



# **Bilinguisme institutionnel, dispositifs d'immersion et stratégies d'apprentissage :**

**le point de vue  
des étudiant-e-s HEP/PH en formation initiale**

**U E R**

Unité d'enseignement et de recherche  
Diversité et plurilinguisme

Marie-Andrée Richoz Bors  
Martin Thurnherr  
Delphine Tomasini

Septembre 2008



# 1. INTRODUCTION

Dès son ouverture, la HEP Fribourg a mis en place des dispositifs de formation susceptibles de développer la langue partenaire. En tant qu'institution bilingue, la HEP/PH a pour mission de promouvoir le bilinguisme et de favoriser la maîtrise de la langue partenaire (L2) chez les futurs enseignant-e-s<sup>1</sup> du canton de Fribourg. Cette mission, inscrite dans la LHEP et le règlement d'études<sup>2</sup>, a suscité de nombreux élans de réflexion autour de l'apprentissage de la langue 2 et a déterminé la mise en œuvre de dispositifs novateurs permettant aux étudiant-e-s de construire des contenus disciplinaires en immersion.

« La formation des enseignants et des enseignantes et les activités de développement pédagogique sont assurées dans les deux langues officielles du canton. Pour une part des formations dispensées, la HEP recourt au bilinguisme, notamment à l'immersion » (LHEP, 1999, Art.3, al.3, p.2).

Dans ce contexte, tous les étudiant-e-s suivent au minimum 15% de cours en immersion et vivent également à l'heure du bilinguisme au travers des collaborations entre pairs, des conversations informelles, des séances d'information données dans les deux langues, du stage dans l'autre région linguistique, du semestre d'échange dans l'autre section linguistique pour les étudiant-e-s volontaires, etc. Par la variété de ses dispositifs, l'institution offre un excellent terrain d'investigation pour les problématiques liées au bilinguisme.

Dès lors, il nous a semblé intéressant de décrire certaines facettes de la réalité « immersive » telle qu'elle est vécue par les étudiant-e-s à la HEP/PH FR. Notre recherche visait à identifier les stratégies d'apprentissage déployées par les apprenant-e-s dans les situations où ils sont exposés à la L2.

Dans cet article, nous précisons tout d'abord nos intentions de recherche, puis les références théoriques qui ont nourri notre réflexion et permis la création d'outils d'analyse. Nous décrivons par la suite certains aspects méthodologiques de la recherche, la démarche adoptée tout au long du travail ainsi que le terrain institutionnel que nous avons

---

<sup>1</sup> Il nous semble important de pouvoir utiliser un langage épïcène dans notre texte, notamment pour désigner le public d'étudiants - et surtout d'étudiant-e-s – qui fréquentent la HEP, pour désigner son corps professoral (formateurs-trices) ou tous les apprenant-e-s dont il question dans ce travail. Cependant, afin de conserver la lisibilité du texte, nous avons renoncé à utiliser le langage épïcène dans les accords (adjectifs, participes passés, etc.). En outre, à chaque fois qu'un groupe nominal est pronominalisé par « ils » ; il inclut obligatoirement les deux genres.

<sup>2</sup> LHEP : Loi du 4 octobre 1999 sur la Haute Ecole pédagogique. Règlement d'études de la formation initiale à la Haute Ecole pédagogique fribourgeoise du 28 août 2003.

investigué. Nous délimiterons l'objet de notre analyse et présenterons les principaux résultats issus du traitement qualitatif des données. Nous réfléchirons à la portée des résultats et à leurs implications pédagogiques. Précisons enfin qu'une partie du présent article est rédigé en allemand car il est écrit à trois voix.

## **2. INTENTIONS, ANCRAGE THÉORIQUE, ASPECTS METHODOLOGIQUES, DEMARCHE ANALYTIQUE ET CONTEXTE INSTITUTIONNEL**

### **2.1. Intentions de la recherche**

En tant que formateurs-formatrices à la HEP, nous nous retrouvons par nos activités professionnelles diverses au cœur des dispositifs d'immersion qui distinguent la HEP/PH FR d'autres institutions HEP de Suisse. Rappelons que la Haute Ecole pédagogique est issue de la fusion de deux Ecoles normales, l'une francophone et l'autre germanophone. Pour assurer l'existence de l'institution alors en projet, les autorités cantonales ont réuni sous un même toit la formation des enseignant-e-s des degrés préscolaire et primaire des deux communautés linguistiques. Le bilinguisme institutionnel était né.

Tous les formateurs-trices germanophones et francophones se rassemblaient pour l'élaboration d'un plan d'études commun. Dès l'ouverture de l'institution en 2002, des équipes de formateurs-trices se sont déclarées prêtes à relever les défis liés au bilinguisme dans leurs pratiques quotidiennes. Nos intérêts professionnels et nos convictions personnelles nous ont amenés à participer activement à ces nouvelles expériences en tant que formateurs-trices dans les cours en immersion ou comme accompagnateurs-trices linguistiques.

En parallèle à nos activités de formateurs-trices, nous avons choisi d'adopter la position de l'observateur-trice pour examiner les situations d'immersion avec un autre regard, tout en formulant quelques questions directrices, à savoir :

- quelles stratégies les étudiant-e-s mettent-ils en œuvre lorsqu'ils doivent agir dans les situations où ils sont exposés à la langue partenaire ?
- comment catégoriser les stratégies déclarées par les étudiant-e-s ?

Ces interrogations sont au cœur de notre travail et en constituent la cible première. Pour atteindre ces stratégies, nous avons pris le parti d'explorer les actions ou opérations que l'étudiant-e déclare faire ou les moyens qu'il déclare mettre en œuvre dans une situation d'immersion donnée pour atteindre un but, résoudre un problème.

A travers cette exploration, nous espérons entre autres décrire les perceptions de la réalité par les étudiant-e-s sur leurs expériences immersives. Nous aboutirons à la formulation de quelques recommandations pour orienter les pratiques didactiques des

formateurs-trices à l'avenir. Nous espérons au minimum susciter un espace de réflexion à l'interne de l'institution.

## 2.2. Ancrage théorique

Nos questions-clés s'inscrivent dans le grand domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, plus spécifiquement l'apprentissage d'une langue en contexte bilingue. Par leur contenu, nos intentions de recherche font appel à diverses notions théoriques largement discutées dans la littérature. Il s'agit pour une part des concepts de *stratégies d'apprentissage* et de *stratégies de communication* et d'autre part de la notion d'*apprentissage immersif*.

Dans la littérature propre au domaine de l'apprentissage des langues, la définition du concept de « stratégie d'apprentissage » correspond à de multiples réalités que nous n'évoquerons pas ici tant il est difficile de se frayer un chemin dans la diversité des énoncés et des nuances proposés par les auteur-e-s de référence<sup>3</sup>. Par contre, nous nous appuyerons pour notre dispositif sur la définition proposée par MacIntyre :

« Les stratégies d'apprentissage sont des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication [...]. Par ailleurs, la notion de choix implique que l'apprenant essaie délibérément de résoudre un problème qu'il a rencontré, ce qui est après tout la raison d'être de l'utilisation des stratégies [...] » (MacIntyre, 1994, p.190).

Cette définition s'avère efficace car elle souligne la notion de « choix » effectué par l'apprenant-e dans un but précis, ce qui cerne bien le caractère « conscient » de la stratégie. Dans notre approche, nous nous limiterons à cette caractéristique en écartant ce qui relève du comportement inconscient. Nous partirons d'une définition simple. Nous appellerons « stratégies d'apprentissage » les actions déclarées des étudiant-e-s relatives à ce qu'ils font ou aux moyens qu'ils mettent en œuvre dans une situation donnée.

Dans nos tentatives pour classer les stratégies répertoriées, nous nous inspirerons des catégories « stratégie d'apprentissage » et « stratégie de communication », catégories que l'on n'arrive pas toujours à séparer nettement, comme le soulignent Wuttke (2000), Wendt (2000) ainsi que Faerch et Kasper (1983). Nous évoquons ci-dessous les auteurs qui ont nourri notre réflexion.

Selon Chamot, (Gajo, 2001, p.116), « les stratégies d'apprentissage sont des techniques, des approches ou des actions délibérées que les

---

<sup>3</sup> Dans leurs travaux respectifs, Gajo (2001) et Missler (1999) ont mis en évidence la multitude des définitions existantes sur les stratégies d'apprentissage et ont souligné la diversité des approches.

étudiant-e-s adoptent pour faciliter l'apprentissage, la mémorisation d'informations aussi bien sur la langue que sur le contenu. » Quant aux stratégies de communication, elles sont considérées comme plus directement observables. Elles s'apparentent à des techniques utilisées par un locuteur pour exprimer sa pensée malgré des difficultés. Le locuteur a deux choix, soit il doit adapter le message à ses ressources linguistiques, soit il doit adapter ses ressources linguistiques au message (Corder, dans Gajo, 2001). Dans son analyse des problèmes de communication, Bange (1992), quant à lui, présente les « stratégies de résolution de problèmes de communication » par l'intermédiaire de trois sous-catégories différentes :

- « abandon des buts de communication », lorsque le locuteur doit simplifier son message pour s'adapter à ses ressources linguistiques limitées ;
- « substitution », lorsque le locuteur recourt à la L1 pour dépasser un problème de communication ;
- « réalisation des buts de communication », lorsque le locuteur met en œuvre diverses stratégies langagières pour assurer la communication du contenu.

Signalons encore la distinction que fait Gajo (2001) entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication. S'appuyant sur des auteurs tels que Stern (1983), Chamot (1987), Rubin (1987), Oxford (1989) ou encore Corder (1977) et Tarone (1980), Gajo (2001) distingue les stratégies que l'on met en œuvre en vue de faire des progrès en langues (stratégies d'apprentissage) et les stratégies qui servent à assurer la communication.

De ces diverses définitions, nous retiendrons très concrètement l'« abandon des buts de communication » et la « substitution », proposées par Bange (1992) dans les stratégies de résolution de problèmes de communication.

Avant de passer aux aspects méthodologiques, nous nous arrêterons encore sur le concept d'apprentissage immersif. Depuis quelques années, de nombreux projets de recherche explorent des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui associent enseignement d'une discipline et apprentissage d'une langue étrangère.

L'apprentissage immersif présente des caractéristiques intéressantes à relever. L'expérience dépasse largement l'apprentissage linguistique puisqu'il s'agit également d'apprendre à fonctionner dans un cadre qui a ses propres règles sur le plan culturel et communicatif. Spielman (2007) souligne que l'apprenant-e dans un contexte immersif est entouré de personnes avec lesquelles il doit interagir et cela constitue un élément déterminant de l'apprentissage. Les aspects collectif et interactif de l'immersion ont tous deux influencé certains de nos choix

méthodologiques (choix de situations et description de stratégies), comme nous le signalerons ultérieurement.

## 2.3 Aspects méthodologiques

Dans notre recherche, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire pour recueillir les données. Cette méthode nous semblait particulièrement adaptée à l'étude des déclarations d'un grand nombre de sujets. Notre questionnaire, élaboré dans les deux langues, présentait onze situations auxquelles les étudiant-e-s peuvent être confrontés dans le cadre de leur formation initiale à la HEP. Dans les rubriques générales, notre outil prenait en considération l'année d'étude, la langue maternelle de l'étudiant (L1) les filières de formation en immersion ainsi que le niveau auto-perçu dans la langue 2.

Notre outil récolte des informations sur trois plans distincts :

- sur le jugement porté par l'étudiant-e à propos des situations décrites,
- sur les manières d'agir face à ces situations,
- sur les effets des actions déclarées sur l'apprentissage de la L2.

Précisons que l'étudiant-e disposait de choix multiples pour exprimer son jugement et l'impact de ses actions sur ses compétences en L2, alors qu'il est invité à utiliser le langage écrit pour décrire ses actions.

235 questionnaires ont été récoltés en tout, dont 105 au printemps 2004 et 130 en automne 2006. Pour le présent article, nous nous basons sur les 105 questionnaires qui ont fait l'objet d'une analyse quantitative et d'une analyse qualitative. De ce total, 75 proviennent d'étudiant-e-s francophones et 30 d'étudiant-e-s germanophones, ce qui correspond à la répartition habituelle de la population entre les deux communautés linguistiques dans l'institution et par conséquent dans les dispositifs d'immersion.

Les données ont été traitées de deux manières différentes :

a) une analyse quantitative

Celle-ci ciblait le jugement porté par les étudiant-e-s sur les situations auxquelles ils étaient exposés. Subdivisé en sous-points, ce jugement prenait en compte diverses composantes telles que l'aspect problématique ou non de la situation, la fréquence d'apparition de la situation (très souvent / très rarement), le sentiment vécu dans la situation (très à l'aise, détendu - très mal à l'aise, stressé), etc.

Les résultats de ce traitement quantitatif ne seront qu'indirectement commentés ; ils seront exploités ponctuellement pour éclairer ou enrichir de cas en cas l'analyse qualitative dont il est question ci-après.



## b) une analyse qualitative

Le principal traitement des données visait l'analyse des déclarations des étudiant-e-s, à savoir leur manière d'agir ou de réagir en situation d'immersion. En vue de cette analyse, nous avons retravaillé une typologie des stratégies proposée par Cyr et Germain (1998). Pour l'adapter aux spécificités de l'immersion dans notre institution, nous avons complété l'outil par des catégories propres à la communication, empruntées à Bange (1992). Par étapes successives et au travers d'expérimentations multiples, nous avons ajusté les différentes catégories de la typologie pour aboutir à une version finale, qui se compose de quatre familles constituées chacune de sous-catégories (cf. annexe).

### A Les stratégies métacognitives

D'une façon générale, elles consistent à réfléchir sur son processus d'apprentissage. Les sous-catégories telles que l'anticipation / planification A1, l'autogestion A2, et l'autoévaluation A4 montrent que l'apprenant-e qui les met en œuvre cherche entre autres à comprendre les conditions qui favorisent son apprentissage, à organiser ou à planifier ses activités en vue des apprentissages, mais également à porter un jugement sur ses compétences. Ces stratégies s'inscrivent dans la durée et prennent en compte ce qui se passe « avant » et « après » l'acte d'apprentissage ou de communication.

### B Les stratégies cognitives

Elles se situent au cœur de l'acte d'apprentissage. Elles impliquent une interaction entre l'apprenant-e et la matière à apprendre. Elles se manifestent « dans l'action », lorsque l'apprenant-e doit résoudre un problème concret ou effectuer une tâche. Des sous-catégories telles que pratiquer la langue B1, mémoriser B2, prendre des notes B3, grouper/structurer B4, réviser B5, traduire/comparer avec une autre langue B9 ou paraphraser B10, etc. montrent bien la spécificité de cette famille. Les stratégies cognitives sont concrètes et facilement observables puisqu'elles correspondent à une manipulation de la langue visée ou à l'application de techniques spécifiques sur celle-ci. Selon Cyr et Germain (1998), la stratégie cognitive la plus fréquemment mentionnée par les apprenant-e-s de L2 est « pratiquer la langue », soit saisir toutes les occasions offertes de communiquer dans la langue cible.

### C Les stratégies socio-affectives

Elles impliquent une interaction avec les autres locuteurs (natifs ou non natifs) pour favoriser les apprentissages de la langue-cible. Dans le contexte de la HEP Fribourg, les types d'expert-e-s à disposition

sont nombreux : il peut s'agir du partenaire de tandem, de l'accompagnateur-trice linguistique, de l'étudiant-e bilingue, de l'enseignant-e de stage et de ses élèves lors du stage dans l'autre région linguistique, etc.

