants qui n'ont pas assez de ressources en L2 et ont donc souvent recours à la L1 pour ne pas briser la communication ;
- la compréhension : la L1 a un rôle d'étayage assurant la compréhension (concepts, consignes) et favorise les ponts entre les deux langues, notamment dans l'optique d'une réflexion métalinguistique (typique dans la classe de langue mais pas dans des conversations de la vie réelle) ;
- la dimension socio-affective : des écarts en L1 peuvent avoir lieu pour exprimer des émotions spontanées et pour créer du lien entre les différents intervenants.

Cook (2008) estime que l'alternance codique peut être exploitée et considérée comme une méthode d'enseignement, ce que font quelques rares manuels en proposant des dialogues calquant la communication naturelle entre deux bilingues. Elle est un moyen de développer des compétences bilingues et doit être favorisée et encouragée, qu'il s'agisse de macroalternance (alternance des langues institutionnalisée), de mésoalternance (alternance des langues réfléchie et anticipée au sein d'une même séquence didactique) ou de microalternance (recours non programmé à la L1 via l'alternance codique). L'alternance codique permet de dresser l'état des lieux de l'interlangue des apprenants. L'interlangue, (théorisé par Selinker en 1972) se définit comme une langue passerelle entre la L1 et la L2, qui évolue avec le temps selon le niveau de l'apprenant et de ses connaissances du moment (en constante mutation également). Souvent dénigrée par le passé, l'interlangue est en réalité un outil indispensable qui montre comment les apprenants apprennent, ce qu'ils apprennent et ce qu'ils comprennent (Dewaele, 2003). Elle reflète « l'état de leurs

systèmes linguistiques temporaires plutôt que montrer leur compréhension imparfaite de la langue cible »³⁵ (Cook, 2008). Ainsi, en favorisant l'emploi de la L1 dans la classe de la langue cible, l'enseignant dispose d'un outil indispensable qui lui permet d'évaluer les progrès et le niveau des apprenants. La présence de la L1 dans la classe de la langue cible ne doit pas être crainte puisqu'il a d'ailleurs été observé que l'usage de la L1 diminue alors que les compétences en L2 progressent naturellement (Lasagabaster, 2013 ; Noori, 2020).

13.2. La traduction

La méthodologie traditionnelle, longtemps utilisée pour enseigner les langues (vivantes et mortes) jusqu'au début du XX^{ème} siècle, se basait entre autre sur la « grammaire-traduction » (Cuq et Gruca, 2017) qui consistait à traduire des textes littéraires. Surtout axée sur l'écrit et l'apprentissage de la grammaire, cette méthode a « traumatisé » les apprenants et les enseignants, entraînant son rejet et le rejet de la L1 par la même occasion, pour se concentrer sur des approches axées sur la communication et l'accès direct à la L2 sans avoir recours à la L1 (Castellotti, 2001). Tant décriée, cette méthode permettait cependant la comparaison de deux langues et le passage d'une langue à l'autre (Roulet, 1980), s'intégrant ainsi dans la didactique intégrée des langues étrangères (que Roulet appelait « pédagogie intégrée »), qui prône une approche décloisonnée des langues en aidant « l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues » (Candelier et al., 2007). Les auteurs du CARAP estiment d'ailleurs que la « grammaire-traduction » est une forme d'approche plurielle car c'est « un excellent point de départ pour la réflexion comparative sur les langues et la prise de conscience de particularités d'ordre culturel. » (Candelier et al., 2007, note de bas de page p7). Duverger (2009) préconise d'ailleurs la mise en place de séances d'approche comparatives et contrastives pour établir des ponts entre les langues. Pour Noori (2020), « la traduction devient un incontestable outil d'apprentissage » car elle permet aux apprenants de développer leur interlangue et à l'enseignant d'évaluer le développement de leurs compétences et leurs connaissances de la langue cible.

Jacobson (1990) précise cependant que la traduction immédiate est peu efficace pour apprendre une langue, induisant que celle-ci doit faire l'objet d'une réflexion et d'un

³⁵ « their temporary language systems rather than their imperfect grasp of the target language » p14 (Cook, 2008)

apport menant à une réflexion sur les langues. C'est ce que défend Déjean le Féal (1993) pour qui la démarche de travail d'un traducteur, basée sur la déconstruction des phrases et la reformulation est primordiale. Notant le rôle de l'interlangue dans de possibles interférences entre les deux langues pouvant fausser une traduction, elle précise que le travail de reformulation aide néanmoins à s'imprégner des caractéristiques linguistiques, syntaxiques et culturelles d'une langue cible en la comparant à la L1 s'il est guidé et didactisé par l'enseignant. Fernandez (2015) a observé en Russie que la sur-utilisation de la traduction amenait les apprenants à ne pas développer des stratégies de communication (paraphrase, détournement...).

13.3. L'instauration d'un contrat codique

Il est souvent difficile pour les enseignants d'inciter les apprenants à employer la L2 dans la classe, notamment chez les débutants. Imposer la L2 et bannir la L1 peut être contre-productif. Dans ce cas, il est possible de définir des moments durant lesquels la L1 est autorisée (mais pas forcément obligatoire) dans la classe de la langue cible : les apprenants sont alors plus réceptifs et volontaires car la L2 n'est pas imposée tout le temps et se sentent plus libres de s'exprimer (Harris, 2014). Pour éviter tous malentendus et toutes consignes contradictoires quant à l'usage de la L1 (de la part de l'enseignant qui accepte puis réprime la L1 selon les moments) qui pourraient décourager et désorienter les apprenants, Cambra-Giné (2003) préconise la mise en place d'un « contrat codique » clair et accepté par tous les participants : ce contrat établit les règles qui régissent l'emploi de la L1 dans la classe de manière générale ou lors d'une activité particulière. L'enseignant expose ses attentes quant à l'emploi de la L1, tout en gardant un esprit ouvert si des digressions apparaissent.

13.4. Un usage réfléchi de la L1

De nombreux chercheurs validant l'utilité et l'importance de la L1 préconisent un usage raisonné de cette dernière. Cet usage ne doit pas s'effectuer de manière aléatoire ou d'une telle façon qu'il freine l'apprentissage de la L2 (en supplantant la L2 par exemple), mais au contraire, doit se faire d'une manière réfléchie, voire planifiée. Lin (2015) parle d'un « usage modéré », pour avancer l'idée qu'il faut utiliser la L1 à des moments spécifiques. Elle préconise une approche planifiée qui soit intégrée dans le programme scolaire ou du moins, dans la planification des leçons par les enseignants. Elle remarque d'ailleurs que les études sur la L1 se focalisent trop souvent sur l'usage arbitraire (non prévu) de la L1 mais

pas sur sa planification (quand et si elle existe). C'est ce que conclut également Lasagabaster (2013) en indiquant qu'une formation serait nécessaire pour mener les enseignants à un usage efficace de la L1 dans leur salle de classe. Il relate le cas d'enseignants qui, malgré les injonctions, sont quoiqu'il arrive amenés à employer la L1 pour s'adapter à une situation de classe à un moment précis, basé sur leur ressenti. C'est ce qu'a aussi observé Lah (2022) : les enseignants admettent utiliser la L1 pour s'adapter au niveau des apprenants (débutants ou non), à certains moments de l'année (début de l'année scolaire) et selon les concepts abordés (points de grammaire difficiles à expliquer en L2). Leur utilisation de la L1 n'est pas pensée en amont mais résulte plutôt d'une adaptation à une situation et à l'appréciation du comportement des apprenants.

Jacobson et Faltis (1990) prônaient déjà il y a plusieurs décennies une utilisation modérée, réfléchie et guidée de la L1 par l'enseignant et non subie suite à une utilisation spontanée des apprenants. L'enseignant doit faire des choix pédagogiques en analysant les apprenants, leur comportement et l'interaction du moment pour choisir de changer de langue à des fins éducatives. Duverger (2009) va encore plus loin et préconise une bilinguïté constante au sein de la salle de classe, à l'oral comme à l'écrit, en particulier dans une même séquence didactique, tout en précisant lui aussi que cette alternance entre les langues doit être réfléchie et non pas aléatoire. Il décrit des pratiques correspondant à de la mésoalternance, qu'il appelle aussi alternance séquentielle (Duverger, 2007, 2009), que Steffen et Freytag Lauer (2021) résument comme une « didactisation où l'enseignant porte un choix, entre autres, sur les activités et contenus qu'il proposera aux apprenants et sur la manière de les présenter ». L'idée est de favoriser et d'inciter le passage d'une langue à l'autre, lors d'une même séquence didactique, à travers des modalités de travail et du matériel pédagogique adaptés. Ce format de travail est aussi connu sous le nom d'îlots bilingues (ou îlots immersifs) qui « peuvent être considérés comme étant un format court d'un enseignement immersif » (Freytag Lauer, 2019). Dans les faits, un enseignant peut par exemple faire émerger des représentations ou des pré-requis des apprenants en L1 avant de continuer la leçon en L2. Il peut aussi proposer aux apprenants de travailler sur des documents et des supports en L2, tout en leur demandant de répondre à des questions en L1. Cette modalité de travail pourrait parfaitement s'inscrire dans un dispositif où un même enseignant a en charge d'enseigner les deux langues. Ainsi, les îlots immersifs ne seraient pas transposables dans le programme DLI en Utah puisque l'enseignant de L2 ne doit absolument pas faire référence à la L1 dans sa salle de classe. Les îlots immersifs s'inscrivent dans une démarche liée aux approches plurielles.

Dès les années 1980, Jacobson avait théorisé une approche similaire appelée The New Concurrent Approach selon laquelle l'enseignant pouvait alterner les langues à des moments précis (utiliser la L1 pour enseigner des concepts importants ou pour garder l'attention des apprenants) et en respectant certaines règles (Jacobson, 1990). Cette méthode valorisait l'alternance codique en la reconnaissant comme une part importante du processus d'acquisition d'une langue et en admettant le bilinguisme des apprenants : l'adjectif « concurrent » qui peut se traduire par « simultané » montre comment deux langues cohabitent simultanément dans l'esprit d'un apprenant (niant ainsi l'aspect monolingue ou la vision d'un apprenant qui serait deux monolingues). Ici aussi, l'enseignant a un usage « équilibré » entre les 2 langues. Il est à l'origine de l'alternance codique, et non pas les apprenants, pour atteindre un objectif d'apprentissage précis.

14. Questions de recherche et hypothèses

C'est ainsi qu'après avoir décrit le fonctionnement des programmes DLI en Utah et EMILE en Haute-Savoie et après avoir fait un tour d'horizon de l'emploi de la L1 dans les recherches scientifiques et théoriques (usage qui dépend du bilinguisme recherché), je propose dans ce mémoire de répondre à deux questions de recherche et d'analyser trois hypothèses :

Question de recherche 1 (QR1) : Comment la L1 est-elle mise en place et utilisée dans les deux dispositifs d'enseignement bilingue DLI et EMILE?

- Hypothèse 1 (H1): La L1 est utilisée pour instaurer un environnement de travail optimal.
- Hypothèse 2 (H2): La L1 est utilisée pour permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension.

Question de recherche 2 (QR2) : Pourquoi l'emploi de la L1 est-il restreint par les professionnels de l'éducation ?

- Hypothèse 3 (H3): La L1 est perçue comme un obstacle à l'apprentissage de la L2.

Je vais tenter de répondre à ces questions et de valider ou d'invalider les hypothèses à travers un recueil de données varié et avec le prisme de mon expérience dans les deux programmes d'enseignement bilingue.

Chapitre 6. Méthodologie

Ma démarche est une approche ethnographique puisque les données récoltées permettent d'examiner, d'analyser et de qualifier les comportements et interactions d'individus (enseignants et apprenants) dans l'environnement « naturel » de la classe, dans le sens où je ne suis pas intervenue et que je n'ai mis en place aucune expérimentation (Cambra-Giné, 2003). C'est avant tout une approche qualitative puisque je m'intéresse aux représentations des enseignants et à leurs attitudes en classe à travers l'analyse de données récoltées lors d'entretiens, d'observations et de questionnaires. Les questions du sondage en ligne permettent d'élaborer une ébauche d'analyse quantitative sommaire, tout en ayant conscience de ses limites (peu de participants).

Dans cette partie je vais d'abord présenter les participants avant de décrire les outils et les moyens utilisés (questionnaires, observations, entretiens) pour recueillir les données nécessaires.

15. La sélection des participants

15.1. Les enseignants

Les représentations, les ressentis et la pédagogie des enseignants sont au cœur de ce mémoire. Leur sélection était donc importante.

Dans un premier temps, j'ai ébauché une liste des connaissances dans mon entourage qui seraient susceptibles de correspondre aux critères que je m'étais fixée : les enseignants devaient avoir a minima une expérience (passée ou actuelle) d'enseignement dans l'un des deux dispositifs décrits précédemment, voire une expérience dans les deux dispositifs. La sélection s'est donc faite par choix, sur la base de critères, mais également par défaut (certains n'ont pas souhaité participer ou n'ont jamais donné suite à ma requête). J'ai également élargi ma recherche en sollicitant l'aide d'administrateurs pour me mettre en contact avec d'autres enseignants. Au final, une liste de 10 enseignantes a été établie : 5 ont enseigné ou enseignent dans le programme DLI en Utah, 3 enseignent en dispositif EMILE en Haute-Savoie et 2 ont la double expérience (voir §16.2.1 et §17.1).

15.2. Les administrateurs

Les deux programmes d'enseignement bilingue qui sont étudiés dans ce mémoire sont pilotés par des administrateurs³⁶ qui aident et guident les enseignants et les établissements scolaires, avec des directives plus ou moins claires. Ainsi, dès que les grandes lignes de mon sujet de mémoire furent ébauchées, j'ai rapidement pris contact avec la Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Étrangères de Haute-Savoie (CPD LVE). Dans le même temps, j'ai contacté la directrice du programme DLI-français en Utah.

16. Les questionnaires

16.1. L'élaboration des questionnaires

Une première ébauche de la liste des participants a permis de dégager quatre profils différents, basés sur leurs parcours d'enseignement dans les dispositifs DLI et EMILE ou leurs rôles dans la mise en place de ces programmes : les enseignants avec une expérience d'enseignement dans les dispositifs EMILE ; les enseignants avec une expérience d'enseignement dans le programme DLI ; les enseignants avec une double expérience ; les administrateurs. Quatre questionnaires différents ont donc été rédigés à l'intention des enseignants, afin d'obtenir des informations spécifiques en lien avec leurs expériences variées et leurs rôles (annexes n°2, 3, 4, p 103- 105). En effet, j'ai estimé qu'un enseignant n'ayant que l'expérience du DLI en Utah avait un regard différent d'un enseignant ayant expérimenté les deux dispositifs. Les questions ont été proposées lors d'un entretien semi-directif ou par le biais d'un questionnaire écrit. Cependant, j'ai conscience que la rédaction d'un questionnaire présente plusieurs défauts, notamment s'il est complété en autonomie par des participants (nécessité de rédiger des questions à la fois compréhensibles et neutres pour ne pas influencer et orienter la réponse ; impossibilité d'obtenir un complément d'information et de rebondir ; hors-sujet ; réponses vagues et incomplètes). C'est pourquoi un sondage à remplir en ligne a été conçu, avec des questions fermées sous la forme d'échelle de fréquence (jamais, souvent...) et d'échelle de Likert (pour exprimer un certain degré d'accord ou de désaccord avec une affirmation) pour obtenir des informations détaillées sur les représentations des enseignants et leur utilisation de la L1. Le sondage est composé de 27 questions (annexe n°7, p 109).

³⁶ Je qualifie d'administrateurs toutes les personnes n'étant pas des enseignants.

Ainsi, tous les questionnaires à destination des enseignants (peu importe le profil des sondés) comportent :

- une première partie avec des questions sur des déterminants sociaux spécifiques (essentiellement sur l'expérience professionnelle des enseignants) et des questions portant sur l'objet d'étude du mémoire, à savoir les représentations des enseignants sur la L1 et l'usage qu'ils en font en classe. Cette partie présente les questions sur un document de traitement de texte sur lequel les interviewés pouvaient répondre directement.

- une deuxième partie permettant d'obtenir des réponses plus précises sur des points très caractéristiques liés à la L1 (représentations, usage), présentée sous forme de sondage via un formulaire à compléter en ligne.

J'ai également conçu des questionnaires spécifiques pour la directrice du programme DLI-français en Utah et la CPD LVE de Haute-Savoie portant sur la mise en place des programmes DLI et EMILE et sur les choix effectués (annexes n°5 et 6, p 107- 108).

16.2. Diffusion et retour des questionnaires

16.2.1. Les enseignants

Le questionnaire en deux parties fut envoyé à 7 des 10 enseignantes de la liste finale au début du mois de mars, par mail (les trois enseignantes observées en classe ayant accepté de réaliser un entretien). Toutes n'ont pas donné suite malgré mes relances. Ainsi, 4 enseignantes ont complété entièrement le questionnaire (2 ont détaillé leurs propos et répondu de manière approfondie ; les 2 autres ont produit des réponses plus courtes et non détaillées) et 2 enseignantes l'ont complété partiellement (sondage uniquement). Ces 4 enseignantes ont reçu le même questionnaire, composé de 14 questions, car elles ont toutes le même profil : elles enseignent ou ont enseigné dans le programme DLI en Utah mais n'ont pas et n'ont pas eu de classe EMILE-anglais en Haute-Savoie. Elles ont toutes des parcours hétéroclites (annexe n°8, p 111 pour le retour des questionnaires ; annexe n°10, p 119 pour les résultats du sondage).

nom³⁷	années d'ancienneté dans l'enseignement	expérience dans l'enseignement bilingue
Coline	18 ans	année scolaire 2020-2021 Grantsville Elementary School, classe de 5 ^{ème} grade
Lucie	15 ans	depuis août 2018 Grantsville Elementary School, classe de 2 ^{ème} grade
Perrine	7 ans	2 années scolaires (2019-2021) Trailside Elementary School, classe de 1 ^{er} grade
Valérie	7 ans	2 années scolaires (2019-2021) Foxboro Elementary School, classe de 1 ^{er} grade

Figure 2. Tableau récapitulatif des enseignantes ayant répondu au questionnaire

16.2.2. La directrice du programme DLI-français en Utah

Sept questions ont également été envoyées par mail le 16 mars 2023 à Georgia Geerlings, la directrice du programme DLI-français en Utah. Elle m'a répondu le 22 mars 2023, mais suite à ses réponses quelque peu concises, je lui ai demandé des compléments d'informations (annexe n°9, p 117). Elle est la responsable du programme DLI français en Utah depuis 2017. Elle a enseigné pendant 3 ans comme professeur de français dans le programme DLI. Elle est maintenant chargée du recrutement des enseignants, de la mise en place de plans de formations et de l'implantation du programme dans les écoles primaires.

³⁷ Les noms ont été changés pour respecter l'anonymat des participants.

17. Les observations

17.1. Les participants

Trois enseignantes en dispositif EMILE-anglais ont accepté de m'accueillir dans leur classe, à l'E.P.P. Les Îles à Bonneville. Toutes les trois ont des parcours hétéroclites.

nom ³⁸	années d'ancienneté dans l'enseignement	expérience en dispositif EMILE
Géraldine	15 ans	depuis septembre 2019 année 1 : 2 classes de GS année 2 : 2 classes de GS année 3 : 2 classes de GS année 4 : 2 classes de MS-GS
Camille	19 ans	depuis septembre 2020 année 1 : 2 classes de CP année 2 : 1 classe de CP ³⁹ année 3 : 1 classe de CP, 1 classe de CP-CE1
Clara	10 ans	depuis septembre 2021 année 1 : 1 classe de CP-CE1, 1 classe de CE1 année 2 : 1 classe de CE1-CE2, 1 classe de CE2

Figure 3. Tableau récapitulatif des enseignantes observées en classe

17.2. La grille d'observation

En amont des observations, j'ai élaboré une grille (annexe n°11, p 121) pour guider l'analyse des observations et des enregistrements, aidée par mes différentes recherches et lectures. Les items listés correspondent aux occurrences et à la fonction de la L1, chez les enseignants et chez les apprenants, qui sont répertoriés par des études sur le sujet et que je m'attendais à observer en classe (Cambra-Giné, 2003 ; Lajoie, 2007). Mes questions de recherche et mes hypothèses ont également guidé sa conception.

Les items référencés pour l'enseignant sont plus nombreux que les items réservés aux apprenants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, j'ai estimé que l'enseignant, par son expérience et son expertise, étant le plus à même de produire en L1, aussi bien quantitativement (les enseignants parlent plus que les apprenants) que qualitativement (l'enseignant peut analyser une situation de classe et adapter son discours en conséquence). Chez les apprenants, les productions et interactions en L1 sont plus spontanées et moins codifiées volontairement, comme elles pourraient l'être avec un enseignant dans un

³⁸ Les noms ont été changés pour respecter l'anonymat des participants.

³⁹ Durant cette année scolaire, Camille a enseigné les deux langues à la même classe.

contexte d'enseignement et de transmission des savoirs et des connaissances. Par ailleurs, le sujet de ce mémoire se concentre avant tout sur les représentations et les pratiques des enseignants. La grille a évolué pendant et après les observations. En effet, des items listés dans un premier temps n'ont pas été observés (en gris). De plus, je n'avais pas anticipé certains usages de la L1 (ajoutés par la suite et matérialisés en bleu). Je me suis également basée sur mon expérience dans le programme DLI et certains emplois ne sont jamais apparus en deux années d'enseignement (par exemple AP2F, ENS5C).

Voici un tour d'horizon des items listés pour l'enseignant :

- les items sous l'onglet « traduction » reflètent une traduction en L1 en quasi-simultanée et non-planifiée en amont de l'enseignant, sous son impulsion, selon son appréciation du moment ou à la demande d'un ou de plusieurs apprenants ;

- les items sous l'onglet « explication métalinguistique » font référence à des discussions spécifiques sur des points de langue de la langue cible ;

- les items sous l'onglet « gestion de la classe » montrent toutes les occurrences en L1 qui permettent à l'enseignant de maintenir le contrôle de sa classe, que ce soit pour la discipline ou pour des aspects plus pratiques comme la gestion du matériel ou l'organisation des activités ;

- les items sous l'onglet « aide à la compréhension » vont au-delà de la simple traduction et permettent à l'enseignant d'étayer en L1 si besoin pour s'assurer de la compréhension d'une consigne ou d'une notion.

- les items sous l'onglet « spontanéité » référencent toutes les occurrences de L1 qui sont liées à des situations émotionnelles ou à des réactions instinctives non-planifiées. Ils montrent que l'enseignante « vit » le moment et se permet des libertés qui ne sont pas toujours contenues.

Voici un tour d'horizon des items listés pour les apprenants :

- les items sous l'onglet « aide à la compréhension » correspondent à tous les emplois de la L1 permettant aux apprenants de s'assurer de la compréhension d'un concept, d'un mot ou d'une consigne ;

- les items sous l'onglet « communication générale » montrent toutes les productions en L1 qui n'ont aucun lien avec l'accès à la compréhension mais qui permettent aux apprenants d'échanger entre eux ou avec l'enseignant (raconter une expérience personnelle, demande de matériel).

- les items sous l'onglet « spontanéité » font état des productions en lien avec des situations émotionnelles ou des réactions spontanées.

La grille d'observation m'a permis de qualifier les productions en L1 pour comprendre dans quels contextes les enseignants et les apprenants étaient plus à même d'employer la L1 et si des situations étaient plus propices que d'autres. Cependant, j'ai éprouvé des difficultés pour qualifier certaines productions : par exemple, l'item APP2F recense tous les moments où des apprenants prennent la parole en L1, sans l'impulsion de l'enseignant et pas toujours en lien avec le déroulement du cours (pour raconter une expérience ou rebondir sur les propos d'un camarade). Je n'ai pas voulu qualifier ces interventions dans la partie « spontanéité », qui pour moi permet de qualifier des productions très courtes. L'intitulé reste donc assez vague. Par ailleurs, si certaines productions laissent peu de doute à l'interprétation (ENS1F ou APP1C), d'autres sont plus difficiles à catégoriser. En effet, n'étant en observation que sur une très courte durée, je n'ai pas pu me familiariser avec les apprenants, les enseignantes et leur façon de fonctionner d'une manière générale. Certaines interventions peuvent être interprétées de plusieurs façons et s'entremêler. Pour les apprenants, je n'ai recensé que les productions audibles : j'ai donc laissé de côté des bavardages et chuchotements qui se devinent mais qui sont impossibles à qualifier et à quantifier (annexe n°12, p 123 pour l'analyse des items référencés lors des observations).

17.3. Contexte des observations

Dans l'optique de comparer et d'analyser les dispositifs DLI en Utah et EMILE en Haute-Savoie, des observations en classe se sont rapidement révélées indispensables pour étudier concrètement et le plus objectivement possible la place de la L1 dans ces deux programmes, sans me baser uniquement sur les représentations des enseignants à l'égard de leur propre pratique. Cependant, il est apparu très tôt que ma présence dans des classes en Utah serait compromise pour des questions temporelles, légales, logistiques et financières. Des enregistrements audio ne nécessitant pas ma présence auraient pu être envisagés mais cette option a été écartée car j'ai considéré que ma présence physique était indispensable pour comprendre et analyser au mieux les échanges au sein de la classe. Ainsi, toutes les affirmations concernant l'emploi de la L1 dans ce mémoire dans les classes de DLI-français sont basées sur les réponses au questionnaire (des enseignants et de la directrice du programme DLI-français). Leurs déclarations, montrant leurs représentations personnelles, sont donc subjectives. Ma propre expérience (pratique de

classe, interactions au sein de l'école, discussions avec les collègues) viendra compléter l'argumentaire. Les démarches entreprises pour effectuer des observations en classe EMILE en Haute-Savoie ont été un peu plus fructueuses : étant titulaire d'un poste EMILE-anglais à l'E.P.P. Les Îles à Bonneville depuis la rentrée 2022, je connaissais déjà les enseignants ainsi que le directeur, qui ont accepté ma venue dans l'école. Les observations ont été réalisées tardivement, au mois de mai, pour des questions d'organisation et d'emplois du temps divergents. J'avais également pris contact avec les écoles EMILE à Annecy mais ma requête n'a finalement pas abouti.

