



**HAL**  
open science

## Enquête qualitative: méthodologie d'analyse d'un corpus avec IRaMuTeQ dans L. Chalmel (dir.), Evaluation de la politique régionale plurilingue

Mercedes Baugnies, Jean-François Plateau

### ► To cite this version:

Mercedes Baugnies, Jean-François Plateau. Enquête qualitative: méthodologie d'analyse d'un corpus avec IRaMuTeQ dans L. Chalmel (dir.), Evaluation de la politique régionale plurilingue. [0] Mulhouse: Faculté des sciences de l'éducation. 2018, pp.52-159. halshs-02011422

**HAL Id: halshs-02011422**

**<https://shs.hal.science/halshs-02011422>**

Submitted on 13 Dec 2021

**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.

## IV Enquête qualitative : méthodologie et analyse du corpus avec IRaMuTeQ

### A. Méthodologie

#### a) Démarche globale

Les interviews ont été enregistrées et retranscrites fidèlement. À partir de ce travail, très chronophage, elles ont été codées, en fonction du choix du logiciel de traitement. Plusieurs alternatives étaient possibles. Sans entrer dans les détails, le choix s'est porté sur IRaMuTeQ (**I**nterface de **R** pour les **a**nalyses **M**ultidimensionnelles de **T**extes et de **Q**uestionnaires).

L'intérêt de ce logiciel comme les analyses qu'il propose est multiple :

- D'abord, il est open source, c'est-à-dire que le code informatique avec lequel il est bâti est accessible librement, sous les termes de la licence GNU GPL (v2)<sup>1</sup>, appelé communément GPL. C'est un logiciel libre qui donne à l'utilisateur, la possibilité d'accéder aux sources, de les modifier si besoin, avec cependant l'obligation de communiquer ces transformations à l'ensemble des utilisateurs.
- Comme son nom l'indique, c'est une **I**nterface, bâtie avec le langage python<sup>2</sup> langage de programmation libre d'accès également
- Interface de **R**<sup>3</sup>, plus précisément, autre logiciel libre d'accès et développé par toute une communauté de chercheurs. R permet des calculs statistiques et des réalisations graphiques très performants, mais son utilisation nécessite d'écrire du code par des lignes de commande, ce qui n'est pas évident pour les publics non avertis. Ainsi l'**I**nterface avec **R**, rend ce dernier invisible, ou presque, car lors de traitement de gros corpus, les résultats à l'écran ne sont pas immédiats et les lignes de commandes générées par R défilent automatiquement dans une fenêtre.
- Les **a**nalyses **M**ultidimensionnelles à partir de **T**extes ou de **Q**uestionnaires étudiés à partir de matrices sont ainsi performantes, au niveau des calculs comme des présentations

---

<sup>1</sup> GNU pour « GNU's Not Unix » est un système d'exploitation pouvant fonctionner avec un noyau comme UNIX, mais plutôt utilisé dans la tradition du logiciel libre avec le noyau LINUX. Pour plus de précision voir le site : <https://www.gnu.org/home.fr.html> . GPL signifie Général Public License.

<sup>2</sup> <https://www.python.org/>

<sup>3</sup> <https://www.r-project.org/>

- L'analyse textuelle repose sur la méthode Alceste dont il est question un peu plus loin et qui par la création de classes lexicales aide fortement à l'analyse qualitative.

Son utilisation est relativement simple et une documentation très complète concernant l'utilisation du logiciel (Loubère & Ratinaud, 2014), est téléchargeable sur le site d'IRaMuTeQ<sup>4</sup>.

Les membres de l'équipe de recherche ont tous été formés à son utilisation afin de comprendre son fonctionnement, ses contraintes en termes de préparation des corpus et des variables, comme aussi de ses limites. Il est en effet important de comprendre que les analyses logicielles vont ouvrir des pistes, aider à l'interprétation des données, sans pour autant présenter une analyse basée sur des réflexions ni, bien sûr, les recours aux non-dits des interviewés.

Pour préparer les corpus à leur analyse, un choix de variables à intégrer dans les corpus a été validé par l'équipe chargée du traitement des données

#### b) *Choix des variables*

IRaMuTeQ accepte deux types de variables, les variables illustratives et les variables thématiques.

##### (1) Les variables illustratives

Sur la première ligne de chaque interview retranscrit, les variables concernant le sexe (avec femme ou homme comme modalités), le statut de la personne (élève, parent, personnel administratif ou enseignant), l'établissement (école, collège, lycée, abibac, abcm), son type (public, privé, associatif) la nature de la classe (bilingue et non bilingue) ont été retenues. Ces cinq variables accompagnées de leurs modalités ont permis ainsi de caractériser chacune des interviews réalisées.

Les cinq variables illustratives et leurs modalités ont été codées de la façon suivante :

Signification	Syntaxe
Sexe féminin	*S_f
Sexe masculin	*S_h
Élève	*ST_eleve
Parent	*ST_parent
Personnel non enseignant	*ST_personnel

<sup>4</sup> [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation\\_19\\_02\\_2014.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf)

Personnel enseignant	*ST_enseignant
Classe bilingue	*TC_bilingue
Classe non bilingue	*TC_nonbilingue
École	*ET_ecole
Collège	*ET_college
Lycée	*ET_lycee
Abibac	*ET_abibac
ABCM	*ET_abcm
Etablissement public	*ID_pub
Etablissement privé	*ID_pri
Etablissement associatif	*ID_ass

## (2) Codification des variables thématiques

Quatre thématiques ont aussi été abordées lors des interviews : il s'agit du contexte de l'établissement, la culture et l'identité de la personne interviewée, les représentations et les projets (de l'élève considéré notamment).

Le contexte de l'établissement	-*contexte
La culture et l'identité	-*cultureidentite
Les représentations	-*representation
Les projets	-*projet

L'intégration des variables thématiques s'est faite en les intercalant dans le texte pour annoncer les thèmes abordés.

Chaque corpus codé est composé de différentes interviews enregistrées dans des fichiers séparés, par les binômes ayant réalisé les entretiens.

Les entretiens retranscrits et codifiés ont été enregistrés au format UTF8, afin d'être interprétables par IRaMuTeQ.

Cette codification, somme toute exigeante au niveau de la syntaxe offre l'avantage de pouvoir générer des sous-corpus, entendons de pouvoir stratifier le corpus, comme par exemple une analyse selon les élèves de collège ou par enseignants de classe bilingue.

L'intérêt de ce logiciel, nous l'avons dit est de se baser sur la méthode Alceste en suivant la méthode Reinert. Expliquons cela en quelques mots.

c) *Appuis théoriques*

(1) La méthode Reinert

« Très rapidement, rappelons que notre méthodologie consiste à découper un texte en petits morceaux relativement arbitraires et à étudier la distribution des mots pleins dans ces unités afin de les rassembler dans des classes en fonction de leur ressemblance et dissemblance. Chaque paquet quantifie ainsi une tendance à la répétition, les différents paquets exprimant une oscillation entre les positions d'énonciation » (Reinert, 2000).

Les mots pleins sont les verbes, adjectifs, adverbes et noms, paramétrés par défaut par le logiciel et qualifiés de formes actives.

Cette méthode (dite méthode Alceste), « proposé par Reinert (1983, 1990) a d'abord été implémentée dans le logiciel ALCESTE<sup>5</sup> » (Ratinaud & Marchand, 2012).

Cette méthode, pour reprendre les termes du concepteur du logiciel IRaMuTeQ consiste à faire :

- Un découpage des unités du corpus (nommée u.c.i<sup>6</sup>) en segments de texte (nommée u.c.e.<sup>7</sup>) (...),
- Une sélection des formes « pleines » (...) opposées aux formes supplémentaires (ou mots outils : les prépositions, les pronoms, les adjectifs possessifs, certains verbes et adverbes fréquents...),
- Une lemmatisation. » (...)
- Une classification hiérarchique descendante : la technique de classification est sûrement la plus grande originalité de cette méthode. L'algorithme décrit par Max Reinert (Reinert, 1983) repose sur une série de bi-partitions construite sur la base d'une analyse factorielle des correspondances menée sur un tableau binaire (absence/présence) qui croise les unités textuelles choisies avec les formes pleines sélectionnées. (...) (Ratinaud & Marchand, 2012)

---

<sup>5</sup> <http://www.image-zafar.com/>

<sup>6</sup> Unité de contexte initial

<sup>7</sup> Unité de contexte élémentaire

Ces auteurs expliquent qu'IRaMuTeQ a adapté cet algorithme. Chaque bi-partition nécessite trois phases :

- Une Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) est menée sur le tableau puis, pour toutes les partitions possibles le long du 1er facteur de l'AFC, l'inertie inter-classe est calculée. Une première coupure intervient pour la partition qui maximise l'inertie inter-classe.
- Chaque unité du tableau est permutée d'une classe à l'autre et l'inertie inter-classe est recalculée. Si celle-ci est supérieure à l'inertie inter-classe précédente, la permutation est conservée. Cette partie de l'algorithme boucle jusqu'à ce qu'aucune permutation n'augmente l'inertie inter-classe.
- Les formes spécifiques d'une classe (au sens du  $\chi^2$ ) sont retirées de l'autre (Ibidem).

C'est cette classification dite hiérarchique descendante de la méthode Alceste qui est reprise par le logiciel IRaMuTeQ.

Suite à ces considérations méthodologiques et théoriques abordons l'approche plus pragmatique de l'analyse

## **B. Analyse globale**

L'analyse présentée ici reprend 197 interviews, réparties dans 15 établissements disposant de filières bilingues et/ou non bilingues auprès d'enseignants, de personnels encadrant, d'élèves, de parents d'élèves<sup>8</sup>.

Il s'agit d'une analyse qui s'appuie sur le logiciel présenté dans la partie précédente. Elle a été réalisée à partir de l'analyse Reinert et de deux méthodes de classification.

Des classes obtenues, les 100 premiers segments de textes, lemmatisés ont été analysés.

Certains aspects de ce corpus de 750 pages en mode texte n'ont pas pu être tous repris mais les principaux émergent et l'analyse des contextes est suffisante à notre sens pour faire ressortir de la part des acteurs leur rapport avec les dispositifs proposés. Nul doute que dans ce rapport les problématiques qui émergent sauront éclairer sinon les décisions au moins les réflexions des commanditaires de ce rapport et des analyses présentées. Cette partie va un peu au-delà d'une analyse strictement globale. En plus de présenter les grandes tendances de chaque classe, quelques thèmes problématiques (élitisme, mixité, ambiance, difficultés rencontrées, influence parentale) sont abordées. Cette analyse revêt aussi un habillage pédagogique à l'usage des

---

<sup>8</sup> Seulement un échantillon des 241 entretiens a été analysé avec cette méthode.

étudiants et chercheurs ayant participé à l'étude comme à celui des lecteurs soucieux de mieux s'orienter dans les nuages iramutequiens.

a) *Statistiques*

Nombre de textes : 197

Nombre d'occurrences : 356233

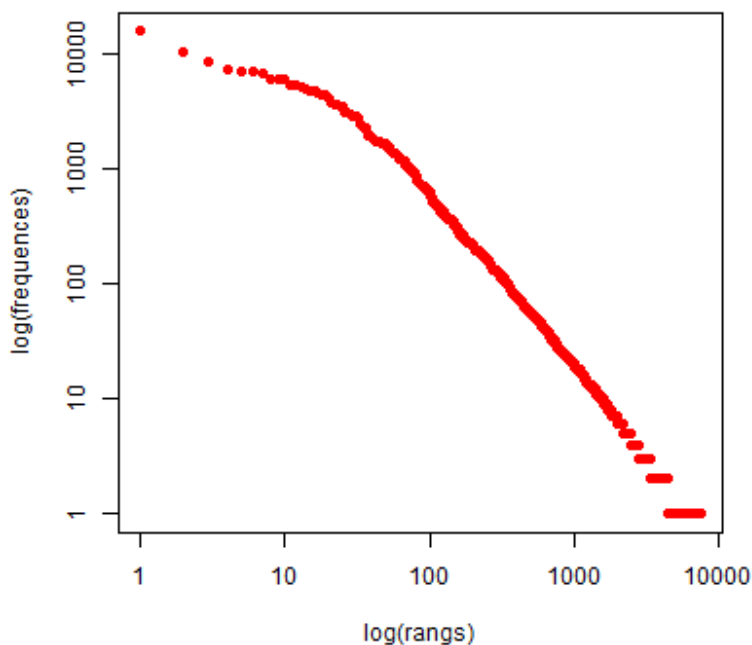
Nombre de **formes** : 7452

Nombre d'hapax : 3073 (0.86% des occurrences - 41.24% des formes)

Moyenne d'occurrences par texte : 1380.75

L'analyse présentée ici repose sur 197 interviews (nombre de textes séparés par les variables illustratives). 356233 occurrences (mots) ont été identifiées, représentant 7452 formes (initialement 11428 formes répétées ; la lemmatisation en répertoire 7452) et 3073 hapax (mots uniques dans le corpus). Les interviews étaient composées en moyenne de 1381 occurrences.

Le graphe ci-dessous, généré par IRaMuTeQ, dessine « en abscisse les logarithmes de rang et en ordonnées ceux des fréquences des formes » (Loubère & Ratinaud, 2014, p.12).



Par **fréquences**, il faut entendre le nombre de fois où une forme est représentée dans le corpus. Par **rangs** il faut entendre leur positionnement, dans la liste des formes répertoriées.

Ainsi la forme de l'auxiliaire « être » apparaît 15788 fois dans le corpus.

Elle est au 1<sup>er</sup> rang. Ce graphique exprime visuellement le volume du corpus.

La distinction entre forme et occurrence mérite une explication, comme celle de lemmatisation, technique utilisée dans le cadre de cette analyse, notamment dans l'utilisation de la méthode

Reinert, qui rappelle le découpe le corpus en segments de texte en vue de regrouper les plus significatifs dans des classes.

Le segment de texte suivant, est formé d'un ensemble d'**occurrences** et de **formes** : « J'ai des amis qui n'**aiment** pas forcément ce que j'**aime** ». La forme « j' » est unique, mais elle a deux occurrences, la forme est reproduite 2 fois dans le Segment de texte (ST). Les formes « aiment » et « aime » sont deux formes distinctes, avec pour chacune une seule occurrence.

La **lemmatisation** consiste à mettre les mots dans leur forme la plus simple (lemme).

Dans l'exemple précédent, la lemmatisation associe les deux formes distinctes « aiment » et « aime » au **lemme** : aimer.

Avec cette technique IRaMuTeQ réduit les verbes à leur infinitif, les noms et les adjectifs au singulier et ces derniers au masculin. La lemmatisation a ses détracteurs comme ses fervents adeptes, mais il s'agit d'avoir un regard critique sur son usage (Lemaire, 2008).

#### b) *Les classes*

Que nous indique la méthode Reinert appliquée à ce corpus ?

Le résumé de la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) réalisée par le logiciel indique les éléments quantitatifs de cette classification :

Nombre de textes : 197

Nombre de segments de texte : 10075

Nombre de formes : 11428

Nombre d'occurrences : 356233

Nombre de lemmes : 7452

Nombre de formes actives (ou pleines) : 6897

Nombre de formes supplémentaires : 555

Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$ : 2955

Moyenne de formes par segment : 35.358114

Nombre de classes : 4

10006 segments classés sur 10075 (99.32%)

À partir des 197 interviews, 10075 segments de textes ont été répartis en 4 classes, soit 99,32% d'entre eux, ce qui donne une grande cohérence à la classification.



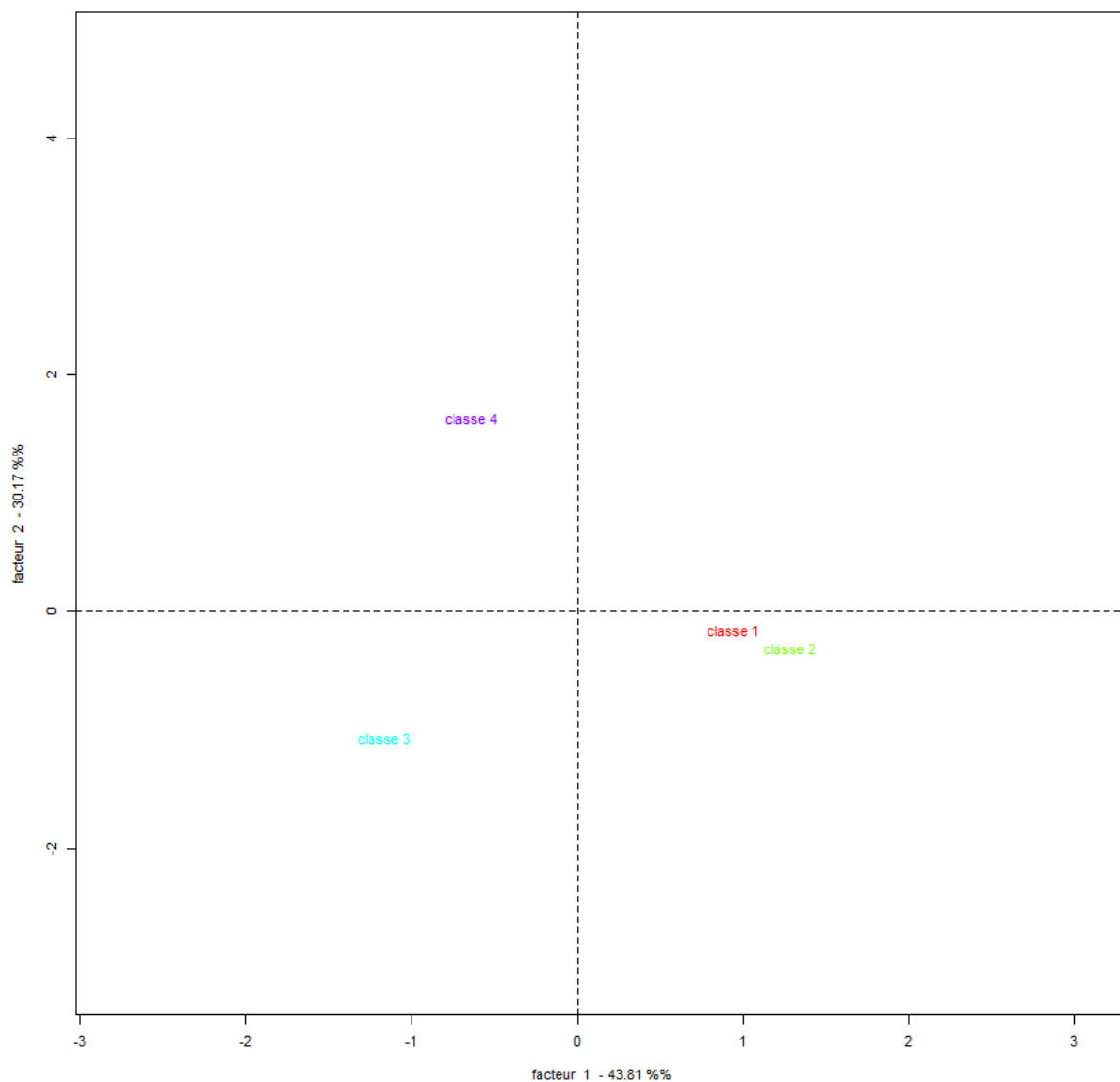
Le corpus a été décomposé en deux branches elles-mêmes séparées en deux autres ce qui donne au final quatre classes, comme l'indique le dendrogramme ci-dessous.

Pour chacune des classes, les formes qui apparaissent le plus significativement dans la classe sont classées par ordre décroissant.



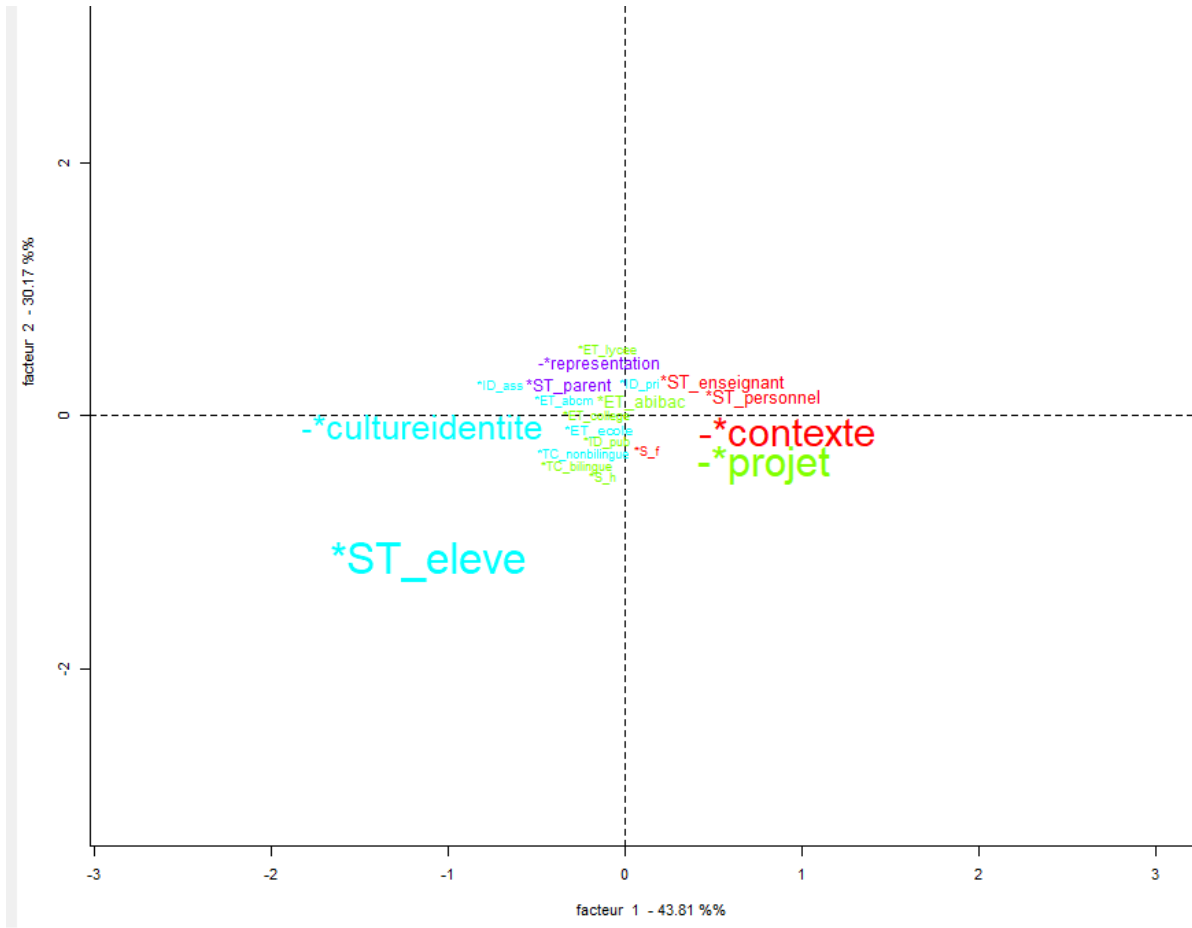
L'analyse ultérieure des profils de chaque branche permettra de donner plus de sens à ce classement.

En attendant il est intéressant d'observer les placements de ces formes et de leurs classes sur un axe factoriel, comme de la position des variables utilisées.

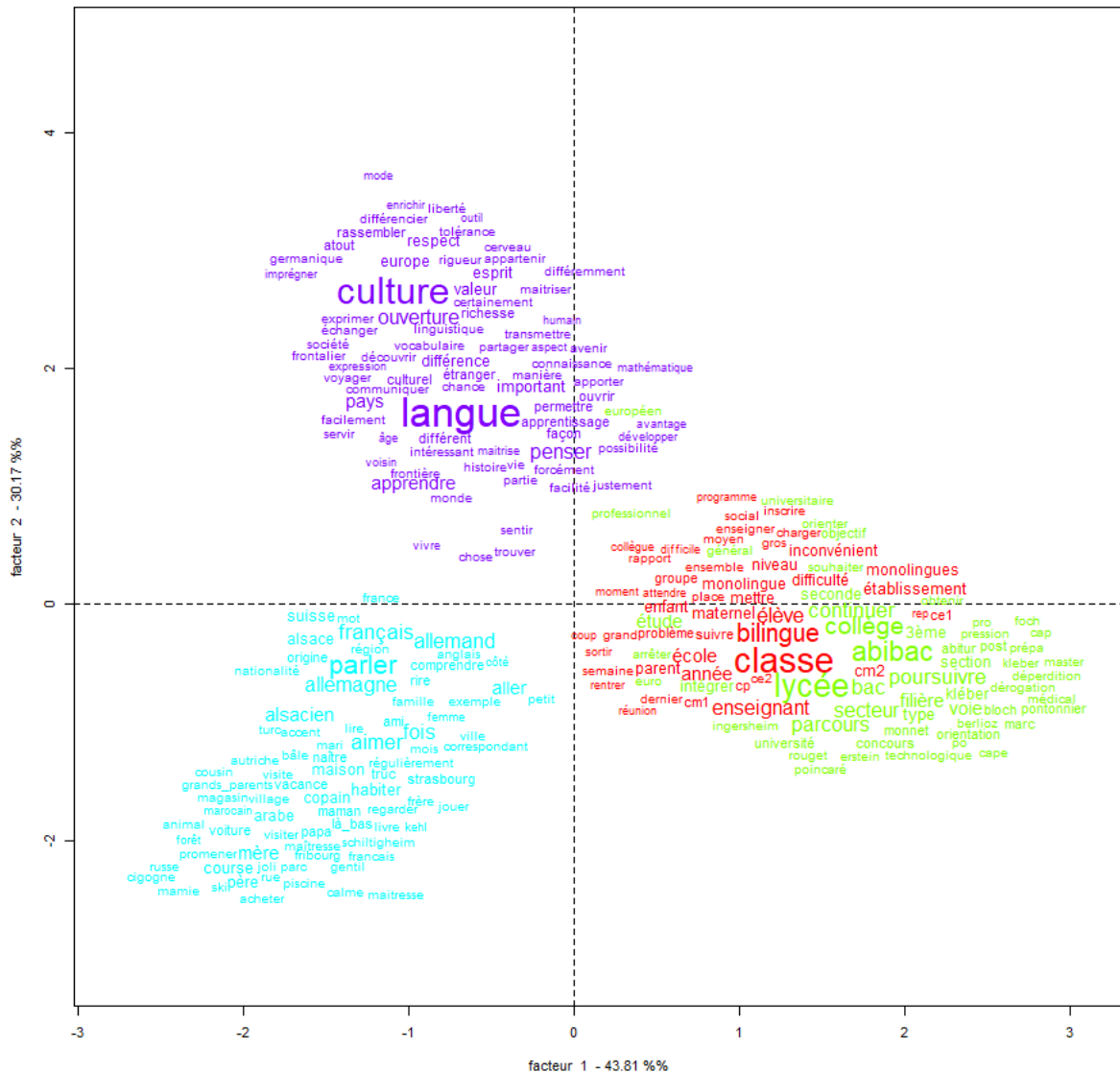


Deux classes apparaissent très proches (les classes 1 et 2), tandis que les deux autres sont de l'autre côté de l'axe vertical (facteur 2) et s'opposent mutuellement par l'axe horizontal (facteur 1).

Les variables sont assez groupées autour du centre ce qui suppose une certaine homogénéité dans les discours, bien que celle qui caractérise les élèves se trouve à la marge des autres.



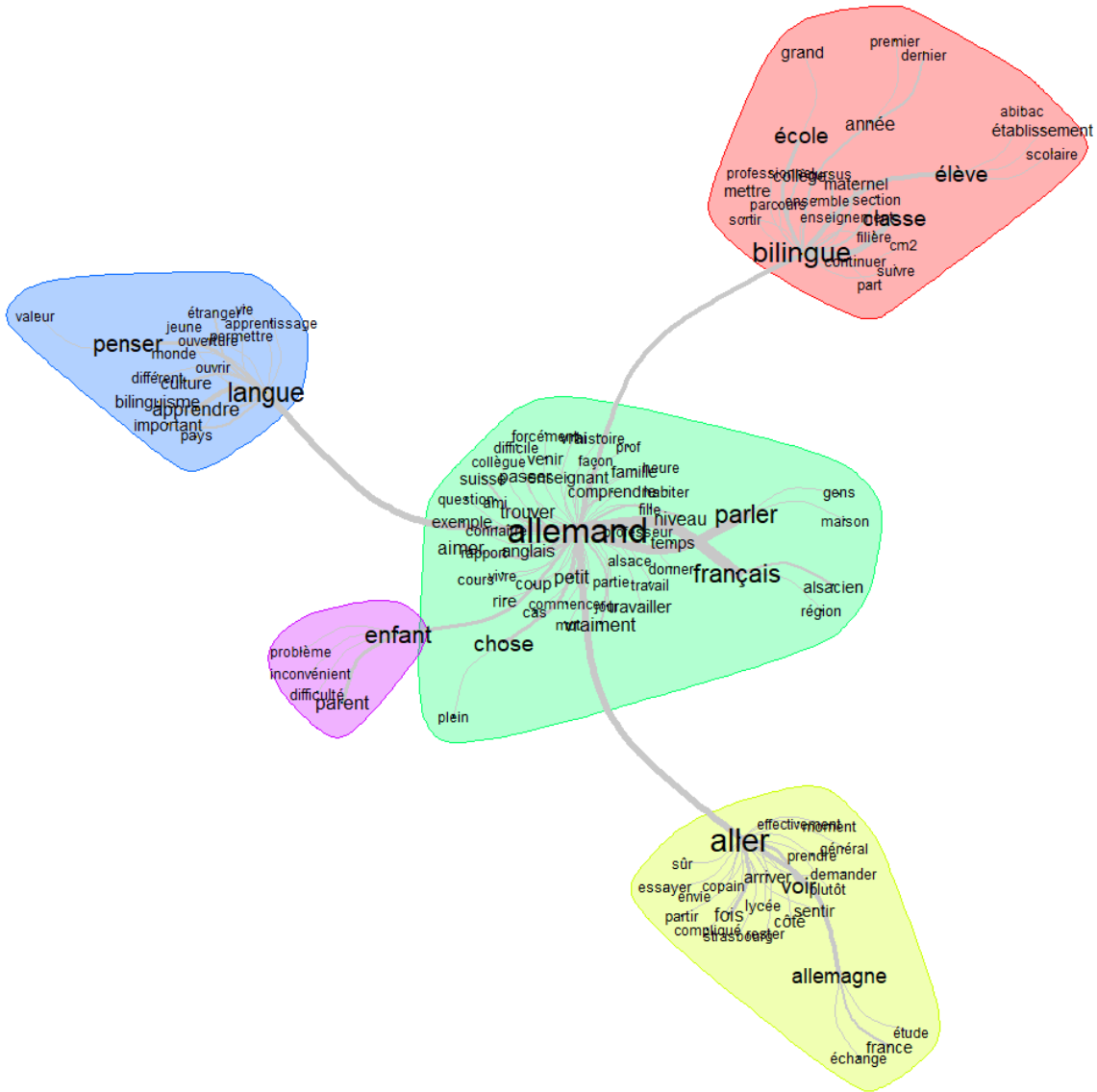
Les formes les plus fréquentes se répartissent ainsi sur la carte factorielle :



À l'extrémité droite de l'axe du facteur 1 se trouvent concentrées les formes ayant trait aux parcours et projets des élèves (parcours, continuer, collège, lycée, abibac, abitur, poursuivre, voie, concours, master, etc.). En allant vers les origines de l'axe, se trouvent les parents, l'école, l'enfant, l'élève, les enseignants et déjà, dans ce contexte, le monolingue et le bilingue de part et d'autre de l'axe vertical (facteur 2) où apparaissent aussi de chaque côté les difficultés ou problèmes et inconvenients. Au bas de l'axe vertical, les visites et courses en famille, avec les copains dans les pays de la Régio sont une opportunité d'affirmer son identité, sa culture et de parler français et allemand. En remontant encore cet axe, l'apprentissage de la langue permet l'ouverture à la culture, aux valeurs, le respect, la tolérance, la liberté. Parallèlement cet apprentissage influence favorablement le développement de l'esprit et du cerveau.

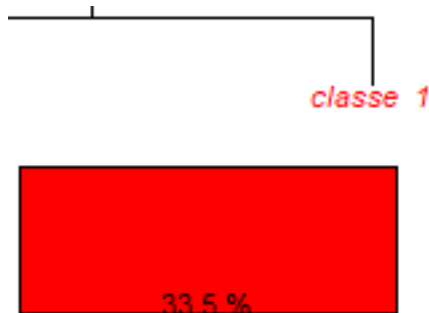
L'analyse des similitudes ci-dessous, entre les formes (ici supérieures à 150, pour garder un minimum de lisibilité) représente avec aussi beaucoup de similitudes (!) les commentaires réalisés précédemment pour interpréter la carte factorielle et la position des mots les plus significatifs.

L'épaisseur des traits entre les formes indique la fréquence de leur proximité dans les segments de textes.





