Cahiers du plurilinguisme européen
ISSN : 2970-989X

5 | 2013
Espaces scolaires et plurilinguismes

Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues

Einige methodologische Überlegung zur Erstellung von Sprachprofilen von Schülern einer bilingualen Grundschulklasse

Gérald Schlemminger

https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=561

DOI : 10.57086/cpe.561

@reference_electronique
Gérald Schlemminger, « Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues », *Cahiers du plurilinguisme européen* [@en_ligne], 5 | 2013, @mis_en_ligne_le 01 janvier 2013, @consulte_le 25 juin 2024. URL : https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=561

@licence
Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues

Einige methodologische Überlegung zur Erstellung von Sprachprofilen von Schülern einer bilingualen Grundschulklasse

Gérald Schlemminger

@TOC

1. Théories d'acquisition de la langue
2. Modèles d'évaluation
   2.1. Observation
      2.1.1. Observation directe
      2.1.2. Observation indirecte
   2.2. Test standardisé de langue
   2.3. Évaluation basée sur la tâche
   2.4. Analyse de profil du locuteur
3. Évaluation de classes bilingues dans le Rhin supérieur
   3.1. Objectifs
   3.2. Méthodologie et choix de l'outil
   3.3. Étalonnage des outils
3.4. Premiers résultats de la phase pilote
   3.4.1. La situation de recueil des données
   3.4.2. L'histoire en images
   3.4.3. Les descripteurs linguistiques et discursifs
4. L'étude longitudinale

@TEXTE_INTEGRAL

1. Théories d'acquisition de la langue

1 Comme le note K. Ehlich (2005 : 31), la théorie d'acquisition de la langue à laquelle on se réfère détermine la méthodologie pour évaluer les compétences langagières (cf. annexe 1)[1]. Par ailleurs, certaines données ne sont obtenues que par une démarche indirecte, relevées à posteriori (méthodes introspectives) ou par une déduction faite à partir des hypothèses et théories employées. Ces choix in-

fluencent le recueil même des données et leur portée. Une réflexion méthodologique nous paraît appropriée.

2 Nous proposons d'abord de clarifier quelques notions en distinguant entre « l'évolution » de la langue 1 (2, etc.) d'un locuteur, « l'acquisition », « l'apprentissage » et « l'appropriation ». La notion d'« évolution » part d'une compétence linguistique innée ; son développement suit des facteurs quasi génétiques ; l'influence extérieure, c'est-à-dire l'exposition à la langue (*input*) n'est que concomitante. Les étapes d'évolution se déroulent chez tout individu de façon similaire. La notion d'« acquisition » tient partiellement compte des expériences et du savoir linguistique du locuteur. Ils accompagnent le processus d'acquisition, sans le guider. Celui-ci est non-intentionnel ; le locuteur ne peut y interférer. L'« apprentissage » est un processus volontaire et guidé par l'extérieur. L'exposition à la langue et le savoir linguistique mènent à un accroissement de la compétence linguistique. La notion d'« appropriation » associe la compétence innée à l'activité consciente et intentionnelle du locuteur. Celui-ci bénéficie de son environnement social et langagier pour intégrer des éléments aidant à construire et à parfaire le niveau de compétence dont il dispose actuellement. (Cette intégration s'effectue d'autant plus facilement que l'exposition à la langue est pré-structurée [*intake*]).

3 La définition de ces notions nous renvoie à un certain nombre de théories psycholinguistiques, celle de l'exposition à la langue cible (*Input Hypothesis*) développée par S. Krashen, celle de l'interaction (*Interaction Hypothesis*), celle de la négociation du sens (*Negociation of Meaning Hypothesis*) promue par M. Long, etc. D'autres seraient à mentionner — la théorie de la production linguistique (*Output Hypothesis*), la théorie de la prise de parole auto-initiée par l'apprenant, théorie de la participation « passive », etc. — qui focalisent à chaque fois sur un autre aspect de l'acquisition de la langue mais n'ont que peu d'impact sur une méthodologie de l'évaluation des compétences langagières — voir le ***tableau 1***.

Tableau 1 — Théories d'acquisition de la langue (G. Schlemminger)

Notion	Modèle de langue	En référence à	Exposition à la langue	Buts de l'évaluation

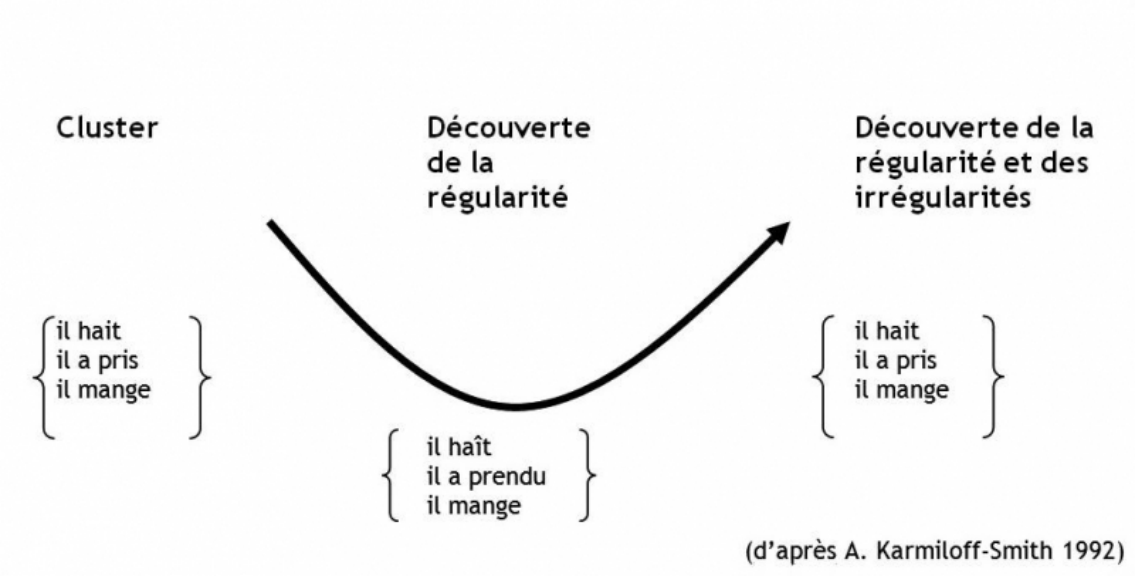
Évolution	innéiste	Chomsky	concomitante	aspects formels de la langue : morpho-syntaxe
Acquisition	innéiste	Chomsky	concomitante	aspects formels de la langue : morpho-syntaxe
Appropriation	interactionniste — constructiviste	Krashen (Vygotsky)	exposition à la langue adaptée (*intake*)	aspects pragmatiques, discursifs, narratifs…
Apprentissage	« volontariste »	Skinner	facteur déterminant	aspects formels de la langue

4 *In fine*, tous ces concepts et théories renvoient aux deux grands modèles de langue : innéiste et interactionniste — constructiviste. En partant d'un modèle structuraliste — la langue comme système grammatical inné (N. Chomsky) — l'intérêt de l'évaluation portera essentiellement sur les aspects formels de la langue : la morpho-syntaxe, la phonétique… En favorisant un modèle interactionniste et constructiviste (L. Vygotski, J. Bruner), l'évaluation prendra davantage en compte les qualités pragmatiques, en l'occurrence les qualités discursives (la reconnaissance et l'emploi de schémas interactionnels et de leur valeur sociale, la réflexion et l'intervention sur l'interaction, la coopération entre acteurs ; l'alternance codique, les stratégies d'étayage, etc.) et narratives (connecteurs, lexique…). Le tableau 1 ci-dessus récapitule cette brève présentation.

5 Au niveau de la réflexion méthodologique sur l'évaluation, deux points attirent encore notre attention, l'un relève de la théorie d'acquisition, l'autre de la cognition de la (jeune) personne évaluée.

6 Sans entrer dans la théorie modulariste d'A. Karmiloff-Smith (1992), rappelons seulement son modèle d'acquisition non-linéaire de la langue qui a un impact dans l'interprétation des données évaluées. L'acquisition du lexique et de la syntaxe demande une maîtrise correcte de la segmentation de la parole. Dans une première étape, le locuteur, ne dominant pas cette segmentation, apprend les formes linguistiques sous forme de *cluster*, de chaîne phonétique prise comme une unité figée. Dans un second temps, lorsqu'il maîtrise le découpage de la langue, il découvre la régularité de celle-ci et est disposé à surgénéraliser ces règles. Ce n'est que dans la troisième étape qu'il applique correctement les régularités et les irrégularités des formes langagières. À l'observation, on constate donc une régression après une énonciation correcte initiale comme le montre la ***figure 1***.

Figure 1 — La courbe d'apprentissage



(d'après A. Karmiloff-Smith 1992)

7 Dans l'évaluation des compétences langagières, le chercheur utilise comme outil, entre autres, le récit à partir d'images. En commençant sa scolarité obligatoire, l'enfant se trouve au début du stade des opérations concrètes : la pensée logique se construit ; la démarche hypothético-déductive n'est pas acquise. Au niveau des représentations mentales, l'enfant sait différencier l'image mentale de son objet. Pour les images physiques, il commence à faire la différence entre l'objet représenté et l'objet lui-même. Il intègre progressivement la discontinuité entre l'image et l'objet représenté ; il apprend à connaître l'aspect représentatif et virtuel de l'image (cf. E. Thommen / A. Schirtz Nägeli, 2002). Ainsi, la structuration logique du récit à partir d'images pose des problèmes comme les recherches de J. Piaget *et al.* le confirment [2]. Une tâche de récit à partir d'images doit en tenir compte.

8 Rappelons en dernier lieu les critères de qualité que propose U. Bredel (2005 : 98) pour une évaluation des compétences langagières et dont nous tiendrons compte dans notre propre démarche :

- L'outil d'évaluation tient-il compte des variétés de la langue étudiée ?
- Tient-il compte de la spécificité des codes (écrit / oral) ?
- Collecte-t-il des données métalinguistiques (stratégies de correction, etc.) ?

- Collecte-t-il des données métacommunicatives (stratégies / attitudes discursives, etc.) ?
- Tient-il compte du prédicteur prosodique (prosodic bootstrapping[3]) ?
- Tient-il compte du modèle d'acquisition non-linéaire de la langue ?
- Prévoit-il également une analyse qualitative des données ?

9 Cette réflexion méthodologique nous permet d'aborder les différents types et méthodes d'évaluation.

2. Modèles d'évaluation

10 Afin de mieux situer notre propre approche, l'analyse du profil du locuteur, nous présenterons les modèles d'évaluation les plus fréquemment utilisés[4]. Nous connaissons quatre grands types d'évaluation des compétences langagières[5] : l'observation, l'analyse de profil du locuteur, le test standardisé, l'évaluation basée sur une tâche. Nous les présenterons par la suite en nous référant aux recherches effectuées dans le cadre du bilinguisme scolaire[6]. Toutefois, ce classement garde un caractère heuristique. Des projets de recherche de grande envergure peuvent recourir à plusieurs types d'évaluation à la fois, comme c'est, par exemple, le cas de *l'Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud* (G. Gieruc / I. Lys, 2005).

2.1. Observation

11 En suivant la méthodologie des sciences sociales, en l'occurrence les méthodes d'investigation, nous distinguons, dans le cadre de notre démarche, entre l'observation directe et l'observation indirecte.

2.1.1. Observation directe

12 L'observation (non participante[7]) directe est d'abord une technique de recueil des données verbales et non verbales dans un contexte « naturel » et indépendant de la situation d'observation. C'est ensuite une méthode pour la description d'un comportement langagier manifeste afin de dégager une interprétation des performances langagières d'un locuteur. Une grille de catégories, appelée également grille d'observation, est constituée de descripteurs permettant à la fois le codage des observations et l'analyse des données[8]. Le résultat dépend de la qualité heuristique de la grille par rapport aux phéno-

mènes langagiers observés et de la rigueur avec laquelle l'observateur utilise cette grille. La collecte des données peut également s'effectuer à l'aide d'un média comme l'enregistrement son et/ ou vidéo.