Les stratégies socio-affectives sont d'un autre niveau que les deux premières familles mais elles se pratiquent également « sur le moment » avec un « recours ponctuel à autrui » (C1) ou une « coopération en vue d'une tâche commune » (C2). Dans les sous-catégories de cette famille, nous situons également la « gestion des émotions » (C3) qui recouvre la dimension affective personnelle de l'apprentissage.

#### D Les stratégies de résolution de problèmes de communication

Elles appartiennent clairement aux stratégies de communication, qualifiées par Bange (1992) de « secondaires » dans la mesure où elles apportent une solution à un problème concret « dans l'urgence » de la situation. La première sous-catégorie correspond à la substitution ou code switching (D1). L'apprenant-e recourt ponctuellement à la langue 1 pour assurer la communication. Par contre, « pratiquer l'évitement » (D2) consiste pour l'apprenant-e à éviter les obstacles en renonçant à la communication en L2 (abandon) ou en réduisant les buts visés par la communication. Si la première catégorie semble pertinente et efficace dans certaines situations, nous pouvons souligner que la seconde catégorie indique, entre autres, un refus de prendre des risques au niveau de la L2.

La stabilisation de l'outil de codage des stratégies mentionnées ci-dessus correspond à l'une des étapes-clés de notre recherche. Nous décrivons ci-dessous l'ensemble de notre démarche pour justifier les choix d'analyse ciblée et les orientations prises en fin de parcours.

## 2.4. Démarche analytique

Notre démarche de recherche s'étend sur plusieurs années, de début 2004 à fin 2007. Le retour sur les phases significatives de notre travail facilite l'identification des deux caractéristiques majeures de notre approche : « tâtonnements » et « approximations successives ». Ces termes illustrent notre fonctionnement dans l'action mais également les difficultés et les défis rencontrés tout au long de notre travail. Mentionnons ici qu'il s'agissait pour nous d'adopter une posture descriptive pour explorer la réalité immersive de l'institution tout en tentant d'acquérir les ressources de base indispensables à l'activité et à l'attitude propres à la recherche. Nos engagements principaux se situent clairement dans le champ de l'enseignement et de l'accompagnement des étudiant-e-s, ce qui explique nos « profils de novices » par rapport à

la recherche. De ce fait, nous ne partions pas suffisamment armés pour conduire un projet de recherche de manière autonome ; nous sommes ainsi « entrés en recherche » sur le terrain de la HEP.

Les quatre étapes rapportées ci-dessous synthétisent un long processus.

#### 2.4.1 Elaboration du questionnaire et récolte des données

Pour élaborer notre outil de récolte des données, nous nous sommes inspirés de situations identifiées comme « situations types » rencontrées par les étudiant-e-s dans leur vie au sein de l'institution. La sélection définitive des situations s'est effectuée avec le souci de respecter l'équilibre entre les trois dispositifs d'immersion, entre les quatre sous-compétences de la langue : compréhension orale (CO), expression orale (EO), compréhension écrite (CE), expression écrite (EE), entre les diverses modalités de travail (individuel, par deux, en groupe, en plenum) et entre les différents temps et lieux d'immersion (cours, pause, travail personnel à domicile, etc.). Dans sa version finale, traduite en deux langues, le questionnaire comprend onze situations combinant les caractéristiques susmentionnées. A titre d'exemples, citons : la lecture d'un texte en L2 d'une vingtaine de pages, l'élaboration en duo bilingue d'un scénario de leçon, l'échange oral en petits groupes bilingues sur les expériences de stage, la mémorisation en L2 de notions et de structures d'une discipline.

La première passation du questionnaire s'est déroulée en mai et juin 2004 pour les étudiant-e-s de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de formation. Une deuxième récolte de données a eu lieu en juin et septembre 2006 pour les étudiant-e-s de 1<sup>ère</sup> et de 3<sup>ème</sup> années.

La saisie des données s'est faite en deux temps distincts : la transcription des informations quantitatives d'une part et la transcription de toutes les réponses verbales des étudiant-e-s d'autre part. Pour préparer le codage ultérieur, nous avons sélectionné chaque extrait de texte porteur d'une information. Ces deux opérations terminent la première étape.

#### 2.4.2 Elaboration d'un outil de codage

Ce travail de réflexion constitue une nouvelle étape qui s'est réalisée en même temps que les premières explorations de la littérature scientifique propre aux stratégies appliquées dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les investigations avaient pour but d'identifier les typologies les plus connues pour se familiariser avec leur structure et s'en inspirer. Celle de Cyr et Germain (1998), constituée de plusieurs familles de stratégies, a été utilisée pour nos premières expérimentations de codages. Pendant plusieurs mois, elle nous a offert une base pour les nombreux exercices de codages manuels effectués en solo, en duo ou

trio. Les confrontations innombrables au niveau des résultats nous ont amenés vers une appropriation toujours plus fine de la définition de chacune des stratégies ; elles nous ont orientés également vers la création de nouvelles catégories indispensables pour lire certaines déclarations d'étudiant-e-s tout comme elles aboutissaient parfois à la suppression de certaines stratégies définies dans la typologie de référence de Cyr et Germain. La définition précise de chacune des stratégies illustrées par de nombreux exemples, puisés dans nos données, s'est révélée indispensable pour stabiliser l'outil et assurer une certaine fidélité dans le codage.

Dans ce long travail de mise au point de l'outil de codage, nous avons fréquemment senti la nécessité d'appliquer un double-codage à certains extraits de texte qui portent en eux-mêmes deux stratégies. Ce type de traitement a suscité tout au long de notre travail de nombreuses questions, voire des doutes dans la phase d'interprétation des résultats. Par ailleurs, nous avons établi une distinction nette entre les déclarations contenant une stratégie et les déclarations exprimant des commentaires tels que constats sur l'enseignement et la formation HEP ou critiques adressées à l'institution, etc. Pour répertorier ces dernières informations, nous avons créé une catégorie intitulée «les inutilisables » du point de vue des stratégies. Les contenus de cette catégorie ont nourri la réflexion d'un autre groupe de travail concerné par le développement de l'immersion dans l'institution.

#### 2.4.3 Codage des réponses des étudiant-e-s

Pour coder les 3355 extraits de textes à notre disposition, nous avons opté pour le programme *HyperResearch* que nous avons appris à piloter. Très vite, nous avons ressenti le besoin de créer une catégorie «les inclassables », lorsqu'un extrait s'imposait comme une stratégie sans entrer dans l'une ou l'autre des catégories à disposition. A la fin du travail de codage, nous avons examiné l'ensemble des rapports par stratégie pour vérifier la stabilité de notre codage et sa pertinence. Les premières tendances sont apparues nettement à la lecture des rapports.

#### 2.4.4 Lecture des résultats

L'analyse des stratégies les plus fréquemment citées par les étudiant-e-s pour l'ensemble des onze situations nous conduit à identifier des tendances. Des liens peuvent être établis avec les points forts sur lesquels la HEP ancre son bilinguisme. A ce stade, nous constatons également que certaines stratégies semblent se succéder de manière chronologique. Cependant cette approche s'avère trop globale, donc peu fiable, pour en tirer des informations pertinentes et significatives. C'est dans la phase d'analyse des résultats que nous prenons conscience de la trop grande complexité de notre questionnaire. Cette complexité excessive rend contestable le traitement global de toutes les données

récoltées. De cette difficulté majeure découlera la perspective de l'analyse ciblée sur trois situations emblématiques qui constitue la partie centrale du présent article. Cette nouvelle orientation fait l'objet du chapitre 3.

Pour clore la description de notre démarche, signalons encore qu'une recherche très étalée dans le temps impose la conservation systématique de « traces écrites ». Durant tout le processus, nous avons senti la nécessité de consigner les actions concrètes, les doutes, les questions en suspens, les prises de décisions issues des confrontations, les découvertes, la répartition des tâches, etc. Nous avons rassemblé ces informations dans des écrits qui avaient chacun leur fonction : journal de bord, historique, rapports de lecture, etc.

A ce stade, nous pourrions formuler des regrets. D'une part, une centaine de questionnaires n'ont pas été dépouillés du point de vue qualitatif et, d'autre part, une partie des déclarations codées ne font pas l'objet d'une analyse approfondie. Cependant nous préférons nous orienter vers une analyse ciblée sur laquelle nous pourrions nous appuyer avec un sentiment de confiance quant aux résultats annoncés. Par ailleurs, ce long cheminement nous a donné l'occasion de construire certaines ressources spécifiques à l'activité de recherche que nous ne pouvons ignorer.

Avant d'entrer dans l'analyse ciblée, nous décrivons précisément le terrain institutionnel afin de faciliter la compréhension des données commentées ultérieurement.

## **2.5. Terrain institutionnel sur lequel la recherche a été faite**

Au sein de la HEP/PH FR, deux sections linguistiques cohabitent sous un même toit pour assurer la formation initiale d'étudiant-e-s francophones et germanophones. La répartition des étudiant-e-s entre les deux communautés linguistiques correspond habituellement aux 2/3 pour les francophones et à 1/3 pour les étudiant-e-s germanophones environ. Cette proportion se répercute dans la population des formateurs-trices qui œuvrent au sein de l'institution bilingue. La formation initiale est déterminée par un plan d'étude unique orienté vers le développement de compétences professionnelles. De par les caractéristiques précédemment citées, l'institution offre de nombreuses possibilités de vivre à l'heure du bilinguisme dans les situations d'enseignement-apprentissage comme dans les situations organisationnelles ou dans les moments de convivialité propres au quotidien.

Pour faciliter encore la compréhension du terrain sur lequel s'est réalisé notre travail, il est utile de décrire les aspects les plus significatifs de la réalité immersive de l'institution.

La majorité des étudiant-e-s qui vise l'obtention d'un diplôme d'enseignant-e pour l'une des deux régions linguistiques suit obligatoirement 15% des cours en immersion et doit atteindre le niveau C1 en fin de 1<sup>ère</sup> année. D'autres, moins nombreux, planifient dès leur entrée un parcours de formation bilingue (diplôme bilingue), qui leur donne accès aux deux régions linguistiques lorsqu'ils se présentent sur le marché du travail. Les objectifs visés dans la maîtrise de la langue partenaire s'adaptent au parcours dans lequel s'engage l'étudiant-e. Le niveau C1 (B2 pour l'écrit) selon le cadre européen commun de référence constitue l'objectif pour la plupart des étudiant-e-s alors que les personnes inscrites au diplôme bilingue doivent apporter la preuve qu'elles atteignent le niveau C2 dans les quatre compétences (en fin de formation initiale).

Afin de renforcer le développement des compétences dans la langue partenaire, l'institution concrétise trois types d'immersion mis en oeuvre dès son ouverture :

- L'immersion classique (dispositif 1) correspond à la fréquentation d'un cours donné dans la langue partenaire. Un-e professeur-e dispense un cours dans sa langue maternelle. La majorité des étudiant-e-s appartient à la même section linguistique que le-la professeur-e. Quelques étudiant-e-s de l'autre section linguistique fréquentent ce cours pour développer leurs compétences en L2. Cette formule est réalisable dans toutes les disciplines.
- L'immersion alternée (dispositif 2) caractérise un cours donné pour moitié dans l'une des langues par un-e professeur-e et pour moitié dans l'autre par un-e autre professeur-e (généralement un semestre / un semestre). Chaque professeur-e s'exprime dans sa langue maternelle. Dans cette formule, étudiant-e-s francophones et alémaniques constituent le public mixte ; les deux parties du cours sont obligatoires.
- L'enseignement bilingue (dispositif 3) se concrétise lorsque deux professeur-e-s assument la responsabilité des contenus d'un cours. Ils travaillent en même temps avec un public constitué d'étudiant-e-s germanophones et francophones. L'effectif est généralement plus élevé (environ 40 à 45 étudiant-e-s). Les deux langues co-existent durant l'enseignement.

Si la pratique de l'immersion se concrétise pour la formation théorique dispensée au sein de l'institution, elle existe également pour la pratique de l'enseignement. En effet, chaque étudiant-e effectue un stage de quinze jours dans l'autre région linguistique où il expérimente l'enseignement de diverses disciplines dans la langue partenaire, participe en immersion complète à la vie d'une classe et d'une équipe d'enseignant-e-s.

Par ailleurs, pour assurer le développement des compétences en L2, chaque étudiant-e bénéficie d'un suivi individualisé et personnalisé appelé « accompagnement linguistique ». Celui-ci fera l'objet d'une description détaillée au chapitre 3.

Les besoins se révélant parfois très différents d'un-e apprenant-e à l'autre, l'institution offre encore la possibilité de réaliser un échange de section pour une durée d'un semestre à l'intérieur de la HEP ou facilite les échanges d'un ou de deux semestre(s) entre HEP de Suisse, d'Allemagne ou encore de Belgique (mobilité entre HEP).

La description du terrain ne serait guère pertinente si elle se limitait aux aspects organisationnels du bilinguisme en omettant les expériences des principaux acteurs impliqués en formation initiale. Pour les étudiant-e-s, le bilinguisme ne constitue plus une nouveauté depuis quelques années; il fait partie intégrante des caractéristiques de l'institution dans laquelle ils choisissent de se former. C'est donc avant leur entrée en formation que les futurs étudiant-e-s HEP se familiarisent avec l'idée même de construire leurs compétences professionnelles dans un milieu bilingue. La HEP/PH FR est même choisie par certains étudiant-e-s pour cet aspect qu'elle met en évidence comme un « atout majeur ». Alors que l'inquiétude, les manifestations de résistance, voire de rejet ou, à l'opposé, les grands élans d'enthousiasme, imprégnaient les deux premières années d'expériences, nous constatons actuellement une acceptation certaine du bilinguisme, des attitudes d'ouverture et la manifestation d'un intérêt souvent déclaré pour les pratiques bilingues.

Du côté des formateurs-trices, certains ressentent une évolution du sentiment de compétences pour la gestion des situations immersives. Tandis que les premiers mois d'enseignement dans un dispositif d'immersion relevaient parfois de la « survie », avec une focalisation sur les contenus disciplinaires, les formateurs-trices observent, après plusieurs années de pratique, une amélioration significative du climat d'enseignement. Les formateurs-trices, de manière individuelle ou en duo, se sont appropriés les types d'immersion et les ont mis en œuvre dans leurs pratiques selon leur génie propre. Des investigations ultérieures pourront peut-être en montrer la diversité et le potentiel de développement.

C'est sur la base de ces constats que, dans le chapitre suivant, nous présenterons en détails trois situations-types, choisies parmi les onze situations qui figurent dans notre questionnaire : « Coopération en groupes bilingues », « Prise de notes en situation d'immersion » et « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », trois situations qui font l'objet de notre analyse ciblée. Nous analyserons les principaux résultats de recherche et évoquerons leurs implications pédagogiques. Par souci de simplification, nous commenterons les résultats au fur et à mesure de leur présentation. Par contre, nous reporterons au sous-chapitre

« conclusions et perspectives d'avenir » les pistes qui s'en dégagent pour le futur.



## 3. ANALYSE DE TROIS SITUATIONS-TYPES

### 3.1. Choix des situations

Pour notre analyse ciblée, nous avons choisi de traiter en détails trois des onze situations proposées aux étudiant-e-s dans notre questionnaire, situations que nous désignerons par les appellations suivantes : « Coopération en groupes bilingues », « Prise de notes en situation d'immersion » et « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 ». Les critères qui ont déterminé nos choix sont de nature différente. Le premier, issu de l'analyse à priori, concerne les caractéristiques intrinsèques des situations. Quant aux deux autres, ils trouvent leur origine dans les résultats du traitement quantitatif des données; il s'agit de la fréquence d'apparition des situations dans la formation et de leur degré de difficulté.