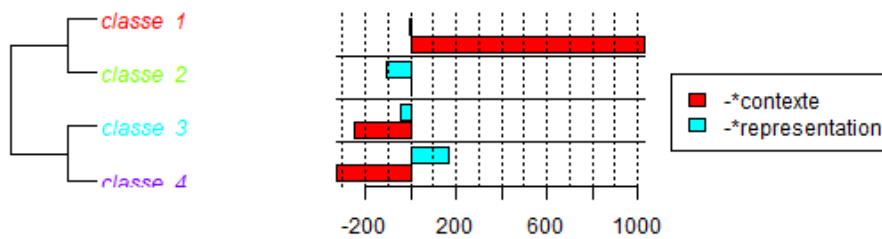
c) *La classe 1 ou le « contexte particulier des classes bilingues »*



classe  
bilingue  
élève  
enseignant  
école  
année  
maternel  
enfant  
établissement  
difficulté  
monolingue  
parent  
monolingues  
mettre  
cm2  
niveau  
inconvenient  
cp  
équipe  
suivre  
problème  
ce1  
cm1  
scolaire  
groupe  
cursus  
primaire  
pédagogique

Le dendrogramme indique les formes les plus utilisées dans cette classe. Il s'agit en fait des éléments de contexte de l'entretien.

Un regard en parallèle sur la significativité des variables concernées, montre le Chi2 le plus élevé pour la variable thématique concernant justement le contexte.



CHD		Profils × AFC					
1 Classe 1 3356/10006 33.54%		2 Classe 2 1235/10006 12.34%		3 Classe 3 2987/10006 29.85%		4 Classe 4 2428/10006 24.27%	
num	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
793	157	427	36.77	2.09	nom_sup	an	NS (0.148...)
794	34	83	40.96	2.07	num	5	NS (0.150...)
795	475	1348	35.24	2.01	pre	avec	NS (0.155...)
796	1558	2650	58.79	1031.23		-*contexte	< 0,0001
797	969	2012	48.16	241.53		*ST_personnel	< 0,0001
798	993	2123	46.77	211.71		*ST_enseignant	< 0,0001
799	2057	5773	35.63	26.78		*ET_ecole	< 0,0001
800	2013	5807	34.67	7.86		*S_f	0.00505
801	1085	3088	35.14	5.1		-*representation	0.02386
802	3010	8876	33.91	4.87		*ID pub	0.02726

La classe 1 donne une place significative au contexte (Chi2 = 1031,23,  $p < 0,0001$ )<sup>9</sup> et notamment aux écoles (Chi2 = 26,78,  $p < 0,0001$ ). La parole est donnée significativement aux personnels (Chi2 = 241,53,  $p < 0,0001$ ), enseignants (Chi2 = 211,71,  $p < 0,0001$ ) et aux femmes (Chi2 = 7,86,  $p < 0,01$ ). Les établissements publics y sont aussi fortement représentés (Chi2 = 4,87,  $p < 0,05$ ), et les paroles émanant de cette classe rassemblent des segments significativement encadrés par la variable illustrative correspondant à l'entretien autour des représentations (Chi2 = 5,1,  $p < 0,05$ ).

Mais quelles sont ces paroles des acteurs du système éducatif où la parole des élèves semble si peu compter ?

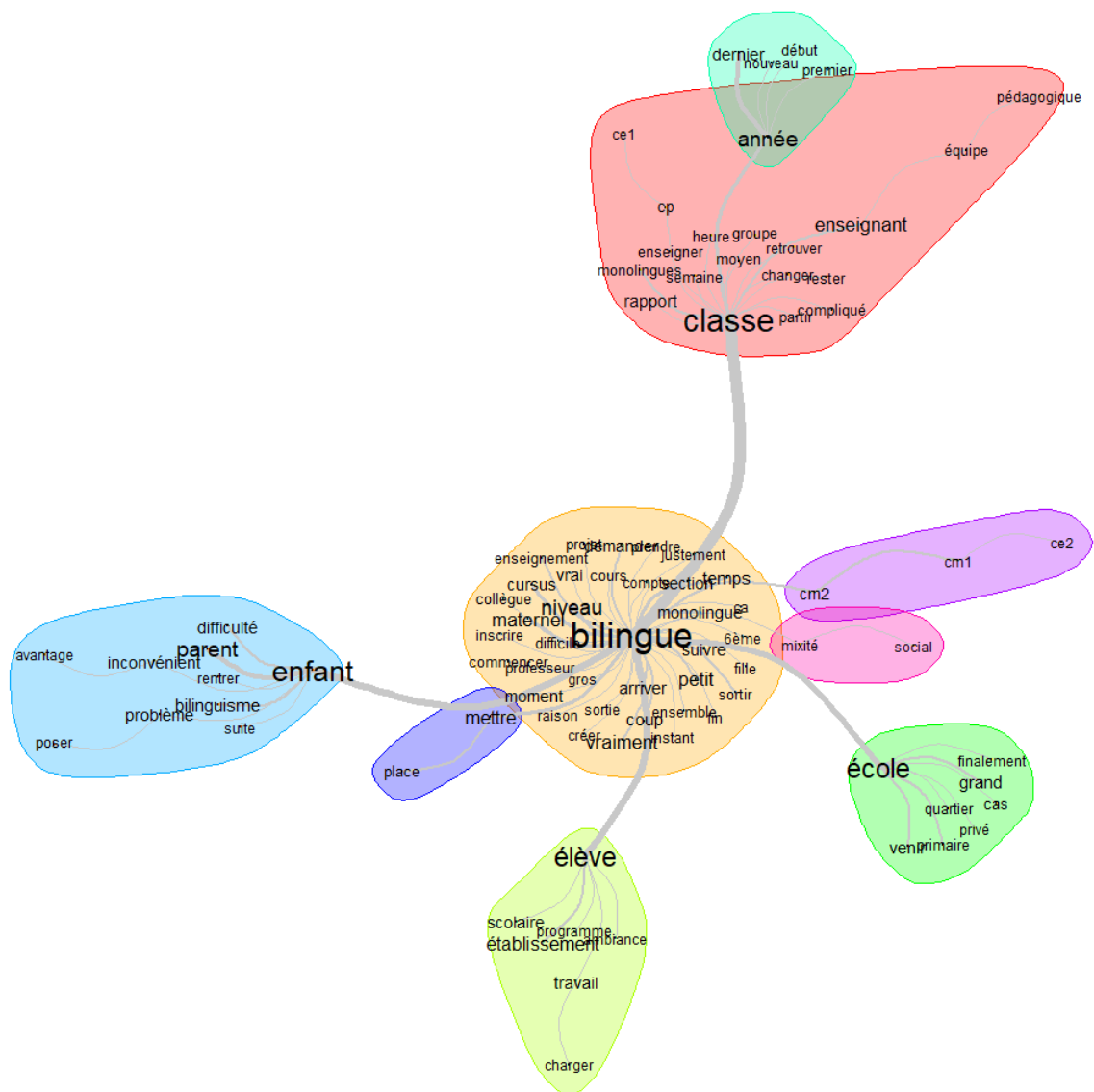
<sup>9</sup> P indique la probabilité que le calcul du Chi2 déterminant le degré de dépendance de la forme (ici la variable) dans la classe soit faux. En général le seuil de significativité est indiqué par des valeurs inférieures à 0,05



Un regard sur les segments les plus caractéristiques de la classe devrait apporter une réponse du moins des pistes qui seront à conforter par des allers-retours avec la source, le corpus, les interviews donc.

## Graphe de la classe

Nombre d'occurrences >30



(1) Hétérogénéité des publics

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_personnel \*TC\_bilingue \*ET\_college \*ID\_pub  
score : 2601.03

certaines sont **rentrés** sur critères **sociaux** voilà donc une **grande** hétérogénéité de **catégorie** socioprofessionnelle mais aussi de **profils scolaires** 19 **classes** alors quatre **groupes** d **enseignement bilingue** un par **niveau** alors **a priori** la plupart entre dans la filière **bilingue** parce que ils sont **suivi** ce **cursus** à l **école primaire** et **maternelle**

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_enseignant \*TC\_nonbilingue \*ET\_ecole \*ID\_pub  
score : 2460.40

c est une **école** qui n est pas **classée rep** mais dans les **classes monolingues** c est **vraiment** un **profil rep** puisque dans ce **groupe scolaire** il y a des **classes bilingues** et les **enfants** issus de **catégories socio** professionnelles **moyennes** et supérieures se **retrouvent** tous en **classe bilingue** et les autres en **classe monolingue**

\*\*\*\* \*S\_h \*ST\_enseignant \*TC\_nonbilingue \*ET\_ecole \*ID\_pub  
score : 2410.26

mes **enfants** étaient à l **école** branyly en **monolingue** et les **enfants** des **classes bilingues** qui se **suivent** de la **maternelle** jusqu en **terminale** du **coup** ils se **retrouvent** tout le **temps ensemble** et il y a peu de **mélange**

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_enseignant \*TC\_bilingue \*ET\_ecole \*ID\_pub  
score : 2409.49

c est **grand** il y a **énormément** d **élèves** de pleins de **milieux** différents environ 20 un peu moins de la **moitié** car pas de **cm1 bilingue** et une **classe** en **cm2** a la **demande** des **parents** en **maternelle**

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_personnel \*TC\_bilingue \*ET\_ecole \*ID\_pub  
score : 2366.52

une très **grosse école** valant de **classe** de filière **bilingue** et de filière **monolingue** eh des **élèves** surtout en **monolingue** en **grosse difficulté** on n est pas **rep** pas reconnu **rep**

Cancel Save Construire un sous-corpus

La classe 1 voit donc ses segments les plus caractéristiques s'exprimer par la voix des enseignants et des personnels. Ils évoquent souvent l'entrée en collège pour certains élèves après avoir suivi le cursus bilingue depuis l'école primaire voire maternelle.

Le segment de texte le plus caractéristique (score<sup>10</sup> le plus haut), concerne les paroles de la principale d'un collège qui évoque l'hétérogénéité et la diversité des profils. En retournant dans le corpus, cette hétérogénéité est confirmée par les enseignants de ce collège ; Pour la personne

<sup>10</sup> Le score correspond à la somme (en valeur absolue) des Chi2 des formes retenues

du service « inclusion scolaire » de ce collège, elle parle de la richesse de cette mixité, comme d'une plus-value.

(2) Des différences affichées entre classes bilingues et monolingues

Le second segment caractéristique concernant la parole d'une enseignante d'une école primaire publique en classe non bilingue, attribue la différence de milieu social selon les filières bilingues et monolingues, parlant même de profil REP<sup>11</sup> pour les seconds alors que l'école n'est pas classée REP.

Cette diversité n'est donc pas vécue par toutes les institutions de la même façon.

Le troisième segment montre par le biais d'une autre enseignante du secteur public en primaire et dans une classe non bilingue, du peu de mélange des élèves entre les deux filières. Une observation dans le contexte de ce discours prolonge son point de vue. En parlant des élèves bilingues, elle dit : « ils savent qu'ils sont les meilleurs élèves, souvent, ce n'est pas toujours le cas, il y en a aussi de très bons en monolingue, mais quand même, la majorité est un peu plus solide. Il y a peu d'élèves en difficulté en bilingue. Donc il y a quand même, **même si ça ne doit pas être dit, une étiquette élitiste** ».

(3) Élitisme flagrant, élitisme masqué

Ce terme n'apparaît cependant qu'en 100<sup>ème</sup> position dans la liste des segments les plus caractéristiques.

« L'élitisme » écrit comme tel est effectivement évité par les enseignants dans leur discours. Le concordancier<sup>12</sup> est assez instructif à cet égard. L'interrogation des segments de texte où la forme « élitisme » est présente montre, malgré sa rareté dans le corpus qu'il rassemble parents et enseignants autant qu'il les sépare dans la façon d'en parler, pour ceux qui ont osé le faire :

---

<sup>11</sup> Établissements appartenant à des Réseaux d'Éducation prioritaire accueillant des élèves classés comme étant en difficulté scolaire et/ou sociale. Voir le schéma produit par le CRDP de Strasbourg à ce sujet : [http://www.crdp-strasbourg.fr/educ\\_prio/wp-content/uploads/2015/10/Le-profil-du-public-en-REP.pdf](http://www.crdp-strasbourg.fr/educ_prio/wp-content/uploads/2015/10/Le-profil-du-public-en-REP.pdf)

<sup>12</sup> Fonction du logiciel IRaMuTeQ qui permet à partir d'une forme de retrouver toutes ses occurrences dans les segments de texte de la classe considérée.

Concordancier - Segments de cette classe

\*\*\*\* \*S\_h \*ST\_personnel \*TC\_bilingue \*ET\_college \*ID\_pub

les préoccupations que j ai c est effectivement ce que je vous disais c'est\_à\_dire deux ordres c est une crainte d éviter que ça devienne un dispositif fermé et peut être **élitisme** et le souhait que je viens de dire c'est\_à\_dire

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_parent \*TC\_nonbilingue \*ET\_lycee \*ID\_pub

après l avantage je sais pas ça fait un peu une présélection quand même la plupart c est quand même des élèves brillants en plus ils sont bilingues ça fait un peu un **élitisme** un petit peu

\*\*\*\* \*S\_f \*ST\_enseignant \*TC\_bilingue \*ET\_abibac \*ID\_pub

je pense alors l excellence dans le sens pas dans le sens de l **élitisme** mais pousser l élève dans vers le meilleur de soi-même dans ce sens là à plusieurs à plusieurs c est très clair pourquoi par de ma famille par mes mes parents

\*\*\*\* \*S\_h \*ST\_parent \*TC\_bilingue \*ET\_ecole \*ID\_pub

mais avant wickram était un peu plus **élitisme** que maintenant parce que je dirais un des critères de sélection ça a été le bilinguisme pendant longtemps wickram était l école bilingue la plus proche par rapport à notre domicile

\*\*\*\* \*S\_h \*ST\_parent \*TC\_bilingue \*ET\_college \*ID\_pub

je sais que le bilinguisme sert aussi on peut confondre l excellence avec l **élitisme** que son enfant évolue dans un milieu plus privilégié pour parler franchement pour être dans les bonnes classes les bonnes écoles

\*\*\*\* \*S\_h \*ST\_personnel \*TC\_bilingue \*ET\_college \*ID\_pub

aujourd'hui l une des craintes que j ai c est que ce parcours devienne entre guillemet un parcours **élitisme** de famille ayant accès à des réseaux qui sont des réseaux qui sont de type plutôt supérieurs

Cancel Save Construire un sous-corpus

La raison en est sans doute au travers de cette marginalité qu'il ne faut pas écarter de l'exploration du corpus, même si nous sommes partis, pour l'instant, des trois segments les plus significatifs que personnels ou enseignants évitent, pour certains, d'employer ce terme « tabou ». Ils se retranchent en voulant éviter, dans leur pratique, de le favoriser, pour qu'il ne soit pas un « dispositif fermé », et parlent plutôt « d'excellence ». L'un d'eux exprime ses craintes d'un parcours qui deviendrait élitiste, tout en avouant dans le même contexte : « Voilà on les regroupe et on retrouve quasiment un seul type sociologique de famille ».

Dans ce petit concordancier, deux parents sur trois n'ont par contre aucune crainte d'employer le terme, le troisième est plus hésitant en évoquant encore la confusion avec l'excellence. Un

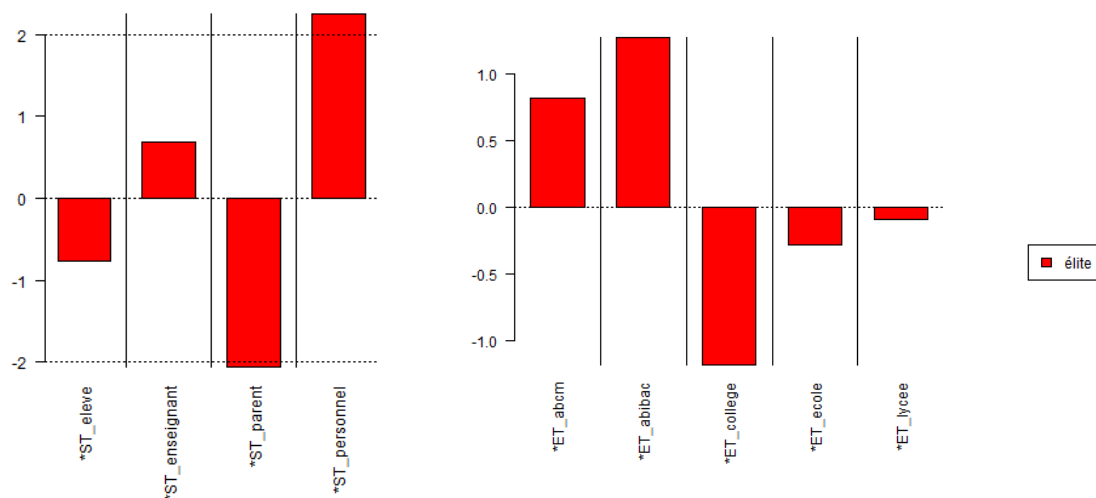
regard sur le contexte nous apprend qu'il est aussi enseignant...en allemand dans une classe euro.

Si la forme « élitisme » est souvent évitée, elle n'en existe pas moins sous d'autre forme que l'excellence, par exemple déguisée sous la recherche de la performance, propre à l'élite. L'enseignante d'une classe non bilingue d'un collège l'illustre en disant qu'elle a mis son enfant en section bilingue pour être « dans une meilleure classe à l'école primaire, dans une classe plus performante, plus homogène ».

Un regard sur les concordanciers des autres formes, « élite » et « élitiste » témoigne d'une fréquence plus marquée.

Le premier, « élite » est utilisé 16 fois par les personnels ou enseignants des écoles, collèges ou lycée et une seule fois par un élève, jamais par les parents.

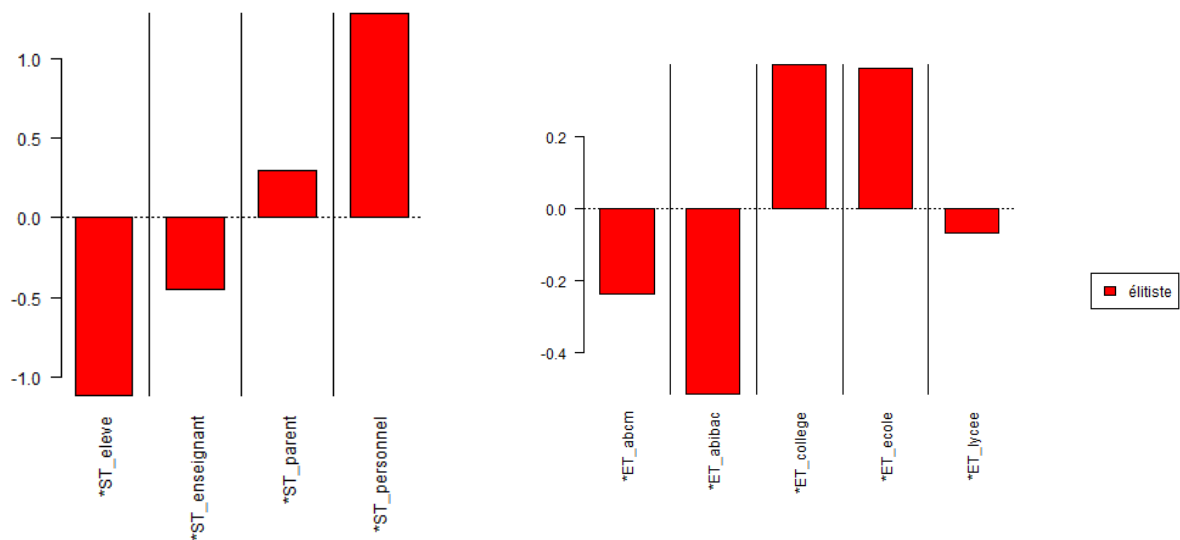
Le graphique ci-dessous indique l'usage significatif (valeurs positives) du mot selon les interviewés et selon les établissements. Ainsi c'est le personnel encadrant qui l'utilise le plus significativement. C'est aussi en ABCM et Abibac qu'il se prononce le plus.



Le dilemme entre exclusion et inclusion y est très prégnant. Les partisans de la mixité, la défendent en la pratiquant dans leurs structures bilingues, ou la souhaiteraient, quand elle n'est pas appliquée manifestement dans leur établissement, ou ceux qui en font le constat, tout en la déplaçant vers les élèves... « qui se marginalisent par rapport aux autres parce qu'ils estiment être des élites ».

Le second (« élitiste ») est employé à 14 reprises, 6 fois par les parents 6 fois parmi les personnels encadrants, de façon plus significative chez les premiers, et 2 fois par les

enseignants. Il est associé au parcours ou aux classes bilingues et s'entend plus significativement dans les écoles et les collèges.



Les parents l'associent parfois au mot « prestigieux », en tout cas lui reconnaissent tous ce qualificatif, comme les enseignants, l'un ne voyant pas d'élèves en difficulté dans cette filière, l'autre les associant à « un milieu socio-culturel plutôt aisé ». Les personnels encadrants des écoles ne souhaitent pas faire « du bilinguisme une voie élitiste » ; c'est pourquoi certains réclament de la mixité.

Mais si ces formes émergent peu ouvertement dans le corpus, l'élitisme se trouve souvent sous les fourrés, quand est souvent évoqué, par exemple, le rapport avec le milieu socioprofessionnel des parents. Un enseignant d'une école primaire bilingue fait remarquer à ce propos, que les élèves sont « un peu favorisé, de milieu favorisé et c'est vrai qu'au niveau des classes bilingues on va avoir tendance à retrouver les élèves issus d'un milieu socio professionnel un petit peu plus haut ».

Cette différence de classe sociale se calque sur celle des classes de l'école.

Un enseignant d'une école primaire parle d'« école à deux vitesses » et un membre du personnel d'une autre école dit : « en bilingue le niveau est plus élevé ». Par ailleurs, des difficultés sont clairement attribuées aux élèves de classes monolingues d'une école bilingue.

Un parent d'un enfant en classe bilingue voit ce dispositif comme permettant aux enfants d'avoir : « un tout autre niveau. Les élèves bilingues sont dans la même classe et il y a un très bon esprit de groupe ; ce sont des belles classes des classes groupées qui s'entraident ».

Cette école à deux vitesses crée aussi des tensions entre les enseignants. Une directrice d'école privée montre ce clivage, cette source de conflit latent en évoquant le fait que « vraiment les enseignants de classes ordinaires n'apprécient pas le bilinguisme et ne mettent pas leurs enfants en classes bilingues ».

En tout cas, la forme « élite », n'est prononcée qu'une fois, par un élève. Les autres formes, « élitisme » ou « élitiste » ne le sont pas parmi les apprenants... Elles sont au bout des lèvres si on se contente de compter son apparition dans la totalité du flot des mots produits par le corpus entier, et utilisées quasi exclusivement par les enseignants, personnels ou parents. Comme l'a montré l'AFC le placement marginal de la variable « élève » se confirme même dans les exceptions, comme si parents, enseignants et personnels des établissements parlaient à leur place.

L'élève en question, en prononçant le mot « élite », préfère toutefois celui d'« excellence ». Peut-être est-ce par référence, ou mimétisme, avec ce que disent ses professeurs ou les encadrants de son établissement ?

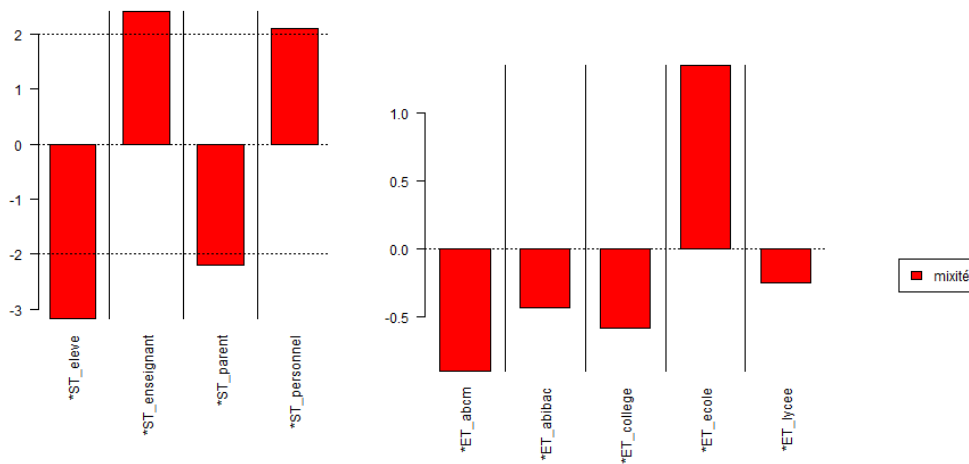
Il complète ses propos en disant : « du coup il y a des petits groupes qui se forment et ça fait pas une classe super il n'y a pas une cohésion vraiment forte entre toutes les personnes même s'il y a de l'entraide et tout, mais il y a quand même des groupes avec des caractères assez opposés et ça c'est un point assez négatif ».

(4) Du manque de cohésion à la question du mélange, de la mixité

Ce manque de cohésion est sans doute expliqué par un CPE du même lycée dans un des segments de texte caractéristiques de la classe. Il parle même « d'une sorte d'esprit de caste », du fait que les élèves restent ensemble depuis les petites classes et il est difficile pour les nouveaux de s'intégrer.

Nostalgique du passé, il explique qu'« avant il n'y avait pas d'élèves qui se connaissaient plus petit. Et je trouve que ces cohortes-là étaient beaucoup plus intéressantes parce que plus éclectiques plus ouvertes ; c'était des élèves qui se rencontraient ». Le terme de « sectarisme » est utilisé par le fait que « le savernois ou proche de Saverne qui met ses enfants dans le bilinguisme crée une sorte d'esprit de caste et de la condescendance de la part de ces élèves qui se connaissent depuis tout petit ; et qui ne laisse aucune place et aucune marge d'erreur à tous les élèves qui viennent se joindre à cette classe ».

C'est d'ailleurs dans les écoles et par le biais des enseignants et personnels encadrants que la mixité est évoquée significativement.



Le parcours prévu de la maternelle jusqu'à l'Abibac semble donc être un des motifs de ce manque de cohésion et source, à la longue de tensions. Cette idée sera évoquée à plusieurs reprises. Un personnel de collège dont la filière bilingue a démarré depuis peu, avec un mixage des classes ne connaît pas les problèmes qu'il a rencontrés lorsqu'il était auparavant dans un autre établissement.

Il s'agissait « surtout des problèmes relationnels, de groupe d'élèves bilingues, le fait qu'ils étaient ensemble très longtemps, depuis Marc Bloch pour faire le lycée, et donc c'était un peu voilà un peu d'étouffement des élèves parce qu'ils étaient toujours ensemble ». Un membre du personnel non enseignant d'un collège public appuie ce fait en disant : « lorsqu'on a une classe mixte il arrive très souvent que les élèves ne se mélangent pas les non bilingues restent ensemble et les bilingues ensemble ».

Ce n'est pas l'avis de parents d'une école primaire qui redoutent les classes remixées comme par exemple cette maman d'une autre école, regrettant que sa fille en arrivant au CP, n'a « trouvé aucun camarade de maternelle. Voilà. C'est dur, après les enfants s'y font, s'y adaptent ».

« Le mélange est enrichissant, ajoute-t-elle plus avant dans le discours, mais là, je trouve que là c'est trop de mélanges. Il faudrait trouver un compromis ».

Un membre du personnel encadrant d'un collège donne une solution quand il dit : « Les bilingues viennent de trois écoles différentes. Parfois ils sont scindés pour pas que ça reste des



élèves à part. Les parents ont parfois du mal à le vivre et on leur explique qu'ils peuvent être séparés ».

Ce souci sera aussi repris assez fréquemment par des parents ou enseignants, à savoir des problèmes relationnels inter filières. Il ne touche pas que les enfants, comme vu précédemment entre les enseignants des deux filières dans une école privée. Une enseignante d'une école publique non bilingue estime que « les enseignants monolingues restent dans le monolingue et le bilinguisme plutôt de son côté ».

Dans un autre établissement, « les classes bilingues par rapport aux monolingues ont l'esprit très critique développé. Ils prennent des initiatives quand ils ne comprennent pas ou qu'ils ne sont pas d'accord pour une décision avec l'équipe ».

D'autres tensions se déplacent au niveau pédagogique.

Souvent les élèves qui ne suivent pas dans les sections bilingues sont retirés de la filière.

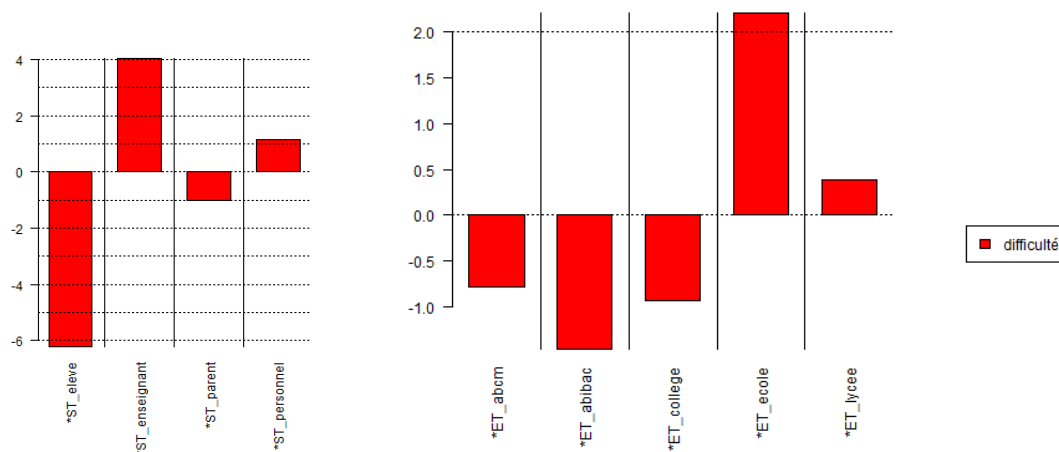
« Ce n'est pas parce qu'un élève est en classe bilingue qu'il ne peut pas être en difficulté et quand il est en difficulté on l'accompagne au même titre qu'un autre dans la section bilingue tout en lui permettant de conserver le bilinguisme », affirme au contraire la principale d'un collège.

Des clivages semblent donc réels entre les dispositifs. Ils ne cohabitent pas forcément bien. Les échanges ne sont pas spontanés entre les filières, explique un membre du personnel d'une école. La mixité est difficile à mettre en place tant côté enseignants qu'élèves et si la mixité est reconnue, par certains enseignants de classes bilingues notamment, elle peut être forcée par manque d'effectifs, comme dans le cas d'une création récente d'une filière bilingue dans un collège.

Quelle que soit sa constitution voulue, ou forcée, la mixité est souhaitable, la « classe unique » regrettée peut-être par certains. Elle se heurte cependant à un système qui prône l'élitisme, l'entretien, même s'il s'en défend, et se résigne à ces cloisonnements. Sans doute la mixité, pour exister a-t-elle besoin d'autres ingrédients, plus pragmatiques, comme l'accompagnement pour ne plus être difficile à convoquer ?

(5) De quelques difficultés évoquées

La forme « **difficulté** » est significativement plus évoquée par le corps enseignant et ses cadres, surtout en milieu primaire.



Les difficultés ont plusieurs sources et conséquences au niveau des écoles :

- Le manque de mixité, déjà évoqué, est amplifié par la concentration des enfants en difficulté dans les classes monolingues, ce qui entraîne des clivages entre élèves mais aussi entre enseignants
- L'orientation des enfants
- Les familles qui ne les suivent pas (surtout en monolingue)
- Les nouvelles directives du rectorat imposant l'enseignement de toutes les matières dans les deux langues
- Le manque de documents, de manuels pour travailler en bilingue, et « d'outils performants qui permettent de garder de l'énergie pour les élèves »
- La mise en difficulté des débutants par le manque d'outils pédagogiques
- L'absence de sélection dans la filière qui oblige à gérer les difficultés des élèves dans les deux filières et « à gérer l'hétérogénéité »
- Des élèves devant quitter la filière bilingue en collège car ils n'ont pas le niveau...
- Des parents insistent pour que leur enfant reste en bilingue malgré ses difficultés d'apprentissage, « ils ne veulent absolument pas que l'enfant quitte le bilinguisme, c'est terrible ».

En collège les difficultés dévoilées sont la rencontre des effectifs surchargés avec des enseignants stagiaires qui « rencontrent certaines difficultés dans l'acceptation des différences ». Ceux qui travaillent « sur la performance et l'excellence ne travaillent peut-être pas sur l'accompagnement des difficultés et ça c'est peut-être quelque chose à revoir ».

Un parent d'élève de collège en bilingue, conscient de la différence de niveau entre les filières, empêche les enfants bilingues « de côtoyer des enfants en difficulté soit sociale ou économique ».

Le mot difficulté n'a pas la même résonance. Un parent de l'école ABCM en parlant du sens de l'effort, invite « à ne pas toujours choisir la voie de la facilité parce que quand on choisit la voie de difficulté, dit-il, on a plus de satisfaction ».

Certes, mais encore faut-il que ces difficultés soient bien amenées et contrôlées pour permettre le développement cognitif serein de l'apprenant. Ce développement doit être favorisé par le "médium scolaire", l'école elle-même qui met en relation l'adulte et l'enfant en permettant la mise en œuvre d'apprentissages nouveaux, et pourquoi pas difficiles, dans la "zone proximale de développement"<sup>13</sup> (Ivic, 1994) ou plus exactement dans la « zone de développement le plus proche » (Chaiguerova, 2012, p. 60).

La difficulté de l'accompagnement, tant par l'institution qui sépare, que par l'enseignant en prise à des classes surchargées, auxquelles il n'est pas préparé dans sa formation, sont des points à prendre en compte si la cohabitation, la mixité, sont effectivement parties prenantes des directives des politiques éducatives.