13 La reliabilité de l'observation directe « simple » de classes bilingues (c'est-à-dire le degré d'exactitude de la mesure) reste parfois discutable. C'est la raison pour laquelle cette approche est plus utilisée dans le cadre de la formation d'enseignants et dans l'autoévaluation qu'au niveau de la recherche. Quant à l'observation « armée » (c'est-à-dire se servant d'un média), elle est plus exacte et vérifiable mais plus onéreuse en énergie et en temps. Pour obtenir également des résultats quantitatifs, la transcription, le codage et l'analyse peuvent être effectués via des logiciels (par ex. Vidéographe, EXMARaLDA).

14 Pour un cours bilingue allemand en mathématiques à l'école primaire, R. Carol donne un exemple de transcription (R. Carol 2005a) et d'analyse qualitative (R. Carol 2005b). Elle montre comment la langue, dans sa fonction gnostique, peut servir d'outil d'acquisition disciplinaire même si la maîtrise de cette langue n'égale pas celle d'un natif. Dans son analyse, elle spécifie les moyens verbaux et non verbaux susceptibles d'intervenir dans la construction d'un savoir disciplinaire, à savoir l'apprentissage de la retenue dans une classe de CP bilingue. Elle démontre plus particulièrement l'importance de l'aspect socio-cognitif des interactions et le recours fréquent aux connaissances (précédemment acquises) des élèves. Son analyse pertinente part d'un point de vue essentiellement interactionnel ; ainsi, elle risque de négliger certains aspects de la didactique des mathématiques.

15 Mentionnons également la recherche menée par A. Geiger-Jaillet (2005) qui part d'une observation directe de classes bilingues du primaire en Alsace. En partant de productions de locuteurs tirées du corpus ALSA[9], elle analyse la manière dont les phénomènes d'alternance sont pris en compte dans la construction des compétences linguistiques et culturelles des élèves bilingues. Elle constate que

> [...] les fonctions référentielle et métalinguistique, focalisant sur le contenu, sont surtout attestées dans notre corpus pour le passage de l'allemand vers le français, l'alternance de L2 vers L3 (dialecte) est davantage réservée aux fonctions expressive, phatique et conative, donc à la relation pédagogique entre enseignant et élèves. (Geiger-Jaillet, 2005 : 79)[10]

16 De nombreux travaux ont été effectués sur des corpus d'enfants bilingues. Comme ils ne se situent pas dans un cadre institutionnel, nous ne les aborderons pas dans ce travail. Ils suivent souvent un modèle structuraliste de la langue ; l'intérêt porte essentiellement sur les aspects formels de la langue. Ainsi, par exemple, la recherche de M. Bonnesen (2005) traite de certains aspects syntaxiques d'enfants bilingues franco-allemands.

2.1.2. Observation indirecte

17 L'observation indirecte permet une technique de recueil des données constituées de déclarations sur des comportements ou d'attitudes linguistiques. Nous distinguons entre l'hétéro-évaluation et autoévaluation du locuteur[11]. Les outils utilisés sont des rapports, questionnaires, enquêtes, etc. La qualité des analyses et résultats dépend des descripteurs. L'âge du locuteur est également un facteur à prendre en compte comme le note D. Huck (2007 : 14) :

> [...] c'est du côté de l'enfant que le processus évaluatif montre encore des faiblesses. La parole d'enfants, leur discours sur les langues et sur le bilingue, mais aussi leurs représentations [...] restent, par nature, précaires et évolutifs. L'accès aux représentations enfantines reste délicat, sur le plan méthodologique, et son interprétation n'est guère aisée.

18 Pour l'enseignement bilingue, les recherches utilisant cette méthode sont multiples. Il faut mentionner les travaux sociolinguistiques d'A. Bothorel-Witz et de D. Huck sur le bilinguisme en Alsace et l'attitude des locuteurs face à plusieurs langues[12]. Nous devons également signaler les travaux d'E. Werlen, en l'occurrence son enquête sur l'enseignement bilingue dans le canton de Berne (E. Werlen, 2007). En Allemagne, C. Meyer (2003) a mené en Rhénanie-Palatinat une enquête auprès des lycées sur les représentations de l'enseignement bilingue (anglais) de la géographie. O. Mentz (2004)[13] a mené une étude identique dans toute l'Allemagne à propos de l'enseignement bilingue en français. D. Abendroth-Timmer (2007) a effectué une recherche empirique sur l'acceptation de modules bilingues de la part des enseignants et des élèves dans des lycées de Brême. I. Buchinger (2006) a également mené une enquête auprès d'enseignants de lycées sur leurs pratiques d'enseignement bilingue. Dans une perspective inter-

culturelle, C. Fäcke (2006) a comparé les représentations et attitudes d'adolescents monolingues et bilingues face à des textes littéraires[14].

2.2. Test standardisé de langue

19 Nous entendons par test une épreuve d'efficience standardisée et étalonnée et qui n'est pas conçue pour les besoins scolaires mais uniquement pour ceux d'une recherche. Il correspond aux critères de validité et de reliabilité ; il répond aux exigences de la situation très encadrée dite de laboratoire. Il s'agit d'une évaluation critériée où sont mesurées une ou plusieurs compétences linguistiques. Elle donne une appréciation sur les performances d'un apprenant par rapport à des objectifs fixés a priori en mesurant le degré d'atteinte de ces objectifs[15].

20 De nombreuses recherches canadiennes sur l'enseignement bilingue relèvent de cette méthode. Cependant, la situation bilingue particulière du Canada rend une comparaison difficile avec notre situation. Pour les classes bilingues du primaire de l'enseignement privé en Alsace, les travaux de J. Petit (1999-2003) sont à signaler. L'enseignement bilingue public en Alsace est évalué régulièrement. Cette évaluation dont la conception reste dépendante du commanditaire institutionnel est du type sommatif et suit, dans la plupart des cas, la méthode de test[16]. D. Huck (2007) résume les derniers résultats (de 2002) de la manière suivante[17] :

> Pour la compréhension orale, les résultats sont très bons à bons dans les domaines communicationnel et fonctionnel ; les performances restent cependant très moyennes dans la compréhension décontextualisée (c'est sans doute un aspect qui est moins présent en classe).

> La compréhension des parts communicationnelle et fonctionnelle de l'écrit est généralement bonne à très bonne. Celle des autres domaines, en particulier du champ des disciplines scolaires est très inégale : la frontière entre savoir linguistique et savoir disciplinaire reste nécessairement très poreuse (par ex. dans le domaine lexical).

> Dans la production orale, les élèves présentent, *globalement*, des performances assez à moyennement satisfaisantes lorsqu'il s'agit de l'expression orale *contextualisée*. En revanche, les performances restent

> encore médiocres ou insatisfaisantes dans le domaine narratif et fictionnel. Il s'agit d'un travail de production complexe, qui n'est pas uniquement lié à la difficulté de l'emploi d'un code linguistique, mais aussi à l'apprentissage d'un savoir-faire disciplinaire dans l'élaboration d'un texte oral et, parfois, de savoir-faire sociaux et culturels.

21 Il n'y a pas de pareilles évaluations de classes bilingues en Allemagne.

2.3. Évaluation basée sur la tâche

22 C'est dans l'approche actionnelle que « l'enseignement basé sur la tâche » (*task based research / aufgabenbasierte Interaktion*), a été développé. L'hypothèse qui sous-entend cette démarche stipule qu'un cours organisé autour de la résolution de tâches (tâches qui sont orientées sur le contenu[18], impliquant la participation active des apprenants et reposant sur un travail collaboratif) favorise l'apprentissage linguistique et disciplinaire. Selon ses promoteurs, un tel dispositif, utilisé dans un but d'évaluation, permet également de décrire, d'analyser et de prédire les performances discursives et langagières des apprenants. En variant les paramètres de la tâche, on peut étudier les répercussions sur les performances langagières des locuteurs. On saura alors définir les propriétés linguistiques d'une tâche (cf. J. Eckerth 2007 : 93).

23 Cette méthode a été notamment développée par R. Ellis (2003) et J. Eckerth (2003). En Allemagne, un nombre croissant de recherches et de thèses utilisent cette démarche. Elle se prête plus particulièrement à l'évaluation des savoirs disciplinaires dans une langue-cible. Au niveau méthodologique, les chercheurs suivent souvent une expérimentation en situation de laboratoire ; parfois ils valident leurs résultats en utilisant des groupes / classes témoin. Cependant, les approches et les objectifs diffèrent considérablement d'une recherche à l'autre. Comme il est impossible de discuter ici tous ces travaux, nous nous contenterons de les présenter brièvement sous forme d'un synopsis[19] – ***tableau 2***[20].

Tableau 2 — Recherches en enseignement bilingue basées sur la tâche

	Discipline	Langue cible	Niveau scolaire	Groupe-témoin	Cadre de la recherche	Focus	Auteur
1	géographie	anglais	collège	oui	mémoire de fin d'études	développement des compétences	M. Knust (1996)
2	histoire	français	collège	non	thèse	média : « texte »	B. Helbig (2001)
3	géographie (éveil)	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	média : fiche de travail	C. Haindl (2003)
4	chimie	anglais	lycée	non	thèse	développement des compétences disciplinaires et interaction	A. Bonnet (2004)
5	technologie	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	interaction	U. Jaskulski (2004)
6	chimie	français	collège	non	mémoire de maîtrise	média : fiche de travail	D. Zenz (2004)
8	mathématiques	allemand	école primaire	oui	recherche institutionnelle (IRDP)	savoirs disciplinaires et linguistiques	A. Demierre-Wagner / I. Schwob, et al. (2004), I. Schwob / A. Demierre-Wagner (2003)[22]
9	biologie (éveil)	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	média : CD-Rom	I. Gresset-Bourgeois (2004)
10	chimie	anglais	collège	oui	thèse	conceptualisation des savoirs disciplinaires (*concept mapping*)	A. Koch (2005)
11	géographie	français	collège	oui	thèse	savoirs disciplinaires	D. Golay (2005)
12	géographie	anglais	collège	non	thèse	média : aspect de la visualisation	C. Schönfeldt (2005)
13	géographie	anglais	collège	oui	thèse	conscience linguistique (*language awarness*)	S. Fehling (2005)
14	histoire (éveil)	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	stratégies d'apprentissage langagier	C. Giesel (2005)
15	biologie (éveil)	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	média : CD-Rom	S. Haedler (2006)
16	mathématiques	français	école primaire	non	mémoire de maîtrise	média : fiche de travail	J. Horlacher (2006)
17	politique	français	collège	non	mémoire de maîtrise	savoirs disciplinaires	K. Scheiterle (2006)
18	politique	français	français	non	projet de recherche	savoirs disciplinaires	G. Weisseno / G. Schlemminger / A. Götzmann (2007)
19	(pas de visée disciplinaire)	français	français	oui	mémoire de maîtrise	comparaison des performances narratives entre élèves monolingues et bilingues (étude quantitative)	R. Denninger (2006)
20	géographie	anglais	lycée	oui	projet financé par la *Deutsche Forschungs-gemeinschaft*	développement des compétences disciplinaires et interaction	H. J. Vollmer (2007)

2.4. Analyse de profil du locuteur

24 L'analyse de profil, développée par W. Grießhaber (2005), a pour objectif d'expertiser l'étape d'acquisition de la langue d'un locuteur à un moment donné. Cette démarche prend en compte les étapes universelles d'acquisition. Celles-ci se manifestent, avec des variations individuelles, chez chaque locuteur d'une langue donnée qu'il s'agisse de L1, L2, etc. Les données recueillies sont comparées au modèle des étapes d'acquisition afin de déterminer le stade d'acquisition du locuteur observé (cf. également W. Grießhaber 2005). Selon la théorie d'acquisition de la langue à laquelle le chercheur adhère, il s'intéressera davantage à la forme de la langue, à la densité du champ lexical, aux caractéristiques discursives, narratives, etc. La plupart du temps, c'est le langage oral plutôt que le langage écrit qui est analysé.