Il s'agit donc d'une structuration forte de type synchronique : plusieurs observations ont été réalisées dans les trois classes pour obtenir un corpus de données le plus conséquent possible mais pas dans le but de voir une évolution dans les pratiques. Des enregistrements audio des séances observées ont été effectués et une prise de notes en simultané a permis de compléter la récolte de données.

17.4. Déroulement des observations

Huit observations ont été réalisées en ma présence au début du mois de mai 2023 à l'E.P.P. Les Îles dans trois classes EMILE-anglais (annexe n°13, p 125). Des enregistrements audio ont été effectués pour permettre une analyse détaillée et plus sereine après coup, couplés par une prise de note en temps réel. Cependant, cette méthode de travail comporte des dysfonctionnements. Ne possédant pas de matériel sophistiqué et adapté à ce type de pratique, les enregistrements ont été faits sur un téléphone portable. La qualité du son n'étant pas la plus optimale, certains enregistrements ont été difficilement exploitables (voire impossibles). Tout d'abord, deux des huit enregistrements n'ont pas fonctionné. De plus, le téléphone étant posé à proximité de certains îlots d'apprenants, des bruits parasites (bruits de chaise, de mouvement, bavardages et chuchotements) couvrent la parole des enseignants ou d'autres apprenants.

J'ai volontairement demandé à observer des temps différents dans la journée de classe, afin d'étudier un ensemble varié d'interactions, selon les moments de la journée et les disciplines enseignées. Les temps d'observation n'ont pas été faciles à définir pour des questions d'emploi du temps et de contraintes pédagogiques. A noter que pour chacune des enseignantes, de manière tout à fait fortuite, j'ai pu observer les mêmes classes.

enseignantes		date	classe
Géraldine	observation n°1	4/05/23 entre 13h35 et 15h00	16 GS et 8 MS (24 apprenants)
	observation n°2	5/05/23 entre 8h20 et 9h30	
	observation n°3	12/05/23 entre 10h00 et 11h45	
Camille	observation n°1	4/05/23 entre 15h30 et 16h30	6 CP et 21 CE1 (27 apprenants)
	observation n°2	5/05/23 entre 10h45 et 11h45	
	observation n°3	12/05/23 entre 8h20 et 10h00	
Clara	observation n°1	4/05/23 entre 8h20 et 10h15	28 CE2
	observation n°2	12/05/23 entre 13h35 et 15h15	

Figure 4. Tableau récapitulatif des observations réalisées à l'E.P.P. Les Îles

18. Les entretiens

18.1. Les participants

18.1.1. Les enseignantes

Les trois enseignantes dont les classes ont été observées ont réalisé un entretien individuel, une fois les observations terminées (voir §17.1).

18.1.2. La Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Étrangères de Haute-Savoie

Karine Cadiou est en poste depuis 4 ans en tant que Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Étrangères de Haute-Savoie. Elle gère l'accompagnement des écoles primaires dans le déploiement du dispositif EMILE, la mise en place d'autres programmes en lien avec l'enseignement des langues régionales et étrangères et l'arrivée d'assistants de langue. Elle m'a notamment mis en relation avec des directeurs d'écoles EMILE dans le département.

18.2. Déroulement des entretiens

Deux types d'entretien ont été menés. Dans un premier temps, la CPD LVE de Haute-Savoie a été interviewée lors d'un entretien téléphonique le 2 février 2023. Des questions avaient été préparées en amont mais la nature de l'entretien a permis de rebondir sur certains propos. L'enregistrement étant impossible, les propos ont été recueillis par une prise de note en temps réel (annexe n°17, p 140). Puis, des entretiens individuels en face à face ont été effectués avec les trois enseignantes qui ont accepté ma présence en classe. Pour éviter toute influence dans leurs pratiques de classe, ils ont eu lieu une fois les observations terminées. Pour assurer une analyse la plus complète et fidèle possible, les entretiens ont été enregistrés, avec la permission des enseignantes. Une transcription exacte n'a pas été jugée essentielle (annexes n°14, 15, 16 p 128-135 pour un compte-rendu des entretiens).

Les entretiens sont de type semi-directif, car ils sont guidés par des questions préalablement rédigées. Les questions de la partie 1 du questionnaire ont fourni aux enseignantes une liberté d'expression : je les ai laissées dérouler le fil de leur pensée et de leurs propos sans interruption de ma part, même quand le sujet déviait un peu de la question posée. J'ai également pu demander des précisions et j'ai rebondi concernant certains propos. La partie 2 (sondage) a été complétée individuellement, en ma présence.

Partie 3
-
Analyse des données récoltées

Chapitre 7. Analyse des questionnaires

Dans ce chapitre, je vais analyser les réponses fournies par les questionnaires pour tenter de valider ou d'invalider les questions de recherche et les hypothèses de travail. Je précise à nouveau que les personnes interrogées ont exclusivement l'expérience de l'enseignement bilingue en Utah.

19. Question de recherche 1 – Hypothèse 1

La gestion du groupe-classe et l'instauration d'un environnement propice aux apprentissages sont des points souvent évoqués par les enseignants pour justifier l'emploi de la L1 dans la classe de langue (voir §12.3.).

Trois des quatre enseignantes interrogées mentionnent avant tout la résolution de problèmes disciplinaires pour justifier l'emploi très ponctuel de la L1, mais en dehors de la salle de classe précisent-elles, sur les conseils des responsables du programme DLI-français, comme si la « bulle L2 » de la classe de la langue cible devait être préservée. Les éléments légèrement perturbateurs (tels les bavardages) sont repris en langue cible mais certains comportements nécessitent une prise de conscience de la part des apprenants, d'où le recours à la L1, confirmé par ailleurs par le sondage (q°14) où 88,8 % des enseignantes avouent utiliser la L1 pour régler des problèmes de discipline.

Valérie remarque d'ailleurs l'effet pervers de l'injonction faite contre l'usage de la L1 en Utah : pour limiter son usage de la L1, elle délégait les problèmes de discipline à son binôme, amenant les apprenants (et leurs parents) à accorder moins de poids à son autorité et sa légitimité. La relation entre l'enseignant et les apprenants est alors compromise, ce que j'ai moi-même constaté : les apprenants partageaient plus volontiers leurs envies, leurs tracas et des événements personnels avec mon binôme américain car il n'y avait pas cet obstacle de la langue (obstacle aussi bien dans leur maîtrise perçue du français que dans l'interdiction de parler anglais). Or, il est primordial d'instaurer une relation de confiance entre l'enseignant et les apprenants, en dehors du simple cadre de transmission des connaissances et des savoirs (l'enseignant endosse souvent le rôle de confident). Cela montre bien que la L1 a un rôle facilitateur dans le développement des liens et de la relation entre enseignants et apprenants. Cette relation de confiance apparaît également chez deux des enseignantes qui évoquent le besoin de rassurer les apprenants (toutes deux avaient des apprenants de 1^{er} grade débutants), voire de les « mater ». La gestion du stress, évoquée par Ochi (2009), Lasagabaster (2013) et Noori (2020) n'a cependant pas toujours été simple à gérer : avouant que l'injonction à l'encontre de la L1 « a été un

challenge », Perrine parle des apprenants qui « restaient perdus », même en fin d'année scolaire, et qui avaient du mal à trouver leur place dans le programme. Constat partagé par Valérie qui évoque l'incompréhension des jeunes apprenants quant à leur scolarisation dans un programme d'immersion. On peut postuler que l'usage de la L1 aurait pu atténuer ce sentiment de perte et apporter plus de sens au programme (d'autant plus que la L2 choisie, le français, n'a aucun poids culturel et historique en Utah). L'aspect sécuritaire est évoqué par Perrine, qui explique avoir eu recours à la L1 dans la classe de la langue cible durant la période COVID : il était important de faire comprendre les consignes d'hygiène et de sécurité instaurées par l'établissement scolaire et les autorités. Dans ce cas, l'utilisation de la L1 est dictée par une situation très particulière, à laquelle tous les protagonistes ont dû s'adapter.

20. Question de recherche 1 – Hypothèse 2

Dans des programmes d'enseignement bilingue où l'apprentissage de la langue est étroitement lié à l'apprentissage de contenus disciplinaires, la compréhension peut aussi bien concerner le fonctionnement même de la langue cible que les savoirs et connaissances des disciplines enseignées. Concernant la langue cible et la réflexion métalinguistique, seule Coline admet avoir eu recours à la L1-anglais pour expliquer des points de la langue française (grammaire et conjugaison), mais « ponctuellement » et « seulement à l'écrit au tableau ». L'absence d'oralisation indique, soit la volonté de l'enseignante de ne pas enfreindre complètement la règle sur l'emploi de la L1 dans la classe de la langue cible, soit une insécurité linguistique face à des locuteurs de L1. Elle note toutefois que ces rares occasions ont été positives et bénéfiques puisque « la prise de conscience des apprenants était observable ». La comparaison des langues induite par la didactique intégrée des langues et prônée par différents chercheurs (Candelier et al., 2007, 2012 ; Lasagabaster, 2013 ; Lin, 2015 ; Noori, 2020) ne semble pas être une préoccupation majeure des enseignantes interrogées : 77,8 % avouent utiliser parfois la L1 pour comparer la L1 et la L2 (q°15) et 44,4 % disent ne jamais avoir recours à la L1 pour expliquer un point de langue de la L2 (q°16). Paradoxalement, 77,8 % estiment qu'utiliser exclusivement la L2 pour expliquer un point de grammaire de la L2 (q°11) n'est pas optimal. Les enseignantes semblent tiraillées entre l'envie d'immerger les apprenants dans la L2, tout en ayant conscience du caractère illusoire d'une telle pratique. Il est également possible que selon les niveaux de classe, le temps accordé à la réflexion sur la langue peut paraître trop

complexe : la seule enseignante qui évoque la comparaison des langues a eu une classe de 5^{ème} grade, les autres ayant enseigné à des classes de 1^{er} et 2^{ème} grades.

L'accès à la compréhension passe également par les consignes de travail. Cela est évoqué par Perrine qui précise qu'en période de COVID, durant laquelle les enseignements étaient perturbés, le recours à la L1 a été nécessaire. Les sondées sont plus catégoriques. En effet, 66,7 % disent n'avoir jamais recours à la L1 pour expliquer la consigne d'une activité (q°18) mais elles sont plus mesurées concernant l'explication des consignes d'une évaluation (q°19) : l'enjeu de l'évaluation (qui est un contrôle des connaissances d'une DdNL et pas de la langue en elle-même) semble être un facteur déterminant.

Pour l'enseignement des DdNL, le verdict est sans appel : 100 % des enseignantes disent ne jamais expliquer une notion en L1 avant de l'aborder en L2 (q°17) et 44,4 % disent ne jamais utiliser la L1 pour s'assurer de la compréhension d'un mot ou d'un concept (q°13). Le fondement des programmes DLI et EMILE, qui est l'enseignement de contenus disciplinaires par le biais d'une L2, n'aide pas à considérer la L1 comme un paramètre important, rejoignant les recommandations des responsables du programme DLI qui avançaient l'idée qu'aborder des concepts nouveaux en L1 avant de les enseigner en L2 n'incitait pas les apprenants à se concentrer sur les apprentissages en L2 mais au contraire, à se reposer sur la L1 (voir §11.1). A noter toutefois que malgré le rejet de la L1 par la grande majorité des personnes interrogées, son emploi est perçu comme un gain de temps par 77,7 % d'entre-elles (q°7) (Lah, 2022).

21. Question de recherche 2 – Hypothèse 3

Les questions de la partie 1 du questionnaire n'ont apporté aucun éclairage sur les représentations des enseignantes sur ce point. Malgré tout, Valérie est fière d'avoir réussi à respecter l'injonction à l'encontre de la L1. Pour elle, les rares recours à la L1 n'ont pas eu « grand intérêt ». Sans parler d'obstacle à l'apprentissage de la L2, elle ne perçoit donc pas la L1 comme un outil sur lequel s'appuyer. Le sondage a montré une tout autre vision : la très grande majorité des sondées estiment que la L1 n'entrave pas l'apprentissage de la L2 (q°4 et q°6). Cependant, les deux-tiers pensent que l'emploi exclusif de la L2 reste le seul moyen de faire progresser les apprenants dans l'apprentissage et la maîtrise de cette langue. Les enseignantes ne semblent pas partager les craintes et les idées reçues sur l'interférence de la L1 sur la L2 (voir §11.1) : l'utilité ou du moins, le caractère inoffensif de la L1 a fait son chemin, même si un usage prédominant de la L2 dans la classe de langue est recherché à tout prix (voir §11.2).

Chapitre 8. Analyse des observations

Dans ce chapitre, les observations de classe vont nourrir la réflexion permettant de répondre aux questions de recherche et vérifier les hypothèses. Ces observations ont mis en lumière un usage de la L1 très hétéroclite en fonction des enseignantes, des activités observées, de l'engagement des apprenants, des attendus et du moment de la journée.

22. Question de recherche 1 – Hypothèse 1

L'utilité de la L1 dans l'instauration d'un environnement de travail propice aux apprentissages est mitigée selon les classes et les moments observés.

L'emploi de la L1 pour résoudre des problèmes liés à la discipline n'a été observé que chez Camille, comme en témoignent les exemples (1) et (2) suivants :

(1)

ENS C'est la dernière chance, la dernière remarque, si tu continues à faire n'importe quoi, tu vas dans une autre classe, je te garde pas avec moi si c'est pour faire des bêtises et perturber tout le monde. Tu m'as comprise ? C'est ton dernier avertissement de la journée.

(2)

ENS Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour que tu regardes le tableau ?

Chez les trois enseignantes, la L1 permet avant tout de mettre en confiance les apprenants et de leur proposer un espace sécurisant, dans un dispositif que certains pourraient (et trouvent) anxiogène. Géraldine emploie la L1 exclusivement avec les MS et avec un élève à besoins spécifiques. Toute autre oralisation est effectuée en L2, que ce soit avec les GS ou lors d'activités incluant les MS et les GS. Cependant, les interactions en L1 ne sont pas prosrites (entre apprenants ou avec elle), offrant aux apprenants la possibilité de s'exprimer sans se sentir brimés ou craindre une réprimande de l'enseignante. Dans l'extrait suivant (3), Géraldine (ENS) installe des apprenants sur des bancs pour réaliser une activité :

(3)

ENS Any-Rose, Wahil, Malo, Marion and, no I choose Alberto, and Yacine, come over here on this bench and you can sit down.

APP Non pas Malo !

ENS I said Malo

APP Ah bon ?

ENS Yes yes, I said Malo.

Même constat chez Camille et Clara, où les apprenants peuvent poser ou répondre à des questions (4), demander de l'aide (voir §23.), commenter un fait de classe (5), interpellé un interlocuteur (6) ou s'encourager (7) en L1, favorisant une liberté d'expression qui fait vivre la classe et contribue à instaurer une bonne ambiance de classe, indispensable pour le bien-être des apprenants.

(4) Un apprenant (APP) de la classe de Clara (ENS) a perdu son ardoise :

ENS Mathias I'm sorry but you didn't use a slate ? (pause) Where is the slate ?

APP Je l'ai perdue.

ENS Oh okay, you can borrow one for twenty cents.

(5) Un apprenant (APP) interroge Clara sur l'activité danse de l'après-midi :

APP On part quand à la danse ?

ENS Sorry ?

APP (inaudible en français)

ENS This afternoon we will dance with teacher Anthony.

(6) Un apprenant (APP1) s'agace du comportement d'un autre apprenant (APP2) :

APP 1 Mais arrête Lucas !

APP 2 Quoi ? Je regarde (inaudible).

(7) Un apprenant (APP1) répond timidement à la question de Camille (ENS) et est encouragé par l'un de ses camarades (APP2) :

ENS Hamza, what sport do you like ?

APP 1 (presque inaudible, chuchote) Football.

APP 2 Vas-y hein !

APP 1 (plus fort) Football.

Les enseignantes n'hésitent pas non plus à avoir recours à la L1 dans le même but, comme en témoigne cette boutade de Camille (ENS) qui réagit au commentaire d'un apprenant (APP) :

(8)

ENS Tu as compris ce que c'était ? Une pile ? Une pile, c'est quelque chose qui fournit de l'énergie. D'accord ?

APP Faut froter ?

ENS Non, bah, c'est pas la lampe d'Aladin, faut pas froter.

Le manque de vocabulaire et la méconnaissance de structures syntaxiques, ne permettant pas une communication relativement fluide en L2 (surtout chez des apprenants débutants), ne sont pas des obstacles. Tous les apprenants peuvent participer, leur donnant l'occasion de montrer leurs connaissances et de valoriser leurs savoirs : dans l'extrait qui suit (9), un apprenant de la classe de Camille explique où se situe la Norvège.

(9)

ENS Do you know where Norway is ?

APP C'est à côté (pause), c'est en haut à côté de l'Angleterre.

Sans la possibilité d'avoir recours à la L1, l'apprenant n'aurait sans doute pas pu expliquer en L2 la localisation de la Norvège, ne permettant pas à l'enseignante de constater qu'un si jeune apprenant puisse déjà avoir cette connaissance.

Mettre en confiance les apprenants est essentiel également, pour leur donner envie sur le long terme d'oser participer en L2 et surtout pour désamorcer une situation qui peut les mettre en difficulté : par exemple (10), Camille n'hésite pas à avoir recours à la L1 pour engager une apprenante sur son activité du week-end quand elle constate que celle-ci ne sait pas (ou n'ose pas?) répondre en anglais.

(10)

ENS What did you do last Saturday ? What did you do last Saturday ?

Lou (longue pause).

APP Samedi ?

ENS Yes, where did you run ? Where did you run ? (longue pause)

Où est-ce que t'as courru ? Where did you run ?

L'enseignante traduit sa question en L1 afin de débloquent une situation : soit l'apprenant n'a pas compris la question, soit elle ne sait pas répondre en L2 et le changement de langue de l'enseignante peut l'inviter à répondre en L1 pour continuer l'échange.

Cependant, l'utilisation « anarchique » de la L1 ou tout moins, non pensée comme le préconisent certains chercheurs (voir §13.4) peut amener l'enseignant à perdre le contrôle de sa séance. Lors de l'activité sur l'électricité observée chez Camille⁴⁰, l'usage grandissant de la L1 a amené les apprenants à se dissiper et à se disperser (commentaires sans rapport avec la leçon, chamailleries et bavardages divers). L'enseignante a alors dû s'interrompre à de nombreuses reprises pour capter l'attention des apprenants et expliquer plusieurs fois les consignes. L'ambiance n'a alors pas été propice aux apprentissages et à la

⁴⁰ L'enseignante a proposé aux apprenants une expérience sur le fonctionnement d'une ampoule : les apprenants devaient allumer l'ampoule à l'aide d'une large pile plate.

réretention des informations⁴¹. Camille est d'ailleurs la seule à avoir géré des soucis de discipline divers en L1 (Géraldine et Clara le font également selon leurs dires, mais cela n'a pas été observé). C'est aussi dans sa classe que j'ai pu observer la gestion (en français) de l'exercice d'alerte incendie.

23. Question de recherche 1 – Hypothèse 2

Apprenants comme enseignantes ont recours à la L1 pour vérifier la compréhension ou pour faciliter l'accès à la compréhension. Cette affirmation n'est pas valable pour Géraldine cependant, qui privilégie la gestuelle et les aides visuelles pour expliquer et modéliser les attendus d'une activité par exemple (à part pour les MS). Je n'ai observé aucun moment montrant des apprenants interpellés directement l'enseignante afin de traduire ou de reformuler une consigne ou une notion en L1. Néanmoins, il est possible d'imaginer que lors des activités en autonomie (non analysées car inaudibles), les apprenants s'entre-aident et communiquent en L1 en cas de besoin (d'après mon expérience d'enseignante).

Camille et Clara ont en revanche recours à la L1 à diverses occasions et de différentes façons pour permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension. Elles n'hésitent pas à s'appuyer sur une traduction en simultané de termes qu'elles peuvent juger difficiles à appréhender autrement (11 et 12), de leur propre initiative, voire même en invitant les apprenants (par le biais d'un geste) à traduire pour vérifier la compréhension d'une consigne importante pour le déroulement d'une activité (13).

(11)

ENS There is a wire, un fil électrique, a wire, that comes up there.

(12)

ENS You have a big brother and a big sister ? Yes ? And a twin !
 Une jumelle. Yes ?

(13)

ENS Same exercise now. You need to order the five items here from
 the lightest (pause) lightest to the heaviest (accompagne le sens
 par le mime). What is the lightest and what is the heaviest ?
 (mimes)

⁴¹ Une transcription de la scène n'est pas disponible car il était difficile de comprendre et donc de transcrire les interventions de tous les protagonistes qui s'entremêlaient.

[des apprenants lèvent la main et l'enseignante en désigne un]

APP 1 Lourd et léger.

ENS Okay. What is the lightest ? Lightest is...

APP 2 Léger.

ENS To the heaviest.

La formalisation des savoirs (à la fin d'une activité) ou la révision de concepts précédents sont des moments importants pour les enseignantes qui laissent le choix aux apprenants de s'exprimer en L1 ou en L2. Lorsque Clara demande aux apprenants d'exposer leurs conclusions lors de la séance de mathématiques⁴², les apprenants ont le choix de répondre en français (14) ou en anglais. Si certains mots sont inconnus en anglais, l'enseignante propose la traduction (15).

(14)

ENS So everybody has time to think. What is the smallest ? Alice.

APP 1 Euh, la clé.

ENS It's the key. For everybody the key is the smallest. Do you agree ? Yes. The smallest is the key. Then, what comes after the key Cadie ?

APP 2 It's the (pause) le verre, the glass.

ENS The glass, okay. That's a glass, a cup. After that, after the glass, (prénom inaudible).

APP 3 Euh the (pause) la compote.

ENS The apple sauce.

(15)

APP The lightest is the balloon, after is tissue, after is euh (pause) *the gobelet* (en français).

ENS The glass.

En préambule de la séance sur l'électricité et l'ampoule, Camille propose aux apprenants d'effectuer un rappel des séances précédentes (16), ce que fait une apprenante en français car elle juge ne pas avoir les capacités linguistiques nécessaires pour le faire en anglais.

(16)

ENS Okay. Do you remember what we said about electricity ?

APP Yes.

⁴² La séance consistait à faire prendre conscience aux apprenants que taille et masse n'étaient pas synonymes : un petit objet peut être plus lourd qu'un objet plus grand en taille. Le but était d'introduire l'utilité d'une balance pour mesurer la masse des objets.

ENS What did we say ? Remember ? What about this, this one, this activity (montre une fiche de travail) ? What did we do ?

APP Euh, I don't know the words. Si c'est avec pile ou électricité ou avec rien.

ENS Yes. Things work with a battery or it needs to be plugged. And or some device don't need anything. Some objects don't need electricity to work.

Les apprenants n'hésitent pas à exposer leurs difficultés et à demander de l'aide, soit aux enseignantes, soit à d'autres apprenants. Ainsi, dans l'extrait qui suit (17), un apprenant de la classe de Clara traduit un terme pour l'un de ses camarades lorsque l'enseignante expose le programme de l'après-midi.

(17)

ENS We will learn irish dance for the *fête de l'école*.

APP 1 C'est quoi ?

APP 2 Danse irlandaise

Camille explique en français c'est qu'est un filament suite à la demande d'un apprenant (18). Plus tard, dans la même séance, elle demande à un apprenant (APP2) de répéter les consignes de travail (exposées préalablement en anglais) quand un autre apprenant (APP1) énonce son incompréhension face à l'activité à réaliser (19).

(18)

ENS So what else can we see ? The bulb (pause) inside it's called a *filament* (accent français), it's the same word in French. I don't know maybe in English filament (accent anglais) but it's the same word.

APP C'est quoi un filament ?

ENS Filament c'est ce qui va, c'est quand l'électricité va arriver jusqu'au filament, c'est ce qui va produire la lumière. D'accord ?

(19)

ENS But don't touch it anyway.

APP1 J'ai rien compris.

ENS Alors tu n'as rien compris. Qu'es-ce que, à ton avis qu'est-ce que j'ai dit de faire Thémis ? Qu'est-ce qu'il va falloir faire avec ce matériel ?

APP2 Faudra essayer de faire la lumière avec l'ampoule. On va prendre, on va prendre la petite ampoule et essayer, avec ça, on va essayer de faire de la lumière.

Les apprenants communiquent également entre eux pour compléter une activité, comme le montre cet extrait (20) dans la classe de Clara où les apprenants tentent de classer des objets du plus léger au plus lourd.

(20)

APP1 Poussez-vous j'vois pas s'il vous plaît.

APP2 Pourquoi vous dessinez pas ?

APP3 Euh repose-le.