Une directrice d'école résume assez bien le panorama au sujet de ces voies qui se ferment en parallèle des parcours qui spécialisent l'enfant parfois trop vite :

Alors mon sentiment c'est que... si vous avez des chiffres plus tard vous verrez certainement, mais à mon avis la proportion d'élèves qui ont démarré en maternelle et qui ont continué jusqu'à l'Abibac, parce que c'est ça l'objectif, l'Abibac... ça doit être très faible. Et il y a autre chose qui, je trouve, est un peu dommage, déplorable même, c'est que ce côté élitiste vous voyez... le discours des autorités c'est, il faut qu'il y ait des élèves, dont des CAP, qui font des filières professionnelles qui puissent faire bilingue parce que comme ça, ça permettra d'aller trouver du boulot en Allemagne, on est frontalier etc, Très bien, mais dans les faits ce n'est pas le cas.

---

<sup>13</sup> « Cette zone est définie comme la différence (exprimée en unités de temps) entre les performances de l'enfant laissé à lui-même et les performances du même enfant quand il travaille en collaboration et avec l'assistance de l'adulte » (Ivic, 1994, p. 11).

Parce qu'effectivement, il y a un écrémage vous voyez et... il est encore plus prégnant au collège. Au collège, un gamin qui a des difficultés en bilingue, ils le mettent en monolingue, ça c'est sûr. Ils ne se posent pas ce genre de question avec, naturellement... alors, les parents d'élèves, même ceux qui ont des principes humanistes tout ça, ils sont... ils ne vont rien dire quoi, ça ne les dérange pas parce que finalement ça ne les concerne pas, c'est souvent des élèves de CSP inférieures, ou les parents n'osent pas mettre un pied dans l'école, dans le collège. Et ça c'est vraiment dommage. Parce que c'est le discours qui est tenu, mais j'aimerais savoir combien d'élèves qui font des CAP ont fait bilingue au moins jusqu'en 4ème. À mon avis, ça se compte sur les doigts de la main.

Et... les moments-clés pour... ou là on n'a pas trop la main, ou je ne peux pas agir c'est... quand on change de, comment on appelle ça, de degré entre guillemets, quand on passe du premier au seconde degré, entre le CM2 et la 6ème, là... on peut juste dire, vous avez pris un engagement mais on ne peut pas faire grand-chose si le parent décide de sortir du bilingue. Après au collège là on n'a plus du tout la main, dans les collèges ils font ce qu'ils veulent. Et puis... même... mais là je me suis mis d'accord avec mon IEM parce qu'il y en a pas mal aussi qui de la grande section... au CP sortaient du bilingue, vous voyez. Enfin pas mal... quelques-uns. Parce qu'il y en a certains qui sont attirés par les classes musicales ici aussi et c'est incompatible avec le bilinguisme. Donc il y en a qui font du bilingue en maternelle parce que voilà puis après hop on les sort parce qu'on vise les classes musicales qui sont aussi assez cotées. Là, c'est clairement une filière d'élite, entre guillemets, mais assumée. Il y a un concours d'entrée au conservatoire, disons que c'est moins hypocrite.

Ne pourrait-on pas aussi créer des sections sport études dès la maternelle, en vue des JO de 2032 ? La mixité des matières d'enseignement, ou discipline, ne doivent-elles pas rester la règle pour tous ? Doit-on investir dans la création d'écoles d'excellence ou mobiliser ses ressources pour une vraie mixité ?

Ce décalage entre les objectifs politiques, et la réalité du terrain, avec des dispositifs pas toujours cohérents, en tout cas pas à la hauteur des moyens matériels comme humains et des acteurs dont on ne prend pas toute la mesure a fait émerger des difficultés.

En revisitant le concept de dispositif, par l'approche ternaire de Brigitte Albero, ces difficultés peuvent être mieux comprises, en observant ce qui fait force ou non entre les dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles (Albero, 2010).

Il semblerait que les dispositions idéelles, composées d'idées, de valeurs, de modèles, impulsées par les directives politiques et ministérielles ne se mettent pas vraiment en acte de façon opérationnelle. Les ressources matérielles et humaines en direction des utilisateurs, des acteurs de la formation ne sont pas toutes au rendez-vous, comme il l'a été remarqué dans les interviews. Les acteurs dans ce système ternaire s'approprient ou pas le dispositif, pour certains difficilement, avec parfois des résistances, ce qui rend aussi le système peu opérationnel.

(6) Dans tout cela quelle ambiance ?

Ceci dit, sur les 48 formes d'«**ambiance** » recensées avec le concordancier, seules 6 sont reliées à des avis négatifs, 5 la jugent « relativement » ou « quand même » bonne, 5 ne la qualifient pas ou dans un autre registre que les classes et donc 32 la trouve bonne ou très bonne. Une ambiance somme toute agréable mais avec quelques éléments perturbants.

Les raisons de mauvaise ambiance invoquées sont :

- Le manque d'entraide et le niveau superficiel des relations humaines entre lycéens pour un élève bilingue du lycée
- « Je n'aime pas y aller parce depuis qu'on a eu une nouvelle maitresse il y en a des fois qui crient les réponses ou qui se lèvent sans demander donc, des fois c'est pas amusant, enfin ça énerve » dit un élève d'une classe bilingue dans une école publique.
- Le manque de qualité dans les filières bilingues pour une enseignante non bilingue d'une école primaire, manque de qualité dû à la qualification des intervenants : « C'est quelque chose que je ne connaissais pas avant, c'est-à-dire, je travaille depuis 17 ans, je n'ai jamais vu dans aucune école qu'on confiait une classe à quelqu'un qui n'est pas professeur (...) Ben... je ne sais pas vraiment, ils sont... on les qualifie de vacataires mais je ne sais pas vraiment ce que ça veut dire, contractuels ». Un statut des intervenants extérieurs contesté donc par cette professeure.
- La Directrice de cette école confirme qu'elle n'a que des vacataires pour les classes bilingues, et évoque une « lourdeur dans l'ambiance de l'équipe » due au fait de l'absence d'enseignants. La répartition des élèves dans d'autres classes nuit à l'efficacité pédagogique. Le système, dans ses propos est nettement mis en cause avec une répercussion néfaste sur les enfants.
- Le fait de déplacer des élèves bilingues ayant des difficultés à suivre dans les classes monolingues est un autre vecteur de tensions entre les enseignants relate la directrice d'une autre école. Les relations entre enseignants et parents (pour la plupart enseignants

ou de classes sociales supérieures) du fait que ces derniers font preuve parfois d'ingérence, ce qu'elle explique par le fait qu'ils « veulent le meilleur pour leur enfant ».

- La responsable d'un collège évoque le cas des élèves qui « sortent avec un ras-le-bol. Concernant l'ambiance, du fait de notre grande hétérogénéité on a à travailler sur le vivre ensemble ».

Bien que globalement les interlocuteurs qualifient l'ambiance comme étant bonne, celle-ci s'altère par des dispositions fonctionnelles perturbantes, nuisant à la qualité des services, soit à des dispositions actérielles, comme l'influence imprimée par les parents sur le dispositif.

(7) Une orientation impulsée par les parents et contrariée par la conjoncture et le manque de moyens

Les parents reconnaissent qu'ils poussent souvent leur enfant à fréquenter les classes bilingues, ce que reconnaissent aussi des enseignants en évoquant toutefois que cette proposition émane aussi des enseignants eux-mêmes.

Un parent d'une école estime que « certains parents pensent déjà abibac sans savoir comment leurs enfants peuvent être en classe ».

Un enseignant de cette même école souligne que le bilinguisme est le projet éducatif des parents.

Cela se reflète certainement par la sur représentation des parents d'enfants bilingues dans les conseils de classe en proportion des classes monolingues, comme l'a souligné un directeur d'école :

« Pour vous donner quand même un exemple, je vous ai parlé de 15 classes, normalement, toute classe dans l'école donne droit à un représentant par an au conseil d'école, nous avons 6 classes bilingues et 9 classes monolingues. Nous avons 14 parents bilingues et un parent monolingue »

Des problématiques se profilent en contrariant les projets des parents d'élèves en classe bilingue.

Une école voit les classes bilingues se développer (autant de classes dans chacune des filières) tandis qu'un collège en a très peu.

Cela entraîne, d'après un enseignant une plus grande difficulté à gérer les classes monolingues.

D'autre part, le passage devient difficile du primaire au collège en sous-effectif, en entraînant la tentation de l'orientation vers le privé, ce qu'explique une enseignante en classe bilingue

3: « il y a des parents qui mettent leur enfant en classe bilingue et qui après en 6ème le mettent dans le privé ». Ceci est constaté aussi par un enseignant d'une autre école.

Une directrice d'école déplore « les moyens mis à disposition de l'enseignement bilingue, l'absence d'enseignants formés en capacité de prendre en charge des classes bilingues sur la partie allemande ».

C'est ce qu'appuie un parent : « je trouve cela assez étonnant que l'on continue à ouvrir des classes bilingues en alsace alors qu'il manque cruellement d'enseignants titulaires et de remplaçants en bilingue. J'ai 3 enfants en bilingue et ils ont tous les 3 été touché par ce problème d'enseignants non remplacés ».

Cela est expliqué par un responsable d'un collège par l'utilisation d'enseignants stagiaires. Cette problématique est amplifiée par la surcharge des effectifs évoquée par ce même responsable, comme celui d'une école ou de parents ou encore d'enseignants. Le taux de demande d'entrée en classe bilingue augmente dans certaines écoles tandis que les collèges ne suivent pas au même rythme.

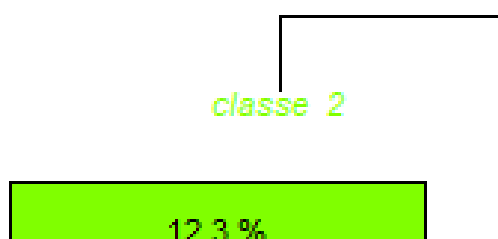
#### (8) Quelles solutions ?

Sans doute n'y a-t-il pas de solutions miracles, d'autant que l'ambiance est globalement bonne, mais certaines, comme de rendre à la mixité sa lettre de noblesse et sa valeur humaniste ne serait pas de trop.

Cela suppose une volonté institutionnelle, celle de faire cohabiter la volonté d'ouvrir l'apprentissage des langues dès la petite enfance à tous, et pas seulement aux plus nantis. Mais n'est-ce pas contradictoire de relancer l'usage des classes bilingues et les sections européennes dans les collèges, au risque de creuser encore plus les inégalités qui affaiblissent la mixité sociale (Dubet, 2017) si l'accompagnement des plus démunis n'est pas investi ?

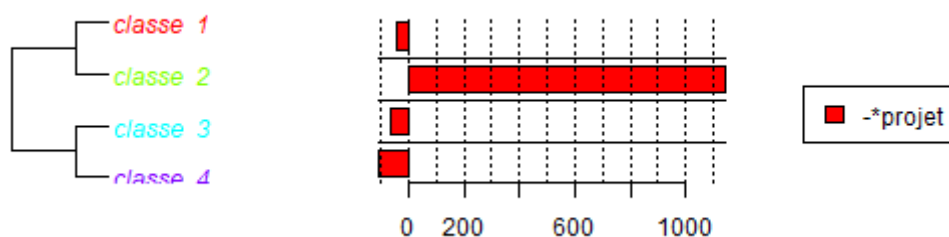
Rendre l'école mixte impose de favoriser l'accompagnement de chacun, quel que soit son milieu socio-culturel, mais force est de constater que les moyens humains, mais aussi matériels manquent cruellement. L'éducation doit relever ce défi, au risque de laisser se propager tensions et incompréhensions entre les acteurs. La formation des maîtres a peut-être aussi un rôle à jouer dans l'apprentissage de la gestion des différences, car la course à la performance est peut-être à relativiser au profit de l'inclusion et de l'égalité des chances, principes éducatifs élémentaires.

d) *La classe 2, ou « classe bilingue pour quel projet ? »*



lycée  
abibac  
collège  
poursuivre  
continuer  
secteur  
parcours  
bac  
filière  
voie  
étude  
élève  
type  
seconde  
choisir  
3ème  
intégrer  
section  
bilingue  
kléber  
abitur  
concours  
monnet  
diplôme  
ancien  
supérieur  
orientation





CHD		Profils x AFC							
1 Classe 1 3356/10006 33.54%		2 Classe 2 1235/10006 × 12.34%		3 Classe 3 2987/10006 29.85%		4 Classe 4 2428/10006 24.27%			
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	^
577		3	11	27.27	2.27	pro_rel	lesquels	NS (0.13199)	
578		49	326	15.03	2.25	pre	depuis	NS (0.13356)	
579		561	1409	39.82	1144.03		-*projet	< 0,0001	
580		219	804	27.24	179.3		*ET_abibac	< 0,0001	
581		382	2012	18.99	102.74		*ST_personnel	< 0,0001	
582		463	2933	15.79	45.47		*ET_college	< 0,0001	
583		1143	8876	12.88	20.78		*ID_pub	< 0,0001	
584		314	2123	14.79	14.92		*ST_enseignant	0.00011	
585		1017	7894	12.88	10.1		*TC_bilingue	0.00148	
586		20	104	19.23	4.61		*ET_lycee	0.03180	
587		524	4051	12.94	2.21		*S h	NS (0.13725)	∨

Bienvenue

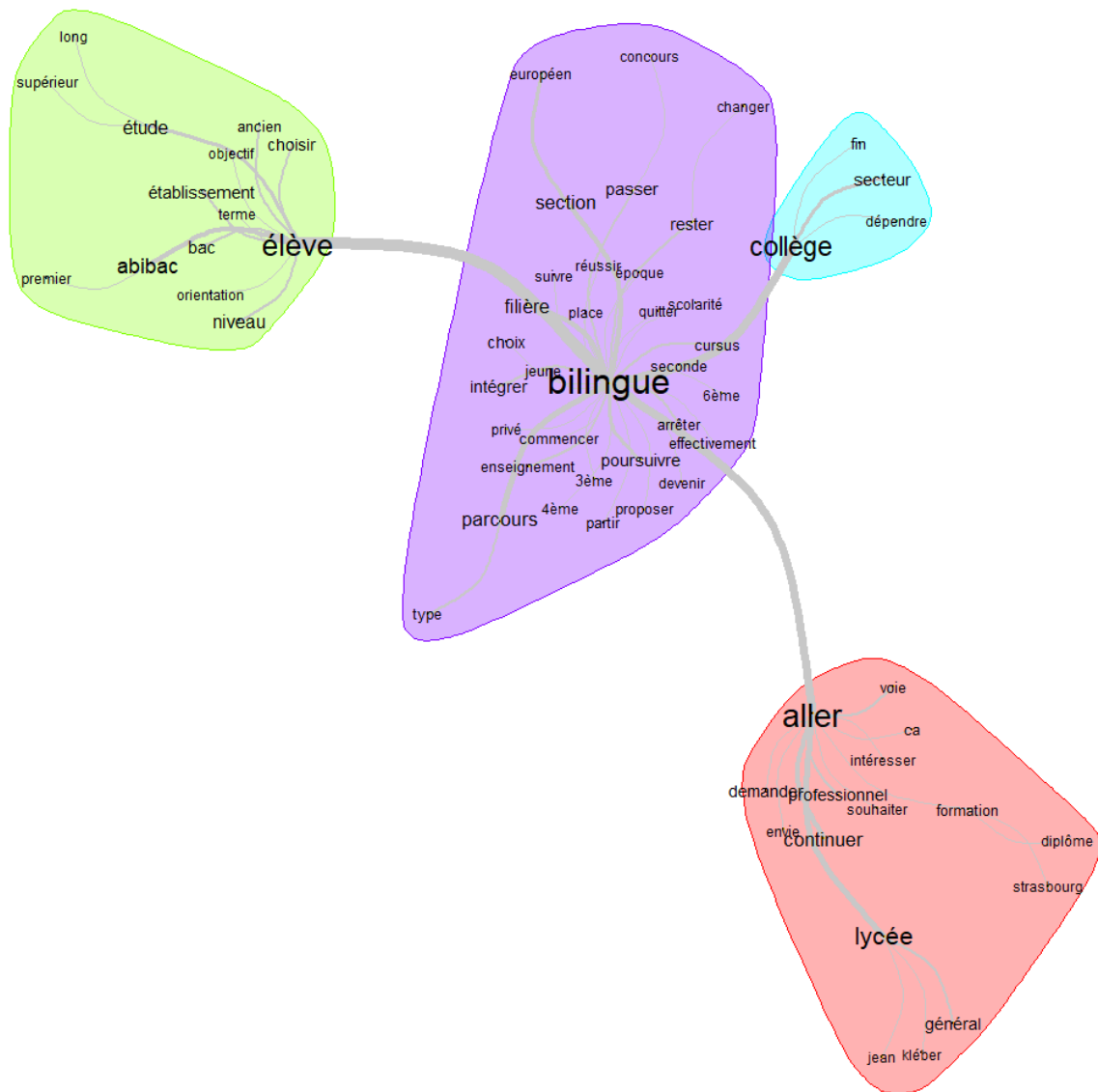
La classe 2, ou « **classe bilingue pour quel projet ?** » est proche de la classe 1 et évoque très significativement le projet (Chi2 = 1144,03, p < 0,0001) sous-entendu des élèves. Pourtant ces derniers ne sont représentés dans les 50 premiers segments de texte caractéristiques que par un collégien qui évoque le souhait d'intégrer un lycée plus tard, « soit Marc Bloch soit Kléber ; Marc Bloch pour abibac et parce que je sais que le lycée a très bonne réputation et mes frères et sœurs y sont déjà ».

Sur les 50 segments suivants, 2 autres collégiens expriment un souhait de poursuivre en bilingue.

Le discours est prédominant, pour cette classe, chez le personnel encadrant (Chi2 = 102,74, p<0,0001) et les enseignants (Chi2 = 14,92, p<0,0001). Au niveau des établissements, il concerne très significativement le lycée abibac (Chi2 = 179,3, p < 0,0001), les collèges (Chi2 = 45,47, p < 0,0001) et significativement les lycées (Chi2 = 4,61, p < 0,004). Les filières bilingues sont très significativement présentes dans le discours de cette classe autour du projet (Chi2 =10,1, p < 0,002) comme les établissements publics (Chi2 = 20,78, p < 0,0001).

## Graphe de la classe

Nombre d'occurrences >20



(1) Projets des apprenants vus par les parents et les enseignants ou cadres

Les responsables d'établissement indiquent les parcours. S'il s'agit de l'établissement Abibac, la proviseure indique que les élèves viennent naturellement des collèges pour intégrer une seconde technologique ou générale. S'agissant d'un collège, la principale indique que

« quelques élèves une petite proportion d'élèves intègrent les secondes professionnelles et d'une manière rare quelques-uns intègrent l'apprentissage pour le bilingue massivement ils intègrent la seconde générale éventuellement les sections Abibac ou les sections européennes du lycée Leclerc. ». Pour elle encore, il n'y a pas que l'insertion professionnelle mais aussi la poursuite d'études à l'étranger qui peut prolonger l'Abibac.

Une enseignante du même collège indique aussi que « les élèves bilingues qui vont au lycée Kléber c'est pour poursuivre en section euro et continuer en anglais mais ils ne vont pas arrêter l'allemand ». Un parent d'enfant du collège bilingue apprécie qu'en Abibac certaines matières autres que les langues sont enseignées en langue allemande. Cette filière Abibac est considérée comme difficile par les enseignants de collège.

La filière européenne suivant Abibac, la poursuite d'études ou le travail à l'étranger sont souvent évoqués par les professeurs des collèges ou Abibac.

Il est donc question dans cette classe de parcours et de projet.

Ces parcours vus sous différents angles. Un enseignant et parent d'un lycée indique que la mixité des publics ne facilite pas les choses. Pour un enseignant Abibac, ce parcours en classe bilingue, de la maternelle au bac lui paraît très long, ce qui peut expliquer qu'un membre du personnel encadrant d'un collège s'étonne de voir les élèves arrêter le bilinguisme après la 3<sup>ème</sup>. Il semblerait cependant, pour cette même personne, que la cause provient de la crainte qu'on leur en demande plus au lycée.

La directrice d'une école bilingue, en parlant des élèves, projette, qu'au-delà des déperditions, la poursuite de leurs études peut les conduire jusqu'à l'Abibac « et ensuite se tourneront vers des métiers comme traducteurs, des métiers où la langue qu'ils ont étudiée toute leur scolarité depuis la petite section jouera un rôle important ». Un parent d'école primaire a le même projet d'abibac pour sa fille car elle « a un pied au lycée avec la grande » (sœur) et « voit que c'est déjà un autre niveau ». Un autre encore définit le parcours type comme allant de la maternelle à l'Abibac. C'est aussi la même tendance pour les parents d'enfants en collège bilingue. Le niveau d'excellence des sections bilingues semble influencer fortement le choix des parents à y inscrire leurs enfants.

Le chef d'établissement d'un lycée disposant d'une filière Abibac anticipe sur les projets des élèves ayant le projet des classes préparatoires dans ce même lycée en leur proposant une formation. Un accompagnement somme toute élitiste. Un enseignant d'une classe non bilingue

en collège indique que les parcours des élèves vont du CAP au bac pro ou général voire aux classes préparatoires. Mais au fait, que disent les apprenants de leurs projets scolaires, universitaires et professionnels ?

(2) Projets exprimés par les apprenants

Le tableau ci-dessous recense les projets issus des paroles des apprenants dans le corpus à partir de la variable illustrative ‘-\*projet ‘ :

Établissement	Lieu	Bil ou Non bil	Projet études	Où études ?	Projet métier	Où métier ?
Primaire	Assomption	Bil	Collège Assomption	Colmar	Ingénieur	En France
Primaire	Assomption	Bil	Collège Assomption	Colmar	Vétérinaire	En France
Primaire	Assomption	Bil	Collège Saint André	Colmar	Avec les animaux	En Alsace
Primaire	Assomption	Bil	Collège Assomption	Colmar	Pharmacien	En France
Primaire	Assomption	Non bil	Collège Saint Jean	Colmar	Basketteur en NBA	Aux Etats-Unis
Primaire	Assomption	Non bil	Collège Saint-André	Colmar	Ne sait pas	En Alsace
Primaire	Wickram	Bil	Collège Berlioz	Colmar	Professeur d'allemand	En Allema ?gne, peut-être en France
Primaire	Wickram	Bil	ça m'est égal	Colmar	Vétérinaire	le plus près de ma maison
Primaire	Wickram	Bil	Collège Berlioz	Colmar	Travailler dans une ferme	dans les Pyrénées
Primaire	Wickram	Bil	Collège St.Jean, bilangue	Colmar	Avocate	En France
Primaire	Jean-Petit, ABCM	Bil	Collège Ingersheim	Ingersheim	Ingénieur ou architecte dans le bâtiment	En Suisse, et revenir en France
Primaire	Jean-Petit, ABCM	Bil	Collège Ingersheim	Ingersheim	ne sait pas	aucune idée
Primaire	Jean-Petit, ABCM	Bil	Collège Ingersheim	Ingersheim	Architecte	En Allemagne, en Alsace, en Suisse ou en Bosnie

Établissement	Lieu	Bil ou Non bil	Projet études	Où études ?	Projet métier	Où métier ?
Primaire	Jean-Petit, ABCM	Bil	Collège Sport-Etudes	Colmar	Footballeur	En France
Primaire	Exen-Pire	Bil			Comédien, Banquier	En Allemagne
Primaire	Exen-Pire	Bil			Illustratrice	En Allemagne
Primaire	Exen-Pire	Bil				
Primaire	Exen-Pire	Bil			Ecrire des livres, Actrice	
Primaire	Exen-Pire	Non bil			Maîtresse, Coiffuse	
Primaire	Exen-Pire	Non bil				
Primaire	Saverne	bil	college	Poincaré	chef de restaurant ou sage-femme	en Alsace ou ailleurs
Primaire	Saverne	bil	college	Poincaré	maîtresse d'école en classe bilingue	en Alsace
Primaire	saverne	bil	college	Poincaré	cuisinier	Suisse
Primaire	saverne	bil	college	Poincaré		
Primaire	saverne	Non bil	college	ne sais pas	vétérinaire	
Primaire	saverne	Non bil	college			
Primaire	Pfister	bil	college	collège d'Orbey	Scientifique	en France
Primaire	Pfister	bil	college	Molière à Colmar	acteur	en France
Primaire	Pfister	bil	college	Assomption à Colmar	vétérinaire	en France
Primaire	Pfister	Non bil	college non bilingue	Assomption ou Molière à Colmar	maitresse	en Normandie ou en alsace
Primaire	Pfister	bil	collège	Berlioz	écrivaine	en France ou en Allemagne
Primaire	Pfister	bil	collège	Victor Hugo	Professeur	ne sait pas
Primaire	Pfister	Non bil	collège	Assomption	cuisinier	en France

Établissement	Lieu	Bil ou Non bil	Projet études	Où études ?	Projet métier	Où métier ?
Primaire	Château	Bil	Collège	Gerstheim ou Eschau	Coiffeuse	Alsace
Primaire	Château	Bil	Collège	Eschau	Travail dans Zoo	Allemagne
Primaire	Château	Bil	Collège	Eschau	Publiciste	Alsace
Primaire	Château	Non bil	Collège	Eschau	Vétérinaire	France
Primaire	Château	Bil	Collège	Eschau ou Illkirch	Météorologue	Antarctique
Collège	Kléber	Bil	Kléber	Strasbourg	Chercheuse scient. math.	Peu importe
Collège	Kléber	Bil	Pontoniers	Strasbourg	Diplomate	Etranger
Collège	Kléber	Bil	Marc Bloch	Strasbourg	Ecriture, journalisme	Probablement en France
Collège	Kléber	Bil	Kléber	Strasbourg	Policier	Peut-être USA
Collège	Kléber	Non bil	Kléber	Strasbourg	Médecin	Alsace de préférence
Collège	Kléber	Non bil	Kléber	Strasbourg		
Collège	Kléber	Non bil			Architecte d'intérieur	Si possible en Alsace
Collège	Kléber	Non bil	Kléber	Strasbourg	Psychologue	
Collège	Stockfeld	Non bil	Apprentissage			
Collège	Stockfeld	Non bil			Docteur	En France
Collège	Stockfeld	Non bil			Bafa	
Collège	Stockfeld	Bil			Vétérinaire	En France ou en Allemagne
Collège	Stockfeld	Bil			Professeure des écoles (Primaire/Maternelle)	En France
Collège	Stockfeld	Bil			Traducteur de langues	Union Européenne

Établissement	Lieu	Bil ou Non bil	Projet études	Où études ?	Projet métier	Où métier ?
Collège	Stockfeld	Bil			Vétérinaire	En France ou en Allemagne
Collège	Poincaré	Bil	Lycée Pontonnier		chirurgien	France ou pays anglophone
Collège	Poincaré	Non bil	Lycée leclerc puis sport études		Vendre des vêtements	N'importe où quitter alsace
Collège	Poincaré	Bil	Filière bilingu			
Collège	Brant	Non bil			Soignante dans les Zoos	France
Collège	Brant	Bil			Décoratrice	France
Collège	Brant	Bil	Lycée Erstein ou Strasbourg		Menuisier	Alsace ou Allemagne
Collège	Brant	Bil	lycée international	Strasbourg ou St étienne	professeur	Alsace
Collège	Brant	Non bil	Technique	Erstein (Le corbusier)	Notaire	Allemagne si je parle allemand
College	Poincaré	bil	Section ingénique ou ingénierie	Allemagne		
College	Poincaré	Bil	Apprentissage coiffure	Alsace	coiffeur	Alsace
College	Poincaré	Bil	Bac non bilingue		NSP	France
Lycée	Leclerc	Non bil	1ère ST2S et paramédical		infirmière	Alsace
abibac	Leclec	Bil	Université	Munster	Psychiatre	
abibac	Leclec	Bil	école de kiné	Kehl (allemagne)	Kiné sportif	Peu importe
abibac	Leclec	Non bil	fac de biologie ou classe prépa littéraire	France	Professeur des écoles	en France et hors alsace
abibac	Leclec	Bil	Lufthansa	Allemagne	Dans l'aviation	

L'accès au collège est la destination logique des élèves de primaire, comme le lycée, celle des collégiens. La projection dans les métiers ne voit pas se détacher, selon l'origine (classe bilingue

ou non), une spécificité qui voudrait par exemple que le choix des métiers les plus prestigieux soit le fait des classes bilingues.

Si trois lycéens sur trois en Abibac bilingue expriment le vœu de continuer leurs études en Allemagne, contrairement au lycéen en section non bilingue, ils ne se projettent pas professionnellement vers l'étranger. Ce nombre n'est pas représentatif, mais globalement des écoles primaires à l'enseignement secondaire, les vœux de travailler à l'étranger sont peu nombreux chez les 54 apprenants qui se sont exprimés. 15 autres n'ont formulé aucun lieu précis. Ils sont toutefois en proportion plus élevée par les apprenants en classe bilingue (8/42 contre 1/12)

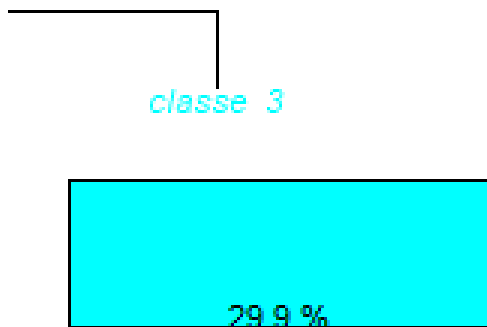
Bilingues et non bilingues					
Projection lieu de travail	Établissements				Total général
	Abibac	Collège	Lycée	Primaire	
Allemagne				3	3
Alsace		3	1	6	10
Alsace ou Allemagne		1			1
Antarctique				1	1
Etranger		2			2
France	1	6		13	20
France ou Allemagne		2		2	4
France ou étranger		1			1
Ne sait pas	2			2	4
Peu importe	1	2		1	4
Suisse				1	1
Suisse et France				1	1
USA		1		1	2
Total général	4	18	1	31	54



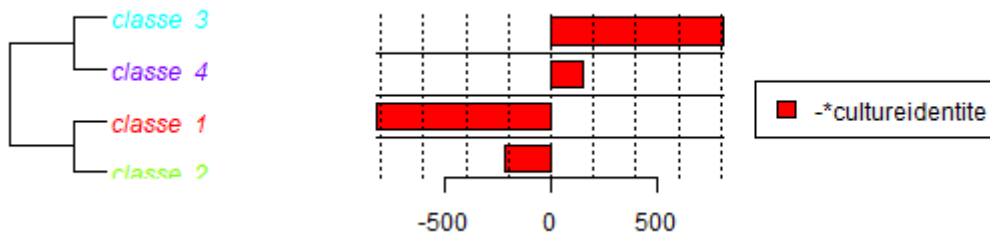
Bilingues				
Projection lieu de travail	Etablissements			Total général
	abibac	Collège	Primaire	
Allemagne			3	3
Alsace		1	5	6
Alsace ou Allemagne		1		1
Antarctique			1	1
Etranger		2		2
France		4	10	14
France ou Allemagne		2	2	4
France ou étranger		1		1
Ne sait pas	2		2	4
Peu importe	1	1	1	3
Suisse			1	1
Suisse et France			1	1
USA		1		1
Total général	3	13	26	42

Non bilingues					
Projection lieu de travail	Etablissements				Total général
	abibac	Collège	Lycée	Primaire	
Alsace		2	1	1	4
France	1	2		3	6
Peu importe		1			1
USA				1	1
Total général	1	5	1	5	12

e) *La classe 3, ou « L'usage des langues étrangères »*



parler  
français  
allemand  
aimer  
allemagne  
fois  
alsacien  
aller  
mère  
habiter  
course  
père  
maison  
alsace  
copain  
suisse  
arabe  
ami  
maman  
rire  
naître  
là\_bas  
vacance  
papa  
strasbourg  
truc  
comprendre

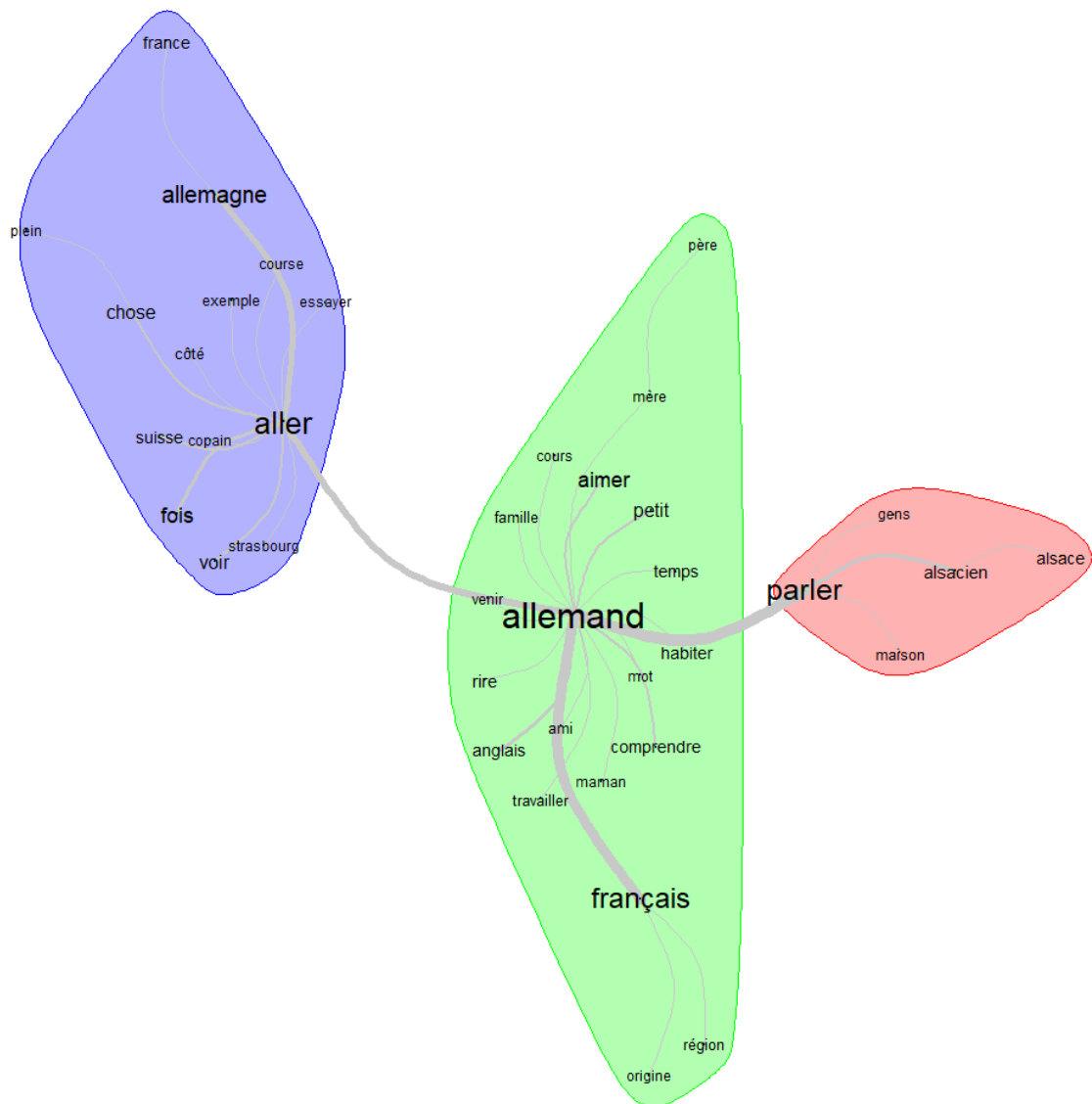


CHD		Profils × AFC						
1 Classe 1	2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4					
3356/10006	1235/10006	2987/10006	2428/10006					
33.54%	12.34%	29.85%	24.27%					
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
624	3	5	60.0	2.17	num	2010	NS (0.14061)	
625	3	5	60.0	2.17	num	2003	NS (0.14061)	
626	7	15	46.67	2.03	pro_per	toi	NS (0.15439)	
627	1126	1750	64.34	1204.88		*ST_eleve	< 0,0001	
628	1443	2859	50.47	812.72		-*cultureidentite	< 0,0001	
629	1884	5773	32.63	50.46		*ET_ecole	< 0,0001	
630	636	1864	34.12	19.93		*TC_nonbilingue	< 0,0001	
631	146	392	37.24	10.65		*ID_ass	0.00110	
632	146	392	37.24	10.65		*ET_abcm	0.00110	
633	256	738	34.69	8.9		*ID_pri	0.00285	
634	1286	4121	31.21	6.13		*ST_parent	0.01326	

La classe 3, ou « **L’usage des langues étrangères** » donne de façon très significative la parole aux élèves ( $\text{Chi}2 = 1240,88$ ,  $p < 0,0001$ ) et beaucoup moins aux parents, bien que ça reste significatif ( $\text{Chi}2 = 6,13$ ,  $p < 0,02$ ). La variable thématique convoquée très significativement est celle concernant la culture et l’identité ( $\text{Chi}2 = 812,72$ ,  $p < 0,0001$ ). Les écoles y trouvent une place très significative également ( $\text{Chi}2 = 50,46$ ,  $p < 0,0001$ ), les classes non bilingues ( $\text{Chi}2 = 19,93$ ,  $p < 0,0001$ ) et significativement les établissements associatifs - ABCM - ( $\text{Chi}2 = 10,65$ ,  $p < 0,002$ ) et privés ( $\text{Chi}2 = 8,9$ ,  $p < 0,003$ ).