25 L'évaluation a comme cadre une situation de laboratoire où le chercheur tente de reproduire un contexte langagier le plus naturel pos-

sible. Les techniques d'élicitation sont variées. Souvent, il s'agit de la présentation d'une séquence d'images : le locuteur doit raconter l'histoire qu'il voit. Ses paroles sont enregistrées (son et / ou vidéo) transcrites, codées et analysées.

26 De nombreuses études ont été effectuées sur des enfants de migrants. Ainsi, A. Grevé, U. Neumann, H. J. Roth (2004) et H. J. Roth, J. Owen-Ortega, A. Grevé (2004) ont analysé des classes composées de locuteurs bilingues (espagnols, portugais, italiens). Ils comparent les performances langagières des enfants de migrants et allemands. Les travaux de l'université de Kiel sont les premiers dans le domaine du bilinguisme scolaire [21]. Pour les niveaux préscolaire et élémentaire, les chercheurs évaluent l'acquisition de l'anglais des élèves ayant suivi une éducation, voire un enseignement de type immersion complète. Les analyses sont orientées vers des aspects formels de la langue (phonétique, morphologie…).

27 A. Geiger-Jaillet (2007) analyse la compétence narrative des élèves des classes de CP bilingue en Alsace. Elle constate que ces élèves, exposés à un enseignement bilingue paritaire depuis trois ans, suivent les étapes d'acquisition habituelles d'un apprenant natif.

3. Évaluation de classes bilingues dans le Rhin supérieur

28 La première conférence intergouvernementale sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues remonte à 1957. Il faut cependant attendre 1998 pour que soit souligné, au niveau européen,

> […] l'intérêt politique, tant pour le présent que pour l'avenir, de développer des domaines d'action spécifiques tels que des stratégies pour la diversification et l'intensification de l'apprentissage des langues en vue du plurilinguisme [22] dans un contexte paneuropéen […]. (Comité des ministres, 1998 : 33) [23]

29 La région Alsace, compte tenu de son histoire linguistique singulière, a promu le bi- et plurilinguisme, plus particulièrement à partir des années 1990 en créant la filière bilingue dans l'enseignement primaire (6,3 % des élèves sont scolarisés dans des classes bilingues en

2006-2007), puis secondaire. Dans le Pays de Bade, cette prise de conscience du plurilinguisme se manifeste en 2004 avec l'introduction de l'enseignement précoce du français [24] et l'ouverture progressive des premières classes bilingues. En 2006-2007, il y a huit écoles primaires concernées avec un total d'une vingtaine de classes bilingues paritaires [25].

30 Dès le début, tant les décideurs politiques que les chercheurs en socio- et psycholinguistique s'intéressent à l'évaluation de ces expériences. Pour l'Alsace, les recherches déjà mentionnées d'A. Bothorel-Witz (Université Marc Bloch, Strasbourg), de D. Huck (Université Marc Bloch, Strasbourg), d'A. Geiger-Jaillet (IUFM d'Alsace) et de feu J. Petit (Universités de Reims et de Konstanz) font référence. La création des classes bilingues dans le Pays de Bade est récente ; seul le niveau préscolaire a été l'objet de travaux de recherche, menés à la *Pädagogische Hochschule* de Freiburg par N. Huppertz [26].

31 Nos propres recherches font suite à des demandes de décideurs et responsables d'éducation régionaux. Elles se situent également dans la poursuite des travaux de J. Petit (1998-2003). Elles se font dans le cadre du « Centre de recherche en bilinguisme scolaire » de la *Pädagogische Hochschule* de Karlsruhe.

3.1. Objectifs

32 L'objectif central de notre travail consiste à établir un profil de locuteur de chaque élève d'une cohorte en France et en Allemagne (classes bilingues de l'école maternelle, grande section / *Kindergarten* au CM2 de l'école primaire) sur une durée de cinq ans (étude longitudinale) en comparant les performances langagières observées aux étapes d'acquisition d'un natif. Nous partons, dans cette recherche, de l'hypothèse que les étapes d'acquisition de la L1 et de la L2 sont, au niveau linguistique, identiques. Pour l'allemand, les travaux, entre autres, de M. Pienemann (1981, 1986) y font référence ; pour le français, ce sont les études de J. M. Meisel (1990).

33 Les objectifs détaillés quant au profil des performances langagières sont les suivants :

- 1. la complexité de la syntaxe,
- 2. la complexité du groupe nominal,

- 3. l'étendue / la densité du lexique,
- 4. la structuration de la narration :
  - épisodes et éléments descriptifs,
  - reconnaissance de la signification des signes visuels (propriété, état mental des personnages…),
  - éléments de raisonnement,
  - connecteurs,
- 5. la conscience linguistique et les stratégies (méta-)linguistiques : stratégies réparatrices, réflexion / hypothèses sur la langue, etc.,
- 6. les stratégies / attitudes discursives : alternance codique, paraphrase, évitement, réduction formelle, co-construction…

34 Afin d'évaluer le niveau des performances individuelles, il nous faut choisir une démarche méthodologique et des outils appropriés.

3.2. Méthodologie et choix de l'outil

35 Au niveau conceptuel, nous nous référons, entre autres, à la méthode du « profil du locuteur » développée par W. Griesshaber (2006) et présentée plus haut. Sur le plan de l'outil d'évaluation, nous nous sommes plus particulièrement inspirés du modèle d'évaluation HAVAS 5 établi par Hans H. Reich (Université de Coblence-Landau) et Hans-Joachim Roth (Université de Cologne)[27].

36 Le but est d'éliciter une production langagière, tant que faire se peut authentique, auprès d'enfants, dans des situations de laboratoire (conditions standardisées et reproductibles). En psychologie expérimentale et en psycholinguistique, la technique la plus répandue est le recours à des séries d'images qu'on demande au locuteur de décrire afin qu'il reconstitue leur trame narrative. D'autres techniques sont possibles, comme la présentation d'une seule illustration (cf. E. Werlen *et al.* 2003 : chap. 4) ou l'écoute d'une histoire accompagnée d'images que l'élève doit raconter par la suite (cf. Méron-Minuth 2005 : « Histoire de Monsieur Rigolot : deux amis »). Nous avons opté pour l'histoire d'images à narrer par l'élève (sans écoute préalable), car elle nous paraît produire un langage plus authentique. La série d'images doit répondre aux critères suivants :

- l'histoire et les images doivent correspondre à l'âge mental (motivation) et au niveau cognitif (complexité du récit) des locuteurs interrogés ;

- l'histoire doit suivre les règles habituelles de narration ;
- elle doit avoir une longueur qui permet de produire un récit oral de maximum cinq minutes.

37 Pour l'élicitation, de nombreuses histoires d'images ont été utilisées. Rappelons, entre autres, les vignettes de J. Piaget[28]. L'histoire en images qui est actuellement souvent utilisée est celle de la grenouille *Frog, where are you?* de M. Mayer (1969). H. H. Reich, H. J. Roth (2004) utilisent l'histoire sans légende *Vogel und Katze*[29]. Nous avons choisi une histoire d'E. Ohser [E. O. Plauen] (2000) tirée du livre *Vater und Sohn*. Elle est constituée de quatre images (voir le récit en annexe 2). Celles-ci ne nous paraissent pas trop enfantines ; sur le plan cognitif, elles nous semblent adaptées à des enfants de 5 à 11 ans, tranche d'âge visée par notre enquête.

38 Sur le plan méthodologique, nous avons constitué un cadrage fixe et reproductible de la situation de recueil des données, consigné dans un *Cahier d'évaluation* (cf. A. Pelchat, G. Schlemminger 2007 ; G. Schlemminger 2007 ; voir aussi des extraits dans l'annexe 3). Les collaborateurs ont été formés à l'entretien avec les enfants. Afin de connaître le contexte linguistique de l'élève, nous avons élaboré un « Questionnaire socioprofessionnel et linguistique » (voir annexe 4).

3.3. Étalonnage des outils

39 Dans la phase pilote, nous avons testé la validité de l'histoire, la reliabilité des descripteurs et le cadrage de la situation. Nous nous sommes posé les questions suivantes :

- a. La validité de l'histoire dans les différents niveaux de la GS (école maternelle) au CM2 :
  - Sur le plan quantitatif, la production langagière est-elle suffisamment riche pour constater des niveaux d'acquisition différents ?
  - Sur le plan qualitatif, la production langagière est-elle suffisamment riche pour constater des niveaux d'acquisition différents ?
- b. La reliabilité des différents descripteurs linguistiques et discursifs :
  - Les différents descripteurs sont-ils pertinents ?
  - Permettent-ils de construire les variables ?
- c. Le cadrage de la situation de recueil des données :
  - Est-elle assez précise et claire afin de permettre sa reproductible ?

40 L'outil a été testé dans 18 classes (écoles maternelles et primaires) en Alsace. Les récits des élèves ont été enregistrés par vidéo et transcrits. Un premier codage sommaire a été effectué (voir comme exemple la grille en annexe 5). Ces données nous ont permis de valider ou de modifier notre démarche et notre support [30].

3.4. Premiers résultats de la phase pilote

41 Nous discuterons la qualité de l'histoire, les descripteurs linguistiques et la situation de recueil des données.

3.4.1. La situation de recueil des données

42 Les élèves se prêtent en général volontiers à la situation d'évaluation. Les plus « timides » demandent parfois à être encouragés. Néanmoins, les enquêteurs doivent être mieux formés pour appliquer les mêmes stratégies de co-construction lorsque les élèves signalent qu'il leur manque un mot, etc.

43 C'est la technique qui a posé le plus de problèmes : des câbles non-adaptés, le son enregistré trop faible, etc., la manipulation de la caméra exige une initiation préalable. L'enregistrement du récit doit être professionnalisé.

44 La compression et la décompression des signaux lors du tranfert des données de la cassette d'enregistrement sur ordinateur a soulevé des problèmes de décodage (dus à la diversité des Codec). Il a pu être résolu.

3.4.2. L'histoire en images

45 Compte tenu des récits d'élèves dont nous disposons, il s'avère que la série d'images n'est généralement comprise qu'à partir de la troisième année d'enseignement bilingue paritaire (CP). Elle fournit assez de données quantitatives et qualitatives pour apprécier l'étape d'acquisition du locuteur.

46 En première et deuxième année, les productions langagières ne sont pas assez fournies pour pouvoir en tirer des conclusions sur les acquisitions comme le montre le ***tableau* 3**.

Tableau 3 — Production d'un élève de CP bilingue (en fin d'année scolaire)

Ligne	Évaluateur	Élève CP
1	Das ist Herr Becker und das ist Herr Muller. Kannst du mir erzählen, was du siehst?	
2		Ahm Herr Becker ähm ???? eine Apfel.
3	Und was macht Herr Müller?	
4		(schweigt)
5	Wo ist denn der Baum?	
6		Im Garten von ähm Herr Müller.
7	Und wie fühlt sich Herr Müller, wenn Herr Becker die Apfel isst?	
8		(schweigt)
9	Ist er froh oder böse?	
10		Er ist nicht froh.
11	Genau. Und was passiert dann? Was macht Herr Müller danach?	
12		Er ähm…
13	Was macht er mit dem baum?	
14		Ahm
15	Was passiert denn mit dem Baum?	
16		(schweigt)
17	Was ist sein Ziel?	
18		(zeigt auf das Bild)
19	Ein Seil?	
20		(schweigt)
21	Warum hat er das Seil?	
22		(schweigt)
23	Was möchte er mit dem Seil machen?	
24		Er will äh, den ähm, ntz Baum äh…
25	Wohin?	
26		In äh…

28		In Garten
29	Wo möchte er den Baum hinmachen?	
30		In den Garten
31	Genau. Und was passiert dann? Was macht Herr Becker?	
32		Er schläft.
33	Und wie fühlt sich Herr Müller?	
34		ähm
35	Was macht der Herr Müller?	
36		(schweigt)
37	Kannst du beschreiben, was passiert: (zeigt auf das Bild)	
38		(schweigt)
39	Und am Schluss, was passiert mit den Äpfeln?	
40		Ahm, sie mit Seil
41	Und wo sind die Apfel?	
42		Im Garten ähm…
43	Herr Becker?	.
44		Ja
45	Und hat Herr Müller erreicht, was er erreichen wollte? Ja oder nein?	
46		Nein
47	Nein? Ok. Danke schön.	

