

Juin 2026

Immersion Autrement

Rapport final de l'évaluation du projet pilote (2025-2026)

Josianne Veillette et Nathalie Stübi



Der vorliegende Forschungsbericht wurde im Rahmen des Projekts «Immersion autrement. Lehrpersonenmobilität als Schlüssel zu immersivem Unterricht» (2024-2026) unter der Leitung von Simone Ganguillet, Pädagogische Hochschule Bern, und Gwendoline Lovey, Pädagogische Hochschule FHNW, verfasst. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind Josianne Veillette und Nathalie Stübi verantwortlich.

Le présent rapport scientifique a été réalisé dans le cadre du projet «Immersion autrement. Lehrpersonenmobilität als Schlüssel zu immersivem Unterricht» (2024-2026), sous la direction de Simone Ganguillet, Pädagogische Hochschule Bern, und Gwendoline Lovey, Pädagogische Hochschule FHNW. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à Josianne Veillette et Nathalie Stübi.

Zitation / Citation:

Veillette, Josianne & Stübi, Nathalie (2026). Immersion autrement. Rapport final de l'évaluation du projet pilote. <https://immersion-autrement.ch/publikationen-publications/>.

TABLE DES MATIÈRES

1. PRINCIPES FONDAMENTAUX DU SUIVI SCIENTIFIQUE	2
1.1. MANDAT ET CONTEXTE	2
1.2. BUT DE L'ÉVALUATION	2
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE	3
1.3.1. MODULE 1 : ENTRETIENS	3
1.3.2. MODULE 2 : OBSERVATIONS DE CLASSES	4
1.3.3. MODULE 3 : ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES	4
1.3.4. MODULE 4 : QUESTIONNAIRES D'AUTO-ÉVALUATION	5
1.3.5. MODULE 5 : ATELIER D'ÉCHANGE AVEC LES ENSEIGNANT·E·S ("WORKSHOP")	6
1.4. LIMITES DU SUIVI SCIENTIFIQUE	6
2. RÉSULTATS PAR MODULES	7
2.1. MODULE 1 : ENTRETIENS	7
2.1.1. CE QUI A PERMIS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET	8
2.1.2. LES APPORTS POSITIFS DU PROJET	10
2.1.3. LES BESOINS	11
2.1.4. FREINS LIÉS AU PROJET	13
2.2. MODULE 2: OBSERVATIONS DE CLASSES	15
2.2.1. ACTIVITÉS	15
2.2.2. ATTITUDES	16
2.2.3. CONSIGNES	16
2.3. MODULE 3: ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES	17
2.3.1. SYNTHÈSE DES PROPOS DES ÉLÈVES EN SUISSE ALLEMANDE	17
2.3.2. SYNTHÈSE DES PROPOS DES ÉLÈVES EN SUISSE ROMANDE	18
2.4. MODULE 4 : QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION	19
2.4.1. PERCEPTION DES COMPÉTENCES	19
2.4.2. TENDANCES GÉNÉRALES PAR CATÉGORIES	20
2.5. MODULE 5: ATELIER D'ÉCHANGE AVEC LES ENSEIGNANT·E·S ("WORKSHOP")	21
2.5.1. PREMIÈRE QUESTION	22
2.5.2. DEUXIÈME QUESTION	23
2.5.3. TROISIÈME QUESTION	24
2.5.4. QUATRIÈME QUESTION	25
2.5.5. CINQUIÈME QUESTION	26
2.5.6. QUESTIONS FINALES	26
3. RÉPONSES AUX QUESTIONS ET CONCLUSION	28
3.1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PAR MODULES	28
3.2. RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE	30
4. BIBLIOGRAPHIE	32
5. ANNEXES	33
5.1. CANEVAS D'ENTRETIEN	33
5.2. GRILLE D'OBSERVATION	37
5.3. QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION	39

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Codage des données.....	3
Tableau 2 : Exemple de tri des données issues des entretiens.....	7
Tableau 3 : Liste des observations de classes.....	15
Tableau 4 : Citations extraites des entretiens menés avec les élèves des classes germanophones.....	17
Tableau 5 : Citations extraites des entretiens menés avec les élèves des classes francophones.....	18
Tableau 6 : Evolution globale des auto-évaluations des enseignant·e·s sur leurs compétences didactiques et linguistiques.....	19
Tableau 7 : Moyennes totales par temps de mesure et groupe linguistique.....	20
Tableau 8 : Tendances générales par catégories.....	20

1. PRINCIPES FONDAMENTAUX DU SUIVI SCIENTIFIQUE

1.1. MANDAT ET CONTEXTE

Le projet « Immersion autrement » vise à renforcer la collaboration intercantonale dans le domaine de l'éducation, à offrir aux enseignant·e·s et aux élèves de l'école obligatoire la possibilité d'acquérir des compétences linguistiques et interculturelles et de faire des expériences par-delà les frontières linguistiques. En outre, il encourage la coopération intercantonale entre les services de l'enseignement obligatoire de différents cantons pour la promotion des langues nationales. Le projet « Immersion autrement » fait ainsi une proposition concrète de mise en œuvre des « Recommandations d'exécution relatives à la coordination intercantonale des échanges et de la mobilité » (CDIP 2019).

Dans le cadre de ce projet, un duo d'enseignant·e·s de Suisse romande et de Suisse alémanique échange son lieu de travail au cours d'une année scolaire, un jour de semaine fixé à l'avance, de sorte que les élèves de l'école d'accueil bénéficient ce jour-là d'un enseignement immersif dispensé par un·e enseignant·e de l'autre région linguistique. Les enseignant·e·s acquièrent de précieuses expériences au niveau linguistique et développent leurs compétences linguistiques spécifiques à la profession grâce à un échange intensif avec leur duo. Elles et ils acquièrent en outre des compétences en didactique de l'enseignement par immersion ce qui, au terme de l'année scolaire, les outille pour enseigner certaines disciplines dans leur propre classe dans une autre langue nationale. Pour les élèves, ces cours immersifs assurés durant une année scolaire par un·e enseignant·e de l'autre région linguistique représentent un moyen concret de se familiariser, dès le plus jeune âge, à une autre langue nationale.

« Immersion autrement » a d'abord été conçu en tant que projet pilote. Co-dirigé par la PH FHNW et la PHBern, il s'étend sur une période de deux ans. Si l'année scolaire 2024/2025 (année 1 du projet) a été consacrée à la clarification du cadre juridique et à la préparation méthodologique et didactique de l'échange d'enseignant·e·s/de l'enseignement par immersion, l'année scolaire 2025/2026 (année 2 du projet) a concerné l'activité d'enseignement en tant que telle, assurée par les enseignant·e·s impliqué·e·s, des réunions de réseau et la publication du concept. Il s'agissait de réunir entre 6 à 12 enseignant·e·s des deux régions linguistiques, pour mener cette expérience immersive avec leurs classes, soit 1 à 2 enseignant·e·s pour chacun des cantons de Soleure, de Berne (germanophone et francophone), de Bâle, de Neuchâtel et du Jura.

À la demande de la PH FHNW et de la PHBern, un suivi scientifique a été mené d'août 2025 à juin 2026 par les co-signataires de ce présent rapport, soit Madame Josianne Veillette et Madame Nathalie Stübi. Ce suivi a principalement porté sur les points forts de ce projet, tout comme sur les points de vigilance à observer. Les données recueillies reposent sur des entretiens semi-directifs conduits avec plusieurs actrices et des acteurs directement concerné·e·s par ce projet pilote, des observations de classe, des entretiens de groupes avec quelques élèves et des questionnaires d'auto-évaluation adressés aux enseignant·e·s. Dans le cadre d'un atelier collectif animé en mars 2026, les enseignant·e·s ont aussi été invité·e·s à réagir sur des résultats-clés issus des entretiens qui avaient été menés en amont du projet.

Le présent rapport présente les résultats obtenus en trois grandes parties : 1) les objectifs du mandat et le contenu des différents modules assurés pour le suivi scientifique ; 2) les analyses et synthèses propres à chacun des modules ; 3) une discussion autour des principaux résultats et des questions de recherche.

1.2. BUT DE L'ÉVALUATION

Le suivi scientifique avait pour objectif d'examiner de manière critique la conception du projet pilote et d'identifier des éléments à prendre en compte en vue d'une implémentation permanente d'« Immersion autrement ». Il a été prévu de mener une enquête qualitative, de même que de réaliser des observations de quelques classes participantes. La présente recherche avait pour ambition :

1. D'identifier les conditions-clés favorables à l'émergence et au maintien d'un « climat bilingue » dans ce dispositif immersif (comprendre si, comment et pourquoi cette immersion peut être possible ?) ;
2. D'observer dans quelle mesure les représentations des acteurs et actrices de l'éducation influencent la conception et la mise en œuvre d'un dispositif immersif ;
3. Par l'intermédiaire de ce rapport, de créer un « document de référence » pour d'autres cantons.

En somme, il s'agit de vérifier à quel point le projet pilote « Immersion autrement » est viable dans sa conception et d'identifier d'éventuels « zones d'ombre » à prendre en compte pour son amélioration.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Notre recherche a été principalement rythmée par les trois questions suivantes :

- De quelle manière le projet pilote « Immersion autrement » a-t-il été perçu et vécu par les actrices et les acteurs concerné·e·s ?
- Quels effets, notamment linguistiques, ce projet pilote a-t-il sur le terrain ?
- Dans quelle mesure ce projet pilote « Immersion autrement » peut-il être pérennisé ?

Afin de pouvoir répondre aux questions formulées ci-dessus, le mandat d'évaluation s'est focalisé sur divers types d'actrices et d'acteurs concerné·e·s par le projet pilote, soit des responsables cantonaux, des directions, des enseignant·e·s et des élèves. Dans ce qui suit, nous présentons les différents modules du rapport, c'est-à-dire la nature des données recueillies et les acteurs et actrices propres à chacune de celles-ci.

1.3.1. Module 1 : Entretiens

Pour être en mesure d'avoir une vision globale des enjeux liés à ce projet pilote, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les personnes qui ont joué un rôle, de près ou de loin, dans « Immersion autrement ». Il était en effet nécessaire de recueillir le témoignage de personnes qui assument des fonctions variées au sein des diverses institutions impliquées, c'est-à-dire d'interviewer les actrices et les acteurs qui occupent des missions au sein des différents échelons hiérarchiques et qui ont été sollicité·e·s pour la conceptualisation ou la mise en œuvre de ce projet.

Nous avons mené 20 entretiens, et plus particulièrement auprès de :

- Huit enseignant·e·s¹ ;
- Quatre directions² ;
- Huit responsables / représentant·e·s des cantons.

Afin d'assurer l'anonymat des témoignages, voici la manière dont nous avons codé les données :

Tableau 1 : Codage des données

Enseignant·e·s	Directions	Responsables et représentant·e·s des cantons
Ens. 1	Dir. 1	Admin. 1
Ens. 2	Dir. 2	Admin. 2
Ens. 3	Dir. 3	Admin. 3
Ens. 4	Dir. 4	Admin. 4
Ens. 5		Admin. 5
Ens. 6		Admin. 6
Ens. 7		Admin. 7
Ens. 8		Admin. 8

La totalité de ces entretiens a été réalisée en visioconférence sur une période qui s'est échelonnée du 2 mai 2025 au 18 décembre 2025. Selon ce que les personnes avaient à nous raconter et leur degré d'implication dans le projet, les entretiens ont duré entre 20 minutes et 60 minutes. Soulignons que nous avons sciemment mené les entretiens avec les huit enseignant·e·s avant le début de l'expérience pratique, soit entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025. Nous souhaitons en effet recueillir leurs impressions sur la mise en place du projet, mais aussi sur ce qu'ils et elles anticipaient. L'objectif était par ailleurs de les questionner de nouveau plusieurs mois après le début des échanges de duos (c'est-à-dire le 4 mars 2026), afin de confronter leurs perceptions formulées avant d'entrer dans le projet à leur expérience concrète d'« Immersion autrement ». Cette 2^e phase d'entretien fait l'objet du Module 5 ci-dessous (cf. 1.3.5).

Les thèmes abordés durant les entretiens initiaux concernaient les éléments suivants :

- La manière dont ils et elles ont été impliqué·e·s, les raisons / motivations pour lesquelles ils et elles ont fait partie du projet, leurs perceptions de la plus-value de ce projet (retombées individuelles et/ou institutionnelles) ;

¹ Le projet pilote ambitionnait de rassembler entre six et douze enseignant·e·s, soit un à deux enseignant·e·s par canton. Quatre duos de deux enseignant·e·s ont finalement pu être organisés, pour un total de huit enseignant·e·s. Ce suivi scientifique a donc mené des entretiens avec l'ensemble des enseignant·e·s impliqué·e·s dans ce projet pilote.

² Les directions d'écoles sont celles où les observations ont été menées : voir le point 1.3.2.

- L'organisation et la mise en place du projet, les directives à suivre, la collaboration avec les différent·e·s partenaires, l'adéquation du projet avec la réalité du terrain, les éléments budgétaires ;
- Les éléments facilitant ou, au contraire, freinant la mise en œuvre de ce projet ;
- Les besoins potentiels en termes de formation, de ressources humaines et matérielles, de soutien ;
- Les attentes, appréhensions et apports liés à ce projet pilote.

Les entretiens, enregistrés grâce à l'accord de chacune des personnes interviewées, ont ensuite été partiellement retranscrits : seuls les passages les plus importants ont été intégralement retranscrits, tandis que le reste des propos a été synthétisé. Ces synthèses restent au plus près des mots, des expressions ou des formulations utilisés par les participant·e·s, mais ne contiennent pas les répétitions, les hésitations ou encore les expressions élidées (par exemple : « y'a ») et adverbes élidés (« pis ») ou autres formes propres du langage oral. Nous avons aussi eu recours à un outil de transcription en ligne, particulièrement pour les entretiens en allemand. Une fois les transcriptions réalisées, nous avons ensuite réécouté les entretiens afin de lisser les textes et nous assurer que les transcriptions respectaient les propos. Nous remercions les collaboratrices de la PH Bern pour leur précieuse aide pour leurs relectures des entretiens en allemand, tout comme les cheffes de projet, qui nous ont aidé à concevoir les diverses questions des canevas d'entretien et à les traduire en allemand.

1.3.2. Module 2 : Observations de classes

Afin de considérer la manière dont se vit concrètement cet échange et de pouvoir observer les interactions linguistiques entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e, nous nous sommes rendues dans des classes. Il s'agissait en effet de pouvoir s'imprégner de ce « climat bilingue » et de découvrir la manière dont se vit concrètement cet échange. L'idée n'était pas d'évaluer la pertinence des pratiques didactiques de l'enseignant·e, mais bien d'être témoin des retombées concrètes de ces pratiques immersives.

Ces observations de classes ont été réalisées auprès de deux duos, qui ont été choisis selon trois critères : avoir une constellation ville / campagne ; observer un échange au sein d'un même canton et entre deux cantons différents ; avoir deux cycles différents. Nous avons ainsi visité quatre classes, dont une seule a pu être observée à deux reprises (Ens. 6), pour un total de cinq observations³. Ces observations se sont échelonnées sur une période de quatre mois, soit de novembre 2025 à février 2026.