APP4 Non on doit regarder.

APP5 Le ballon il doit être plus lourd.

Tous ces exemples illustrent les objectifs d'usage de l'alternance codique (voir §13.1) qui permettent à tous les protagonistes de communiquer et de faire passer un message (des apprentissages) sans prendre le risque de briser les échanges. Ils dévoilent où se situent les apprenants dans l'apprentissage de la L2, à travers leur interlangue (ce qu'ils sont capables de faire ou pas). En revanche, je n'ai observé aucune situation ayant trait à la comparaison des langues, à la réflexion métalinguistique et à la comparaison des langues (voir §12.1).

24. Question de recherche 2 – Hypothèse 3

Les observations mettent en lumière des conclusions contradictoires quant à l'interférence de la L1 sur les apprentissages de la L2.

D'un côté, certains échanges montrent que le recours à la L1 sert à compenser une absence de lexique en L2, ce qui n'entrave en rien la communication établie entre deux interlocuteurs (bien au contraire) et permet surtout aux apprenants d'acquérir ou de réviser (potentiellement) de nouveaux mots quand et s'ils sont traduits immédiatement par l'enseignante. Analysons l'échange suivant (21), observé chez Clara :

(21)

APP The lightest is the balloon, after is tissue, after is euh (pause)
the *gobelet*.

ENS The glass.

L'apprenant arrive à produire une phrase cohérente pour exposer son travail, montrant une certaine maîtrise de l'anglais : ne connaissant pas (ou ne se rappelant pas), de la traduction anglaise de « gobelet » et ne pensant pas à chercher une alternative (verre, tasse), il insère le mot « gobelet » en français pour ne pas rompre le fil de son raisonnement. L'enseignante offre une traduction instantanée, que l'apprenant peut choisir de s'approprier et de mémoriser.

Chez la même enseignante, j'ai observée une activité réalisée ponctuellement et très appréciée des apprenants : la classe questionne en anglais l'apprenante (APP1) qui fête son anniversaire ce jour-là, afin de favoriser une cohésion de groupe et d'apprendre à se connaître. Cette activité longue de 7 minutes et 22 secondes permet aux apprenants de réviser des structures syntaxiques (questions) et d'acquérir (ou de réviser) du lexique nouveau, apporté par l'enseignante si besoin (exemples 22, 23 et 24).

(22)

APP 2 What is your favorite animal ?
APP 1 Le lynx.
ENS Okay, bobycat. The bobycat.
APP 1 My favorite animal is the bobycat.

(23)

APP 3 What is your favorite flower ?
APP 1 Le coquelicot.
ENS Poppy flower.
APP 1 Poppy flower.

(24)

APP4 What is your favorite (pause) comment ça se dit « meilleur ami » ?
ENS Your favorite best friend. What is. Who is, because it's a person it's not a thing.
APP 4 Who is your favorite best friend ?

Dans tous ces exemples, on retrouve le passage par l'alternance codique, favorisée ici par le contexte d'apprentissage et par le fait que tous les protagonistes ont, a minima, les deux mêmes langues en commun. La L1, par son étayage, permet d'acquérir ou de renforcer des connaissances et des compétences en L2.

D'un autre côté, la L1 peut freiner les apprentissages de et en L2 si elle est trop présente et fréquente. Dans la classe de Camille, la L1 prend une place prépondérante lors de la séance sur l'électricité pour diverses raisons (vocabulaire trop difficile, moment de la journée inopportun, fatigue des apprenants et de l'enseignante), ce qui amène inconsciemment les apprenants à dévier de l'objectif initial de l'activité et à se disperser. Au début de la séance, l'enseignante arrive à garder le contrôle en traduisant, expliquant ou reformulant en L2 toutes les productions effectuées en L1. Mais au fil des minutes, celle-ci semble se laisser envahir par les interventions en L1 (souvent hors sujet) des apprenants. La fin de la séance est alors confuse, l'enseignante étant obligée de rappeler à l'ordre et de redoubler d'effort

pour capter l'attention des apprenants. Malgré des efforts pour proposer une formalisation de la leçon en anglais, les bavardages des apprenants la forcent à s'arrêter dans ces explications et à gérer la discipline. Dans ce contexte peu favorable aux apprentissages, il est difficile de savoir ce que les apprenants vont retenir du contenu même et des apports linguistiques. De la même manière, lors de sa séance de mathématiques sur la masse des objets, Clara répète à plusieurs reprises la traduction anglaise des objets et la même structure syntaxique : le retour à la L1, probablement jugé plus facile et moins contraignant par les apprenants, ne favorise pas la mémorisation. On observe dans ce cas qu'une exposition forte à la L2 de la part de l'enseignante ne suffit pas et que c'est bien la qualité de l'input qui pourrait au final jouer un rôle déterminant (voir §11.2) : l'enseignante aurait pu proposer des aides visuelles (affichage et écriture des termes au tableau par exemple) pour faciliter l'emploi du lexique et des structures syntaxiques.

Chez Géraldine (et d'après les séances observées), les apprenants n'ont montré aucune production spontanée en L2. Ils produisent des structures syntaxiques et des mots de vocabulaire spécifiques qu'ils semblent connaître par cœur car appris dans le cadre d'activités quotidiennes ritualisées (comme la météo) ou après plusieurs séances d'apprentissage sur le même thème (séance sur les adverbes spatiaux). Des connaissances et des compétences se développent en L2 mais la L1 ne peut pas être perçue comme un obstacle (ou une aide) car l'enseignante a de toutes façons très peu recours à la L1.

Chapitre 9. Analyse des entretiens

Dans ce chapitre, je vais analyser les propos des trois enseignantes observées en classe et qui ont été recueillis lors d'un entretien individuel semi-directif.

25. Question de recherche 1 – Hypothèse 1

Les trois enseignantes interviewées mentionnent quatre situations qui justifient l'emploi de la L1 dans la classe de la langue cible pour favoriser un environnement de travail optimal.

La gestion de la discipline est citée par deux des trois enseignantes. Pour Géraldine, le recours à la L1 dans ce cas est cependant ponctuel et permet avant tout de « marquer le coup » : la L2 est majoritairement utilisée pour régler des problèmes mineurs alors que la L1 est employée pour gérer des problèmes plus graves (qui restent exceptionnels). Elle remarque que le changement de langue interpelle les apprenants, leur indiquant la gravité de la situation. Camille se sent obligée d'avoir recours à la L1 pour rappeler le règlement de la classe et de l'école car c'est le seul moyen d'attirer l'attention des apprenants quand elle « perd patience ».

Ensuite, la L1 est un outil permettant de s'adapter à la situation particulière de certains apprenants. En effet, des apprenants à besoins spécifiques sont présents dans les classes de deux enseignantes, pour lesquels la scolarisation dans un dispositif d'enseignement bilingue est un défi. La communication avec ces apprenants (en attente d'une orientation), leur bien-être et leur intégration dans la classe sont essentiels pour les enseignantes. D'autre part, un pourcentage non négligeable d'apprenants sont nouvellement arrivés dans le programme en CP, CE1 et CE2 : certains accusent ainsi un retard de trois ans dans le dispositif EMILE, pour lesquels le recours à la L1 est indispensable (éviter une surcharge cognitive, rassurer, expliquer, permettre un temps d'adaptation...).

De plus, Géraldine mentionne toutes les situations qui ont trait à la sécurité des apprenants. Dans ces cas-là, (séances à la piscine, entraînements aux alertes incendie et intrusion, sorties hors établissement scolaire), elle n'hésite pas à employer la L1 car la compréhension des consignes de sécurité est primordiale, notamment avec des GS.

Pour terminer, la relation de confiance et le rapport qu'entretiennent les apprenants avec l'école sont évoqués pour justifier l'emploi de la L1. Le but principal de Clara est que les apprenants se sentent à l'aise à l'école et aient envie de venir, une motivation indispensable pour rentrer dans les apprentissages. Certains apprenants perçoivent l'anglais comme un « fardeau » et ne « voient pas l'intérêt » du dispositif d'immersion : la L1 permet alors de

dédramatisation la situation et de ne pas les démotiver, puisqu'ils ne saisissent pas forcément les bénéfices d'une scolarisation dans un programme d'enseignement bilingue (leur présence dépend de la carte scolaire ou de la volonté des parents). C'est aussi un moyen pour elle d'apprendre à connaître ses apprenants et de créer du lien, puisqu'ils se confient plus facilement en L1.

26. Question de recherche 1 – Hypothèse 2

L'accès à la compréhension est un point de frustration et d'appréhension pour deux des trois enseignantes : Camille avoue avoir « peur qu'ils ne comprennent pas » et Clara trouve qu'il est « hyper frustrant de voir qu'une notion va leur échapper ». Ainsi, toutes deux ont recours à la L1, à des degrés divers, pour expliquer et reformuler des notions. Cette pratique n'est toutefois pas systématique et dépend de l'appréciation des enseignantes sur le moment. Camille reformule parfois des concepts nouveaux en mathématiques mais c'est surtout en sciences qu'elle a le plus recours à la L1 (les concepts et le vocabulaire ne sont pas toujours évidents à transmettre en L2). Elle privilégie d'ailleurs la rédaction des leçons en français, dans lesquelles sont insérés des mots de vocabulaire en anglais, comme le conseille Duverger (2009) avec la bilinguïté (voir §13.4). Ainsi, elle s'assure que les points importants sont compris des apprenants, d'autant plus que ce format est plus accessible pour les parents qui aident à la révision des notions pour les évaluations. Clara adopte la même approche d'étayage pour ses leçons de sciences. En revanche, elle opte pour une différenciation individuelle et non pas collective pour résoudre des problèmes de compréhension, en s'appuyant le plus souvent sur des apprenants « performants » pour aider leurs camarades. On observe ici la volonté de l'enseignante d'employer le moins possible la L1, privilégiant l'entre-aide entre les apprenants (voir §12.2). Il faut noter que Clara n'enseigne pas toutes les disciplines en anglais : 90 minutes par semaine (entre février et juillet) sont consacrées à la résolution de problèmes en français, sur les conseils de l'enseignante RASED⁴³. Cependant, aucun lien n'est effectué avec la L2 : il s'agit ici d'une différenciation pédagogique pour remédier aux difficultés liées à cette activité (méthodologie et analyse des énoncés). Pour Géraldine, le recours à la L1 n'est pas une option puisqu'elle passe par l'apprentissage des concepts et du vocabulaire en situation (gestes, expérimentation, motricité, aide visuelle) et par la répétition. Les seuls recours à la

⁴³ Réseau d'Aides Spécialisées aux apprenants en Difficulté : enseignant spécialisé qui dispense des aides aux apprenants en grande difficulté à l'école primaire.

L1 dans sa classe (consignes et enseignements) cette année sont réservés aux MS (voir §5.1). La CPC LVE indique que la traduction est proscrite mais que la L1 est intéressante pour donner des explications et favoriser les échanges (débat, donner son avis).

En revanche, aucune des enseignantes n'a recours à la L1 dans l'optique de comparer les langues et de développer des compétences métalinguistiques, même si Camille et Clara expliquent s'inspirer des progressions et programmations en maîtrise de la langue française de leur binôme pour aborder des points de grammaire en L2 de manière ponctuelle. La L2 est alors employée pour décrire un fait de langue de la L2 mais un complément d'information serait nécessaire pour savoir si des exemples en L1 sont utilisés pour illustrer ce fait de langue. On peut toutefois imaginer que les apprenants parviennent indirectement à établir des comparaisons entre les deux langues, en mobilisant des connaissances acquises sur le sujet dans la classe de L1.

27. Question de recherche 2 – Hypothèse 3

Bien qu'aucune d'entre-elles n'expriment, de façon claire, l'idée que la L1 soit un obstacle à l'apprentissage de la L2, les trois enseignantes sont « convaincues »⁴⁴ qu'une forte exposition à la L2 reste le meilleur moyen d'acquérir cette langue. La théorie de l'input de Krashen est induite ici (voir §11.2), dans sa version consistant à exposer au maximum les apprenants à la langue cible. Cependant, cette affirmation est vite contrebalancée par la réalité du terrain pour deux d'entre-elles, qui ont constaté les limites de cette pratique. Elles se heurtent à des problèmes de compréhension, qu'il est difficile de surmonter sans passer par l'étayage de la L1. La construction des connaissances et des abstractions en L2 demandent à certains apprenants plus d'effort et un déblocage ne semble intervenir que si la notion est abordée en L1. Clara reconnaît que les apprenants « ont besoin d'avoir un certain nombre de connaissances en français ». L'idée sous-jacente qu'elle exprime est qu'il est au final fondamental de s'appuyer sur les connaissances déjà acquises en L1 par les apprenants (Roulet, 1980). Le fait que la L2 seule ne suffise pas est qualifié « d'échec » par Clara et Camille dit qu'elle a « pris un mauvais pli » quand elle évoque ses interventions en français, qu'elle juge trop nombreuses. Ainsi, sans qualifier la L1 d'obstacle, exposer le plus possible les apprenants à la L2 reste une préoccupation majeure

⁴⁴ Ce terme est mentionné par Géraldine (« je suis convaincue que ça marche beaucoup mieux comme ça ») et Clara (« je serais convaincue qu'il faudrait parler que anglais »).

qu'elles rêveraient d'atteindre et un sentiment d'insatisfaction est très présent. On constate un paradoxe chez ces enseignantes qui aimeraient parler exclusivement anglais mais qui reconnaissent l'étayage nécessaire en français pour palier les difficultés présentes chez certains apprenants.

L'exposition maximum à la L2 peut d'ailleurs produire l'effet inverse, la L2 devenant ainsi un obstacle pour les apprentissages des contenus disciplinaires. Clara évoque une évaluation de sciences qui n'a pas été concluante : même si les apprenants étaient autorisés à écrire en L1, l'enseignante a remarqué que peu avaient réussi à expliquer les notions et à répondre correctement aux questions. S'assurer en amont de l'évaluation que les apprenants ont compris les concepts en les reformulant en français aurait peut-être produit un plus fort taux de réussite, comme le conseille Ochi (2009).

Chapitre 10. Discussion

Dans ce chapitre, je vais dans un premier temps résumer les grandes idées évoquées dans le chapitre précédent en triangulant les données obtenues par les questionnaires, les observations et les entretiens. Dans un second temps, je vais tenter de fournir des solutions pour ouvrir la discussion.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, voici un rappel de ma problématique, des questions de recherche et des hypothèses évoquées précédemment :

Problématique : Dans quelles mesures l’usage de la L1 dans ces deux dispositifs d’enseignement bilingue est-il si différent ?

Question de recherche 1 (QR1) : Comment la L1 est-elle mise en place et utilisée dans les deux dispositifs d’enseignement bilingue DLI et EMILE?

- Hypothèse 1 (H1): La L1 est utilisée pour instaurer un environnement de travail optimal.
- Hypothèse 2 (H2): La L1 est utilisée pour permettre aux apprenants d’accéder à la compréhension.

Question de recherche 2 (QR2) : Pourquoi l’emploi de la L1 est-il restreint par les professionnels de l’éducation ?

- Hypothèse 3 (H3): La L1 est perçue comme un obstacle à l’apprentissage de la L2.

28. Synthèse

28.1. Question de recherche 1 – Hypothèse 1

Quatre grands points sont abordés par les différents participants pour justifier l’emploi de la L1 dans le but d’instaurer un environnement de travail optimal :

- La gestion de la discipline (Lasagabaster, 2013 ; Lah, 2022) est une préoccupation importante chez les enseignantes. Cependant, un tel usage de la L1 n’a été observé que chez Camille. L’usage « discret » de la L1 voulu dans le programme DLI (en dehors de la classe de la langue cible) a l’avantage de « marquer » les apprenants, qui ne sont pas habitués à entendre l’enseignant de la langue cible dialoguer en L1 (ce que confirme Géraldine).

- La L1 renforce les liens entre les apprenants et l’enseignant. En favorisant les échanges, la L1 permet aux apprenants et à l’enseignant de nouer une relation de confiance. Le stress

(évoqué par Ochi, 2009 ; Lasagabaster, 2013 ; Noori, 2020 ; Lah, 2022) que des apprenants peu sûrs d'eux peuvent ressentir (apprenants en difficulté ou à besoins particuliers ou nouvellement arrivés dans le programme) est atténué si la L1 est tolérée. Celle-ci permet de nouer un dialogue entre enseignant et apprenants, plus facilement qu'en L2 du moins. Autoriser la L1 permet d'apaiser et de valoriser les apprenants (comme observé chez Camille) et de les placer en situation de réussite. J'ai moi-même regretté la relation « froide » et strictement professionnelle qui s'était instaurée avec mes apprenants : la barrière de la langue (aux sens propre et figuré du terme) dictée par les administrateurs ne me garantissait pas le même statut que ma partenaire américaine aux yeux des apprenants (évoqué par Valérie) et ne les incitait pas à se dévoiler sur leur vie personnelle.

- La L1 garantit la sécurité des apprenants. Cet aspect n'est pas évoqué dans les recherches mais est confirmé par les entretiens et l'observation chez Camille. Garantir la sécurité des apprenants est primordiale pour un enseignant, d'où la nécessité d'avoir recours à la L1 pour s'assurer de la compréhension des consignes de sécurité.

- La L1 établit un environnement propice aux apprentissages. Les données ne permettent pas de confirmer directement cette affirmation et la conclusion résulte plutôt d'une déduction personnelle (il faudrait pouvoir évaluer les compétences et connaissances des apprenants). En effet, j'estime qu'en autorisant l'usage de la L1 (réponses des apprenants, reformulation d'une leçon, échanges pour réaliser une activité, étayage), l'accès aux apprentissages est facilité et permet de limiter la charge cognitive (aspect mentionné par Clara dans son entretien et appuyé par Ochi, 2009). Cependant, je pense qu'un usage trop intensif et désorganisé peut être préjudiciable (leçon sur l'électricité chez Camille). Je rejoins les recommandations des chercheurs qui préconisent un usage réfléchi de la L1 (voir §13.4) et le respect d'un contrat codique (Cambra-Giné, 2003 ; voir §5.3.3.).

28.2. Question de recherche 1 – Hypothèse 2

L'analyse des données révèle le décalage entre les envies et les idéaux des enseignantes (exposition minimale à la L1) et les faits (observations) et montre quels objectifs de compréhension sont privilégiés et recherchés.

De l'aveu des enseignantes interrogées, la L1 est peu utilisée et est jugée peu utile dans le cadre d'une réflexion sur la langue. Cependant, la majorité juge qu'employer la L2 pour effectuer une réflexion métalinguistique sur la L2 n'est pas optimal. Pourquoi un tel paradoxe ? Il est possible que ces réponses contradictoires découlent d'un manque d'expérience sur le sujet (pas ou peu d'activités de réflexion sur la langue dans leurs

classes). Une seule enseignante mentionne avoir mené ce genre d'activités et les entretiens montrent qu'il s'agit surtout de tâches ponctuelles, calquées sur le programme de maîtrise de la langue française, ce qui est en contradiction avec les recommandations de Coyle et al. (2010) dans leur ouvrage consacré aux programmes CLIL, qui préconisent une réflexion sur la langue basée sur les contenus à enseigner dans chaque séquence et chaque discipline (voir §10.2.2).

En revanche, la compréhension des notions est un point important pour les enseignantes, qui est même perçu comme un sujet de « frustration » face à des apprenants en difficulté (voir §27.). Même si l'analyse des questionnaires et des entretiens montre que la compréhension par le biais de la L2 est privilégiée (gestes, support visuel), les observations ont dévoilé une adaptation et une plus grande souplesse dans les classes. Le recours à la L1 est surtout privilégié à et l'initiative des apprenants et est visible à travers l'entre-aide (Clara évitent d'employer la L1 et privilégie l'étayage entre apprenants, de son propre aveu et comme j'ai pu l'observer) ou une demande d'aide dirigée à l'attention des enseignantes. Seule Camille a employé la L1 de façon prolongée pour expliquer et s'assurer de la compréhension des consignes et des contenus disciplinaires.

28.3. Question de recherche 2 – Hypothèse 3

Les données récoltées par le sondage et les entretiens montrent que les enseignants ne perçoivent pas la L1 comme un obstacle même si elles sont tout de même « convaincues » que la L2 est le seul moyen d'acquérir des compétences et compétences en L2. Elles n'arrivent pas toujours à respecter cet engagement (de leur propre aveu) mais c'est le but recherché et idéalisé. Le « maximum input hypothesis » de Krashen est indirectement nommée ici (voir §11.2.). L'influence des programmes d'immersion développés aux États-Unis et de la vision du bilinguisme qu'ils défendent (voir §8.2.4. et §9.) est peut-être inconsciente : même si les programmes actuels revendiquent (ou en tout cas tentent) d'assurer un bilinguisme additif (le bilinguisme des apprenants est valorisé et entretenu), l'interconnexion des langues ne semble pas un facteur important (exception faite aux quelques programmes réciproques en Utah dont les fondements même favorisent le mélange des langues). La directrice du programme DLI-français m'a brièvement expliqué que le programme DLI est « basé sur des théories qui ont fait leurs preuves en acquisition des langues en immersion »⁴⁵ : sans nommer les études et les chercheurs, les coordinateurs

⁴⁵ « Instead, it is based on the proven theories of immersion language acquisition. »

évoquaient les études longitudinales menées dans différents états pour justifier les bénéfices du programme et de ces méthodes. Indirectement, en insistant régulièrement sur le non-emploi de la L1, on peut imaginer que la L1 n'est pas employée dans la classe de la langue cible de ces programmes étudiés, même dans ceux qualifiés de « forts » (voir §8.2.4). On retrouve ici la définition de base de l'immersion dont le but est de plonger les individus dans un bain de langue afin d'imiter les conditions d'apprentissage de la L1 (voir §7.). Le problème est que le fonctionnement même du programme DLI et du dispositif EMILE ne permet pas d'atteindre cet objectif puisque « seulement » 50 % du temps scolaire est alloué aux apprentissages en L2 (voir moins de 50 % dans certaines classes EMILE). Les administrateurs en Haute-Savoie disent développer le dispositif EMILE sur le modèle de l'Utah (qui est même cité en exemple dans le *Guide LVE*). Or, la vision du bilinguisme et les programmes qui en découlent sont différents aux États-Unis et en Europe. Les chercheurs européens, appuyés par le Conseil de l'Europe, privilégient les approches plurielles, qui favorisent et valorisent le lien entre les langues (voir §10.1), ce qui n'est pas apparent chez les chercheurs nord-américains. Les enseignantes sont probablement influencées par le modèle américain, qui a développé les programmes d'immersion plus tôt et plus largement qu'en France et en Europe.

Par ailleurs, le but premier des programmes d'immersion aux États-Unis était, et est encore aujourd'hui dans certains états, de scolariser les apprenants issus de l'immigration dans un environnement qui leur est favorable (en développement leur L2-anglais et en conservant leur L1). Or, les programmes DLI et EMILE décrits dans ce mémoire sont loin de cet objectif puisqu'ils sont des programmes d'immersion hors-sol (voir §8.2.4) qui permettent à des apprenants parlant la même L1 (hypothétiquement) d'apprendre une L2 dans un contexte pédagogique favorable à l'enseignement des langues.

Les observations (trop courtes et non longitudinales, avec peu de participants) n'apportent pas non plus de réponse claire : je propose plutôt des extrapolations entre ces observations et mon vécu professionnel. D'un côté, la L1 ne semble pas être un obstacle car elle permet de ne pas briser la communication engagée lors de dialogues ou de productions orales diverses et favorise l'accès à la compréhension à travers l'alternance codique et la traduction (permettant aux apprenants d'accéder à du lexique et à des structures syntaxiques inconnues). Cependant, l'observation chez Camille montre qu'une utilisation trop intensive de la L1 peut entraver les apprentissages en L2 (voir §21.), comme l'a observé Fernandez (2015) (voir §13.2). J'ai été étonnée de constater à quel point les apprenants communiquaient plus facilement en L1 qu'en L2 dans les trois classes

observées, notamment si je compare avec mon expérience en Utah. L'injonction contre la L1 avait eu l'avantage d'inciter les apprenants à fournir des efforts pour employer la L2, même dans les aspects les plus anodins (interjections en français pour décrire des émotions). Encourager l'emploi de la L2 avait permis de développer leurs compétences dans cette langue et je juge que la rétention du vocabulaire et des structures syntaxiques a été plus optimale. Il apparaît ici que l'interférence de la L1 (ou en tout cas, la prédominance de la L1 sur la L2) évoquée par Lin (2015) (voir §11.1) se vérifie.

➤ **Récapitulatif des questions de recherche et des hypothèses**

QR1 : Comment la L1 est-elle mise en place et utilisée dans les deux dispositifs d'enseignement bilingue DLI et EMILE ?

- H1: La L1 est utilisée pour instaurer un environnement de travail optimal.
- H2: La L1 est utilisée pour permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension.

QR2 : Pourquoi l'emploi de la L1 est-il restreint par les professionnels de l'éducation ?