## Grphe de la classe

Nombre d'occurrences >80



Sur les 100 premiers segments de texte les plus caractéristiques, 62 sont énoncés par les élèves, 20 par les parents, 14 par les enseignants et 4 par du personnel non enseignant des établissements.

Parmi les plus significatifs se trouvent des élèves étant en contact avec d'autres langues que le français dans leur milieu familial (allemand, alsacien, serbe cambodgien, russe) et certains, minoritaires pratiquent une langue étrangère en famille. Pour les autres, ils y sont en contact,

car beaucoup des parents, de par leurs origines ou études ou travail pratiquent des langues étrangères (allemand, anglais, serbe, alsacien, cambodgien, espagnol, portugais, polonais, arabe, algérien, marocain, arménien roumain).

Les enseignants en allemand, le parlent naturellement, les autres pas forcément.

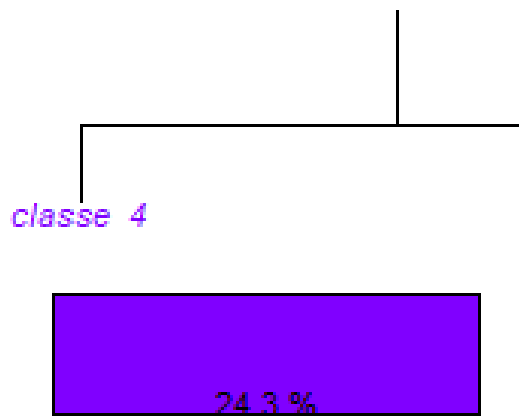
Un personnel non enseignant parle parfois anglais avec des parents.

Quelques parents parlent alsacien chez eux.

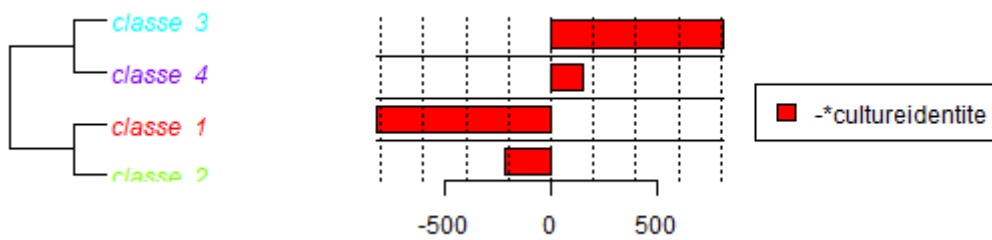
Les élèves, comme les adultes aiment leur environnement, leur région, leurs quartiers, la ville de Strasbourg, la proximité avec l'Allemagne, l'Alsace, ses traditions...).

Élèves, enseignants vont à l'étranger pour faire des courses, ou pour leurs loisirs.

f) *La classe 4, ou « L'ouverture culturelle »*



langue  
culture  
penser  
ouverture  
apprendre  
pays  
important  
valeur  
esprit  
europe  
différence  
respect  
culturel  
permettre  
étranger  
richesse  
ouvrir  
apprentissage  
différent  
façon  
rassembler  
atout  
chose  
partager  
histoire  
vocabulaire  
linguistique  
manière

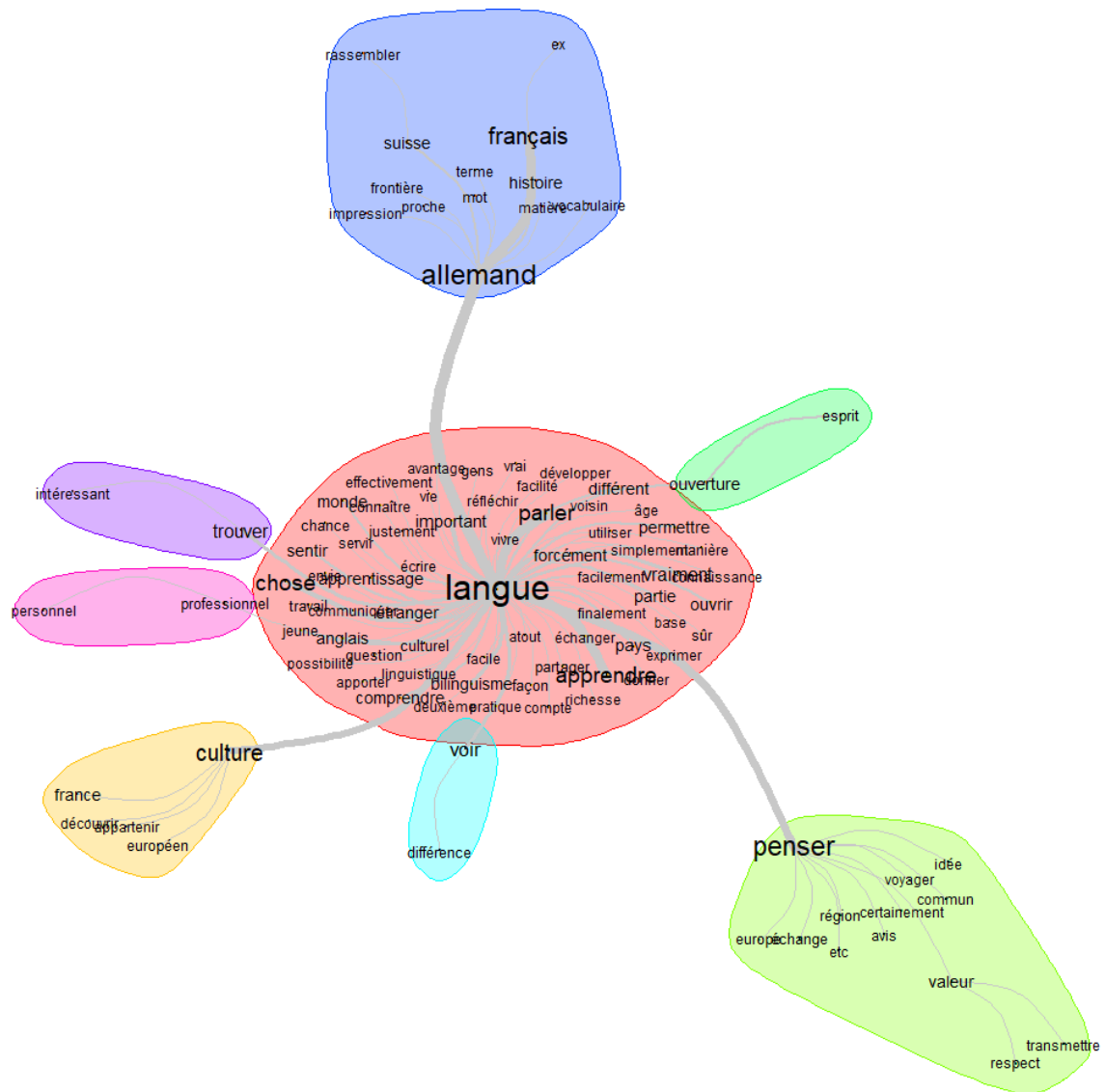


CHD		Profils x		AFC					
1 Classe 1	2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4						
3356/10006	1235/10006	2987/10006	2428/10006						
33.54%	12.34%	29.85%	24.27%						
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
681	9	24	37.5	2.29	nom_s...	e	NS (0.12996)		
682	61	213	28.64	2.26	adj_pos	son	NS (0.13235)		
683	237	901	26.3	2.24	con	si	NS (0.13454)		
684	128	473	27.06	2.11	ono	déjà	NS (0.14617)		
685	6	15	40.0	2.02	ono	pff	NS (0.15485)		
686	1296	4121	31.45	196.73		*ST_parent	< 0,0001		
687	1006	3088	32.58	167.92		-*representation	< 0,0001		
688	934	2859	32.67	153.81		-*cultureidentite	< 0,0001		
689	1968	7894	24.93	9.0		*TC_bilingue	0.00270		
690	767	2933	26.15	8.02		*ET_college	0.00461		
691	34	104	32.69	4.06		*ET_lycee	0.04388		

La classe 4, ou « **L'ouverture culturelle** » donne de façon très significative la parole aux parents (Chi2 = 196,13,  $p < 0,0001$ ). Les discours encadrés par les variables thématiques 'représentation' (Chi2 = 167,92,  $p < 0,0001$ ) et 'culture - identité' (Chi2 = 153,81,  $p < 0,0001$ ) y sont aussi très significatifs mais beaucoup moins les parents, bien que ça reste significatif (Chi2 = 6,13,  $p < 0,02$ ). La variable thématique convoquée très significativement est celle concernant la culture et l'identité (Chi2 = 812,72,  $p < 0,0001$ ). Les collèges y trouvent une place significative (Chi2 = 8,02,  $p < 0,05$ ), comme les lycées (Chi2 = 10,65,  $p < 0,05$ ) et les classes bilingues (Chi2 = 19,93,  $p < 0,05$ ).

## Graphe de la classe

Nombre d'occurrences >30



Sur les 100 premiers segments de texte les plus caractéristiques, 43 sont énoncés par les parents, 32 par les enseignants, 21 par les personnels non et enseignants et 4 par les élèves.

Le segment le plus significatif émane d'une enseignante Abibac d'une classe bilingue. Remis dans son contexte, elle exprime que « c'est très important pour un jeune de savoir pratiquer une seconde langue à part sa langue maternelle d'une part. D'autre part avec le temps avec mes



enfants je trouve que le fait d'apprendre une deuxième langue étrangère leur donne aussi un avantage pour apprendre une autre langue étrangère. Je pense que c'est une ouverture à une culture de langue qui est assez importante pour eux ».

L'idée de levier de progression pour l'apprentissage de nouvelles langues sera reprise, aussi par des parents.

Le second, de la part d'un parent ayant son enfant dans une classe non bilingue d'une école avec des filières bilingues exprime une idée assez semblable en parlant des avantages de « l'ouverture à une culture voisine », mais avec un moyen différent : « Je pense que l'expérience d'aller dans un pays pour apprendre la langue me paraît meilleure que faire du bilingue ». Le troisième parent occupe le troisième segment en mettant en exergue l'importance du bilinguisme et son expérience faite à la fois d'études des langues, comme de voyages permettant de « découvrir les autres cultures ».

Cette importance d'être bilingue et « d'apprendre à minima celle de son voisin » est reprise par un enseignant d'une classe bilingue dans une école publique en ajoutant toutefois qu'il « faut se donner les moyens de cet enjeu éducatif ».

Une autre enseignante en classe bilingue dans une école primaire, relate le fait que ses collègues souhaiteraient consacrer plus de temps à l'apprentissage de la « vraie culture » et à la « vraie maîtrise de ce qu'est l'Allemagne en termes de partenaire économique ». Mais en allant prolonger ses propos, les programmes ne sont pas conçus en ce sens et se résument à « une traduction telle qu'elle est des programmes français. Et dans ce cadre-là, aucun outil utilisé n'est utilisable, donc elle se demande depuis tout ce temps comment ça se fait que personne n'a jamais vraiment créé de vrais manuels ou en tout cas très récents ou un outil... ». Ce manque d'outils génère une surcharge de travail, car « chacune est obligé de créer dans son coin ».

Les idées qui émanent des discours suivants affinent les précédents.

Les avantages du bilinguisme sont perçus comme « ouverture » sur différents plans : ouverture d'esprit, à la tolérance, à la découverte de l'autre, aux échanges, aux partages de valeurs, « aux sonorités à l'oreille pour d'autres langues », à la littérature allemande, à l'apprentissage « d'une troisième langue », à d'autres connaissances, au respect de l'autre.

L'ouverture d'esprit est vue autrement avec ce parent d'une élève en classe bilingue dans une école publique. Elle la considère comme permettant aux enfants de faire « une gymnastique intellectuelle ; ils apprennent à passer d'une langue à l'autre spontanément naturellement je

pense que c'est pour leur avenir un grand plus. Cela donne une plus grande tolérance, une plus grande plasticité au cerveau et que plus on peut enrichir la vie d'un enfant mieux c'est ». Cette notion de plasticité cérébrale, permise par le bilinguisme, en parcourant le corpus, est reprise par un autre parent d'une autre école et un enseignant d'une autre école publique bilingue. Elle ne semble pas être évoquée par les acteurs en collège ou lycée.

Ils donnent d'autres perspectives comme l'opportunité « pour trouver du travail plus tard si on parle deux langues », nous dit cet élève d'une classe Abibac.

La langue n'est pas l'essentiel, ce que précise un parent d'un collègue dont l'enfant est en classe bilingue. Elle propose cette définition du bilinguisme : « c'est ça le bilinguisme c'est aller au-delà de l'étude de la langue pour pouvoir avoir une plus grande ouverture d'esprit et une facilité à échanger avec d'autres cultures ». Une enseignante en classe bilingue d'une école publique élargit cette approche : « le bilinguisme dépasse la langue et englobe la culture ».

Car « la culture n'est pas que la langue. On peut découvrir une culture sans maîtriser la langue », ajoute cette autre enseignante d'une classe bilingue dans la même école. Une autre d'Abibac estime que « la langue ce n'est pas seulement un outil mais elle est liée à une culture à des souvenirs, c'est indissociable ».

Le bilinguisme, c'est aussi cette confrontation avec l'altérité rendu possible par la mobilité (Colin, 2014b), comme cela a été dit à plusieurs reprises. Le bilinguisme est aussi une façon de renverser l'image de l'ouverture aux cultures et langues étrangères qui est donnée par la France et faire mentir cette remarque d'un parent d'une école associative : « on a en France une dominante monolingue et ça c'est peut-être une particularité française ».

g) *Complément d'analyse à partir d'une double classification*

L'analyse précédente basée sur la lecture des 100 segments de texte les plus significatifs dans chacune des classes et réalisée à partir d'une classification simple ayant croisé segments de texte (ST) et formes, peut être complétée par une autre classification.

IRaMuTeQ propose en effet une « Classification double sur RST », entendons par RST un **R**egroupement de **S**egments de **T**exte. Dans l'algorithme de classification, ce ne sont plus les ST mais les RST qui sont pris en compte par un double passage, « mais en changeant le nombre de formes actives par RST ») (Loubère & Ratinaud, 2014, p. 20).

Cette méthode, en appui de la première, réalisée depuis le même corpus, le divise en 5 classes en ne conservant que 76% des ST, ce qui donne encore une grande cohérence et reprend des éléments qui n'ont pas été forcément visibles dans l'analyse précédente (réalisée, ce n'est pas inutile de le rappeler sur les seuls 100 premiers segments de chaque classe).

Nombre de textes : 197

Nombre de segments de texte : 10075

Nombre de formes : 11428

Nombre d'occurrences : 356233

Nombre de lemmes : 7452

Nombre de formes actives : 6897

Nombre de formes supplémentaires : 555

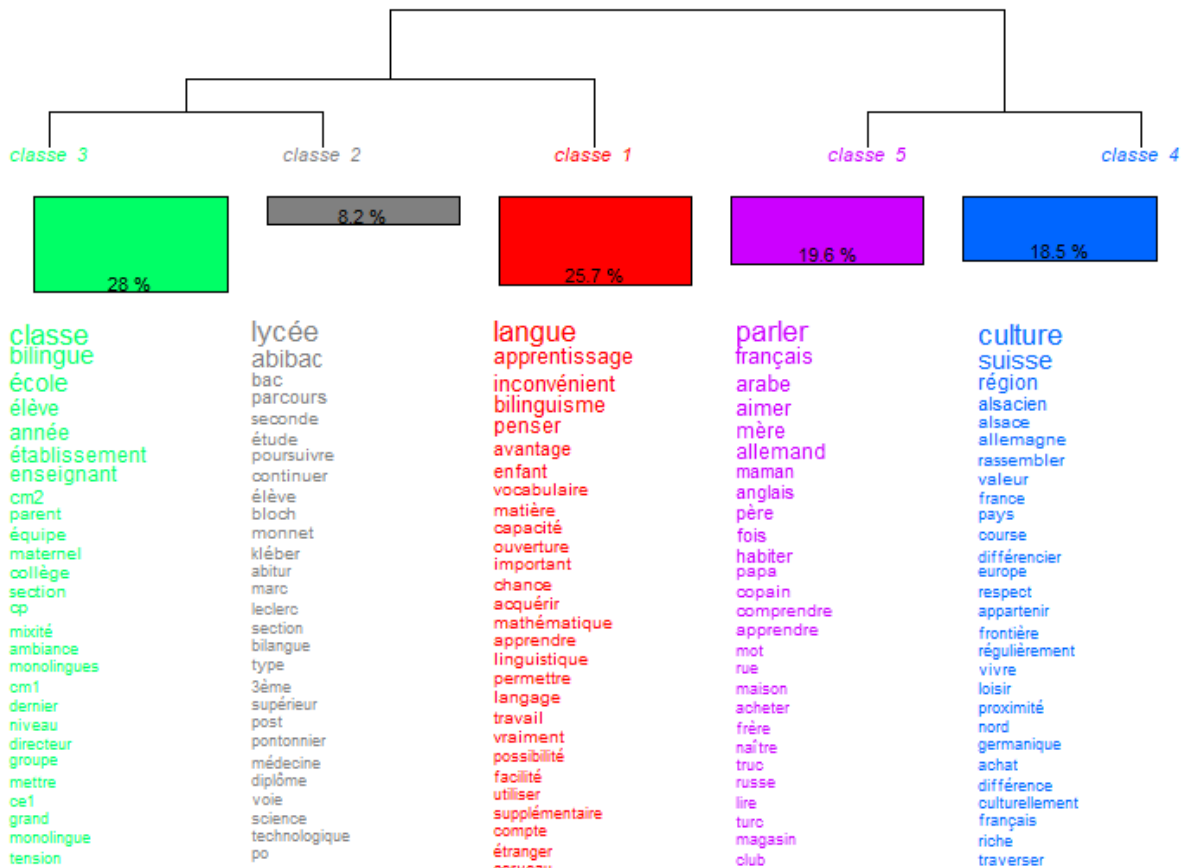
Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$  : 2955

Moyenne de formes par segment : 35.358114

**Taille de rst1 / rst2 : 12 / 14 - 3942 / 3706**

**Nombre de classes : 5**

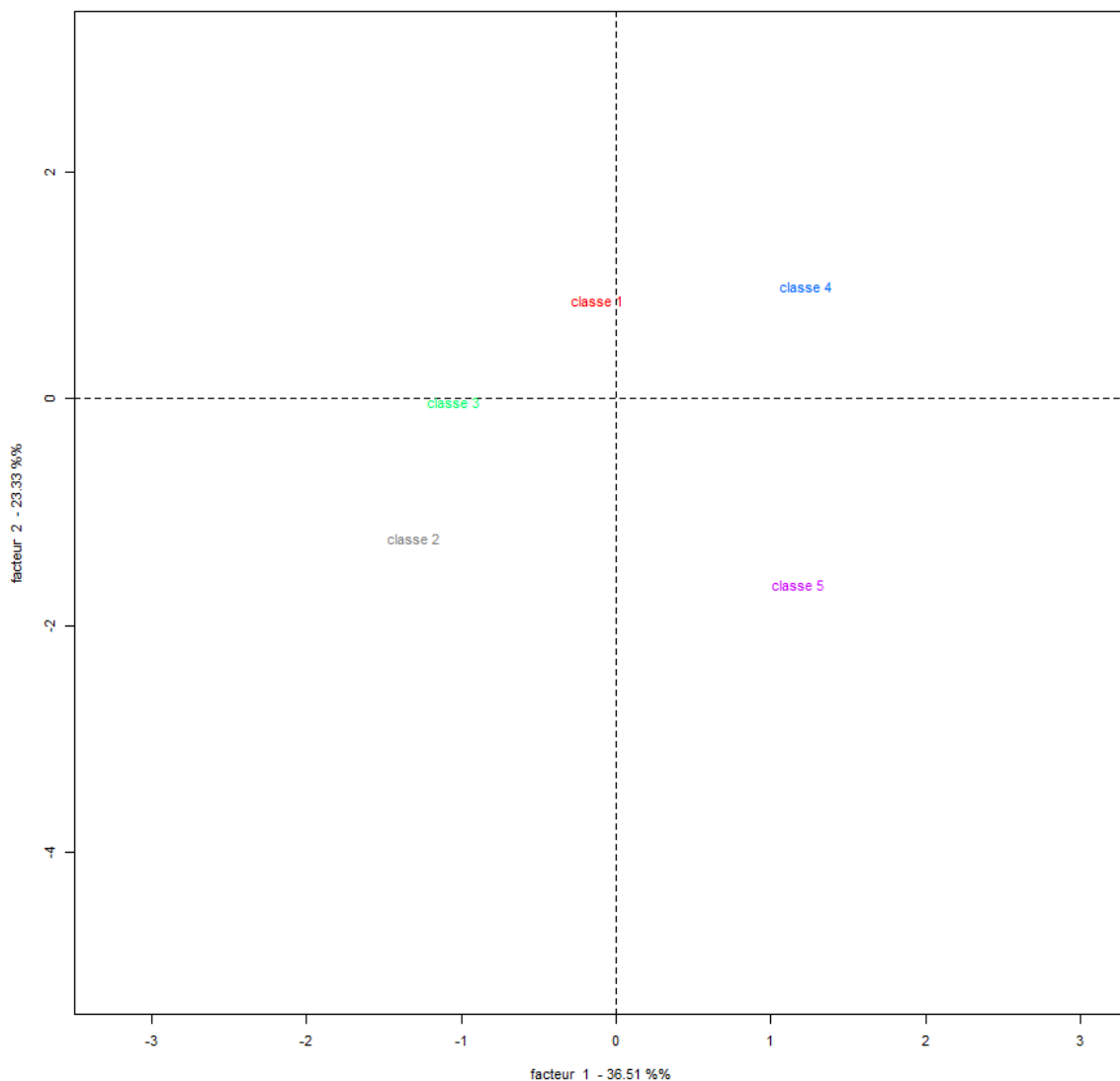
**7718 segments classés sur 10075 (76.61%)**



La classe 2 de chacun des dendrogrammes montre un nombre de formes communes important. Elle est rattachée à la classe 3 dans la représentation en 5 branches et à la classe 1 dans celle à 4 branches. Ces 2 classes montrent aussi un nombre de formes communes important. La même remarque peut s'appliquer entre la classe 5 du dendrogramme à 5 branches et la classe 3 de l'autre. Un regard sur les profils et le positionnement des variables le confirmera ou non.

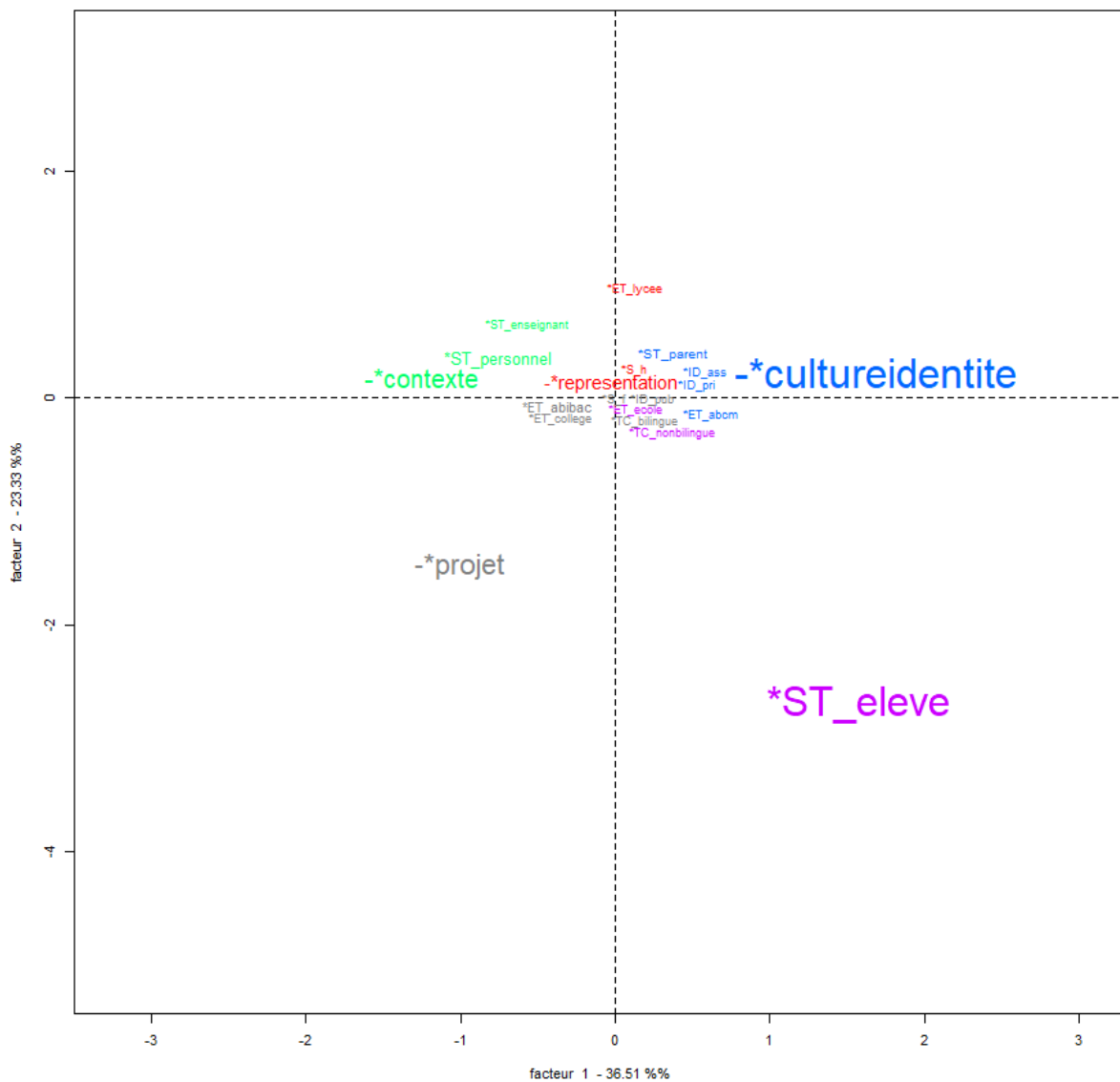
Les deux formes de la classe 4 de la première analyse en 4 classes se retrouvent dispersées entre la classe 1 et la classe 4 de cette représentation en 5 classes.

Il semble utile de regarder de plus près ce que présentent ces deux classes.

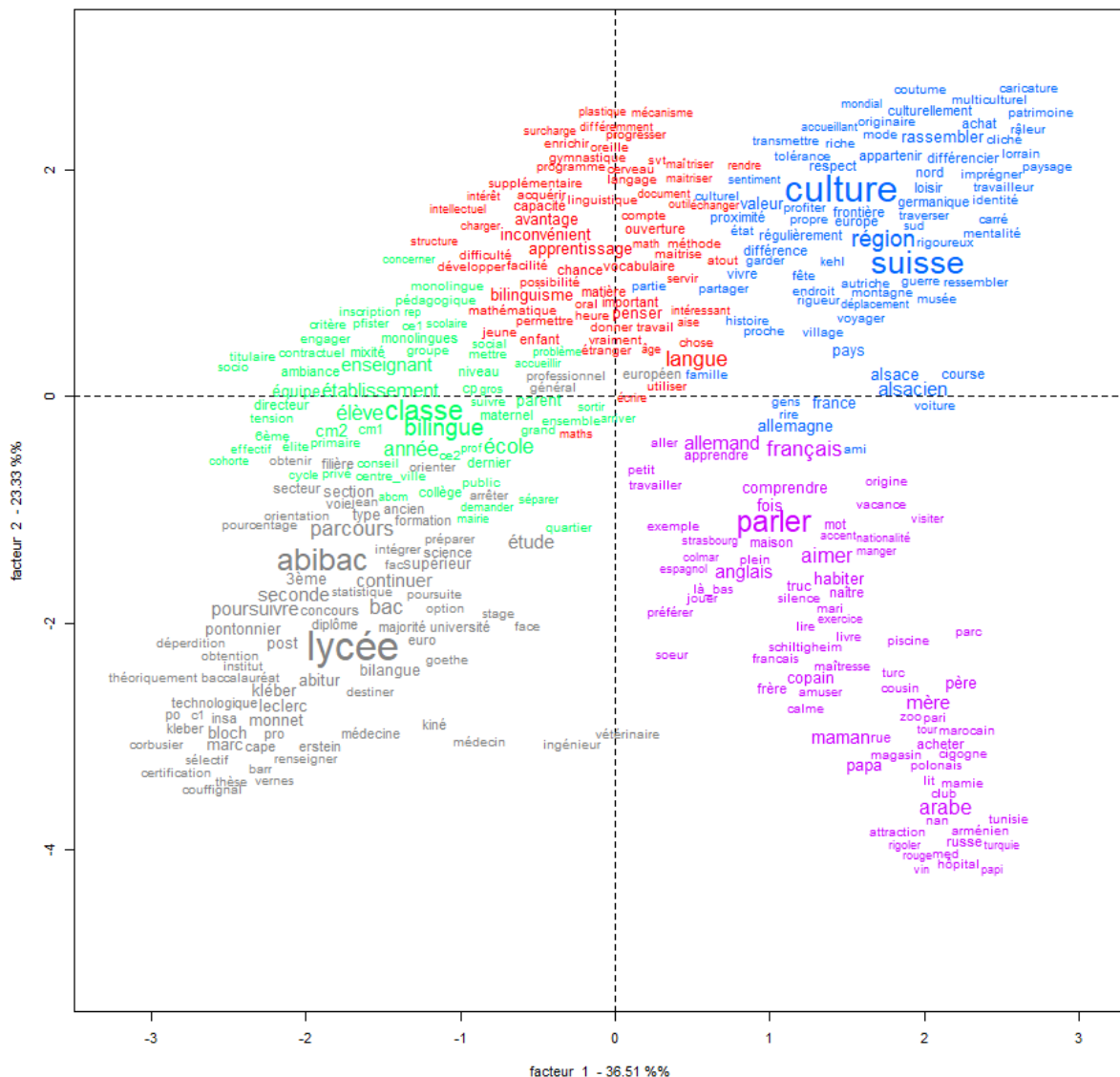


Visuellement elles se distinguent des autres en se positionnant toutes les deux au-dessus de l'axe horizontal. La classe 1 est sur la lisière de l'axe vertical. Les classes occupent tout l'espace factoriel, ce qui n'était pas le cas avec la première classification.