Pour pouvoir saisir le « climat bilingue » de la classe, une grille d'observation a été réalisée. Cette grille mettait l'accent sur :

- Les formes sociales des activités menées (frontal, binômes, groupes, sous-groupes) ;
- La clarté des consignes et des explications (paraphrases, répétitions, langage corporel, images, multimédias, etc.) ;
- La présence, ou non, d'une alternance entre les langues (traduction, remédiation) ;
- La compréhension des élèves (demandes de reformulations en L1 ou L2) ;
- La production orale des élèves ;
- Le vocabulaire / le contenu de l'activité.

Une fois l'observation terminée, les notes manuscrites de cette grille ont été systématiquement retranscrites sous la forme d'un compte-rendu global, assorti d'une impression générale de ce qui avait été vécu dans la classe.

1.3.3. Module 3 : Entretiens avec les élèves

Ce suivi scientifique s'est aussi intéressé à la manière dont les élèves ont concrètement vécu cet enseignement immersif. Il nous était impossible d'interviewer l'ensemble des élèves des quatre classes concernées ; aussi avons-nous réalisé des entretiens de groupes (ou « focus group »), afin de toucher un nombre non-négligeable d'élèves. Seul·e·s les élèves qui le souhaitaient et dont les parents ont donné leur accord⁴ ont participé à ces entretiens.

³ Pour des raisons de maladie, nous n'avons malheureusement pas pu observer une classe en décembre 2025. La visite d'observation ayant été planifiée des mois à l'avance, il nous a ensuite été impossible de trouver une autre date, faute de compatibilités de nos calendriers respectifs. De même, nous devions nous rendre en mars 2026 dans deux classes, afin de réaliser une 2^e observation dans chacune d'elles (soit le duo d'une classe en Suisse romande et d'une classe en Suisse allemande). Malheureusement, une enseignante de ce duo a dû se retirer pour cause de maladie : les échanges de classes n'ont pu se poursuivre, ce qui ne nous a pas permis de concrétiser ces deux observations. Nous nous sommes donc rendues à cinq reprises dans des classes, au lieu de huit visites d'observation, tel qu'il était initialement prévu.

⁴ Un formulaire de consentement a été distribué aux parents à la rentrée scolaire 2025, dans lequel nous leur expliquions les raisons de ces entretiens collectifs et la manière dont les données recueillies allaient être traitées ; la confidentialité des propos de leur enfant leur a été garantie.

Ces focus groups ont été effectués en parallèle des visites d'observation de classes, entre janvier et avril 2026⁵. Des entretiens de groupes ont ainsi été menés au sein des deux classes francophones et des deux classes germanophones. Pour réaliser les entretiens auprès des élèves de Suisse allemande, nous avons bénéficié de l'aide précieuse de deux collaboratrices de la PHBern, soit Madame Valerie Schott et Madame Michelle Krähenbühl, qui ont mené les entretiens en allemand : il était en effet nécessaire de mener ces entretiens en L1 avec des élèves qui sont parfois très jeunes ou qui ne maîtrisent pas suffisamment bien la L2 (en l'occurrence, le français) pour pouvoir réellement exprimer leurs pensées et leurs impressions par rapport à cet échange immersif.

Voici comment ces entretiens ont été réalisés : trois groupes de trois ou quatre élèves se succédaient, pour nous rencontrer dans une salle attenante à la salle de classe. Chacun de ces entretiens a duré entre dix et vingt minutes, pour un total d'une quarantaine d'élèves.

Le canevas d'entretien avait pour objectif de recueillir leurs commentaires sur cette expérience et sur leurs perceptions des langues, que ce soit d'une manière générale ou de l'allemand/du français en particulier. Ces entretiens ont permis de faire réagir les élèves sur : 1. la manière dont ils et elles conçoivent les effets de cette immersion sur leurs compétences linguistiques et sur leur envie de mieux connaître la langue de l'autre région linguistique ; 2. leur niveau de satisfaction / insatisfaction par rapport à cet échange ; 3. leur motivation en classe ; 4. les activités menées ; 5. leur perception du degré de difficulté d'avoir un·e enseignant·e de L2 ; 6. l'utilité de cette immersion dans l'autre langue et enfin ; 7. l'importance de connaître le français / l'allemand en Suisse et les autres langues en général. Les entretiens ont été enregistrés (audio) et retranscrits dans leur intégralité.

1.3.4. Module 4 : Questionnaires d'auto-évaluation

Les enseignant·e·s impliqué·e·s ont dû répondre à un questionnaire d'auto-évaluation de leurs compétences en enseignement immersif. À réaliser en ligne au moyen d'un formulaire Microsoft Forms proposé en allemand ou en français, ces questionnaires leur ont été adressés à trois reprises, dans le cadre des réunions de réseaux organisés par les cheffes de projet. Un premier questionnaire leur a été soumis au début des pratiques immersives (10 septembre 2025), un deuxième au courant du projet (03 décembre 2025) et enfin, une troisième fois lors de la dernière réunion du réseau (04 mars 2026).

Nous cherchions à observer si ce projet pilote avait des retombées sur la perception des enseignant·e·s à l'égard de leurs propres compétences linguistiques. Il était en effet difficile, dans le cadre d'un suivi scientifique mené sur quelques mois, de pouvoir évaluer les compétences concrètes en langues et les éventuelles répercussions chez chacun·e·s des participant·e·s. Aussi avons-nous opté pour des questionnaires d'auto-évaluation, qui permettent de sonder la manière dont les enseignant·e·s conçoivent eux / elles-mêmes les retombées de cet échange immersif et leurs progressions potentielles en L2.

Nous avons eu recours au même questionnaire pour les trois moments d'auto-évaluation, ceci pour pouvoir comparer les changements d'attitudes et de perceptions au fur et à mesure de l'avancée du projet. Le questionnaire en ligne comportait 18 questions et se divisait en deux catégories :

- 1) Compétences en didactique du plurilinguisme
 - Créer du matériel pour l'enseignement bilingue
 - Enseigner en immersion
- 2) Compétences en L2
 - Compréhension écrite
 - Production écrite en L2
 - Interaction en L2

Conçu de manière à ce que les enseignant·e·s évaluent leur propre capacité à réaliser des tâches spécifiques liées à ces deux types de compétences, ils et elles devaient choisir entre : « Non acquis » ; « En voie d'acquisition » ; « Acquis » ; « Maîtrisé », ou encore entre : « Pas du tout à l'aise » ; « Moyennement à l'aise » ; « À l'aise » ; « Très à l'aise », selon le type de compétences et les activités questionnées. Les résultats ont été directement enregistrés sur un document Excel par le biais de Microsoft Forms. Sur la totalité des questionnaires recueillis, quatre sont malheureusement manquants, soit un lors de la séance de décembre 2025 et trois pour celle menée en mars 2026.

⁵ Les observations prévues en mars 2026 ont été annulées, mais nous avons pu maintenir les entretiens avec les élèves. Les « focus groups » de la classe des élèves germanophones ont été réalisés en mars 2026, alors que ceux avec les élèves francophones ont été faits en avril 2026.

1.3.5. Module 5 : Atelier d'échange avec les enseignant·e·s ("Workshop")

Tel que précisé, nous avons mené des entretiens auprès des enseignant·e·s participant au projet au printemps 2025, soit avant le début de l'expérience immersive. Or, déjà à cette époque, nous avons projeté de mener un entretien collectif avec les enseignant·e·s plusieurs mois plus tard. Dans cet objectif, nous avons sélectionné cinq thématiques-clés parmi les diverses questions figurant sur le canevas d'entretien. Ces thèmes concernaient plus particulièrement leurs impressions sur leurs besoins potentiels pour enseigner en immersion, sur les objectifs et les défis d'un tel projet, sur leurs attentes et appréhensions, sur l'adéquation du projet avec la réalité du terrain et sur la viabilité anticipée du projet.

Nous avons ensuite synthétisé leurs réponses, afin d'animer un atelier de discussion avec cinq enseignant·e·s⁶ l'année suivante, soit le 04 mars 2026. En mars 2026 en effet, les enseignant·e·s participaient activement au projet depuis plus de 7 mois : il s'agissait alors de les faire réagir face aux réponses qu'ils et elles avaient données au moment où il et elles n'avaient pas encore officiellement débuté les échanges de classe.

D'une durée d'une heure, cet échange collectif a aussi permis de recueillir leurs témoignages sur leur expérience pratique ou d'obtenir des informations contextuelles additionnelles. Ce module présente les cinq questions, accompagnées de la synthèse des réponses obtenues en 2025, suivies des principaux commentaires des personnes présentes durant cet atelier et qui font office de contre-point.

1.4. LIMITES DU SUIVI SCIENTIFIQUE

La méthodologie proposée dans le cadre de ce travail a été pensée et développée de manière à répondre aux questions de recherche. Néanmoins, comme pour toute recherche, l'interprétation des résultats nécessite la prise en compte de certaines limites.

Premièrement, il s'agit d'un suivi scientifique qui analyse les perceptions et les représentations relatives à ce projet (conceptualisation / mise en œuvre, éventuelles retombées, compétences en langues), c'est-à-dire sur la façon dont les actrices et acteurs ont vécu ce projet et ont interprété cette expérience. Si ceci correspond aux objectifs du mandat scientifique, il est nécessaire de garder à l'esprit que les résultats présentés dans ce rapport rendent compte des impressions de notre propre compréhension des propos recueillis auprès de ces participant·e·s. L'intérêt est d'offrir, à l'instar de Soulet (2006), une interprétation et une lecture de leurs postures et perspectives qui soient les plus *plausibles* et *recevables*, mais surtout liées aux objectifs de cette recherche. Notons en outre que l'atelier collectif du 04 mars 2026 a été utile pour vérifier que nos interprétations des réponses recueillies au printemps 2025 respectaient leurs questionnements et propos, puisque les enseignant·e·s présent·e·s ont confirmé la justesse des éléments discutés.

Deuxièmement, ce suivi scientifique a recueilli des données sur une phase relativement courte ; les résultats se veulent succincts et ciblés. Les aléas ne nous ont pas non plus permis d'obtenir toutes les données initialement prévues (cinq observations au lieu de huit ; atelier de retour mené auprès de cinq enseignant·e·s au lieu des huit impliqué·e·s ; quatre questionnaires d'auto-évaluation qui n'ont pas été remplis), même si cela ne nous a pas empêché d'obtenir des résultats d'analyses intéressants.

Troisièmement, les élèves qui font partie du projet ont des parcours familiaux qui leur sont propres. Ils et elles expérimentent des contextes linguistiques personnels variés (milieux familiaux ou sociaux monolingues, bi- ou plurilingues ; expériences de vie ; voyages réalisés ; etc.) qui agissent assurément sur leurs rapports à cette expérience immersive. S'agissant du fait que les entretiens de groupe (ou « focus groups ») recueillaient leurs impressions sur cette expérience précise, le cadre de ce suivi ne nous a pas permis de nous focaliser sur les réalités individuelles des élèves.

Enfin, nous tenons à souligner que les questionnaires d'auto-évaluations reposent sur la perception subjective des actrices et acteurs. L'intérêt de cette question interprétative réside dans le fait que ces personnes nous font part de leur vérité au moment où elles répondent aux questionnaires.

Pour toutes ces raisons, les résultats nécessitent une certaine prudence puisqu'il s'agissait de répondre aux questions du suivi scientifique et qu'en conséquence, plusieurs paramètres n'ont pu être abordés. Le croisement des données a toutefois permis de formuler des résultats au plus proches de la réalité des participant·e·s à ce projet pilote.

⁶ Sur les huit enseignant·e·s participant au projet, seul·e·s cinq ont pu être présent·e·s ce jour-là.

2. RÉSULTATS PAR MODULES

2.1. MODULE 1 : ENTRETIENS

Ce Module 1 se rapporte aux entretiens qui ont été menés avec les diverses personnes qui ont joué un rôle dans « Immersion autrement », à divers degrés et titres. Tel que précisé précédemment, un total de 20 entretiens a été réalisé avec huit enseignant-e-s, quatre directions et huit responsables ou représentant-e-s des cantons.

En guise de rappel, voici les thèmes abordés dans les entretiens :

- La manière dont chacun-e a été impliqué-e, les raisons / motivations relatives à leur participation au projet, les perceptions de la plus-value de ce projet (retombées individuelles et/ou institutionnelles) ;
- L'organisation et la mise en place du projet, les directives à suivre, la collaboration avec les différent-e-s partenaires, l'adéquation du projet avec la réalité du terrain, les éléments budgétaires ;
- Les éléments pouvant faciliter ou freiner la mise en œuvre de ce projet ;
- Les besoins potentiels en termes de formation, de ressources humaines et matérielles, de soutien ;
- Les attentes, appréhensions et apports liés à ce projet pilote.

En guise de rappel, chaque entretien a été partiellement retranscrit, c'est-à-dire que seuls les passages les plus importants ont été intégralement retranscrits. Les extraits moins significatifs ont été synthétisés, mais de manière à rester au plus près des mots, des expressions ou des formulations utilisés par les personnes interviewées.

Certes, les propos recueillis pour l'ensemble de ces divers-e-s actrices et acteurs ont été rythmés par le canevas d'entretiens, qui cherche à répondre aux deux questions principales du suivi scientifique, soit les conditions-clés permettant l'émergence et le maintien d'un climat bilingue et les influences potentielles des représentations linguistiques pour la viabilité d'un tel dispositif immersif. Mais au fur et à mesure des lectures de ces entretiens, nous avons pu dégager quatre thématiques principales, auxquelles nous avons associé une couleur, et que nous avons nommées ainsi : 1. Ce qui a permis la mise en œuvre (gris) ; 2. Les apports positifs du projet (jaune) ; 3. Les besoins (vert) ; 4. Les freins liés au projet (rose).

Pour nous retrouver dans les données, nous avons procédé de la manière suivante : chaque entretien a été trié par les quatre codes couleurs. Nous avons ensuite regroupé tous les propos correspondant à chacune des couleurs dans un tableau dédié aux catégories d'actrices et d'acteurs. Plus précisément, nous avons créé un tableau Excel associé aux enseignant-e-s, un tableau Excel pour les directions et un dernier tableau Excel pour les responsables ou représentant-e-s des cantons, afin d'avoir l'ensemble des propos par types d'actrices et d'acteurs et par thématiques.