47 Il y a plusieurs explications possibles à ce phénomène :

48 a) Les observations de classe, l'entretien avec les enseignants, etc. montrent qu'avec deux à trois ans d'enseignement bilingue paritaire, les élèves (à l'origine monolingues français) disposent d'un très bon niveau de compréhension. Cette performance ne se retrouve pas sur le plan de l'expression verbale. Ce phénomène est propre à la *période de latence* [31].

49 b) Au vu des difficultés narratives (et non linguistiques) de quelques locuteurs plus âgés, il est également à supposer que, chez les jeunes élèves, la pensée logique et le raisonnement déductif concret se mettent seulement en place au stade des opérations concrètes (7 à 11 ans). Pour vérifier cette hypothèse, nous aurions dû faire raconter

la même histoire en langue maternelle. Par manque de moyens, nous n'avons pas pu y recourir.

50 Afin de pallier ce déficit méthodologique, nous avons conçu une évaluation (appelée « évaluation de niveau 1 », voir ***tableau* 4**) adaptée aux élèves des premières années d'enseignement bilingue, que nous utiliserons dans ces classes. Elle fait surtout appel à la compréhension verbale orale et demande essentiellement des réactions non-verbales, gestuelles ; l'expression verbale attendue est élémentaire. Il s'agit d'une situation d'achat / vente (« jouer à la marchande ») que nous avons choisie parce qu'elle fait partie du monde de l'enfant. Les items sont construits de façon progressive : parler de soi – reconnaître – dénombrer — identifier, nommer – exprimer ses goûts, comparer – parler de son environnement — exprimer une chronologie.

Tableau 4 — Évaluation niveau I, consignes pour l'évaluateur

	Activité de l'interviewer	Nombre	Questions	Activité de l'élève	Remarques
1.	Demander de se présenter		• Comment t'appelles-tu ? • Tu as quel âge ? • Où est-ce que tu habites ?	Parler de soi	
2.	Demander un aliment précis	3 items	• Tu peux me donner des oranges ? • Je voudrais des pommes. • J'ai besoin de lait.	Reconnaître	Racheter des pommes. Si l'élève ne donne qu'une orange ou qu'une pomme, lui en redemander.
3.	Demander des quantités par item et au total	2 items	• Combien coûtent les pommes ? [l'élève regarde sur la liste imprimée.] • [Montrer le contenu du panier.] Combien de choses j'ai achetées en tout ?	Dénombrer	S'il ne comprend pas la 2e question, il faut commencer à compter pour lui.
4.	Demander des objets par famille (fruit, légume, produit d'entretien…)	3 items	• J'ai soif. Qu'est-ce tu peux me donner ? • Je veux me faire un sandwich. Qu'est-ce que tu as pour me faire un sandwich ? • Je voudrais des fruits pour faire une salade de fruits. Qu'est-ce tu as ?	Identifier, nommer	Si l'élève ne fait que donner, l'inciter à parler.
5.	Demander ses goûts	3 items	• [Montrer tous les articles du magasin.] Qu'est-ce tu aimes ? Pourquoi ? • [Montrer tous les articles du magasin.] Qu'est-ce que tu n'aimes pas ? Pourquoi ? • [Présenter un éventail en alimentaire : fruits] Dis-moi ce que tu préfères ? Pourquoi ?	Exprimer ses goûts, comparer	
6.	Parler de son environnement : les goûts	2 items	• Qu'est-ce que ta maman fait à manger ? • Et est-ce que tu aimes ? Pourquoi ? / tu n'aimes pas ?	Parler de son environne-ment	
7.	Parler de son environnement : exprimer une chronologie	3 items	• Qu'est-ce que tu fais après l'école ? [D'abord…] [Salutations : *Merci, au revoir !*]	Exprimer une chronologie	• Inciter l'élève : « D'abord… tu rentres à la maison ?… et après ? »

51 Faute de pouvoir déterminer une performance langagière très développée, nous pourrons évaluer le niveau de compréhension de ces élèves.

3.4.3. Les descripteurs linguistiques et discursifs

52 Pour les classes bilingues en troisième année d'acquisition de la L2, nous avons constaté qu'au niveau lexical, l'échantillon était trop restreint et ne nous permettait pas d'associer les choix lexicaux à des étapes d'acquisition, ni de comparer les densités lexicales entre les élèves. Mais nous sommes en mesure de présenter la grande étendue du champ lexical de tout l'échantillon (voir ***tableau* 5** et ***tableau* 6**). Nous constatons que la plupart des verbes sont des verbes d'action ; il n'y a pas de verbes décrivant un état mental. Il reste à savoir (et à étudier) si ce constat provient des images (l'état mental des personnes est peu souligné) où si cela est dû à une compétence narrative propre à cette tranche d'âge.

Tableau 5 — Liste des verbes utilisés par les élèves d'un CP bilingue (en fin d'année scolaire)

anhängen	fortfliegen	kommen	pflücken	sein
aufmachen	fressen	kriegen	reinschlagen	treffen
befestigen	gehen	lassen	sagen	trocknen
besitzen	gucken	liegen	schaffen	wecken
brechen	haben	losbekommen	schauen	wegfliegen
durchgehen	hängen	losfliegen	schieben	weggehen
erzählen	heißen	losmachen	schlafen	wegmachen
essen	hinlegen	machen	schnallen	wiederholen
fallen	klauen	meinen	schneiden	wissen
festhalten	knoten	mögen	schwitzen	wollen
festmachen	können	nehmen	sehen	ziehen
fliegen				

Tableau 6 — Liste des noms utilisés par les élèves d'un CP bilingue (en fin d'année scolaire)

Herr Becker	Blätter	Hammer	Schnur
Herr Müller	Boden	Holz	Seil
Angst	Ding	Kopf	Seite
Apfel	Ende	Katapult	Sofa
Äpfel	Falle	Linie	Stock
Apfelbaum	Faden	Lust	Stuhl
Baum	Frage	Mann	Tuch
Berge	Garten	Meer	Wiese
Bild	Gras	Nachbar	andere

53 Un quart des verbes est à particule séparable (14 sur 52). Les transcriptions montrent que la forme syntaxique est, dans la plupart des cas, correcte. Cela présuppose une certaine maîtrise de la syntaxe (rejet de la particule en fin de proposition) et dénote également la richesse du vocabulaire.

54 La liste des noms (voir ***tableau* 6**) comporte un tiers d'items en moins que la liste des verbes. Les images ne changeant pas de « décor » se prêtent probablement moins à varier le champ lexical des objets. Mais ce résultat conforte l'idée que les élèves ont un champ lexical élargi pour exprimer les actions autrement que par les verbes de base (faire, être, avoir…).

55 Pour la moitié de l'échantillon, nous avons pu évaluer les conduites discursives suivantes (voir tableaux **7**, **8**, **9**) : prise d'initiative pendant l'entretien, attitude discursive, fluidité de la parole, aspects phonétiques et de prosodie. La progression du CE2 au CM2 sur l'ensemble des variables étudiées paraît évidente.

Tableau 7 — Prise d'initiative pendant l'entretien

Prise d'initiative	**CE2**	**CM1**	**CM2**
en permanence	0 %	33,3 %	35 %
souvent	20 %	42,9 %	55 %
rarement	60 %	23,8 %	10 %
jamais	20 %	0 %	0 %

Tableau 8 — Attitude discursive

Attitude discursive	CE2	CM1	CM2
parle sans problème	10 %	19,0 %	25 %
de temps à autre, l'évaluateur doit lui demander de poursuivre	20 %	42,9 %	65 %
fréquemment, l'évaluateur doit lui demander de poursuivre	50 %	38,1 %	5 %
se tait régulièrement pendant le récit	20 %	0 %	5 %

Tableau 9 — Fluidité de la parole

Fluidité de la parole	CE2	CM1	CM2
fluide	0 %	14,3 %	35 %
plutôt fluide	40 %	52,4 %	15 %
plutôt hésitant	30 %	33,3 %	50 %
très hésitant	30 %	0 %	0 %

56 L'évaluation des conduites discursives n'est basée que sur l'appréciation de l'enquêteur. Elle demande à être objectivisée en passant, par exemple, par un codage (sous forme de variables) de l'enregistrement vidéo ou de sa transcription – ***tableau* 10**.

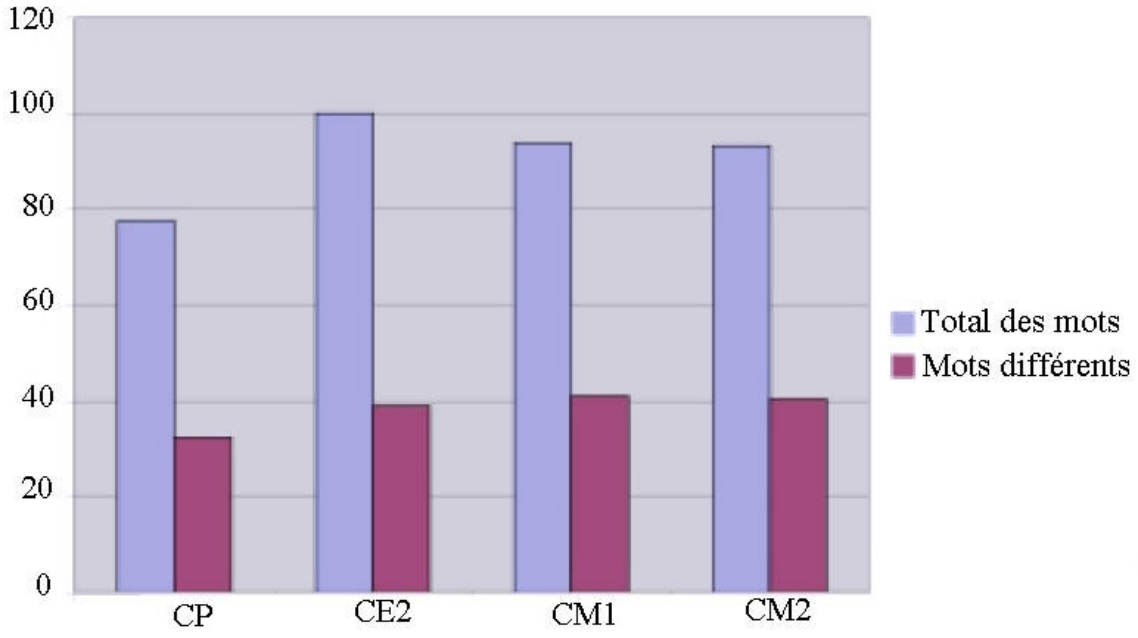
Tableau 10 — Aspects phonétiques et de prosodie

prononciation	CE2	CM1	CM2
claire et compréhensible	30 %	28,6 %	40 %
plutôt claire et compréhensible	50 %	52,4 %	55 %
pas toujours claire et compréhensible	20 %	19,0 %	5 %
incompréhensible	0 %	0 %	0 %

57 Nous avons également effectué une analyse quantitative du lexique par niveau de classe (voir ***figure* 2**). Comme il ne s'agit pas des mêmes élèves, il est difficile de comparer les classes ou de vouloir constater une évolution. Cela dit, en étudiant la relation entre le total des mots et le nombre des mots nouveaux, nous constatons que ce ratio est quasiment pareil dans les différentes classes. Ce résultat paraît surprenant à première vue. Il faudrait procéder à un recoupement avec les questionnaires socioprofessionnels et linguistiques afin d'établir le profil du contexte langagier de chaque enfant et des classes. Par