- H3: La L1 est perçue comme un obstacle à l'apprentissage de la L2.

	questionnaires	observations	entretiens
QR1H1	résultat mitigé	validée	validée
QR1H2	invalidée	validée	validée
QR2H3	non concluant	résultat mitigé	invalidée

Figure 5. Tableau récapitulatif des hypothèses

29. Ouverture

29.1. Approches plurielles et dispositifs d'enseignement bilingue

Le volet culture des dispositifs CLIL décrit par Coyle & al. (2010) s'inscrit dans la démarche interculturelle voulue par le CARAP avec les approches plurielles et la didactique intégrée des langues, de même que les multiples mentions relatives à la culture ou à l'interculturalité dans le *Guide LVE*. En revanche, la place de l'interconnexion entre les langues, qui est un élément essentiel des approches plurielles, est plutôt floue. Dans leur ouvrage, des exemples de séquence sont proposés (incluant les 4C et le triptyque langagier, voir §10.2.2) mais la L1 n'est évoquée à aucun moment. Dans le *Guide LVE*, sont plutôt préconisés un étayage en L2 et l'élaboration réfléchie d'une séquence pédagogique afin de tirer partie des connaissances et compétences en L2 des apprenants (comme chez Coyle et al, 2010). L'emploi de la L1 est abordé brièvement lors d'un cours passage sur la résolution de problèmes⁴⁶ : elle n'est pas bannie du côté des apprenants mais l'enseignant doit tout faire pour être compris et faire comprendre en L2 en priorité. Cependant, pour Lin (2015), les programmes CLIL se différencient justement de l'immersion car ils sont plus tolérants envers l'utilisation de la L1, ce qui serait appuyé par des études montrant les bénéfices de la L1 dans ce type de dispositifs. Mais selon Staquet (2020), EMILE est trop estampillé comme étant différent de l'immersion d'où des problèmes de recherches sur le sujet (surreprésentation de l'anglais qui va à l'encontre des principes de base du programme ; aspect culturel souvent relégué au second plan). Selon elle, toutes les recherches effectuées concluant à des effets positifs sont appuyées par l'Union Européenne, qui cherche à promouvoir ces programmes. Les études seraient donc biaisées et sources de conflit d'intérêt. L'on observe encore une fois que selon les dispositifs (au niveau national, voire local) et les chercheurs, un même programme de base peut prendre différentes formes et ne pas avoir les mêmes intentions pédagogiques.

Dans le dispositif EMILE implanté en Haute-Savoie, les recommandations relativement floues et fluctuantes concernant la L1 (*Guide LVE* et conseils des coordinateurs) peuvent laisser penser à une certaine liberté pédagogique, mais elles montrent surtout une adaptation du dispositif selon les écoles et les moyens déployés (humains, financiers et matériels) plutôt qu'une adhésion aux grands principes des approches plurielles et de la didactique intégrée des langues. Comme préconisé par Coyle et al. (2010), une réflexion et

⁴⁶ « Les apprenants résolvent le problème en prenant appui sur la langue de leur choix dans les échanges entre pairs et avec le professeur. Ce dernier répond en utilisant essentiellement la langue vivante étrangère, tout en exploitant là encore toutes les aides à la compréhension disponibles. » (p35)

une concertation plus intensive et productive entre les différents acteurs (collectivités locales, administration, professionnels de l'éducation) est nécessaire avant l'implantation d'un dispositif EMILE, ce qui n'est dans les faits pas toujours respectés. Un état des lieux de la formation et des compétences des enseignants EMILE et des moyens qui pourront être mis à disposition pour le bon fonctionnement du programme ne doivent pas être négligés ou mal anticipés.

En Utah, il est facile d'affirmer que le programme DLI ne s'inscrit pas dans le cadre de la didactique intégrée des langues, ce qui est plutôt logique puisqu'il s'agit surtout de directives européennes. Le programme DLI semble être plutôt un héritier de ces prédécesseurs et de la vision assumée qu'ont les administrateurs américains sur l'enseignement bilingue et le bilinguisme. Pourtant, si l'on reprend la définition de Wokusch (2008) pour qui tout enseignement bilingue qui prône l'apprentissage par tâches s'inscrit dans une démarche de didactique intégrée des langues (voir §10.1), le programme en a toutes les caractéristiques puisque les enseignements se font dans une perspective actionnelle. Les administrateurs du programme DLI-français sont attachés à la relation entre la France et l'Utah, d'où un recrutement régulier des enseignants français pour enseigner dans le programme : ces relations pourraient s'étendre à l'échange et la réflexion des approches plurielles dans le système américain.

29.2. Réfléchir à un usage raisonné de la L1

L'analyse des données récoltées a permis de montrer que la L1 n'est pas perçue comme optimale par les enseignants des deux dispositifs mais l'emploi exclusif de la L2 semble dans le même temps poser problème. Familiariser les enseignants avec un usage réfléchi et raisonné de la L1 permettrait alors de réconcilier ces deux aspects, pour à la fois lui permettre de jouer son rôle d'étayage et de garantir un développement optimal de la L2. Une formation plus complète des enseignants sur ce sujet est alors nécessaire, comme Roulet (1980), Jacobson (1990) et Duverger (2009) l'ont préconisé. Le manque de formation est d'ailleurs un sujet évoqué de façon récurrente par les enseignantes EMILE dans leur entretien (sujet régulièrement abordé avec les autres enseignants EMILE de la Haute-Savoie). Certains ont déjà engagé une réflexion sur la didactique intégrée des langues (leçons de sciences écrites en français, fichiers de mathématiques non traduits ou en partie) mais se retrouvent démunis quant à sa mise en place et peut-être, son efficacité. En Utah, ce sujet gagnerait à être abordé, surtout que des journées de formation sont déjà proposées très régulièrement. Par ailleurs, les tests effectués chaque année visant à évaluer

les compétences et connaissances des apprenants dans la langue cible montrent une maîtrise faible de certains aspects linguistiques de la langue cible (grammaire et conjugaison) : encourager les enseignants à la comparaison des langues et à la réflexion métalinguistiques en L1 pourrait être une solution. Dans la même idée, le programme voit les effectifs diminuer de grades en grades : même si les départs pour raisons personnelles ne sont pas à écarter, les difficultés grandissantes que rencontrent des apprenants avec le temps peuvent expliquer pourquoi certains quittent le programme. Autoriser la L1 pour appuyer l'étayage et rassurer les apprenants pourrait enrayer ce processus.

Dans les deux cas, la réflexion sur la place de la L1 peut répondre à l'une des préoccupations majeures de ces deux dispositifs : rendre accessible l'enseignement d'une L2 à tous les apprenants, peu importe leur niveau social et la présence ou non de troubles altérant leurs capacités cognitives et les apprentissages. En effet, les administrateurs des deux dispositifs valorisent la scolarisation de tous les apprenants (d'où le recours à une loterie en Utah et le format « tout-EMILE » en Haute-Savoie) afin d'éviter un certain élitisme qui a souvent caractérisé la mise en place de ce genre de programmes par le passé. Ainsi, l'usage de la L1 apparaît comme primordial car, comme évoqué précédemment (voir §12.), elle permet aux apprenants en difficulté de rentrer plus facilement dans les apprentissages en L2 (accès à la compréhension, comparaison des langues, gestion du stress). Les bons résultats en lecture et maîtrise de la langue anglaise observés chez les apprenants scolarisés dans un dispositif d'immersion aux États-Unis confortent les administrateurs dans leur positionnement. Cependant, ces résultats sont avant tout une moyenne des performances de tous les apprenants évalués, ne montrant pas une réalité que mes collègues et moi avons observée : la scolarisation dans le programme DLI était inadaptée à certains apprenants, qui accumulaient avec le temps un retard dans leur L1, les DdNL et la L2. Cette réflexion a été évoquée à plusieurs reprises lors de journées de formation mais les administrateurs écartaient tout usage de la L1 quel qu'il soit : si tous les apprenants ne rentraient pas dans les apprentissages, il était du ressort des enseignants de trouver une solution, sans passer par la L1. Même si je pense que le recours à la L1 ne doit pas être systématique, elle devrait au moins être une option à laquelle se raccrocher. La scolarisation dans un tel dispositif, qui est décrite comme une chance et qui accepte l'hétérogénéité de ses apprenants, devrait également accepter une adaptation et un assouplissement de ses règles concernant la L1 pour contenter tous les apprenants. Il n'est pas dit que l'usage de la L1 sera systématique et continu : au contraire, avec le temps, les lacunes se résorbant, l'apprentissage de et par la L2 sera facilité.

29.3. Favoriser les ponts entre la L1 et la L2

Les programmes DLI et EMILE partagent les disciplines d'un programme scolaire entre deux langues. Or, ce cloisonnement est encore trop strict (notamment en Utah) et ne permet pas de créer du lien entre les langues et les disciplines. La liberté pédagogique dont jouissent les enseignants en dispositif EMILE en Haute-Savoie favorise déjà un assouplissement des règles de fonctionnement, mais les raisons sont plus d'ordre pragmatique et pratique que pédagogiques. En Utah, l'enseignant de la langue cible est coupé de l'enseignement de la langue anglaise : les résultats aux tests de langue auxquels sont soumis les apprenants tout au long de l'année ne sont accessibles que par le biais du partenaire américain et leur compréhension est plutôt abstraite. Roulet (1980) parlait déjà de la nécessité de « coordonner les enseignements de langue maternelle et de langue seconde [...] impliquant une meilleure information réciproque » (p116), affirmation soutenue par Bourguignon et Candelier (2014) pour qui l'interdisciplinarité entre la « langue maternelle » et les « langues étrangères » (LE) est nécessaire : nos connaissances en « langue maternelle » mènent à l'apprentissage d'une « langue étrangère ».

D'ailleurs, Clara regrette de devoir abandonner l'enseignement de la maîtrise de la langue française car « tout un pan de l'enseignement nous échappe », limitant la pluridisciplinarité. Elle fait écho aux propos de Roulet (1980) qui estimait que les langues « partagent de nombreux principes d'organisation qui justifient l'établissement d'une relation étroite et systématique entre l'étude de la langue maternelle et l'enseignement d'une langue seconde ». Au-delà de l'enseignement des langues étrangères, il regrettait également que l'enseignement de la « langue maternelle » fasse l'objet d'un enseignement détaché et spécifique, sans penser que celle-ci sera indispensable à l'apprentissage d'autres langues dans le futur. Camille et Clara s'inspirent déjà de la programmation grammaticale en français de leur binôme pour aborder certains aspects de la L2 en parallèle : un début de coordination est donc déjà présent et accepté. Peut-être faudrait-il que les enseignants d'un même binôme se concertent sur une programmation commune, plutôt que de laisser la possibilité à l'enseignant de la langue cible de suivre ou non la programmation de son partenaire. Coyle et al. (2010) expliquent que les enseignements grammaticaux doivent se faire en fonction des enseignements abordés dans les DdNL en L2 : une progression grammaticale commune pourrait alors être élaborée selon les besoins linguistiques (syntaxe, conjugaison) qui apparaissent au fil des thèmes abordés dans les DdNL en L2, tout en respectant les programmes nationaux. Il est également possible de cibler quels apprentissages prévus dans le programme de la maîtrise de la L1 peuvent être délégués à

l'enseignant de la langue cible pour effectuer des liens entre les langues : pour l'année scolaire 2022-2023 durant laquelle je serai enseignante EMILE-anglais, mon partenaire et moi-même avons décidé que je prendrai en charge certains enseignements de la langue française, car ils se prêtent plus facilement à une comparaison des langues. C'est notamment le cas pour tout un pan de l'enseignement du vocabulaire, où l'étymologie des mots, les antonymes et les synonymes peuvent être abordés en français et en anglais pour renforcer les compétences et les connaissances des apprenants dans les deux langues.

29.4. Repenser le cloisonnement des langues et des disciplines

Le cloisonnement strict des langues dans un modèle où chaque enseignant du binôme est le référent d'une seule langue, dans une salle de classe spécifique, dans un temps imposé (une demi-journée) et dans des disciplines spécifiques peut s'avérer contraignant pour diverses raisons. Camille et Clara préféreraient être le seul enseignant référent d'une même classe, dans les deux langues, pour des raisons logistiques (perte de matériel modérée), organisationnelles (règles relatives au bon fonctionnement de la classe) et pédagogiques (il est plus facile d'effectuer des projets interdisciplinaires sans passer par des réunions de concertation chronophages). Faire du lien entre les langues serait ainsi facilité : l'enseignant pourrait rebondir sur un point de langue abordé en classe de manière inattendue sans passer par une programmation préétablie. Géraldine est plus mesurée puisqu'elle estime que la modalité du binôme impose un cadre et un repère aux apprenants. Le cloisonnement des langues permet de donner du sens et du poids à l'utilisation exclusive de l'anglais notamment dans la classe de la langue cible. Elle admet cependant que cela est probablement plus impactant chez les plus jeunes apprenants, qui ont besoin de repères clairs et identifiés, mais que cette séparation stricte est peut-être moins nécessaire chez des apprenants plus âgés plus à même de faire la part des choses. On retrouve ici l'idée du contrat codique de Cambra-Giné (2003) : un enseignant prenant en charge l'enseignement dans les deux langues peut exposer clairement les règles d'usage de la L1 dans sa classe. Les rares occasions qui m'ont amenée à communiquer en anglais avec mes apprenants (hors cadre disciplinaire) et durant lesquelles je leur permettais de parler anglais ont été précédées d'une conversation expliquant les raisons qui me poussaient à passer outre l'injonction contre la L1. Les apprenants ont joué le jeu et ont su revenir au français une fois l'activité terminée.

L'assignation d'une langue à une discipline en particulier gêne Clara : il est important pour elle que les apprenants n'associent pas une discipline à l'une des langues car selon les

années et le dispositif scolaire, la répartition peut évoluer (comme dans le programme DLI où des disciplines passent d'une langue à l'autre selon les grades). L'une des solutions serait de partager les thèmes d'une même discipline, comme le font certains binômes à l'E.P.P Les Îles ou même de partager une même séquence entre les deux langues (mais la préparation en amont pourrait être chronophage et demanderait une organisation millimétrée, pas toujours réalisable).

Pour finir, le cloisonnement de la langue cible en Utah réduit son influence et son intérêt. Ce constat a été observé par Valérie et par moi-même : en limitant physiquement (salle de classe dédiée) et numériquement (langue cible comprise par une poignée d'apprenants dans l'école) l'utilisation du français dans l'enceinte scolaire, la langue est réduite à un simple outil d'enseignement et acquiert un statut inaccessible pour les apprenants (et les adultes) non concernés par le programme d'immersion. Cela va à l'encontre du principe même d'une langue, dont le but est favoriser la communication et les échanges, et à l'encontre du fondement du programme, qui est de permettre à des apprenants de tout horizon d'apprendre une L2. Quelques activités et événements organisés hors du temps scolaire permettent de diminuer cet aspect en incluant les apprenants en scolarisation « classique » (soirée littéraire, chorale avec chants en français) mais l'impact reste minime.

29.5. S'interroger sur l'intérêt des programmes d'enseignement bilingue

Le sens donné aux programmes d'immersion bilingue et les motifs qui poussent des administrateurs à les développer sont au cœur des raisons qui expliquent certains dysfonctionnements et questionnements dans ces dispositifs. Il faut alors engager une réflexion sur leur fonctionnement. Clara le mentionne dans son entretien : elle partait confiante lors de sa titularisation sur un poste EMILE mais s'interroge aujourd'hui sur les bienfaits et les intérêts du programme à l'école primaire. Le manque de motivation observé chez certains apprenants par les enseignantes (dans les deux programmes) les interpelle.

Le programme DLI et le dispositif EMILE s'écartent de l'objectif principal des programmes d'immersion, qui étaient de favoriser l'intégration d'enfants migrants dans leur pays d'accueil. Même si la mise en place n'a pas toujours été positive et optimale dans le passé (voir §8.2.4), la finalité était claire pour les apprenants (apprendre la langue du pays d'accueil pour faciliter leur insertion). Dans les deux dispositifs décrits dans ce mémoire, les bénéfices futurs qui découlent de l'apprentissage d'une L2 (qui est imposée) sont abstraits pour de jeunes apprenants. C'est d'autant plus vrai si la L2 choisie n'a aucun écho dans leur environnement proche. Pour réconcilier les deux aspects, l'idéal serait que

les programmes d'enseignement bilingue enseignent la L1 déjà présente chez les apprenants (différente de la langue de scolarisation). Mais l'on se confronterait à un véritable problème logistique et organisationnel. Dans le cas de la France, les mouvements migratoires ont amené des populations variées aux langues diverses. Même si un pourcentage important d'apprenants dans une même école partage la même L1 (comme à l'E.P.P. Les Îles), ce n'est pas le cas de tous les apprenants (qui sont monolingues ou possèdent une autre L1). On favoriserait alors la L1 de certains au détriment des autres ou on imposerait de nouveau une langue aux apprenants. Par ailleurs, il est illusoire de penser qu'un système éducatif puisse contenter tout le monde, notamment quand des considérations financières sont en jeu. En Utah, la même diversité n'est pas constatée, hormis quelques communautés hispanophones installées dans des zones précises (et dans lesquelles des programmes d'immersion réciproques ont été développés). La diversité linguistique est même absente dans la ville de Grantsville où a été déployé le programme DLI en français. Devrait-on alors empêcher les apprenants d'apprendre une L2 sous ce prétexte ? En Haute-Savoie, même si l'anglais n'a pas de présence historique, il a un poids culturel avec la mondialisation actuelle. La langue est présente dans la vie des apprenants (chansons, slogans, médias disponibles en version originale) même s'ils ne s'en rendent pas forcément compte. Dans tous les cas, il serait opportun d'impliquer toute la communauté locale (mairie, associations, écoles) pour contribuer à apporter du sens et à motiver les apprenants (correspondances, école ouverte, jumelage).

Un autre curseur sur lequel il est possible de jouer est l'âge des apprenants et le moment dans la scolarité où un programme d'immersion peut débuter. Apprendre une L2 dans un programme paritaire (50/50) peut s'avérer oppressant pour de jeunes apprenants, qui débutent par ailleurs leur scolarité dans le système scolaire. En plus du stress qu'ils peuvent ressentir en s'adaptant au milieu codifié et cadré qu'est l'école s'ajoute la difficulté de le faire dans une autre langue. Proposer un enseignement bilingue plus tardivement, une fois que les apprenants ont acquis les bases du fonctionnement de l'école et de leur propre L1 peut être plus bénéfique. De la même façon, une autre solution serait de ne proposer qu'un nombre très restreint de disciplines en L2 pour habituer les apprenants. C'est ce que font certains enseignants en Haute-Savoie, qui, suivant les recommandations du MENJ, enseignent seulement une ou deux matières en L2. Cette configuration a l'avantage d'être possible dès le plus jeune âge et peut voir le nombre d'heures et de disciplines enseignées en L2 augmenter progressivement tout au long de la scolarité. L'éveil aux langues, prôné par Michel Candelier (Candelier, 2003) apparaît

comme une alternative et une première approche plus sereine vis à vis des langues. Elle est d'ailleurs recommandée par le MENJ et encouragée dès l'école maternelle sous l'appellation « éveil à la diversité linguistique »⁴⁷.

Une autre solution rejoint la problématique du cloisonnement des langues évoqué précédemment et le modèle paritaire. Clara estime que le format 50/50 fatigue les apprenants : plusieurs heures consécutives en L2 semblent altérer leurs capacités cognitives. C'est pour cette raison qu'elle a décidé, à partir de la rentrée 2022-2023, de partager, non pas la journée de classe, mais les demi-journées. Ainsi, les enseignements dans l'une des deux langues se feront par créneau de 1h30, en alternance. Cette organisation n'est cependant possible que dans le format « 1 enseignant = 2 langues ». Cette surcharge cognitive est problématique surtout chez les apprenants pour qui les difficultés scolaires sont intrinsèquement liées aux disciplines elles-mêmes et non pas à la barrière de la langue. La construction des connaissances et des abstractions en L2 demandent un effort supplémentaire et les enseignants doivent quoiqu'il arrive passer par la L1 pour assurer un déblocage (d'après les données recueillies). Ainsi, les apprenants sont régulièrement extraits de la classe de la langue cible pour suivre des séances de renforcement avec l'enseignante RASED, en français. En Utah, malgré les injonctions contre cette pratique, des apprenants étaient régulièrement sortis de la classe de L2 pour suivre des séances de remédiation en mathématiques et maîtrise de la langue, en anglais : l'équipe pédagogique (dont je faisais partie) estimait que la maîtrise de la L1 passait avant la maîtrise de la L2. Clara observe que ces séances avec le RASED, souvent très courtes, sont bénéfiques à certains apprenants pour enclencher la compréhension. Elle explique qu'ils « ont besoin d'avoir un certain nombre de connaissances en français ».

Pour terminer, un dernier problème vient peut-être de la volonté de considérer la scolarité dans les programmes d'immersion comme dans les programmes d'enseignement « classique » et monolingue. L'argument avancé par les administrateurs pour vanter les mérites de l'immersion auprès des familles est d'affirmer que la scolarité des apprenants ne sera pas impactée ou modifiée : les horaires et les enseignements restent inchangés, seul le médium de transmission des savoirs diffère. Or, il est illusoire de penser que la vitesse et le volume d'acquisition des savoirs enseignés en L2 est identique aux savoirs enseignés en L1, dans le même temps imparti. L'usage de la L2 implique un obstacle cognitif et

⁴⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>

communicatif supplémentaire : même avec un étayage efficace, il est impossible de transmettre toutes les connaissances et compétences aux apprenants (qu'elles soient liées aux DdNL ou à la langue cible elle-même) de la même façon que cela se ferait en L1. Le but de l'enseignement bilingue est d'apprendre une L2 par le biais de DdNL : cela passe par l'enseignement et l'apprentissage du lexique, de structures syntaxiques spécifiques et de règles grammaticales, points sur lesquels il n'est pas utile d'insister quand l'enseignement s'effectue en L1. En L1, l'enseignement des DdNL se concentre plutôt sur les connaissances et compétences spécifiques liées à chaque champ discipline et non pas sur la langue en elle-même (hormis la transmission d'un lexique spécifique). Par exemple, pour consolider la mémorisation de certaines structures syntaxiques en mathématiques et en sciences, je prévoyais un temps d'apprentissage qui permettait aux apprenants d'employer, de mémoriser ou de réviser des contenus linguistiques à force de répétition. L'enseignement d'une seule notion était donc plus long qu'il ne l'aurait été en L1. Cette adaptation était possible en Utah car le nombre de disciplines étant limité, la gestion du temps était plus facile à gérer. En France, la multitude de disciplines dans l'enseignement primaire ne permet pas une grande marge de manœuvre, sans impacter l'enseignement de certaines disciplines. Par ailleurs, en Utah, un pourcentage du temps consacré à l'enseignement de la langue anglaise dans le programme est transféré à la L2, ce qui permet de passer plus de temps sur l'apprentissage de la langue cible, en dehors des DdNL. Ce n'est pas le cas dans le dispositif EMILE : les enseignantes interrogées regrettent de ne pas avoir un taux horaire défini à consacrer à l'enseignement de la L2 seule (les obligeant parfois à ne pas respecter leur emploi du temps) pour aborder des notions spécifiques en dehors des DdNL. Les temps d'apprentissage étant plus longs dans un programme d'enseignement bilingue paritaire à l'école primaire (notamment lors des premières années), il conviendrait alors d'accepter qu'une année scolaire supplémentaire soit nécessaire à la fin de l'école primaire pour aborder tous les éléments du programme scolaire et pour enseigner efficacement la L1 et la L2. Cette option est néanmoins difficilement acceptable par les familles puisque cela impacterait la scolarité des apprenants jusqu'à la Terminale et par les instances publiques pour des raisons financières.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de tenter d'expliquer dans quelles mesures et pour quelles raisons l'emploi de la L1 était si différent dans le programme DLI implanté en Utah et dans le dispositif EMILE mis en place en Haute-Savoie. L'analyse des données recueillies à travers des questionnaires, des observations de classe et des entretiens ont permis de montrer que les représentations des administrateurs et des enseignants se heurtaient à la réalité du terrain et à la réalité de l'apprentissage des langues chez de jeunes apprenants. Malgré une évolution des mentalités sur le sujet, des réticences concernant la place de la L1 dans l'enseignement des langues sont toujours présentes, plus ou moins marquées selon les pays et les systèmes éducatifs.

La première hypothèse, affirmant que la L1 est employée pour instaurer un environnement propice aux apprentissages, a surtout été validée par les observations et les entretiens, les réponses aux questionnaires étant plus mitigées. La deuxième hypothèse, qui soutient l'idée que la L1 est employée pour permettre aux apprenants d'accéder à la compréhension, a également été validée par les observations et les entretiens alors qu'elle a été réfutée par les réponses fournies par questionnaires. La troisième hypothèse, qui postule que la L1 est perçue comme un obstacle à l'apprentissage de la L2, ne trouve pas de conclusion probante. Les représentations des enseignantes divergent et se contredisent : dans l'ensemble, elles estiment que la L1 n'entravent pas l'apprentissage de la L2 mais elles affirment tout de même qu'une exposition forte à la L2 est la meilleure solution. Les observations ont cependant montré qu'un usage constant de la L1 pouvait nuire aux apprentissages et qu'un usage réfléchi de la L1 doit être considéré.