Voici un exemple d'échantillon réduit et modifié, à des fins illustratives :

Tableau 2 : Exemple de tri des données issues des entretiens

	A permis la mise en œuvre	Apports positifs du projet	Besoins	Freins liés au projet
Direction 1	Alors, c'est vraiment l'enseignante qui l'a qui, qui en a entendu parler. [...]. Puis elle, et c'est elle qui est venue vers moi.	Un échange entre enseignants, que ça allait forcément être enrichissant, autant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes. Donc j'étais enthousiaste pour elle.	Après, je pense ce qu'ils ont besoin c'est de si, je pense que, c'est de, de temps quoi. Que le travail soit reconnu finalement.	J'imaginai pas l'ampleur peut-être du projet pilote, peut-être.
Direction 2	XXX	XXX	XXX	XXX
Direction 3	XXX	XXX	XXX	XXX
Direction 4	XXX	XXX	XXX	XXX

Chacune de ces colonnes a fait l'objet d'un nouveau document, afin de disposer des propos relatifs à une seule thématique et ce, pour chacun des types d'actrices et d'acteurs. Ainsi, tant pour les enseignant-e-s, les directions que pour les responsables des cantons, nous avons ainsi créé un document regroupant l'ensemble des passages relatifs à « A permis la mise en œuvre », un document pour les « Apports positifs du projet », un document pour les « Besoins » et enfin, un dernier pour les « Freins liés au projet ». Ceci nous permettait d'avoir une vue d'ensemble de ce qui avait été précisé pour chacune de ces thématiques, pour laquelle nous avons alors rédigé une synthèse. Ce sont les synthèses de ces thématiques que nous présentons ici, accompagnées de citations dans des encadrés. Ces synthèses ont été rédigées de manière à rester au plus près des commentaires recueillis auprès

des personnes interviewées, mais les mots ou expressions mis entre guillemets dans le texte sont directement repris des propos retranscrits.

Pour rappel, notre suivi scientifique a été réalisé dans l'année 2 du projet, soit après que le cadre juridique de ce projet ait été clarifié, notamment grâce à la participation des directions et des représentant·e-s ou responsables cantonaux (durant l'année 1 du projet). Les entretiens conduits avec les enseignant·e-s se sont déroulés avant même qu'ils et qu'elles aient débuté l'expérience d'échange. Les interviews menées avec les directions et les représentant·e-s ou responsables cantonaux ont eu lieu alors qu'« Immersion autrement » était déjà en route.

2.1.1. Ce qui a permis la mise en œuvre du projet

2.1.1.1 Du point de vue des enseignant·e-s

Les modalités du processus de recrutement et de mise en œuvre ont été abordé par les enseignant·e-s, qui disent avoir été informé·e-s du projet par divers canaux.

Certain·e-s disent avoir approché·e-s par l'une des cheffes du projet pilote, tandis que d'autres l'ont été par les services de l'enseignement obligatoire ou par leur direction. Quelque-un·e-s ont reçu l'information via les

J'ai eu un téléphone avec le Service de l'enseignement [...], pour avoir plus d'informations, [...]. Ce qui me rassurait peu, c'est que c'est en projet pilote et du coup, il y avait peu d'infos. [Cette personne] m'a vraiment dit « Ben, comme c'est un projet pilote, tu peux t'inscrire, on regarde et pis tu peux encore décider de pas y aller, si ça convient pas ». Parce que j'avais des questions qui étaient encore pas résolues, [...], et [elle] pouvait pas me répondre, encore là, parce que c'était pas, heu, fixé quoi. Du coup, j'y suis allée comme ça. [Ens. 3]

Newsletter, ce qui les a incité·e-s à aller consulter la page web du projet ou à directement s'adresser à leur direction ou au service de l'enseignement obligatoire pour obtenir plus d'informations. Le fait que le projet soit « pilote » a pu avoir un effet sur l'information disponible au début du projet, puisque tout n'était pas très clair au moment de s'inscrire. L'ensemble des enseignant·e-s interrogé·e-s décrivent les cheffes de projet comme étant flexibles, ce qui est une qualité importante pour un projet pilote. Les enseignant·e-s estiment par ailleurs qu'ils et elles doivent aussi, de leur côté, faire preuve

d'adaptabilité et de flexibilité. Des réalités concrètes sont également évoquées. Par exemple, le fait de disposer ou non d'une voiture – le temps de déplacement en transport public étant parfois trop important – ou de pouvoir choisir une version « allégée », c'est-à-dire de réaliser un échange une fois par mois au lieu d'une fois par semaine, sont autant de conditions ayant permis à certain·e-s d'entrer dans le projet. Enfin, bien que le duo ait pu être « imposé », les enseignant·e-s ont rapidement reçu des informations sur leur partenaire, ce qui a été fortement apprécié : il était en effet important de se rencontrer avant la rentrée. Les participant·e-s valorisent la communication et la collaboration, tout en souhaitant pouvoir se lancer dans leur projet en autonomie.

2.1.1.2 Du point de vue des directions

Les directions interviewées font aussi part de leur implication et de leur expérience relative à la mise en œuvre concrète de ce projet pilote. Il ressort que le succès du projet repose largement sur l'initiative des enseignant·e-s et sur un cadre administratif, présenté comme assez léger pour les établissements. Dans la majorité des cas, l'initiative vient de l'enseignant·e lui-même/elle-même. Ce sont les enseignant·e-s qui ont réalisé les recherches, entrepris les démarches et ont tenté de gérer la planification et l'organisation pratique avant même la rentrée scolaire. Les directions soulignent la motivation, l'enthousiasme et la curiosité des enseignant·e-s volontaires, qui doivent tout de même avoir un certain niveau linguistique pour garantir la compréhension des élèves, tout comme faire preuve

Pour nous, l'école, il y a, il n'y a pas besoin enfin, on n'a aucun problème avec ça, parce que ça ne coûte rien. Donc il faut que ça continue à nous coûter rien. [Dir. 2]

Ich fand die Kommunikation sehr gelungen. Man hat immer schnell Antwort erhalten, wenn man eine Frage hatte. Und ich denke auch, gerade bei einem neuen Projekt sind viele Fragen noch da. Unklarheiten, weil es das erste Mal durchgeführt wird. Aber es war immer sehr angenehm, auch in Kontakt zu sein mit Simone und Gwendoline. Deswegen hat das eigentlich ziemlich gut geklappt. [Dir. 3]

d'une grande flexibilité et d'une ouverture d'esprit. Pour les directions, la charge de travail liée au projet est jugée comme étant assez minime, voire inexistante. Elles interviennent surtout sur le plan organisationnel (ajustement des horaires, gestion des déplacements, signature de documents ou de formulaires). La charge administrative est comparée à celle de l'accueil d'un·e nouvel·le enseignant·e au sein de l'équipe. L'un des points forts relevés est l'absence d'impact financier négatif pour les écoles. Tandis que les frais de remplacement sont pris en charge par le canton, les directions apprécient le travail des responsables du projet, qui ont su simplifier au maximum les procédures administratives et se montrer très réactives en cas de questions. Pour les directions, les cheffes du projet sont jugées « enthousiasmantes » et capables de donner envie de s'investir dans le projet.

2.1.1.3 Du point de vue des responsables ou représentant·e·s des cantons

Si ce projet a pu voir le jour, c'est qu'il bénéficie d'un soutien institutionnel, souvent aligné sur des objectifs cantonaux préexistants. D'abord, le budget pour « Immersion autrement » n'était pas très conséquent pour les

Le budget pour Immersion autrement n'était pas si conséquent, [...], puisque c'est essentiellement Movetia puis l'OFC qui prennent en charge les frais, plus les hautes écoles pédagogiques et donc c'est pas un coût très, très, conséquent pour les cantons. [Admin. 2]

[L'enseignant·e] ne souhaitait pas se déplacer chaque semaine parce que c'était trop lourd, on a pu assez vite échanger et dire « Ok, nous, on envisage un autre format ». Et c'est vrai que les personnes qui gèrent le projet à la PH-FHNW, elles sont super réactives, elles sont très ouvertes, c'est très facile d'échanger avec elles donc c'est vraiment aidant pour que le projet se mette en place. [Admin. 5]

cantons car Movetia⁷, l'Office fédéral de la culture (OFC) et les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) prennent en charge l'essentiel des frais. Déjà engagé dans le projet SO-PRIMA⁸, qui vise à renforcer l'enseignement du français, le canton de Soleure a ainsi pu facilement faire adopter la proposition d'allouer une partie du financement pour ce projet. De son côté, le Canton de Berne a décidé de financer le projet au niveau de la Direction de l'Instruction publique, et de l'intégrer dans les fonctions des responsables du bureau des échanges linguistiques

pour l'école obligatoire. Le canton de Neuchâtel, qui s'implique activement dans ce genre de projet immersif, faisait déjà partie du groupe de travail SONE (Soleure-Neuchâtel), créé dans le cadre d'une déclaration d'intentions de collaboration. Le canton du Jura, étant en réaménagement de son enseignement de l'allemand, a profité de l'occasion pour participer au projet. L'établissement d'un cadre légal et administratif cohérent entre cantons a nécessité un important travail impliquant des responsables RH et des juristes, en vue de coordonner les conventions, les contrats et examiner les éléments légaux. Afin d'éviter de complexifier la situation des enseignant·e·s, particulièrement sur les questions liées aux caisses de pension et aux assurances, il a été décidé de maintenir le contrat dans le collège de départ. Des difficultés organisationnelles ont pu être solutionnées et ont permis que ce projet pilote voit le jour, telles que l'harmonisation des pensum (charge d'enseignement), la gestion des remplacements en cas de maladie, les questions d'autorisation d'enseigner certaines disciplines (comme le sport) ou encore, la flexibilité des modalités d'échanges.

Plusieurs interlocutrices et interlocuteurs soulignent en outre l'importance de la motivation, des compétences et de la transparence des cheffes de projet en tant que facteurs-clés pour la participation des cantons. La description du projet et le calendrier ont été jugés exhaustifs et transparents. Les cantons ont par ailleurs grandement apprécié que les cheffes de projet aient préparé tous les documents administratifs (flyers, présentations Power Point, ébauches de convention). Cette prise en charge du côté matériel et administratif a été un soutien majeur. La flexibilité des organisatrices (en acceptant par exemple un format mensuel et non hebdomadaire), tout comme leur ouverture, ont particulièrement été mises en valeur. Les cantons ont clairement communiqué ne pas pouvoir prendre le *lead* du projet en raison des contraintes de temps de travail et des limites financières ; aussi le fait que

Tout ce côté matériel, administratif, ça a été d'une grande aide, [...]. Nous, on n'aurait pas eu le temps de mettre ça en place, [...]. C'est aussi très appréciable que ce soit [les cheffes du projet] qui fassent ce suivi d'enseignement immersif, qui propose des activités pour les classes ; nous, [...], on n'aurait pas eu ces ressources-là. [Admin. 3]

Quand la direction de l'Instruction publique a dit aux autres écoles qu'on y participerait, elle a précisé [...], qu'on ne pouvait pas avoir un rôle qui nous prenne trop de temps de travail, ça a été communiqué dès le début. Nous on fait selon les possibilités qu'on a, en termes financier et de temps de travail donc ça, ça a été communiqué clairement dès le début déjà en 2024. [Admin. 4]

les cheffes de projet aient été les interlocutrices principales des enseignant·e·s a-t-il été souligné par les participant·e·s comme étant une condition-clé de la viabilité du projet. Sa mise en œuvre a aussi pu être possible grâce à la communication. Plusieurs méthodes de diffusion ont été employées, avec des succès variés. L'ensemble des cantons ont eu recours à divers canaux de communication, tels que des plateformes officielles, des flyers, des *newsletter* ou magazines, des réseaux sociaux, des bulletins d'information ou lors de réunions officielles collectives. Certains cantons ont par ailleurs personnellement sollicité des enseignant·e·s par

courriel. L'information a aussi parfois été transmise par le « bouche à oreille », par la direction d'école, ou par des enseignant·e·s informé·e·s, qui ont sollicité leur propre direction.

Enfin, quelques éléments sont jugés essentiels pour la réussite de l'implémentation du projet. Il était important que la convention garantisse qu'il n'y aurait pas de perte financière pour l'enseignant·e, que ce soit pour le salaire, le suivi des échelons et l'expérience. Par ailleurs, la prise en charge des frais de remplacements et de

⁷ Movetia est une « agence nationale pour la promotion des échanges et de la mobilité dans le système éducatif, [qui soutient] financièrement des projets tels que les échanges de classes, les semestres d'échange ou encore les coopérations entre institutions, sur mandat de la Confédération et des cantons ». Site Internet : <https://movetia.ch/>

⁸ « SOprima steht für Solothurner Projekt für immersive Unterrichten, Austausch und Mobilität. Mit dem Programm SOprima setzt sich der Kanton Solothurn für motivierenden Französischunterricht an der Volksschule ein. Französisch soll auf allen Schulstufen mehr Gewicht erhalten ». Site Internet : <https://so.ch/verwaltung/departement-fuer-bildung-kultur-und-sport/volksschulamt/schulbetrieb-und-unterricht/sprachen/fremdsprachen/franzoesisch/>

déplacements a permis de soulager financièrement les écoles. La bonne collaboration avec les directions d'école a permis de trouver des solutions pragmatiques.

2.1.2. Les apports positifs du projet

2.1.2.1 Du point de vue des enseignant·e·s

Diverses intentions président à la participation de ces enseignant·e·s à ce projet pilote « Immersion autrement ». En premier lieu, l'apprentissage et la pratique de la langue partenaire constituent une motivation centrale. Par

Le premier mot-clé qui me vient c'est l'apprentissage d'une langue. Je crois c'est déjà ça. Comme ma partenaire va venir enseigner tout en français, c'est pour les élèves c'est déjà ça, l'apprentissage d'une autre langue. Et côté enseignant, c'est d'apprendre une nouvelle culture ou heu, pas apprendre, mais faire connaissance. Et avec un système éducatif qui est pas pareil qu'on connaît. C'est les deux mots-clés qui me viennent. [Ens. 2]

L'idée de dédramatiser la langue, on a un peu un problème en Suisse romande avec l'allemand, à l'école on est un peu traumatisés par cette langue et donc, [...], et puis ça va montrer tout le positif de l'enseignement immersif, actuellement voilà ce qu'il va retirer dans une année, mais aussi dans dix ans, dans vingt ans, comment il se sentira face aux langues, quelles compétences seront acquises. [Ens. 8]

exemple, certain·e·s soulignent que ce projet leur permettra d'améliorer ou de réactualiser la L2. L'interculturalité représente aussi un objectif-clé. Les enseignant·e·s mentionnent en effet souhaiter découvrir une autre culture scolaire (autre système éducatif, manière d'enseigner, pratiques) mais aussi, connaître un peu mieux l'autre région linguistique qui, bien que suisse, reste différente. En leur permettant de sortir de leur zone de confort, ce projet est perçu comme un « plus » dans le bagage professionnel et personnel de chacun·e, tout en restant compatible avec la vie de famille. Selon ces enseignant·e·s, ce projet a aussi des retombées positives pour les élèves. Il permet ainsi de dédramatiser le rapport à la langue de l'autre, notamment

l'allemand en Suisse romande, qui est trop souvent associé à un excès de grammaire et de conjugaison. Cet échange favorise aussi l'ouverture des élèves à la langue et à la culture de l'autre, tout en contribuant à l'apprentissage de la L2. En proposant un enseignement immersif sous un jour positif, le projet peut encourager la formation linguistique ultérieure et l'intensification des liens et des échanges entre les régions.