Comme dans la classification en 4 branches, sur les simples ST, cette classification à partir des RST, place l'élève à l'écart et l'axe horizontal le sépare un peu de la variable 'culture-identité'. Ceci est aussi le cas des variables 'contexte' et 'projet' ; elles se situent de part et d'autre de l'axe horizontal, alors qu'elles étaient plus proche dans la représentation précédente. Les répartitions par rapport à l'axe vertical restent plus stables.



L’AFC qui en découle montre un nouveau positionnement des classes 1 et 4.



En comparaison de la carte factorielle présentée dans la précédente section (en 4 classes), la nouvelle branche (classe 1), se voit représentée entre le contexte de la classe 3 et la classe 4. Elle les relie. Au centre de l’axe de facteur 1 et en haut de l’axe de facteur 2, elle convoque à la gauche de celui-ci les avantages et inconvénients de l’apprentissage bilingue. À sa droite figurent les avantages cognitifs (penser, cerveau, langage) d’une part et avec la langue et l’ouverture les mots frontières de la classe 4 où la Suisse y occupe une place plus grande que dans la précédente classification.

Un regard sur les profils et le positionnement des variables selon leur seuil de significativité va permettre de mieux voir les nuances entre les deux classifications.

CHD		Profils		AFC				
<b>1 Classe 1</b> 1984/7718 25.71%		2 Classe 2 630/7718 8.16%		3 Classe 3 2158/7718 27.96%				
				4 Classe 4 1431/7718 18.54%				
				5 Classe 5 1515/7718 19.63%				
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
606		208	744	27.96	2.18	pre	après	NS (0.13943)
607		8	20	40.0	2.15	adv_sup	parce	NS (0.14301)
608		1104	2453	45.01	701.34		-*representation	< 0,0001
609		1000	3158	31.67	99.4		*ST_parent	< 0,0001
610		559	1732	32.27	50.45		*ST_enseignant	< 0,0001
611		45	88	51.14	30.14		*ET_lycee	< 0,0001
612		834	2996	27.84	11.64		*S_h	0.00064
613		607	2236	27.15	3.42		*ET_college	NS (0.06438)
614		512	1876	27.29	3.26		-*contexte	NS (0.07080)

Le profil de la classe 1 offre peu de similitude sur ce positionnement. Il est intéressant de noter un seuil de significativité important pour la variable 'représentation' (Chi2 = 701,34,  $p < 0,0001$ ), ce qui invite à analyser les segments les plus significatifs de cette classe, qui semble reprendre des éléments de la classe 4 de la première analyse, mais sans doute d'autres.

Les classes 2,3 et 5 de cette classification (5 branches) sont très semblables, au regard des variables significatives, respectivement aux classes 2, 1 et 3 de la première (4 branches), ce qui n'est pas le cas de la classe 4 où la variable illustrative 'représentation' n'est plus présente.

CHD		Profils		AFC				
1 Classe 1 1984/7718 25.71%		2 Classe 2 630/7718 8.16%		3 Classe 3 2158/7718 27.96%				
				<b>4 Classe 4</b> <b>1431/7718</b> <b>18.54%</b>				
				5 Classe 5 1515/7718 19.63%				
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
529		6	19	31.58	2.14	ono	pardon	NS (0.14315)
530		23	95	24.21	2.05	pre	vers	NS (0.15250)
531		1238	2316	53.45	2670.51		-*cultureidentite	< 0,0001
532		805	3158	25.49	170.93		*ST_parent	< 0,0001
533		145	587	24.7	15.97		*ID_pri	< 0,0001
534		79	311	25.4	10.1		*ID_ass	0.00148
535		79	311	25.4	10.1		*ET_abcm	0.00148
536		133	588	22.62	7.01		*ET_abibac	0.00811
537		891	4598	19.38	5.27		*S_f	0.02163

Que nous apprennent ces classes 1 et 4 disjointes le plus significativement de la première analyse ?



(1) Les représentations autour du bilinguisme

Dans les 100 premiers segments les plus significatifs, les parents s'y expriment 70 fois, les enseignants 22 fois, les personnels 8 fois. Les élèves y sont muets.

Ils viennent à 58 reprises d'écoles primaires, 31 fois de collèges, 7 fois de l'école ABCM, 2 fois d'Abibac, 2 fois de lycées.

16 concernent des classes non bilingues et 84 les classes bilingues.

Un enseignant d'Abibac explique que l'apprentissage d'une langue étrangère facilite celui d'une autre langue et un membre du personnel encadrant explique l'ouverture sur l'Europe permise par cet apprentissage.

Un parent de lycée exprime l'intérêt de cet apprentissage pour ce qu'il nomme « la vraie vie », et « cela sert toute la vie » dit un autre parent.

Pour les parents d'élèves de l'établissement ABCM, il est question de « chance » offerte par cet apprentissage, d'acquérir peut-être une « deuxième langue maternelle », « d'impact sur le développement personnel », « d'élasticité de l'esprit (...) qui permet quand même l'apprentissage assez facile d'une troisième langue », de recherches « qui prouvent que le bilinguisme n'altère en rien l'apprentissage de la langue principale ». Cet apprentissage précoce est plus bénéfique que de l'entamer au collège, ce qui complète les idées émises par les parents d'élèves de cette institution associative.

Cette notion de **plasticité cérébrale facilitée par l'apprentissage des langues** est reprise plusieurs fois, tant par les parents des élèves en école primaire ou en collège.

Elle n'est plus évoquée dans les lycées.

Les deux premiers segments les plus significatifs de cette classe parlent d'eux-mêmes, d'abord par la mère d'une élève de primaire : « la gymnastique intellectuelle que le bilinguisme attend cette capacité de passer d'une langue à l'autre je pense que c'est vraiment très important ça donne une plus grande tolérance une plus grande plasticité au cerveau et que plus on peut enrichir la vie d'un enfant mieux c'est ».

Le père d'un élève de collège tient à peu près le même discours en évoquant l'avantage du bilinguisme :

« L'avantage principal ça permet au cerveau de se développer de façon plus souple qui va favoriser l'apprentissage de toutes les langues et aussi les matières non linguistiques c'est vraiment une gymnastique du cerveau »

Il est aussi question, par le père d'un élève de primaire en classe bilingue de prêter au bilinguisme une « capacité à jongler » augmentant « la capacité d'adaptation de l'enfant » aux problèmes qui lui sont posés.

La facilité d'apprentissage d'une autre langue chez le jeune enfant est très souvent évoquée, surtout dans les écoles primaires.

L'apprentissage de la langue au travers des matières, comme les mathématiques, convainc parfaitement un enseignant de collège en classe bilingue. Un autre d'école primaire évoque l'impact sur la concentration. « D'un point de vue cognitif », explique un membre du personnel encadrant d'un collège, l'apprentissage des langues permet « un travail de structuration grammaticale et langagière ».

Un parent d'élève de collège étend cette plasticité à d'autres apprentissages que de nouvelles langues, comme « .... les mathématiques (qui) sont aussi une forme de langage ».

Une maman de classe non bilingue associe la connaissance de deux langues à « plus de **liberté** ».

Le troisième segment extrait de la parole d'un père dont l'enfant est en collège bilingue annonce des éléments très présents et complémentaires aux précédents dans cette exploration :

« D'autre part avec le temps avec mes enfants je trouve que le fait d'apprendre une deuxième langue étrangère leur donne aussi un avantage pour apprendre une autre langue étrangère. Je pense que c'est une ouverture à une culture de langue qui est assez importante pour eux »

Il est question aussi **d'ouverture culturelle** pour un membre du personnel encadrant d'un collège bilingue, éléments rencontrés aussi dans la première analyse

Une difficulté apparaît, non pas en termes d'organisation ou de mixité, mais bien dans l'apprentissage d'une langue en bilingue, à savoir le travail qu'il suppose, à savoir « un effort supplémentaire », comme l'énonce une directrice d'école. Cela oblige certains parents, comme cette mère d'un collégien, à devoir, avec leurs enfants, « être derrière les motiver les valoriser euh par rapport au temps consacré à cet apprentissage qui est vraiment long et difficile ».

Cet effort devrait payer plus tard comme l'évoque ce père d'une élève bilingue en classe primaire quand il dit qu'« on a vu l'apport que ça avait sur le plan professionnel. On voulait que nos enfants aient la chance de maîtriser une langue étrangère voir deux le plus tôt possible pour pouvoir ensuite l'optimiser et l'utiliser plus tard ».

Pour les parents de classes non bilingues, les avis ne diffèrent pas beaucoup. Un père d'un élève de primaire, déjà rencontré dans l'analyse précédente estime que rien ne vaut l'apprentissage dans le pays et une mère pense que l'enseignement bilingue « est vraiment judicieux quand un des deux parents parle sa langue maternelle ».

Deux parents d'enfant scolarisé en primaire dans une classe non bilingue, évoquent l'inconvénient pour eux, ne parlant pas l'allemand de pouvoir suivre leur enfant s'il était en bilingue.

Un enseignant de collège est circonspect sur l'apprentissage bilingue effectué trop tôt avec des enfants pas ou peu à l'aise avec le français.

Un parent d'élève primaire pense que « c'est un peu rude de ne pas pouvoir faire de **passerelle** en CP » pour ceux qui manquent de vocabulaire et pour qui cet apprentissage n'est pas permis.

L'accompagnement de tous à cet apprentissage ne serait-il pas la clé, la passerelle vers plus de mixité, d'inclusion, de justice sociale et d'ouverture culturelle ?

C'est de cette classe autour de l'ouverture culturelle, implémentée différemment dans cette classification en 5 branches, dont il est maintenant question.

## (2) Une culture trinationale

L'analyse en 4 classes sur les 100 premiers segments de texte caractéristiques n'avait pas mis en relief l'ouverture culturelle vers la Suisse. On y parlait plutôt de l'Allemagne.

Cette classe s'y attache un peu plus, puisque la forme suisse est utilisée 52 fois (elle ne l'était que 5 fois dans les 100 premiers segments dans la précédente analyse de la classe 4 et 9 fois dans la classe 3), tout comme les formes issues de la racine Alsace y figurent 64 fois (elles étaient réparties en nombre quasi équivalent mais sur 2 classes). L'Allemagne (avec les formes Allemagne et allemand) figurait en conquérante avec 160 représentations dans la classe 4 de l'analyse en 4 classes. Ici, elle ne figure que 64 fois.

Non rattachée politiquement à l'Europe, la Suisse l'est géographiquement et culturellement.

« Ce qui peut rassembler les trois nationalités, dit un enseignant de collège, c'est le regard d'ouverture de l'identité européenne parce que même si on garde chacun sa spécificité identitaire par rapport à sa culture souche on est imbibé de la culture de l'autre ».

La proximité géographique souvent évoquée est un des ciments de ces cultures qui se croisent.

Un parent d'élève Abibac, ne cache pas son bilinguisme, ni sa fierté de l'être par rapport au « français », ni son identité, ni ses représentations :

« parce qu'on parle allemand toute la journée et si j'étais pur français je ne pourrais pas profiter de ces moments d'échange, de partage, et puis apprendre à connaître. J'ai réussi à faire progresser ces équipes en France grâce à cette culture et rigueur allemande ou suisse qui est similaire ».

Ceci est souligné par un enseignant de collège bilingue. Il dit : « les allemands ont beaucoup de la culture suisse ; ils sont ponctuels, droits, organisés ; ils font du travail de qualité je trouve ».

Les représentations du citoyen suisse comme étant « très carré » (parent d'un élève en lycée non bilingue). Dans ce type de stéréotype, un enseignant d'une école bilingue catalogue le français de « râleur » et un élève d'Abibac, les Allemands comme n'ayant « pas cette mentalité-là de voler, de dérober ». Une enseignante d'une classe bilingue dans une école privée venant du sud de la France, trouve les « mentalités » différentes au nord en trouvant plus sincères les relations de travail à proximité de l'Allemagne et de la Suisse.

Le citoyen suisse est perçu par la mère d'un élève de collège bilingue comme « acceptant plus facilement les différences de culture » et comme très attaché à sa culture par un cadre d'un collège bilingue.

La « spécificité alsacienne » d'être « beaucoup plus tournée vers le Rhin vers l'Allemagne et la Suisse que vers les régions françaises » est énoncée par le père d'un élève d'école en classe bilingue. Un fort attachement aux traditions et à la culture alsaciennes ressort de nombreux discours.

Les sorties familiales pour les membres de famille vivant en Allemagne ou en Suisse sont une occasion de se déplacer, comme les sorties culturelles, musées, spectacles, théâtre, courses, magasins, ski, etc.

L'appartenance à la culture alsacienne s'exprime fréquemment, comme celle d'appartenir à plusieurs cultures, dont la culture allemande dont certains disent être issus.

La culture alsacienne est rattachée aux fêtes et à « ce qui est culinaire » pour une personne d'une école non bilingue.

Un élève d'Abibac pense toutefois que les cultures du nord de l'Alsace et des Allemands sont différentes.

Un parent de collégien en classe bilingue a été surpris : 14 ans auparavant, en arrivant en Alsace « d'entendre des gens dans les commerces parler alsacien ».

Le père d'un élève d'une classe ABCM apprécie la culture du travail en Suisse, qu'elle estime « plus paisible que celle en France » dans l'observation qu'elle en fait dans son travail.

Un enseignant en classe bilingue estime avoir 3 cultures : alsacienne, française et européenne.

Un parent de collégien en bilingue, et une enseignante de l'école ABCM ont le sentiment d'être « multiculturel(le) »

Un parent d'élève de la classe ABCM, conscient des spécificités de la région « donc deux cultures » avec « des nuances mais on n'est pas sur des fractures majeures entre deux cultures ». Des différences certes, mais aussi des points de rencontre.

C'est ce point de rencontre qui fait la force de la Région regroupant les trois pays, ce mélange de cultures. Une prise de recul invite à retenir cette réflexion d'un personnel cadre d'un collègue, métisse : « j'ai une double culture africaine et européenne ; je considère que c'est une richesse ».

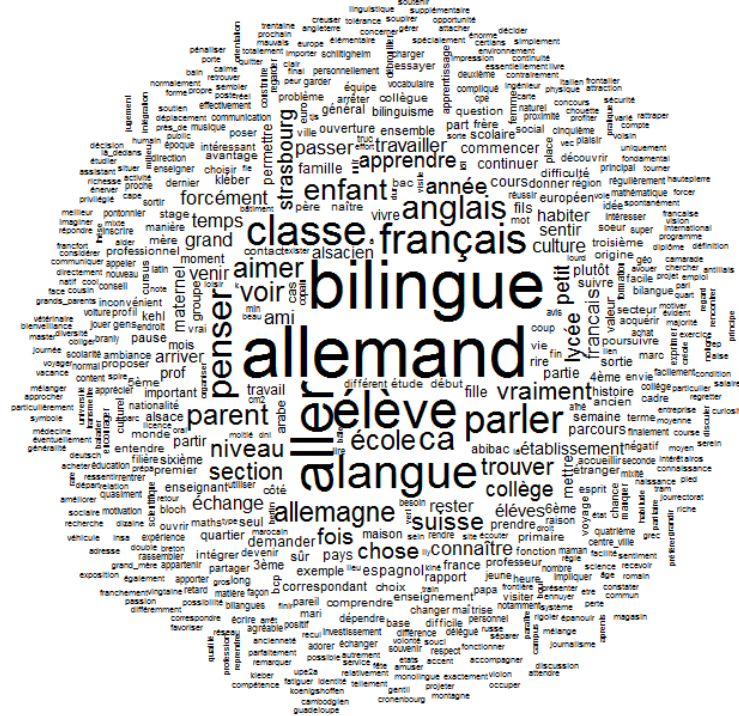
N'est-ce pas la plus sage des positions que de se situer comme européen, au-delà des clivages de cultures, entre régionalisme et simplement bilinguisme ?

### **C. Le cas d'un établissement charnière : le collège Kléber à Strasbourg**

Le collège est une charnière dans le parcours des apprenants. Ils quittent l'école primaire, poursuivent ou non le parcours entamé dans les classes bilingues et au terme s'engagent ou non dans un parcours bilingue au lycée.

Cette étude établit d'abord avec IRaMuTeQ les contours des 19 interviews réalisées dans le collège Kléber à Strasbourg, pour ensuite entrer dans une analyse qualitative plus classique en explorant le corpus sous différentes facettes, dans lesquelles nombre de points soulevés dans l'analyse globale vont se révéler et d'autres plus pointus vont émerger.

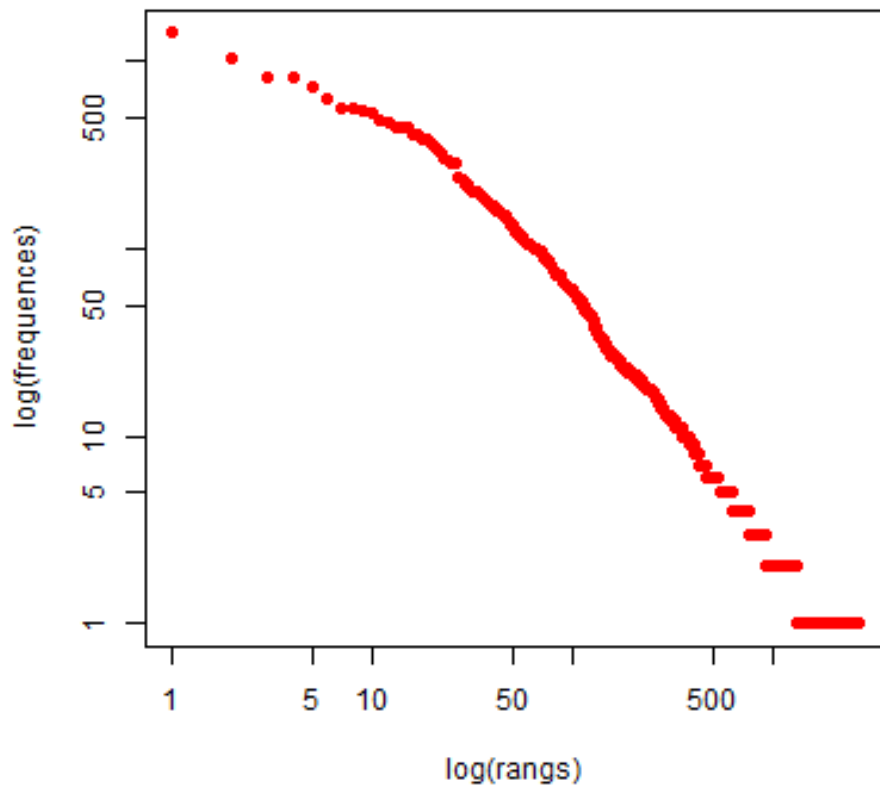
a) Les paroles du collègè Kléber sous le regard d'IRaMuTeQ



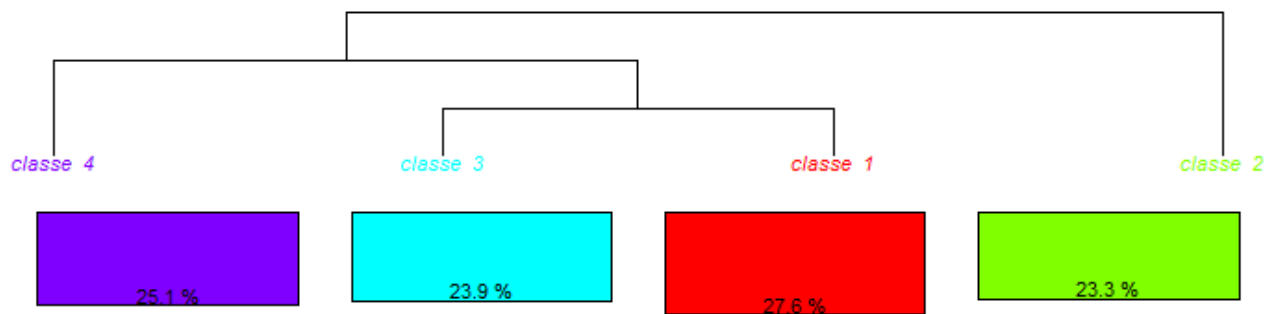
Le résumé ci-dessous est issu des statistiques générées par IRaMuTeQ après l’intégration du corpus du collègè Kléber. Il indique que l’analyse repose sur 19 interviews, 33057 occurrences (mots) représentant 2668 formes et 1340 hapax (mots uniques dans le corpus). Les interviews étaient composées en moyenne de 1740 occurrences.

Résumé

- Nombre de textes : 19
- Nombre d'occurrences : 33057
- Nombre de formes : 2668
- Nombre d'hapax : 1340 (4.05% des occurrences - 50.22% des formes)
- Moyenne d'occurrences par texte : 1739.84



L'analyse Reinert effectuée sur le corpus a généré une classification en quatre branches.

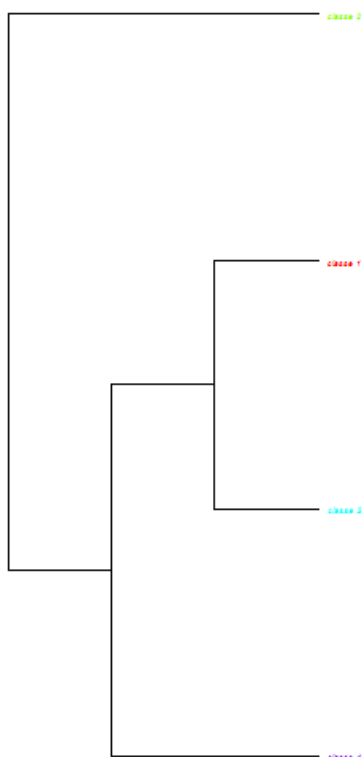


échange  
fois  
sortie  
kehr  
allemagne  
temps  
aller  
correspondant  
seul  
voyage  
voiture  
ami  
partir  
achat  
sentir  
mois  
personnellement  
cpe  
train  
intérêt  
éventuellement  
spire  
semaine  
positif  
accueillir  
france  
règle

langue  
culture  
ouverture  
chose  
comprendre  
exprimer  
étranger  
avantage  
question  
maîtrise  
système  
beau  
penser  
vocabulaire  
vraiment  
sentiment  
important  
poser  
chance  
apprendre  
énorme  
sorte  
parfaitement  
final  
voisin  
ressentir

français  
anglais  
parler  
français  
strasbourg  
allemand  
aimer  
alsacien  
petit  
espagnol  
père  
mère  
naître  
habiter  
origine  
arabe  
papa  
maison  
frère  
mari  
écrire  
maman  
région  
utiliser  
mot  
marocain

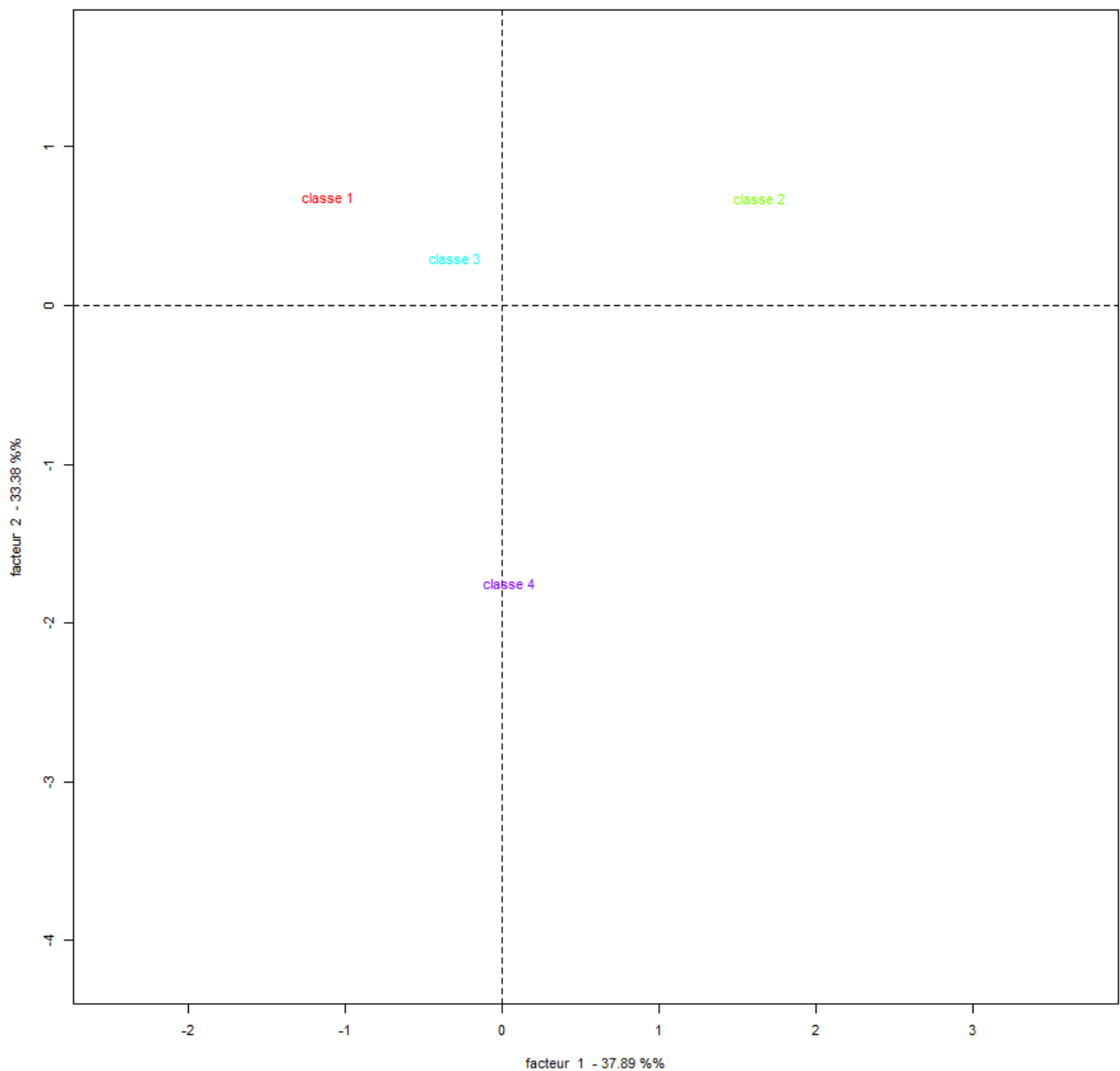
élève  
mettre  
collège  
classe  
ensemble  
niveau  
ambiance  
élèves  
sixième  
équipe  
bilingue  
ca  
grand  
section  
cours  
profil  
proposer  
social  
difficulté  
maternel  
investissement  
impliquer  
bcp  
enfant  
heure  
min  
projet  
arrêt



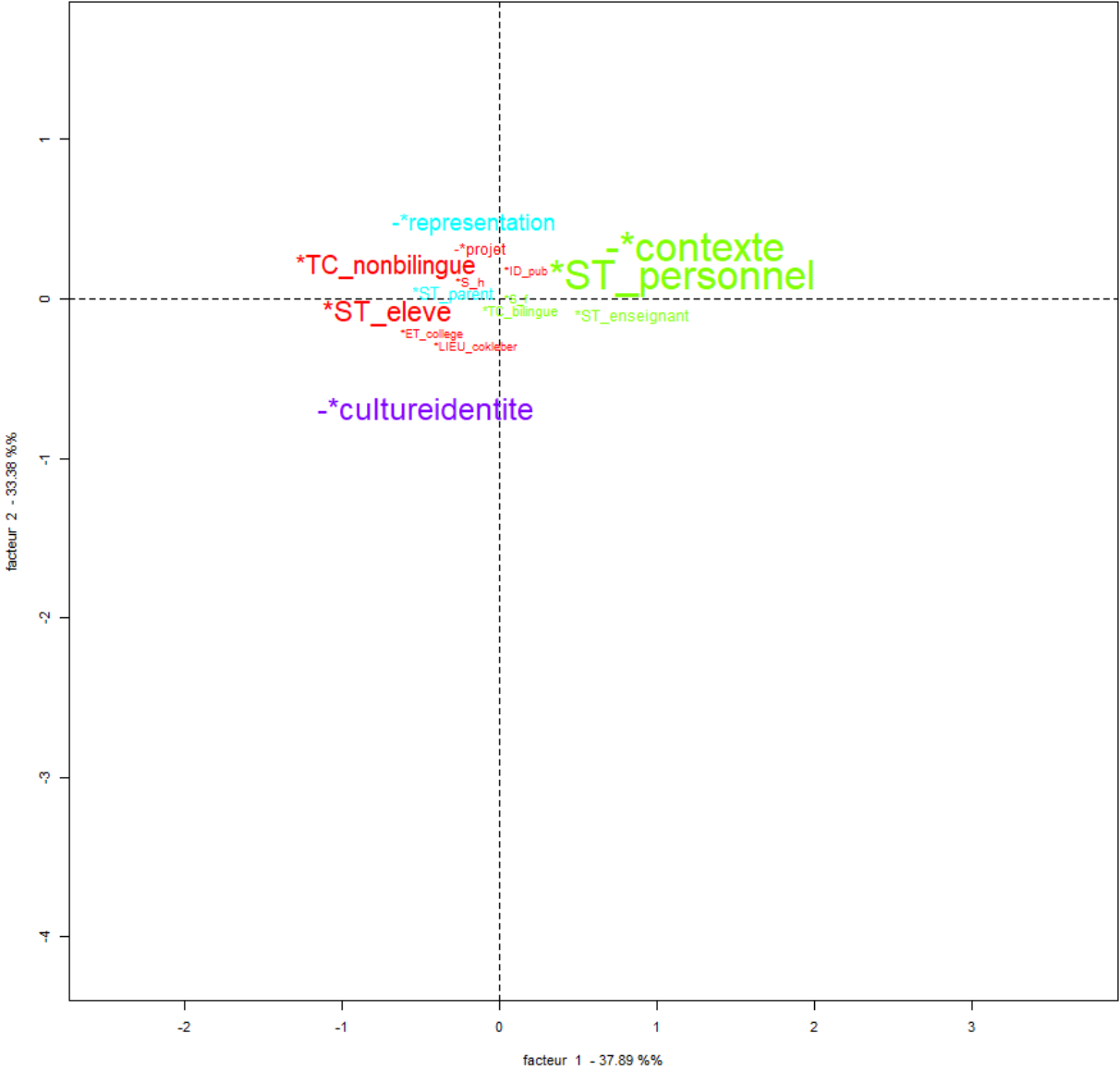


La classification isole une branche à son extrémité (classe 2) ; elle correspond au contexte de l'étude. À l'opposé, elle se subdivise en deux branches. La première (classe 4) correspond aux discours autour des rencontres et échanges culturels des interviewés avec les pays frontaliers. Sur le même niveau une autre branche se subdivise en deux autres, assez proche (classe 1 et classe 3)

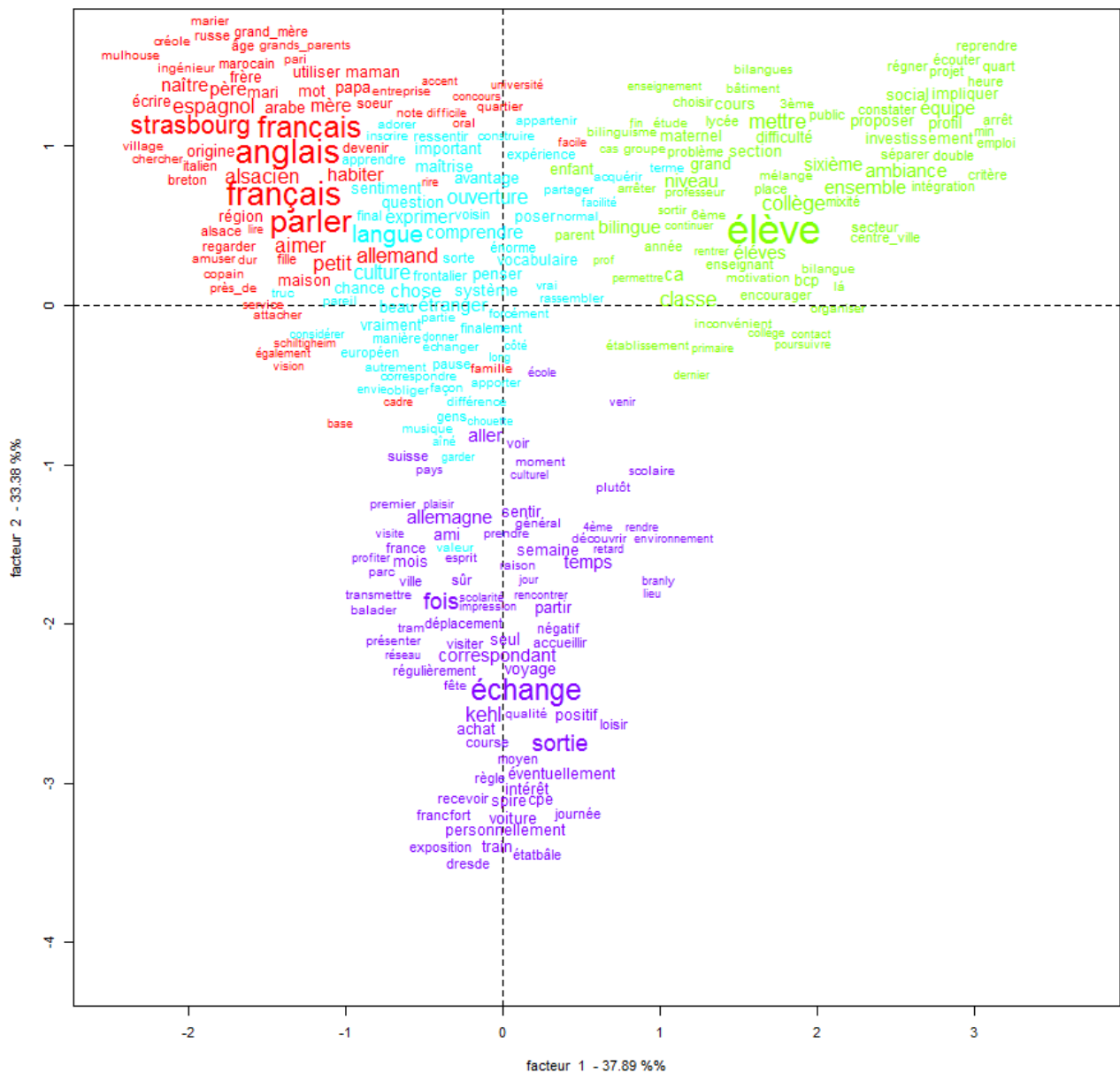
La représentation de ces classes avec la carte factorielle ci-dessous, représente ce positionnement et les proximités et éloignements des discours qui se sont exprimés.