La place de la L1 est un sujet qui passionne beaucoup de pédagogues et qui fait l'objet d'un nombre important de recherches et d'articles sur le sujet. Cependant, la littérature scientifique mentionne avant tout l'intérêt et l'utilité de la L1, sans proposer d'expérimentation à grande échelle. J'ai pu constater durant la préparation de ce mémoire que la grande majorité des recherches évoquent surtout les représentations d'enseignants, qui opèrent une analyse réflexive de leurs pratiques et de leur rapport à la L1. Certaines recherches proposent des expérimentations sur l'emploi de la L1 dans une classe de langue, mais dans un temps limité et sur un nombre restreint d'apprenants, dont les représentations et ressentis sont analysés a posteriori (Lin, 2015 ; Noori, 2020). Les affirmations explorent surtout les différentes manifestations de la L1 dans la classe de langue (à travers l'alternance codique et l'interlangue et ce qu'elles expriment) mais aucun élément

empirique ne vient confirmer le fait que la L1 aide à acquérir des compétences en L2. Il conviendrait de mettre en place une expérimentation à moyenne ou grande échelle, à moyen ou long terme, pour comparer l'effet de la L1 dans l'enseignement d'une L2. Il s'agirait de comparer des cohortes qui adopteraient le même protocole concernant un usage raisonné de la L1 à des classes témoins dont l'usage de la L1 serait restreint ou non réfléchi. Une expérimentation longitudinale sur plusieurs années serait proposée, suivant les mêmes cohortes d'année en année et dont le parcours serait jalonné par des évaluations validant ou invalidant les bénéfices de la L1 dans l'apprentissage des langues.

Bibliographie

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bourguignon, C. & Candelier, M. (2014). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures - Autour de Michel Candelier* (p89 à 108). PU Rennes.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia*, n°1 (2008), 9-11.
URL: <http://babylonia.ch/fr/archives/2008/numero-1-08/didactique-integree-des-langues-evolution-et-definitions/>
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Editions Didier.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2007). *Le CARAP - un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Centre européen pour les langues vivantes.
URL: <http://carap.ecml.at/>
- Candelier, M., De Pietro, J-F. (dirs.), Facciol, R., Lörincz, I., Pascual, X., Carrasco, E., Rosselo, V., & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Centre européen pour les langues vivantes.
URL: <http://carap.ecml.at/>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Cle International.
- Christian, D. (2011). Dual language education. Dans Hinkel, E., *Handbook of research in second language teaching and learning Volume 2* (p.3-20). Routledge.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). Introduction. Dans *Dual language instruction : a handbook for enriched education*. (1^e éd., p.1-7). Heinle-Cengage ELT.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4^e ed.). Routledge.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
Téléchargement PDF du livre sur <https://www.pdfdrive.com/clil-content-and-language-integrated-learning-e194567948.html>

- Crawford, J. (2008). Hard Sell: Why is bilingual education so unpopular with the american public ? Dans Crawford, *Advocating for English learners: Selected essays* (p.74-97). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847690746-011>
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Cle International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e ed.). Editions PUG.
- Déjean Le Féal, K. (1993). Pédagogie raisonnée de la traduction. *Meta*, 38 (2), 155–197.
DOI: <https://doi.org/10.7202/003451ar>
- Dewaele, J-M (2003). Compte rendu – hommage : l’œuvre de L. Selinker , *Linx*, 49, 153-159.
DOI: <https://doi.org/10.4000/linx.564>
- Dewaele, Jean-Marc (2018) Why the dichotomy ‘L1 versus LX user’ is better than ‘native versus non-native speaker’. *Applied Linguistics*, 39 (2) 236- 240.
URL: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/18160>
- Duverger, J., & Maillard, J. (1996). *L’enseignement bilingue aujourd’hui*. Editions Albin Michel.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l’alternance des langues en cours de DNL, *Tréma*, 28, 81-88.
DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Duverger, J. (2009). *L’enseignement en classe bilingue*. Editions Hachette.
- Faivre, N., Matysiak, K., Schlemminger, G. & Winter, D. (2011). De la confusion terminologique vers un meilleur enseignement bilingue. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 30, 95-104.
URL: <https://docplayer.fr/18644101-De-la-confusion-terminologique-vers-un-meilleur-enseignement-bilingue.html>
- Fernandez, R. (2015). The effects of L1 overuse in L2 learning : evidence from three case studies. *International E-Journal of Advances in Education*, Vol. 1, 3, 183-192.
URL: <http://ijaedu.ocerintjournals.org/en/pub/issue/24456/259173>
- Flyman Mattsson, A., & Burenhult, N. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers, Lund University, Dept. of Linguistics*, 47, 59-72.
URL: <https://portal.research.lu.se/en/publications/code-switching-in-second-language-teaching-of-french>
- Freytag Lauer, A. (2019). Les documents dans les îlots immersifs : authenticité et authentification. *Revue TDFLE*, 74.
DOI: https://doi.org/10.34745/numerev_1369
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Editions Didier.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Tréma*, 28, 37-48.

DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.448>

Gajo, L. (2020). Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : continuités, complémentarités, ruptures. Dans Gola, S., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., & Tops, E. (dir.), *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle : méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement* (p. 17-33). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. et Le Pape Racine, Ch. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. (2^e ed.). Peter Lang

Genesee, F. (2008). Dual language learning in the global village. Dans Fortune, T. W., & Tedick, D. J., *Pathways to multilingualism : evolving perspectives on immersion education*. (p. 22-45) Bilingual Education & Bilingua.

Gravé-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère.

URL: <https://www.emilangues.education.fr/international/emile-clil-europe>

Harris, R. (2014). L1 in the language classroom [webinar]. Cambridge University Press.

Hilton, H. (2022). Enseigner les langues : avec l'apport des sciences cognitives. Hachette Education.

Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. Dans Jacobson, R. & Faltis, C. (dir), *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling* (p.3-17). Multilingual Matters.

Lah, M. (2022). The place of L1 in French as a foreign language class: the case of Slovenian high schools. *Linguistica*, 62 (1-2), 387–400.

DOI: <https://doi.org/10.4312/linguistica.62.1-2.387-400>

Lajoie, M. (2007). Utilisation du français (L1) dans la classe d'anglais (L2) au secondaire : étude du discours de quatre enseignantes du premier cycle du secondaire. (Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec).

Lasagabaster, D. (2013). The use of the L1 in CLIL classes: the teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 6 (2), 1-21.

DOI: [10.5294/laclil.2013.6.2.1](https://doi.org/10.5294/laclil.2013.6.2.1)

Leite, J. (2013). *Mainstreaming dual language immersion: The Utah model for replicable and sustainable language education* (Master's thesis). Utah Valley University, Orem, Utah.

Lin, A. M. Y. (2015). Conceptualising the potential role of L1 in CLIL. *Language Culture and Curriculum*, 28 (1), 74-89.

DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>

May, S. (2008). Bilingual/Immersion education: What the research tells us. Dans Hornberger, N.H. (dir) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_113

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : oser les langues vivantes étrangères. Eduscol.

URL: <https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>

Muni Toke, V. (2013). Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. *Histoire Épistémologie Langage*, 35, 5-15. DOI: <https://doi.org/10.3406/hel.2013.3454>

Nikula, T., Marsh, D. (1998). Terminological considerations regarding content and language integrated learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n67, 13-18.

Noori, A. (2020). Les influences de la langue maternelle sur l'apprentissage du français langue étrangère. *International journal of advanced academic studies*, 2 (4), 89-93. DOI: [10.33545/27068919.2020.v2.i4b.337](https://doi.org/10.33545/27068919.2020.v2.i4b.337)

Ochi, Y. (2009). The role of L1 in facilitating L2 production. *Interpreting and translation studies: the journal of the Japan association for interpreting and translation studies*, 9, 123-140. DOI: <https://doi.org/10.50837/its.0908>

O'Connell, A. (2016). *Enseignement des langues en immersion : approche didactique, perspective philosophique, le cas de l'Irlande*. Editions L'Harmattan.

Pellerin, M. (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Revue Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 151, 305-314. DOI: [10.3917/ela.151.0305](https://doi.org/10.3917/ela.151.0305)

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-CREDIF.

Staquet, C. (2020). Les agendas politique et économique dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE). Une analyse interdiscursive de quelques termes non-didactiques entourant le concept. Dans Gola, S., Pierrard, M., Van Raemdonck, D., & Tops, E. (dir.), *Enseigner et apprendre les langues au XXIe siècle : méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement* (p. 129-155). P.I.E-Peter Lang S.A., Editions Scientifiques Internationales.

Steffen, G. (2019). L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, 74. DOI: https://doi.org/10.34745/numerev_1371

Steffen, G. & Freytag-Lauer, A. (2021). Îlots bilingues et méso-alternance. Une approche plurilingue des DNL. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 18(3).

DOI: [10.4000/rdlc.9853](https://doi.org/10.4000/rdlc.9853)

Tedick, D. (2015). United States of America: the paradoxes and possibilities of bilingual education. Dans Mehisto, P., & Genesee, F. (2015), *Building Bilingual Education Systems* (p. 1-22). Cambridge University Press.

Tedick, D. J., & Lyster, R. (2019). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.

Watzinger-Tharp, J., Swenson, K. A., & Mayne, Z. (2016). Academic achievement of students in dual language immersion. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21, 913-928.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1214675>

Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école: vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 8, 30-34.

URL: <http://hdl.handle.net/20.500.12162/170>

Sitographie

Académie de Grenoble. *Liste des langues vivantes d'immersion (EMILE)*.
<https://bv.ac-grenoble.fr/carteforpub/emile?page=1#acgAdminListResults>

American councils for international education. (2021). *ARC Completes National Canvass of Dual Language Immersion Programs in U.S. Public Schools*.
<https://www.americancouncils.org/news/announcements-featured-content/arc-completes-national-canvass-dual-language-immersion-programs>

DicoLatin. (s.d.). Immergere. Dans *DicoLatin en ligne*. Consulté le 30 juin 2023 sur
<https://www.dicolatin.com/Latin/Lemme/0/IMMERGERE/index.html>

Eduscol. (2023). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée : oser les langues vivantes étrangères*.
<https://eduscol.education.fr/366/guide-pour-l-enseignement-en-langue-vivante-etrangere-de-l-ecole-au-lycee>

Everett-Haynes, L-M. (2008, 15 janvier). How Coral Way, Florida Made History In Two Languages. *The University of Arizona*.
<https://news.arizona.edu/story/how-coral-way-florida-made-history-two-languages>

k12academics. *The Bilingual Education Act and No Child Left Behind*.
<https://www.k12academics.com/Federal%20Education%20Legislation/Bilingual%20Education%20Act/bilingual-education-act-no-child-left-behind>

Larousse. (s.d.). Immersion. Dans *Larousse en ligne*. Consulté le 30 juin 2023 sur
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/immersion/41699>

Le Monde avec AFP. (2021, 21 mai). Le Conseil constitutionnel censure partiellement la loi sur les langues régionales. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/05/21/le-conseil-constitutionnel-censure-partiellement-la-loi-sur-les-langues-regionales_6081030_823448.html

Le Robert. (s.d.). Immersion. Dans *Le Robert dico en ligne*. Consulté le 30 juin 2023 sur
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/immersion>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). Note de service n°2019-086 du 28-5-2019. Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle.
[Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

Utah dual language immersion. *History of Utah DLI*.
<https://www.utahdli.org/history-of-utah-dli/>

Glossaire

- Equivalences et comparaisons des systèmes éducatifs aux États-Unis et en France

États-Unis		âge	France	
		3 à 4 ans	école maternelle	petite section
		4 à 5 ans		moyenne section
kindergarten		5 à 6 ans		grande section
elementary school	first grade (premier grade)	6 à 7 ans	école élémentaire	CP
	second grade (deuxième grade)	7 à 8 ans		CE1
	third grade (troisième grade)	8 à 9 ans		CE2
	fourth grade (quatrième grade)	9 à 10 ans		CM1
	fifth grade (cinquième grade)	10 à 11 ans		CM2
	sixth grade ⁴⁸ (sixième grade)	11 à 12 ans	collège	6ème
seventh grade (septième grade)	12 à 13 ans	5ème		
eight grade (huitième grade)	13 à 14 ans	4ème		
	14 à 15 ans	3ème		

⁴⁸ Selon les établissements scolaires, le 6ème grade est intégré à l'école élémentaire (elementary school) ou au collège (middle school).

Sigles et abréviations utilisés

CE1	Cours Élémentaire 1
CE2	Cours Élémentaire 2
CM1	Cours Moyen 1
CM2	Cours Moyen 2
CP	Cours Préparatoire
CPD LVE	Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Etrangères
DdNL	Disciplines dites Non Linguistiques
DLI	Dual Langage Immersion
E.P.P. Les Îles	Ecole Primaire Publique Les Îles
EMILE	Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère
GS	Grande Section (de maternelle)
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MENJ	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse
MS	Moyenne Section (de maternelle)
RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

Table des illustrations

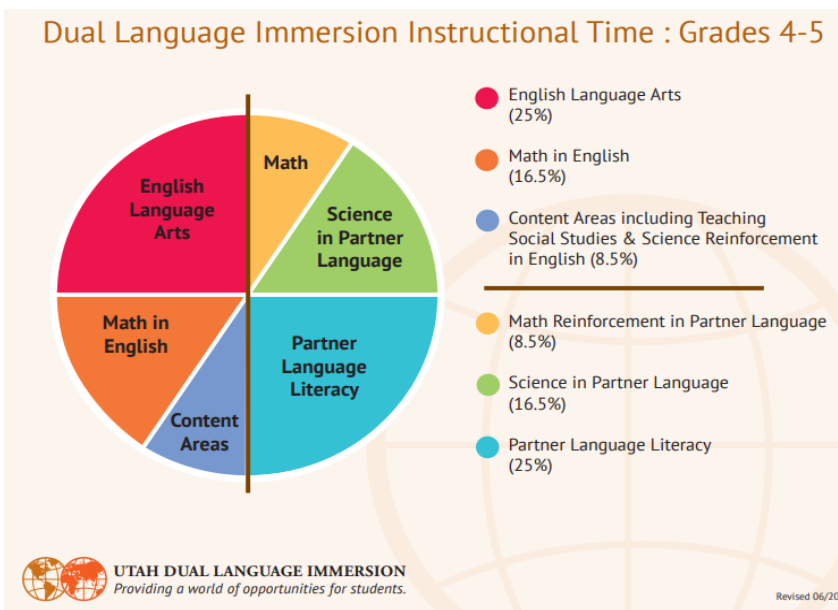
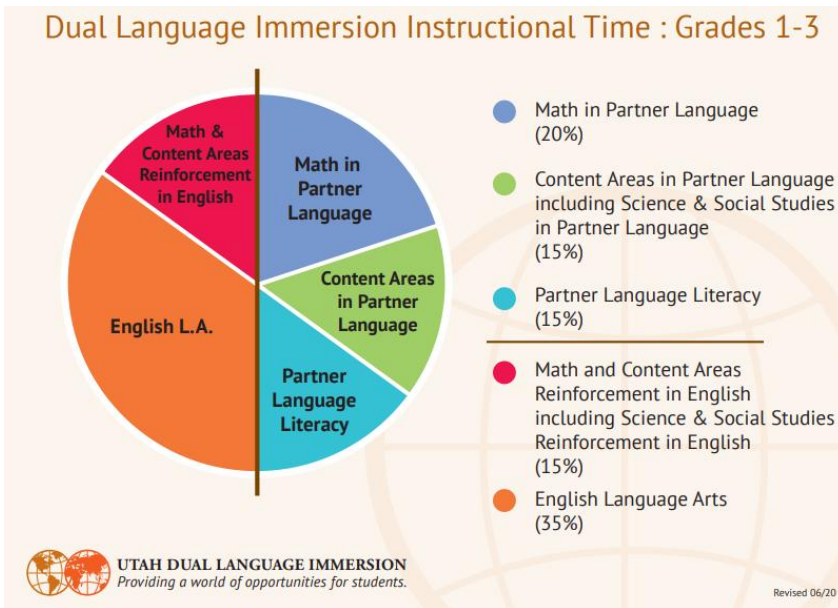
Figure 1. Tableau récapitulatif des caractéristiques du programme DLI et du dispositif EMILE ...	22
Figure 2. Tableau récapitulatif des enseignantes ayant répondu au questionnaire.....	52
Figure 3. Tableau récapitulatif des enseignantes observées en classe.....	53
Figure 4. Tableau récapitulatif des observations réalisées à l'E.P.P. Les Îles	57
Figure 5. Tableau récapitulatif des hypothèses	80

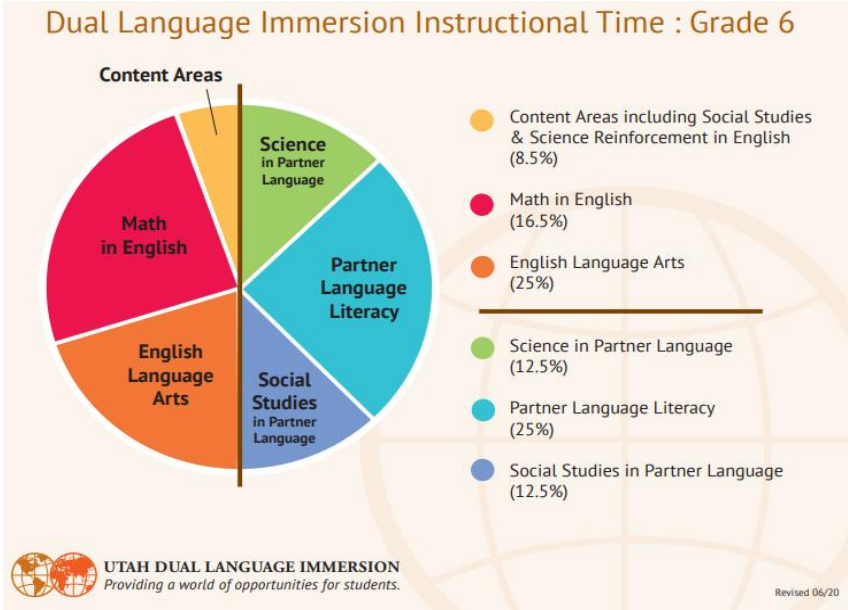
Table des annexes

Annexe 1 Répartition par langue et par niveau des disciplines scolaires dans le programme DLI (en pourcentage du volume horaire d'enseignement).....	102
Annexe 2 Questionnaire diffusé aux enseignants – Expérience en dispositif EMILE.....	104
Annexe 3 Questionnaire diffusé aux enseignants – Expérience en programme DLI.....	105
Annexe 4 Questionnaire diffusé aux enseignants – Double expérience (DLI et EMILE)	106
Annexe 5 Questions à l'intention de la Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Etrangères de Haute-Savoie	108
Annexe 6 Questionnaire diffusé à la directrice du programme DLI-français en Utah.....	109
Annexe 7 Sondage en ligne.....	110
Annexe 8 Retour des questionnaires distribués aux enseignants	112
Annexe 9 Retour du questionnaire proposé à la directrice du programme DLI-français.....	118
Annexe 10 Réponses au sondage en ligne	120
Annexe 11 La grille d'observation.....	122
Annexe 12 Grille d'observation : items référencés lors des observations.....	124
Annexe 13 Descriptif des séances observées	126
Annexe 14 Compte-rendu de l'entretien de Géraldine.....	129
Annexe 15 Compte-rendu de l'entretien de Camille.....	132
Annexe 16 Compte-rendu de l'entretien de Clara.....	136
Annexe 17 Compte-rendu de l'entretien avec la Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Etrangères de Haute-Savoie	141

Annexe 1

Répartition par langue et par niveau des disciplines scolaires dans le programme DLI (en pourcentage du volume horaire d'enseignement)





Graphiques envoyés par mail par la directrice du programme DLI-français

Annexe 2

Questionnaire diffusé aux enseignants – Expérience en dispositif EMILE

- 1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 2- Depuis combien de temps enseignez-vous en EMILE ?
- 3- Quel(s) niveau(x) avez-vous actuellement ? Et les années précédentes ? (dans le dispositif EMILE exclusivement)
- 4- Quelle est la modalité d'enseignement : par exemple, travaillez-vous en binôme (anglais et français séparé) ou seul (vous enseignez les deux langues) ou autrement ?
- 5- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?
- 6- Quelles matières enseignez-vous en anglais ? Pourquoi avez-vous fait ce choix ?
- 7- Parlez-vous uniquement en anglais dans/avec votre classe ? (Pensez à tous les contextes, que ce soit dans la classe, dans les couloirs, en récréation, lors de sorties scolaires...)
- 8- En moyenne, combien d'heures par jour parlez-vous en anglais ?
- 9- S'il vous arrive d'utiliser le français, pouvez-vous m'indiquer dans quelles circonstances ?
- 10 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?
- 11 - Quand vous utilisez exclusivement le français dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?
- 12 - Quand vous utilisez exclusivement le français dans la classe, les apprenants trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Annexe 3

Questionnaire diffusé aux enseignants – Expérience en programme DLI

- 1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 2- Depuis combien de temps enseignez-vous dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels apprenants (niveau et classe d'âge) ?
- 3- Quelles matières enseignez-vous en français ?
- 4- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'appréciez-vous le plus ?
- 5- A l'inverse, émettriez-vous des critiques ? Si, oui lesquelles ?
- 6- Rencontrez-vous des difficultés pour enseigner le français aux apprenants ? Si oui, lesquelles ?
- 7- Vous arrive-t-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les apprenants ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?
- 8- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?
- 9- Savez-vous si les apprenants ont la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?
- 10 - Quand vous utilisez exclusivement le français dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?
- 11 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?
- 12 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les apprenants trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Annexe 4
Questionnaire diffusé aux enseignants – Double expérience (DLI et EMILE)

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Partie 1 : Votre expérience en Utah

2- Combien de temps avez-vous enseigné dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels apprenants (niveau et classe d'âge) ?

3- Quelles matières enseigniez-vous en français en Utah ?

4- Quelles pratiques avez-vous rapporté des États-Unis et que vous utilisez/souhaitez utiliser dans votre classe à l'heure actuelle ? (Que vous enseignez en EMILE ou non à l'heure actuelle). Pourquoi ?

5- A l'inverse, quelles pratiques mettiez-vous en place en Utah et que vous n'utilisez pas/ne souhaitez pas utiliser à l'heure actuelle ? Pourquoi ?

6- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'avez-vous le plus apprécié ?

7- Et qu'avez-vous le moins apprécié ?

8- Avez-vous rencontré des difficultés pour enseigner le français aux apprenants ? Si oui, lesquelles ?

9- Vous arrivait-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les apprenants ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

10- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

11- Savez-vous si les apprenants avaient la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?

12 - Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, cette pratique était-elle dictée par l'institution ?

13 - Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, avez-vous trouvé l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

14 - Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, les apprenants trouvaient-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Partie 2 : Votre expérience en France

- 12- Depuis combien de temps enseignez-vous en EMILE ?
- 13- Quel(s) niveau(x) avez-vous actuellement ? Et les années précédentes ? (dans le dispositif EMILE exclusivement)
- 14- Quelle est la modalité d'enseignement : par exemple, travaillez-vous en binôme (anglais et français séparé) ou seul (vous enseignez les deux langues) ou autrement ?
- 15- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?
- 16- Quelles matières enseignez-vous en anglais ? Pourquoi avez-vous fait ce choix ?
- 17- Parlez-vous uniquement en anglais dans/avec votre classe ? (Pensez à tous les contextes, que ce soit dans la classe, dans les couloirs, en récréation, lors de sorties scolaires...)
- 18- En moyenne, combien d'heures par jour parlez-vous en anglais ?
- 19- S'il vous arrive d'utiliser le français, pouvez-vous m'indiquer dans quelles circonstances ?
- 20- Concernant exclusivement l'enseignement des langues, quelle(s) comparaisons (positives et/ou négatives) faites-vous entre le programme DLI en Utah et les dispositifs EMILE ?
- 21 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?
- 22 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?
- 23 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les apprenants trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Annexe 5

Questions à l'intention de la Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Etrangères de Haute-Savoie

1 – Pouvez-vous décrire le fonctionnement du dispositif EMILE en Haute-Savoie ? Quelles sont les modalités d'organisation ?

2- Quelle est la politique de recrutement des apprenants ? Comment sont gérées les arrivées tardives ? Des dérogations sont-elles accordées ?

3- Des disciplines en particulier sont-elle privilégiées pour l'enseignement en langue cible ou le choix est-il laissé aux équipes pédagogiques ?

4 - Quelle est la position de l'administration et des acteurs pédagogiques concernant la L1 ?

Annexe 6

Questionnaire diffusé à la directrice du programme DLI-français en Utah

1 – How long have you been involved with the DLI program ? (as a teacher and/or as a coordinator)

Depuis combien de temps travaillez-vous pour le programme DLI ? (en tant qu'enseignante ou coordinatrice)

2) What teaching theories is the Utah model based on ? For example, I remember being told about Total Physical Response. Is there anything else (researchers, theories...)?

Sur quelles théories repose le modèle de l'Utah ? Par exemple, je me rappelle avoir été informé du Total Physical Response ? Y a-t-il d'autres choses ? (chercheurs, théories...)

3) Why are math, science and social studies taught in the target language in Grades 1-3 ? Science in 4-5th Grade ?

Pourquoi les mathématiques, les sciences et les sciences sociales sont-elles enseignées dans la langue cible des grades 1 à 3 ? Les sciences des grades 4 à 5 ?

4) Why did you choose to use native textbooks (like Taoki) and not FLE textbooks ?

Pourquoi avez-vous choisi d'utiliser des manuels « natifs » (comme Taoki) et non pas des manuels de FLE ?

5) Do the other DLI programs (in other languages) do the same ?

Les autres programmes DLI (dans les autres langues) font-ils la même chose ?

6) Is the diagram on the website still up to date ? (number of schools, different models)

Le diagramme visible sur le site web est-il toujours d'actualité ? (nombre d'écoles, modèles différents)

7) How many schools (like West elementary in German) are « all immersion » in Utah ? What about French ?