Examinons maintenant les caractéristiques de ces trois situations pour découvrir en quoi elles sont représentatives de la réalité immersive à la HEP.

Les situations « Coopération en groupes bilingues » et « Prise de notes en situation d'immersion » illustrent des phases d'apprentissage très fréquentes dans les cours en immersion, selon les déclarations des étudiant-e-s. L'une cerne la réalité de l'étudiant-e exposé à la L2 au sein d'un groupe où les interactions sont fréquentes tandis que l'autre situe l'étudiant-e dans une phase de travail individuel et centrée plus spécifiquement sur l'écrit. Les deux interviennent dans des enseignements non centrés sur la langue mais sur des contenus disciplinaires.

La situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », quant à elle, se distingue des deux autres dans la mesure où elle n'est pas directement associée aux cours en immersion. Par contre, elle constitue une facette importante du dispositif de différenciation élaboré pour répondre aux besoins de chacun-e dans l'apprentissage de la langue partenaire. Elle apparaît dans le parcours de l'étudiant-e avec une fréquence inférieure aux deux autres situations retenues.

Si nous examinons les trois situations sous l'angle du niveau de difficulté déclaré par les étudiant-e-s, nous découvrons que la situation « Coopération en groupes bilingues » est jugée comme « pas problématique », la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 » « peu problématique » alors que la situation « Prise de notes en situation d'immersion » est jugée comme « moyennement problématique ».

Si les trois situations sélectionnées se distinguent par certaines caractéristiques, il est intéressant de souligner qu'elles portent toutes les trois un trait commun : une « communication authentique »<sup>4</sup> comme moteur pour l'apprentissage et la pratique de la L2. A noter que, dans la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », la L2 est support pour l'échange mais son apprentissage est également objet de la communication.

Le tableau ci-dessous synthétise les spécificités de chaque situation.

	<b>Coopération en groupes bilingues</b>	<b>Prise de notes en situation d'immersion</b>	<b>Auto-évaluation de ses apprentissages en L2</b>
Communication centrée sur le contenu disciplinaire	X	X	
Communication centrée sur la langue 2			X
Compréhension orale	X	X	X
Compréhension écrite	X		
Expression orale	X		X
Expression écrite	X	X	
en cours	X	X	
hors cours			X
solo		X	X
en duo			(x)
en groupe bilingue	X		
fréquence d'apparition	très fréquent	très fréquent	plus ou moins fréquent
degré de difficulté estimé par les étudiant-e-s	pas problématique	moyennement problématique	peu problématique

L'analyse détaillée des situations nous amènera à décrire, pour chacune, le contexte qui lui est propre ainsi que les principaux constats issus des réponses des apprenant-e-s.

### **3.2 La coopération en groupes bilingues**

Dans notre questionnaire, la situation est formulée de la manière suivante : « Dans un cours en immersion, vous travaillez dans un groupe bilingue et vous êtes chargé-e de noter sur un panneau les remarques émises par vos collègues. Vous décidez de réaliser un panneau dans les deux langues. »

---

<sup>4</sup> Par « communication authentique », nous entendons une communication non fictive, qui se passe réellement dans les cours en immersion, et qui ne constitue pas un simple exercice d'entraînement L2.

### 3.2.1 Contextualisation

En tant qu'institution bilingue, la HEP Fribourg concrétise les trois types d'immersion qui font l'objet d'une description ci-dessus au point 2.5. Les étudiant-e-s se trouvent confrontés à la situation « Coopération en groupes bilingues » dans les dispositifs 2 et 3, c'est-à-dire dans l'immersion alternée et dans l'enseignement bilingue. Cependant la situation que nous nous proposons d'examiner en détails ici se concrétise avec une fréquence certaine dans l'enseignement bilingue appliqué actuellement dans des cours différents tels que, par exemple, la didactique générale, le système scolaire, la pluralité culturelle et l'hétérogénéité des classes ou la construction d'un projet en équipe, etc. Dans cette expérience d'immersion, le public est constitué d'étudiant-e-s des deux sections linguistiques accompagnés de deux formateurs-trices, l'un-e s'exprimant en français, l'autre communiquant en allemand. Les deux langues coexistent donc dans ce dispositif de formation et dans les prises de paroles des formateurs-trices et dans les interventions des étudiant-e-s. La présence des deux langues se retrouve également dans la diffusion des documents de travail, des scripts de cours ou des séquences vidéo illustrant des concepts disciplinaires.

L'effectif des étudiant-e-s, qui se situe généralement entre 35 et 45 personnes dans un même cours, est constitué de 2/3 de francophones et de 1/3 germanophones environ. Cette répartition des apprenant-e-s entre les deux communautés linguistiques ne correspond pas à une situation idéale pour l'immersion, le français étant généralement dominant dans les prises de paroles des étudiant-e-s.

Dans les conditions d'enseignement décrites ci-dessus, l'organisation du travail en groupes bilingues constitue une option fréquemment retenue par les formateurs-trices car elle permet d'augmenter la participation de chaque apprenant-e à son processus d'apprentissage d'une part et favorise la coexistence des deux langues lors des échanges d'autre part. Cette forme sociale intervient lorsqu'une tâche précise est définie, une situation-problème est posée ou une recherche est à effectuer. L'organisation en groupes bilingues alterne avec des temps de travail en solo ou duo ainsi que des moments d'échanges, de mise en commun ou d'exposé en plénière.

En examinant à la loupe la constitution des groupes bilingues de trois à quatre personnes, on relève des constellations très variées telles : trois francophones et un germanophone, deux francophones et deux germanophones, voire deux francophones et un-e étudiant-e bilingue qui s'astreint à parler allemand pour assurer l'immersion. Les interventions de chacun-e peuvent être libres du point de vue de la langue ou organisées par une règle imposée momentanément par les formateurs-trices. Un-e participant-e peut ainsi choisir de s'exprimer dans sa langue

maternelle ou dans sa langue 2. Lors des interactions, il se trouve ainsi exposé tantôt à sa langue 1, tantôt à sa langue 2. Les échanges au sein des groupes bilingues pourraient être qualifiés de « conversation exolingue » dans la mesure où la langue de communication n'est pas partagée au même degré par les interlocuteurs. Dans un travail en groupes bilingues, la force de l'immersion et son impact sur le développement des compétences en langue partenaire dépendent en fait de la motivation des individus à tirer profit de la situation immersive.

Sur le plan pédagogique, le fonctionnement des groupes bilingues correspond habituellement à la mise en œuvre d'une forme de travail de groupe de type coopératif, c'est-à-dire que chaque participant-e contribue à la réussite du groupe par ses apports disciplinaires et se situe dans une forme d'interdépendance positive par rapport à ses pairs, car une entraide s'impose généralement au niveau des langues afin d'assurer la réussite au niveau du contenu disciplinaire. Il est important de souligner que, dans la description de la situation « Coopération en groupes bilingues », la collaboration ne relève pas d'un libre choix des étudiant-e-s ; il s'agit bien d'une coopération imposée mais cette dernière concerne les aspects disciplinaires. Par contre, aucune information dans l'énoncé de la situation n'éclaire l'apprenant-e sur la nature de la tâche confiée au groupe ou sur le temps à disposition pour l'effectuer.

En reprenant les caractéristiques de la situation, nous constatons encore que l'apprenant-e se trouve d'une part confronté à une situation d'interactions orales mais également à une phase de production écrite lorsqu'il s'agit de concrétiser l'élément central de la tâche, à savoir consigner les remarques émises par le groupe. Celles-ci peuvent être des points de vue exprimés sur une situation d'apprentissage par exemple, des jugements portés sur un outil d'évaluation, des commentaires relatifs au contenu d'un texte lu ou encore des opinions exprimées suite à une théorie entendue, etc. Dans tous les cas, les remarques sont à mettre en lien avec la tâche énoncée par les formateurs-trices. A la lecture de l'énoncé de la situation, l'apprenant-e ne peut qu'imaginer un large spectre de possibilités quant à la tâche définie pour le groupe. Par contre, il peut se représenter avec exactitude son travail de secrétaire, l'activité étant limitée dans ce contexte. Dans la pratique des travaux de groupes, la responsabilité de secrétaire est, selon les cas, imposée par les formateurs-trices ou négociée au sein du groupe. Cette mission est assumée par une personne uniquement ou partagée par les autres membres du groupe bilingue. L'énoncé de la situation attribue cette responsabilité à une seule personne mais n'exclut pas diverses formes d'aide apportée par les autres membres du groupe.

La coexistence des deux langues dans l'ensemble des cours en immersion incite fréquemment les étudiant-e-s à consigner les traces

écrites de leurs échanges dans les deux langues, ce qui aboutit à des réalisations souvent très différentes : un panneau à dominante francophone avec quelques termes en allemand ou l'inverse, un panneau moitié en français, moitié en allemand, un panneau constitué de phrases ou d'expressions où les deux langues sont clairement mélangées, avec création de nouveaux mots-valises issus des deux langues, etc. L'énoncé de la situation laisse la porte ouverte à deux hypothèses pour le lecteur-la lectrice. Le-la secrétaire prend la décision seul de rédiger un panneau dans les deux langues ou cette décision est discutée au sein du groupe.

Si certaines composantes de la situation d'apprentissage sont clairement imposées dans la situation décrite, il appartient par contre au groupe bilingue de décider s'il élabore un panneau à l'aide de phrases, de mots-clés ou en traduisant les réflexions sous forme de schéma. L'utilisation ultérieure des panneaux, précisée ou non par les formateurs-trices lors de la diffusion des consignes, facilite généralement les choix des apprenant-e-s. Une affiche qui est commentée oralement pour l'ensemble du public n'aura pas forcément les mêmes caractéristiques qu'un panneau destiné à être affiché en vue d'une consultation libre par l'ensemble des participant-e-s.

Comme nous pouvons le constater dans l'analyse du contexte de la situation « Coopération en groupes bilingues », l'expérience vécue par les étudiant-e-s dans ces conditions représente un cadre dans lequel les problèmes d'apprentissage de la L2 sont étroitement liés aux apprentissages disciplinaires ainsi qu'au phénomène de coopération. C'est donc dans cette perspective que nous analyserons les déclarations des étudiant-e-s.

### 3.2.2 Analyse des déclarations des étudiant-e-s

Pour présenter les principaux résultats de notre analyse, nous nommerons d'abord les deux stratégies propres à l'apprentissage de la L2 les plus fréquemment citées, puis nous commenterons tous les aspects significatifs apparus dans les déclarations des étudiant-e-s.

Les stratégies « pratiquer la langue » dans la famille des stratégies cognitives et « coopérer » dans la famille des stratégies socio-affectives sont très fréquemment déclarées par les étudiant-e-s. Ces deux tendances, qui ressortent très nettement de notre analyse qualitative, sont examinées en détails ci-après. Nous évoquerons, dans un dernier point, les déclarations des étudiant-e-s qui permettent un lien avec les apprentissages disciplinaires.

### 3.2.2.1 Pratiquer la langue 2 pour développer ses compétences

L'analyse du contenu des textes montre très clairement que les étudiant-e-s profitent largement de cette situation immersive pour pratiquer leur langue 2. En effet, les 2/3 des énoncés s'inscrivent dans la stratégie B1. Confrontés à cette situation, les étudiant-e-s déclarent utiliser leurs compétences en L2 pour parler, écouter, écrire, plus rarement lire.

*Exemples :*

- a) *Zuerst diskutieren wir das Thema meistens in beiden Sprachen.*
- b) *Ich versuche mich auf Französisch auszudrücken.*
- c) *Ich spreche beide Sprachen.*
- d) *En alternant les langues utilisées, on tente de comprendre le travail à effectuer.*
- e) *Je dis mon idée en allemand.*
- f) *J'essaie d'écrire en L2.*
- g) *J'utilise mes compétences en français et en allemand.*
- h) *J'écris une phrase sur deux en allemand.*
- i) *Je note en allemand avec des mots simples.*
- j) *Ich finde es einfach, ein Plakat in beiden Sprachen zu gestalten. Man kann abwechslungsweise etwas auf Deutsch bzw. Französisch aufschreiben. Ich lasse mir jeweils Wörter / Sätze übersetzen und lerne so sehr gut.*

Avec ce premier constat, nous rejoignons Cyr et Germain (1998). Selon eux, la stratégie cognitive la plus fréquemment mentionnée par les apprenant-e-s de L2 est « pratiquer la langue », soit saisir toutes les occasions offertes de communiquer dans la langue cible.

Dans les déclarations codées sous « pratiquer la langue » (B1), les étudiant-e-s nomment les diverses activités langagières pratiquées dans la situation présentée. Ainsi nous pouvons constater que les quatre compétences propres à l'apprentissage d'une langue étrangère sont représentées : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Toutefois la production écrite occupe davantage de place dans les commentaires, et c'est chose légitime au vu de la situation. Les apprenant-e-s commentent malgré tout la phase des débats, des interactions, mais dans une moindre mesure.

Les exemples rapportés ci-dessous illustrent la variété des propos des apprenant-e-s au sujet de la production écrite et de leur engagement dans cette tâche.

*Exemples :*

- k) *J'écris en allemand les remarques des alémaniques en me souciant de l'orthographe.*
- l) *Je rédige le panneau en L2.*
- m) *J'essaie d'écrire en L2.*
- n) *Je note en allemand avec des mots simples.*
- o) *Je décide d'écrire en allemand seulement.*
- p) *J'écrirai les mots dans la langue dans laquelle ils ont été dits.*

- q) *Dans une telle situation, j'écris les réponses dans les deux langues.*
- r) *Je note une phrase sur deux en allemand.*
- s) *Je pense que je ferai la moitié du panneau en allemand.*
- t) *S'il y a trop de mots dans une langue, on traduit quelques mots dans l'autre.*
- u) *En général, quand c'est moi qui dois rédiger le panneau, je prends toujours l'initiative d'écrire dans les deux langues.*
- v) *Tout ce qui a été dit en allemand vient noté en allemand sur le panneau. Idem avec ce qui a été dit en français.*
- w) *Je note dans la langue de celui qui parle ou bien dans la L2 de celui qui va présenter pour pouvoir avoir les deux langues en simultanée lors de la présentation.*
- x) *On écrira une partie en français et une autre en allemand. Mélange.*
- y) *Ich versuche in beiden Sprachen das Plakat zu gestalten, das heisst für beide Seiten mich engagieren.*
- z) *Wenn etwas auf Deutsch gesagt wird, schreibe ich es so auf; ebenso mit dem Französisch.*
- aa) *Halb auf Deutsch halb auf Französisch.*

Les exemples k) à aa) présentés dans le deuxième bloc ci-dessus soulignent la volonté de nombreux apprenant-e-s de faire co-exister les deux langues dans la production écrite, soit en respectant la langue du locuteur, soit en consignnant les paroles pour moitié dans une langue et pour moitié dans l'autre. La fréquence de ces propos nous permet de relever qu'une partie des étudiant-e-s a, semble-t-il, intégré les caractéristiques de l'enseignement bilingue et s'efforce d'agir en conséquence.

Quelques déclarations des apprenant-e-s nous obligent cependant à nuancer la tendance de nombreux étudiant-e-s à pratiquer la langue partenaire dans une situation immersive puisqu'elle est contrebalancée par un certain nombre de déclarations qui s'inscrivent dans la stratégie D2 sous l'étiquette « évitement / abandon des buts de la communication ».