Le contexte, à droite de l'axe vertical, est surtout décrit par les représentants du personnel non enseignant. Le personnel enseignant est très proche, toutefois séparé par l'axe horizontal. Les représentations, le projet et la culture et l'identité sont à gauche de l'axe vertical. Elles concernent surtout les discours des élèves et parents de classes non bilingues. La variable 'culture-identité' se place un peu à l'écart, au niveau de l'axe horizontal, par rapport aux autres variables thématiques.



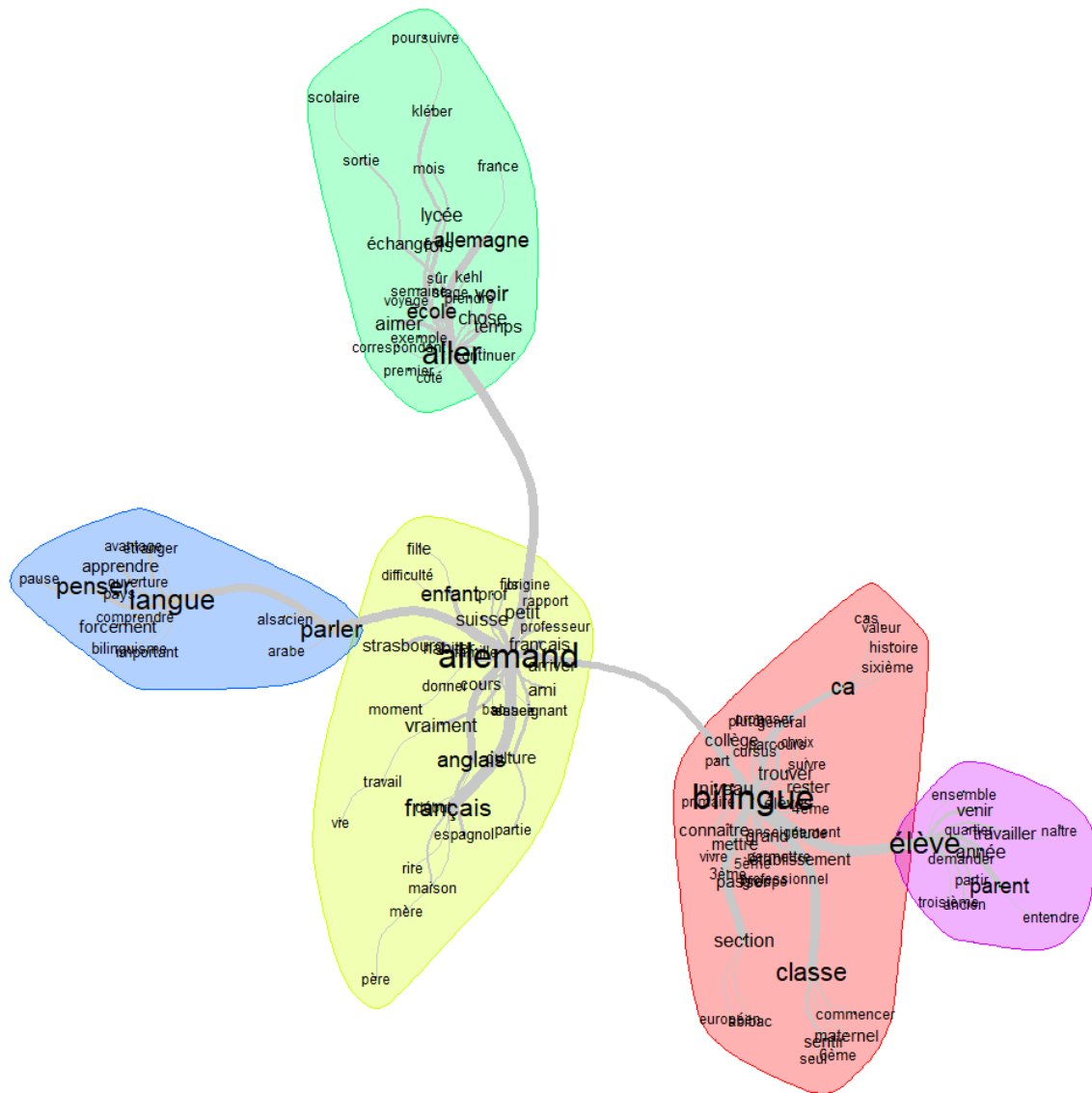
L'AFC répartit les classes et leur corpus distinctement selon les axes, avec les mots utilisés le plus fréquemment.



Le long de l'axe horizontal (facteur 1), les origines culturelles, le contexte familial, le positionnement géographique et la langue parlée définissent la classe 1. Proche des origines de la carte factorielle, elle s'imbrique avec la classe 3 où le fait de parler l'allemand symbolise l'ouverture vers l'étranger, la culture et la compréhension, le vocabulaire. L'ouverture mène vers le contexte de la scolarité (classe 2), le collège, les professeurs, son ambiance, ses équipes et la réalisation de projets. L'ouverture suit aussi l'axe vertical (facteur 2) vers le plaisir des déplacements en Allemagne, les courses, les voyages, les échanges avec les correspondants et

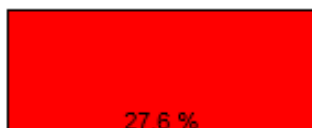
les sorties pour les loisirs ou les activités culturelles, comme les expositions, ce qui constitue la classe 4.

L'analyse des similitudes de mots (à partir de 17 occurrences pour ne pas surcharger le graphe) montre la façon dont les liaisons s'organisent entre les formes principales.



b) *Culture et identité*

classe 1



français  
anglais  
parler  
français  
strasbourg  
allemand  
aimer  
alsacien  
petit  
espagnol  
père  
mère  
naître  
habiter  
origine  
arabe  
papa  
maison  
frère  
mari  
écrire  
maman  
région  
utiliser  
mot  
marocain

CHD		Profils x		AFC				
1 Classe 1		2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4				
182/660		154/660	158/660	166/660				
27.58%		23.33%	23.94%	25.15%				
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
123		4	8	50.0	2.04	pre	contre	NS (0.15331)
124		66	137	48.18	36.73		*ST_eleve	< 0,0001
125		47	89	52.81	32.8		*TC_nonbilingue	< 0,0001
126		46	117	39.32	9.82		-*projet	0.00173
127		76	236	32.2	3.94		-*cultureidentite	0.04717
128		40	119	33.61	2.65		*S_h	NS (0.10355)
129		98	323	30.34	2.42		*ST_parent	NS (0.11970)

Les variables illustratives ‘projet’ trouve une place très significative dans cette classe mais aussi celle qui a trait à la culture identité de façon significative (Chi2 = 3,94, p < 0,05). Les élèves s’y expriment très significativement en priorité (Chi2 = 36,73, p < 0,002). Les classes non bilingues y sont aussi très significativement représentées (Chi2 = 32,8, p < 0,01). Nous

exposons ici les éléments signifiant la culture et l'identité des personnes interviewées. Les projets des élèves se trouvant également dans d'autres classes seront énoncés sous forme d'un tableau un peu plus loin.

Les personnes interrogées sont pour la plupart de nationalité française et ont parfois des origines dans d'autres pays comme une maman qui a des origines coréennes, une élève de section non-bilingue dont le grand-père paternel est russe et qui parle anglais avec son père et français avec sa mère, la principale qui a des origines alsaciennes et camerounaises, un professeur de DNL qui a sa maman allemande, une autre personne qui a une grand-mère allemande, un enfant dont la maman est cambodgienne etc. Une maman est marocaine. Toutes les personnes françaises ne sont pas originaires d'Alsace mais tous apprécient ou aiment Strasbourg, leur quartier... Une maman d'élève non-bilingue aime Strasbourg mais pointe la difficulté de s'intégrer dans les villages lorsqu'on n'en est pas originaire. Plusieurs personnes ont un ancrage familial important en Alsace, certaines vivent selon une double culture alsacienne et marocaine. Une maman d'origine bretonne se considère comme une « pièce rapportée ». La plupart parle le français à la maison et à l'école. Il arrive que le dialecte soit employé ou entendu (alsacien parlé par les grands-parents, un ou les parent(s) mais généralement aucun ou seulement quelques mot(s) par la personne interrogée, idem pour un couple de parents profs d'allemand d'origine bretonne, maîtrise du créole pour la CPE guadeloupéenne, conversation en créole et avec sa maman en espagnol pour une élève de section non-bilingue d'origine guadeloupéenne...

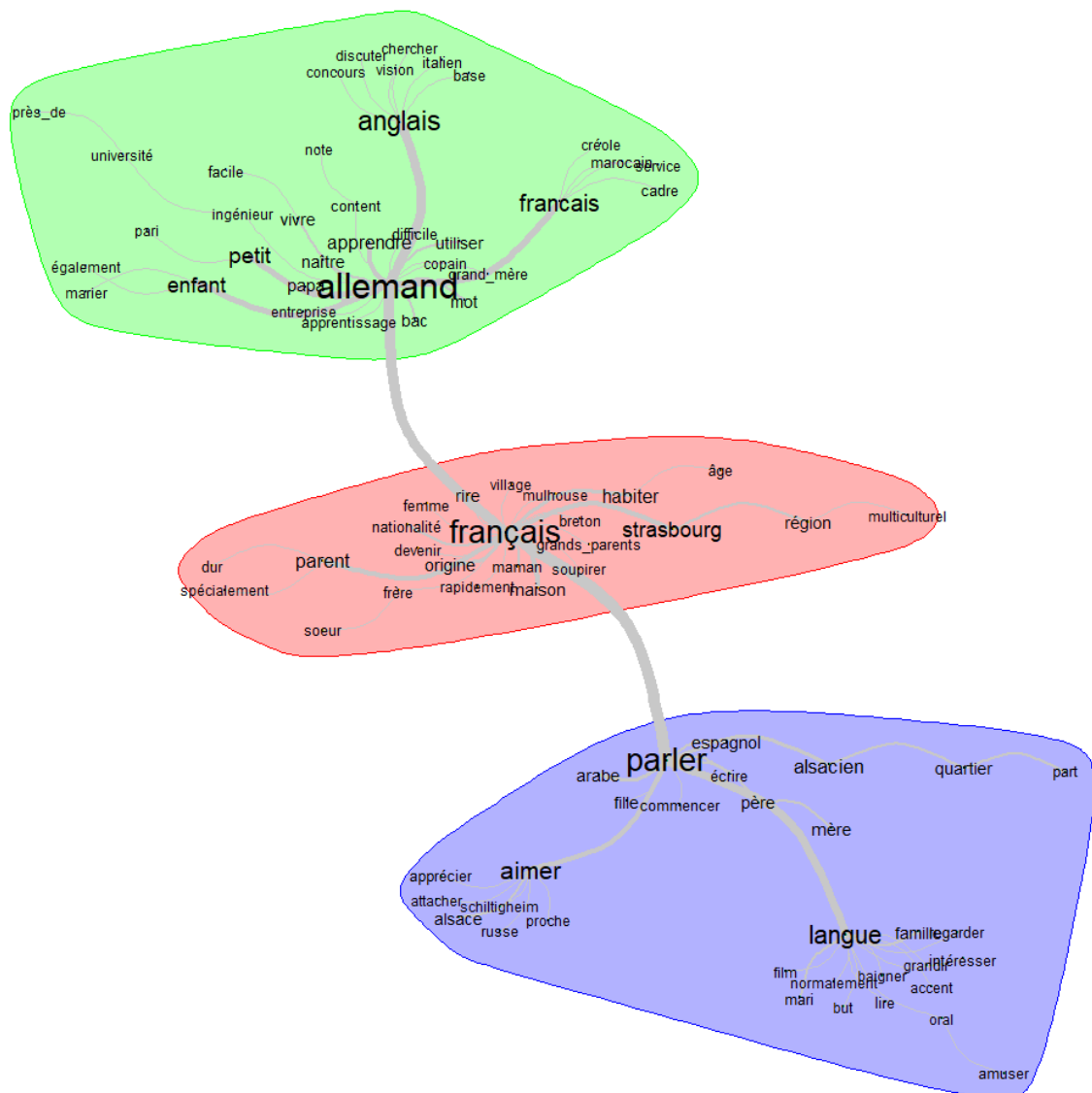
Une enseignante d'allemand parlait également l'allemand quand elle était petite car elle a vécu en Allemagne de ses 2 ans à ses 18 ans. Les professeurs enseignant en classes bilingues ou étant professeurs d'allemand parlent également l'allemand à l'école. Une personne parle l'anglais avec les parents allophones des enfants inscrits en UPE2A. Des personnes d'origine marocaine parlent le marocain/l'arabe à la maison. Une maman française d'origine marocaine pense que les premiers mots qui lui ont été adressés l'ont été en arabe mais que le français a pris le dessus très vite comme ils étaient plusieurs enfants à la maison.

Les personnes interrogées habitent à Strasbourg ou à côté. Ces personnes aiment leur région ou l'apprécient. Un couple de professeurs d'allemand d'origine bretonne dont nous avons rencontré le monsieur, est ravi de la proximité avec l'Allemagne et a offert une multitude de stimuli à ses enfants (il parlait allemand avec ses enfants, DVD, rencontre avec des dessinateurs et une écrivaine devenue une amie etc.). Parmi les images véhiculées par l'Alsace, on retrouve les coiffes et costumes traditionnels, les cigognes ou un symbole culinaire : bredele, bretzel et/ou tartes flambées.

« En habitant en Alsace et en entendant un peu l'alsacien à la maison, c'est logique de faire de l'allemand ». Cette réflexion nous amène à explorer le contexte d'étude des collégiens.

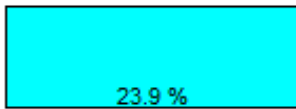
## Grphe de la classe

Nombre d'occurrences >2



c) Les représentations autour de la langue, culture et ouverture

classe 3



langue  
culture  
ouverture  
chose  
comprendre  
exprimer  
étranger  
avantage  
question  
maîtrise  
système  
beau  
penser  
vocabulaire  
vraiment  
sentiment  
important  
poser  
chance  
apprendre  
énorme  
sorte  
parfaitement  
final  
voisin  
ressentir

CHD		Profils ×		AFC					
1 Classe 1	2 Classe 2	3 Classe 3	4 Classe 4						
182/660	154/660	158/660	166/660						
27.58%	23.33%	23.94%	25.15%						
n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p		
128	3	6	50.0	2.26	adj_pos	ses	NS (0.13...		
129	3	6	50.0	2.26	adv_sup	vite	NS (0.13...		
130	10	28	35.71	2.23	pro_per	leur	NS (0.13...		
131	13	39	33.33	2.01	adv_sup	alors	NS (0.15...		
132	56	137	40.88	27.24		-*representation	< 0,0001		
133	96	323	29.72	11.61		*ST_parent	0.00065		
134	146	571	25.57	6.18		*TC_bilingue	0.01294		

La variable 'représentation' est dans cette classe représentée très significativement (Chi2 = 27,24, p < 0,0001).



Les discours des parents, par rapport aux autres acteurs, y sont très significativement plus importants ( $\text{Chi}^2 = 11,61, p < 0,001$ ), ainsi que ceux émanant des classes bilingues ( $\text{Chi}^2 = 6,18, p < 0,02$ ).

(1) Représentations et clichés

La question de la description d'un Français, d'un Allemand et d'un Suisse a souvent mis les adultes mal à l'aise : rejet des préjugés, « je suis sortie des carcans », « je n'ai pas l'habitude de cataloguer les gens... ». Nous avons cependant relevé quelques remarques comme :

- les moyens financiers des Suisses reliés à l'image de Genève (adulte) ;
- l'amour de la montagne ;
- la pratique du ski, de la randonnée et la consommation de raclette chez les Suisses qui « aiment bien cultiver car ils ont beaucoup de vaches » (enfant) ;
- l'approche écologique, le rapport à la nature et le respect des autres des Allemands (adulte) ;
- l'accueil meilleur de la part des Allemands que des Français lors des échanges linguistiques ;
- les Français plus confiants que les Allemands d'aller loger ailleurs car habitués à aller chez leurs grands-parents etc. ;
- une certaine francophilie de la part des Allemands, leur respect des règles de sécurité routière ;
- les Suisses qui ont du mal à comprendre le « hochdeutsch » ;
- les Allemands et les Suisses ont plus le sens du collectif que les Français, sont plus soucieux de la propreté, beaucoup plus respectueux des règlements, mais cela peut être en train de changer ;
- plus de liberté en Allemagne qu'en France, les correspondants allemands connaissent les règles en France même si le professeur français s'adresse au Français pour parler à son correspondant allemand alors qu'en Allemagne, les professeurs s'adressent directement au petit Français ;
- les Allemands ont une vie en-dehors de l'école et du travail, ce qui n'est pas le cas en France, c'est difficile de donner quelque chose qui rassemble (adulte qui se sent mieux en Allemagne et trouve la Suisse plus étroite) ;
- les Suisses très, très coincés, notamment les douaniers (rires, maman d'élève) ;
- les correspondantes allemandes moins à l'aise en France (enfant) ;

- les Allemands qui aiment bien les saucisses, le base-ball, le foot, regarder le Bayern, venir en France, visiter des villes et des parcs d'attractions (enfant).

Ce même enfant conclut qu'ils n'ont « pas les mêmes manières de faire, de juger, avec la politique voilà et pas la même manière de parler car ils n'ont pas la même langue ». Une maman exprime le fait « qu'il y a peut-être une ambiance générale due à la façon de gérer le pays, politique, mais en règle générale, la personnalité des gens me paraît prioritaire ». Le professeur d'allemand parent d'élève (couple de professeurs d'allemands) connaît un parent d'élève suisse, il souligne la différence d'accent des Suisses qui ont du mal à les suivre quand ils parlent le « hochdeutsch », le côté alternatif des Allemands, les voyageurs qui ramènent des souvenirs de vacances, le côté francophile des Allemands. Il a du mal à les définir précisément tellement il en connaît ! Il ajoute que l'opinion de l'enfant est importante et qu'on ne peut pas plaisanter sur un sujet important en allemand. Une dame voit la zen attitude, le calme chez les Suisses et n'a pas trop d'idées concernant les Allemands, son seul souvenir d'accueil d'un Allemand n'étant pas bon car il refusait de parler français et de participer aux visites culturelles. Cette même personne, maman d'un enfant en bilangue allemand-anglais, regrette que bien que l'Allemagne, ce soit l'Europe et que le Parlement européen se trouve à Strasbourg, on n'en profite pas assez et que cela dépend parfois des parents. Elle regrette le manque d'entraînement de la compétence orale au profit de la compétence écrite en classe alors que c'est dès le plus jeune âge qu'on peut acquérir l'accent et avoir envie de voyager. Une personne a souligné les préjugés comme le côté râleur des Français, l'aigreur des Allemands, les Suisses bosseurs, les Antillais toujours en retard alors que ce n'est pas le cas ! Quelques autres clichés ont été exprimés (Français coincés, Allemands gourmands mais sportifs et accueillants...). D'autres ont insisté sur le fait que, quelles que soient les généralités les concernant/leur nationalité, ils étaient tous pareils ou n'avaient que quelques différences (pouvant avoir trait au caractère ou au physique), que c'étaient tous des êtres humains qui étaient « comme nous » et que seule la langue différait. La principale de l'établissement estime que ce qui les rassemble, c'est ce qu'ils sont et leurs valeurs et que les différences (probablement culinaires et culturelles) sont secondaires. Nous relevons un commentaire d'une maman d'origine bretonne qui a appris l'allemand dans les années 80. Elle a expliqué que c'était encore dur, à l'époque, de faire accepter qu'on apprenne l'allemand car des gens avaient encore de mauvaises perceptions liées à la seconde guerre mondiale. Personnellement, elle adorait qu'un de ses enfants s'installe un jour en Allemagne. L'idée de citoyen européen émerge dans les propos de plusieurs personnes interrogées.

Une élève non bilingue trouve que le français est une langue difficile et que parler allemand revenait à hurler...

(2) Le bilinguisme : quelques référents théoriques

Cette partie reprend un chapitre issu et adapté d'un mémoire de Master européen de sciences de l'éducation traitant des représentations dans l'enseignement des langues en primaire (Baugnies, 2010, p. 59-63)

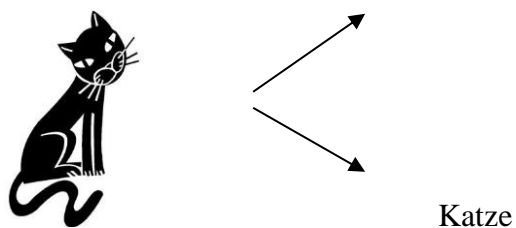
Dans *Bilinguisme et bilinguisme* (Hamers & Blanc, 1983), Josiane Hamers et Michel Blanc distinguent avant tout les termes bilinguisme : « un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique », le degré d'accès étant fonction de dimensions psychologiques, cognitives, psycholinguistiques, sociopsychologiques, sociologiques, sociolinguistiques, socioculturelles et linguistiques (Hamers & Blanc, 1983, p. 21) et bilinguisme : bilinguisme se référant à l'état de l'individu ou à l'état d'une communauté où deux ou plusieurs langues sont en contact, ce qui engendre une possibilité d'utilisation des deux codes dans une même interaction et que certains individus sont bilingues (bilinguisme sociétal). Toutefois, les définitions existantes du bilinguisme s'avèrent nombreuses et très différentes les unes des autres. Deux d'entre elles s'opposent fortement : celle de Bloomfield (1935, p.56) pour qui le bilinguisme suppose une maîtrise de locuteur natif dans deux langues alors que celle de Macnamara (1967 a) suggère qu'un bilingue fait preuve d'une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques : la compréhension à la lecture, la compréhension à l'audition, l'expression orale ou l'expression écrite.

Les auteurs expliquent que la bilinguisme suppose des compétences dans deux langues. Ainsi, il existe des bilingues équilibrés dont les compétences linguistiques sont de niveau équivalent dans les deux langues, et des bilingues dominants, dont les compétences sont supérieures dans l'une des deux langues, généralement la langue maternelle (Lambert, 1955). Les auteurs stipulent que des dimensions comme l'âge et les conditions d'acquisition des deux langues peuvent influencer le fonctionnement cognitif. Se référant à Ervin & Osgood (1954), ils distinguent les bilingues composés des bilingues coordonnés. Le bilingue composé « possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive »<sup>14</sup> tandis que le bilingue coordonné possède des équivalents de traduction pour des unités cognitives légèrement différentes. Prenons l'exemple du *chat* en français (Katze en allemand).

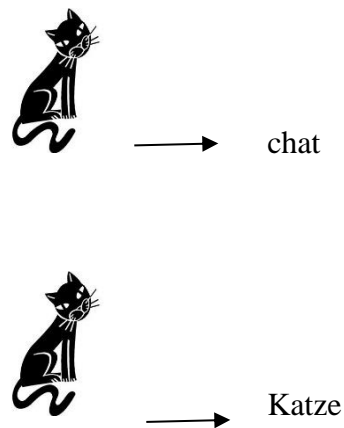
---

<sup>14</sup> Id., p. 23.

Bilingue composé :

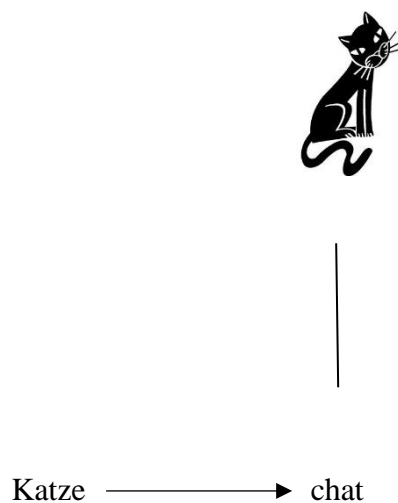


Bilingue coordonné :



Il s'agit simplement d'une organisation cognitive différente, même si un enfant qui a appris sa seconde langue dans un autre contexte que celui de sa langue maternelle aura plus de probabilité de développer un bilinguisme coordonné. Il serait donc plus probable que les élèves de classes bilingues développent un bilinguisme coordonné.

Sonia El Euch signale l'existence du système subordonné défini par Weinreich (1953). Dans ce système, un individu traite le vocabulaire issu de sa seconde langue à travers le vocabulaire de sa langue maternelle, comme illustré ci-après :



Le système subordonné trahirait une faible compétence langagière, contrairement au système composé. Sonia El Euch (2010) cite à cet effet les travaux de Kroll et Tokowicz (2001) et de Woutersen (1997).

Josiane Hamers et Michel Blanc distinguent également la bilingualité d'enfance, la bilingualité d'adolescence et la bilingualité de l'âge adulte. La bilingualité d'enfance intervient alors que « l'enfant n'a pas encore atteint une maturité dans les diverses composantes de son développement et peut donc intervenir dans ce développement », (El Euch, 2010, p. 25) soit avant l'âge de 10-12 ans. Elle peut prendre deux formes : la bilingualité précoce simultanée où l'enfant développe deux langues maternelles en même temps qu'il apprend à parler, par ex. si ses parents sont de langues maternelles différentes, et la bilingualité précoce consécutive, où l'enfant acquerra sa seconde langue après sa langue maternelle mais encore tôt dans son enfance, ex. : un enfant d'immigrant ou un enfant inscrit dans un programme d'éducation bilingue. La bilingualité d'adolescence correspond à l'acquisition d'une compétence en seconde langue après l'enfance mais avant l'âge adulte, soit entre 10-12 ans et 16-18 ans. L'état de bilingualité de l'âge adulte s'acquiert après l'adolescence. Les élèves de classes bilingues auront donc tendance à développer une bilingualité précoce consécutive, pour autant qu'ils aient intégré une classe bilingue dès le plus jeune âge.

Le milieu socioculturel de l'enfant ainsi que le statut relatif des deux langues dans la communauté influenceront la forme de bilingualité de l'enfant. Ainsi, si les deux langues sont valorisées, l'enfant tirera des avantages cognitifs de sa bilingualité par rapport à un enfant monolingue. C'est la bilingualité additive. La bilingualité soustractive (Lambert, 1974, 1977), quant à elle, concerne des apprenants qui, exposés à deux langues, ne parviennent pas à « développer une performance complète et correcte dans aucune des deux langues et où leurs capacités intellectuelles ne se verraient pas augmentées mais au contraire amoindries »<sup>15</sup>. Le bilinguisme soustractif peut engendrer des préjudices linguistiques<sup>16</sup> (ex. : l'enfant ne maîtrise convenablement aucune des deux langues ; il s'agit alors d'un semi-linguisme), des préjudices culturels (souffrances identitaires, bégaiements, ...) ou cognitifs (difficultés et retards scolaires...). Cela peut arriver en cas de submersion : un enfant d'immigrés est scolarisé dans une langue autre que sa langue maternelle. Par ailleurs, Cummins (1978) craint qu'une mise en contact trop précoce avec une seconde langue puisse mener à un bilinguisme soustractif. [...].

---

<sup>15</sup> BRAUN A., *Bilinguisme additif*, CIAVER/AIF, Séminaire de Mons, 25 novembre au 4 décembre 2005, p. 27.

<sup>16</sup> Id., p. 27-28.

Josiane Hamers et Michel Blanc ont essentiellement travaillé sur l’immersion. L’immersion est « un programme d’éducation bilingue dans lequel une langue seconde est utilisée comme langue d’enseignement à côté de la langue maternelle »<sup>17</sup>. **Le terme « immersion » employé par Hamers et Blanc correspond donc à l’enseignement bilingue tel que nous le connaissons en Alsace.** La chercheuse canadienne Ellen Bialystok (1992) a également travaillé sur l’enseignement immersif tel que défini par Hamers et Blanc. Ellen Bialystok rappelle les avantages cognitifs liés au développement bilingue mis en évidence par les auteurs précités (Hamers & Blanc, 2000) qui s’expriment dans l’intelligence verbale et non verbale, la pensée divergente, la reconstruction d’une situation perceptuelle, les relations sémantiques, la construction de concept piagétien, les tâches de perception non verbales, des tâches métalinguistiques ainsi que dans la transformation verbale et la substitution de symbole. Elle souligne que pour Hamers et Blanc (2000), ces avantages témoignent d’une créativité et d’une réorganisation de l’information de meilleure qualité. À partir de là, elle présente les résultats d’une recherche grâce à laquelle elle démontre que les petits bilingues présentent une meilleure compétence en attention sélective que leurs pairs monolingues. Elle explique que l’attention sélective doit être définie avec précision et que Jackendoff (1987) distingue l’attention (processus cognitif) et la conscience (la conscience du déroulement d’un processus). Elle précise : “As Jackendoff points out, there is an important distinction to be made between *attention*, which is a cognitive process, and *consciousness*, which is our awareness of some process” (Bialystok, 1992, p. 502). En ce qui concerne la définition de la sélectivité, Ellen Bialystok cite Enns (1990) pour qui il s’agit du « plus haut niveau de construction mentale qui caractérise l’attention » (« The highest level construct that characterizes attention is called *selectivity* » (Bialystok, 1992, p. 502). Elle ajoute que la sélectivité en question constitue une « restriction dans le domaine auquel l’attention peut être appliquée » (« This selectivity is a restriction in the domain to which attention can be applied ») (*Ibidem*). Enfin, elle souligne qu’Enns (1990) repère la sélectivité dans quatre composants de l’attention :

- ***l’intégration*** : c’est l’attention requise pour comparer deux entités qui permet la production de décisions de type jugements similaires, par exemple ;
- ***le filtrage*** : c’est l’attention servant à éviter le traitement d’information hors sujet ;

---

<sup>17</sup> HAMERS, J.F., *Développement bilingue et programmes d’immersion*, Université Laval, Québec, Communication présentée au Parlement de la Communauté française de Belgique le 21 avril 2004, CIAVER/AIF, Séminaire de Mons, 25 novembre au 4 décembre 2005, p.1.

- **la recherche** : elle permet de localiser une information ciblée. La sélectivité guidera la recherche ;
- « **priming** » (« l’amorce ? ») qui « renvoie à l’effet de stimuli répétés sur l’attention de sorte que les enfants deviennent meilleurs en résolution de problèmes qu’ils ne le seraient si de nouvelles stratégies étaient chaque fois requises » (Bialystok, 1992, p. 502).

(3) L’apprentissage bilingue tel que défini par Anémone Geiger-Jaillet, Professeur à l’IUFM d’Alsace

Anémone Geiger-Jaillet définit l’enseignement bilingue comme « une méthode d’apprentissage de langues vivantes qui fait de la langue-cible non seulement un objet de cours, une « matière », mais qui utilise cette langue cible également comme langue véhiculaire dans l’apprentissage de différentes disciplines. On l’appelle alors L2. » (Geiger-Jaillet, 2005).

(4) Le bilinguisme et son importance pour les personnes interrogées

Les personnes interrogées ont livré leur définition du bilinguisme. Leurs points de vue sont variés.

« Un apprentissage à 50% en français et à 50% en allemand mais c’est pas comme ça qu’on le vit ».

« Cela signifie qu’on parle deux langues. Pas forcément important, ce n’est pas nécessaire, mais potentiellement utile pour se faire comprendre si on se rend à l’étranger » (élève bilingue).

« Je suis bilingue, je pratique deux langues. C’est important parce qu’on comprend mieux les autres quand ils viennent d’autres pays, on connaît mieux leur pays et leurs fêtes aussi. »

« C’est le fait de parler deux langues sur un niveau équivalent ». L’importance réside dans le fait que dans le monde d’aujourd’hui, quasiment tout se construit à l’international et qu’il faut pouvoir communiquer dans plus de deux langues.