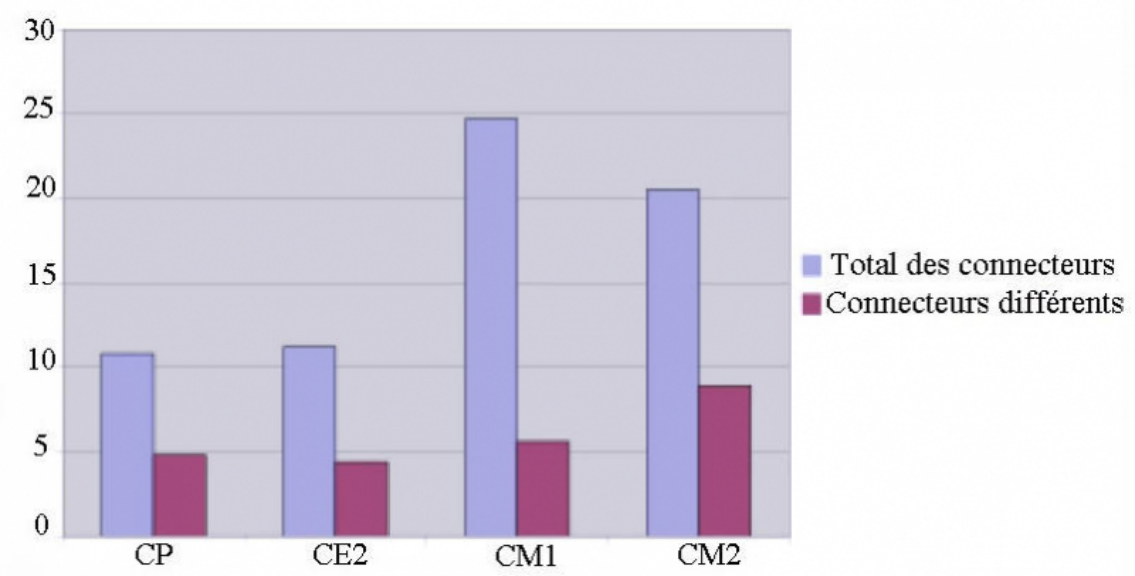
ailleurs, nous devrions effectuer une analyse qualitative plus poussée des récits.

Figure 2 — Lexique



58 L'analyse des connecteurs ressemble davantage aux résultats attendus (voir ***figure* 3**). En effet, les élèves du CM2 utilisent plus de connecteurs (et de connecteurs différents) qu'en CP. Une analyse plus fine permettrait de comprendre la raison pour laquelle les élèves du CM2 utilisent, au total, moins de connecteurs que ceux du CM1.

Figure 3 — Connecteurs



59 La transcription d'un élève d'un CM2 bilingue (voir ***tableau 11***) montre la relative facilité avec laquelle le locuteur manie la langue allemande. Certes, un certain nombre de germanismes montre l'interférence du français (« …ist nicht froh », lignes 4 et 6). Par manque de déduction logique, l'enfant n'a pas non plus saisi tout à fait la signification de l'image n° 4 : « er [Herr Becker] macht das Seil kaputt » (ligne 12) : la corde ne casse pas par l'intervention de M. Becker mais parce qu'elle ne supporte pas le poids de l'arbre. M. Becker, qui veut garder ses pommes, n'a aucun intérêt à ce que la corde casse. En effet, ce raisonnement n'est que de façon implicite dans l'image.

Tableau 11 — Production d'un élève de CM2 bilingue

Ligne	Évaluateur	Élève CM2
1	Ok. Der Mann hier *zab*, der heißt Herr Müller und der heißt Herr Becker. Was passiert denn auf dem ersten Bild?	
2		Also äh, dieser Mann *zab*
3	Herr Becker	
4		Herr Becker er, er isst Apfel von Herr Meller. Und ah Herr Meller ist nicht froh, weil er, äh Apfel isst.

5	Genau und dann?	
6		Und dann än er, Herr Becker, er schläft und er Ist satt geworden und [:] äh Herr Meller weil er nicht froh war, hat er äh mit ein [:] ähm [:] mit ein [:]
7	Seil	
8		Seil das, das Baum festgemacht äh zum Boden und [:] äh der Herr Becker hat noch nicht etwas bemerkt.
9	Am und was passiert auf Bild vier?	
10		Also mit dein, sein äh, Herr Meller mit sein ähm [:]
11	Seil	
12		Seil, er äh [:] er macht den Seil kaputt und äh alle Apfel sind jetzt zum Herr Becker.
13	Hm, glaubst du, dass Herr Müller sein Ziel erreicht hat? Was er machen wollte?	
14		Ah [:] ja
15	Ja, ok. gut Danke schon, das war's auch schon und du kannst wieder zurück in deine Klasse gehen.	
16		Danke
17	Tschüss	
18		Tschüss

60 Cependant, une certaine aisance langagière et discursive est attestée par des collocations comme « satt sein » : « er ist satt *geworden » (ligne 6) « Herr Becker hat noch *etwas nicht bemerkt. » (ligne 8) même si elles ne correspondent pas toujours à la norme syntaxique de l'allemand standard.

61 La phase pilote nous a montré la validité générale de notre approche [32] si certaines modifications sont apportées. Notre outil d'évaluation a ainsi été adapté aux premières années d'enseignement bilingue : une situation ludique orientée vers l'action verbale et non-verbale a été élaborée. Les deux situations de recueil des données sont désormais correctement cadrées. Les descripteurs — plus particulièrement pour l'évaluation de la compréhension orale — doivent être précisés afin de pouvoir établir des items précis. Seules des variables avec des items très clairs permettent d'obtenir des résultats fiables. La démarche méthodologique semble être également cohé

rente comme le montrent les premières évaluations quantitatives et qualitatives des données. Dans le souci d'optimiser les procédés d'évaluation, les données seront désormais transcrites et codées à l'aide du logiciel V*idéographe* [33]. Elles seront ensuite évaluées par des procédés statistiques.

4. L'étude longitudinale

62 Entre le recueil des données, leurs évaluations et l'ajustement des outils, la phase exploratoire a demandé environ un an de travail. Cette phase s'étant déroulée avec succès, nous avons pu entrer en juin 2007, dans la phase active de l'évaluation.

63 Suite à la demande d'une école primaire allemande disposant d'une filière bilingue paritaire française, nous avons enregistré durant l'été 2007, par vidéo, les productions langagières de trois classes : deux CP et un CM1 avec un total de 61 enregistrements. Une partie des données a déjà été transcrite. L'établissement scolaire souhaite plus particulièrement connaître les profils des élèves : une partie des enfants arrive en CP en provenance d'un jardin d'enfants bilingue ; l'autre partie n'a aucune expérience bilingue antérieure à la scolarisation. L'hypothèse à vérifier est la suivante :

- H^1 : Après quelques années d'enseignement bilingue, les niveaux des deux groupes se confondent.
- H^0 : Après quelques années d'enseignement bilingue, les niveaux des deux groupes ne se confondent pas.

64 Notre perspective de recherche reste l'étude longitudinale, c'est-à-dire l'établissement de profils de locuteurs, qui suivent un enseignement bilingue, sur plusieurs années. Ces profils nous permettront d'établir les étapes d'acquisition de ces élèves bilingues. Il est à supposer (et à confirmer) que ces étapes — au niveau linguistique — suivent ceux des apprenants de la L1. Néanmoins, il sera intéressant d'étudier les délais de ces étapes. Il sera utile de connaître l'évolution du champ lexical d'un élève entre 6 et 10 ans. Nous nous poserons également la question de savoir s'il y a des interférences entre les deux langues, dans quelle mesure on peut constater des paliers (de fossilisation) et de quelle manière le niveau cognitif peut influencer l'évolution de la langue-cible.

65 Les enregistrements vidéo de cette recherche ont été effectués en juin 2006 ; l'évaluation des résultats s'est terminée en septembre 2007.

@BIBLIOGRAPHIE

Abendroth-Timmer, Dagmar, 2007, *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*, Frankfurt am Main, Peter Lang [Habilitation à diriger des recherches].

Andreas, Reinhardt, 1998, *Fremdsprachen in der Grundschule : Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchung zum bayrischen Schulversuch*, Donauwörth, Auer.

Audin, Line / Ligozat, Marie-Aude / Luc, Christiane, 1999, *Enseignement des langues vivantes au CM2*, Paris, INRP.

Beacco, Jean-Claude (dir.), 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques (version intégrale, 3e version).

Bleutge, Christine, 2006, *Früher Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg. Drei Fallstudien. Die Umsetzung der Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht an einer Grundschule, einer Schule für Kinder mit Lernbehinderung und einer Schule für Kinder mit Sprachbehinderung*, Tübingen, Universität Tübingen [Thèse].

Bolton, Sibylle, 1991, *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier.

Bonnesen, Matthias, 2005, *Der Erwerb der linken Satzperipherie bei Französisch /Deutsch bilingual aufwachsenden Kindern*, Hamburg, Universität Hamburg [Thèse].

Bonnet, Andreas, 2004, *Chemie im bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*, Opladen, Leske + Budrich [Thèse].

Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique, 1996, « Entre savoir et imaginaire » dans *Saisons d'Alsace*, *Le dialecte malgré tout. Une langue à réinventer ensemble*, 133, Strasbourg, Éditions de la Nuée Bleue, p. 41-52.

Bothorel-Witz, Arlette / Huck, Dominique, 2000, « La place de l'allemand en Alsace : Entre 'imaginaire' et réalité », dans Clairis, Christos / Costaouec, Denis / Coyos, Jean-Baptiste (dir.), *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignements, politiques*, Paris, L'Harmattan, p. 85-103.

Bredel, Ursula, 2005, « Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft », dans Ehlich, Konrad *et al.*, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und*

ohne Migrationshintergrund, Bonn /Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11), p. 77-119.

Buchinger, Irene, 2006), *Lehrerumfrage zur Praxis des bilingualen Unterrichts*, Marburg. Universität Marburg (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Burmeister, Petra, 1994, *Englisch im Bili-Vorlauf : Pilotstudie zur Leistungsfähigkeit des verstärkten Vorlaufs in der 5. Jahrgangsstufe deutsch-englisch bilungualer Zweige in Schleswig-Holstein*, Kiel, l&f Verlag [Thèse].

Carol, Rita, 2005 a, « Corpus enregistré au cours préparatoire bilingue de Guebwiller en classe de mathématiques le 12 juin 2003 », dans Bange, Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et Interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 182-210.

Carol, Rita, 2005b, « Construction de savoirs mathématique et linguistique dans l'enseignement bilingue. » dans Bange, Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et Interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 225-236.

Chevrie-Muller, Claude, 2000, « Exploration du langage oral », dans Chevrie-Muller, Claude / Narbona, Juan, *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris : Masson, p. 69-99.

Churiki, Eric, 2003, *Les enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace*, Strasbourg, Université Louis Pasteur, département de sociologie [Thèse].

Comité des ministres, 1998, *Recommandation n° R (98) 6 du comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998 lors de la 623eréunion des Délégués des Ministres).

Dauster, Judith, 2005, *Früher Fremdsprachenunterricht Französisch : Möglichkeiten und Grenzen der Analyse von Lerneräußerungen und Lehr-Lern-Interaktionen*, Saarbrücken, Universität Saarbrücken [Thèse].

Demierre-Wagner, Andrea / SCHWOB, Irène *et al.*, 2004, *Évaluation de l'enseignement bilingue en Valais : rapport final. L'enseignement bilingue dans les écoles primaires de Sierre, Sion et Monthey de 1994 à 2003*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP).

Denninger, Rebecca, 2006, *Ein Vergleich des Verständnisses einer Geschichte in den Zielsprachen Französisch und Deutsch bei monolingualen und bilingualen Kindern*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Eckerth, Johannes, 2003, *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*, Tübingen, Narr.