*Exemples :*

- bb) *... c'est pourquoi je demanderais à un étudiant d'écrire en allemand et moi j'écrirai en français (langue maternelle).*
- cc) *Je tâcherai de déléguer ma tâche à une personne parlant suisse-allemand pour ce qui concerne le panneau en allemand.*
- dd) *Ich spreche L1.*
- ee) *Jeder schreibt in seiner Sprache.*
- ff) *Oder zwei Personen schreiben, jede in ihrer L1.*

Ce groupe de déclarations autorise la formulation de diverses interprétations. Ainsi, certains apprenant-e-s privilégieraient peut-être dans cette situation la construction des savoirs disciplinaires en se simplifiant la tâche sur le plan langagier ou en renonçant à la pratique active de la langue partenaire. Ils ne chercheraient donc pas à profiter au maximum de la situation immersive proposée. Ils réduisent leurs ambitions à des compétences réceptives. On peut également envisager que d'autres ne se jugeraient pas suffisamment compétents pour gérer

la communication dans leur L2. Pour d'autres encore, on peut émettre l'hypothèse que leurs déclarations constituent une forme de résistance face à la volonté de l'institution HEP d'organiser des cours en immersion. Quelques commentaires recueillis dans d'autres rubriques de notre questionnaire pourraient étayer ces diverses interprétations.

Rappelons, cependant, que la grande majorité des étudiant-e-s déclarent « pratiquer la langue 2 » (B1), probablement car ils cherchent à tirer profit de la situation immersive pour entraîner leurs compétences langagières. Cette interprétation semble d'autant plus plausible que les étudiant-e-s jugent cette situation comme « pas problématique ». En effet, dans la situation donnée, ils ne sont pas exposés à un large public et n'ont donc pas à craindre le jugement d'autrui sur leurs performances en L2, comme le montrent les exemples ci-dessous :

- gg) *Le fait qu'il n'y ait que quelques personnes m'aide à être à l'aise. Je réfléchis auparavant à ce que je veux dire. Puis j'essaie de me lancer spontanément. Je n'aurai, dans cette situation, aucune peur par rapport à mes erreurs.*
- hh) *J'exprime mes idées dans ma langue mais j'essaie aussi de le faire en L2 s'il n'y a pas trop de monde.*
- ii) *Dans une telle situation, j'écris les réponses dans les deux langues et je me fais aider si j'ai un problème. Cette situation n'est pas spécifiquement problématique pour moi.*

### 3.2.2.2 Coopérer pour améliorer ses performances en L2

La coopération, toutes sous-catégories confondues, correspond à la deuxième tendance qui se dégage de l'analyse qualitative, ce qui démontre l'intérêt des étudiant-e-s pour cette forme d'apprentissage. En situation de communication, les apprenant-e-s sollicitent effectivement leurs pairs pour améliorer leurs performances en L2.

L'analyse des déclarations codées sous « coopération » (C1-C2) montre que cette dernière se manifeste à l'oral et à l'écrit, comme l'indiquent les exemples listés ci-dessous. Ceci paraît naturel dans une situation de communication où les deux plans, oral-écrit, se combinent et s'articulent inévitablement. La fréquence des demandes portant sur l'écrit se révèle cependant plus élevée. Cela s'explique en partie par le fait que le résultat ou produit attendu par les formateurs-trices relève de l'écrit.

#### A l'oral

- jj) *Et lorsque je m'exprime, je questionne un Suisse-allemand s'il me manque du vocabulaire.*
- kk) *Lorsque je n'ai pas compris quelque chose, je pose la question à un étudiant alémanique.*
- ll) *Je demande au groupe de répéter si je n'ai pas compris certaines choses.*
- mm) *Redemande ou demande si je n'ai pas compris ce qui a été dit en L2.*
- nn) *Austauschen, Wörter klären, Fragen, wenn es Unverständnisse gibt.*

#### A l'écrit

- oo) *Dès que j'ai un doute quant à l'orthographe, je demande.*



- pp) *Si je ne connais pas le mot, je demande qu'on me l'épelle.*
- qq) *Je sollicite l'aide de mes collègues en cas de doute sur un mot, la façon de l'écrire.*
- rr) *Je cherche l'appui de mes collègues afin d'orthographier correctement les mots.*
- ss) *Et pour les fautes d'orthographe, je demande à quelqu'un de me corriger.*

L'objet de la coopération se présente sous différentes formes plus ou moins décrites dans les propos des apprenant-e-s. Certains étudiant-e-s déclarent par exemple « je sollicite de l'aide lorsque je rencontre des difficultés » ou « je me fais aider, si j'ai un problème ». Ces formules vagues ne donnent aucune précision quant au type de coopération ni quant au contenu de la demande. D'autres, par contre, expriment une attente très pointue et clairement identifiable ; l'énoncé de leur demande contient même parfois une piste au niveau de la stratégie à adopter en réponse à la demande (traduire, expliquer avec d'autres mots, épeler un mot, etc.) :

*Exemples :*

- tt) *Je demande les mots que je ne sais pas traduire.*
- uu) *Et si je ne comprends pas, je leur demande de m'expliquer avec d'autres mots.*
- vv) *Si je ne connais pas le mot, je demande que l'on me l'épelle.*
- ww) *Si je ne comprends pas un mot ou que je ne sais pas comment il s'écrit, je demande.*
- xx) *Je sollicite l'aide de mes collègues en cas de doute sur un mot, la façon de l'écrire.*

Certaines déclarations des étudiant-e-s contiennent des demandes que l'on peut associer à la stratégie « recours ponctuel à autrui ». Les demandes ciblent la traduction d'un mot, d'une expression ou l'orthographe d'un mot par exemple. Elles concernent essentiellement la langue partenaire. Cette stratégie facilement identifiable délimite précisément l'intervention du pair sollicité, comme nous pouvons le constater dans les exemples ci-dessous :

*Recours ponctuel :*

- yy) *Si je ne comprends pas un mot ou que je ne sais pas comme il s'écrit, je demande.*
- zz) *Je demande de l'aide pour la traduction si je ne connais pas le mot dans l'autre langue.*
- aaa) *Je demande lorsque je n'ai pas compris ce qui a été dit.*
- bbb) *Lorsque je m'exprime, je questionne un Suisse-allemand s'il me manque du vocabulaire.*

D'autres énoncés, moins nombreux, font appel à une collaboration plus prononcée qui ne se concrétise pas de manière ponctuelle mais qui correspond davantage à un partage de la responsabilité de secrétaire. Elle se rapproche de la stratégie « coopération en vue d'une tâche

commune » sans pour autant correspondre parfaitement à sa définition car l'activité en jeu a un niveau de complexité limité. Dans les textes des étudiant-e-s, nous relevons le souci manifeste d'aboutir à une production commune, négociée tant sur le plan du contenu que sur le plan de la performance en L2. La mise par écrit devient une tâche coopérative ; chaque membre du groupe apporte sa contribution au choix du contenu, à la mise en mots et au respect des règles d'écriture.

#### *Partage de la responsabilité de secrétaire*

- ccc) Je demande à un Suisse alémanique de me dicter ce qu'il faut écrire.*
- ddd) Avant d'écrire correctement ce que mes collègues me proposent, je leur demande de me dicter leurs idées et quelle est l'orthographe des mots.*
- eee) Avant d'écrire sur le panneau, j'écris les phrases sur une feuille. Mes collègues alémaniques corrigent les erreurs. Pour finir, j'écris les phrases sur panneau.*
- fff) Lorsque j'écris la phrase en allemand, je la dis à haute voix avant pour que les élèves alémaniques me disent si c'est juste ou non.*
- ggg) Jemand schreibt das Plakat, alle helfen mit dem Buchstabieren.*

Dans les « recours ponctuels à autrui », il est intéressant de souligner que la demande porte souvent sur les aspects orthographiques de la production.

- demander d'épeler – Buchstabieren
- demander des précisions sur l'orthographe d'un mot en cas d'ignorance ou de doute
- demander de corriger les erreurs orthographiques.

Mais aucune demande ne s'impose avec une fréquence particulière. Nous remarquons là une volonté de respecter scrupuleusement les normes écrites de la langue.

Ce type de collaboration, sollicitée avec une grande fréquence par des étudiant-e-s francophones, peut être interprété de deux façons différentes : soit les apprenant-e-s francophones manifestent une grande rigueur dans leur production écrite afin d'augmenter leurs compétences en L2, soit ils transfèrent sur la langue 2 une représentation sociale construite à propos de la L1 qui pourrait s'énoncer de la manière suivante : « ma maîtrise de l'orthographe constitue ma carte de visite ». Cette dernière interprétation semble plausible dans la mesure où la production écrite est souvent destinée à être momentanément exposée et consultée par l'ensemble des pairs.

Dans quelques énoncés, peu nombreux il est vrai, nous relevons que la demande porte sur les conditions de diffusion du message :

- hhh) Je demanderais de bien parler lentement pour être certaine de bien comprendre.*
- iii) Je leur demande de m'aider en parlant clairement.*

L'analyse des réponses des apprenant-e-s nous oriente encore sur les caractéristiques des interlocuteurs sollicités dans le cadre de la coopération. Dans leurs déclarations, les étudiant-e-s utilisent diverses appellations pour désigner le ou les interlocuteurs qu'ils sollicitent. Tout d'abord, nous relevons qu'aucune information n'apparaît dans certains énoncés : « Bei Unklarheiten frage ich nach ». L'étiquette « collègues / Kollegen » apparaît régulièrement ; elle peut désigner aussi bien un membre du groupe expert qu'un membre du groupe qui n'appartient pas à cette catégorie. Par ailleurs, nous remarquons que certains apprenant-e-s déclarent s'adresser à leurs pairs experts dans la langue cible, c'est-à-dire aux étudiant-e-s qui pratiquent la langue cible en tant que langue maternelle. Ces experts, désignés par l'étiquette « native speaker », sont identifiés dans un quart des énoncés.

- jjj) Mais il peut arriver que je demande des précisions sur l'orthographe à une personne de langue allemande.*
- kkk) Je demande aux élèves de langue allemande de m'aider pour l'orthographe et la formulation.*
- lll) Et lorsque je m'exprime, je questionne un Suisse-allemand s'il me manque du vocabulaire.*
- mmm) Lorsque je n'ai pas compris quelque chose, je pose la question à un étudiant alémanique.*
- nnn) Lorsque j'écris la phrase en allemand, je la dis à haute voix avant pour que les élèves alémaniques me disent si c'est juste ou non.*
- ooo) En de telles situations, je demande à une personne suisse-allemande de m'aider pour la correction (surtout la grammaire).*
- ppp) Je demande de l'aide à un élève bilingue.*
- qqq) Falls ich in der L2 schreibe, versichere ich mich bei allfälligen Unklarheiten bei einer muttersprachigen L1-Person.*

Un dernier constat mérite d'être signalé au sujet de la coopération. Il concerne les attitudes positives des partenaires au sein des groupes. Il ressort des déclarations une conscience des besoins des membres du groupe, un souci de manifester des attitudes de respect, d'entraide, de soutien qui assurent le bon fonctionnement de l'équipe, la réussite collective mais également les apprentissages individuels. Les exemples ci-après illustrent cet état d'esprit.

- rrr) Ich versuche verständlich zu reden damit alle mitkommen.*
- sss) Ich versuche immer, in solchen Situationen in beiden Sprachen zu sprechen und alle zu Wort kommen zu lassen.*
- ttt) Je m'assure que tout le monde ait bien compris ce que chacun dit.*
- uuu) Jemand übernimmt eventuell die Leitung (Moderation).*
- vvv) Lorsque je dois prendre des notes en allemand, je demande à la personne qui a formulé son idée de m'indiquer ce que je dois noter ou si ce que j'écris correspond à ce qu'elle a voulu dire.*
- www) Wenn ich Bestätigung erhalten habe (von L2-Sprachigen) schreibe ich es auf.*

En ce qui concerne la coopération, nous pouvons résumer nos résultats à une idée essentielle : confrontés à la situation « Coopération en

groupes bilingues », les étudiant-e-s coopèrent avec leurs pairs de manière plutôt ponctuelle et souvent dans le but d'utiliser la langue partenaire écrite avec exactitude. Pour ce faire, ils s'appuient entre autres sur les compétences des membres du groupe qui portent l'étiquette d' « expert-e » de la langue cible, soit les étudiant-e-s « native speaker » ou les étudiant-e-s bilingues. Nous ne sommes cependant pas en mesure d'affirmer que seuls les « native speaker » sont sollicités.

Par ailleurs, compte tenu du nombre de stratégies de coopération mentionnées, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces dernières remplacent partiellement ou complètement l'autocontrôle et l'autocorrection devenus superflus.

### 3.2.2.3 Conserver son intérêt pour les apprentissages disciplinaires

L'analyse des déclarations des étudiant-e-s n'apporte pas d'information significative concernant l'importance qu'ils attribuent aux contenus disciplinaires par rapport aux apprentissages de la langue partenaire. L'interdépendance de ces deux champs rend l'investigation particulièrement délicate. En effet, il n'est pas toujours possible d'identifier le type de savoir (disciplinaire ou L2) évoqué dans un commentaire. Il ressort cependant des textes examinés que les apprenant-e-s ne perdent pas de vue l'objet premier de leur coopération, soit le sens de la tâche définie par les formateurs-trices ainsi que le contenu disciplinaire, comme le démontrent les illustrations présentées ci-après.

xxx) *Zuerst diskutieren wir das Thema meistens in zwei Sprachen.*

yyy) *Ich kommentiere den Text mündlich in der L2.*

zzz) *En alternant les langues utilisées, on tente de comprendre le travail à effectuer et de discuter d'une solution adéquate.*

aaaa) *Dans la plupart des cas, on tente de mélanger les deux langues afin d'avoir un meilleur niveau de compréhension.*

bbbb) *Ich versuche mich an den Auftrag zu halten.*

cccc) *Je ne noterais en tous cas rien que je n'aurais pas compris.*

Par ailleurs, nous constatons que le code-switching (recours ponctuel à la L1 – stratégie D1) n'apparaît qu'à deux reprises. Cette stratégie peut être mobilisée pour assurer la communication du message lorsque les ressources linguistiques font défaut. Son absence s'explique probablement par le fait que l'étudiant-e se trouve toujours dans la situation où il peut « recourir ponctuellement à autrui » pour compenser ses faiblesses linguistiques. Cette dernière stratégie a effectivement une grande fréquence, comme nous le soulignons ci-dessus. Cette manière de résoudre un problème de communication s'avère d'autant plus pratique que l'activité se réalise au sein d'un petit groupe ; en effet, l'alternance entre réflexion sur le contenu disciplinaire et réflexion sur la langue de communication est parfaitement plausible et acceptable dans

les conditions données alors qu'elle serait peu pertinente dans une communication de type « exposé pour un public ». Signalons encore que l'alternance évoquée ci-dessus correspond à l'idée que se font certains formateurs-trices du travail en petits groupes bilingues.

En synthèse, nous pouvons résumer les tendances qui se dégagent de la manière suivante : confrontés à la situation « Coopération en groupes bilingues », les étudiant-e-s déclarent « pratiquer la langue » en mettant un accent particulier sur la production écrite. Ils expriment une volonté de faire co-exister les deux langues dans les traces écrites qu'ils consignent sur panneau. Cependant, tous ne se « jettent pas à l'eau » avec la même ardeur puisque certains d'entre eux déclarent « déléguer » la tâche à d'autres ou affirment l'effectuer dans leur L1.