Pour un professeur en section bilingue, « c’est avant tout la richesse d’une culture double et pas uniquement les outils linguistiques ». L’important, c’est l’ouverture des cultures.

Pour une professeure en section bilingue, « C’est une très belle opportunité pour les jeunes, une chance inouïe de pouvoir travailler et se faire comprendre dans un autre pays ». « Être bilingue,

c'est fondamental en voyant le devenir de nos élèves, même s'ils ne continuent pas en ABIBAC, après la 3<sup>ème</sup>, ils vont pouvoir passer le C1 et directement intégrer le cursus en Allemagne ».

Pour un membre du personnel encadrant, c'est « Très important, fondamental dans cette ouverture qu'il peut donner [...]. Ça s'additionne pour faire un tout riche et ouvert [...] C'est important pour avoir une ouverture. »

Pour un autre membre du personnel encadrant : « Pour moi, c'est un adulte qui parle parfaitement deux langues qui peut vraiment se débrouiller et avoir une conversation soutenue avec quelqu'un. » Importance : nécessité (Alsace, frontière allemande). Il faut au moins faire l'effort de parler l'autre langue. « Quand quelqu'un vient chez nous, on est content qu'il parle notre langue, ouverture vers l'autre ».

« Quand on apprend, on est, on parle deux langues – ça permet d'avoir deux possibilités si on ne veut pas vivre en France ». (élève bilingue)

« Quelqu'un qui parle allemand et français » (élève non bilingue.). Qui parle deux langues. C'est intéressant. »

« Parler deux langues exactement bien parallèles. Parler plusieurs langues, c'est vraiment un truc qu'il faut savoir faire car on peut aller visiter des pays et discuter avec plusieurs personnes de plusieurs pays » (élève bilangue).

Élève bilingue. : « Ça veut dire parler 2 langues et apprendre une nouvelle des fois. Comme moi, j'apprends le français et l'anglais, je suis plus bilingue que trilingue ».

« Ça me paraît évident. (...) On ne devrait pas juste apprendre une langue mais enfin que ça devrait être normal d'être bilingue parce qu'avec la mondialisation, une langue doit être apprise dans le tas comme on le faisait avec le grec et le latin, ça faisait partie prenante de l'enseignement ».

Selon une maman, il ne faut pas forcément être bilingue mais il est indispensable d'avoir une autre langue étant donné les voyages, le travail et les études à l'étranger. On n'irait pas loin avec le français seul. Cette maman, comme un papa professeur d'allemand dans un autre établissement, n'ont pas vraiment donné de définition du bilinguisme mais de l'enseignement bilingue. Cependant, le papa en question amène une « définition » comme ceci : « Quand on est linguiste, on sait qu'on ne peut pas être parfaitement bilingue. Je dirais que le système, c'est de plonger l'élève dans ce bain linguistique et de l'aider à grandir dans les deux langues, par la



culture essentiellement, mais pas seulement. Le fait d'être bilingue, autrement, c'est de faire ce pas de côté. Ne pas avoir une approche trop franco-française et trop nombriliste ».

« Normalement, c'est la pratique de deux langues indifféremment l'une, l'autre, c'est peut-être le cas de familles où l'un parle une langue et l'autre une autre. » (maman d'ancien élève bilingue, actuellement en seconde).

« C'est le fait de pouvoir passer aisément d'une langue à l'autre et d'être capable aussi bien dans la langue maternelle que dans la langue étrangère de pouvoir se débrouiller même en termes de lecture. Oui, pour moi, c'est fondamental en termes d'ouverture culturelle. Après, moi, je pense qu'on peut avoir une vie épanouie sans maîtriser une langue étrangère mais pour peu qu'on ait envie ou besoin de rencontrer d'autres personnes, c'est nécessaire et pour nous, Alsaciens, ça me semble primordial ». (Enseignant en section bilingue)

« Parler couramment les deux langues, savoir écrire, lire, communiquer assez facilement dans les deux langues. Je crois que je vous confirme que citoyen du monde, ça passe par l'apprentissage d'une, de deux langues étrangères. Erasmus, c'est formidable pour ça et je trouve que c'est un plus indéniable. Et même sur le futur CV du jeune, partir un an, ce n'est pas anodin. C'est très bien pour la future intégration professionnelle. Les grands groupes en France ou les petites entreprises en Alsace, c'est indéniablement un plus de parler en allemand (pause) ou en anglais » (parent d'ancien élève non-bilingue actuellement au Lycée Kléber).

#### (5) Avantages et apports de l'enseignement bilingue pour les personnes interviewées

Les personnes interrogées considèrent l'enseignement bilingue comme très bénéfique et soulignent :

- **L'importance de démarrer une langue tôt**, se débrouiller dans/*maîtriser* deux langues (« il y a du travail derrière »), dont *une langue étrangère frontalière (classe 4 18:)* dont on apprend le vocabulaire d'une autre manière : on n'étudie pas une liste de mots à réciter immédiatement mais on apprend du vocabulaire à maîtriser. Il s'agit d'acquérir une compétence. « *Un jeune enfant est extrêmement perméable à la langue, plus une*

---

18 Les phrases en italique indique que les idées énoncées peuvent appartenir à d'autres classes indiquées entre parenthèses.

*langue est apprise tôt, plus il y aura des réminiscences » (professeure en section bilingue qui observe également cela avec ses propres enfants en section bilingue) (classe 4);*

- **la présence d'une ouverture**

1. *vers d'autres langues (pas seulement l'anglais), (cité par des parents) (classe 4) ;*
2. *aux autres ;*
3. *vers une autre culture à découvrir : « Découvrir une autre culture, d'autres populations, un autre pays, un autre fonctionnement. Il n'y a pas que la France dans le monde. On devient plus tolérant. Nous avons également relevé la projection comme citoyens du monde et l'ouverture culturelle vers des œuvres en direct, autrement qu'au travers de manuels (classe 4 ;) »*
4. *d'esprit, une autre manière de parler et de comprendre les choses ;*
5. *à la curiosité, l'envie d'apprendre par d'autres biais (Internet) (classe 4) ;*
6. *à d'autres sonorités (classe 4 ;) »*
7. *aux voyages (classe 4) ;*

- un mode de travail différent. A ce titre, quelques personnes insistent sur un **autre mode de fonctionnement cérébral**, « une certaine gymnastique d'esprit car comme la langue ne se construit pas comme le français, forcément faut penser différemment et faire des efforts et pour elle l'anglais, c'est pour ça que c'est devenu très facile car c'est une langue très difficile au départ ce qui n'est pas le cas de l'anglais »;
- une **ambiance** facilitant l'intégration, qualifiée de « chouette » ;
- la possibilité de **poursuivre des études** (mais nous avons entendu un bémol sur ce point concernant les sélections) et de **travailler en Allemagne** ;

Bref, comme l'a dit une maman : « Beaucoup plus de positif que de négatif ».

Nous avons toutefois observé que certaines personnes inscrivait leur enfant au Collège Kléber pour sa renommée et son environnement attractif. Ainsi, certains demandent une dérogation que leur enfant puisse le fréquenter. Une maman a souligné qu'on allait dans l'enseignement bilingue pour des raisons culturelles (en habitant Strasbourg) mais aussi pour une « classe qui va bien fonctionner, de bon niveau » et comme le bilinguisme constitue une difficulté supplémentaire, pour y trouver des élèves motivés. On nous a également parlé de « très bonnes

classes », d' « élèves qui souhaitaient bien faire, qui sont bons voire très bons » et qui sont soutenus à la maison ;

La motivation d'une autre famille était double : si le choix de l'enseignement bilingue était incontournable pour cette famille de professeurs d'allemand dans d'autres établissements, la proximité de ce collège réputé n'a pas été étrangère au choix de leur domicile. Le parent rencontré a ainsi expliqué que son enfant était à Kléber car c'était « le collège de secteur » mais a avoué ensuite que l'achat de l'appartement familial avait été motivé par la proximité de ce bon collège qui proposait un enseignement bilingue.

(6) Avis des pairs ? (condisciples/autres parents/collègues)

Les avis divergent à ce sujet :

Certains, comme une professeure en section bilingue, un autre membre du personnel encadrant, ou une personne en section bilingue anglais-allemand et les élèves bilingues, pensent que ses collègues partagent les mêmes avis.

Un papa professeur d'allemand, est en accord seulement avec la moitié de ses collègues

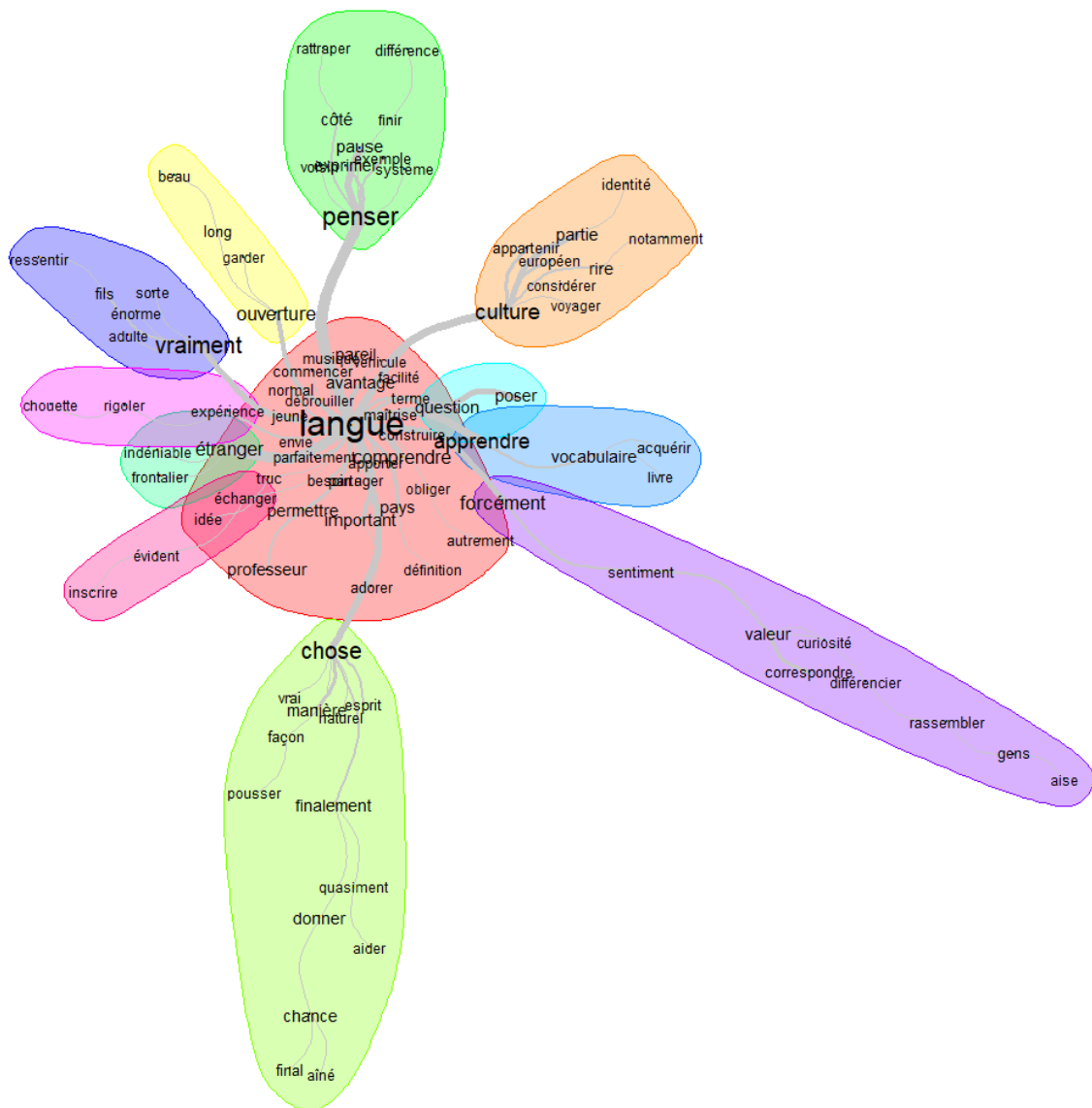
D'autres, comme un élève bilingue ne pense pas être vraiment du même avis que ses camarades de classe à ce sujet, ce qui est le cas aussi d'un membre du personnel encadrant.

À l'opposé, une maman croit faire figure d'extra-terrestre pour son avis sur la mixité bilingue/non-bilingue et une autre pense que les avis sont moralement différents.

C'est ce que pense aussi une étudiante bilingue anglais-arabe, elle ne sait pas car « franchement, chacun a sa manière de penser ».

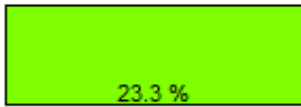
## Graphe de la classe

Nombre d'occurrences >2



d) Le contexte

classe 2



élève  
mettre  
collège  
classe  
ensemble  
niveau  
ambiance  
élèves  
sixième  
équipe  
bilingue  
ca  
grand  
section  
cours  
profil  
proposer  
social  
difficulté  
maternel  
investissement  
impliquer  
bcp  
enfant  
heure  
min  
projet  
arrêt

CHD		Profils x		AFC					
1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3		4 Classe 4			
182/660		154/660		158/660		166/660			
27.58%		23.33%		23.94%		25.15%			
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	^
137		4	9	44.44	2.27	adv_sup	tant	NS (0.13...	
138		27	92	29.35	2.16	con	donc	NS (0.14...	
139		10	29	34.48	2.11	adv_sup	toujours	NS (0.14...	
140		66	131	50.38	66.84		*ST_personnel	< 0,0001	
141		78	170	45.88	65.08		-*contexte	< 0,0001	
142		27	69	39.13	10.75		*ST_enseignant	0.00104	
143		143	571	25.04	6.93		*TC_bilingue	0.00849	

Bienvenue

Le contexte (Chi2 = 65,08, p < 0,0001) définit cette classe.

Le personnel encadrant s'y exprime très significativement ( $\text{Chi}^2 = 66,84, p < 0,0001$ ), ainsi que les enseignants ( $\text{Chi}^2 = 10,75, p < 0,002$ ). Les classes bilingues y sont très significativement représentées ( $\text{Chi}^2 = 6,93, p < 0,01$ ).

(1) Le bilinguisme dans l'établissement

La filière bilingue existe depuis longtemps. A-t-elle été créée suite à une demande ou une injonction ? Un membre du personnel encadrant ne le sait pas car elle a été créée antérieurement à son arrivée.

Il nous a été rapporté, par un professeur qu'il s'agissait d'une demande des parents de l'école Branly afin de donner une suite à l'enseignement bilingue en primaire.

Un autre membre du personnel encadrant n'était pas là à l'époque et suppose que ce fut l'ouverture d'une suite d'un parcours maternel et primaire dans le secteur.

Un enseignant bilingue ne connaît pas l'historique mais le suppose en lien avec la politique mise en place en maternelle.

(2) Mixité et ambiance

Le Collège Kléber est un établissement public mixte installé dans un quartier plutôt favorisé en centre-ville, à côté des institutions européennes, de France 3 et d'Arte. Sa population, issue d'une vingtaine d'écoles différentes, est variée et hétérogène sur les plans des origines sociales et des profils scolaires, ce qui constitue une grande richesse. Certains élèves l'ont intégré sur base de critères sociaux. Cette mixité sociale et culturelle est croissante dans l'établissement. Afin que chacun y trouve sa place et de favoriser le vivre-ensemble, des actions sont mises en place, notamment sous forme de débats philosophiques animés par des étudiants en philo. L'ambiance y est bonne et reflète un réel souci d'intégration de tous : les enseignants s'y sentent bien, s'entendent bien et apprécient la proximité avec la hiérarchie qui connaît bien les élèves. Les parents, dont certains font partie de l'une des trois fédérations de parents de l'établissement, sont accueillis et impliqués. Ils peuvent aisément prendre contact avec l'équipe pédagogique via la plateforme ENTEA. Les parents des petits de 6<sup>ème</sup>, surtout s'ils sont en section bilingue, sembleraient plus angoissés et enclins à communiquer avec les professeurs. Dans ce collège, on fait preuve de bienveillance, notamment envers les élèves en difficulté. L'équipe est considérée comme soudée pour mener chacun à la réussite.

Les enfants trouvent que leur collège est grand mais s'y sentent bien car il y a une bonne ambiance et qu'ils sont bien intégrés dans leur classe. Une jeune l'a comparé à une tortue dont les écailles sont symbolisées par ses briques rouges ; une autre l'a comparé à un éléphant grâce à sa taille ; il est également assimilé à un ours, un « animal protecteur » ou à un loup à cause de la disposition de ses bâtiments.

L'établissement est bien organisé. Il dispose d'une classe pour élèves présentant un handicap et une classe d'élèves en UPE2A (allophones). L'enseignement des langues y est favorisé. Ainsi, le choix entre quatre langues vivantes est proposé aux enfants et une section bilingue y est offerte. Sur ses 575 élèves, environ un quart est inscrit en section bilingue, à raison d'une classe par année (4 classes sur 19, certains groupes bilingues sont divisés en deux et répartis sur deux classes dans lesquelles ils sont mélangés à des non-bilingues). Les élèves bilingues se connaissent souvent depuis la maternelle, sont issus de classes sociales plus favorisées et ne côtoient guère les personnes de sections non-bilingues qui, à leur tour, les considèrent avec méfiance. Certaines personnes déplorent ce manque de mixité sociale, cet « entre-soi » qui ne reflète pas la diversité de la société. Pour pallier ce manque d'échanges, certains groupes de bilingues sont scindés en deux et sont regroupés avec des étudiants non-bilingues. Lorsque des classes regroupant des bilingues et des non-bilingues sont formées, il y a un temps d'adaptation mais les contacts s'établissent finalement entre les élèves des deux sections. Par ailleurs, la principale essaie que les professeurs qui travaillent en section bilingue enseignent également en section non-bilingue. Les professeurs en section bilingue ont passé la certification DNL, ce qui prouve leur motivation. L'équipe est également très soudée. Les parents sont reconnaissants de l'investissement des professeurs en section bilingue car ils ne disposent pas de manuel et s'investissent énormément.

Pour intégrer un parcours bilingue, il suffit d'y être inscrit depuis la moyenne section de maternelle. Les élèves proviennent de trois écoles primaires parmi lesquelles Branly et Hautepierre. Les élèves issus de Branly auraient un arrière-plan familial davantage germanophone que ceux venant de Hautepierre. Aucun test n'est prévu. Toutefois, il arrive qu'un élève abandonne le parcours bilingue pendant un an puis le réintègre ou qu'un élève s'y inscrive en cours de route. Nous avons entendu le cas d'un élève qui maîtrisait déjà bien l'allemand et a pu intégrer le cursus après demande aux inspecteurs ainsi qu'un élève venu d'une autre région qui est passé de la section bilangue, dans laquelle il s'ennuyait, à la section bilingue. Il est rare que l'école doive conseiller l'arrêt de la section bilingue à l'issue de la sixième (environ 2 sur 30). Cela pose toutefois problème s'ils ne sont pas du secteur car ils ne

peuvent alors pas rester dans l'établissement. Ensuite, il n'y a pas plus de pertes mais on propose cependant l'arrêt, même si la famille veut qu'il reste, si l'élève a de grandes difficultés.

### (3) Choix d'une classe bilingue

Les personnes interrogées ont émis des avis variés concernant ce choix :

- Pour une maman, il s'agissait d'une « évidence » due à sa satisfaction du parcours bilingue de l'aînée et de son affection pour l'Allemagne. La maman interviewée n'aurait en revanche pas opté pour du bilingue français-alsacien car c'est une langue locale, régionale, moins utilitaire « pour sortir ou aller ailleurs » que l'allemand, le français ou l'espagnol et qu'elle n'a pas d'attaches en Alsace. Elle est bretonne et n'est pas contre l'apprentissage du dialecte à l'école mais pas en classe bilingue ;
- choix des parents quand l'enfant était en maternelle mais ça lui a plu et il a voulu continuer. A ce titre, un couple demande chaque année à sa fille si elle souhaite continuer car elle est violoniste et suit un cursus de 9H30 de musique par semaine. Cela doit être son choix et « tous les ans, elle résigne ». Un autre élève exprime le choix de ses parents qui voulaient « que j'apprenne plusieurs langues ». Une maman insiste sur le fait que « c'était vraiment donner une chance à notre fils d'acquérir une autre langue que la langue maternelle et d'une façon vraiment poussée et pas vraiment une initiation ». Un parent professeur d'allemand dans un autre établissement, tout comme son épouse, voulait absolument que son enfant suive le parcours bilingue. Il a expliqué qu'ils avaient choisi le collège de secteur mais a avoué plus tard que le choix de l'appartement familial avait été mu par la présence sur le secteur d'un bon collège proposant le parcours bilingue. Il ajoute qu' : « On peut confondre l'excellence avec l'élitisme, que son enfant évolue dans un milieu plus privilégié pour parler franchement, pour être dans les bonnes classes, les bonnes écoles. Mais je ne pense pas que ce soit la majorité » car cela peut représenter un suivi lourd. Si ce n'était pas le choix des élèves, très motivés, ça le devient ;
- le nombre d'heures n'effraie pas les élèves. D'ailleurs, une initiation d'une heure hebdomadaire d'arabe est proposée à deux élèves bilingues et ils progressent très vite ;
- ennui dans les classes monolingues (élève bilingue) ;
- on n'a pas choisi l'allemand parce que c'était une langue plus difficile.



(i) *Avantages et apports du parcours bilingue*

Les personnes interrogées estiment que le parcours bilingue présente de nombreux avantages et apporte beaucoup à ceux qui le suivent, à savoir :

- Un avantage dans la scolarité, un enrichissement :
  - notamment « dans les langues » :
    - cet enseignement paritaire français-allemand apporte un bon niveau de langue et de nets progrès sont constatés de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup> ;
    - la maman d'un ancien élève bilingue du collège, actuellement en seconde, constate que son enfant « est très à l'aise en allemand » ;
    - un enseignant bilingue constate que les élèves bilingues ont un niveau supérieur en allemand par rapport à des élèves ayant suivi l'allemand en LV1. Ils sont capables de produire un écrit relativement long et structuré à un niveau d'expression satisfaisant ;
    - un élève estime qu'on apprend beaucoup de choses : « On apprend la culture, les mots, des phrases, on apprend à conjuguer, à lire, du vocabulaire surtout et voilà [...] Les cours ben ils m'apportent du bien un petit peu [...] Ben parce qu'on apprend plein de mots et que j'aime bien » ;
    - une maman apprécie un « apprentissage naturel, des idiomatismes mis en place de manière quasi naturelle malgré un environnement assez artificiel. L'enseignant n'est pas forcément un locuteur natif et cela s'avère efficace » ;
    - au niveau des programmes : les professeurs de mathématique donnent également les termes spécifiques à leur discipline en français pour pallier le risque de lacunes lexicales. En histoire, une maman a constaté une bonne vision du programme français avec quelques aspects allemands en plus ;
  - « une difficulté stimulante, l'allemand implique plus de concentration et un peu de travail » selon une maman dont la fille avoue ses facilités d'apprentissage (« C'est trop facile, ça » !) et qui s'ennuie très vite car elle comprend rapidement.
  - des « aspects pragmatiques » décelés par une personne qui insiste sur l'« expérience intéressante d'évoluer dans une autre langue, comme au théâtre de

porter un masque, de se cacher derrière et vivre les choses différemment [...]

J'espère que ça nourrit une forme de tolérance. Chez mon fils, c'est le cas » ;

- évolution et intégration des élèves : ce parcours est considéré comme un facteur de leur future intégration professionnelle. La maîtrise de l'allemand ou de l'anglais constitue un plus pour les grands groupes en France ou les petites entreprises en Alsace. Il y a une possibilité de poursuivre des études (mais nous avons entendu un bémol sur ce point concernant les sélections à l'entrée des études) et de travailler en Allemagne. Concernant le groupe-classe, une maman considère que « la classe de son enfant est très bien, que les enfants se sont suivis de la maternelle jusqu'à maintenant, qu'il y a un noyau de parents qui s'entendent très bien et font des sorties ensemble, partagent les mêmes valeurs et les mêmes attentes, qui sont unis ». Une autre maman observe le niveau de performance des élèves dont la vitesse de travail est encouragée par les professeurs. Ce sont généralement de très bonnes classes remplies d'élèves qui souhaitent bien faire, qui sont bons voire très bons mais qui reçoivent du soutien à la maison. « Les élèves qui suivent sérieusement peuvent aller très loin » selon un membre du personnel encadrant. Le personnel a un avis très positif sur ce type de parcours mais déplore des arrêts durant le parcours scolaire.

A nouveau, comme le dit une maman : « beaucoup plus de positif que de négatif ».

(ii) *Inconvénients de l'enseignement bilingue  
selon les personnes interrogées*

Si certaines personnes ne constatent aucun inconvénient, d'autres ont pointé les aspects suivants :

- ***Difficultés de l'enseignement bilingue pour les élèves et les professeurs***

Cet enseignement est considéré comme « pas facile pour tous ». Il nécessite de la motivation et les professeurs auraient tendance à interroger les meilleurs. Comme les élèves doivent être davantage concentrés durant les cours, une maman pense qu'ils doivent être plus fatigués et aimerait que les récréations durent 45 minutes plutôt que 10 afin qu'ils puissent se dépenser. Une désaffection de l'allemand est observable au fil des ans suite à un « ras-le-bol des enfants » selon une maman. Celui-ci pourrait être renforcé par la présence des mêmes professeurs d'une année à l'autre : un seul en histoire-géographie et un seul en mathématiques qui ont, de leur côté, un surcroît de travail dû à l'absence de manuels adaptés à l'enseignement bilingue. Comme

l'aspect affectif s'avère important, si les contacts entre élèves et professeurs récurrents sont moyens, une maman estime que ce n'est pas idéal. Beaucoup ne continuent pas en section bilingue au Lycée Marc Bloch. C'est un choix difficile pour les enfants et leur famille. C'est un peu frustrant pour les enseignants du parcours bilingue. Il y a une rupture : pas d'ABIBAC qui implique un investissement énorme, des sacrifices... les familles opèrent ainsi un choix réaliste. Certains sont réorientés vers le bilingue allemand car ils ont des difficultés de compréhension mais généralement, pourtant, les enseignants encouragent à la poursuite du bilingue. Certains étudiants abandonnent également la filière bilingue par peur de suivre certains cours en allemand, par saturation et généralement, les parents ne veulent pas forcer leur enfant à rester dans un parcours bilingue. Nous avons également relevé le risque de lacunes en français : une maman a constaté que les bases enseignées étaient correctes mais qu'il y avait un manque d'exigence dans certaines classes de l'école élémentaire.

- ***Son aspect social***

L'enseignement bilingue est un enseignement élitiste. Les enfants qui le fréquentent sont « poussés » à la maison et cela se ressent dans leur travail. Du coup, les élèves de la filière bilingue sont peu nombreux et ne forment qu'une seule classe par année. Au moins la moitié des élèves de la classe a toujours été ensemble depuis la maternelle... Parfois, ils sont séparés et regroupés avec des non-bilingues mais ils restent malgré tout entre eux. Ils se constituent par conséquent une certaine identité, une étiquette, même auprès de certains professeurs qui attendent énormément d'eux... Il n'y a pas de mixité sociale, on reste dans « l'entre-soi ». Or, le bilinguisme est une ouverture. Cela pose donc problème. Nous en reparlerons dans les aspects négatifs du parcours bilingue.

(iii) *Pas ou peu d'aspects négatifs du parcours bilingue*

Lorsque nous avons posé la question des aspects négatifs du parcours bilingue, nous avons obtenu des réponses variées.

- ***(Quasi)-absence d'aspects négatifs mais surcroît de travail***

« Je ne pense pas qu'il y ait de points négatifs » (élève). Même avis de la part de parents qui, cependant, soulignent la difficulté de « passer d'un système à un autre » car il y a un risque de lacune dans le vocabulaire relatif aux disciplines étudiées en allemand. Mais ces parents se sont aperçus que les professeurs de mathématique compensaient en enseignant également les termes spécifiques en français. Ces parents constatent également qu'en histoire, le programme français est enrichi à l'aide d'aspects plus allemands. Une professeure de section bilingue ne va pas

trouver beaucoup d'inconvénients non plus. Elle explique cependant la surcharge de travail pour les enseignants DNL car il n'existe pas de manuel. Elle émet toutefois la remarque que si un enfant a trop de difficultés, il ne faut pas que la charge de travail devienne trop volumineuse. L'investissement supplémentaire de la part des élèves est également exprimé par un membre du personnel encadrant qui souligne que ce sont des enfants très stressés qui ont le sentiment d'avoir beaucoup de choses à faire et doivent beaucoup se concentrer. Ils subissent la pression de leurs parents qui visent l'excellence. Le système de classe sans notes pourrait d'ailleurs être proposé. Cela a été instauré dans une autre classe dont les élèves sont à présent beaucoup plus détendus. Un papa pense que s'il n'y avait pas cette charge de travail supplémentaire comme ce ne sont pas des locuteurs natifs, son fils se reposerait sur ses acquis. Une personne suivant le parcours bilingue nuance également ce surcroît de travail : ce n'est « pas trop compliqué à apprendre sauf certaines choses comme les déclinaisons ».

- ***La difficulté d'organisation des cours et des horaires***

- ***Un choix des parents... pour éviter la mixité sociale ?***

Le choix du parcours bilingue n'est pas nécessairement celui des enfants et il nous a été rapporté que les raisons de ce choix ne sont pas nécessairement les bonnes étant donné que « certaines familles font en sorte que leurs enfants ne côtoient pas l'ensemble des publics ».

- ***Le souci de mixité bilingues/non-bilingues et... une certaine stigmatisation ?***

Les bilingues se connaissent généralement depuis l'école maternelle et ont tendance à rester entre eux et à ne pas se mélanger aux autres même si on tente de les intégrer dans une classe mixte d'élèves bilingues et non-bilingues : « cela reste sectorisé », regrette une maman. Les classes mixtes ne sont d'ailleurs pas perçues par les parents comme « une ouverture » car lors d'un changement de classe, on fait « plus de connaissances » et on peut « se changer les idées ». Cet entre-soi, considéré comme « préjudiciable à l'ouverture des élèves » selon une professeure en classe bilingue est également déploré par une maman qui trouve qu'il offre « moins de protection dans un collège avec des classes différentes ». Du coup, « les bilingues sont très mal vus par les autres [...] Les autres pensent qu'on est plus intello, il y en a c'est peut-être vrai mais moi j'ai tout et ils nous trouvent différents [...] Pour eux (les bilingues !), les monolingues ou les bilangues sont totalement différents. Ils les voient comme des idiots. Ils savent qu'ils ont des qualités que les autres n'ont pas mais ils les croient pas aussi forts qu'eux ».

L'image de bons élèves de la section bilingue les suivrait également chez certains professeurs qui les surnommeraient les « bibis » et s'attendraient parfois « à mieux pour une section bilingue ». Cette stigmatisation n'est pas appréciée des élèves.

#### (4) Choix du parcours non-bilingue

La seule option de l'allemand pour le parcours bilingue constitue une raison pour laquelle deux élèves ont préféré la filière bilangue. Un élève n'aimait pas l'allemand et a voulu l'arrêter car il éprouvait des difficultés : il « n'arrivait pas à l'enregistrer ».

Un jeune aime l'espagnol et voulait en faire depuis trois ans. Par contre, il n'aimait pas l'allemand qui lui était « impossible à enregistrer ». Il aime l'aspect utile de l'anglais. Une étudiante du parcours bilangue français-arabe a choisi ce parcours parce qu'elle n'était pas vraiment intéressée par l'allemand. Enfin, un élève a choisi cette option parce que « l'anglais, il y a une base qu'il aime déjà très fort et sinon les parents veulent ». Il regrette « d'avoir eu moins le choix pour l'espagnol car c'est une langue très facile ».

#### (i) *Apports du parcours non-bilingue*

L'établissement aimerait ouvrir une classe bilangue anglais-espagnol supplémentaire. Une personne du parcours bilangue estime qu'une classe bilangue est une classe normale et aimerait devenir bilingue français-anglais. Un élève affirme aimer l'espagnol et voulait l'apprendre depuis trois ans. Il apprécie également l'intérêt de l'anglais. L'utilité de connaître l'anglais ou l'allemand est également soulignée par une autre élève « si l'on souhaite travailler dans d'autres pays ».