Eckerth, Johannes, 2007, « Methodische Anforderungen an eine empirsche Lernaufgabenforschung », dans Vollmer, Helmut J. (dir.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Ehlich, Konrad, 2005, « Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund : Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann »,

dans Ehlich, Konrad *et al.*, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bonn / Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11), p. 3-75.

Ellis, Rod, 2003, *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Elsner, Daniela, 2007, *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule: ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*, Frankfurt am Main, Peter Lang [Thèse].

Fäcke, Christine, 2006, *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*, Frankfurt am Main, Peter Lang [Habilitation à diriger des thèses].

Fehling, Sylvia, 2005, *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie*, Frankfurt am Main, Peter Lang [Thèse].

Geiger-Jaillet, Anemone, 2005, « L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré », dans *Glottopol*, n° 6, p. 58-81.

Geiger-Jaillet, Anemone, 2007, « Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch », dans Stein, Barbara, *Festschrift für Heidemarie Sarter*, Hamburg, Verlag Dr. Kovac.

Germain, Claude / Netten Joan, 2006, « La diversité des régimes pédagogiques – du français langue seconde au Canada », dans *Dialogues et Cultures*, n° 50, p. 447-453.

Gieruc, Gabriella / Lys, Iren, 2005, *Étude de la maturité bilingue dans le canton de Vaud*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

Giesel, Cornelia, 2005, *Bilinguales Lehren und Lernen am Beispiel des Unterrichtsthemas „Ritter und Burgen" im Französischunterricht in der Grundschule unter dem Aspekt der Strategien des Fremdsprachenlernens*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Golay, David, 2005, *Das bilinguale Sachfach Geographie: eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I; (mit unterrichtsmethodischen Empfehlungen und erprobten Materialien für die Praxis)*, Nürnberg, Selbstverl. des Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik [Thèse].

Gresset-Bourgeois, Isabelle, 2004, *‚La pomme de terre' – Erprobung von Unterrichtsstunden zum bilingualen Französischunterricht der 3. Klasse auf der Grundlage des multimedialen Unterrichtsvorbereitungsprogramm ‚Nutzpflanzen'*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Grevé, Annette / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim, 2004, *Bericht 2004. Stand der Untersuchungen Schu-*

lorganisatorische und didaktische Perspektiven Leistungsbeurteilung Schwerpunktthema: Biliteralität – Schreiben und Lesen in zwei Sprachen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg, Hamburg, Universität Hamburg.

GRIESSHABER, Wilhelm, 2005, *Zum Verfahren der Sprachprofilanalyse*, en ligne, consulté le 03/12/2012, http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/profile/profilhintergrund.html

GRIESSHABER, Wilhelm, 2006, *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb. Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*, en ligne : http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf

Haedler, Susanna, 2006, ‚*La pomme*' – *Erprobung von Unterrichtsstunden zum bilingualen Französischunterricht in der Grundschule Klasse 2 auf der Grundlage des Multimediaprogramms* ‚*Nutzpflanzen*', Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Haindl, Carolin, 2003, *Möglichkeiten bilingualen Lehren und Lernens im Französischen am Beispiel einer Selbstlernkartei in der Grundschule*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Helbig, Beate, 2001, *Das bilinguale Sachfach Geschichte : eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten*, Tübingen, Stauffenburg-Verlag [Thèse].

Horlacher, Jessica, 2006, *Modernes Sachrechnen im bilingualen Grundschulunterricht – Erstellung und Nutzung einer Sachrechenkartei*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Huck, Dominique, 2008, « L'évaluation de l'enseignement-apprentissage de l'allemand-langue régionale dans les sites bilingues à parité horaire de l'école primaire de l'académie de Strasbourg (1992-2002). Éléments critiques pour un bilan qualitatif et quantitatif », dans Schlemminger, Gérald (dir.), *Praxis des bilingualen Unterrichts und seine Erforschung*, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, Reihe „Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung, hg. von Werlen, E. / Schlemminger, G. / Piske, Th., Bd. 8, p. 151-170.

Huck, Dominique [rapporteur], 2002, *Évaluation des performances en allemand des élèves des CM2 de l'Académie de Strasbourg (voie « extensive » et « bilingue paritaire »)*, Strasbourg [rapport non-publié, à consulter à l'Académie de Strasbourg].

Huppertz, Norbert (dir.), 2003, *Fremdsprachen im Kindergarten. Didaktik, Methodik, Praxis*, Oberried, PAIS-Verlag.

Huppertz, Norbert, 2000, *Bilinguale Bildung. Französisch im Kindergarten. Das Projekt am Oberrhein, Projektbericht*, Freiburg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Abteilung Sozialpädagogik.

Huppertz, Norbert (dir.), 2000, *Französisch so früh? – Bilinguale Bildung im Kindergarten. Das Projekt am Oberrhein*, Oberried, PAIS-Verlag.

Jaeckle, Jean, 2002, *Les représentations de la langue allemande chez les enfants des CM2 des classes bilingues (écoles de Hoenheim et de Wolfisheim)*. Mémoire de maîtrise, Université Marc Bloch, vol. 1 : Le corpus (376 p.), vol. 2 : L'analyse du corpus (334 p.) (dir. : Bothorel-Witz, Arlette).

Jaskulski, Ulrike, 2004, *Bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule am Beispiel von Unterrichtsversuchen zum Thema 'Fahrzeuge bauen und erproben' in der Zielsprache Französisch*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Jusczyk, Peter W., 1997, *The Discovery of Spoken Language*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Kahl, Peter W. / Knebler, Ulrike, 1996, *Englisch in der GS, und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse* 3, Berlin, Cornelsen.

Karmiloff-Smith, Annette, 1992, *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Kersten, K. / Imhoff, C. / Sauer, B., 2002, « The acquisition of English verbs in an elementary school immersion program in Germany », dans Burmeister, Petra / Piske, Torsten / Rohde, Andreas (dir.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*, Trier, WVT.

Koch, Angela, 2005, *Bilingualer naturwissenschaftlicher Anfangsunterricht Entwicklung - Erprobung – Evaluation*, Kiel, Universität Kiel [Thèse].

Knust, Maike, 1996, *Unruhige Erde in Italien : Ein Vergleich der erkundlichen Leistungen zwischen einer deutsch-englisch bilingualen 7. Klasse und einer auf deutsch unterrichteten Parallelklasse*, Neumünster, IPTS-Regionalseminar Süd, Schriftliche Hausarbeit der Pädgogigischen Prüfung für das Lehramt an Gymansien.

Krafft, Hélène / Piaget, Jean, 1925, « La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre chez l'enfant de 6 à 10 ans », dans *Archives de psychologie*, vol. 19, p. 306-349.

Kubanek-German, Angelika, 2003, *4 Stunden, 4 Sprachen. Kurzfassung des vorläufigen Forschungsberichts vom Januar 2003 zum Modellprojekt 'Frühes, intensiviertes Fremdsprachenlernen'*, Dresden, Kultusministerium des Freistaates Sachsen.

Landsheere, Gilbert de, 1973, *Le test de closure*, Bruxelles, Labor.

Luc, Christiane (dir.), 1998, *Deux années d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire : réflexion constats analyses didactiques*, Paris, INRP.

Margairaz, Émilie / Piaget, Jean, 1925, « La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant », dans *Archives de psychologie*, vol. 19, p. 212-239.

Mayer, Mercer, 1969, *Frog, Where Are You?*, New York, Dial Press.

Meisel, Jürgen M., 1990, *Bilingual First language Acquisition. French and German Grammatical Development*, Amsterdam, John Benjamins.

Meyer, Christiane, 2003, *Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographie-unterrichts. Studie zum zweisprachigen Erdkundeun-*

terricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz, Trier, Universität Trier [Thèse].

Mentz, Olivier, 2004, « Bilingualer Unterricht mit der Zielsprache Französisch : Eine Untersuchung über die aktuelle Situation in Deutschland », dans *Französisch heute*, 35, n° 2, p. 122-133.

Mentz, Olivier, 2007, « Wie Lehrkräfte ihre Rahmenbedingungen beim bilingualen Sachfachunterricht subjektiv wahrnehmen », dans Mentz, Olivier / Nix, Sebastian / Palmen, Paul (dir.), *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven*, Tübingen, G. Narr.

Méron-Minuth, Sylvie 2005, « Lernprozessbeschreibung im Französischunterricht der Grundschule (BeLep) – Sprachstand von Schülerinnen und Schülern der Hardt-Grundschule Karlsruhe nach vier Schuljahren, dokumentiert durch BeLep 4. », dans *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*, Tübingen, Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik [texte non-publié].

Neveling, Christiane, 2007, « Die Untersuchung der Sprachkompetenz im frühen Französischunterricht – eine empirische Studie an Berliner Grundschulen », dans Vollmer, Helmut Johannes (dir.) : *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 259-278.

Ohser, Erich [Plauen, E. O.], 2000, *Vater und Sohn*, Band 2, Konstanz, Südverlag.

Oller, John William, 1976, « Evidence for a general language proficiency factor : an expectancy grammar, dans *Die neueren Sprachen*, 75, p. 165-174.

Pelchat, Aurélie / Schlemminger, Gérald, 2007, *Cahier de l'évaluation individuelle réactive des compétences en langue étrangère (Cercle) Niveau I*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Centre de recherche en bilinguisme scolaire [publication interne].

Petit, Jean, 1998-2003, *Évaluation des classes ABCM*, Documentation non-publiée.

Pienemann, Manfred, 1981, *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*, Bonn, Bouvier.

Pienemann, Manfred, 1986, « Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses », dans *Australian Working Papers in Language Development*, 1.3, p. 52-79. [également dans *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 21/1987, Hamburg].

Piske, Torsten, 2006, « Zur Entwicklung der Englischkenntnisse bei deutschsprachigen Immersionsschülerinnen und –schülern im Grundschulalter », dans Schlüter, N. (ed.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachelernen – Ausgewählte Tagungsbeiträge*, *Weingarten* 2004, Berlin, Cornelsen, p. 206-212.

Reich, Hans H. / Roth Hans-Joachim, 2004, *HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*, Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

RIMMELE, Rolf, 2007, *Das Programm Videograph*, en ligne, consulté le 03/12/2012, http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm

Roos, Jana, 2006, *Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule. Spracherwerb und Sprachproduktion im 3. Schuljahr*, Paderborn, Universität Paderborn [Thèse].

Roth, Hans-Joachim / Owen-Ortega, Julia / Grevé, Annette, 2004, *Seguimos con el otro… Bericht zu den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr. Zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprachen. Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg*, Hamburg, Universität Hamburg.

Saint-Marty,Dominique, 2006, *Sprachstandserhebung am Beispiel einer bilingualen Grundschulklasse im Elsass. Erprobung einer Methode und empirische Auswertung*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe [wissenschaftliche Hausarbeit].

Sambanis, Michaela, 2007, *Sprache aus Handeln – Englisch und Französisch in der Grundschule*,Landau, VEP [Habilitation à diriger des thèses].

Scheiterle, Katja, 2006, *Durchführung und Evaluation einer bilingualen Unterrichtseinheit im Politikunterricht der Realschule Klasse 9 'Un village de magasins d'usine à Roppenheim'*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Schlemminger, Gérald, 2006, « Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen… Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen, Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung », dans Schlemminger, Gérald (Hg.), *Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren. Reihe « Sprachenlernen konkret! Beiträge zur angewandten Linguistik und Sprachvermittlung », hg. von Werlen, E. / Schlemminger, G. / Piske, Th., Bd. 1, p. 139-168.

Schlemminger, Gérald, 2007, *Cahier de l'évaluation individuelle réactive des compétences en langue étrangère (Cercle) Niveau II*, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Centre de recherche en bilinguisme scolaire.

Schnieders, Guido / Komor, Anna, 2005, « Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung », dans Ehlich, Konrad et *al.*, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*, Bonn / Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11), p. 261-342.