Combien d'écoles sont en « tout immersion » (comme West Elementary en allemand) ? Qu'en est-il pour le français ?

Annexe 7 **Sondage en ligne**

Échelle de Likert (pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord)

1 – Utiliser uniquement la L2 est la meilleure façon de faire progresser les apprenants.
2 – Je pense que plus les apprenants utilisent la L2, mieux ils communiqueront dans cette langue.
3 – Je pense qu'aucune situation en classe ne nécessite l'utilisation de la L1 des apprenants.
4 – Je pense que la L1 est un obstacle à l'apprentissage de la L2.
5 – Je me sens coupable quand j'utilise la L1 avec mes apprenants.
6 – Utiliser la L1 amène les apprenants à faire des erreurs en L2.
7 – Utiliser la L1 fait gagner du temps.
8 – Utiliser la L1 est une solution de facilité.
9 – J'ai peur de perdre le contrôle de la classe si j'autorise l'utilisation de la L1.
10 – Utiliser la L1 nuit à la progression du cours.
11 – Je pense que seule la L2 doit être utilisée pour enseigner la grammaire de la L2.

Échelle de fréquence (jamais, parfois, souvent, tout le temps)

12 – J'utilise la L1 pour communiquer avec mes apprenants (dans l'enceinte de l'école de manière générale).
13 – J'utilise la L1 pour m'assurer de la compréhension d'un mot ou d'un concept.
14 – J'utilise la L1 pour assurer la discipline.
15 – J'utilise la L1 pour comparer la L1 et la L2.
16 – J'utilise la L1 pour expliquer des points de langue de la L2.
17 – J'explique une nouvelle notion (mathématiques, sciences...) en L1 avant de l'aborder en L2.
18 – J'utilise la L1 pour expliquer la consigne d'une activité.
19 – J'utilise la L1 pour expliquer la consigne d'une évaluation.
20 – J'autorise l'usage de dictionnaires de traduction dans la classe.
21 – J'autorise l'usage de logiciels de traduction en ligne dans la classe.
22 – Je propose des activités mélangeant la L1 et la L2 (question en L1 mais réponse attendue en L2 et inversement ; consigne en L2 mais exercice en L1).
23 – J'autorise mes apprenants à me parler en utilisant leur L1.

24 – J'autorise mes apprenants à utiliser la L1 entre eux, dans la classe.
25 – Lors d'un travail de groupe pour une activité en L2, les apprenants communiquent avec leur L1.
26 – Dans la classe, les apprenants me parlent en utilisant la L1.
27 – Dans l'enceinte de l'école (hors classe), les apprenants me parlent en utilisant la L1.

Annexe 8

Retour des questionnaires distribués aux enseignants

- Questionnaire de Coline

- 1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
→ Depuis septembre 2004.
- 2- Combien de temps avez-vous enseigné dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels élèves (niveau et classe d'âge)? 1 an 5^{eme} grade
→
- 3- Quelles matières enseigniez-vous en français en Utah ?
→ Français - Maths en renforcement (15 min / jour) - sciences
- 4- Quelles pratiques avez-vous rapporté des Etats-Unis et que vous utilisez ou souhaiteriez utiliser dans votre classe à l'heure actuelle ? (Que vous enseignez en EMILE ou non). Pourquoi?
→ La gestion du groupe classe (mais les formations suivies ont été au Alaska lors programme Gulliver et DLI en Utah).
- 5- A l'inverse, quelles pratiques mettiez-vous en place en Utah et que vous n'utilisez pas/ne souhaitez pas utiliser à l'heure actuelle? Pourquoi?
→ Le baccalagat pour conditionner les élèves à réussir des tests de niveau.
- 6- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'avez-vous le plus apprécié ?
→ Les formations même si j'aurais préféré qu'elles soient en présentiel (année scolaire 2020-2021).
- 7- Et qu'avez-vous le moins apprécié?
→ Les ressources inadaptes au niveau et à l'intérêt de mes élèves.
- 8- Avez-vous rencontré des difficultés pour enseigner le français aux élèves ? Si oui, lesquelles ?
→ Oui, la majorité des supports et des ressources inadaptes au niveau et à l'intérêt de mes élèves → préparations chronophages.
- 9- Vous arrivait-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les élèves ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ? Oui très ponctuellement pour l'explication de points de grammaire (pluriel) ou de conjugaison et seulement à l'écrit au tableau pour comparer l'anglais et le français.
- 10- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?
→ Jamais avec les élèves.
- 11- Savez-vous si les élèves avaient la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?
→ Je ne sais pas.
- 12- Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, cette pratique était-elle dictée par l'institution ?
→ Pas dans mon école mais préconisée par le programme DLI.
- 13- Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, avez-vous trouvé l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?
→ Oui, mais cela restait très court et très ponctuel - la prise de conscience des élèves était observable.
- 14- Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvaient-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?
→ Je n'ai jamais utilisé exclusivement l'anglais - je l'ai utilisé dans le cadre de la comparaison des langues.

- **Questionnaire de Lucie**

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

→ 15 ans

2- Depuis combien de temps enseignez-vous dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels élèves (niveau et classe d'âge) ?

→ 5 ans. CE1. 7/8ans

3- Quelles matières enseignez-vous en français ?

→ maths, sciences, social studies, French

4- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'appréciez-vous le plus ?

→ le côté ludique de l'apprentissage auprès du jeune public.

- Champs d'action assez large
- Accidental learning

5- A l'inverse, émettriez-vous des critiques ? Si oui, lesquelles ?

→ frustration de ne pas avoir un temps pour faire le point dans la langue source.

6- Rencontrez-vous des difficultés pour enseigner le français aux élèves ?

Si oui, lesquelles ?

→ ressources mal adaptées ou absence de ressources

Mauvaise organisation/gestion du temps par l'école

7- Vous arrive-t-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les élèves ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ non

8- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ dans le hall ou tous autres endroits différents de la salle de classe. La plupart du temps pour la gestion de problèmes ou pour la communication avec les élèves extérieurs au programme.

9- Savez-vous si les élèves ont la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?

→ pas de possibilités extérieures excepte les élèves qui ont des frères et sœurs dans le programme.

10 - Quand vous utilisez exclusivement le français dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?

→ oui

11 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable? Pourquoi ?

→ la plupart du temps, oui. Dans le cas contraire, recours à différents procédés comme le mime, le dessin,...

12 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Pas facile à dire. On ne peut pas mettre tout le monde dans le même panier !

- **Questionnaire de Perrine**

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

→ J'ai enseigné 7 ans. Je n'enseigne pas cette année.

2- Combien de temps avez-vous enseigné dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels élèves (niveau et classe d'âge) ?

→ 2 ans. En first Grade (6-7 ans).

3- Quelles matières enseigniez-vous en français en Utah ?

→ J'enseignais le français (lecture, production d'écrit et vocabulaire principalement), les mathématiques et les sciences.

4- Quelles pratiques avez-vous rapporté des Etats-Unis et que vous utilisez ou souhaiteriez utiliser dans votre classe à l'heure actuelle ? (Que vous enseignez en EMILE ou non). Pourquoi ?

→ J'ai repris :

- le concept du « calendar time » : un temps de regroupement pour travailler le langage oral et les mathématiques.
- En gestion de classe : apprendre les attitudes attendues (apprendre à chuchoter, apprendre à sortir de la classe et se ranger rapidement...)
- Les « brain break » : un temps de détente de 2 min (danse, vidéo) entre 2 activités
- L'association d'un geste à du vocabulaire pour faciliter la mémorisation
- Je fais plus d'oral en binôme par exemple pour réciter les doubles, compter de 5 en 5

5- A l'inverse, quelles pratiques mettiez-vous en place en Utah et que vous n'utilisez pas/ne souhaitez pas utiliser à l'heure actuelle? Pourquoi ?

→ Je ne souhaite pas utiliser les récompenses matérielles qui sont très utilisées en Utah. Dans mon école en Utah mes élèves gagnaient des bracelets qui leur donnaient accès à des lots ou des privilèges et je n'ai pas souhaité poursuivre cela. Je n'ai pas vraiment eu l'occasion de faire de l'immersion en France. Pendant les séances d'anglais je ne parle qu'anglais mais pour les autres matières cela se fait en français.

6- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'avez-vous le plus apprécié ?

→ J'ai aimé apprendre le français aux élèves. Ils étaient enthousiaste et motivés donc c'était très appréciable.

7- Et qu'avez-vous le moins apprécié ?

→ J'ai moins apprécié avoir l'interdiction de parler anglais même si cela a été un challenge intéressant à relever. Je précise que j'ai enseigné 2 ans et que j'ai eu l'autorisation de parler anglais la deuxième année suite au Covid. J'ai également moins apprécié la volonté de vouloir toujours évaluer les élèves pour les classer dans des catégories.

8- Avez-vous rencontré des difficultés pour enseigner le français aux élèves ? Si oui, lesquelles ?

→ Oui, un petit nombre d'élèves (2-3 chaque année sur environ 46 élèves) restaient perdus quand je parlais français même à la fin de l'année.

9- Vous arrivait-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les élèves ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ La première année : jamais dans la classe mais il m'est arrivé à deux reprises dans l'année de sortir les élèves dans le couloir pour parler anglais et leur expliquer comment se comporter. La deuxième année : J'utilisais l'anglais pour expliquer les modalités de travail, les consignes de sécurité (covid) et les consignes de comportement.

10- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ Oui dans la cours et dans les couloirs je parlais français et anglais. Les élèves savaient qu'ils pouvaient me parler anglais dans ces lieux.

11- Savez-vous si les élèves avaient la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?

→ La plupart des élèves n'avaient pas d'occasion de parler français. Ils disaient des mots à leurs parents mais aucun (sauf 1) parents ne parlaient français. Certains élèves ont des frères et soeurs dans le programme avec qui ils peuvent parler français mais je ne pense pas qu'ils le faisaient beaucoup.

12 - Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, cette pratique était-elle dictée par l'institution ?

→ Oui

13 - Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, avez-vous trouvé l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

→ Pas exclusivement mais en partie j'ai trouvé que cela était bénéfique pour rassurer les élèves et ensuite ils avaient d'autant plus confiance en eux pour parler français. De plus cela me permettait de gagner du temps en évitant les consignes mal comprises.

14 - Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvaient-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

→ Oui les élèves étaient rassurés de me comprendre. Ils étaient heureux et impressionnés de voir que je savais parler anglais

- **Questionnaire de Valérie**

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

→ 7 ans en tant que titulaire de l'EN

2- Combien de temps avez-vous enseigné dans le programme DLI en Utah ? Auprès de quels élèves (niveau et classe d'âge) ?

→ 2 ans, auprès de 1st grade

3- Quelles matières enseigniez-vous en français en Utah ?

→ Français, maths, sciences, vivre ensemble

4- Quelles pratiques avez-vous rapporté des Etats-Unis et que vous utilisez ou souhaiteriez utiliser dans votre classe à l'heure actuelle ? (Que vous enseignez en EMILE ou non). Pourquoi ?

→ La pédagogie positive (encouragement, félicitation), writing workshop (encourager l'écriture sans vraiment pointer du doigt l'orthographe quand ce n'est pas le sujet), enseignement LVE avec musique et album à l'appui. Enseigner la LVE en situation (gronder en LVE, mimer etc...).

5- A l'inverse, quelles pratiques mettiez-vous en place en Utah et que vous n'utilisez pas/ne souhaitez pas utiliser à l'heure actuelle ? Pourquoi ?

→ Beaucoup de support informatique (Nearpod par exemple ou Kamoot ou lalilo) que je n'utilise absolument pas en France par manque de matériel et de moyen dans les écoles. Relation avec les parents différentes.

6- Concernant l'enseignement des langues exclusivement dans le programme DLI, qu'avez-vous le plus apprécié ?

→ Le contact avec les parents, les pauses pendant les récréations et le temps de prép (le temps que les enfants avaient avec le prof de musique / sport / bibliothèque / informatique). L'emploi du temps qui permettait de terminer plus tôt. Les moyens mis à disposition (ordinateur, internet, classe mobile, écran, liseuse, sono ...) mais aussi les logiciels et le budget.

L'accueil et la formation d'une semaine avec des outils clé en main et les attentes concrètes.

J'ai adoré la pédagogie de l'école : au début de l'année et au milieu de l'année, une semaine était consacrée à apprendre et ré-apprendre les règles de conduite dans l'école pour toutes les classes.

7- Et qu'avez-vous le moins apprécié ?

→ J'ai dû faire passer des tests de mathématiques pour les first grade et c'était en anglais, alors que j'ai enseigné les mathématiques en français, ce qui ne fait pas sens.

Les autres collègues, qui enseignaient en « regular first grade » ne cessaient de répéter que nous n'avions pas de problèmes avec nos élèves et que nous avions les élites dans nos classes (elles avaient 24 élèves alors que nous en avons 30) et non, nous n'avions pas les élites. Tous les événements se faisaient en anglais, le français n'avait sa place que dans ma classe et dans les autres classes de français et c'était tout.

8- Avez-vous rencontré des difficultés pour enseigner le français aux élèves ? Si oui, lesquelles ?

→ Pour quelques élèves, il y avait une incompréhension : qu'est ce que je fais là ? Pourquoi j'apprends cette langue ? Et ils ne faisaient pas d'effort. Lorsqu'il y avait un problème de discipline soit je passais par ma collègue qui résolvait le problème en anglais. Mais j'avais alors la sensation d'avoir moins de poids que ma partenaire. Soit je sortais de classe et je faisais un point en anglais. Dans l'ensemble, je reste contente de mon expérience et de la manière dont j'ai usé le moins possible la langue première.

9- Vous arrivait-il d'utiliser (oralement ou à l'écrit) l'anglais dans la classe avec les élèves ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ Si l'anglais était utilisé, c'était avec des vidéos comme Mystery Science ou Cosmic Kids (vidéo de yoga en anglais, lors des inside recess). J'ai réussi à ne pas parler anglais dans ma classe avec les first grade !

10- Et en dehors de la classe ? Si oui, dans quel(s) contextes ? Pourquoi ?

→ Je parlais anglais avec mes collègues, avec les enfants qui n'étaient pas en classe d'immersion, avec mes élèves dans le couloir lorsqu'il fallait les « mater » ou faire un point sur leur comportement et avec leurs parents. Parfois je parlais anglais dans ma classe lorsque ma partenaire ou un collègue intervenait dans ma classe.

11- Savez-vous si les élèves avaient la possibilité d'utiliser le français en dehors de la classe ?

→ Les élèves ayant des frères ou sœurs plus âgés ou plus jeunes parlaient de temps en temps en français chez eux. Nous savions que les élèves des niveaux supérieurs parlaient en français entre eux durant les récréations. Il m'est arrivé d'aller voir des élèves lors de leur match de baseball ou des récitals de danse et ils m'ont un peu parlé en français. Mais ils deviennent très vite gênés de parler une autre langue devant leur parent, surtout quand ceux-ci ne la comprennent pas.

12 - Quand vous utilisiez exclusivement le français dans la classe, cette pratique était-elle dictée par l'institution ?

→ Le DLI demandait que nous parlions seulement en anglais. Ma principale n'avait pas une haute exigence par rapport au français. Elle souhaitait avant tout de la bienveillance dans les classes. Son objectif numéro un était le bien-être des élèves dans les classes et dans l'école. Le français n'était pas sa priorité.

13 - Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, avez-vous trouvé l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

→ Pas nécessairement. Si je l'ai eu fait, je devais être fatiguée. C'était plus par facilité et il n'y a pas eu grand intérêt à faire ça puisque ce n'était pas ma mission première.

14 - Quand vous utilisiez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvaient-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

→ Pas nécessairement. Les élèves s'exécutaient mais il y avait moins d'enthousiasme dans la classe.

Annexe 9

Retour du questionnaire proposé à la directrice du programme DLI-français

1) How long have you been involved with the DLI program ? (as a teacher and/or as a coordinator)

--> I taught 3rd Grade DLI for three years, was a State Coordinator for two years, and currently the director since 2017.

J'ai enseigné dans le DLI au 3^{ème} grade pendant trois ans, été coordinatrice pendant deux ans et je suis la directrice depuis 2017.

2) What teaching theories is the Utah model based on ? For example, I remember being told about Total Physical Response. Is there anything else (researchers, theories...)?

--> Our teaching model is not based on Total Physical Response. Instead, it is based on the proven theories of immersion language acquisition.

Notre modèle d'enseignement n'est pas basé sur le Total Physical Response. Il est plutôt basé sur des théories qui ont fait leurs preuves en acquisition des langues en immersion.

3) Why are math, science and social studies taught in the target language in Grades 1-3 ? Science in 4-5th Grade ?

--> Math was chosen for the lower elementary grades because it is so language rich.

Science is taught in grades 4-6 now because subjects had to be divided. Science used to be taught on the English side, but it moved to the French Side to even out subjects.

Les mathématiques ont été choisies pour les grades inférieurs en élémentaire car la langue est riche. Les sciences sont maintenant enseignées des grades 4 à 6 car les matières ont été divisées. Les sciences étaient autrefois enseignées en anglais mais ont été déplacées dans la classe de français pour équilibrer les matières.

4) Why did you choose to use native textbooks (Taoki, L'île aux mots) and not FLE textbooks ?

--> Native books were chosen because it's an immersion program, not FLE. Also, so the educational experience would be more French-like. FLE books were not chosen because they're FLE. Currently, we use *Taoki* for 1st and 2nd Grades, story books for 3-5th Grades, and *Millefeuille* and a history curriculum which was developed for our program.

Les livres natifs ont été choisis car c'est un programme en immersion, pas du FLE.

Egalement pour rendre l'expérience éducative plus française. Les livres de FLE n'ont pas été choisis car ils font du FLE. Actuellement, nous utilisons Taoki pour les 1^{er} et 2^{ème} grades, des livres d'histoires pour les grades 3 à 5.

5) Do the other DLI programs (in other languages) do the same ?

--> Yes, the other languages use authentic materials as well. Understandably, it's much, much easier to acquire Spanish resources locally and/or nationally. Most of the Portuguese materials have been created for us by a Brazilian woman who wrote textbooks in Brazil.

Oui, les autres langues utilisent aussi des ressources authentiques. Naturellement il est plus facile d'obtenir des ressources en espagnol, aux niveaux local et national. La plupart des ressources en portugais ont été créées pour nous par une Brésilienne qui écrit des manuels au Brésil.

6) Is the diagram on the website still up to date ? (number of schools, different models)
--> I've attached the camemberts and a list of French schools. Are you wanting the total number of DLI schools or just French DLI. I've attached the list of the total number of schools for 2021-2023.

J'ai joint les camemberts et une liste des écoles françaises. Voulez-vous le nombre total d'écoles DLI ou juste les écoles DLI-français. J'ai joint la liste du nombre total d'écoles pour 2021-2023.

Annexe 10 Réponses au sondage en ligne

9 participants ont répondu au sondage.

Echelle de Likert

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
1 – Utiliser uniquement la L2 est la meilleure façon de faire progresser les élèves.	0 %	33,3 %	44,4 %	22,2 %
2 – Je pense que plus les élèves utilisent la L2, mieux ils communiqueront dans cette langue.	0 %	0 %	33,3 %	66,7 %
3 – Je pense qu'aucune situation en classe ne nécessite l'utilisation de la L1 des élèves.	55,6 %	33,3 %	11,1 %	0 %
4 – Je pense que la L1 est un obstacle à l'apprentissage de la L2.	33,3 %	55,6 %	11,1 %	0 %
5 – Je me sens coupable quand j'utilise la L1 avec mes élèves.	55,6 %	11,1 %	22,2 %	11,1 %
6 – Utiliser la L1 amène les élèves à faire des erreurs en L2.	33,3 %	44,4 %	22,2 %	0 %
7 – Utiliser la L1 fait gagner du temps.	0 %	22,2 %	33,3 %	44,4 %
8 – Utiliser la L1 est une solution de facilité.	0 %	22,2 %	44,4 %	33,3 %
9 – J'ai peur de perdre le contrôle de la classe si j'autorise l'utilisation de la L1.	22,2 %	22,2 %	33,2 %	22,2 %
10 – Utiliser la L1 nuit à la progression du cours.	11,1 %	77,8 %	0 %	11,1 %
11 – Je pense que seule la L2 doit être utilisée pour enseigner la grammaire de la L2.	11,1 %	66,7 %	11,1 %	11,1 %

Echelle de fréquence

	jamais	parfois	souvent	tout le temps
12 – J'utilise la L1 pour communiquer avec mes élèves (dans l'enceinte de l'école de manière générale).	0 %	66,7 %	22,2 %	11,1 %
13 – J'utilise la L1 pour m'assurer de la compréhension d'un mot ou d'un concept.	44,4 %	55,6 %	0 %	0 %
14 – J'utilise la L1 pour assurer la discipline.	11,1 %	44,4 %	44,4 %	0 %
15 – J'utilise la L1 pour comparer la L1 et la L2.	22,2 %	77,8 %	0 %	0 %
16 – J'utilise la L1 pour expliquer des points de langue de la L2.	44,4 %	55,6 %	0 %	0 %
17 – J'explique une nouvelle notion (mathématiques, sciences...) en L1 avant de l'aborder en L2.	100 %	0 %	0 %	0 %
18 – J'utilise la L1 pour expliquer la consigne d'une activité.	66,7 %	33,3 %	0 %	0 %
19 – J'utilise la L1 pour expliquer la consigne d'une évaluation.	44,4 %	33,3 %	22,2 %	0 %
20 – J'autorise l'usage de dictionnaires de traduction dans la classe.	66,7 %	22,2 %	11,1 %	0 %
21 – J'autorise l'usage de logiciels de traduction en ligne dans la classe.	88,9 %	0 %	11,1 %	0 %
22 – Je propose des activités mélangeant la L1 et la L2 (question en L1 mais réponse attendue en L2 et inversement ; consigne en L2 mais exercice en L1).	55,6 %	33,3 %	11,1 %	0 %
23 – J'autorise mes élèves à me parler en utilisant leur L1.	11,1 %	33,3 %	22,2 %	33,3 %
24 – J'autorise mes élèves à utiliser la L1 entre eux, dans la classe.	44,4 %	11,1 %	11,2 %	33,3 %
25 – Lors d'un travail de groupe pour une activité en L2, les élèves communiquent avec leur L1.	0 %	33,3 %	55,6 %	11,1 %
26 – Dans la classe, les élèves me parlent en utilisant la L1.	11,1 %	33,3 %	55,6 %	0 %
27 – Dans l'enceinte de l'école (hors classe), les élèves me parlent en utilisant la L1.	0 %	33,3 %	55,6 %	11,1 %

Annexe 11

La grille d'observation

- Chez l'enseignant

ENS 1 – Traduction

- A – traduction à la demande d'un élève
- B – traduction à l'initiative de l'enseignant
- C – traduction d'une consigne à la demande d'un élève
- D – traduction d'une consigne à l'initiative de l'enseignant
- E – reformulation en L1 de la production d'un apprenant
- F – emploi d'un mot dont la traduction est inconnue en L2

ENS 2 – Explication d'ordre métalinguistique

- A – explication d'un point de langue de la L2 à la demande d'un élève
- B – explication d'un point de langue de la L2 à l'initiative de l'enseignante
- C – comparaison entre la L1 et la L2

ENS 3 – Gestion de la classe

- A – discipline et maintien du calme
- B – garder ou attirer l'attention d'un/des apprenant(s)
- C – aide à la gestion du matériel
- D – communiquer une information non liée au cours

ENS 4 – Aide à la compréhension / Étayage

- A – explication des objectifs et attentes d'une activité
- B – explication d'une consigne
- C – explication de documents administratifs
- D – questionner les apprenants pour s'assurer de la compréhension
- E – communiquer avec certains apprenants

ENS 5 – Spontanéité

- A – rigoler, blaguer
- B – exprimer des émotions inattendues
- C – encouragements
- D – écarts de langue

- Chez les apprenants

APP 1 – Aide à la compréhension

A – questionner l’enseignant sur le cours

B – questionner l’enseignant sur un autre sujet (toilettes, matériel, sorties scolaires)

C – solliciter l’aide d’un camarade

D – solliciter l’aide de l’enseignant

E – emploi d’un mot dont la traduction est inconnue en L2

F – traduire à la demande d’un apprenant/aider un camarade

APP 2 – Communication générale

A – répondre en L1 à la demande de l’enseignant

B – répondre en L1 sans demande de l’enseignant

C – parler entre camarades pour réaliser une activité

D – parler entre camarades sans lien avec une activité

E – saluer l’enseignant

F – engager une conversation avec l’enseignant

APP 3 – Spontanéité

A – rigoler, blaguer

B – exprimer des émotions

C – prendre la parole de manière inattendue

Annexe 12
Grille d'observation : items référencés lors des observations

- Chez l'enseignant

	Géraldine	Camille	Clara
ENS 1 – Traduction			
A – traduction à la demande d'un élève		✓	
B – traduction à l'initiative de l'enseignant		✓	
C – traduction d'une consigne à la demande d'un élève		✓	
D – traduction d'une consigne à l'initiative de l'enseignant		✓	
E – reformulation en L1 de la production d'un apprenant		✓	
F – emploi d'un mot dont la traduction est inconnue en L2		✓	✓
ENS 2 – Explication d'ordre métalinguistique			
A – explication d'un point de langue de la L2 à la demande d'un élève			
B – explication d'un point de langue de la L2 à l'initiative de l'enseignante			
C – comparaison entre la L1 et la L2			
ENS 3 – Gestion de la classe			
A – discipline et maintien du calme	✓	✓	
B – garder ou attirer l'attention d'un/des apprenant(s)	✓	✓	
C – aide à la gestion du matériel	✓	✓	
D – communiquer une information non liée au cours			
ENS 4 – Aide à la compréhension / Étayage			
A – explication des objectifs et attentes d'une activité		✓	
B – explication d'une consigne		✓	
C – explication de documents administratifs			
D – questionner les apprenants pour s'assurer de la compréhension		✓	
E – communiquer avec certains apprenants	✓	✓	✓

ENS 5 – Spontanéité			
A – rigoler, blaguer		✓	
B – exprimer des émotions inattendues		✓	✓
C – encouragements	✓	✓	
D – écarts de langue		✓	✓

- Chez les apprenants

	Géraldine	Camille	Clara
APP 1 – Aide à la compréhension			
A – questionner l’enseignant sur le cours		✓	✓
B – questionner l’enseignant sur un autre sujet (toilettes, matériel, sorties scolaires)	✓	✓	✓
C – solliciter l’aide d’un camarade		✓	✓
D – solliciter l’aide de l’enseignant		✓	✓
E – emploi d’un mot dont la traduction est inconnue en L2	✓	✓	✓
F – traduire à la demande d’un apprenant/aider un camarade		✓	✓
APP 2 – Communication générale			
A – répondre en L1 à la demande de l’enseignant	✓	✓	✓
B – répondre en L1 sans demande de l’enseignant	✓	✓	✓
C – parler entre camarades pour réaliser une activité	✓	✓	✓
D – parler entre camarades sans lien avec une activité	✓	✓	✓
E – saluer l’enseignant	✓		
F – engager une conversation avec l’enseignant		✓	✓
APP 3 – Spontanéité			
A – rigoler, blaguer			
B – exprimer des émotions		✓	✓
C – prendre la parole de manière inattendue		✓	✓

Annexe 13

Descriptif des séances observées

➤ **Tableau récapitulatif des observations : temps observés et temps analysés.**

D : durée totale de l'observation.