2.1.2.2 Du point de vue des directions

Les directions considèrent aussi que ce projet donne lieu à des retombées positives. Il représente d'abord un levier de développement professionnel et personnel pour les enseignant·e·s. Ils et elles découvrent de nouvelles cultures scolaires, des méthodes pédagogiques différentes et d'autres outils de travail, ce qui constitue une source d'enrichissement de leurs propres pratiques. Du point de vue des compétences linguistiques, cette immersion leur permet d'améliorer l'usage courant de la L2 et de gagner en sérénité face à la langue partenaire. Enfin, l'échange permet de sortir de son cadre habituel, de "grandir" au contact d'une autre réalité et de tisser des liens, voire des amitiés professionnelles, à travers la Suisse.

Les directions affirment que ce projet est une plus-value pédagogique pour les élèves, allant au-delà du simple apprentissage linguistique. En rendant la L2 plus « vivante », ce projet permet aux élèves de voir les langues comme des outils de communication réels, et non plus comme une matière scolaire abstraite. Par ailleurs, interagir avec un·e enseignant·e qui ne maîtrise pas parfaitement leur L1 oblige les élèves à trouver des moyens de communication alternatifs, ce qui est très formateur. La présence d'une personne ayant des pratiques et des références culturelles différentes peut stimuler la curiosité des élèves, sans pour autant freiner leur progression

Ich denke sowieso, einfach auch, also auch wenn es nur Französisch sprechende Schweiz und deutsch sprechende Schweiz ein bisschen ist, vielleicht die Kultur trotzdem ein bisschen anders manchmal. Und dann das auch zu sehen, wie läuft es hier? Und wie läuft es dort? Also für die Lehrpersonen, die an diesem Projekt teilnehmen, ist es sicherlich ein riesiger Mehrwert. Oder die können auch mit der Sprache noch vielleicht dazulernen oder einfach mal an einem anderen Ort reinschauen, was vielleicht ein bisschen anders läuft. Und ich denke auch für die Kinder, also und allgemein ich denke, solche Projekte, Mehrsprachigkeit sowieso, das wird zukünftig denke ich, sowieso kommen. Also, ich denke schon, das ist ein Projekt mit Zukunft, weil es einfach diese Mehrsprachigkeit in der Schweiz. [Dir. 4]

scolaire régulière. Les propos des directions mettent en lumière les impacts de ce projet sur la culture de l'établissement scolaire. Générant une dynamique positive au sein des collègues, ces échanges renforcent l'image d'une école ouverte sur l'extérieur et sur le plurilinguisme, enjeu jugé crucial pour l'avenir en Suisse. L'enthousiasme des enseignant·e·s peut en outre motiver d'autres collègues à se lancer dans l'aventure. Les directions ont une perception globale très positive du projet : les échanges entre les enseignant·e·s partenaires sont décrits comme positifs et plusieurs soulignent la facilité d'intégration des

enseignant·e·s de L2 au sein des équipes enseignantes locales. Enfin, une direction mentionne l'intérêt des autorités scolaires cantonales à l'égard du projet, ce qui valorise l'établissement.

2.1.2.3 Du point de vue des responsables ou représentant·e·s des cantons

Selon les propos de ces actrices et acteurs cantonaux, le projet constitue une opportunité majeure pour le développement professionnel des enseignant·e·s et l'enrichissement de leurs pratiques. Participer à un tel échange dans une autre région linguistique permet en effet d'observer la manière dont fonctionnent d'autres écoles et d'alimenter ses propres enseignements. Jugé comme innovant et très intéressant, ce projet peut modifier le regard sur la façon dont on apprend les langues : en enseignant en immersion dans leur propre langue, les enseignant·e·s peuvent se rendre compte des potentielles difficultés d'apprentissage des élèves.

Les bénéfices pour ceux/celles-ci sont aussi soulignés. Qu'il favorise la cohésion nationale, l'ouverture culturelle ou la motivation des apprenant·e·s, « Immersion autrement » permet de ne pas rester cloisonné dans un

Je pense qu'en allant enseigner ailleurs, de manière immersive, on amène aussi notre région, notre tradition avec, notre manière de vivre et ça, c'est une immense richesse pour les enfants. Mais aussi pour le corps enseignant, parce qu'il y aura forcément des discussions et après, ça donne envie d'aller voir ce qui se passe ailleurs. [Admin. 3]

Moi je trouve que tous ces projets, on verra comment ça fonctionne mais Immersion autrement, Vabene, Vabene plus, c'est vraiment très porteur pour la cohésion nationale. C'est toutes des choses qu'on devrait toujours mettre en avant. [Admin. 6]

enseignement monolingue et est considéré comme très porteur (à l'exemple de Vabene ou de Vabene+⁹). Parce que l'enseignant·e amène avec lui/elle sa région, ses traditions et sa manière de vivre, cette expérience a des retombées chez les élèves qui ne se situent pas sur le seul plan langagier : il s'agit aussi de richesse culturelle et d'ouverture d'esprit. Il est crucial d'ouvrir très tôt les enfants à la deuxième langue nationale et de leur montrer qu'il est possible d'apprendre une langue grâce à des moments forts sur le plan affectif.

Du point de vue financier, le projet est considéré comme ayant un faible coût, notamment avec l'aide de Movetia, et est jugé très intéressant, comparativement à d'autres formations coûteuses (par exemple, une formation de deux semaines à l'étranger). Le projet remédie par ailleurs à certaines politiques cantonales qui ciblent plutôt les formations didactiques que celles visant à améliorer les compétences linguistiques de l'enseignant·e. Jugée complémentaire aux programmes cantonaux existants (échanges individuels, échanges de classes), cette expérience sur une année scolaire permet aux enseignant·e·s de perfectionner leurs connaissances langagières spécifiques à la profession. On espère également encourager la mise en place de partenariats entre écoles.

2.1.3. Les besoins

2.1.3.1 Du point de vue des enseignant·e·s

Les entretiens ont permis d'échanger sur les besoins des acteurs et actrices impliqué·e·s. Du côté des enseignant·e·s, le matériel est le point le plus fréquemment abordé : plusieurs soulignent en effet qu'il y a beaucoup de matériel à créer ou à imaginer par eux/elles-mêmes, ce qui rend la tâche plus compliquée. S'il est mentionné qu'il y a peu de matériel bilingue de disponible, certain·e·s auraient souhaité avoir accès aux moyens d'enseignement de l'autre région linguistique. Les enseignant·e·s se disent prêt·e·s à utiliser leur propre matériel ou celui de l'école. Bien que certain·e·s enseignant·e·s aient déjà une expérience d'enseignement immersif ou de formation bilingue, quelques-un·e·s ont mentionné qu'il est difficile de trouver des formations continues

spécifiques à l'enseignement bilingue. Il serait pertinent d'avoir une formation continue sur la manière d'aborder l'autre langue avec les élèves, car cela est particulier à chaque cas et dépend du duo, des matières et des cycles. Si un soutien linguistique peut être bénéfique, le soutien sur place (personne de contact qui parle la L2, personne tutrice dans l'autre école) et la clarté administrative et inter-cantonale sont jugés importants. Ainsi, une mini-formation pour comprendre le fonctionnement dans les autres cantons aurait été apprécié. L'échange et la bonne relation avec le duo sont cruciaux pour la réussite de cette expérience.

Le seul truc que je trouve qui manque toujours c'est du matériel. On a beaucoup à créer nous, ou imaginer beaucoup de choses. Et donc c'est un peu plus compliqué. [Ens. 5]

Eine Kontaktperson in der Partnerschule zu haben, die ein wenig Deutsch spricht, und auch bei der Arbeit mit den Kindern helfen kann [das wäre hilfreich], aber es geht auch ohne. [Ens. 1]

⁹ « Lancé en 2020 par les cantons de du Valais, de Berne et de Neuchâtel, sous la direction de la PHBern, le projet VABENE a comme objectif de mettre à disposition des enseignant·e·s du primaire des séquences « clé en main » pour enseigner différentes matières en immersion partielle à travers l'allemand L2. En lien avec le PER, ce matériel est utilisable dans des classes bilingues, mais aussi en îlots immersifs dans le cadre d'un enseignement monolingue ». Site Internet : <https://bdper.plandetudes.ch/ressources/groupe/604/>

2.1.3.2 Du point de vue des directions

En premier lieu, les directions ont souligné des éléments liés aux compétences et à la préparation des

Ich kann mir vorstellen, dass ein paar Jahre Berufserfahrung sehr fest dienen können, dass man weiß, welche, oder wie ist man als Lehrperson, dass man keinen Rollenkonflikt bekommt, auch wenn man an einer anderen Schule ist, dass man so geerdet ist. Ich denke, die Sprache ist ein Hauptthema, also dass man da ein genügend hohes Niveau hat, um sich auch verständigen zu können und auch vor allem im Unterricht mit den Kindern zu sprechen oder sich zumindest Basissachen erhalten können am Unterricht, oder? [Dir. 3]

enseignant·e·s. Il est ainsi indispensable que l'enseignant·e possède déjà une base solide dans la langue partenaire. L'enseignant·e doit en effet pouvoir communiquer avec les élèves, les parents et ses collègues dans un environnement entièrement germanophone / francophone : l'échange ne doit pas être perçu comme un séjour linguistique pour débutant·e·s, mais bien comme un moyen pour perfectionner ses compétences linguistiques. Ces directions

précisent aussi que quelques années de pratique sont un atout, puisque cela permet à l'enseignant·e de se sentir consolidé·e dans son rôle et ses tâches au sein de l'établissement hôte. Quelques directions soulignent qu'une formation spécifique sur l'enseignement en immersion serait favorable aux enseignant·e·s, qui bénéficieraient d'outils concrets pour communiquer avec des élèves d'une autre langue. Les directions mentionnent également des besoins en matière de ressources pédagogiques. Il serait utile de proposer une documentation ou des informations sur les moyens d'enseignement utilisés dans le canton d'accueil avant le début de la collaboration, puisque les supports pédagogiques diffèrent entre les régions linguistiques. Mais elles précisent que les partenaires des duos s'arrangent entre eux pour la mise à disposition du matériel.

La dernière thématique abordée concerne les aspects administratifs. Selon les directions, il serait nécessaire de simplifier la convention régissant l'échange pour en faciliter la compréhension. De même, les règlements des frais (facturation, achat de matériel) ou les procédures administratives propres à chaque école doivent être impérativement clarifiées. Les directions font valoir la nécessité de reconnaître officiellement le travail et l'investissement que représente un tel projet pour l'enseignant·e.

2.1.3.3 Du point de vue des responsables ou représentant·e·s des cantons

Pour les responsables ou représentant·e·s des cantons interrogé·e·s, le soutien administratif et logistique constitue un besoin majeur. S'il est nécessaire de régler la manière dont le forfait est reversé aux enseignant·e·s, il est aussi important que les directions d'école utilisent les formulaires existants pour reverser le solde ou allouer les heures. Les personnes interviewées précisent en outre que les enseignant·e·s participant au projet ont besoin que les frais de déplacement soient pris en charge. Le bon fonctionnement des remplacements est crucial : les enseignant·e·s doivent aussi être assuré·e·s d'avoir des décharges et de la possibilité de modifier leurs horaires afin de se faire remplacer. Dans ce soutien administratif et logistique, les directions d'école et les RH sont considérées comme des personnes-clé, respectivement pour l'accueil et le suivi des enseignant·e·s et l'analyse des documents permettant les échanges. Un autre type de besoin concerne les questions pédagogiques. Pour se lancer dans une telle expérience, on estime que les enseignant·e·s ont besoin d'avoir confiance dans leurs compétences linguistiques ; des cours de conversation, en amont du projet, pourraient être proposés, ce qui permettrait de les accompagner et les rassurer dans leurs capacités à interagir dans leur nouvel environnement ou gérer les débordements en classe. Par ailleurs, il serait intéressant de mettre en place un accompagnement ou une formation pour l'enseignement immersif, afin d'en comprendre les spécificités. Si ce projet est voué à s'étendre, cette formation pourrait en outre initier les enseignant·e·s au plan d'étude de l'autre groupe linguistique (PER et LP21). La formule actuelle des formations continues offertes par les HEP pose problème, car elles dépendent du nombre d'inscriptions et s'inscrivent dans un temps trop long par rapport aux besoins du projet.

Une troisième catégorie de besoins fait référence à la collaboration, aux ressources et aux structures. Ainsi, le projet doit absolument maintenir et garantir le temps de collaboration et de *Team Teaching*, afin que les

Ça c'est hyper important, [les enseignant·e·s] ont eu le temps aussi de collaborer, de prendre leurs marques. Et ça, je crois qu'il faut absolument le garder dans ce, dans ce projet, ce, ce moment de Team Teaching où [les enseignant·e·s] sont à deux. [Admin. 8]

enseignant·e·s puissent se préparer et prendre leurs marques. Bien que des supports didactiques pour les classes n'ont pas été fournis [au moment des entretiens], les duos semblent mettre tout à disposition pour le/la collègue, tout comme les écoles, qui rendent accessibles les ressources en libre accès (licences de l'école offertes à l'enseignant·e invité·e). Enfin, les Services de

l'enseignement obligatoire pourraient offrir un cadre pour les réunions de réseau (enseignant·e·s et directions d'école), ce qui permettrait d'être plus réactifs aux besoins du terrain. Il serait pertinent de communiquer autour du projet, pour mettre en lumière l'engagement des participant·e·s et les aspects positifs pour les élèves.

2.1.4. Freins liés au projet

2.1.4.1 Du point de vue des enseignant·e·s

Il y a toujours des éléments qui ne sont pas tombés. Typiquement, le nombre de leçons qui n'étaient pas équitables d'un côté et de l'autre : comment on fait ? Nos contrats de travail allaient-ils changer ? Est-ce qu'ils allaient faire des avenants ? Est-ce qu'on est toujours embauché [dans notre canton] ? Est-ce que je perdais ma journée [dans mon école] pour la gagner [dans l'autre école] ? A priori, c'était normalement pas, mais c'était pas clair. Les moyens d'enseignement qu'on utiliserait ? Est-ce qu'on nous fournit quelque chose ? Est-ce que je peux prendre les miens ? Est-ce que je dois me fier au LP21, qu'il faut décortiquer ? J'ai eu des réponses, mais c'était pas clair quand j'ai posé ces questions car c'était en cours de discussion. [Ens. 7].

Diverses préoccupations ont été exprimées par les enseignant·e·s. Parmi celles-ci figurent d'abord les difficultés liées à l'organisation et aux aspects formels du projet, qui nécessitent plus de clarté. Par exemple, il est difficile de planifier les horaires pour la nouvelle année et de déterminer quel jour de la semaine est possible pour les deux écoles concernées. L'organisation est difficile, car l'emploi du temps doit être prévu très tôt, ce qui complexifie la préparation pour des aspects-clés (qui ? pour quelles matières ? quand ?). De même, des interrogations ont été exprimées sur les règles de

remplacement en cas de maladie ou sur la manière de gérer le nombre de leçons, puisque les heures de travail ne sont pas toujours les mêmes entre les cantons. Quelques enseignant·e·s se demandent si leur contrat de travail serait modifié, s'il y aurait des avenants, et si elles ou ils resteraient employé·e·s dans leur canton d'origine. Certain·e·s soulignent ne pas avoir pris conscience de l'ampleur des documents administratifs à remplir, surtout pendant une période déjà chargée ; s'il y a une suite au projet, tous ces aspects administratifs devraient être clarifiés. La fonction administrative de *Klassenlehrperson* (maître de classe) est aussi une chose à laquelle réfléchir, puisque ce projet d'échange peut compliquer la gestion de la classe ou encore, la communication avec les parents.