Sur le plan de la coopération, les étudiant-e-s sollicitent leurs pairs pour améliorer leurs performances en L2, plus particulièrement par le « recours ponctuel à autrui ». Cette dernière stratégie occupe une place prépondérante par rapport au code-switching, quasi inexistant. Pour terminer, nous soulignerons la volonté déclarée de nombreux apprenant-e-s de pratiquer la langue partenaire en respectant les normes du code écrit.

### **3.3 Sich in einer immersiven Lernsituation Notizen machen**

Diese Modellsituation ist im Fragebogen wie folgt formuliert: „Während einer Lernveranstaltung in Ihrer L2 sollen Sie so Notizen machen, dass Sie diese für Ihren Lernprozess wirksam verwenden können“.

#### **3.3.1 Kontextualisierung**

Diese Situation beschreibt einen Moment in einer Lernveranstaltung im Immersionsdispositiv 2 oder 3. Darunter fallen Lehrveranstaltungen wie etwa *Allgemeine Didaktik, Schulsysteme, Kommunikation mit Bild und Ton, Medienpädagogik, Bewegung und Sporterziehung* und andere. Selbstverständlich spielt die beschriebene Situation nicht in jeder Lehrveranstaltung die gleiche Rolle. Sie ist dort anzutreffen, wo Faktenwissen vermittelt wird, aber auch dort, wo das Erarbeitete, Erlebte in einer Art Bilanz oder Memo schriftlich festgehalten werden soll.

Die beschriebene Situation passt auf viele Unterrichtsmomente, in denen die Studierenden aufgrund des Hörverstehens und/oder Leseverstehens Notizen machen.

Mit Bezug auf den Zeitpunkt können Notizen als Vorbereitung vor, als Mitschrift während und als Nachbearbeitung nach einer Lehrveranstaltung erstellt werden. Unsere Situation nimmt einen Moment während einer Lehrveranstaltung in den Blick.

Wir haben die Modelsituation des Notizenmachens in einer immersiven Lernveranstaltung gewählt, weil das einerseits eine Art Standardsituation an der PH ist, aber auch weil die Aussagen der Studierenden Hinweise geben könnten auf die Frage, wie auf fachliche Lerninhalte und fremdsprachliche Schwierigkeiten und Ansprüche reagiert wird. Der Gegensatz von fachlichem Inhalt und (fremd)sprachlicher Vermittlung bzw. Rezeption wird in der folgenden Tabelle besonders deutlich.

Fachinhalte verstehen und verarbeiten	L2-Kompetenzen anwenden / verbessern
Notizen machen (Stichwörter oder Kernaussagen)	Notizen machen (L2 hören und in L1 und 2 Notizen schreiben)
Konzentration auf das fachlich Wesentliche	Konzentration auf das sprachlich Einfache
Probleme lösen:	Probleme lösen:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● fachliche Verständnisfrage (an Lehrperson)</li> <li>● Kooperation mit Mitstudierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lexikalische (linguistische) Probleme: Benutzung des Wörterbuchs</li> <li>● Kooperation mit Mitstudierenden</li> <li>● Code-Switching</li> </ul>
Inhalte strukturieren / gruppieren	Inhalte strukturieren / gruppieren
memorisieren (der Inhalte)	memorisieren (der Lexik)
sich vorbereiten / Antizipation	sich vorbereiten / Antizipation

Die Tabelle zeigt, dass mehrere Aktivitäten sowohl in Bezug auf den fachlichen Inhalt als auch auf die L2 abgerufen werden können, wie das Modell von Bange (1992) es beschreibt. Aber ebenso deutlich werden Unterschiede, die nicht sofort ins Auge springen. Einer dieser Unterschiede findet sich in den Deklarationen, die etwas darüber aussagen, worauf sich die Aufmerksamkeit der Studierenden im Moment der Mitschrift konzentriert: auf das fachlich Wesentliche oder auf das sprachlich Einfache. Diese Unterscheidung ist zwar subtil, aber von Bedeutung. Und es wird ersichtlich, dass gewisse Strategien, die im Sachfachunterricht in der Muttersprache angewendet werden, auch auf immersive Unterrichtssituationen transferierbar sind.

### 3.3.2 Beschreibung der Aussagen

Bei der Analyse der deklarierten Aktivitäten fällt zunächst auf, dass sich – wie die beschriebene Situation erwarten lässt – am häufigsten das „Prendre des notes“ (B3) und „pratiquer la langue 2“ (B1) in den Antworten der Studierenden finden. Ferner lässt sich aus vielen Antworten herauslesen, dass die Aufmerksamkeit fokussiert wird (B14: l'attention); ausserdem auch, dass man sich bei Bedarf Hilfe bei Kolleginnen holt (C1: recours ponctuel à l'autre) und die Notizen strukturiert oder gruppiert (B4: grouper / structurer). Weniger häufig

findet sich der Rückgriff auf das Wörterbuch (B8: recherche documentaire), das Umschreiben (B10: paraphraser), das Übersetzen bzw. interlinguale Vergleichen (B9: traduire et comparer avec L1 ou L3) oder die Substitution (D1: substitution) in den Aussagen. In wenigen Aussagen finden sich noch weitere Strategien, die mit einer zeitlichen Distanz zur Mitschrift abgerufen werden. Nicht überraschend ist, dass sich keine Aussagen finden, die sich explizit mit der Strategie des Vorbereitens (B13: se préparer) beschreiben lassen.

Wir analysieren die Aussagen unserer Studierenden in Bezug auf die folgenden drei Aspekte:

1. Welchen Variationen des „Notizenmachens“ (B1: prendre des notes) begegnen wir in den Äusserungen der Studierenden? Diese Variationen können sich in den verwendeten Sprachen (Notizen in der Langue 2, in der Langue 1 oder gemischtsprachige Notizen), aber auch in der Ausführlichkeit unterscheiden.
2. Des Weiteren interessieren uns Aussagen im Zusammenhang mit der Lösung von Verstehens- oder Formulierungsproblemen. Schwergewichtig wird es um L2-Probleme gehen, aber auch Strategien zur Lösung von fachlichen Problemen sind nicht ausgeschlossen. Es wird nicht immer entscheidbar sein, ob ein inhaltliches oder ein sprachliches Problem (oder eine Kombination beider Aspekte) die eingesetzte Strategie veranlasst hat. Um Verstehensprobleme zu lösen, die sich infolge ungenügender L2-Kompetenzen ergeben, kann der Griff zum Wörterbuch (B8: recherche documentaire) oder die Hilfe einer Nachbarin (C1/C2: coopération) hilfreich sein. Auch das Code-Switching (D1: substitution) oder das Aufgeben der Kommunikationsziele (D2: abandon des buts de communication) ist als Lösungsstrategie denkbar. Darüber hinaus untersuchen wir in solchen Fällen die Aussagen der Studierenden danach, ob diese Strategien zugunsten des inhaltsorientierten Verstehensprozesses oder zugunsten des eigentlichen Sprachlernprozesses eingesetzt werden bzw. ob das Interesse am fachlichen Inhalt oder am Sprachlernprozess aufgegeben wird.
3. Und schliesslich halten wir Ausschau nach Strategien, die nicht parallel zum Verstehensprozess während einer Lehrveranstaltung abgerufen werden, sondern die der nachträglichen Verarbeitung oder der Vorbereitung (z.B. auf die nächste Lehrveranstaltung) dienen. Hierher gehören etwa Strategien wie B4 „grouper / structurer“ oder B5 „réviser“ oder B2 „mémoriser“ oder im Sinne einer Vorbereitung (auf eine kommende Lehrveranstaltung) B13 „se préparer“ bzw. im Sinne einer Aktivität auf der Meta-Ebene A1 „anticipation“.

### 3.3.3 Interpretation der Angaben der Studierenden

#### 3.3.3.1 Notizen machen

Wie zu erwarten, geben die Studierenden in Bezug auf die Sprache, in der sie Notizen machen, z.B. an:

- a) ... *dans la langue de l'exposé.*
- b) *Je ne traduis pas dans ma langue avant d'écrire.*
- c) *Lorsque je comprends bien ce qui est dit, je prends des notes en allemand.*
- d) *J'écris un maximum de choses en L2.*
- e) *Ich versuche Notizen in der L2 zu machen.*

Die Studierenden deklarieren ein hohes Interesse, die Notizen in der L2 zu machen. Es zeigt sich aber auch, dass Mischformen vorkommen, wie folgende Beispiele zeigen:

- f) *J'écris à moitié en français et à moitié en allemand.*
- g) *Les mots nouveaux, je les écris des fois en français ou en allemand avec traduction en français. Je me dépêche d'écrire pour ne rien louper de l'exposé.*
- h) *J'écris des idées en français et les mots-clés en allemand parfois bilingue.*
- i) *Ich schreibe die Notizen in der Sprache auf, in der mir das Konzept einfällt.*
- j) *Je note ce que je comprends, je fais des dessins, je mets quelques mots en L1.*

Die letzten Beispiele signalisieren auch, dass es zu Verstehensproblemen kommen kann. Und die nächsten Beispiele belegen zweierlei: erstens wie die Studierenden auf fremdsprachliche Probleme reagieren, und zweitens, dass sie im Problemfall das Interesse an der L2 zugunsten des inhaltsorientierten Interesses aufgeben bzw. reduzieren.

- k) *... dabei achte ich wenig bis gar nicht auf die Rechtschreibung und Grammatik. Das Wichtigste ist ja der Inhalt und die Schnelligkeit, damit man noch mitbekommt, was weiter gesagt wird.*
- l) *Je prends des notes en allemand sans me préoccuper des fautes d'orthographe. A la maison je corrige les fautes. Quand je n'arrive plus à suivre, j'écris ce que je comprends en français en allemand.*
- m) *Je note avec mes propres mots et ça ne me dérange pas puisque c'est pour moi.*
- n) *Je note les mots comme je le pense puis je vérifie l'orthographe par la suite.*
- o) *Je fais tout de même attention à l'orthographe et à la grammaire. Mais je ne fais pas corriger mes notes après.*
- p) *... afin de pouvoir suivre tout le cours et de pouvoir prendre le plus de notes possible, je prends les notes en français.*

Diese angeführten Beispiele belegen, dass die Studierenden primär am fachlichen Inhalt interessiert sind und – z.B. aus Zeitmangel oder mangelnder L2-Kompetenz – das Interesse an der L2 zwar nicht völlig aufgeben, aber den eigenen Anspruch (z.B. an die grammatische, orthografische Korrektheit) reduzieren.



Analysieren wir die Angaben hinsichtlich der Ausführlichkeit der geschriebenen Notizen, können wir feststellen, dass es zwei Tendenzen gibt: Auf der einen Seite gibt es Aussagen, die zeigen, dass sich die Studierenden in hohem Masse auf den Inhalt konzentrieren und während des Notizenmachens synthetisieren.

- q) *Ich lasse Unwichtiges weg, konzentriere mich auf den roten Faden; versuche mein Blatt zu strukturieren.*
- r) *Ich notiere nur Stichwörter, weil ich mehr Zeit brauche, als ich während dem Vortrag habe.*
- s) *J'essaie de comprendre les infos importantes.*
- t) *J'essaie de capter oralement le maximum d'infos et je retranscris sur papier ce qui me semble important.*

Auf der anderen Seite geben Studierende an, dass sie sich auf das konzentrieren, was sie sprachlich verstehen können, (weil ihre L2-Kompetenz nicht ausreicht, um sich auf das fachlich Wichtige zu konzentrieren):

- u) *J'écris ce que je comprends.*
- v) *Souvent, je me concentre plus sur la langue que sur le contenu.*
- w) *J'écris avec des mots plus simples.*

Die letzten Beispiele deuten darauf hin, dass die Mitschrift in immersiven Situationen nicht unproblematisch ist. Es zeichnen sich Verstehensprobleme ab. Bevor wir darauf im nächsten Abschnitt eingehen, sei hier festgehalten, dass fast alle Studierenden in Situationen, wie es unsere Modellsituation beschreibt, eine Mitschrift erstellen und in diesem Sinne rezeptiv, viele auch produktiv die Zielsprache praktizieren, ohne aber das Interesse am fachlichen Inhalt aufzugeben.

### 3.3.3.2 Probleme lösen

Die immersive Situation ist eine Situation, in der sich die Gesprächspartner sowohl auf den fachlichen Inhalt als auch auf die Sprache konzentrieren können oder müssen. Bange (1992) beschreibt dieses Phänomen mit dem Begriff der Bifokalisierung. Und dies gilt für beide Gesprächspartner. Der Muttersprachler kann seine Äusserungen wiederholen, er kann mit Zwischenfragen das Verständnis prüfen und gegebenenfalls Erklärungen nachliefern; er kann die Sprache wechseln oder seine Äusserungen so stark vereinfachen, dass er im Extremfall einen Xenolekt (Foreign Talk) (Bange, 1992) benutzt. Von Interesse ist hier aber in erster Linie das Verhalten der rezipierenden Studentinnen. Wie gehen sie mit Verstehensproblemen um? Die folgenden Beispiele beleuchten diesen Aspekt:

- x) *Je note le maximum d'infos, celles que je n'ai pas comprises, je les cherche dans un dico.*
- y) *Ich schreibe Zusätzliches auf (z.B. Gedanken, Fragen) auch in der L2. Ich notiere mir die unbekanntes Wörter und suche nachher ihre Bedeutung.*

- z) *Je m'efforce d'écrire les mots-clés, mais le débit du locuteur est trop rapide. Je m'essouffle, des informations importantes me passent par-dessus. Je m'arrête, préfère écouter et demander les notes d'un collègue germanophone ultérieurement.*

Die letzte Aussage ist einer der ganz wenigen Belege dafür, dass das Interesse an den eigenen Notizen völlig aufgegeben wird. Nicht aufgegeben wird aber das Interesse am fachlichen Inhalt. Die Strategie „prendre des notes“ wird kompensiert durch die Konzentration auf das Verstehen und die anschliessende Kooperation mit einer Kollegin.

Ausser diesem eher extremen Beispiel gibt es zahlreiche Aussagen, die zeigen, dass zusätzliche Anstrengungen gemacht werden, um den Inhalt zu verstehen. Naheliegend und frequent ist die Strategie der Kooperation, indem man sich Hilfe bei einer Nachbarin holt (C1/C2: coopération), oder der Griff zum Wörterbuch (B8: recherche documentaire). Interessant ist das Beispiel y), das zeigt, dass zu den Notizen auch eigene Fragen formuliert werden. Damit wird deutlich, dass Notizen machen nicht nur rezeptiv abläuft, sondern dass Neues mit bereits Bekanntem verknüpft wird.

Man kann diese Beispiele als Substitutionsstrategien verstehen. Die ursprüngliche Aktivität des Erstellens einer Mitschrift wird vereinfacht (Vernachlässigung der sprachlichen Korrektheit der eigenen Notizen) oder ersetzt (keine eigenen Notizen) bzw. ergänzt durch weitere Aktivitäten, die das Verstehen des fachlichen Inhalts absichern sollen. Und diese Beispiele führen uns zur dritten Achse.

Vorher können wir bezüglich der Art, wie auf Verständnisprobleme reagiert wird, festhalten, dass gemäss der Deklarationen der Studierenden das Interesse am fachlichen Inhalt trotz sprachlicher Schwierigkeiten stets aufrecht erhalten bleibt und nötigenfalls zusätzliche Anstrengungen gemacht werden, um den fachlichen Lehrstoff zu verstehen.