Schönfeldt, Claudia, 2005, *Die Rolle der Visualisierung im bilingualen deutsch-englischen Erdkundeunterricht*, Braunschweig, Technische Universität Carolo-Wilhelmina [Thèse].

Schwob, Irène / Demierre-Wagner, Andrea, 2003, *Résultats des élèves de l'immersion précoce et moyenne en 6P à Sierre et Monthey : annexes*, Neuchâtel, Institut de Recherches et de Documentation Pédagogique (IRDP).

Soprano, Anne-Maire / Chevrie-Muller, Claude, 2000, « Évaluation des apprentissages scolaires : lecture, orthographe, mathématiques », dans Chevrie-Muller Claude / Narbona, Juan, *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*, Paris, Masson, p. 145-166.

Thommen, Evelyne / Schirtz-Nägeli, Andrée, 2002, « Le développement de la compréhension de la discontinuité entre l'actuel et le virtuel dans les images », dans *Émotion et développement*, nº 2, vol. 54, p. 117-139.

Trim, John *et al.*, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), Paris, Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2001

Truchot, Claude (dir.), 1994, *Le plurilinguisme européen*, Paris, Champion.

Vollmer, Helmut J., 2007, « Zur Modellierung und empirischen Erfassung von Fachkompetenz am Beispiel der Geographie », dans Vollmer, Helmut J. (dir.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*, Frankfurt/Main, Peter Lang, p. 279-298.

Weinmann, Hanna, 2003, *‚Den Rest habe ich geraten'. Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht an der Primarschule. Fallstudien zu sechs tutoriellen Lehrer-Schüler-Gesprächen*, Zürich, Universität Zürich (Lizenziatarbeit).

Weisseno, Georg / Schlemminger, Gérald / Götzmann, Anke, 2007, «'Ein Factory Outlet Center für Roppenheim' – Konzeptuelles Wissen über Politik im muttersprachlichen und bilingualen », dans Richter Dagmar (Hg.), *Politische Bildung von Anfang an*, Schwalbach / Ts., Wochenschauverlag. Reihe Politik und Bildung, Band 45, p. 276-288.

Werlen, Erika, 2007, *Untersuchung zur Beurteilung des bilingualen Unterrichts durch die Schülerinnen*, Bern, Universität Bern, Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung [non-publié].

Werlen, Erika / Crot, Christine / Haunss, Jeanette / Manz, Stephanie / Méron-Minuth, Sylvie / Weskamp, Ralf / Bleutge, Christine, 2005, *Schlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule – Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch* (WiBe) / *Baden-Württemberg*, Tübingen, Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.

Werlen, Erika et al., 2003, 4. *Zwischenbericht Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprache in der Grundschule. Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch*, Tübingen, Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.

Wode, Henning / Berger, Claudia / Klust, Svenja / Tonn, Gesa, 2001, *L2-Lauterwerb in bilingualen Kindertagesstätten*, Kiel, Englisches Seminar u. Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt, Christian-Albrechts-Universität.

Wode, Henning / Devich-Henningsen, S. / Fischer, U. / Franzen, V. / Pasternak, R., 2002, *Englisch durch bilinguale Kitas und Immersionsunterricht in der Grundschule : Erfahrungen aus der Praxis und Forschungsergebnisse*, Kiel, Englisches Seminar u. Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt, Christian-Albrechts-Universität.

Zangl, Renate / Peltzer-Karpf, Annemarie, 1998, *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs*, Tübingen, Narr.

Zenz, Daniela, 2004, *Bilinguales Lehren und Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Realschule – eine Selbstlernkartei in der Zielsprache Französisch zum Thema „Wasser" als methodische*

Umsetzungsmöglichkeit, Karlsruhe, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (wissenschaftliche Hausarbeit) [mémoire de fin d'études].

Ziegler, Gudrun / Franceschini, Rita (dir.), 2007, *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule.Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.

@ANNEXE

Annexes

Annexe 1 : Glossaire de l'évaluation

A				
1	**Évaluation des compétences langagières**		Sprachstandserhebung /Sprachstandtest	
1.1		analyse de profil du locuteur	Sprachprofilanalyse	
1.2		observation	Beobachtung	
1.3		techniques d'approximation	Schätzverfahren	
1.4		test	Test	
B				
1	**Évaluation critériée**		kriterien-orientiertes Testen	criterion-referenced testing
1.1		évaluation basée sur la tâche	lernaufgabenorientierte Testen	task based testing
1.2		test diagnostique	Diagnostiktest / Spracheignungstest / -prüfung	
1.3		test de positionnement	Spracheinstufungstest	
2	**Évaluation formative**		lernprozess-bezogenes Testen	process--referenced testing
3	**Évaluation normative**		normen-bezogenes Testen	norm-referenced testing
4	**Évaluation sommative**		standard-bezogenes Testen (summative Evaluation)	standard--referenced testing / achievement testing
5	**Évaluation des représentations**		Auswertung der Einstellungen	
5.1		hétéroévaluation du locuteur	Fremdeinschätzung	
5.2		autoévaluation du locuteur	Selbsteinschätzung	

Annexe 2 : Histoire en image *Vater und Sohn* (E. Ohsser [E. O. Plauen] 2000)

Image	Description
1	An einem schönen Sommertag liegt Herr Becker auf seiner Liege im Garten und isst genüsslich einen Apfel. Herr Müller, sein Nachbar, beobachtet ihn verärgert, weil es seine Apfel sind.
2	Um zu vermeiden, dass Herr Becker weiterhin seine Äpfel isst, bindet Herr Müller seinen Baum mit einem Seil fest. Damit möchte er erreichen, dass keine Apfel mehr in Herrn Beckers Garten fallen.
3	Das Anbinden des Baumes war für Herrn Müller sehr anstrengend, deshalb wischt er sich mit einem Tuch den Schweiß von der Stirn. Zur gleichen Zeit liegt Herr Becker gemütlich auf seiner Liege und schläft.
4	Plötzlich reißt das Seil und alle Äpfel fliegen in Herrn Beckers Garten. Fassungslos sieht Herr Müller seinen Apfeln hinterher. Herr Becker wird aus seinem Mittagsschlaf gerissen und schlägt vor lauter Schreck die Hände über dem Kopf zusammen.

Annexe 3 : Extrait du *Cahier de l'évaluation individuelle réactive des compétences en langue étrangère* (Cercle) *Niveau II* (G. Schlemminger 2007)

2. Orientierungsanleitung zur Analyse des Sprachstandes

2.1 Technische Voraussetzungen

Material: - Minidisk – Tragbares Mikrofon – Kamera

Vor Beginn der Interviews muss die Funktion der Materialien überprüft werden.

2.2 *Vorstellung der Ziele der Einzelinterviews (ganze Klasse)*

Der/die InterviewerIn stellt der gesamten Klasse vor Beginn der Einzelgespräche das Ziel, das er/sie mit diesem Interview erreichen will, vor. Dies muss unbedingt vor der ganzen Gruppe erfolgen, um den Schülern und Schülerinnen die Angst zu nehmen.

Interaktionsmuster:

> Wir kommen von der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe und wollen mit euch ein Interview führen. Bei unserem letzten Besuch haben wir uns gefreut, wie gut ihr schon Deutsch könnt.

> Wir haben euch eine Bildergeschichte mitgebracht, die ihr uns erzählen sollt. Die Geschichte handelt von zwei Männern. Der Mann auf der Liege heißt Herr Becker, der andere heißt Herr Müller."

(Der Interviewer zeigt zur Verdeutlichung auf beide Männer).

2.3 Allgemeine Voraussetzungen

Während des Einzelinterviews spricht der/die InterviewerIn immer in der Zielsprache der Testperson und macht sich Notizen über das Verhalten der Testperson.

Es ist empfehlenswert, dass zwei InterviewerInnen vorhanden sind, da so Einer die technischen Arbeiten übernimmt und der andere sich um das Inhaltliche kümmert.

Für die spätere Auswertung ist es notwendig, das Mikrophon so nah wie möglich an das Kind anzubringen.

2.4 Begrüßung

Der/die InterviewerIn stellt sich der Testperson (dem Schüler / der Schülerin) vor. Das Ziel der Begrüßung ist auch eine entspannte Atmosphäre mit der Testperson herzustellen. Sollte die Testperson sehr ängstlich sein, kann die Interaktionsphase noch ausgebaut werden.

> Interaktionsmuster:

> - Guten Tag, ich bin Herr/Frau …

> - Wie heißt du?

> - Wie geht es dir?

2.5 Vorstellung der Testsituation

Vor Beginn des Interviews stellt der/die InterviewerIn der Testperson die Videokamera vor, um dieser die Angst zu nehmen.

2.6 Durchführung der Testsituation

Der/die Interviewende führt die beiden handelnden Personen kurz ein, indem sie die deren Namen nennt.

Salutation du début

Présenter une balle ou une peluche pour qu'ils aient quelque chose en main.

Bonjour, je m'appelle … et voici … Et toi, tu t'appelles comment ? (Et tu as quel âge ?)

Ça va… ? Assieds-toi. Je vais te montrer une histoire, tu vas bien regarder et après tu me raconteras ce que tu as vu. Pendant ce temps, XY va filmer et le micro sur la table, c'est pour bien entendre ce qu'on va dire.

Voici M. Dupont et M. Martin (en montrant). Je te laisse un peu observer tout/te seul/e, tu regardes bien et après tu me racontes, d'accord ? (*temps de lecture de l'histoire*)

Tu as fini / tu es prêt/te ? Très bien, alors, qu'est-ce qu'il se passe dans cette histoire de Monsieur Dupont et M. Martin ?

Aide :

Qu'est-ce que c'est ? Tu ne connais pas ce mot ? Tu veux connaître ce mot ? C'est un mot nouveau pour toi ?

1. Qu'est-ce qu'ils font ? Où ils sont ?
   Regarde les visages – Comment se sent Monsieur Martin ? **Pourquoi** ?
2. Qu'est-ce qu'il fait, M. Martin ? Comment ? **Pourquoi** ?
3. Qu'est-ce qu'ils font, M. Dupond et M. Martin ? Regarde les visages. Pourquoi a-t-il chaud ?
4. Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que M. Martin a réussi ?

> *En cas d'extrême difficulté ➔ Passer les images une à une.*
> Qu'est-ce que tu vois ? Décris les couleurs, les objets…

> **Vocabulaire éventuellement difficile :**
> Une chaise longue
> Une corde
> Attacher
> Un marteau
> Un piquet
> Transpirer

> **ATTENTION : pas de question fermée !**

> Salutation de la fin
> Merci…
> S'il te plait, ne raconte pas l'histoire aux autres élèves.

Annexe 4 : Questionnaire socioprofessionnel et linguistique

N° de la fiche : *N° de la cassette*

Code :

(En partie, le questionnaire peut être rempli par l'élève.)