Les enseignant·e·s expriment aussi des incertitudes sur la mise en œuvre pratique de l'enseignement immersif, car certaines informations étaient encore manquantes. La préparation est jugée très intensive, nécessitant de savoir exactement ce qu'il faut enseigner et de disposer du matériel adéquat. Des questions se sont posées sur la préparation du matériel à utiliser ou celui à disposition. L'évaluation des élèves est aussi une source d'appréhension ; comment, par exemple, compléter le bulletin scolaire lorsqu'un duo enseigne une matière ? Ou encore, comment suivre des élèves et des évaluations en les voyant seulement une fois par semaine ? La gestion de classes à degrés multiples représente en outre un motif de préoccupation.

Des enseignant·e·s appréhendent également les différences culturelles et communicationnelles. En ce sens, ils et elles estiment que ce projet pilote présente plusieurs défis, puisque les disparités se situent à plusieurs niveaux : les moyens d'enseignement, la manière d'évaluer, la gestion de la classe, la relation avec les élèves, l'organisation de l'école entre deux cercles scolaires ou le cadre du travail (petite école villageoise vs grande école urbaine ; nombre de degrés et de classes par niveau). Parmi ces défis se trouvent aussi le fait de devoir jongler entre les deux langues et de s'assurer d'être compris·e

Ich habe gehört ein bisschen ein andere Verständnis aus der Hierarchie auch hat zwischen Kindern und der Lehrpersonen. Aber es ist vielleicht Vorurteilen ! Vielleicht es ist nicht so. [Ens. 1]

par les élèves, sans constamment recourir à leur L1. La communication avec les parents est également soulignée, les enseignant·e·s s'interrogeant sur le niveau de la langue, mais aussi les attentes différentes entre les deux régions. Plusieurs évoquent l'investissement personnel supplémentaire qu'un tel projet exige, et particulièrement sur les temps de déplacement.

2.1.4.2 Du point de vue des directions

Les directions d'école identifient elles aussi plusieurs points d'achoppement. Des défis se situent d'abord sur une dimension personnelle. Les directions précisent que le projet demande un investissement important, qui va au-delà de ce qui avait été appréhendé initialement. Non seulement la préparation des cours dans une L2 représente une surcharge considérable (et pour des contextes parfois complexes tels que des classes à quatre degrés), mais les enseignant·e·s doivent en outre faire preuve d'une grande motivation pour assumer les trajets qui sont souvent longs. Ces allers-retours et ces exigences rendent ce projet difficilement accessible aux enseignant·e·s ayant une famille ; « Immersion autrement » semble plus adapté à de jeunes enseignant·e·s facilement mobiles.

Ensuite, des obstacles d'ordres logistiques et financiers ressortent des propos de ces directions. Par exemple, il peut arriver qu'un·e enseignant·e doive réduire son taux d'activité, entraînant par le fait même une perte financière. De même, il est difficile d'organiser les grilles horaires favorables au temps de déplacement nécessaire pour les enseignant·e·s des duos, les liaisons de train étant rares dans les zones isolées.

Il y a quand même un investissement où il faut préparer dans une autre langue, il faut fournir un effort supplémentaire. Donc il y a quand même une charge de travail importante, je pense. Donc ça peut freiner quand même. [Dir. 1]

Ce temps de déplacement est par ailleurs présenté comme une importante dépense d'énergie pour les enseignant·e·s. Les directions s'inquiètent aussi de l'impact du projet sur la stabilité des élèves et la qualité de

l'enseignement. Certaines directions estiment en effet que le projet peut être compliqué, voire contre-productif dans le cas de classes agitées. La multiplication du nombre d'enseignant·e·s intervenant dans la classe ou les différences dans la manière d'assumer la gestion de classe peuvent par ailleurs apporter des bouleversements. L'enseignant·e en échange a très peu de contacts avec les parents d'élèves, ce qui peut nuire à leur suivi. Des directions émettent l'idée que les enseignant·e·s peuvent être animé·e·s par la crainte de commettre des erreurs de langue devant les élèves, ce qui peut constituer une barrière entre les élèves et l'enseignant·e. Enfin, on émet des doutes quant au fait que le système scolaire suisse soit réellement prêt pour des projets aussi ambitieux, qui sont encore loin d'être considérés comme la norme.

2.1.4.3 Du point de vue des responsables ou représentant·e·s des cantons

Selon l'ensemble des personnes interviewées, les complications logistiques et le manque de ressources claires représentent des défis importants. La gestion des coûts de remplacement et la réglementation de la prise en charge des leçons vacantes dans l'école hôte, en cas d'absence d'un·e enseignant·e, ont été présentées comme étant particulièrement complexes à gérer. De même, la mise en place de la convention a été compliquée, nécessitant beaucoup de temps pour qu'elle soit juridiquement cohérente pour tous les cantons. Des discussions ont dû être menées afin de clarifier si les enseignant·e·s impliqué·e·s gardaient leur contrat normal ou devaient avoir un contrat complémentaire, notamment pour les assurances et le maintien des conditions salariales malgré les différences cantonales. Le projet n'ayant pas été prévu initialement, il n'y a pas eu d'enveloppe budgétaire spécifique. Si le projet devait se développer, les personnes interviewées ont précisé qu'il y aurait des choix budgétaires à faire, et qu'il faudrait veiller à ce que les moyens financiers et le temps alloué au personnel (juriste, collaborateurs) soient assurés pour la suite.

Ces représentant·e·s ou responsables cantonaux ont aussi insisté sur l'organisation et la logistique d'un tel projet. Par exemple, la nature même des échanges hebdomadaires engendre des contraintes importantes : la coordination entre les sites et entre les duos demande beaucoup de temps. Le projet est considéré comme très exigeant et représente une charge de travail supplémentaire conséquente pour les enseignant·e·s et les établissements. De plus, le temps de déplacement constitue un frein important, la distance entre les différents

Je pense que même si les enseignants étaient motivés, ça rajoute une charge de travail trop conséquente et que ça a bloqué à ce niveau-là. [Admin. 3]

Die [Schüler] profitieren sicher, von diesem immersive Unterricht, ich glaube auch das Tandem profitiert davon, [...], und ein neuen Blick bekommt, vielleicht, [aber] ich glaube, es ist für alle ein zusätzlicher Aufwand. [Admin. 7]

sites étant parfois assez significatif. Il est aussi difficile de trouver des dotations horaires correspondant au pensum des enseignant·e·s, si les pratiques diffèrent (par exemple, 5 périodes proposées contre 7 habituellement effectuées par l'enseignant·e). Le recrutement des enseignant·e·s constitue aussi un autre type de défi. Diverses raisons ont été avancées pour expliquer le faible nombre d'enseignant·e·s engagé·e·s dans ce projet pilote. Il a en effet été difficile de trouver des

binômes en raison des différences de niveaux (cycle 3) entre les cantons, tout comme d'assurer l'adéquation des disciplines enseignées. De même, l'école secondaire complexifie l'enseignement immersif avec plusieurs classes et des niveaux différents, alors que les écoles primaires font parfois face à une pénurie d'enseignant·e·s, qui travaillent souvent à temps partiel.

Les rapports aux langues peuvent aussi faire obstacle à la participation à ce projet. Quelques responsables cantonaux avancent en effet l'idée que de nombreux·ses enseignant·e·s francophones ne se sentent pas capables de tenir une conversation en allemand (et encore moins en suisse allemand), ce qui génère peur et anxiété. À cela s'ajoutent les problématiques relatives à l'intégration dans l'école hôte : il peut être difficile de se sentir dépendant·e (par exemple, de constamment demander comment fonctionnent la photocopieuse, où se trouvent les salles, etc.), voire même être agaçant pour les collègues d'être un soutien dans la durée, d'où l'importance de trouver une bonne personne référente. Les enseignant·e·s doivent être bien préparé·e·s pour cette immersion. Mais les élèves doivent l'être aussi, car cette expérience hebdomadaire peut représenter un défi et engendrer des difficultés en termes de gestion de classe et de comportements. Enfin, des enjeux liés à la communication et au pilotage ont été soulignés. Les enseignant·e·s et les directions reçoivent souvent de nombreuses informations, et le message a pu être noyé lorsqu'il a été transmis (via les directions d'école ou d'autres canaux). Si le projet se poursuit, il est crucial que le *lead* du projet reste entre les mains des HEP (Berne et FHNW) : ceci pourrait éviter de mettre les cantons dans une situation inconfortable face au manque de ressources. Les

On peut l'expliquer historiquement, ce manque d'intérêt, on peut l'expliquer aussi par la conjoncture actuelle, par la peur, et ce que je remarque aussi c'est que beaucoup d'enseignants ne se sentent pas capables de tenir une conversation en allemand. [Admin. 5]

La difficulté principale c'est qu'on a tous dans nos centres enfin, dans nos régions, énormément de travail pis quand t'as un projet comme ça où ponctuellement tu dois ressortir du temps, il manque, c'est difficile, je trouve. [Admin. 6]

directions d'école doivent aussi assumer leur rôle de *leader* pédagogique pour faire vivre le projet, plutôt que de déléguer toutes les problématiques aux organisateurs et organisatrices.

2.2. MODULE 2: OBSERVATIONS DE CLASSES

Tel que précisé au point 1.3.2, cinq visites de classes ont pu être menées sur les huit observations initialement prévues : seul·e·ne des enseignant·e·s a ainsi pu être observé·e à deux reprises (Ens. 6 ; cf. 1.3.2). Les données recueillies ne nous permettent donc pas de faire des comparaisons entre une première observation, menée au début de la participation au projet, et une deuxième observation réalisée après plusieurs semaines d'échanges et d'expériences dans le projet.

Voici les données relatives aux observations de classes :

Tableau 3 : Liste des observations de classes

Enseignant·e·s	Degrés scolaires (PER / LP21)	Première observation	Deuxième observation
Germanohones			
Ens. 3	4H / 2. Klasse	30.01.26	(Annulée pour cause de maladie)
Ens. 4	5H / 3. Klasse	18.11.25	(Annulée pour cause de maladie)
Francophones			
Ens. 6	1H à 4H / Basisstufe	14.11.25	20.02.26
Ens. 9	5H à 8H / 3., 4., 5. Und 6. Klasse	16.12.25	(Annulée pour cause de maladie)

Les données qui ont été recueillies étant limitées en nombre, elles ne nous permettent pas de généraliser des pratiques ou des attitudes. Par ailleurs, tel que nous l'avons détaillé à la section 1.3.2, les grilles d'observation étaient orientées sur les formes sociales des activités, la clarté des consignes et des explications, le vocabulaire utilisé, les alternances éventuelles entre les langues ainsi que la compréhension et la production des élèves en L2. Ces informations, utiles pour saisir le contexte global de la classe, ne nous autorisaient pas à faire des liens entre la discipline enseignée et la / les langues (par exemple : identifier si les enseignant·e·s mettent davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue ou si l'apprentissage linguistique est intégré à la discipline et aux savoirs disciplinaires).

Ces grilles d'observations ont cependant été pertinentes pour dégager de grandes tendances sur le « climat bilingue » des classes. Nous avons ainsi pu faire état des types d'activités proposées, des pratiques, des usages et des stratégies linguistiques des enseignant·e·s, tout comme des attitudes, des réactions et du niveau de compréhension des élèves dans ce contexte d'enseignement immersif. Pour réaliser les analyses, nous avons repris les grilles d'observation et avons relevé et trié les éléments selon les catégories suivantes : activités, attitudes, compréhension (consignes).

2.2.1. Activités

Les journées d'enseignement observées ont majoritairement débuté par un moment de partage collectif. Pour l'ensemble des cinq visites de classes, les élèves ont ainsi fait un rituel autour des nombres en L2, soit en comptant jusqu'à 20 ou en faisant le décompte des camarades présent·e·s en classe. Dans deux classes, l'activité du calendrier a été proposée, au cours de laquelle des élèves étaient par exemple invité·e·s à indiquer la date et le mois, ou à énoncer de manière collective les jours / mois précédents ou suivants.

Dans la totalité des classes observées, les types d'activités ont été nombreux et variés, dans le sens où les élèves partageaient parfois des moments en plénum (lors de rituels ou de chansons), parfois se retrouvaient à travailler en groupes ou de manière individuelle. Lors des moments en plénum, nous avons pu remarquer que les élèves participaient souvent activement et s'efforçaient parfois de répondre dans la L2 (à l'intention de l'enseignant·e ou des camarades), voire même intervenaient spontanément en L2.

2.2.2. Attitudes

Dans l'ensemble, les élèves ont majoritairement adopté un comportement favorable à un enseignement en immersion. Nous avons observé que les élèves se mettaient au travail, étaient réceptifs·ves et collaboratifs·ves, dans la mesure où l'accueil fait à l'enseignant·e en échange était positif. Les élèves prenaient part aux activités proposées, sans émettre d'opposition ou manifester de la résistance. L'attitude générale observée au sein de ces classes laisse entendre une tendance plutôt positive à l'égard de cette situation d'enseignement et d'apprentissage immersif ou, du moins, l'impression qu'elle ne génère pas d'attitudes négatives majeures.

L'interaction des élèves avec l'enseignant·e se fait principalement en L1 (qui est la L2 pour l'enseignant·e), bien que celle-ci/celui-ci interagisse dans la L2 des élèves. Plus précisément, les élèves germanophones interagissent en allemand avec l'enseignant·e alors que celle-ci/celui-ci leur parlera en français, tout comme les élèves francophones parlent en français avec l'enseignant·e d'allemand, qui leur répond en allemand. Nous avons cependant été témoin, dans plusieurs classes, du fait que les élèves répondent en L2 dans des moments plus informels. Par exemple, lorsqu'il s'agit de se saluer ou de se souhaiter « bon appétit », les élèves francophones ont laissé échapper des « Wie geht's ? » ou « Guten Appetit » ou des élèves germanophones ont dit « Au revoir ! ».

Bien que l'ensemble des élèves ont eu une attitude globalement favorable au contexte bilingue de ces classes, une observation a été marquée par certaines tensions. Nous avons en effet été témoin, lors de la visite dans la classe de l'Ens. 9 en 5H / 3. Klasse, que trois ou quatre élèves refusaient d'interagir dans la langue demandée – voire même, faisaient semblant de ne pas comprendre les consignes en L2 alors que tout indiquait le contraire – ou encore, rechignaient à prendre part aux activités proposées par l'enseignant·e. Il faut préciser que dans cette situation précise, la classe était globalement très turbulente et plusieurs élèves ont montré une grande résistance face à l'enseignant·e de L2 et au civiliste, qui était présent en guise de soutien. L'attitude de ces quelques élèves durant cette journée ont eu un effet délétère sur l'ambiance générale de la classe – au détriment de celles et ceux qui participaient activement et avec enthousiasme aux activités proposées –, et aura sans contredit un impact négatif sur l'enseignement et le climat bilingue examinés lors de cette visite.