### 3.3.3.3 Nachträgliche Verarbeitung

Schon die oben angeführten Beispiele machen deutlich, dass die Studierenden in immersiven Unterrichtssituationen mit zusätzlichen Strategien auf Verstehensprobleme reagieren. Mit einer Unterscheidung von Gajo (2001) nehmen wir hier Strategien in den Blick, die nicht parallel zum Notizenmachen im Unterricht ablaufen, sondern mit zeitlicher Distanz angewendet werden.

- aa) *Je compare avec les collègues et au besoin j'en discute avec ma partenaire tandem.*  
bb) *Puis à la fin de la journée je réécris en faisant des phrases structurées.*  
cc) *Je note des mots-clefs ou sous forme abrégée en L2. Je complète mes notes avec des liens théoriques en rédigeant des phrases plus complètes. Je tape toutes mes notes à l'ordinateur.*  
dd) *Relire mes notes le soir et éventuellement les réécrire.*

- ee) *Par la suite, je traduis les mots inconnus et les mets dans mon cahier de vocabulaire.*
- ff) *Zuhören, schreiben und verstehen, alles gleichzeitig auf L2 ist schwierig ; deshalb bleibt bei mir manchmal das Verstehen weg, was ich im Nachhinein mache (Gespräche, durchlesen und reflektieren der Notizen).*
- gg) *Wörter, die ich nicht verstehe, streiche ich an, um sie nachher zu übersetzen.*
- hh) *Puis, je cherche la signification de certains termes dans le dictionnaire afin de les traduire. Cela me donne une idée globale de ce qui a été dit. Le reste, je le comble par connaissances antérieures et par mes déductions.*

Diese Beispiele zeigen zum Einen, dass viele ihre Notizen nachträglich ausformulieren, eventuell ergänzen, übersetzen oder darüber mit Kolleginnen sprechen, um den fachlichen Inhalt zu verstehen. Das ist zumindest eine Revision des fachlichen Inhalts. Zum Andern gibt es auch Beispiele, die deutlich auf das sprachliche Lernen verweisen: Wörter werden übersetzt und von einigen in ein Vokabelheft (cahier de vocabulaire) aufgenommen. Zum bewussten Lernen der L2 gibt es aber deutlich weniger Aussagen als zur Auseinandersetzung mit dem fachlichen Inhalt.

Zusammenfassend lässt sich aus den Aussagen der Studierenden zur Modellsituation des Notizenmachens festhalten, dass das Interesse am fachlichen Lehrstoff nicht nur beim Verstehensprozess Vorrang vor dem Interesse an der L2 hat, sondern Aussagen der Studierenden zur nachträglichen Bearbeitung des fachlichen Inhalts auch häufiger zu finden sind als Aussagen, die das Üben der L2 beschreiben. Und selbst die Spracharbeit, die beispielsweise mit dem Wörterbuch geschieht, kann auch der Konstruktion und Konsolidierung der fachlichen Terminologie dienen. So gesehen geht aus den Deklarationen der Studierenden hervor, dass sie sich - soweit es bewusst geschieht - prioritär und häufiger mit dem fachlichen Inhalt auseinandersetzen als mit dem „fremdsprachlichen Material“. Und vielleicht lebt erfolgreicher Immersionsunterricht auch von diesem prioritären Interesse am fachlichen Inhalt und am fachlichen Lernfortschritt.

Nicht weiter auffallend ist, dass keine Studenten Aussagen machen, die das Vorbereiten oder Antizipieren betreffen. Das kann einerseits an der Situation liegen, die solche Strategien nicht explizit verlangt. Es könnte aber auch damit zu tun haben, dass die Studierenden nicht die Gewohnheit entwickeln konnten, sich im Voraus z.B. anhand eines Vorlesungsskripts auf konkrete Lehrinhalte vorzubereiten.

### 3.4 Autoévaluation de ses apprentissages en L2

La situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 » se présente ainsi : « En vous exprimant dans votre L2, vous devez décrire les difficultés langagières que vous avez rencontrées dans un cours en immersion et proposer des activités de remédiation à votre accompagnateur-trice linguistique ».

#### 3.4.1 Contextualisation

Afin de soutenir l'étudiant-e dans ses apprentissages en L2, la HEP a mis sur pied dès le départ un dispositif d'accompagnement dans le domaine de la langue partenaire, intitulé « accompagnement linguistique » ou « Sprachlernbegleitung ». Il s'agit d'un soutien individuel, qui se concrétise sous forme d'entretiens, deux à trois fois par année entre l'étudiant-e et l'accompagnateur-trice linguistique. Les entretiens ont obligatoirement lieu dans la L2 de l'étudiant-e (la L1 de l'accompagnateur-trice linguistique). Le Portfolio européen des Langues (PEL-ESP) est l'outil de prédilection utilisé ; il permet à l'étudiant-e d'orienter de manière autonome son apprentissage en L2 et de commenter ses réflexions et difficultés éventuelles en L2.

Lors du premier entretien, l'étudiant-e s'autoévalue à l'aide de la grille d'évaluation générale (2.1 du PEL-ESP) et commente ses progrès L2 à son accompagnateur-trice linguistique. Dans un deuxième temps, l'étudiant-e reçoit des informations concrètes sur le test d'entrée L2 (les 4 compétences CO-CE-EE et EO) qu'il a passé durant les premières semaines. Ces résultats sont ainsi confrontés à l'autoévaluation initiale de l'étudiant-e. Dans la perspective du niveau C1 à atteindre en cours de formation HEP (test), l'étudiant-e définit ainsi sur cette base des mesures à prendre pour améliorer ses compétences en L2 et les consigne dans un formulaire intitulé « Contrat d'apprentissage L2 – Lernvertrag L2 », qu'il date et signe. Ces mesures peuvent être de suivre un cours ou une semaine intensive L2 à la HEP, dans une école de langues, de constituer un tandem durant au moins trois mois, d'écrire des textes de manière autonome à présenter ultérieurement, de travailler ses compétences individuellement en utilisant le matériel à disposition au DZ ou au CFDP, de privilégier une expérience en complète immersion, comme un séjour linguistique ou un semestre d'échange dans une autre HEP ou à l'interne dans l'autre section linguistique, etc. En parallèle, l'étudiant-e complète le document « Check-list » (2.2 du PEL-ESP) pour définir des priorités (objectifs-activités) qui orienteront les apprentissages jusqu'au prochain entretien. Ces priorités, établies sur la base de la check-liste du PEL, seront consignées dans le document « Traces d'apprentissage – Lernspuren », document de travail présenté par l'étudiant-e lors du prochain entretien.

Lors des entretiens suivants, l'étudiant-e décrit ce qu'il a fait depuis la première rencontre. Il est invité à décrire ses acquis, ses difficultés, en se basant sur des expériences L2 concrètes vécues dans un cours donné en immersion, lors du stage dans l'autre région linguistique, suite à une discussion avec le-la partenaire-tandem ou une conversation informelle à la cafétéria, etc. Il commente le document « Traces d'apprentissage » et propose, seul ou avec l'aide de l'accompagnateur-trice linguistique, des pistes ou activités de remédiation. Il revient sur les mesures retenues en début d'année et commente leur efficacité. Le cas échéant, il en choisit d'autres et réajuste ainsi son travail en L2.

Ces précisions quant au déroulement d'un entretien d'accompagnement linguistique nous semblaient indispensables pour bien comprendre le contexte dans lequel s'inscrit la situation choisie.

### 3.4.2 Analyse des déclarations des étudiant-e-s

Dans cette partie, nous aurons à cœur de nous pencher sur ce que les étudiant-e-s déclarent faire lorsqu'ils se trouvent dans une situation similaire à la nôtre.

Les résultats seront examinés à la lumière de deux « axes de lecture » :

- parler de ses compétences en L2 (description des faits)
- s'autoévaluer dans le domaine de la L2 (processus « méta », proposer des mesures adaptées, etc.)

#### 3.4.2.1 Parler de ses compétences en L2

Le contexte particulier de l'accompagnement linguistique met l'étudiant-e dans une situation où il est amené à parler en L2. Les règles du jeu sont claires : l'étudiant-e décrit en L2 à son accompagnateur-trice le processus d'apprentissage dans lequel il se trouve. Il parle de ce qui a été réalisé en L2 depuis le dernier entretien, des progrès qui ont pu être accomplis, des efforts qu'il reste à faire, des mesures pour parvenir à atteindre les objectifs fixés d'une fois à l'autre, etc.

Aussi, quand l'étudiant-e est amené à parler de ses compétences en L2, il se trouve dans une phase descriptive, où il s'en tient tout d'abord à présenter les faits, les éléments constatés. Ce faisant, il n'y a aucun doute que l'étudiant-e pratique la langue ! Ne pouvant pas recourir à la L1 pour décrire ses compétences L2, l'étudiant-e se « jette littéralement à l'eau » ! Ce bain volontaire dans la L2 est fréquemment mentionné par nos étudiant-e-s ; c'est en effet la stratégie (B1) qui est la plus souvent déclarée par nos étudiant-e-s. Ces résultats se veulent encourageants car ils semblent refléter une réalité vécue à la HEP-PH FR : les étudiant-e-s, lorsqu'ils sont confrontés à une pratique immersive comme dans le

cas de l'accompagnement linguistique, relèvent ce défi et « se jettent à l'eau ».

Sur la base de ce constat, il est temps d'examiner concrètement ce que nos étudiant-e-s déclarent quand ils utilisent des formules renvoyant à la stratégie « Pratiquer la langue ».

Deux tendances apparaissent.

La première tendance est celle qui apparaît le plus souvent : l'étudiant-e, dans un acte de spontanéité conscient ou semi-conscient, prend la décision impérieuse de « se lancer » dans l'aventure, sans garantie totale que cela fonctionne. Mais, peu importe finalement, car l'étudiant-e accepte de relever le défi : il fait des tentatives pour parvenir à l'objectif fixé.

Cette idée se traduit par l'emploi d'un vocabulaire récurrent: « essayer », « versuchen », « de manière spontanée », « spontan », etc. Celle-ci apparaît pour les quatre compétences linguistiques, mais semble être plus forte pour l'expression orale. Pour la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », c'est un élément qui vient évidemment de la situation elle-même, car l'étudiant-e est amené à décrire par oral des éléments donnés, en situation dialogique. Le même vocabulaire récurrent souligne l'idée que des risques sont pris par l'étudiant-e.

*Exemples:*

- a) *Ich versuche mich so gut und klar wie möglich auszudrücken.*
- b) *J'essaie de trouver des mots et des phrases simples pour expliquer les situations et mes idées de remédiation.*
- c) *Ich sage, was ich denke, spontan.*
- d) *J'essaie d'utiliser un vocabulaire adapté pour me faire comprendre au mieux.*
- e) *Je parle comme j'arrive et j'essaie de me faire comprendre.*
- f) *Je dis les choses comme elles viennent, en faisant quand même attention à la grammaire.*
- g) *Comme toujours, je me lance.*

Ces sept extraits, sélectionnés parmi de nombreux autres, mettent en évidence la spontanéité de la décision. L'étudiant-e choisit de se jeter dans le « bain de l'immersion ». Il décide de profiter de la situation d'immersion et de relever le défi. Il se peut qu'une part d'inconscient ait présidé à cette décision spontanée mais, dans les faits, cela ne change que peu la portée très positive de cette décision. L'étudiant-e ne contourne pas l'obstacle et accepte de relever le défi.

Il parle et contribue par là même à ses progrès L2 par ses actions en langue partenaire, par l'action de communiquer en elle-même. Le contexte de l'accompagnement linguistique met ainsi l'étudiant-e dans une situation où, contraint et soutenu dans la description de ses progrès L2, il est amené à exercer sa L2, et ainsi à progresser. Nous rejoignons ainsi la position de Cyr et Germain (1998) qui mettent les stratégies cognitives (notre famille B, en particulier B1) au cœur de l'acte

d'apprentissage et soulignent que ces stratégies sont les plus directement observables, ainsi que celle de Gajo (2001) relevant que les stratégies cognitives sont mises en œuvre dans l'action. A notre avis, l'étudiant-e se dépasse en L2.

Une deuxième tendance apparaît dans les déclarations des étudiant-e-s, ou plutôt une tendance qui émerge en parallèle de la première, c'est celle où l'étudiant-e déclare ouvertement devoir faire des choix pour mener à bien sa mission de parler de ses compétences en L2.

Les deux principaux choix sont les suivants.

D'une part, l'étudiant-e ne renonce pas à faire passer son message et le simplifie afin de pouvoir assurer la communication, qu'il maintient en L2. Il ne consacre que peu d'importance aux éventuelles erreurs, qu'il considère comme naturelles et légitimes. L'accent est mis sur la pratique de la L2. En ce sens-là, c'est aussi une forme possible de l'acte de « pratiquer la langue ».

*Exemples :*

- h) Je cherche à exprimer simplement mes difficultés.*
- i) J'essaie de faire des phrases pas trop compliquées [...]*
- j) Je parle avec un vocabulaire adapté à mon niveau.*
- k) Même si ma grammaire n'est pas toujours correcte, je vais essayer par tous les moyens de me faire comprendre.*

Cet aspect-là est intéressant car la place de l'erreur est minimisée. Souvent, il arrive que nous entendions que les locuteurs francophones sont plus sensibles aux erreurs – ou en tout cas y prêtent une attention particulière – lorsqu'ils s'expriment dans une autre langue. Ces quelques exemples montrent que, pour ces étudiant-e-s, l'idée que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage a été intégrée, et même mieux, est pratiquée de manière effective... Ici, c'est la communication en L2 que l'on veut préserver, peu importe s'il y a des erreurs et que tout n'est pas parfait.

D'autre part, l'étudiant-e veut assurer la communication, peu importe la langue employée, que ce soit la L2 ou éventuellement la L1. Il recourt ainsi ponctuellement au code switching (D1) ou, de manière plus rare, à l'évitement ou à l'abandon des buts de communication (D2). La langue et la communication sont ainsi sacrifiées afin de préserver le contenu et la qualité du message.

*Exemples :*

*D1*

- l) Je me concentre plus sur le contenu que la langue.*
- m) S'il y a quelque chose que je n'arrive pas à dire, je le lui dis en français.*
- n) Falls mir ein wichtiges Wort nicht in den Sinn käme oder ich es nicht wüsste, könnte ich im Notfall immer noch auf das Deutsch ausweichen.*
- o) Mais si je ne sais pas quelque chose, je le dis en français, car mon premier but est de transmettre ce dont j'ai envie.*

Ici, il ne s'agit plus de la stratégie B1, mais bel et bien de la stratégie D1. Le code switching (D1) est ici perçu comme un recours très ponctuel à la L1, par exemple pour un mot. Ce recours n'a pas d'autre but que de permettre à l'étudiant-e de continuer à assurer le contenu de la conversation. Ce code switching n'est, en ce sens, pas vu comme quelque chose de négatif. Il est déclaré comme très ponctuellement utilisé par les étudiant-e-s. Pour la stratégie D1, Bange (1992) parle de substitution et évoque plutôt une perspective négative. Cela n'est pas forcément notre cas, puisque la cohabitation ponctuelle des deux langues est une réalité à la HEP FR. Nous pensons qu'il s'agit d'une étape de courte durée pour assurer la suite de la conversation et permettre l'échange entre les deux langues. En ce sens-là, nous rejoignons la perspective de Gajo (2001). En revanche, la stratégie D2 est davantage connotée négativement puisqu'il s'agit de l'évitement, appelé « abandon des buts de communication » chez Bange (1992). Dans le cadre de cette situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », il peut y avoir deux types d'évitement : soit l'évitement de la communication en L2 (pour parler en L1, plus que pour un simple mot), soit tout simplement l'évitement de la tâche (ne pas proposer des mesures de remédiation ou ne pas les faire). Il faut à nouveau relever que cette stratégie D2 est très peu déclarée par les étudiant-e-s.