TA : temps analysés (durée totale des activités sélectionnées pour analyse).

TP : temps de parole effectif et en cumulé de toute l'activité (hors pauses diverses).

	Dates	D	TA	Ratio TA/D	TP	Ratio TP/TA
Géraldine	5/05	1h10 70 min	21 min 24 sec	30,57 %	20 min 31 sec	95,87 %
	12/05	1h45 105 min	27 min 15 sec	25,95 %	25 min 48 sec	94,67 %
TOTAL		2h55 175 min	48 min 39 sec	27,80 %	46 min 19 sec	95,20 %
Camille	4/05	1h 60 min	25 min 20 sec	57,08 %	16 min 17 sec	64,27 %
	12/05	1h40 100 min	11 min 50 sec	11,83 %	5 min 43 sec	48,30 %
TOTAL		2h40 160 min	37 min 10 sec	23,22 %	22 min 00 sec	59,19 %
Clara	4/05	1h55 115 min	46 min 27 sec	40,39 %	30 min 05 sec	64,76 %
	12/05	1h40 100 min	12 min 15 sec	7,35 %	5 min 28 sec	44,62 %
TOTAL		3h35 215 min	58 min 42 sec	27,30 %	35 min 33 sec	60,56 %
TOTAL GÉNÉRAL		9h10 550 min	2h 24m 31s 144 min 31 sec	26,27 %	1h 43m 52s 103 min 52 sec	71,87 %

➤ **Classe de Géraldine**

• Description des activités analysées le 5/05

Chants : révision de deux chants « Row your boat » et « Fly away little butterfly »

Rituels : météo de l'après-midi et habillage de la mascotte.

Lecture : 2^{ème} lecture de l'album « Brown bear » de Bill Martin.

Consignes : passation de consignes de 3 ateliers tournants à la semaine aux apprenants de GS.

• Description des activités observées le 12/05

Repérage dans l'espace : apprentissage des adverbes spatiaux « in front of » « behind » « under » et « on ». L'activité se déroule en deux temps : elle commence dans la salle de motricité pour permettre aux apprenants de comprendre et de mémoriser les mots par le corps et la gestuelle et elle se termine au coin regroupement dans la classe pour permettre aux apprenants de manipuler et de situer des objets.

• Méthodologie d'analyse.

Le seul temps d'ateliers observé (les apprenants sont repartis en groupes de travail) a été écarté car l'enregistrement a été difficilement exploitable (bruit ambiant). Les ratios TA/D sont faibles car la maternelle est rythmée par des temps d'accueil, de jeux et d'habillage plus importants qu'en élémentaire. J'ai analysé les activités qui se déroulaient soit en classe entière, soit avec les GS au complet. C'est pourquoi les ratios TP/TA sont particulièrement élevés dans cette classe : d'une part, l'enseignante parle beaucoup car elle mène les activités et d'autre part, les élèves sont souvent sollicités par des activités favorisant leur engagement (chansons, répétitions de phrases et de mots à la demande de l'enseignante).

➤ **Classe de Camille**

• Description des activités analysées le 4/05

Ecriture : consignes d'écriture pour les lettres « M » et « N » et des mots commençant par ces lettres.

Sciences : séance faisant partie d'une unité pédagogique sur l'électricité. L'objectif était de manipuler une pile et une ampoule pour trouver dans quelles circonstances l'ampoule s'allume.

• Description des activités analysées le 12/05.

Maîtrise de la langue anglaise : activité ritualisée permettant aux apprenants de réviser et de travailler des questions de base et de produire des réponses (« What are you wearing ? » « What did you do yesterday ? »).

• Méthodologie d'analyse.

Les ratios TA/TD sont faibles chez Camille car beaucoup de temps de transition ont été observées (installation, gestion du matériel, rangement). Le ratio est particulièrement faible pour les observations datant du 12/05 car les activités ont été interrompues par un entraînement à l'alerte incendie et parce que les apprenants ont surtout travaillé de manière autonome. Les ratios TP/TA sont moyens à cause des temps de pause dans la production orale.

➤ **Classe de Clara**

• Description des activités analysées le 4/05

Rituels : la date, la météo, l'emploi du temps de la journée et le comptage des effectifs sont réalisés par deux apprenants.

Anniversaire : le groupe-classe questionne une élève qui fête son anniversaire.

Mathématiques : Dans un premier temps, des activités ritualisées sont proposées aux apprenants (révision sur la numération, la monnaie). Dans un second temps, l'enseignante a mené un atelier avec un tiers des apprenants (les autres travaillaient en autonomie) pour différencier taille et masse d'un objet et pour introduire l'usage d'une balance.

• Description des activités analysées le 12/05.

Musique : écoute d'un morceau de musique sur lequel les apprenants ont donné leur avis par la suite.

• Méthodologie d'analyse.

Le ratio TA/D est très faible pour l'observation du 12/05 car il n'a pas permis de dégager des temps proposant des échanges et des interactions intéressants entre l'enseignante et les apprenants ou entre les apprenants. L'après-midi était consacrée à des temps de travail autonomes et individuels (lecture silencieuse, exercices sur fichiers). Les courtes activités mathématiques observées étant semblables à celle déjà observées le 5/05, je n'ai pas jugé bon d'analyser ce passage car il n'apportait pas d'éléments supplémentaires pour mon analyse. Les ratios TP/TA sont moyens car des temps de pause et de réflexion ont entrecoupés les activités.

Annexe 14

Compte-rendu de l'entretien de Géraldine

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Elle enseigne depuis 15 ans, dont 3 ans passés dans une école française dans le Maine aux USA avec des TPS-PS-MS (3/4 des élèves étaient non francophones) qui étaient en immersion française complète toute la journée.

2- Depuis combien de temps enseignez-vous en EMILE ?

Depuis 4 ans. 1^{ère} arrivée sur le dispositif EMILE à Bonneville.

3- Quel(s) niveau(x) avez-vous actuellement ? Et les années précédentes ? (dans le dispositif EMILE exclusivement)

Années 1, 2 et 3 : 2 classes de GS.

Année 4 : 2 classes de MS/GS.

4- Quelle est la modalité d'enseignement : par exemple, travaillez-vous en binôme (anglais et français séparé) ou seul (vous enseignez les deux langues) ou autrement ?

5- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Elle travaille en binôme depuis 4 ans avec la même collègue. Ce n'est pas un choix personnel. Le fonctionnement est calqué sur les dispositifs EMILE qui existent depuis des années à Annecy.

Cela permet d'avoir un autre regard sur les élèves, de faire du lien entre les 2 langues et d'avoir 1 enseignant référent pour chaque langue (tout comme la salle de classe).

Être la seule enseignante de sa classe et enseigner les 2 langues ne la tente pas du tout (≠ Claire et Céline). Elle trouve qu'il est important pour les élèves d'avoir un référent spécifique dans chaque langue, notamment avec des élèves de maternelle (mais admet que cela peut se discuter avec des plus grands) qui peuvent être confus et ne pas comprendre l'intérêt de parler et de comprendre l'anglais notamment si l'enseignant leur parle français à un autre moment de la journée. Cela pose un cadre et les incite à faire plus l'effort et de faire la part des choses plus aisément.

6- Quelles matières enseignez-vous en anglais ? Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Mathématiques : même si l'enseignante-français révise ou apprend les nombres en français et reprend des concepts peut-être mal compris en anglais.

Sciences : la séparation des leçons de sciences ne se fait pas par sous-thèmes (monde du vivant, objets et matières) mais par projets, dans lesquels chacune des enseignantes du binôme aborde un aspect d'un sujet spécifique dans l'une des 2 langues (exemple : pour les plantations, elle a géré la plantation de bulbes, transmis du vocabulaire et a pris des photos. L'enseignante-français a utilisé les photos pour faire des séances de langage en français).

Motricité : chacune des enseignantes dispose d'un créneau défini par jour, donc les élèves font motricité dans l'une des 2 langues un jour sur deux. Il n'y a pas de partage en sous-catégories (jeux traditionnels ou danses) mais un même sujet est abordé dans les 2 langues (avec des jeux et activités différentes). (exemple avec la préparation aux rencontres USEP entre écoles : pour l'athlétisme, une enseignante travaille les haies, une autre les lancers).

Arts : répartition selon les projets.

7- Parlez-vous uniquement en anglais dans/avec votre classe ? (Pensez à tous les contextes, que ce soit dans la classe, dans les couloirs, en récréation, lors de sorties scolaires...)

Classe : oui, mais variation au cours de l'année. Un petit quart d'heure d'explication en français est accordé lors du 1^{er} jour d'école. Elle ne parle qu'en anglais SAUF pour gérer l'affectif (bobos, séparation avec les parents) et calmer les enfants ; la sécurité (gérer quelque chose d'urgent et dangereux, notamment les entraînements d'alerte incendie pour lesquels il est important d'être compris par les élèves et de faire comprendre) ; gros cas de discipline pour marquer le coup (avec le temps les élèves comprennent que si l'enseignante passe en français, c'est que c'est grave).

Piscine : jusqu'à l'arrivée aux vestiaires.

Couloirs et récréation : oui pour les GS.

8- En moyenne, combien d'heures par jour parlez-vous en anglais ?

A ce stade de l'année, « 99,9 % du temps ». En septembre 85 et 90 %.

9- S'il vous arrive de parler français, pouvez-vous m'indiquer dans quelles circonstances ?

Cette année, elle parle forcément plus français que les années précédentes avec la présence des MS. Elle avait peur que cela impacte l'apprentissage des GS mais ce n'est pas le cas visiblement.

A la piscine, l'aspect sécurité reprend le dessus, sans compter qu'il est difficile de se faire comprendre avec le bruit ambiant et la présence d'autres élèves non-EMILE dont il faut s'occuper. + voir réponses q°7.

10 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?

Un peu les 2 mais « c'est un choix personnel parce que je suis convaincue que ça marche beaucoup mieux comme ça ». La traduction n'est pas la bonne solution car les élèves ne font plus d'effort pour comprendre et attendent la traduction en français.

Elle a déjà testé aux USA avec l'immersion en français et a trouvé que « c'est comme ça que les enfants rentraient le mieux dans la langue. Ça les force à se rendre compte de ce qu'ils peuvent comprendre et du fait que, même s'ils ne comprennent pas tous les mots, ils comprennent le sens de ce qu'on leur demande ».

C'est difficile à gérer en début d'année, avec des débutants complets mais elle voit les progrès et « il ne faut pas lâcher ».

11 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Elle aime parler cette langue mais c'est fatiguant de parler anglais toute la journée. Elle voit les élèves progresser dans l'année.

12 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Les chansons et comptines fonctionnent bien et aident les enfants à trouver un intérêt à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Elle trouve qu'ils mémorisent mieux les mots des chansons/comptines. Elle essaie d'ailleurs de trouver des chansons en lien avec le thème du moment et le lexique associé.

Certains élèves, notamment les bons élèves, sont perdus et « rechignent » en début d'année car pour la 1^{ère} fois de leur vie, ils se heurtent à une difficulté, quelque chose qu'ils ne maîtrisent pas immédiatement. A l'inverse, des élèves en difficulté se sentent motivés car

ils constatent qu'ils repartent tous de zéro, sur un même pied d'égalité puisqu'aucun d'eux ne parle anglais. Ils se rendent compte qu'ils arrivent aussi bien que les autres.

13 – Avez-vous été formé à l'enseignement en immersion ?

Aux USA : ateliers d'enseignement du langage et bilinguisme avant la rentrée.

En France : « absolument rien ».

14 – Effectuez-vous des liens entre les langues ?

Projets communs à chaque période définis entre les 2 partenaires du binôme. Lecture et étude d'albums en commun dans les 2 langues (se mettent d'accord sur qui commence à lire en premier).

Thèmes communs en sciences : elle commence en anglais et l'enseignante-français revoit le vocabulaire que les élèves ne connaissent pas forcément en français.

15 – Trouvez-vous que les élèves parlent assez anglais ?

Globalement oui, mais moins que les années précédentes (présence du français plus importante cette année ? Juste les élèves et leur personnalité ?).

Les années précédentes, elle trouvait que plus d'élèves essayaient et tentaient de faire de petites phrases.

16 – Quelles sont les attentes pour le niveau de compétences des élèves ?

« Non l'institution en fait concrètement, ne se mêle de rien. On nous dit 'Débrouillez-vous' ». « Aucune exigence et c'est très frustrant ».

Malgré des années d'existence du programme dans le département (que ce soit les écoles d'Annecy et de Bonneville) et les demandes des enseignants pour avoir un cadrage au moins au niveau département, rien de particulier n'est mis en place (critères, évaluations, attentes).

Elle se base plutôt sur des attentes personnelles car elle sait à quoi s'attendre avec des GS. « Personne ne vient vérifier qui a fait quoi, comment et comment on évalue ».

L'entre-aide avec les collègues est la ressource principale (observations dans d'autres classes EMILE, échanges sur les pratiques, le matériel et les ressources).

17 – Qu'en est-il pour l'évaluation (du programme ou des compétences des élèves) ?

Aucune évaluation du programme n'est réalisée ou prévue. Elle évoque le niveau A2 comme attente non-officielle en fin de CM2 mais ce n'est pas une obligation.

Elle a créé une page spéciale dans le livret d'évaluation pour l'anglais (compréhension de questions simples) en suivant le modèle d'une collègue à Annecy.

A Annecy, les enseignants donnent plutôt une appréciation de la participation des élèves. Rien n'est harmonisé au niveau départemental.

Beaucoup de discussions entre les collègues des différents dispositifs ont déjà eu lieu mais c'est un « débat sans fin qu'on a jamais solutionné ».

Quid du collège : le dispositif devrait suivre mais l'école primaire n'a pas vraiment d'informations.

Annexe 15

Compte-rendu de l'entretien de Camille

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis 19 ans.

2- Depuis combien de temps enseignez-vous en EMILE ?

Depuis 3 ans.

3- Quel(s) niveau(x) avez-vous actuellement ? Et les années précédentes ? (dans le dispositif EMILE exclusivement)

Année 1 : 2 CP

Année 2 : 1 CP

Année 3 : CP et CP-CE1

4- Quelle est la modalité d'enseignement : par exemple, travaillez-vous en binôme (anglais et français séparé) ou seul (vous enseignez les deux langues) ou autrement ?

5- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Travail en binôme mais adaptation selon les années.

Année 1 : travail en binôme, a enseigné la partie française. Il y avait 2 classes EMILE en CP donc partage des langues entre 2 enseignants.

Année 2 : a enseigné les 2 langues car il y avait un problème de répartition et d'effectifs (1 seule classe de CP).

Année 3 : travail en binôme, enseigne la partie anglaise. Elle a de nouveau eu la charge de 2 classes : il fallait donc 2 enseignants pour enseigner les 2 langues.

6- Quelles matières enseignez-vous en anglais ? Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Maîtrise de la langue anglaise : vocabulaire, littérature.

Mathématiques : normalement, 1/4h par jour (soit 1h/semaine) est consacré au renforcement de cette matière en français mais l'enseignante-français n'a pas le temps. Le programme de mathématiques est donc pris en charge entièrement par l'enseignante-anglais. L'enseignement des mathématiques s'effectue de la même façon dans les autres écoles EMILE du département. C'est la matière qui lui semble la plus facile à enseigner en anglais car les élèves comprennent bien les concepts de manière générale.

E.P.S. : enseignement partagé. Elle trouve que c'est une matière « facile à faire passer en anglais ».

Sciences/découverte du monde : enseignement partagé selon les thèmes. Le temps (généalogie) et l'espace (orientation, géographie) sont enseignés en français. Le temps (calendrier) et le monde du vivant sont enseignés en anglais.

Musique / poésie : enseignement partagé.

Arts visuels : enseignement partagé car c'est une matière facilement abordable en anglais.

Maîtrise de la langue française : certains enseignements sont pris en charge par l'enseignante-anglais pour décharger l'enseignante-français (le programme de maîtrise de la langue peut être lourd, notamment avec les adaptations pédagogiques). C'est un choix d'école, décidé par tous les collègues, pour contenter tout le monde. Elle prend par exemple en charge l'écriture des CE1 (avec des mots en français) pour alléger la tâche de travail de son binôme (préparation des cahiers d'écriture) mais ne s'occupe pas de l'écriture des CP car ils apprennent à lire et à écrire en français, dans la classe de français. Cela ne ferait pas sens d'un point de vue pédagogique.

7- Parlez-vous uniquement en anglais dans/avec votre classe ? (Pensez à tous les contextes, que ce soit dans la classe, dans les couloirs, en récréation, lors de sorties scolaires...)

Non.

Dans les couloirs, elle parle plus en anglais qu'en français car il est plus facile de s'adresser individuellement à un élève.

En récréation, elle essaie quand même de leur parler en anglais mais estime qu'elle parle français plus que l'année dernière car elle a « pris un mauvais pli cette année », du fait que les 2 classes « bougent beaucoup et sont épuisantes ».

Lors des sorties scolaires, comme pour le cycle piscine, le vocabulaire a été vu en classe et elle a pu expliquer quelques jeux durant les séances qu'elle menait avec son petit groupe. Cependant, les autres groupes accompagnés par les maîtres nageurs parlaient et entendaient du français. Les consignes de base (pour se ranger par exemple) sont données en anglais.

8- En moyenne, combien d'heures par jour parlez-vous en anglais ?

9 - S'il vous arrive d'utiliser le français, pouvez-vous m'indiquer dans quelles circonstances ?

« J'ai du mal à dire, ça change d'une année à l'autre. »

Seule avec sa classe (année 2), elle trouve qu'elle parlait plus anglais. Sa classe était plus calme et les élèves étaient moins nombreux et plus volontaires que cette année. Elle arrivait à bien délimiter ses demi-journées et ne parlait quasiment pas français durant la demi-journée consacrée à l'anglais.

Cette année (année 3), la classe est plus difficile à gérer et elle doit souvent reprendre les règles en français. Elle estime son temps de parole en français à 30 min par demi-journée. Elle parle français « quand ça me fatigue ».

En groupe-classe, il est plus facile de capter l'attention de tous les élèves en français.

En mathématiques, il lui arrive de reformuler en français quand un concept est nouveau, surtout avec les nouveaux arrivants dans le programme (demande de leur part le plus souvent).

10 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?

C'est une attente de l'institution : le programme EMILE dicte ce choix.

Elle ne se sent pas satisfaite : elle trouve qu'il y a trop de moments en français et que « j'ai tout essayé » (gestes pour attirer l'attention, comptines type 'One two three, eyes on me').

« Au bout d'un moment j'abandonne un peu parce que je suis assez peu satisfaite de ce point de vue là, l'année dernière ça s'est mieux passé ».

11 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Pour elle, l'expérience est productive pour les élèves, notamment ceux qui sont dans le programme depuis le début (GS) et qui comprennent des notions nouvelles surtout en mathématiques, arts visuels et E.P.S.

C'est plus difficile en sciences en revanche : il serait plus facile de faire le temps et l'espace en anglais (thèmes proches des élèves tels la famille et le temps qui passe, sur lesquels il est plus simple de les accrocher), alors que le monde du vivant et la matière sont difficiles à transmettre en anglais (notions difficiles à comprendre car manque de vocabulaire). Les thèmes changent et ne sont pas revus de façon cyclique : mémoriser et comprendre s'avèrent plus complexes. Elle est donc obligée de simplifier les contenus et estime que les élèves ont plus de mal à comprendre. C'est la matière où elle a le plus

tendance à revenir au français contrairement aux mathématiques. « J'ai peur qu'ils ne comprennent pas ».

En mathématiques, arts visuels et E.P.S. en revanche, les élèves ont du vocabulaire car le vocabulaire et les consignes sont répétées et mémorisées avec le temps.

Elle a quand même la satisfaction de constater que les élèves comprennent et acquièrent des compétences (notamment en compréhension orale) dans certaines disciplines.

L'expérience est agréable car dans toutes les autres matières à part les sciences, elle n'éprouve pas de difficultés particulières à leur faire comprendre des notions. Elles trouvent les élèves volontaires et plus actifs en mathématiques. Elle éprouve moins de plaisir en sciences parce que le vocabulaire est plus et donc difficile à transmettre. « Le plaisir, je l'ai dans toutes les matières que j'enseigne et en sciences, c'est plus compliqué ».

12 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

La grande majorité comprend, essaie de participer, éprouve du plaisir à répéter et à dire des petits calculs, les couleurs, les thèmes (flashcards pour aborder le nouveau vocabulaire).

Les élèves apprécient les petits jeux. Ces affirmations sont néanmoins valables uniquement pour ceux qui ont commencé dès la GS.

Ses propos sont plus nuancés pour les nouveaux arrivants, pour qui l'adaptation est difficile : des séances d'APC (soutien) sont proposées après la classe pour tenter de leur faire rattraper leur retard (couleur, nombres) MAIS cela se fait uniquement en début d'année. Les élèves qui arrivent dans le programme en cours d'année n'en bénéficient pas : elle pense qu'ils éprouvent moins de plaisir et d'envie que les autres. Avec le temps et à force de répétition, ils arrivent quand même à retenir les nombres et les couleurs.

13 – D'après vous, les élèves parlent assez anglais dans la classe ?

Non (répété 4 fois) car ils sont très nombreux cette année. Il est donc difficile de faire des groupes pour des travaux en ateliers. Il faut faire en sorte que les groupes en autonomie effectuent une tâche à l'écrit pour avoir du temps et du calme pendant qu'elle travaille avec un autre groupe.

En mathématiques, ils essaient d'expliquer des choses ou de décrire/dire des calculs (type « six plus two equals eight ») car ce sont des structures syntaxiques entendues régulièrement. Ce qui manque est l'apprentissage de nouvelles structures langagières. « C'est encore un point de frustration cette année ». En année 2, c'était différent parce que les élèves étaient plus calmes et autonomes.

14 – Selon vous, pourquoi parlent-ils plus français que anglais ?

Elle pense qu'il leur manque des connaissances (conjugaison, vocabulaire) et des structures syntaxiques différentes des structures fréquemment utilisées en mathématiques.

« C'est ce qui les bloque. Ils ont vraiment envie. Parfois, ils font un mélange de français et d'anglais. Tu sens qu'ils aimeraient bien le dire mais les mots leur manquent ».

Les élèves connaissent des structures répétées (What color is it ? How old are you?) mais l'expression libre pose problème (raconter, expliquer avec leurs mots).

« Ca les frustre je pense parce qu'ils aimeraient bien ».

Pour elle, le fait que ce ne soit « pas une immersion totale » et qu'ils ne pratiquent pas l'anglais à la maison sont deux causes qui peuvent expliquer le faible volume de production en anglais.

15 - Pourquoi vous adressez-vous spécifiquement en français à certains élèves pour la discipline ?

« C'est que ça m'énerve trop et qu'au bout d'un moment je perds patience (rire) ».

16 – Traduisez-vous toutes les exercices et les leçons en anglais?

Elle traduit les fichiers MHM et certaines fiches de mathématiques proviennent de sites anglophones (K5 learning). Elle traduit en anglais mais ne propose pas les consignes dans les deux langues. Elle laisse en français les consignes rapides comme « Calcule ».

En sciences, les conclusions/leçons sont en français et seuls quelques mots de vocabulaire sont traduits en anglais.

L'année dernière, les conclusions/leçons étaient en anglais mais après avoir vu sa collègue de CE1-CE2 écrire les leçons en français, elle s'est dit que ce « serait peut-être mieux d'avoir la conclusion en français » dans un souci de compréhension, pour que les élèves soient capables de réexpliquer en français ce qu'ils ont compris. C'est une discussion que les enseignants n'ont pas eu entre eux.