2.2.3. Consignes

Les observations des leçons ont révélé que les enseignant·e-s ne font pas le même usage du français et de l'allemand durant les moments où des explications sont données. Pour une partie des enseignant·e-s, les consignes sont formulées en L1 (qui se trouve à être la L2 des élèves), alors que dans d'autres cas, il y a un usage plus équilibré des deux langues. Nous avons observé que les enseignant·e-s s'adaptent à leurs classes. Dans le cas où l'enseignant·e constate que la compréhension des consignes données dans la langue partenaire est bonne et qu'elle permet le bon déroulement des activités, il-elle fait essentiellement usage de la L1 (L2 pour les élèves). En revanche, les enseignant·e-s ont davantage recours à la L2 (L1 pour les élèves) lorsqu'il y a une incompréhension ou un besoin de clarification. Par exemple, l'Ens. 6 donne les instructions en deux langues lors de la leçon de gymnastique, mais apporte les précisions requises en L2 (L1 pour les élèves) pour s'assurer que tous et toutes les élèves ont compris les consignes et peuvent ainsi assurer la réussite de l'activité.

Le langage de classe (par exemple, pour demander de ranger des objets ou exiger le silence) est toujours donné en L1 pour l'enseignant·e (soit la L2 pour les élèves). Nous relevons que cela n'a pas eu d'effet négatif sur le comportement des élèves, qu'ils et elles sont réceptifs·ves et comprennent généralement très bien ce qu'il faut faire.

L'apprentissage métalinguistique a été observé dans plusieurs classes. Le recours à la L1 des élèves afin de comparer les langues est une stratégie à laquelle font appel la majorité des enseignant·e-s participant au projet. Par exemple, au moment où un·e enseignant·e germanophone en 4H / 2. Klasse travaille sur le mot « sport », un élève dit, spontanément, haut et fort pour l'ensemble de la classe « Sport ! » (/ʃpɔʁt/), ce qui permet à l'enseignant·e de préciser la règle de la prononciation du « s » en allemand. L'enseignant·e leur demande aussi s'ils-elles connaissent le déterminant en allemand (der/die/das), et explique en faisant une comparaison avec les déterminants de la langue française (le/la/inexistence de la forme neutre). Finalement, l'enseignant·e voit avec les élèves le genre et le nombre et leur demande s'il s'agit d'un verbe, d'un adjectif ou d'un nom propre, afin de pouvoir expliquer à la classe qu'en allemand, les noms communs s'écrivent avec une majuscule.

Nous n'avons pas observé de problèmes majeurs de compréhension pouvant impacter le travail des élèves. Lorsque les consignes n'étaient pas totalement saisies, les enseignant·e-s avaient eu recours à la gestuelle et à des reformulations en L2 (soit la L1 des élèves), ce qui assurait la bonne mise en œuvre des activités prévues.

2.3. MODULE 3: ENTRETIENS AVEC LES ÉLÈVES

Grâce aux entretiens de groupes, nous avons été en mesure d'échanger avec une quarantaine d'élèves autour de leurs perceptions du projet immersif. Il était en effet intéressant de recueillir leurs avis sur la manière dont ils et elles vivent cette expérience, leurs perceptions de leurs propres progressions, ou non, en L2, leur motivation, les activités réalisées, les retombées possibles d'un enseignement en L2, l'utilité de cette immersion et l'importance du français / de l'allemand en Suisse. Suivant leur âge et leur degré de maturité, les élèves étaient parfois volubiles et émettaient des opinions tranchées sur l'expérience, parfois ne savaient pas comment répondre aux questions, malgré les reformulations des enquêtrices.

Nous avons choisi de synthétiser les propos recueillis et de présenter des citations dans des encadrés. Les synthèses sont regroupées selon les entretiens menés auprès des élèves germanophones et auprès des élèves francophones¹⁰. Plus précisément, nous avons regroupé tous les entretiens réalisés dans les classes en Suisse allemande pour en faire une synthèse, tout comme nous l'avons fait pour les classes en Suisse romande. Nous verrons que, même si les avis sont parfois partagés, les élèves semblent apprécier l'expérience.

2.3.1. Synthèse des propos des élèves en Suisse allemande

L'apprentissage du français suscite des réactions contrastées chez les élèves interrogé-e-s. Du côté positif, certain-e-s élèves trouvent la langue « *lustig* » et « *einfach* », exprimant une réelle joie et une grande motivation à l'idée d'aller à l'école pour ces cours. À l'inverse, des points négatifs apparaissent chez d'autres qui perçoivent le français comme « *mega, mega, mega schwierig* » ou admettent n'être « *nicht besonders zufrieden* » de suivre ces leçons. Quelques-un-e-s confient même préférer rester à la maison ou ressentir de la fatigue face à cet effort linguistique.

Sur le plan pédagogique, les activités ludiques et physiques sont particulièrement appréciées. La gymnastique et le sport enseignés en français sont plébiscités. Cependant, des aspects négatifs sont soulevés concernant certaines matières : par exemple, des élèves disent ne pas aimer chanter, affirmant ne plus vouloir pratiquer le chant. Les difficultés de compréhension mènent de temps à autre à des situations frustrantes, où des élèves avouent faire semblant de comprendre.

De nombreux élèves notent une progression encourageante depuis le début de l'année et quelques-un-e-s manifestent une envie de s'améliorer encore davantage. Malgré cela, le sentiment de commettre constamment des erreurs de prononciation ou d'oublier le vocabulaire appris reste un point négatif récurrent, créant parfois un sentiment de confusion entre les mots.

Enfin, la reconnaissance de l'utilité de cette L2 constitue un moteur positif important à souligner. Les élèves comprennent l'importance du français pour communiquer partout en Suisse, pour voyager dans d'autres pays et s'ouvrir au monde. Bien que certain-e-s préfèrent se concentrer sur d'autres langues (par exemple, l'allemand ou le japonais), la majorité s'accorde sur le fait que parler plusieurs langues facilite les échanges sociaux et l'entraide mutuelle.

Tableau 4 : Citations extraites des entretiens menés avec les élèves des classes germanophones

<p>Befragerin: <i>Habt ihr das Gefühl, dass ihr jetzt besser Französisch sprechen könnt als noch am ersten Tag im Schuljahr?</i></p> <p>Schüler 1: <i>Besser.</i></p> <p>Schüler 2: <i>Viel, viel besser.</i></p> <p>[...]</p> <p>Schüler X: <i>Für mich ist das ultra praktisch, weil ich Französisch, Italienisch und Deutsch kann.</i></p> <p>[...]</p> <p>Befragerin: <i>Möchtest du es gerne noch mehr lernen?</i></p> <p>Schüler X: <i>Nein, nicht.</i></p> <p>[...]</p> <p>Schüler X: <i>Also ich bin sehr zufrieden. Es hat auch sehr Spaß gemacht, einfach mal eine andere Form von Französisch kennenzulernen.</i></p> <p>[...]</p> <p>Befragerin : <i>Und denkst du, dass du dich glücklich schätzen kannst im Vergleich zu anderen Klassen, die das nicht haben?</i></p> <p>Alle Schüler: <i>Ja. Ja, Ja.</i></p> <p>Befragerin : <i>Und warum?</i></p>
--

¹⁰ Certes, tous et toutes les élèves interviewé-e-s ne sont pas, à proprement parler, soit « exclusivement germanophones », soit « exclusivement francophones » et nous sommes conscientes que d'avoir recours à des catégories binaires simplifient la complexité inhérente du réel. Nous avons rencontré de nombreux élèves dont les parents sont issu-e-s de la migration ou dont les langues familiales ne sont pas l'allemand ou le français, tout comme le fait que des élèves de langue première allemande / suisse allemande se trouvaient parfois dans les classes francophones et vice-versa. Ces catégories entre élèves germanophones et élèves francophones employées ici ne sont utilisées qu'à des fins de schématisation de notre enquête de terrain, qui ne portait donc pas sur les *représentations sur* et les *sentiments d'appartenance*.

Schüler X: *Weil wir einen Vorteil haben. Weil wir halt eine französisch sprechende Person bei uns gehabt haben. [Die anderen Schüler nicken].*
 [...]
 Schüler X: *Ich bin auch schon relativ motiviert gewesen, weil ich gewusst habe, jetzt kommt etwas Cooles.*
 [...]
 Schüler X: *Also ich denke schon, dass es etwas bringt, weil man im Unterricht auch mehr Französisch spricht.*
 [...]
 Schüler X: *Ich finde es eigentlich eine gute Erfahrung, weil dann haben wir auch jemand, wo die ganze Zeit Französisch spricht und nicht nur im Französischunterricht, wo auch jemand Deutsch spricht. Ich finde es einfach gut.*
 [...]
 Schüler X: *Es ist auch ein guter Austausch für mich, weil dann verstehe ich auch mal... also dann kann ich auch besser Französisch lernen.*

2.3.2. Synthèse des propos des élèves en Suisse romande

Les avis sur la journée d'immersion hebdomadaire en allemand avec leurs enseignant-e-s sont contrastés, allant de l'enthousiasme (« *chouette* » ; « *cool* ») et de la joie à l'ennui, voire au rejet des langues étrangères. Les participant-e-s gardent un souvenir particulièrement vif des activités pratiques et scientifiques, de même que des bricolages, qui leur ont permis d'apprendre du vocabulaire de base de manière amusante et concrète.

Même si le sentiment de progression linguistique est partagé – quelques-un-e-s disent avoir beaucoup appris alors qu'une minorité a l'impression de n'avoir fait aucun progrès – la majorité des élèves estime avoir progressé dans l'apprentissage de mots, de chiffres et de phrases de base. Ils-elles font toutefois part de certaines difficultés de compréhension des consignes et du sentiment que certains supports pédagogiques (par exemple, des vidéos), étaient parfois inadaptés à leur âge car trop enfantins.

Bien que la motivation soit nuancée, allant d'un vif enthousiasme à une certaine indifférence, les participant-e-s perçoivent cette immersion comme une opportunité positive et se sentent chanceux et chanceuses d'apprendre l'allemand, sans la contrainte des devoirs. L'échange met également en lumière une forte valorisation du plurilinguisme, un élève aspirant à apprendre « toutes les langues du monde », tout en reconnaissant l'utilité pratique de l'allemand pour voyager et échanger avec les autres (que ce soit d'une manière générale ou dans des situations concrètes, telles que le restaurant ou l'hôpital). Ces élèves considèrent aussi que cette expérience les a motivé et donné envie d'apprendre encore plus l'allemand.

Enfin, l'utilité de l'allemand est reconnue pour la vie quotidienne en Suisse, notamment pour des échanges familiaux ou les déplacements dans d'autres cantons.

Tableau 5 : Citations extraites des entretiens menés avec les élèves des classes francophones

Élève X : *Des fois c'était pas hyper bien. Non, pas hyper bien.*
 [...]
 Élève X : *Ben moi le matin, je me réjouissais pas trop parce que je me disais qu'est-ce qu'on va faire ? Ouais, c'est pas très bien ouais.*
 [...]
 Élève X : *Après des fois on comprenait pas, des fois on comprenait pas les consignes.*
 [...]
 Élève X : *Moi j'ai vraiment progressé en tous cas.*
 [...]
 Élève X : *Intéressant. Ouais, parce que tu apprends une nouvelle langue et c'est intéressant, ça c'est sûr. On fait plein d'activités.*
 [...]
 Élève X : *Oui, [nom de l'enseignante], tout ce qu'elle a fait pour nous. [...]. Elle a tout donné ! Tout donné !*
 [...]
 Enquêtrice : *Alors depuis que [votre enseignant-e] vient, est-ce que vous trouvez que vous vous êtes amélioré en allemand ?*
Tous les élèves : *Oui, oui !*
 [...]
 Élève X : *À [nom de la ville], y'a beaucoup d'Allemands. Comme ça on peut leur parler tous.*
 [...]
 Élève X : *Moi je suis contente parce que j'ai une cousine qui parle allemand et j'aimerais bien parler allemand avec elle.*
 [...]
 Élève X : *Tous les jours on apprend des nouveaux mots et pis on peut les dire à quelqu'un qui parle allemand.*
 [...]
 Élève X : *[Ça m'apporte] de la joie.*
 [...]
 Élève X : *Moi juste : je prends du plaisir à apprendre l'allemand.*
 [...]
 Élève X : *Par exemple, il y a quelqu'un qui est malade et à l'hôpital elle parle que allemand. Donc toi tu pourras appeler l'hôpital et puis savoir l'allemand, en appelant.*

2.4. MODULE 4 : QUESTIONNAIRES D'AUTO-EVALUATION

Au total, 19 questionnaires d'auto-évaluation ont été recueillis, répartis de la manière suivante selon les dates :

- Temps 1 (T1), 10 septembre 2025 : 3 francophones / 4 germanophones
- Temps 2 (T2), 03 décembre 2025 : 3 francophones / 4 germanophones
- Temps 3 (T3), 04 mars 2026 : 1 francophone / 4 germanophones

Tel que précisé à la section 1.3.5, la totalité des enseignant·e·s participant·e·s n'a pu être réunie lors de la séance du 04 mars 2026 (cinq enseignant·e·s au lieu de huit). Quatre questionnaires d'auto-évaluation étant manquant, nous ne disposons donc pas de l'intégralité des réponses des participant·e·s au projet.