En guise de bilan suite à l'analyse de ces deux premiers cas de figure et au terme de ce premier « axe de lecture », nous pouvons nous réjouir de la proportion constatée dans les résultats entre la stratégie B1 d'une part, et les stratégies D1 et D2 d'autre part. Cette proportion, très clairement à l'avantage de la stratégie B1, semble confirmer la volonté - et le succès - de la HEP/PH FR de favoriser le bilinguisme, notamment en recourant à la pratique de l'immersion. Et, chose à relever encore une fois, les étudiant-e-s se prêtent au jeu.

#### 3.4.2.2 S'autoévaluer dans le domaine de la L2

Plusieurs tendances apparaissent ici également dans les déclarations des étudiant-e-s.

En premier lieu, notons que très peu d'étudiant-e-s déclarent ouvertement avoir recours à la compréhension orale<sup>5</sup>. Dans le contexte de l'accompagnement linguistique, l'étudiant-e est en effet au cœur d'une situation de communication L2 des plus intéressantes. Il se trouve tout d'abord dans la situation où il présente ses compétences en L2 (état

---

<sup>5</sup> Nous n'avons pas d'exemple pertinent à proposer ici.



des lieux), à l'interlocuteur qui l'écoute, et qui parfois lui pose des questions de clarification. Après avoir décrit les faits, c'est-à-dire ce qu'il a fait, phase durant laquelle il exerce surtout l'expression orale, l'étudiant-e entre dans une interaction où l'interlocuteur occupe une place intéressante. L'étudiant-e est ainsi amené à solliciter et à entraîner en même temps ses compétences en compréhension orale, même s'il n'en a pas à chaque fois conscience, car il focalise plutôt son attention sur la compétence de production orale, au point que parfois les compétences en compréhension orale passent plus inaperçues. Par ailleurs, nous pourrions supposer que les étudiant-e-s, à la lecture de la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », se sont plutôt concentrés sur la tâche à effectuer (les verbes « exprimer dans votre L2 », « décrire », « proposer ») que sur le fait qu'ils allaient également recevoir un feedback de leur accompagnateur-trice linguistique, ce qui implique par définition la compréhension orale pour les étudiant-e-s.

Enfin, dans tout échange entre deux locuteurs, la compréhension orale est le pendant de l'expression orale. Nous pouvons alors imaginer que, quasiment à chaque fois que l'étudiant-e mentionne l'expression orale, la compréhension orale est également de la partie, mais de manière implicite, notamment quand l'étudiant-e recourt à l'aide de l'accompagnateur-trice linguistique, pour écouter le renseignement ou les conseils demandés par exemple.

Une deuxième tendance apparaît, et là nous sommes au cœur de notre axe de lecture « s'autoévaluer dans le domaine de la L2 », les étudiant-e-s sont amenés à jeter un regard critique sur leurs compétences en L2. Ils s'autoévaluent et portent un regard métacognitif (« méta ») sur leur L2. La tâche demandée aux étudiant-e-s dans la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 » implique fortement le recours aux stratégies métacognitives (famille A). Par ailleurs, les stratégies de la famille A apparaissent fréquemment dans les déclarations. En particulier la stratégie A4, qui est celle de l'autoévaluation, est déclarée plutôt fréquemment utilisée par les étudiant-e-s. Par « autoévaluation », nous entendons ici le fait pour les étudiant-e-s de « porter un jugement » sur leurs compétences linguistiques, en vue de poursuivre le travail en L2. Le terme lui-même « autoévaluation » n'est présent qu'à une seule reprise dans les items.

*Exemples :*

- q) Je note les difficultés rencontrées sur un papier. Je les exprime à ma mentore linguistique. Je propose des choses pour améliorer.*
- r) Ich erkläre meine Schwierigkeiten und mache mir Notizen zu den Lösungsvorschlägen.*
- s) Ich beschreibe, was nicht so gut gelungen ist. Dann versuche ich den Grund zu finden. Ich überlege mir, wann ich mich wohler fühlen würde und gebe diese Rückmeldung weiter.*
- t) Je procède à une autoévaluation avec des critères bien précis.*

- u) Je connais mes faiblesses. Je peux proposer des activités de remédiation.*

Dans ces exemples, les étudiant-e-s procèdent à une description de leurs difficultés - parfois par écrit en avance - et ensuite ils s'autoévaluent. Il y a également dans ces exemples des idées intéressantes sur la manière de réaliser une autoévaluation. Par ailleurs, pour qui lit entre les lignes, il y a souvent en arrière-plan de ces énoncés la présence du PEL/ESP. En effet, la check-liste 2.2, décrite dans la contextualisation, permet de s'autoévaluer et de déterminer les compétences précises à travailler en priorité. C'est cette logique qui semble sous-tendre certains exemples mentionnés supra.

Comme le mentionnent Cyr et Germain (1998), les stratégies métacognitives impliquent pour l'apprenant-e une réflexion sur son propre processus d'apprentissage. Dans ce contexte, nous soulignons également l'importance de la dimension « méta » : je réfléchis sur mon propre parcours en tant qu'apprenant-e L2. La logique de cette réflexion, dont l'outil de prédilection à la HEP FR est le PEL/ESP, s'inscrit également dans le principe-clef qui est au cœur du programme général de formation : la réflexivité. L'étudiant-e HEP est amené à devenir un-e praticien-ne réflexif/-ve et construit ses compétences professionnelles en les soumettant à une analyse réflexive permanente. Cette dimension « méta » est une volonté institutionnelle forte. Elle apparaît clairement dans notre situation, dans les déclarations faites par les étudiant-e-s. Le parallèle entre le dossier d'apprentissage (DAP) ou « Lerndossier » (LD) et le PEL/ESP est plus qu'évident, même si ce n'est pas le propos ici de développer ce point. Cela pourrait être le sujet d'un autre travail de recherche, par exemple.

Les étudiant-e-s mentionnent, au-delà de l'autoévaluation, comment ils s'organisent en fonction des mesures proposées. Un certain nombre d'entre eux mentionnent qu'ils préparent la veille ou en avance ce qu'ils veulent dire. Mais peu de personnes expriment explicitement les difficultés éprouvées ou les mesures concrètes qu'elles mettent en œuvre.

*Exemples :*

- v) Je me fais un plan de travail pour atteindre les objectifs fixés en tenant compte du nombre d'heures par semaine.*
- w) Je regarde les textes que j'ai écrits et analyse les fautes.*
- x) Analyse de mes fautes dans mes écrits.*
- y) J'expliquerais à ma mentore où j'ai des difficultés et je ferais quelque chose pour m'aider (ex. apprendre du voc, lire une histoire en allemand pour les enfants).*
- z) Um persönlich wirklich weiter zu kommen, muss ich in einem L2-Kurs sein (Franz-Kurs oder Didaktik in Französisch volle Immersion).*
- aa) J'ai un cahier de vocabulaire dans lequel je note les mots que je ne comprends pas en allemand. Et je cherche la traduction en français.*

Si nous regardons les réponses de plus près, nous nous rendons compte que, même si l'idée au départ est de préciser les mesures prises en vue de la remédiation L2, cette description conduit inévitablement à des stratégies, que ce soit la gestion de son temps (A1), l'autoévaluation à l'aide de textes (A4), la prise de décision quant à des mesures jugées efficaces pour soi (A4), ou l'utilisation d'un petit cahier de vocabulaire (B4) ou du dictionnaire (B8). Sans doute que l'énoncé de notre situation, en voulant recueillir des informations sur les difficultés rencontrées et les mesures concrètes choisies pour une remédiation, induisait fortement que les étudiant-e-s nous parlent de leurs stratégies. Assurément, ce n'est pas un inconvénient. Par contre, peu d'étudiant-e-s précisent et décrivent réellement les mesures concrètes prises pour la remédiation, à part les quelques exemples ci-dessus.

La troisième et dernière tendance de l'axe « s'autoévaluer » que nous souhaitons examiner ici est la relation entre l'étudiant-e et l'accompagnateur-trice linguistique. Cette relation pourrait être rapprochée, pour l'acquisition des compétences linguistiques, de la relation entre l'étudiant-e et son-sa mentor-e (pour les compétences professionnelles). L'importance que la relation entre l'étudiant-e et l'accompagnateur-trice linguistique semble revêtir mérite en effet que nous nous arrêtions un moment.

Le recours ponctuel aux compétences linguistiques de l'accompagnateur-trice linguistique, ainsi que le fait de solliciter sa collaboration, apparaît de manière explicite peu fréquemment. Il s'agit en premier lieu des stratégies C1 et C2.

*En voici quelques exemples :*

*Recours ponctuel pour un mot ou un groupe de mots ici : C1*

*bb) Et si je n'arrive pas à m'exprimer, je sais qu'elle me viendra en aide en me faisant des propositions de mots ou d'expressions.*

*Collaboration pour une tâche plus conséquente que pour le recours ponctuel : C2*

*cc) Ma mentore me corrige si je fais de grosses erreurs.*

*dd) Je lui parle de mes problèmes en les écrivant. Je cherche des activités et je lui demande des idées.*

*ee) Ich verbalisiere meine Schwierigkeiten, suche nach Ursachen. Ich schlage Massnahmen vor oder lasse mich beraten, was das Beste sei zu tun. Wende es an.*

*ff) Je dis à mon mentor ce qui va bien et ce qui va moins bien en cours d'immersion. Et il m'aide pour les choses où j'ai des difficultés, en me demandant ce dont j'aurais besoin.*

Dans tous ces exemples, l'étudiant-e est amené à rechercher une interaction avec la personne qui le soutient. C'est le propre des stratégies socio-affectives. Le locuteur entre en interaction avec un autre locuteur (ici, en l'occurrence l'expert-e de la L2 du premier locuteur) et

attend de l'aide. Il y a un rapport social de confiance, car l'étudiant-e ne semble pas avoir peur de s'exposer au regard de son accompagnateur-trice linguistique. Il aurait peut-être davantage peur de s'exposer au regard de ses pairs, dans le cadre d'un cours. Mais, comme le rôle de l'accompagnateur-trice linguistique, tout comme celui du mentor-de la mentore pour les compétences professionnelles, est de conseiller, de soutenir, d'accompagner l'étudiant-e dans le développement de ses compétences linguistiques, l'étudiant-e peut exprimer ses difficultés sans crainte et sans gêne. L'accompagnateur-trice est amené à développer de son côté des « stratégies de soutien aux processus d'apprentissage des apprenant-e-s » ainsi que des « stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenant-e-s », comme le souligne Bange (1992) en parlant du rôle d'un-e enseignant-e en langues étrangères. Et, à notre avis, une relation de confiance mutuelle entre l'étudiant-e et son accompagnateur-trice linguistique semble prévaloir dans ce domaine à la HEP.

A côté du rôle de cette première personne-ressource (l'accompagnateur-trice linguistique), il est juste fait mention à une seule reprise du-de la partenaire-tandem, qui peut également jouer le rôle de personne-ressource. La situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 » implique que le-la partenaire-tandem est absent de la scène, et donc peu souvent déclaré comme aide possible. Par contre, il pourrait être plus fréquemment signalé dans une situation comme celle de la « Prise de notes en situation d'immersion », car elle a lieu en cours d'immersion.

### 3.4.3 Bilan sur la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 »

Dans les déclarations des étudiant-e-s autour de cette situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 », deux principaux axes de lecture se sont dégagés :

- parler de ses compétences en L2 (description des faits)
- s'autoévaluer dans le domaine de la L2 (processus « méta », proposer des mesures adaptées, etc.).

Pour le premier axe « parler de ses compétences en L2 », lorsque l'étudiant-e décrit les faits et parle de ses compétences en L2, deux tendances apparaissent : d'une part l'importance du vocabulaire de type « essayer spontanément » et « se jeter à l'eau » et, d'autre part, le choix qui s'impose au locuteur, à savoir garantir la communication en L2 ou garantir la qualité du message qu'il veut transmettre, peu importe la langue employée. Les déclarations de nos étudiant-e-s montrent qu'ils sont plus nombreux à se jeter à l'eau (B1) qu'à pratiquer la substitution ou l'évitement (D1 et D2). C'est réjouissant !

Pour le second axe « s'autoévaluer dans le domaine de la L2 », trois tendances se font sentir : premièrement, dans les déclarations des étudiant-e-s, il y a prédominance de l'expression orale certes, mais cela implique que l'étudiant-e, en écoutant son accompagnateur-trice linguistique, entraîne également la compétence de CO. Deuxièmement, au cœur de ce deuxième axe, l'autoévaluation fait en premier lieu appel aux stratégies métacognitives (famille A) : introduire un regard « méta » dans le PEL/ESP, et c'est là un des piliers de notre formation HEP. Troisièmement, l'importance de la relation entre l'accompagnateur-trice linguistique et l'étudiant-e est indéniable. Les déclarations mettent en évidence le rôle de l'accompagnateur-trice linguistique, en particulier pour la stratégie C1 « recours ponctuel à autrui ». Les déclarations des étudiant-e-s montrent qu'ils commentent peu la compréhension orale – sans doute qu'ils la pratiquent implicitement – mais qu'ils autoévaluent leurs compétences. Un certain nombre d'informations apparaissent sur ce qu'ils font pour s'autoévaluer, et comment ils le font, mais peu d'informations quant aux mesures prises pour la suite (remédiation) sont présentes ; peut-être focalisent-ils leur analyse sur le début et le milieu de la consigne ? Ce bilan montre l'importance de la situation retenue.

## 4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES D'AVENIR

### 4.1 Synthèse de la situation « Coopération en groupes bilingues »

Voici les principaux constats dégagés de l'analyse ciblée sur la « coopération en groupes bilingues ».

- La majorité des étudiant-e-s déclarent « pratiquer la langue 2 » lorsqu'ils travaillent en groupes bilingues.
- Ils expriment une volonté de faire co-exister les deux langues, lors de productions de traces écrites.
- Les étudiant-e-s déclarent solliciter leurs pairs pour améliorer leurs performances en L2, plus particulièrement par le « recours ponctuel à autrui ».
- Ils déclarent solliciter les membres du groupe qui portent l'étiquette d' « expert-e-s » de la langue cible, soit les étudiant-e-s native speaker ou les étudiant-e-s bilingues.
- Ils recourent ponctuellement à autrui, entre autres dans le but d'utiliser la langue écrite avec exactitude.
- Le recours au code-switching (recours à la L1) est quasi inexistant.

De ces constats découlent certaines pistes de réflexion.

Dans la perspective d'un développement de l'enseignement immersif à la HEP, nous pouvons souligner l'intérêt de la situation-type « coopération en groupes bilingues » et recommander sa pratique. Pour les formateurs-trices engagés dans les cours en immersion, il est intéressant de constater qu'une coopération imposée sur le plan disciplinaire se prolonge ou se développe naturellement au niveau des apprentissages en L2. En outre, les formateurs-trices devraient effectivement accorder suffisamment de temps aux échanges en groupes bilingues pour que les étudiant-e-s réalisent leur tâche sur le plan disciplinaire et puissent également collaborer au niveau de la langue partenaire et par là même effectuer de réels apprentissages langagiers. Cette coopération nécessite un investissement en temps et ne doit pas être minimisée. Pour assurer son efficacité, nous suggérons qu'elle soit systématiquement planifiée par les formateurs-trices, qu'elle prolonge naturellement le temps de réflexion ou de synthèse relatif aux contenus. Cette plage dévolue à la L2 pourrait s'organiser librement au sein de petits groupes ou être structurée à l'aide de consignes telles que : « Prenez dix minutes pour enrichir vos notes en L2 et clarifier certains termes spécifiques, si nécessaire ». Cette réflexion spécifique à

la langue partenaire peut trouver sa place durant le travail de groupe, à la fin de celui-ci ou dans la dernière partie d'un cours.