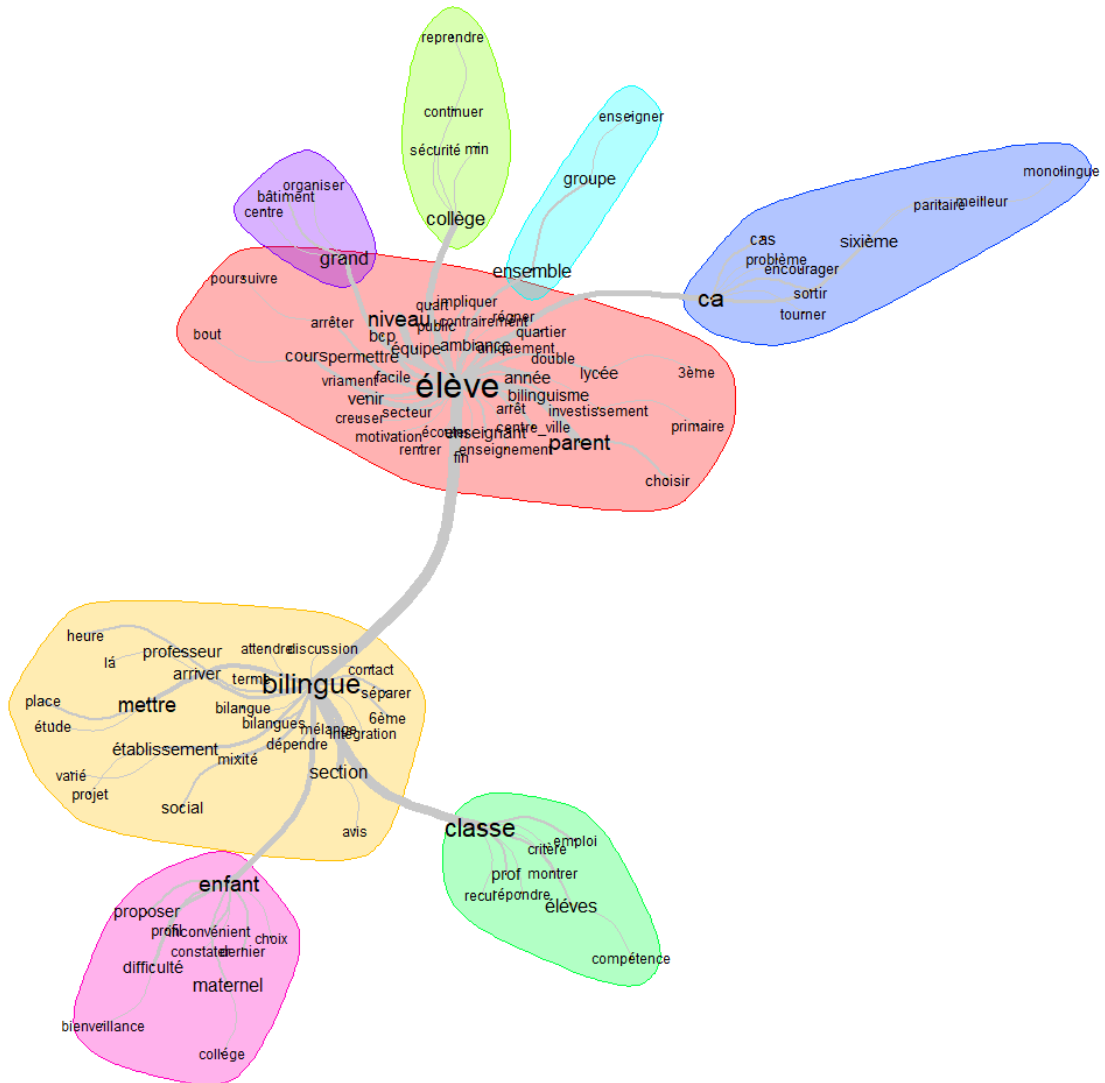
Concernant les méthodes de travail, deux classes ont été constituées en anglais et cela favorise les activités orales : « Au début, il faut faire le co-teacher en anglais, cela forme à mieux parler » explique un élève. Ce type de pratique existe aussi en espagnol : les étudiants peuvent demander d'écrire la date en espagnol et d'établir la liste des élèves. Une étudiante apprécie le « travail en îlots pour le partage et la comparaison de connaissances ». Les devoirs permettent de s'exercer et elle apprécie la possibilité d'échanger avec les assistants des professeurs. Elle a vu une fois l'assistante en arabe et un assistant en anglais devait arriver (élève rencontrée en octobre 2017).

(ii) Aspects négatifs du parcours non-bilingue

Une élève du parcours bilangue regrette le manque de contacts avec les bilingues. Elle ne connaît que ceux qui suivent les cours de latin et de grec.

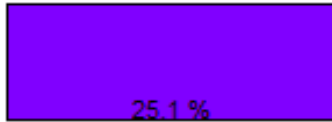
**Graphe de la classe**

Nombre d'occurrences >2



e) *Culture et mobilité*

classe 4



échange  
fois  
sortie  
kehl  
allemagne  
temps  
aller  
correspondant  
seul  
voyage  
voiture  
ami  
partir  
achat  
sentir  
mois  
personnellement  
cpe  
train  
intérêt  
éventuellement  
spire  
semaine  
positif  
accueillir  
france  
règle

CHD Profils x AFC									
1 Classe 1		2 Classe 2		3 Classe 3		4 Classe 4			
182/660		154/660		158/660		166/660			
27.58%		23.33%		23.94%		25.15%			
n...	↑	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p	
107		2	3	66.67	2.76	num	2	NS (0.09...	
108		2	3	66.67	2.76	pre	via	NS (0.09...	
109		9	23	39.13	2.47	ono	bah	NS (0.11...	
110		7	17	41.18	2.38	adj_sup	juste	NS (0.12...	
111		31	99	31.31	2.35	adv_sup	bien	NS (0.12...	
112		30	97	30.93	2.02	adv_sup	oui	NS (0.15...	
113		95	236	40.25	44.51		-*cultureidentite	< 0,0001	

Bienvenue

Cette classe définit sans ambiguïté les discours principaux des acteurs au sujet de la culture et de l'identité (Chi2 = 44,51, p < 0 ;0001) sans qu'aucun des acteurs ne soit significativement plus représenté qu'un autre.

(1) Habitudes dans les pays germanophones

Les personnes interrogées se rendent généralement régulièrement (de deux fois par mois à une fois tous les deux mois...) en Allemagne en voiture, en tram, à vélo ou à pied. Les déplacements personnels s'effectuent avec les enfants. Certaines personnes y ont des amis (parfois des Français partis s'installer en Allemagne) ou de la famille (personne marocaine). Très peu ont un ami ou de la famille en Suisse et ils s'y rendent peu, tout au plus deux fois par an. Un enfant bilingue a un copain allemand qui vit à Strasbourg. Les gens vont en Allemagne pour leurs courses, leurs loisirs (parcs d'attraction, visites culturelles, visite de son correspondant pour un ancien élève bilingue dont nous avons rencontré la maman, balade, randonnée etc.) ou dans le cadre d'échanges scolaires ou de stages (but professionnel s'il s'agit d'enseignants. Le couple de professeurs d'allemand s'y rend également en vacances.

Le collège participe aux frais liés aux échanges organisés avec l'Allemagne. Elle a développé des partenariats avec trois établissements allemands : Kehl en 6<sup>ème</sup> (une semaine dans chaque établissement), Spire en 5<sup>ème</sup> et Trèves en 4<sup>ème</sup>. Les échanges impliquent un lourd travail en amont. Certains correspondants se voient en-dehors des échanges officiels avec l'école et plusieurs gardent des contacts sur le long terme. La proximité avec l'Allemagne et sa facilité d'accès, notamment en tram, favorisent les visites des personnes interrogées sur son territoire. La Fête de la Réunification a été citée par une maman. Les personnes interrogées vont par contre rarement en Suisse et aucun échange scolaire n'y est prévu. La Suisse est plutôt fréquentée lors de voyages. Une personne parle toutefois d'amis et de famille en Suisse. Une autre personne va en Suisse pour les montagnes ou s'est rendue à Bâle pour un tournoi de tennis.

Des partenariats ont été noués avec des écoles primaires : Branly, l'école des Romains et Hautepierre certaines années.

Des voyages sont également organisés en Angleterre et en Espagne pour les élèves bilangues. Il ne s'agit pas d'échanges même si les élèves sont hébergés en famille. Il existe également des voyages pour les latinistes et les hellénistes. La Grèce est le seul pays où les élèves sont logés à l'hôtel.

Il y a une enseignante stagiaire germanophone dont la nationalité n'est pas connue dans l'établissement. En revanche, il semble ne pas y avoir de collègues statutaires allemands ou suisses dans l'établissement.

D'une manière générale, les personnes s'accordent sur le fait que la langue fait partie de la culture, qu'elle permet de partager et « facilite les échanges ». Les réseaux sociaux, utilisés à



bon escient, peuvent y aider. On peut être fier de sa langue et la faire connaître aux étrangers. La maman qui fait cette remarque regrette que dans les pays nordiques, les jeunes regardent très tôt la télé en anglais, ce qui n'est pas le cas ici, comme en Espagne et en Italie d'ailleurs. Une autre maman explique que « la langue véhicule la manière de penser, la phrase véhicule ce qu'on pense ». Certaines personnes mentionnent leur identité plurielle, leur culture européenne, multiculturelle, notamment une personne qui a vécu aux Etats-Unis et en Angleterre.

Concernant les valeurs, celles de la République ainsi que la solidarité, la tolérance, le partage, le respect (de l'autre/de soi/de la planète...), les formules de politesse de base (bonjour etc.), l'honnêteté, de pouvoir vivre avec tous, « ne pas s'occuper de ceux qui vivent mieux », l'ouverture à l'altérité, profiter de chaque jour, avoir des passions, avoir des rêves et les poursuivre, accompagner avec bienveillance, sans jugement, plaisir dans les études, « les valeurs de l'éducation religieuse appliquées de façon laïque »... Les valeurs des personnes interrogées sont en adéquation avec celles de l'établissement.

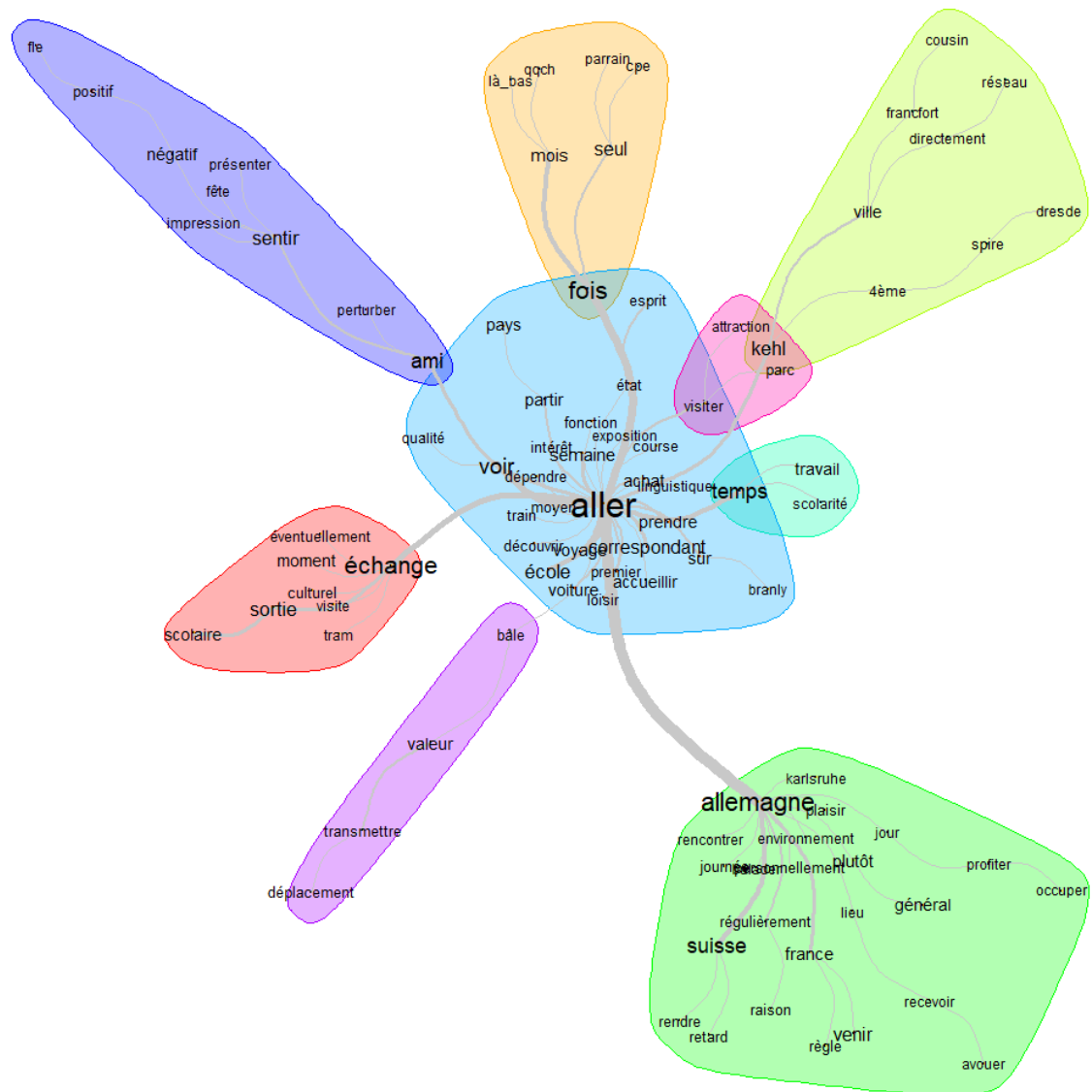
## (2) Emploi des nouvelles compétences (quand ? où ?)

À la question : « Quand et où votre enfant utilise-t-il ce qu'il a appris (compétences linguistiques, interculturelles) ? », les réponses ont montré différentes situations propices à leur emploi.

Les échanges scolaires avec les correspondants, lors des déplacements en Allemagne, sont des occasions propices souvent évoquées. Au même titre, les visites et loisirs, les courses dans les magasins sont aussi l'occasion de s'entraîner à parler, seul ou avec l'aide parentale. Plus rarement, le fait d'avoir des parents eux-mêmes professeurs d'allemand est une aide précieuse. Les recherches sur Internet, les médias, la télévision sont aussi des vecteurs non négligeables d'apprentissage, ce qu'exprime la maman d'une élève en parcours bilangue ; elle aime regarder des films en espagnol ce qui leur donnent l'occasion parfois, à toutes les deux, de parler en espagnol. Ces modes informels prolongent et enrichissent les enseignements scolaires.

## Graphe de la classe

Nombre d'occurrences >2



f) *Les projets*

(1) Une orientation mixte

Une enseignante nous a expliqué qu'après le collège, les étudiants devaient faire face à un triple choix :

- la section bilingue du secteur au Lycée Marc Bloch ;
- la section euro allemand du Lycée Kléber dans laquelle on est admis sur dossier. Le souci est que le Lycée Kléber ne propose pas de section bilingue et certains anciens élèves bilingues du collège s'y sont ennuyés car cette section a été créée pour de bons élèves qui ont commencé l'allemand en 6<sup>ème</sup> alors que les bilingues ont débuté l'allemand en maternelle. Les élèves qui poursuivent au Lycée Kléber arrêtent l'allemand s'ils optent pour des études scientifiques. Le Lycée Kléber est d'ailleurs réputé sur le plan scientifique ;
- l'abandon de la section bilingue et la poursuite de leurs études dans un lycée de secteur classique

Le tableau suivant répertorie les projets depuis les différents interlocuteurs (cf. tableau 54).

(2) Tableau récapitulatif des projets des élèves

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des projets des élèves - collège Kléber

Thèmes	Personnel	Parents		Elèves	
		Enfants en classe bilingue	Enfant en classe non-bilingue	bilingues	non-bilingues
<p><b>Poursuite en classe bilingue ?</b>  <b>Lycée ? Université ?</b>  <b>Pourquoi ?</b></p>	<p>1. Membre du personnel encadrant: Peu de poursuite en Abibac, parfois un(e) seul(e) élève, lycée choisi en fonction de l'adresse ou Kléber où ils ne poursuivent pas en bilingue mais européenne, ils y vont par commodité et par sa réputation ; s'ils avaient le choix, pour le bilingue, certains suivraient aux Pontonniers ; ils préfèrent ne pas faire Abibac que d'aller à Marc Bloch ; majorité : bac seconde pro et technologique.</p> <p>4. Autre membre du personnel encadrant : voir parcours-type + lycée de secteur et on y veille. Ici, c'est Kléber. Pour le lycée bilingue de secteur, 2 arrêts de tram, ils peuvent donc y aller mais seuls 5 sur 30, soit 15% y vont.</p> <p>5. Autre membre du personnel encadrant : Marc Bloch bilingue, Abibac (beaucoup de travail, ce qui freine les élèves à choisir cette section) / Pontonniers mais concours d'entrée et beaucoup ne l'ont pas, alors ils vont ailleurs/Lycée Kléber ou autre si arrêt de la</p>	<p>1. A l'inscription on leur avait dit jusqu'au bac, trouvait ça normal mais avec l'expérience, voir en fonction des enfants (motivation, envies... au fur et à mesure) car forcer=aller au casse-pipe ; affectif, relationnel : mêmes profs pendant des années... Envies+ quel type de bac détermineront le lycée. Maman actuellement très satisfaite du Lycée Kléber car les deux aînés y sont. 1. La fille décidera et 2 ; les parents donneront leur avis.</p> <p>2. En fonction d'elle, elle a envie de rester à Kléber même si la maman aurait aimé qu'elle aille à Lucie Berger. Sa fille « veut rester avec les mêmes ». Du coup, elle ne fera peut-être pas l'Abitur car impossible à Kléber.</p>	<p>1. Ancien élève non-bilingue. Donc, pas de classe bilingue. Il fait de l'anglais et de l'espagnol. Il est au lycée Kléber, fera probablement la prépa Kléber puis présentera les concours d'écoles d'ingénieurs.</p>	<p>1. De 4<sup>e</sup> : veut continuer, peu importe le lycée mais probablement à Kléber (mais le Lycée Kléber ne dispose pas de section bilingue...)</p> <p>2. Oui à Pontonniers, le meilleur établissement pour le bilingue.</p> <p>3. Marc Bloch (pour Abibac, très bonne réputation, frère et sœur déjà là) ou Kléber</p>	<p>1. Souhait de poursuivre en classe bilingue au lycée Kléber car il y a continuité au pour les langues.</p> <p>2. Kléber, génial d'être sur un campus, plus beaucoup de peurs car avait peur du collège quand était en primaire</p> <p>4. Kléber si tout va bien (pas de pbm de harcèlement → sinon, ira au collège-lycée que ses parents voulaient) ; Lucie Berger parce que c'est pour les élèves forts et elle est forte). Veut rester avec ses amis qu'elle aime plus que tout.</p>

Thèmes	Personnel	Parents		Elèves	
		Enfants en classe bilingue	Enfant en classe non-bilingue	bilingues	non-bilingues
	<p>section bilingue, Lycée professionnel en fonction de la section demandée. Beaucoup continuent en fonction du lycée qu'ils veulent intégrer plutôt qu'en fonction de la section bilingue.</p>	<p>3. Sa fille vient de Branly. Les parents aimeraient qu'elle continue en bilingue mais Kléber ne le fait pas et sa fille est scientifique et préfère ce domaine à l'allemand. Ce n'est pas parce que les parents ne veulent pas qu'elle continue mais elle est très forte en math et veut continuer là-dedans.</p> <p>4. La décision lui appartiendra car histoire-géo en DNL=gros investissement. Ses sœurs sont en bilingue mais, contrairement à lui, elles y sont depuis la maternelle. Kléber : seulement une section européenne, pas évident pour garder un bon niveau d'allemand. Sinon, Abibac à Marc Bloch et, sur dossier ou pas (ne sait plus), Pontonniers, c'est comme à Marc Bloch. C'est dans le secteur.</p> <p>5. Fils ancien collégien bilingue, loisir piano, pas littéraire et Abibac plus littéraire, d'où admission en section sciences à Kléber (et a conclu</p>		<p>4. Veut bien poursuivre en bilingue mais pense rester à Kléber, ce sera peut-être un peu moins bien mais pour l'instant, reste à Kléber. Pcq pour l'instant, les bilingues sont séparés mais ses parents espèrent qu'ils soient de nouveau ensemble. Juge Koenigshoffen comme pas bons en allemand car mauvais prof en primaire !!!!! mais ajoute que dans les autres matières, ça va.</p>	<p>Travailler plusieurs langues, pas de bilingue, ça la perturberait, avoir toujours la même scolarité.</p>

Thèmes	Personnel	Parents		Elèves	
		Enfants en classe bilingue	Enfant en classe non-bilingue	bilingues	non-bilingues
		concernant la filière bilingue : « Tout ça pour ça ? »)			
<b>Parcours-types selon personnel ?</b> <b>Lycée ?</b> <b>Université ? Pq ?</b>	<p>1.Viennent de classes bilingues et après, majorité en seconde pro et technologique et très peu en Abibac (parfois un(e) seul(e)). Détails voir première question.</p> <p>2.prof en section bilingue : parcours bilingue en primaire, viennent de l'enseignement paritaire, désaffectation après la 3<sup>e</sup>, généralement une 2de générale classique certains continuent à entretenir l'allemand, pour certains, possibilité d'Erasmus et rebondir par rapport au cursus universitaire. Généralement, les élèves se tournent vers le lycée Kléber.</p> <p>3. Prof en section bilingue. : Abibac: Marc Bloch/Section euro : Kléber/International : Pontonniers. On pourrait croire qu'ils vont aller en Abibac mais ils hésitent car gros investissement. Même s'ils ne vont pas en Abibac, après la 3<sup>e</sup>, ils peuvent passer le C1 et intégrer le cursus directement en Allemagne.</p> <p>4.Membre du personnel encadrant : Linéaire de la moyenne section jusqu'à la fin</p>				

Thèmes	Personnel	Parents		Elèves	
		Enfants en classe bilingue	Enfant en classe non-bilingue	bilingues	non-bilingues
	<p>du collège ; après, les profils s'affirment et pour les scientifiques, ce n'est plus possible de continuer l'allemand. On passe du choix des parents au choix de l'enfant qui s'affirme.</p> <p>5. Beaucoup d'arrêts après la 3<sup>e</sup>.</p> <p>6. Ens. en section bilingue : enfants qui ont suivi la section bilingue mais assez peu poursuivent en Abibac, la plupart poursuivent en section européenne.</p> <p>Différentes raisons du taux de déperdition : lourd investissement depuis le début de la scolarité, peu de natifs allemands, lassitude, stratégie des parents pour que leurs enfants se retrouvent dans des classes préservées, cela se pose moins au lycée, surtout s'ils peuvent aller à Kléber. Représentations des parents par rapport aux classes (les classes bilingues tournent mieux) et aux établissements.</p>				
<b>Futur métier ? Voie professionnelle ?</b>	2. On sait ce que certains sont devenus : médecin, avocat.	1. Aucune envie de l'enfant pour le moment. Chance, bonne en tout. Pense à un BAC S puis pâtissière.	1. Chance que ses enfants savent ce qu'ils veulent faire, important à l'heure actuelle. Ce lycéen de 2 <sup>e</sup> veut devenir ingénieur.	1. Chercheuse scientifique dans les mathématiques.	1. Médecine (quelle spécialité ?)  3. Architecte d'intérieur

Thèmes	Personnel	Parents		Elèves	
		Enfants en classe bilingue	Enfant en classe non-bilingue	bilingues	non-bilingues
		<p>2. Aucune idée : sa fille s'investit beaucoup dans la musique, elle adore les sciences...</p> <p>3. Filière scientifique (99% de chance), réelle passion pour les maths.</p> <p>4. Pour l'instant, il veut être vétérinaire (avant, architecte)</p>		<p>2. Diplomate pour pouvoir voyager</p> <p>3. Écriture... journalisme</p> <p>4. Policier car aime bien les cavalcades et les poursuites.</p>	<p>4. Aimerais être astronaute comme son père le souhaitait quand il était jeune mais il faut avoir un niveau supérieur à la moyenne et ne pense pas être aussi forte. Alors psychologue, « qui parle de l'inconscient, de ce qui se passe dans la tête ».</p>
Lieu de travail souhaité : Alsace ? France ? ailleurs ?				<p>1. Peu importe</p> <p>2. Ailleurs qu'en France</p> <p>3. En France mais ça peut changer</p> <p>4. aimerait peut-être aller aux Etats-Unis</p>	<p>1. En Alsace de préférence.</p> <p>3. Si possible en Alsace</p>



(3) Que font les anciens élèves ?

**Contacts avec les anciens élèves de l'enseignement bilingue ? Quel est leur métier ?**  
**Influence des parcours bilingues sur les choix professionnels ? Où travaillent-ils : en**  
**Alsace ? France ? Suisse ? Ailleurs ?**

Un membre du personnel encadrant ne reste pas en contact avec les anciens élèves mais elle dit que les professeurs, oui. Elle n'est pas sûre que l'enseignement bilingue ait une influence sur le choix professionnel car très peu continuent en Abibac. Cette personne n'est pas en contact avec d'anciens élèves autres que des lycéens sur le campus car elle n'est là que depuis 4 ans. Le collège organise une cérémonie de remise des diplômes et des anciens viennent présenter leur année de seconde. D'autres viennent spontanément saluer les professeurs. D'anciens étudiants suivent des filières comme le journalisme, STAPS... Comme il y a une perte d'élèves, ce membre du personnel encadrant pense que les choix professionnels ne sont pas influencés par le parcours bilingue. Elle ne peut pas en dire plus car elle n'a pas de recul mais, selon elle, les élèves du parcours bilingue seront toujours des personnes impliquées dans leur groupe-classe, qui iront vers autrui mais n'iront pas faire leurs études à l'étranger : la discipline choisie prendra le pied sur la langue. Elle constate une déception des parents qui s'aperçoivent que leur enfant « ne s'empare pas forcément du bilinguisme » et espèrent quand même une mobilité plus tard...

Pour une professeure en section bilingue, les contacts sont plutôt rares mais on sait ce que certains sont devenus : médecin, avocat. Elle ne pense pas qu'on puisse « poser la question de l'influence du parcours bilingue sur le parcours professionnel dans ce sens ». Elle pense que « le parcours bilingue est un plus culturellement mais le choix du parcours d'études ou de profession est là, peu importe la langue ». Il y a des anciens élèves en Allemagne ou en Suisse.

Une autre professeure en section bilingue est restée en contact avec d'anciens élèves et il y en a plein en PSO, en école de kinés, en parcours Deutsch INSA. Il y a un ancien élève qui est kiné, un autre fait Deutsch INSA et après, il sera ingénieur. Certains ont fréquenté une faculté de droit et ont passé une année en Allemagne pour se perfectionner en droit international des affaires. Certains anciens travaillent en Suisse, en Allemagne, en Alsace et un peu partout. Concernant le choix professionnel, le parcours bilingue leur offre simplement plus d'opportunités, le fait de pouvoir poursuivre en Allemagne et « ce panel s'étoffe lors du forum franco-allemand ». Il y a des anciens élèves qui travaillent en Suisse, en Allemagne et ailleurs.

Un autre membre du personnel encadrant explique qu'il n'y a pas spécialement de contacts avec les anciens, qu'on en croise mais que « vu leur nombre... » (Et le nombre d'établissement dans lequel elle a travaillé !). Le parcours bilingue permet d'aller travailler ailleurs, de s'ouvrir à d'autres pays, au marché du travail. En France, pas nécessairement beaucoup d'offres mais beaucoup de demandes.

Un professeur en section bilingue n'est pas en contact avec les anciens élèves (en généralisant cette affirmation : « Nous ne sommes pas... »). Selon lui, l'enseignement bilingue « crée une ouverture qui rend la possibilité d'aller travailler à l'étranger beaucoup plus évidente ». Mais il affirme ne pas avoir de recul.

## **D. Conclusion de la partie IV**

L'analyse globale a survolé les nuées de mots d'IRaMuTeQ, arrêtant sa navigation pédagogique sur quelques mots en permettant de dégager les grandes idées de ces interviews.

Il s'agit d'abord d'un constat, celui d'une mixité prônée par des principes éducatifs se heurtant à des structures, des organisations qui divisent et cloisonnent, plus qu'elles ne réunissent, le tout dans une ambiance dite agréable. Les classes bilingues n'échappent pas à leur cachet élitiste, même si dans les discours ce terme « tabou » pour les uns, en flatte d'autres, et en dérange d'autres encore.

Élitiste ou pas, cet enseignement possède pour ses utilisateurs finaux la vertu d'ouvrir leur esprit, leur système cognitif, d'autant plus quand il est précoce, mais aussi de stimuler leur éveil culturel, ce que d'autres nommeront intelligence culturelle, voire compétence culturelle. Cependant, le sens de cette compétence en formation se réalise par la confrontation à l'autre par les échanges (correspondants), des voyages, des visites culturelles, des loisirs ainsi que des achats dans les magasins de proximité en Allemagne. L'Alsace a cette particularité de favoriser ces fructueux échanges, tant par sa géographie que par son histoire.

Ce premier survol s'est d'ailleurs enrichi d'un second pour donner plus d'espace à la « Regio », plus de présence aux cultures de Suisse et d'Allemagne, pays facilitateurs de cette ouverture. L'influence du bilinguisme sur la plasticité cérébrale et les facultés d'adaptation permet davantage de liberté et de légèreté pour la mobilité. Cette dernière apparaît de manière significative, tout comme l'élargissement des possibilités pour la vie professionnelle future. Sur ce dernier point, l'analyse n'a pas pu déceler si le parcours fléché par des classes bilingues pouvait avoir une influence sur l'insertion professionnelle des apprenants. Seulement constater que la projection d'études hors frontière pour les rares lycéens interviewés était évoquée mais pas forcément celle d'un métier hors frontières. Des représentations autour des cultures environnantes, parfois caricaturales, sont venues à la surface des discours. Mais il ne nous a pas échappé d'entendre que la création de passerelles permettant à tous d'intégrer ces dispositifs bilingues serait sans doute souhaitable.

Ce survol n'était pas suffisant pour refléter notre analyse. Se plonger dans le détail du corpus d'un établissement et, qui plus est, avec l'une de ses intervieweuses, s'est avéré indispensable. Le cas d'un collège, faisant la charnière entre l'enseignement primaire et celui des lycées est venu confirmer et surtout compléter cette première approche. Dans ce collège, le Collège Kléber, réputé et situé dans un quartier favorisé de Strasbourg, les langues, l'ouverture vers

autrui - tous milieux socio-culturels confondus - et la multiculturalité occupent une place prépondérante. S'il n'est pas le collège de leur secteur, les parents demandent une dérogation pour pouvoir y inscrire leur enfant en classe bilingue. Une désaffection du parcours bilingue s'observe cependant après la troisième car le lycée Kléber, situé sur le même campus, ne propose pas la continuité de ce parcours. Au collège, il y a une classe bilingue par niveau. Comme les enfants suivant cette filière se connaissent, pour bon nombre d'entre eux, depuis la maternelle, l'école essaie de diviser certaines classes en deux et de répartir les élèves dans des classes mixtes de jeunes bilingues et non-bilingues. Toutefois, cette intégration ne fonctionne pas parfaitement et les élèves bilingues, qui semblent ressentir une certaine supériorité par rapport à leurs collègues non-bilingues, ont tendance à rester entre eux. Cet entre-soi interpelle aussi bien le personnel de l'établissement que des parents et élèves car cela ne correspond pas à l'ouverture prônée par l'apprentissage d'une langue étrangère.

### **Pistes pour favoriser le « vivre ensemble » entre élèves bilingues et non-bilingues**

Afin de pallier ce manque d'ouverture des élèves bilingues vers leurs pairs non-bilingues, nous avons réfléchi à une piste d'action. Chaque année, la journée européenne des langues, créée par le Conseil de l'Europe, a lieu le 26 septembre, c'est-à-dire suffisamment tôt dans l'année scolaire pour permettre la prise de contact ou le renforcement de liens entre élèves de classes différentes mais également suffisamment tard pour en assurer l'organisation dès les premiers jours de classe (<http://www.education.gouv.fr/cid57914/journee-europeenne-des-langues.html>).

Des ateliers-langues pour débutants animés par des élèves de classes non-bilingues pourraient être organisés à l'attention des élèves bilingues dans les langues que ces derniers ne suivent pas dans leur cursus (exemple : l'espagnol ou l'arabe). Les élèves bilingues pourraient ainsi apprécier les compétences de leurs condisciples non-bilingues dans des langues qu'ils ne maîtrisent pas. Par ailleurs, des ateliers en anglais pourraient être animés par des groupes mixtes d'élèves bilingues et non-bilingues qui pourraient partager leurs compétences (équivalentes) dans cette langue dans le cadre d'un projet commun. Libre cours serait laissé à l'imagination des étudiants lors de la création d'activités ludiques destinées à ces ateliers (jeux de société favorisant l'expression orale, chant...). La coopération entre élèves serait favorisée, notamment entre élèves de classes bilingues et non-bilingues lors de la préparation des activités en anglais (conception des activités, préparation du matériel etc.). Lors des préparatifs, nous suggérons un

changement de posture des enseignants qui joueraient alors le rôle d'accompagnateurs qui encadreraient leurs élèves et les conseilleraient si besoin.

Il s'agit d'une piste parmi d'autres. Dans le même ordre d'idées, certains parcs à thème proposent des activités de « team building » destinées aussi bien aux adolescents qu'aux adultes. Lors de ces stages, des équipes sont formées et doivent résoudre une énigme ou participer à un projet scientifique virtuel (stage d'astronaute, avec ou sans développement de compétences en anglais en lien avec les activités scientifiques proposées etc.). Il n'est donc pas indispensable de valoriser les compétences des étudiants et le développement de la coopération et du mieux vivre ensemble uniquement autour d'un projet incluant les langues. L'interdisciplinarité peut être de mise, ce qui impliquerait la participation d'un maximum de professeurs. Il peut également s'agir de l'organisation d'une pièce de théâtre des élèves, d'un spectacle des étudiants ou de la mise en place d'une radio étudiante. Nous pensons qu'il est possible de réduire l'éloignement entre élèves bilingues et non-bilingues en proposant des activités, notamment coopératives, qui leur permettent de valoriser leurs compétences respectives.