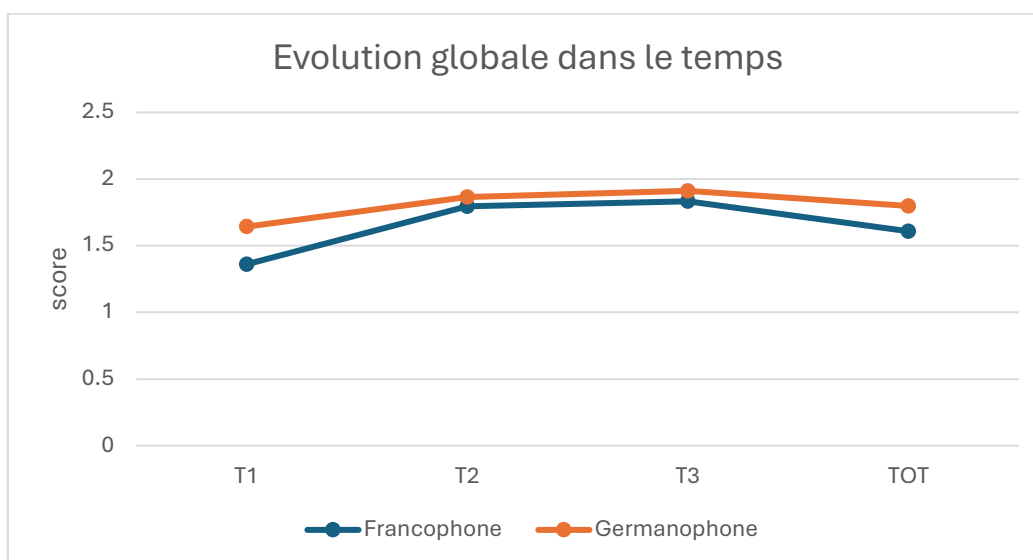
Tous les résultats propres à chacun des items d'évaluation obtenus ont été introduits dans un seul tableau Excel. Les réponses ordinales selon les échelles « Non acquis » ; « En voie d'acquisition » ; « Acquis » ; « Maîtrisé », tout comme « Pas du tout à l'aise » ; « Moyennement à l'aise » ; « À l'aise » et « Très à l'aise », ont été modifiées en score de 0 à 3, afin de pouvoir obtenir une analyse descriptive des tendances sous forme de moyennes. Voici, en substance, le produit de ces modifications :

- Non acquis = 0 ; En voie d'acquisition = 1 ; Acquis = 2 ; Maîtrisé = 3
- Pas du tout à l'aise = 0 ; Moyennement à l'aise = 1 ; À l'aise = 2 ; Très à l'aise = 3

Dans ce qui suit, nous présentons : 1. l'évolution globale de la perception des compétences selon les différents temps de mesure ; 2. les tendances générales de ces auto-évaluations. Ces résultats doivent être lus en tenant compte du nombre restreint de formulaires recueillis et du fait qu'ils sont anonymes dans l'enquête : le suivi individuel d'une éventuelle progression ou régression des réponses n'a donc pas été envisageable. Nous avons toutefois été en mesure d'identifier quelques tendances différentes entre les enseignant·e·s germanophones et les enseignant·e·s francophones, puisque les répondant·e·s ont rempli les sections « commentaires » dans leur propre L1 lorsque cela était demandé. Enfin, le nombre limité de formulaire ne nous a pas permis de procéder à des tests statistiques plus complexes.

2.4.1. Perception des compétences

Tableau 6 : Evolution globale des auto-évaluations des enseignant·e·s sur leurs compétences didactiques et linguistiques



Le graphique ci-dessus présente les moyennes globales dans les trois temps de mesures pour chaque groupe linguistique. De manière générale, nous pouvons constater une évolution positive entre les différents moments. Ceci suggère que les enseignant·e·s qui participent au projet considèrent que leurs compétences en langue connaissent une amélioration et que cette expérience d'enseignement immersif leur permet de consolider leurs acquis, voire même qu'ils et elles bénéficient du bain linguistique que leur offre le contexte des écoles d'accueil.

Cette perception est particulièrement importante entre le premier questionnaire, qui a été rempli en septembre 2025 (T1), c'est-à-dire avant le début des échanges en classe, et celui de décembre 2025 (T2), soit après quelques

semaines d'expérience d'enseignement immersif. Nous pouvons émettre deux hypothèses susceptibles d'expliquer cette évolution : soit les participant-e-s sous-estimaient leurs compétences (productives / réceptives) en L2 au moment de débiter le projet, soit ils et elles ont réellement pu constater une amélioration positive de leur aisance à la suite des premières journées en immersion.

Voici, ci-dessous, un tableau reprenant les moyennes totales de cette évolution globale pour chaque temps de mesure et selon chaque groupe linguistique. Présentées sous la forme chiffrée relative à l'échelle de score présentée plus haut (0 à 3), ces moyennes comprennent tous les items de questionnaires d'auto-évaluation, soit les compétences en didactique du plurilinguisme et les compétences en L2 :

Tableau 7 : Moyennes totales par temps de mesure et groupe linguistique

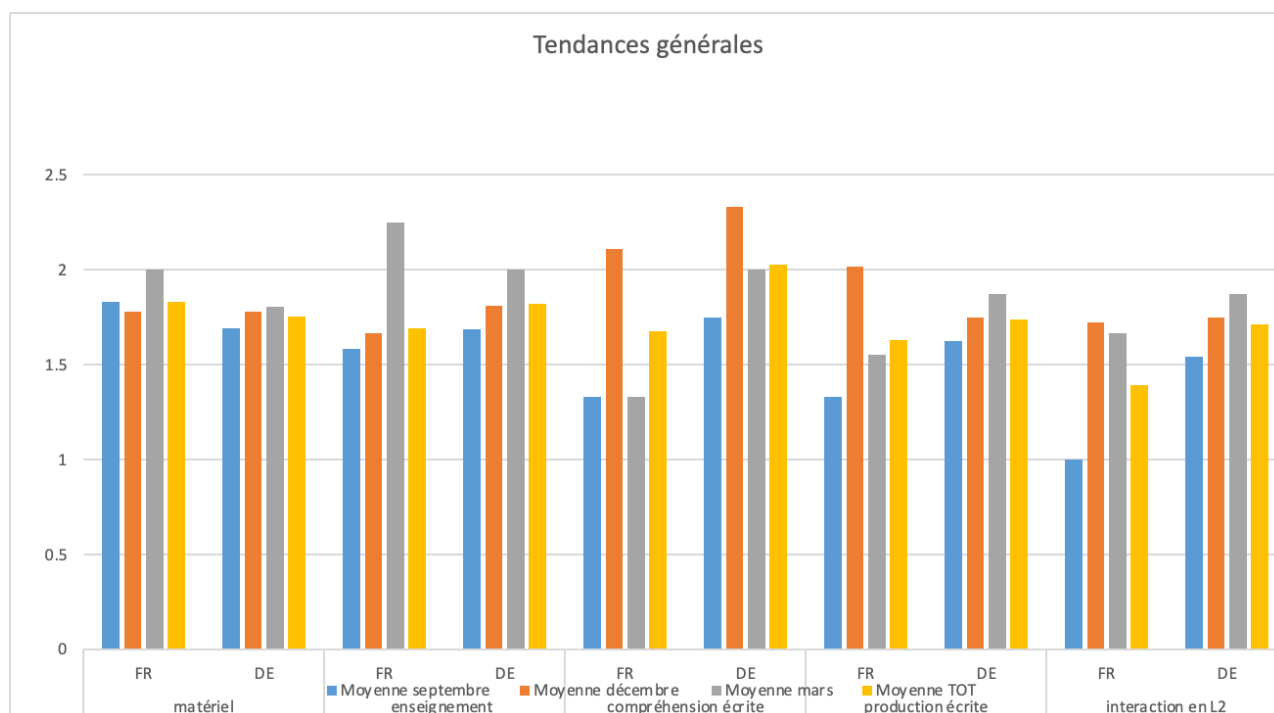
Temps de mesure	Moyennes groupe francophone	Moyennes groupe germanophone
T1	1.36	1.64
T2	1.79	1.86
T3	1.83	1.91
Total	1.60	1.79

Ces résultats montrent que les germanophones ont, à tous les temps de mesure, une meilleure perception de leurs propres compétences, didactiques et linguistiques confondues, puisqu'ils / elles présentent une moyenne générale un peu plus élevée que celle des francophones (1.79 contre 1.60). Toutefois, ces scores reflètent une perception unanimement positive des enseignant-e-s à l'égard de leurs compétences, puisque les moyennes totales (germanophones et francophones) se situent entre « moyennement à l'aise (= 1) » et « à l'aise (= 2) ». Toutes et tous se sentent donc globalement en mesure d'assumer cet enseignement immersif.

2.4.2. Tendances générales par catégories

Tel que mentionné à la section 1.3.4, les questionnaires d'auto-évaluations comprenaient divers items, déclinés en 18 questions. Afin de faciliter la lecture des réponses des enseignant-e-s sur leurs propres évaluations de leurs compétences en didactique et en L2, nous avons regroupé les items en cinq catégories : matériel ; enseignement ; compréhension écrite ; production écrite et interactions en L2. Le graphique ci-dessous présente les moyennes de chaque catégorie, à la fois par groupe linguistique et pour chaque temps de mesure, ainsi que les moyennes totales des trois temps de mesure.

Tableau 8 : Tendances générales par catégories



Se situant entre 1.4 et 2.3, les moyennes totales de chaque catégorie d'items d'évaluation et pour chaque groupe linguistique montrent que les enseignant·e·s estiment que leurs compétences se situent entre « En voie d'acquisition (= 1) » ou « Acquis (= 2) » ou entre « Moyennement à l'aise (= 1) » et « À l'aise (= 2) ». Les scores indiqués, qui se réfèrent tant à la didactique du plurilinguisme (créer du matériel, enseigner en immersion) qu'aux compétences en L2 (compréhension, production, interaction), reflètent un résultat positif et laissent entendre que cette expérience immersive favorise un climat bilingue satisfaisant.

Nous notons cependant quelques différences entre les deux groupes linguistiques, notamment un écart plus important en ce qui concerne l'interaction en L2 entre les francophones et les germanophones. Les romand·e·s jugent ainsi que leurs compétences sont insatisfaisantes en début de projet. Or, dès la deuxième prise de données, ils et elles évaluent de manière plus satisfaisante leur compétences et indiquent se sentir plus à l'aise.

De leur côté, les germanophones semblent montrer une plus grande aisance dans leurs compétences, exceptées celles liées à l'adaptation du matériel en enseignement immersif, pour lesquelles les enseignant·e·s francophones se sentent mieux outillé·e·s. Les premiers·ères indiquent toutefois avoir une plus grande aisance dans les questions de compréhension écrite. Le score indique effectivement qu'ils/elles sont « À l'aise (= 2) », contrairement aux participant·e·s romand·e·s qui, de leur côté, évaluent leurs compétences de manière moins favorable. Dans les deux cas, nous pouvons observer que leur auto-évaluation de leur compréhension de l'écrit a diminué dès le T2 : si nous ne pouvons nous appuyer sur leurs propres explications, nous pouvons imaginer que ce résultat en baisse peut être lié au fait d'avoir été confronté·e·s à la réalité concrète du terrain (vie quotidienne et fonctionnement dans une école de l'autre langue) et aux diverses tâches administratives à effectuer.

Dans ces formulaires d'auto-évaluation se trouvait une question qui portait sur les variétés des stratégies utilisées par chacun·e pour s'assurer que les élèves comprennent bien les réponses aux questions relatives à la discipline spécifique. Avec une moyenne générale de 1.87 (presque « Acquis (= 2) »), les enseignant·e·s se montrent à l'aise et sentent qu'ils et elles déploient des stratégies qui leur confirment qu'ils et elles sont bien compris·e·s par les élèves. Parmi les stratégies mentionnées en commentaires, les deux groupes indiquent avoir recours au visuel, à la gestuelle et à la reformulation.

Enfin, ces deux graphiques nous indiquent que les groupes linguistiques montrent des tendances évolutives similaires, de même qu'une progression comparable et ceci, sur les trois temps de mesures. Nous relevons que les enseignant·e·s germanophones s'estiment cependant plus à l'aise que leurs pairs francophones, que ce soit en termes de durée dans le temps ou dans les moyennes globales.

2.5. MODULE 5: ATELIER D'ÉCHANGE AVEC LES ENSEIGNANT·E·S (“WORKSHOP”)

Cet atelier de 60 minutes s'est tenu dans le bâtiment de la HEP-BEJUNE, à Delémont, dans le cadre d'une rencontre du réseau entre les responsables d'« Immersion autrement » et cinq des huit enseignant·e·s impliqué·e·s dans le projet pilote. L'objectif était de recueillir des commentaires supplémentaires et des informations contextuelles additionnelles, puisque ces enseignant·e·s jouissaient alors de plusieurs mois d'expérience pratique. Pour réaliser cet atelier, nous avons choisi cinq questions du canevas qui nous avait servi pour les entretiens menés en 2025 et qui permettaient de comparer leurs impressions initiales à l'égard du projet à leur vécu concret.

Pour ce module, nous proposons les éléments synthétiques qui ont été présentés aux enseignant·e·s, à la suite desquels se trouvent les comptes rendus des commentaires recueillis dans le cadre de cet échange. Ces comptes rendus sont accompagnés d'extraits de commentaires en guise d'illustration.

2.5.1. Première Question

Y a-t-il des choses que les directions, les cantons ou les responsables du projet n'ont pas communiquées ? Pensées ? (Pour faciliter la viabilité du projet)

Gibt es Dinge, die die Schulleitungen, die Kantone oder die Projektverantwortlichen nicht kommuniziert haben? An die sie nicht gedacht haben? (um die Implementierung des Projekts zu erleichtern)

Synthèse thématique des entretiens menés entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025 avec les enseignant-e-s :

I. Questions administratives et contractuelles :

- **Contrats et rémunération** : Doutes relatifs à l'impact du projet sur les contrats de travail (avenants, maintien de l'embauche dans le canton d'origine) et sur l'équité financière lorsque le nombre de leçons diffère entre les deux partenaires.
- **Gestion des absences** : Remplacements (maladie) car les règles varient d'un canton à l'autre (manque de coordination contractuelle et administrative).
- **Formalités diverses** : Lourdeur de la charge administrative (paperasse) et questionnements autour du rôle exact des directions d'école.

II. Interrogations sur la manière d'enseigner en immersion :

- **Langues** : Incertitudes sur la langue à utiliser (français ou allemand) et sur les stratégies à adopter avec des élèves n'ayant aucune base dans la langue partenaire.
- **Ressources** : S'appuyer sur diverses ressources (leurs propres outils ? ceux de l'école d'accueil ?), ou se référer strictement aux plans d'études (LP21 + PER).

III. Défis de planification et d'investissement :

- **Calendrier** : Conflits entre délais de recrutement/organisation et impératifs cantonaux (par ex. Berne, où l'emploi du temps doit être rendu très tôt), ce qui rend la planification difficile ; informations importantes communiquées durant les périodes de surcharge en classe (= risque qu'elles passent inaperçues).
- **Charge de travail** : Importance de l'investissement en temps et en coopération ; questionnement sur la viabilité d'un tel engagement face aux autres responsabilités.

Plusieurs enseignant-e-s ont souligné la part d'imprévu liée au statut de "projet pilote", ce qui demande patience et flexibilité. Pour une future généralisation, ces éléments (administratifs, pédagogiques et organisationnels) devraient être clarifiés pour sécuriser les futur-e-s candidat-e-s.

Compte rendu des réponses des enseignant-e-s lors de l'atelier du 04 mars 2026 :

D'abord, l'incertitude est perçue comme difficile à vivre, mais aussi comme une opportunité. Le statut de phase pilote légitime les ajustements, les questionnements et une certaine liberté d'action, permettant d'expérimenter sans cadre totalement figé. Ensuite, la collaboration entre collègues apparaît comme essentielle pour faire face aux zones d'incertitude, notamment concernant les choix pédagogiques (PER vs LP21). Les réponses ne sont pas données d'emblée, mais construites grâce au travail du duo, fondé sur l'échange, la validation mutuelle et une connaissance des classes respectives. Cette collaboration doit être claire, investie et structurée pour fonctionner efficacement. Enfin, malgré des conventions établies, la réalité du terrain exige de faire preuve d'une adaptation constante. Les imprévus, comme les absences, montrent que les règles formelles ne suffisent pas toujours et doivent être ajustées de manière pragmatique, en fonction des contraintes organisationnelles et des besoins immédiats.