1	Interviewers	_____
2	Date de l'interview / heure :	_____
3	Établissement scolaire :	_____
4	Nom de l'élève, Prénom	_____
5	Sexe :	M F
6	Date et lieu de naissance :	_____
7	Âge lors de l'interview (année, mois) :	_____
8	Nationalité :	_____
9	Langue(s) parlée(s) avec l'enfant :	_____
10	Si tu parles plusieurs langues à la maison, réponds aux questions suivantes :	
11	Langue (s) parlée(s) à la maison :	_____
	Avec qui cette langue / ces langues sont-elles parlées ?	
12	Mère :	Langue :
13	Père :	Langue :
14	Autre personne :	Langue :
15	Langue maternelle de la mère :	_____
16	Langue maternelle du père :	_____
17	Profession des parents	
18	Mère :	_____
19	Père :	_____

Annexe 5 : Évaluation quantitative d'une cohorte (classe) : syntaxe, lexique, morphologie

SchülerIn (Code) / Kategorie					
Gesamtwortzahl / verschiedene Wörter	/		/	/	/
Begriffswörter (Nomen) / verschiedene Begriffswörter	/		/	/	/
Verben / verschiedene Verben					
Funktionswörter gesamt (Pronomen, Konjunk. Präpos.)/versch. Funktion	/		/	/	/
Zeigewörter: da, das...					
Adjektive / verschiedene Adjektive	/		/	/	/
Verzögerungswörter (hmm, ahh...)					
Deklinationsformen / Deklinationsf. gramm. korrekt	/		/	/	/
Konjugationsformen / Konjugationsf. gramm. korrekt	/		/	/	/
Bau der nominalen Wortgruppen / Bau der nominalen Wortgruppen gramm. korrekt	/		/	/	/
erkennbare Sätze insgesamt / keine Satzgrenzen erkennbar	/		/	/	/
Verbform: Präsens an der richtigen Stelle: wie oft? / ...an falscher Stelle	/		/	/	/
Verbform: Präsens Präfix wie oft? / ...an falscher Stelle	/		/	/	/
Verbform: Satzklammer: wie oft? / ...an falscher Stelle	/		/	/	/
Nebensatz: wie oft? / ...an falscher Stelle	/		/	/	/
Noch andere Satzbautypen (welche)					
Selbstverbesserung					
Codeshifting - Wechsel zur L1					

@NOTES

1 Comme la terminologie concernant l'évaluation varie d'une langue à l'autre, nous proposons en annexe 1 un glossaire.

2 Cf. H. Krafft / J. Piaget (1925), E. Margairaz / J. Piaget (1925).

3 L'hypothèse de « *bootstrapping* » stipule que les informations prosodiques jouent un rôle essentiel dans l'accès aux mots et dans la construction du lexique (cf. P. W. Jusczyk 1997).

4 Comme la terminologie varie d'un pays à l'autre, nous nous sommes permis d'établir un glossaire trilingue (voir annexe 1).

5 D'autres catégorisations sont possibles, voir par ex. celle de K. Ehlich (2005 : 43 *sq.*) qui distingue entre techniques d'approximation (*Schätzverfahren*), observations, analyses de profil (*Profilanalyse*) et tests.

6 Pour une présentation des types d'évaluation pour l'allemand comme langue maternelle et langue parlée par des élèves de migrants, voir G. Schnieders / A. Komor (2005). Pour le français langue maternelle, voir C. Chevrie-Muller (2000) et A. M. Soprano / C. Chevrie-Muller (2000).

7 La distinction entre observation participante et non participante n'est pas pertinente pour notre démarche.

8 Pour ne donner que l'exemple le plus connu actuellement : le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Trim *et al.* 2001) est basé principalement sur l'observation directe à l'aide de grilles de catégories. Un dispositif de paramètres, de catégories et d'exemples précise les descripteurs et fixe les niveaux communs de référence.

9 « Apprentissage d'une langue seconde en Alsace », projet mené sous l'égide de l'IUFM d'Alsace.

10 À partir d'un corpus de classes de français en enseignement extensif, nous sommes arrivés à des conclusions similaires (cf. G. Schlemminger 2006). À ce sujet, voir aussi l'analyse d'une observation directe de P. Senkel (2004).

11 Une partie du „Portfolio" du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Trim *et al.* 2001) relève de l'observation indirecte autoévaluative.

12 Cf. A. Bothorel-Witz / D. Huck (1996, 2000), J. Jaeckle (2002).

13 Voir aussi O. Mentz (2007).

14 Il faut également mentionner la thèse d'E. Churiki (2003) qui a travaillé, d'un point de vue sociologique, sur les représentations des locuteurs bilingues.

15 En Allemagne et dans les pays anglophones, le test de closure (C-Test) est toujours très prisé pour l'évaluation des compétences linguistiques. Il consiste à tronquer chaque cinquième mot ; parfois les premières lettres du mot sont indiquées (cf. G. de Landsheere, 1973). Il n'a jamais été utilisé pour

l'évaluation de la compétence bilingue. En effet, la validité du concept psycholinguistique d'une grammaire d'anticipation intériorisée de J. W. Oller (1976) est loin d'être pertinente (cf. aussi les critiques de S. Bolton 1991 : 30 *sqq.*).

16 Pour une présentation détaillée de l'état de la recherche sur les classes bilingues publiques en Alsace, voir D. Huck (2008).

17 Cf. également le rapport d'évaluation de D. Huck (2002).

18 J. Eckerth (2007: 93) parle de « *fokussierte Lernaufgaben* ».

19 Pour la présentation d'autres travaux ne portant pas sur l'enseignement bilingue, voir J. Eckerth (2007 : 95).

20 Dans ce tableau, nous ne distinguons pas les mémoires de maîtrise des travaux scientifiques « autonomes ». Les premiers ne répondent pas toujours à toute la rigueur et au niveau scientifiques requis d'une thèse, etc. Cependant, il nous a paru utile de les réunir ici pour montrer une nouvelle tendance dans la recherche sur le bilinguisme scolaire.

21 Cf. entre autres : H. Wode / C. Berger / S. Klust / G. Tonn (2001), K. Kersten / C. Imhoff / B. Sauer (2002), H. Wode / S. Devich-Henningsen / U. Fischer / V. Franzen / R. Pasternak (2002), T. Piske (2006) ; P. Burmeister (1994).

22 Les termes de multilinguisme et de plurilinguisme ne connaissent pas une définition arrêtée. Ainsi, C. Truchot (1994) propose une autre que celle qui est le plus répandue. En général, le premier est désigné comme la coexistence de langues et de pluralité de communautés linguistiques dans un espace donné. La notion de plurilinguisme décrit, pour nous, la connaissance de plusieurs parlers par une même personne. [NDR]

23 Cette politique a été réaffirmée et approfondie en 2007, cf. J. C. Beacco (dir.) (2007).

24 E. Werlen *et al.* (2005) ont accompagné l'introduction de l'enseignement précoce extensif des langues dans le Bade-Wurtemberg dans le cadre d'une recherche-action (2001-2004). Ses objectifs sont : – l'évaluation didactique et pédagogique des nouvelles instructions et programmes (de 2001) pour le français précoce dans le but de les compléter et de les améliorer, – l'amélioration de ces instructions et programmes, – l'observation des stratégies d'apprentissage pour élaborer des procédés d'enseignement, – l'analyse des meilleures pratiques observées pour perfectionner des méthodes et procédés d'enseignement, – la description des niveaux de compétence à atteindre

et le développement exemplaire de matériaux didactiques. Pour l'enseignement précoce extensif il existe de nombreux travaux de recherche. Pour le Bade-Wurtemberg, voir également : C. Bleutge (2006), M. Sambanis (2007) ; pour la Bavière : R. Andreas (1998) ; pour Berlin : C. Neveling (2007), pour Hambourg : K. P. Kahl / U. Knebler, pour la Saxe : A. Kubanek-German (2003) ; pour la Sarre : G. Ziegler / R. Franceschini (dir.) (2007) ; J. Dauster (2005) ; D. Elsner (2007). Pour l'Autriche : R. Zangl / A. Peltzer-Karpf (1998), H. Weinmann (2003). Pour la France : L. Audin / M.A. Ligozat / C. Luc (1999), C. Luc (dir.) (1998).

25 Il s'agit des établissements suivants : Deutsch-französische Grundschule Stuttgart, Zähringer-Grundschule Neuenburg, Michael-Wild-Grundschule Müllheim, Falkenhausen-Grundschule Kehl, Weiherhof-Grundschule Freiburg, Grundschule Iffezheim, Grundschule Ottersdorf, Gartenschule Karlsruhe. En Bade-Wurtemberg, on compte actuellement 168 établissements préscolaires (*Kindertagesstätten*) ayant un encadrement bilingue.

26 Cf. N. Huppertz (2000), N. Huppertz (dir.) (2000, 2003).

27 Cf. H. H. Reich / H. J. Roth (2004).

28 Cf. E. Margairaz / J. Piaget (1925), H. Krafft / J. Piaget (1925).

29 Ces deux histoires en images nous paraissent trop enfantines tant au niveau de la trame narrative que sur le plan graphique.

30 Nous remercions les étudiants des cours de linguistique pour leur précieuse aide : C. Becker, N. Bruns, N. Cambon, R. Demeusy, J. Freund, I. Frey, M. Gaumé, C. Hass, K. Hoffmann, L. Hofmann, S. Ihle, V. Jaeger, S. Jost, K. Kantz, A. Karg, J. Keller, A. Klee, M. Klein, C. Köppel. N. Krier, E. Mack, A. Lettow, J. Linz, T. Mauser, N. Marché, M. Nehrbass, A. Ouhalima, E. Ploquin, E. Pontius, S. Rakoczy, N. Razafimahéfa, M. Renault, J. Schuischel, S. Schweizer, M. Steiner, W. Switlick, A. Thiel, S. Weigel, C. Weller, A. Zimmermann, M. Zinsmeister.

31 Il s'agit de l'intervalle de temps nécessaire entre le développement de la compétence de compréhension et l'émergence d'une production langagière soutenue.

32 Les résultats de la recherche menée dans une seule classe de CM1 par D. Saint-Marty (2006) confirment notre démarche.

33 C'est l'outil le plus utilisé, entre autres pour l'évaluation PISA en Allemagne. Pour le logiciel, voir R. Rimmele (2007).

@RESUMES

Français

Dans cet article, nous situerons d'abord le cadre de notre recherche par rapport aux théories de langue et de l'acquisition actuellement en vigueur. Elles permettent de mieux comprendre les modèles d'évaluation des performances langagières que nous discuterons par la suite. Puis, nous présenterons notre propre démarche. Elle suit une méthodologie basée sur l'« analyse de profil » du locuteur adaptée à l'acquisition de compétences langagières bilingues en milieu scolaire de type paritaire[1]. Nous montrerons l'élaboration et l'étalonnage des outils dans le cadre de la phase pilote et exposerons les premiers résultats de recherche.

[1] La parité des langues (à l'école maternelle en France, au jardin d'enfant en Allemagne et à l'école élémentaire) signifie qu'il y a 13 heures hebdomadaires dans une langue d'enseignement et 13 heures hebdomadaires dans l'autre langue d'enseignement. En France, l'alternance entre les deux langues s'effectue à la journée ou à la demi-journée. Le principe « un maître – une langue » est dominant.

Deutsch

In diesem Text skizziere ich zunächst die Bezugspunkte der Untersuchung, den Sprachbegriff und die Spracherwerbsmodelle, um so den epistemologischen Rahmen für das Projekt abzustecken. Dies ermöglicht auch, die verschiedenen Spracherhebungsverfahren besser zu verstehen, die dann im Folgenden vorgestellt werden. Anschließend stelle ich unseren Ansatz zur Sprachstandserhebung in paritätisch organisierten Bilingualklassen vor, der sich an einem Sprachprofilmodell orientiert. Ich stelle im Besonderen die Pilotphase mit der Eichung der Spracherhebungsinstrumente und der Entwicklung des methodischen Vorgehens dar. Erste Ergebnisse werden diskutiert und weitere Arbeiten an einer Longitudinalstudie aufgezeigt.

@INDEX

Mots-clés

analyse de profil du locuteur, bilinguisme scolaire, classe bilingue, évaluation, modèle d'évaluation

Schlagwortindex

bilinguale Klassen Grundschule, Evaluation, Methodologie, Sprachprofil, Evaluationsmodelle

@AUTEUR

Gérald Schlemminger
Professeur des universités à la Pädgogische Hochschule de Karlsruhe, Allemagne. Centre de recherche en bilinguisme scolaire à la Pädgogische Hochschule. Axes de recherche : enseignement bilingue et son évaluation — aspects psycholinguistiques du bilinguisme scolaire — autonomie de l'apprenant et TICE — réalité virtuelle, 3D et apprentissage des langues - autonomie de l'apprenant en classe de langue (pédagogie Freinet).
IDREF : https://www.idref.fr/034587462
ISNI : http://www.isni.org/0000000382106986
BNF : https://data.bnf.fr/fr/12532792