Dans la planification du travail coopératif, nous soulignons encore l'importance de constituer des groupes qui permettent la co-existence des deux langues. La répartition des apprenant-e-s entre les deux communautés linguistiques (1/3 contre 2/3) ne correspond pas à une situation idéale pour l'immersion, le français étant généralement dominant dans les prises de paroles des étudiant-e-s. Ce déséquilibre entre les deux langues, qui s'accroît dans certaines années de formation, peut même s'avérer préjudiciable pour l'apprentissage immersif, tout particulièrement lorsque l'une des langues n'est plus suffisamment représentée dans la population des apprenant-e-s pour constituer une véritable immersion. Il s'agit donc de contourner cette difficulté par un regroupement des étudiant-e-s sciemment organisé et non laissé au hasard des affinités entre personnes ou des espaces géographiques dans la salle de cours.

Pour renforcer encore l'impact de l'enseignement immersif, nous proposons pour un cours au moins la planification d'une expérience, à savoir un entretien d'évaluation qui valide et les apprentissages disciplinaires et les apprentissages langagiers du domaine de l'oral, ce qui assurerait une meilleure cohérence par rapport au dispositif de formation.

De nombreuses questions mériteraient d'autres investigations. Grâce au traitement quantitatif des données conduit en parallèle ainsi qu'aux évaluations des cours rédigées par les apprenant-e-s en fin d'année, nous savons par exemple que tous les étudiant-e-s ne tirent pas les mêmes profits des situations immersives. Les niveaux de compétences respectifs sont très différents au départ. Dès lors, quels dispositifs de différenciation appliquer pour répondre aux besoins de chacun-e ou pour que chacun-e puisse progresser en L2, quel que soit son niveau de compétence en L2, sans se trouver submergés pour les uns, ou sous-stimulés pour les autres ?

Par ailleurs, nous nous demandons quel impact aurait l'enseignement systématique de certaines stratégies et pour quelles catégories d'étudiant-e-s cette démarche serait la plus profitable ? D'autres investigations pourraient nous apporter des réponses dans ces domaines précis.

## 4.2 Synthèse der Modellsituation « Sich in einer immersiven Lernsituation Notizen machen »

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Aussagen der Studierenden zu dieser Modellsituation festhalten:

- dass das Interesse am fachlichen Inhalt wie auch an der Anwendung der L2 sehr hoch ist.
- dass die Studierenden ihre L2-Kenntnisse laut ihren Deklarationen anwenden und bei Bedarf den eigenen Anspruch an ihre L2-Leistungen reduzieren.
- dass sich zwei Tendenzen in Bezug darauf beschreiben lassen, worauf sich das Mitschreiben konzentriert. Die einen konzentrieren sich auf das inhaltlich Wesentliche, die anderen fokalisieren auf das, was sie (sprachlich) verstehen.
- dass in Problemsituationen zusätzliche Anstrengungen unternommen werden mit dem Ziel, den fachlichen Inhalt sicher zu verstehen und nur selten das Mitschreiben ganz unterbrochen wird.
- Dass viele Studierende angeben, ihre Notizen im Nachhinein in der einen oder anderen Form zu verarbeiten, was zu einer zusätzlichen Auseinandersetzung mit dem fachlichen Inhalt führen dürfte. Damit kann Wissen aufgebaut bzw. konsolidiert werden.

De ces constats découlent certaines pistes de réflexion.

Pour les formateurs-trices actifs dans les cours en immersion, il est intéressant de constater que les étudiant-e-s, confrontés à une prise de notes en immersion pratiquent la langue et à l'oral et à l'écrit. Leur niveau de compétence les amène parfois à réduire leurs ambitions dans les pratiques langagières en L2 mais les apprenant-e-s ne négligent pas pour autant les apprentissages disciplinaires. Au contraire, chacune des stratégies mises en œuvre en dehors des cours pour retravailler les notes personnelles constitue en soi une révision, un retour sur les contenus disciplinaires doublé d'un travail au niveau de la L2. En ce sens, les résultats de notre analyse tendraient à rassurer, si nécessaire, les formateurs-trices impliqués dans les dispositifs d'immersion.

Des déclarations des étudiant-e-s, il ressort que la prise de notes en situation immersive, considérée dans un premier temps comme un travail individuel, peut susciter divers apartés ou échanges brefs entre étudiant-e-s. Ces recours ponctuels au voisin ou à la voisine, indispensables pour certains apprenant-e-s, constituent un soutien pour leur propre processus de compréhension. Compte tenu de leur importance pour les apprentissages immersifs, nous suggérons aux formateurs-trices d'accepter ces pratiques de coopération, voire même de les encourager, tout en négociant des règles avec les apprenant-e-s



pour que les recours ponctuels s'effectuent au profit du processus de compréhension, sans perturbation significative de la situation d'enseignement.

Dans la perspective d'un développement didactique des situations immersives, nous estimons que des travaux préparatoires à une prise de notes pourraient soutenir l'étudiant-e dans son action. Ils pourraient se concrétiser sous diverses formes : lecture d'un texte bref pour se préparer à la thématique, distribution d'une liste de termes spécifiques à parcourir avant le cours, remise à l'avance d'un plan d'exposé qui facilite la compréhension des contenus disciplinaires, etc. Ces outils didactiques préparatoires pourraient se combiner à certaines stratégies de coopération qui prolongeraient la prise de notes pour enrichir à deux ou à trois ses traces écrites, combler les « vides », traduire des termes spécifiques, etc. La prise de notes individuelle se prolongerait ainsi par une coopération de courte durée en groupes bilingues.

Parmi les questions en suspens relatives à la prise de notes, il serait intéressant d'examiner les formes d'adaptation pratiquées par les formateurs-trices pour s'ajuster à la situation immersive et aux difficultés des apprenant-e-s : diction intentionnellement soignée, débit lent, redondances fréquentes, limitation du vocabulaire spécifique, etc. De nouvelles investigations pourraient mettre en lumière les pratiques existantes, conscientes ou inconscientes, ainsi que les besoins réels des étudiant-e-s dans ce domaine.

### **4.3 Synthèse de la situation « Autoévaluation de ses apprentissages en L2 »**

Voici les principaux constats dégagés de l'analyse ciblée sur l' « auto-évaluation de ses apprentissages en L2 ».

- Les étudiant-e-s « se jettent à l'eau » et « pratiquent la langue partenaire », tout particulièrement à l'oral, pour décrire des faits, des éléments significatifs de leur processus d'apprentissage, ainsi que pour porter un jugement sur leurs compétences en L2 et proposer des mesures adaptées à leurs difficultés.
- Dans la phase d'autoévaluation sur la L2, ce sont évidemment les stratégies métacognitives qui sont le mieux représentées et déclarées par nos étudiant-e-s.
- Face à la complexité de la tâche, les étudiant-e-s sont contraints de faire des choix. Certains décident de limiter leur message afin de préserver la communication de celui-ci en L2. D'autres choisissent d'attribuer plus d'importance au contenu et à sa communication qu'à la langue partenaire. Ils sont même prêts à renoncer à la L2 si le besoin se fait sentir.

- Dans les compétences langagières déclarées, les étudiant-e-s se focalisent en majorité sur la production orale en omettant le fait qu'ils se trouvent en partie dans une situation dialogique qui implique automatiquement la compréhension des propos de l'accompagnateur-trice linguistique.
- Les étudiant-e-s recourent cependant ponctuellement à l'accompagnateur-trice linguistique en cas de besoin.

De ces constats découlent certaines pistes de réflexion.

Il nous est agréable d'évoquer le développement de l'accompagnement linguistique souhaité et déjà planifié par l'institution HEP. Afin qu'il réponde au mieux aux besoins des apprenant-e-s, nous soulignons la nécessité d'établir un véritable partenariat avec les étudiant-e-s de FI-1, notamment pour identifier leurs besoins en terme d'accompagnement linguistique durant les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années, cette dernière constituant une nouvelle approche encore à imaginer.

Nous souhaitons également que l'évolution du concept d' « accompagnement linguistique » se dessine sur d'autres axes encore à explorer. Nous pensons par exemple à une collaboration étroite entre les formateurs-trices concernés par les cours en immersion et les accompagnateurs-trices linguistiques, tant au niveau de la réflexion sur les pratiques actuelles qu'au niveau de l'élaboration de nouvelles pistes didactiques au service de l'immersion.

Par ailleurs, un développement de l'accompagnement linguistique passera obligatoirement par une réflexion sur le rôle du Portfolio européen des langues (PEL) dans le cadre de la formation. Dans un premier temps, il nous semble indispensable que les étudiant-e-s ainsi que les formateurs-trices perçoivent mieux son rôle - et ses limites -, dans le cadre du processus réflexif, notamment en ce qui concerne les mesures de remédiation. Pour atteindre cet objectif, nous pensons utile de montrer les parallèles entre le DAP et le PEL, voire même d'intégrer le deuxième dans le premier. D'autres pistes méritent également d'être examinées pour renforcer l'impact de cet outil. Il s'agirait par exemple d'envisager une présentation orale en L2 de son PEL sous forme de soutenance en fin de formation. Tout comme nous pourrions examiner la possibilité de créditer l'élaboration de ce portfolio, c'est déjà partiellement le cas car l'accompagnement linguistique est crédité en 1<sup>ère</sup> et en 2<sup>ème</sup> années.

## 4.4 Le mot de la fin

A la fin de cette recherche, nous constatons que notre travail donne un « portrait » des manières qu'ont nos étudiant-e-s d'aborder leurs apprentissages de la L2 dans les situations d'immersion analysées. Il fournit des indices sur l'utilité de l'enseignement immersif de contenus disciplinaires. Cependant, seuls les étudiant-e-s ont été questionnés. Pour obtenir une image encore plus précise et significative, il serait indispensable d'envisager des investigations auprès des formateurs-trices. Ceci pourrait constituer un prolongement possible de ce travail.

De manière plus générale, au terme de ce rapport de valorisation, nous osons espérer que nos descriptions créeront des espaces de discussion au sein de la HEP Fribourg et instaureront un dialogue constructif avec les formateurs-trices prêts à s'investir dans de futurs développements du bilinguisme et du plurilinguisme dans l'institution. Nous pensons également que nos descriptions pourraient faciliter les échanges d'information entre formateurs-trices et apprenant-e-s afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage de la L2 et comment ils contribueront à leurs apprentissages.

*Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont apporté leur soutien durant ce projet de recherche. Nous pensons en particulier à M. Alexandre Duchêne, pour ses précieux conseils et la relecture attentive de ce rapport de valorisation, à M. Pierre-François Coen pour son encadrement dans les premières étapes du projet, à Mme Ida Bertschy pour sa collaboration dans les premières phases du travail.*

## 5. BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition en Interaction en Langue Etrangère*, n°1, 53-85.
- Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. *Strategies in Interlanguage Communication*. Faerch and Kasper, London, Longman Publishing Group.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- MacIntyre, P.D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 2. p. 185-195.
- Missler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen Stauffenburg (Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit).
- Spielmann, G. (2007). L'immersion, stratégies de survie. Récupéré le 25 mai 2008, de <http://www9.georgetown.edu/faculty/spielmag/docs/Immersion.htm>
- Wendt, M. (2000). Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage : recherche au service des chercheurs. In : Holtzer, Gisèle / Wendt, Michael : Didactique comparée des langues et études terminologique. Frankfurt : Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, vol. 4), p. 111-126.
- Wuttke, E. (2000). Lernstrategien im Lernprozess. Analysemethoden, Strategieeinsatz und Auswirkungen auf den Lernerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1/2000, p. 98-110.

## 6. ANNEXE : liste des stratégies

Familles	Sous-catégories
Stratégies métacognitives (A)	A1 Anticipation / Planification
	A2 Autogestion
	A4 Autoévaluation
Stratégies cognitives (B)	B1 Pratiquer la L2
	B2 Mémoriser
	B3 Prendre des notes
	B4 Grouper/structurer
	B5 Réviser
	B8 Recherche documentaire
	B9 Traduire/comparer
	B10 Paraphraser
	B12 Résumer
	B13 Se préparer
Stratégies socio-affectives (C)	C1 Recours ponctuel à autrui
	C2 Coopération tâche
	C3 Gestion des émotions
Stratégies : Résolution problèmes communication (D)	D1 Substitution/Code-Switching
	D2 Abandon Buts/Evitement

## 7. TABLE DES MATIERES

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>2. INTENTIONS, ANCRAGE THEORIQUE, ASPECTS METHODOLOGIQUES, DEMARCHE ANALYTIQUE ET CONTEXTE INSTITUTIONNEL</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1. Intentions de la recherche</b> .....	<b>3</b>
<b>2.2. Ancrage théorique</b> .....	<b>4</b>
<b>2.3. Aspects méthodologiques</b> .....	<b>6</b>
<b>2.4. Démarche analytique</b> .....	<b>8</b>
2.4.1. Elaboration du questionnaire et récolte des données .....	9
2.4.2. Elaboration d'un outil de codage .....	9
2.4.3. Codage des réponses des étudiant-e-s .....	10
2.4.4. Lecture des résultats .....	10
<b>2.5. Terrain institutionnel sur lequel la recherche a été faite</b> ....	<b>11</b>
<b>3. ANALYSE DE TROIS SITUATIONS-TYPES</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1. Choix des situations</b> .....	<b>15</b>
<b>3.2. La coopération en groupes bilingues</b> .....	<b>16</b>
3.2.1. Contextualisation .....	17
3.2.2. Analyse des déclarations des étudiant-e-s .....	19
3.2.2.1. Pratiquer la langue 2 pour développer ses compétences .....	20
3.2.2.2. Coopérer pour améliorer ses performances en L2 .....	22
3.2.2.3. Conserver son intérêt pour les apprentissage disciplinaires .....	26
<b>3.3. Sich in einer immersiven Lernsituation Notizen machen</b> ...	<b>27</b>
3.3.1. Kontextualisierung .....	27
3.3.2. Beschreibung der Aussagen .....	28
3.3.3. Interpretation der Angaben der Studierenden .....	30
3.3.3.1. Notizen machen .....	30
3.3.3.2. Probleme lösen .....	31
3.3.3.3. Nachträgliche Verarbeitung .....	32

<b>3.4. Autoévaluation de ses apprentissages en L2</b> .....	<b>34</b>
3.4.1. Contextualisation .....	34
3.4.2. Analyse des déclarations des étudiant-e-s .....	35
3.4.2.1. Parler de ses compétences en L2 .....	35
3.4.2.2. S'autoévaluer dans le domaine de la L2 .....	38
3.4.3. Bilan sur la situation « autoévaluation de ses apprentissages en L2 » .....	42
<b>4. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES D'AVENIR</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1. Synthèse de la situation « coopération en groupes         bilingues »</b> .....	<b>44</b>
<b>4.2. Synthese der Modellsituation « sich in einer immersiven         Lernsituation Notizen machen »</b> .....	<b>46</b>
<b>4.3. Synthèse de la situation « autoévaluation de ses         apprentissages en L2 »</b> .....	<b>47</b>
<b>4.4. Le mot de la fin</b> .....	<b>49</b>
<b>5. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>50</b>
<b>6. ANNEXE</b> .....	<b>51</b>
<b>7. TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>52</b>