17- Quelle sont les attentes et les consignes des institutions ?

« On a le minimum de consignes. Tout est possible, tout est réalisable ».

« Tu fais ton choix et tu fais ce que tu veux. On n'a pas de réponse, on n'a jamais de réponse claire à ce qu'on demande. C'est très frustrant car j'aimerais bien avoir des certitudes et te dire ça c'est attendu, ça c'est attendu ».

Elle confirme qu'en sciences, elle ne sait toujours pas clairement si les leçons doivent être proposées en anglais, en français ou dans les deux langues. Il n'existe pas de progression précise pour les attendus langagiers et linguistiques par niveaux.

Elle estime que les enseignants n'ont pas le temps pour se mettre d'accord, que ce soit au sein de la même école ou dans l'équipe EMILE du département. Elle aimerait qu'ils aient plus de temps et de possibilités pour se réunir pour mettre à plat certaines préoccupations (comme des progressions en anglais). Des thèmes ont été listés mais ne sont pas fixes selon les niveaux : il faudrait faire une progression circulaire (pour complexifier les thèmes d'un niveau à l'autre), ce qui n'a pas encore été fait par manque de temps pour se concerter.

18 – Le programme est-il évalué ?

C'est l'enseignant qui évalue et « juge » du niveau des élèves en anglais en fin de primaire. C'est l'un des « points noirs » qui a été remonté à la CPD LVE. Les enseignants naviguent à vue, essaient de proposer des choses et d'évaluer en fonction de l'âge des élèves. « Là on nage un peu ou on se noie, ça dépend ».

19 – Effectuez-vous des liens entre les deux langues ?

Elle fait de la grammaire en anglais, en fonction des leçons effectuées en français (verbes, classes de mots, pronoms, mots outils). Ces activités de grammaire sont prévues en amont, préparées et ne se font pas de manière accidentelle, selon le moment. Elle avoue ne pas faire de comparaison entre la L1 et la L2. Elle s'appuie sur la méthode Montessori pour enseigner la grammaire (classement de mots).

« Là pareil je navigue à vue, je fais ce que je pense mais j'ai pas de consigne là-dessus, pas d'interdiction. »

Elle pense que cela renforce la grammaire en français et permet de faire de l'écrit en anglais.

Annexe 16

Compte-rendu de l'entretien de Clara

1- Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2015-maintenant : professeur des écoles titulaire dans l'Education Nationale.

2014-2015 : documentaliste dans un collège/lycée privé.

2013-2014 : professeur de français remplaçante dans un collège/lycée privé.

2012-2013 : encadrement de groupes de travail à l'université en Afrique du Sud.

2- Depuis combien de temps enseignez-vous en EMILE ?

Depuis 2 ans.

Année 1 : a enseigné la partie française (partant en congé maternité très tôt dans l'année, elle ne souhaitait bousculer le programme, faute de remplaçant qualifié pour assurer l'enseignement en anglais).

Année 2 : a enseigné la partie anglaise.

3- Quel(s) niveau(x) avez-vous actuellement ? Et les années précédentes ? (dans le dispositif EMILE exclusivement)

Année 1 : CP-CE1 et CE1.

Année CE2 : CE1-CE2 et CE2.

4- Quelle est la modalité d'enseignement : par exemple, travaillez-vous en binôme (anglais et français séparé) ou seul (vous enseignez les deux langues) ou autrement ?

5- Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Elle travaille en binôme, mais pas par choix. C'est le fonctionnement en EMILE.

Elle pensait jusqu'à présent que c'était la bonne solution mais elle remet en doute ce fonctionnement à l'heure actuelle car ses deux années dans le programme ont été assez compliquées à gérer (entente avec le partenaire du binôme).

Ce fonctionnement demande beaucoup de travail et de préparation. Théoriquement, l'enseignement prépare une demi-journée de classe puisque les classes sont interverties au cours de la journée. Mais dans les faits, il faut tout de même corriger le travail et remplir les LSU (Livrets Scolaires Uniques) d'une cinquantaine d'élèves (et comme les matières ne sont pas strictement réparties, la rédaction doit se faire en concertation avec le binôme). Par ailleurs, les 2 classes ne sont pas identiques (niveaux différents et différenciation pédagogique). La charge de travail n'est pas diminuée.

Elle testerait bien le fonctionnement type « 1 enseignant = 2 langues », notamment pour répartir plus efficacement les langues dans la journée. Elle estime qu'une demi-journée en anglais est trop lourde et fatigante pour les élèves et que le programme de français est très dense pour le concentrer sur une demi-journée. Elle souhaiterait découper chaque demi-journée pour répartir l'anglais et le français sur quatre temps, en débutant les matinées et les après-midis (quand les élèves sont disponibles intellectuellement) par l'anglais. C'est à ce moment qu'elle peut faire des activités ritualisées qui rassurent les élèves.

Elle regrette finalement l'abandon de l'enseignement du français car « tout un pan de l'enseignement nous échappe » alors qu'elle a décidé d'enseigner en primaire pour avoir cette pluridisciplinarité que n'ont pas les enseignants du secondaire. Elle a l'impression de faire beaucoup de maths et « de toujours courir après le temps ».

6- Quelles matières enseignez-vous en anglais ? Pourquoi avez-vous fait ce choix ?

Tout.

Mathématiques : enseignées en anglais en majorité mais l'équivalent d'une heure par semaine est enseigné en français. C'est la matière la plus facile à enseigner en anglais car des mots transparents permettent de se rattacher au français. Les nombres sont des abstractions, peu importe que l'on dise « cent » ou « one hundred » à partir du moment où l'on comprend que 100 est égal à 10 dizaines ou à 99+1, etc.

Sciences : partagées entre le binôme selon les sous-thèmes. La matière et les objets techniques sont enseignés en anglais ; le monde du vivant est en français. Mais, elle va faire l'alimentation en anglais car c'est en lien avec le thème de la nourriture appris en anglais.

Arts visuels : matière enseignée en français car l'enseignante-français du début d'année avait une licence dans ce domaine (elle se sentait plus à l'aise avec ce thème).

Musique : anglais.

EPS : Les enseignants du binôme font les séances ensemble, avec les deux classes en même temps, pour insuffler un esprit de groupe qui est (selon elle) inhérent aux promotions EMILE (ils forment une unité au final). Ce fonctionnement permet de changer les cohortes et les élèves d'une année à l'autre.

Le partage des matières dans les deux langues évitent aux élèves d'attribuer une matière à une langue ou un enseignant en particulier.

7- Parlez-vous uniquement en anglais dans/avec votre classe ? (Pensez à tous les contextes, que ce soit dans la classe, dans les couloirs, en récréation, lors de sorties scolaires...)

Non car certaines parties du programme qui se font normalement en français ont été prises en charge par l'enseignante-anglais pour décharger l'autre membre du binôme :

- la résolution de problème s'effectue en français, à raison de 1h30 par semaine, (périodes 4 et 5). Les 56 élèves sont répartis en 3 groupes de niveaux, dont les plus faibles vont avec l'enseignante RASED. Le but est de travailler sur les mêmes types de problèmes mais avec des difficultés différentes (différenciation pédagogique) ;

- écriture/copie : les mots/textes sont en français MAIS elle donne les consignes en anglais. La rédaction est en français car elle permet aux élèves de s'appuyer sur le sens et de comprendre le sens de l'activité.

Récréation : elle parle anglais en majorité mais avoue des écarts car elle parle en français avec les collègues et parfois, elle oublie de « switcher » pour s'adresser à un élève.

Couloir : elle parle anglais majoritairement mais il lui arrive d'utiliser le français en conversation individuelle pour accrocher les élèves. Son but est que les élèves se sentent à l'aise à l'école et aient envie de venir à l'école pour apprendre. Certains élèves sont en grande difficulté en anglais, notamment les nouveaux arrivants. Pour des échanges informels hors apprentissage scolaire, elle parle en français avec les élèves car ils se confient à elle et lui racontent leur vie.

Sorties scolaires : elle parle surtout en français car des parents accompagnants non anglophones sont présents. Elle estime qu'elle pourrait faire plus d'effort et devrait se poser la question. Ce sont aussi des moments où les élèves ont envie d'échanger car ils ne sont pas dans un contexte d'apprentissage formel et cadré.

8- En moyenne, combien d'heures par jour parlez-vous en anglais ?

9- S'il vous arrive d'utiliser le français, pouvez-vous m'indiquer dans quelles circonstances ?

Elle estime parler anglais entre 80 et 90 % sur 3 heures (reformulation en français ; sens global en français puis en anglais). Ca dépend des fois car il est « hyper frustrant de voir qu'une notion va leur échapper » : elle veut s'assurer que tout le monde comprend la leçon/le concept. Il est aussi « frustrant » pour elle de voir qu'un élève ne comprend pas une leçon/un concept à cause de la « barrière de la langue » malgré les gestes/images. En général, elle fait de l'individuel dans ces cas-là ou elle s'appuie sur les élèves plus performants pour qu'ils expliquent à leur camarade.

Les leçons sont proposées en français pour faciliter l'apprentissage et la révision à la maison (les parents ne parlent pas forcément anglais). Elle fournit un QR code renvoyant à des vidéos en anglais si besoin.

10 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, cette pratique est-elle dictée par l'institution ?

C'est une requête de l'institution mais aussi une volonté personnelle car « moi je serais convaincue qu'il faudrait parler que anglais ». C'est ce qu'elle a fait en début d'année mais a vite rencontré des obstacles (problème de compréhension) car cela reste une langue étrangère. Elle le vit comme « un échec ».

Elle théorise sur cet « échec » : cette année, la classe a le programme en GS lors de la 1^{ère} année de Covid). De plus, l'enseignante-anglais a été mise en arrêt après les vacances de Noël : la remplaçante a fait de son mieux pour continuer les apprentissages en anglais. « Ils ont perdu l'habitude d'avoir un enseignement tout le temps en anglais ».

Elle parle également d'un manque d'effort des élèves parce que la présence dans le programme résulte de la volonté des parents ou parce que c'est l'école de quartier : dans les 2 cas, ce n'est pas un choix des élèves. Etant plus jeunes, cela ne posait pas de problème mais en grandissant, ils s'affirment et développent leur personnalité.

Elle évoque aussi un problème de sens pour les élèves, qui ne comprennent pas pourquoi ils doivent parler et entendre de l'anglais toute la journée, notamment parce que ce n'est pas le cas à la maison ou dans leur environnement proche (rues, magasins). Rare exception pour ceux qui ont la chance de voyager et de pratiquer l'anglais dans ces cas-là.

« On sent que pour certains, c'est un fardeau l'anglais, ça les amuse pas, ils n'ont pas envie, ils voient pas l'intérêt ».

Il faut ajouter à tout cela les difficultés scolaires, qui rajoutent un poids.

Elle n'aimait pas les cours de langues étant élève et étudiante, qu'elle trouvait rébarbatifs et redondants et c'est pour cette raison qu'elle apprécie le programme EMILE car cela donne du sens sans faire des cours de langue pure.

Elle trouve qu'elle n'a pas le temps de faire des cours de langue en EMILE. Elle prend le temps parfois selon les besoins et les erreurs observés : elle évoque une séance de 15 minutes effectuée la semaine précédente pour parler des temps verbaux en anglais. Les élèves n'avaient pas forcément fait le lien entre des verbes conjugués entendus régulièrement depuis des années (I go/I went) car cela n'avait jamais été

« institutionnalisé » et conscientisé. Même remarque pour les pronoms personnels sujets (différence entre « you » individuel et « you » collectif) dont beaucoup n'avaient pas compris le sens. Elle précise que ces courtes séances ont été menées en anglais car cela lui paraît « logique » de parler anglais quand on parle de l'anglais.

Certains points de langue/grammaire sont planifiés en fonction des leçons de grammaire évoquées en français (pluriel des noms et groupes nominaux ; temps du passé et futur).

11 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, trouvez-vous l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Elle trouve agréable de constater que les élèves comprennent et tentent de répondre en anglais mais c'est le cas pour elle peu importe la langue car elle veut que les élèves soient contents de venir à l'école. Elle s'intéresse plus aux progrès des élèves, de façon individuelle. Elle évoque à nouveau un sentiment de frustration quand elle voit qu'ils sont perdus, qu'elle n'arrive pas à faire passer une notion MAIS pense que cela n'est pas lié à la langue exclusivement (cela arrive en L1 aussi).

12 - Quand vous utilisez exclusivement l'anglais dans la classe, les élèves trouvent-ils l'expérience productive et agréable ? Pourquoi ?

Les élèves sont fatigués dans la grande majorité : elle ne compte que 5 élèves (de la classe que j'ai observée) qui « s'amuse en anglais ». D'autres comprennent mais sont indifférents. 5 élèves sont en « très grande difficulté en anglais » mais aussi en difficulté à l'école de façon générale. Elle évoque le rôle des familles dans ces cas-là, dont certaines tentent de faire apprendre/progresser l'anglais à la maison aussi.

Elle trouve que l'automatisation des compétences et des connaissances se fait plus lentement. Pour certains élèves, aux difficultés liées intrinsèquement à une discipline scolaire (mathématiques) s'ajoute la langue étrangère. La construction des connaissances et des abstractions en anglais demande à certains élèves plus d'effort. Le déblocage intervient si la notion est vue en français.

« Ils ont besoin d'avoir un certain nombre de connaissances en français » explique-t-elle en parlant de l'intervention du RASED.

Elle trouve qu'il est difficile de comparer ses élèves EMILE à d'autres élèves qu'elle a connus par le passé car ils n'ont pas de « système unilingue » (elle ne peut pas savoir si certains élèves ont des difficultés à cause de l'anglais ou à cause de difficultés d'apprentissage).

Pour les sciences, cela dépend des notions :

- exemple sur le thème de l'électricité : les mots transparents et la réalisation d'expériences permettent de parler anglais plus facilement. Certains mots et notions ont été évoqués en français en amont. Les leçons sont en français cependant.

- exemple sur le thème de l'air : tout a été fait en anglais (même la leçon) car il y a beaucoup de mots transparents. Cependant, l'évaluation récente (rédigée en anglais) n'est pas probante et montre que les élèves n'ont pas tout retenu ou compris.

Elle propose des évaluations de sciences en anglais : elle lit les questions mais ne reformule rien en français.

13 – Selon vous, les élèves parlent-ils assez anglais ? Pourquoi ?

« Non. Clairement non. Mais ma priorité c'est qu'ils parlent. »

Ils ne font pas assez d'effort. Ceux qui tentent ne sont pas forcément les élèves les moins en difficulté. Elle évoque la solution de facilité en décrivant les élèves qui ne font pas l'effort de parler anglais alors qu'ils le pourraient en dehors des rituels et des mathématiques. Elle n'a pas trouvé le « truc » pour les inciter à parler alors qu'elle est persuadée que la majorité des élèves comprennent et ont des capacités. La notion de frustration apparaît à nouveau car elle ne comprend pas pourquoi ils n'essaient pas.

Quelques élèves vont quitter l'école à la fin de l'année, et donc le programme : elle pense que certains ne voient pas ou plus l'intérêt de parler anglais.

Certains élèves essaient de parler anglais mais ce n'était pas le cas en début d'année (appréhension face à une nouvelle enseignante).

Elle trouve que les élèves n'ont pas de vocabulaire et les structures syntaxiques nécessaires pour s'exprimer. Structurer ses idées dans sa propre langue n'est pas simple et la tâche est plus complexe dans une langue étrangère.

Même après 4 ans dans le programme, elle ne comprend pas pourquoi beaucoup d'élèves ne parlent pas plus anglais, notamment les phrases répétées régulièrement, connues et ritualisées type « Can I go to the toilet ? » (certains ne connaissent pas la phrase ou font encore des erreurs).

« Je suis pleine de questions sur l'EMILE ».

« Ca ne fonctionne pas comme j'aimerais que ça fonctionne ».

14 – Traduisez-vous en anglais les fiches de travail ?

Elle a trouvé les fichiers autonomes MHM traduits par d'autres enseignants sur internet mais n'en est pas satisfaite (mal traduits ou traduits partiellement). Cela demande beaucoup de travail (imprimer et relier les fichiers soi-même). Du coup, l'année prochaine, elle achètera les fichiers en français.

15 – Quelles sont les attentes concernant le niveau attendu des élèves de la part des institutions ?

« Si elle existe je ne l'ai pas trouvé encore ».

Elle précise que les administrateurs ont conseillé aux enseignants EMILE de rester le plus vague possible lors des réunions avec les parents : « surtout t'annonces rien aux parents, t'annonces aucun objectif ».

Elle évoque à nouveau un sentiment de frustration car elle a l'impression de « naviguer à vue ». Elle ne comprend pas ce flottement dans l'enseignement primaire alors que les attentes par niveaux ont été développées pour le secondaire (compréhension, expression, interaction) avec des objectifs et exemples précis (idées d'exercices et d'activités).

Elle pense que les classes surchargées et le fait de ne pas avoir le temps de faire des ateliers d'expression n'aident pas (pratiquer l'oral, correction de la prononciation).

16 – Avez-vous été formé pour l'enseignement bilingue ?

Il n'y a pas vraiment de formation. Les réunions se font en interne, entre les membres d'une équipe pédagogique. Elle aimerait pouvoir échanger avec les autres enseignants EMILE dans le cadre de formations prévues et organisées.

Annexe 17

Compte-rendu de l'entretien avec la Conseillère Pédagogique Départementale pour les Langues Vivantes Etrangères de Haute-Savoie

Conseillère pédagogique pour les langues depuis 4 ans, elle a pour mission d'accompagner les écoles souhaitant développer le dispositif EMILE dans déploiement et immersion totale et de gérer les assistants de langue dans le département.

1 – Pouvez-vous décrire le fonctionnement du dispositif EMILE en Haute-Savoie ? Quelles sont les modalités d'organisation ?

La majorité des écoles EMILE sont à parité horaire.

Ce fonctionnement peut s'adapter aux écoles et aux enseignants : à Saint-Julien-Genevois, le dispositif est mis en place entre 3 à 6 heures par semaine, par le biais du décloisonnement ; à Thonon-les-Bains, cela représente 20% du temps scolaire.

La parité horaire est compliquée à mettre en place dans les écoles qui débutent dans le dispositif car les enseignants ont peur de ne pas être assez qualifiés : l'adaptation du taux horaire permet de les rassurer et de développer le programme en douceur.

Le décloisonnement des matières au-delà de 6 heures hebdomadaires s'avère compliqué car les enseignants ne sont pas assez formés.

Transposer le modèle de l'Utah en France est compliqué par manque de moyens (temps non libéré pour la préparation et la concertation).

Une souplesse est autorisée dans le partage des classes et la formation de binômes pour s'adapter aux effectifs du moment. Pour gérer les enseignants travaillant à mi-temps ou à 75%, il est possible de proposer 3 jours en anglais et 1 jour français.

2- Quelle est la politique de recrutement des apprenants ? Comment sont gérées les arrivées tardives ? Des dérogations sont-elles accordées ?

Les écoles du département sont en « tout EMILE », ce qui n'était pas le cas au début. Un tirage au sort était mis en place lors des premières années d'existence du programme à Annecy mais les écoles ont dû faire face aux doléances des parents. La directrice académique a finalement autorisé le « tout EMILE ».

Les dérogations accordées dépendent de la décision des maires.

Pour gérer l'arrivée de nouveaux apprenants dans le dispositif, les enseignants peuvent avoir les mêmes réflexes qu'avec des élèves allophones (tutorat, apprentissage rapide du vocabulaire de base pour la classe).

3- Des disciplines en particulier sont-elle privilégiées pour l'enseignement en langue cible ou le choix est-il laissé aux équipes pédagogiques ?

Les enseignants jouissent d'une liberté pédagogique, favorisant ainsi l'hétérogénéité du programme. La mise en place de formations poserait problème car toutes les écoles ne fonctionnent pas de la même façon.

Il y a cependant un principe de base à respecter : les matières à forte dominante verbale doivent être enseignées en français (justification, débat).

4 - Quelle est la position de l'administration et des acteurs pédagogiques concernant la L1 ?

La traduction immédiate est proscrite mais elle peut être utilisée pour expliquer, donner son avis.

Table des matières

Introduction	8
PARTIE 1 - CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	10
Chapitre 1. Le programme Dual Language Immersion en Utah.....	11
1. Historique	11
1.1. L'enseignement bilingue aux Etats-Unis.....	11
1.2. L'enseignement bilingue en Utah.....	11
2. Le fonctionnement du « Utah model » à l'école élémentaire	12
2.1. Les modalités d'organisation	12
2.2. La séparation des langues.....	13
2.3. Le programme scolaire.....	14
2.4. Le matériel et les ressources.....	15
3. L'implantation du programme DLI dans plusieurs établissements	16
3.1. Grantsville Elementary School.....	16
3.2. Trailside Elementary School	16
3.3. Foxboro Elementary School.....	16
Chapitre 2. Le dispositif EMILE en Haute-Savoie	17
4. Historique	17
4.1. L'enseignement bilingue en France.....	17
4.2. L'enseignement bilingue en Haute-Savoie.....	18
5. Le fonctionnement du dispositif EMILE à l'école primaire en Haute-Savoie	18
5.1. Les modalités d'organisation	18
5.2. La séparation des langues.....	19
5.3. Le programme scolaire.....	20
5.4. Le matériel et les ressources.....	21
6. L'Ecole Primaire Publique Les Îles à Bonneville.....	22
PARTIE 2 - ANCRAGE THEORIQUE.....	23
Chapitre 3. Définir le concept de l'immersion	24
7. Définition générale	24
8. Typologie de l'immersion	25
8.1. Le contexte d'apprentissage	25
8.2. Les dispositifs pédagogiques.....	26
8.3. Les moteurs décisionnels	28
Chapitre 4. La dénomination des programmes.....	30
9. Immersion, enseignement bilingue ou immersion bilingue ?	30
10. L'influence de la didactique intégrée des langues	33
10.1. La notion d'intégration.....	33
10.2. Les dispositifs CLIL et EMILE.....	34
Chapitre 5. La place de la L1.....	37
11. Idéologies et idées reçues	37

11.1. Empêcher les interférences.....	37
11.2. L'exposition à la L2	38
11.3. Imiter les conditions d'apprentissage de la L1	38
11.4. Le mythe du locuteur natif	39
12. L'utilité de la L1	41
12.1. Engager une réflexion sur les langues	41
12.2. Faciliter la compréhension	42
12.3. Instaurer un environnement d'apprentissage adéquat.....	42
13. Penser l'usage de la L1	43
13.1. Alternance codique et interlangue	44
13.2. La traduction	45
13.3. L'instauration d'un contrat codique	46
13.4. Un usage réfléchi de la L1.....	46
14. Questions de recherche et hypothèses	48
Chapitre 6. Méthodologie.....	49
15. La sélection des participants.....	49
15.1. Les enseignants	49
15.2. Les administrateurs	50
16. Les questionnaires	50
16.1. L'élaboration des questionnaires.....	50
16.2. Diffusion et retour des questionnaires.....	51
17. Les observations	53
17.1. Les participants	53
17.2. La grille d'observation	53
17.3. Contexte des observations.....	55
17.4. Déroulement des observations.....	56
18. Les entretiens.....	57
18.1. Les participants	57
18.2. Déroulement des entretiens	58
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES RECOLTEES	59
Chapitre 7. Analyse des questionnaires	60
19. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	60
20. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	61
21. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	62
Chapitre 8. Analyse des observations.....	63
22. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	63
23. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	66
24. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	69
Chapitre 9. Analyse des entretiens	72
25. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	72
26. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	73
27. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	74

Chapitre 10. Discussion	76
28. Synthèse	76
28.1. Question de recherche 1 – Hypothèse 1	76
28.2. Question de recherche 1 – Hypothèse 2	77
28.3. Question de recherche 2 – Hypothèse 3	78
29. Ouverture.....	81
29.1. Approches plurielles et dispositifs d’enseignement bilingue.....	81
29.2. Réfléchir à un usage raisonné de la L1	82
29.3. Favoriser les ponts entre la L1 et la L2	84
29.4. Repenser le cloisonnement des langues et des disciplines.....	85
29.5. S’interroger sur l’intérêt des programmes d’enseignement bilingue	86
Conclusion	90
Bibliographie	92
Sitographie	97
Glossaire	98
Sigles et abréviations utilisés.....	99
Table des illustrations.....	100
Table des annexes	101
Table des matières	142

MOTS-CLÉS : CLIL, DLI, EMILE, enseignement bilingue, L1

RÉSUMÉ

La place accordée à la L1 dans l'enseignement des langues a fait l'objet de nombreuses recherches et a donné lieu à des directives pédagogiques et institutionnelles souvent variables et contradictoires. Autrefois perçue comme un obstacle à l'apprentissage d'autres langues chez les apprenants, la L1 est aujourd'hui considérée comme un outil indispensable par la majorité des chercheurs. Elle continue pourtant de faire l'objet d'une certaine méfiance de la part des coordinateurs pédagogiques et des enseignants, encore influencés par une vision démodée de l'enseignement des langues et de ce qui caractérisent les individus bilingues. Ce mémoire explorera plus particulièrement la place accordée à la L1 dans deux programmes d'enseignement bilingue, le programme Dual Language Immersion (DLI) implanté en Utah (aux Etats-Unis) et le dispositif EMILE développé en Haute-Savoie (France), à travers les représentations des différents acteurs impliqués et les pratiques effectives des enseignants dans leur classe.