Je trouve même qu'on nous dit que c'est une phase pilote, euh, d'être dans l'incertitude, c'est très difficile. Mais en même temps, je trouve que la phase pilote permet en fait, « bah tant pis ! » [...]. C'est le duo, moi je trouve, qui a pallié à la, à ces questions en fait, par rapport aussi à la question PER ou bien Lehrplan : qu'est-ce qu'on prend ? Comment on fait ? Euh ben en fait, pour nous en tout cas, c'est nous qui avons, c'est moi qui ai validé ce qu'elle proposait pour chez moi, puis vice versa. [Ens. 7]

2.5.2. Deuxième question

Qu'en est-il de l'adéquation du projet avec la réalité du terrain ? (Facilité d'accès ? contacts internes vs suivi des élèves ou problèmes particuliers/contacts parents ? Présence/soutien de l'administration/direction dans la gestion quotidienne ?) ?

Wie steht es um den Einklang des Projekts mit der Realität vor Ort? (Leichter Zugang? Interne Kontakte vs. Betreuung von Schülern oder besonderen Problemen/Elternkontakte? Präsenz/Unterstützung der Verwaltung/Schulleitung bei der täglichen Arbeit?)?

Synthèse thématique des entretiens menés entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025 avec les enseignant·e·s :

I. L'organisation pratique :

- *Coordination des horaires* : Il n'est pas toujours facile de faire coïncider les emplois du temps des deux établissements pour trouver un jour de la semaine qui convienne aux deux partenaires.
- *Distance et trajets* : La situation géographique des écoles et le temps de trajet important pour se rendre dans un autre canton pèsent sur la viabilité du projet.
- *Formation des tandems* : Le manque de participant·e·s limite les choix de partenaires, ce qui rend la création de binômes compatibles plus complexe.

II. Interrogations sur l'impact de l'échange :

- *Avec les élèves* : Si certain·e·s élèves ont un bon niveau, d'autres, plus fragiles, pourraient se sentir submergé·e·s par cet enseignement en immersion.
- *Avec les familles* : Potentiels soucis de communications avec les parents (à cause de la langue et à cause des différences dans les attentes).

III. Culture scolaire :

- *Différences culturelles* : Craintes de malentendus (rapports hiérarchiques entre élèves et enseignant·e·s ; divergences des attentes des parents ou des collègues entre la Suisse romande et la Suisse alémanique)

IV. Aspects administratifs et statut de l'enseignant·e :

- *Rôle du maître de classe (Klassenlehrperson)* : Complexité de déléguer cette fonction administrative un jour par semaine ; la gestion des absences et du suivi des élèves restait des points à clarifier.
- *Question des procédures/démarches* : Question de la transparence liée au fait que certaines écoles demandent le CV / informations détaillées sur l'enseignant·e : quelles procédures ?
- *Charge de travail* : importance de la préparation en amont vs nombreuses différences de fonctionnement entre les cantons (imprévus, maladie).

Compte rendu des réponses des enseignant·e·s lors de l'atelier du 04 mars 2026 :

Le rôle de la personne ressource est jugé essentiel pour s'orienter dans l'école et connaître son fonctionnement, mais sa désignation pose problème. Lorsqu'il/elle est imposé·e, cela peut créer des situations inconfortables ou inefficaces, tandis que le choix initial de cette personne ne correspond pas toujours aux besoins réels. Une solution envisagée serait plus de souplesse, permettant d'ajuster le choix de cette personne en fonction des interactions effectives. Des aspects pratiques et logistiques sont apparus comme importants,

notamment l'accès aux bâtiments (clés) et la maîtrise des outils techniques (photocopieuse, ordinateurs, etc.). Des solutions simples, telles que des tutoriels vidéo ou une *checklist* (similaire à celle destinée aux nouveaux enseignant·e·s), faciliteraient l'intégration et le fonctionnement quotidien. Par ailleurs, l'organisation du temps de travail, en particulier le choix des jours d'échange, fait débat.

Par exemple, tandis que le vendredi est une journée chargée en tâches administratives et responsabilités

Ce qu'on savait pas, en avance, c'est si on doit donner une clé pour ouvrir, ça c'était une question, [...], c'est avant tout une grosse responsabilité. [Ens. 4]

Nous on fait le vendredi, mais en tout cas, quand vous faites aussi le suivi, je sais pas comment ça se passe pour vous, mais nous on a décidé avec [XXX] de ne pas refaire le vendredi parce que il y a trop d'administratif. Donc on doit rassembler les devoirs ou donner les devoirs. Il y a des rituels spéciaux le vendredi et on a on s'est dit c'est en fait, beaucoup trop de responsabilité qui est de la classe du maître de classe. [Ens. 3]

Donc ouais, il faut quelqu'un, je pense. C'est vraiment très important parce que, être tout seul avec les codes de l'école, ouais c'est compliqué. Mais, cette personne ressource, je trouve compliqué en fait, ouais, comme tu dis : de pas l'imposer, [...], ça risque d'être difficile, et de l'imposer, faudrait peut-être avoir un temps de dire : « Ok elle, elle prend mais attend pour voir », et peut-être qui dit : « Ouais mais finalement en fait, c'est vers toi que je viens tout le temps. Peut-être qu'on peut changer ». [...]. Adapter, ouais voilà, en fonction des situations, des écoles. [Ens. 7]

spécifiques et est peu adapté pour un duo, d'autres jugent au contraire que c'est une journée propice à cet échange. Cela montre que les choix doivent être contextualisés selon les contraintes et préférences des enseignant·e·s. Enfin, la nécessité d'anticiper tout en restant flexible est centrale. Les duos

doivent réfléchir en amont à leur organisation, mais aussi accepter de l'ajuster en cours de route face aux imprévus ou aux contraintes évolutives, en adaptant par exemple les jours ou les modalités de collaboration.

2.5.3. Troisième question

Avant de commencer à enseigner dans ce projet, quelles sont vos attentes ? Avez-vous des appréhensions ? Lesquelles ? Avez-vous formulé des requêtes ou des demandes spécifiques avant le début du projet qui ont/n'ont pas obtenu de réponses ?

Welche Erwartungen haben Sie, bevor Sie mit dem Unterrichten in diesem Projekt beginnen? Haben Sie irgendwelche Befürchtungen? Welche sind das? Haben Sie vor Beginn des Projekts bestimmte Bitten oder Wünsche geäußert, die beantwortet wurden/werden oder unbeantwortet blieben/bleiben?

Synthèse thématique des entretiens menés entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025 avec les enseignant-e-s :

I. Opportunité de développement personnel et professionnel majeure :

- *Amélioration linguistique* : Progression en allemand/suisse allemand ; se confronter au défi d'enseigner dans sa propre langue à des non-francophones (= enseignant-e-s francophones).
- *Découverte de nouvelles cultures scolaires* : L'envie d'observer d'autres manières de fonctionner, d'élargir ses horizons pédagogiques et de découvrir le système scolaire d'un autre canton ou d'un autre espace (urbain vs villageois) ; découvrir un nouveau milieu de travail tout en conservant son poste actuel et une stabilité familiale.
- *Échanges entre classes* : Certain-e-s espèrent que cela débouchera sur des projets concrets pour leurs élèves, comme des correspondances ou des rencontres.

II. Appréhensions liées à la pratique en classe :

- *Suivi et évaluation des élèves* : Questions liées à la capacité à évaluer correctement des élèves que l'on ne voit qu'une fois par semaine et à la gestion des rapports d'évaluation pour les matières enseignées en immersion.
- *Barrière de la langue* : Craintes parfois exprimées sur le fait de ne pas avoir un niveau de langue suffisant pour gérer toutes les interactions ou pour réagir rapidement en classe.

III. Défis logistiques et administratifs :

- *Équité du temps de travail* : Problèmes de calculs des heures et d'équité, liés aux différences de rythmes scolaires entre cantons (par exemple, des matinées de 5 leçons à Bâle contre 4 au Jura).
- *Charge de travail* : Préoccupation en lien avec la situation des enseignant-e-s travaillant déjà à 100 % (surcharge liée aux trajets et au temps de préparation supplémentaire).
- *Gestion de contextes complexes* : Quatre types de préoccupations : 1. Enseignement dans des classes à multi-degrés (jusqu'à quatre niveaux) ; 2. Gestion de groupes d'élèves inconnus ; 3. Gestion des imprévus (engagement à long terme en cas de maladie ou d'incapacité de déplacement, modalités de remplacement) ; 4. Communication avec les parents (présence, ou non, d'une personne référente pour ne pas se retrouver seul-e-s face aux familles ?).

Compte rendu des réponses des enseignant-e-s lors de l'atelier du 04 mars 2026 :

Certains niveaux, notamment les plus jeunes (5-6 H / 3.-4. Klasse), se prêtent mieux au projet. Les classes plus

Mais c'est vrai que huitième moi ce serait, non. Parce que, justement, il y a beaucoup de confrontations, euh, tout ce qui va avec l'adolescence, enfin. Je trouve très compliqué à gérer les situations, euh, par rapport au langage en fait, la barrière de la langue, [...]. Ah oui, et puis ils te disent certains : « Je comprends pas le français », mais ils comprennent très bien, [...]. Donc après on, on switche en langue une mais, c'est pas la bonne solution non plus. [Ens. 7].

âgées, comme les 8H / 6. Klasse, sont perçues comme plus difficiles à gérer en raison des comportements liés à l'adolescence et des tensions accrues, ce qui complique l'enseignement, surtout en contexte bilingue.

Les perceptions restent toutefois variables selon les expériences individuelles et les classes : si certain-e-s enseignant-e-s préfèrent éviter les degrés supérieurs après expérience, d'autres envisagent au contraire de s'y orienter, montrant que l'adéquation dépend fortement du contexte et des dynamiques de classe. La question de la langue est ensuite un élément central de l'expérience.

Alors la langue. C'est aussi on apprend la langue comme dans le livre. Et tu viens dans une classe avec des enfants qui ont la, la langue des rues, tu sais. Et ça, avant, j'ai pas pensé à ça : « Ah ! C'est une autre langue, c'est un dialecte ! », et ils parlent autrement. Après les semaines, on remarque un peu comment ça se passe. Et vous demandez : « Tu as pas un autre mot ? », car au début je comprends rien. [Ens. 4]

On souligne ainsi l'écart entre la langue formelle apprise et la langue réellement utilisée par les élèves, plus informelle ou dialectale, ce qui génère parfois des incompréhensions chez les enseignant-e-s et

donc, une forme d'inconfort. Certain-e-s élèves jouent aussi avec la barrière linguistique, compliquant davantage la gestion de classe.

2.5.4. Quatrième question

Selon vous, quel est le but d'un tel projet ? À quels besoins la mise en place de ce projet peut-il répondre ? Quels sont les défis/particularités, selon vous, à enseigner dans le projet d'immersion ?

Was ist Ihrer Meinung nach der Zweck eines solchen Projekts? Welchen Bedürfnissen kann die Durchführung eines solchen Projekts gerecht werden? Welche Herausforderungen/Besonderheiten birgt Ihrer Meinung nach das Unterrichten in diesem Immersionsprojekt?

Synthèse thématique des entretiens menés entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025 avec les enseignant-e-s :

I. Objectifs et bénéfices pour les élèves :

- *Dé dramatisation et plaisir* : L'un des buts est de « dé dramatiser » l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande, en montrant les aspects positifs de l'immersion dès le plus jeune âge (Cycle 1) pour faciliter l'apprentissage ultérieur.
- *Ouverture culturelle* : Ouvrir les frontières, favoriser l'interculturalité et permettre aux élèves de découvrir une culture qui, bien que différente, fait partie intégrante de la Suisse.

II. Développement personnel et professionnel :

- *Amélioration linguistique* : Est un moyen de « rafraîchir » ou d'améliorer ses compétences dans la L2.
- *Élargissement des horizons* : Découvrir de nouveaux systèmes éducatifs et d'autres manières de fonctionner sans avoir à déménager ou à changer de vie.
- *Cohésion régionale* : Permet d'intensifier les contacts et les connexions entre les régions linguistiques, notamment dans les zones proches de la frontière linguistique.

III. Défis techniques et humains :

- *Adaptation au cadre local* : Chaque cercle scolaire a son propre mode de fonctionnement et ses propres règles qui exige des ajustements personnels à une nouvelle culture d'établissement et à des méthodes de travail potentiellement très différentes ; défis liés à l'inconnu (nouveaux élèves, nouvelles attentes).
- *Défi de la langue* : Comment parvenir à enseigner les matières dans la langue cible sans constamment *switcher* dans la L1 des élèves pour se faire comprendre ?

Compte rendu des réponses des enseignant-e-s lors de l'atelier du 04 mars 2026 :

L'exposition à une langue authentique, portée par une personne extérieure, est perçue comme un élément clé :

Être aux contacts avec la langue, de façon authentique, avec une personne authentique qui vient, qui apporte la langue dans la salle de classe. Je dirais ça. [Ens. 3]

elle permet aux élèves d'entrer en contact direct avec la langue dans un contexte réel, ce qui enrichit l'apprentissage. On mentionne

également que l'efficacité repose sur une adaptation des pratiques pédagogiques : réduire la quantité de contenu au profit de la répétition favorise une meilleure assimilation. Les progrès sont graduels mais réels, et les élèves déjà à l'aise en langue en tirent particulièrement profit.

2.5.5. Cinquième question

Que vous manquerait-il afin de vous sentir en adéquation avec l'enseignement immersif de ce projet (compétences ? Outils ou matériel didactiques ? Collaborations ? Encadrement/Soutien ?) ?

Was würde Ihnen fehlen, um sich beim immersiven Unterricht in diesem Projekt wohl zu fühlen (Kompetenzen? Didaktische Werkzeuge oder Materialien? Zusammenarbeit mit anderen? Betreuung/Unterstützung?) ?

Synthèse thématique des entretiens menés entre le 2 mai 2025 et le 16 juin 2025 avec les enseignant·e·s :

I. Ressources et matériel didactique :

- *Disponibilité des outils* : Alors que certain·e·s comptaient sur les manuels du canton d'accueil ou ont demandé un accès anticipé aux ressources de la région partenaire, d'autres ont prévu d'utiliser leurs propres ressources (albums de jeunesse).
- *Rareté du matériel bilingue spécifique* : Quelques-un·e·s ont précisé avoir créé vos propres outils pédagogiques.
- *Attente et pragmatisme* : Plusieurs ne ressentent pas d'inquiétude immédiate et attendent les premières rencontres avec leur tandem pour évaluer les besoins réels et s'adapter aux outils disponibles sur place.

II. Collaboration et encadrement de proximité :

- *Rôle d'un·e tuteur·trice* : L'idée d'avoir une personne ressource dans l'école partenaire pour répondre aux questions quotidiennes et aider à la communication avec les élèves est soulevée.
- *Le tandem comme pilier* : La collaboration directe avec le ou la partenaire d'échange est perçue comme la solution principale pour résoudre les questions de matériel et d'organisation pédagogique.

III. Besoins en formation et compétences :

- *Compréhension des systèmes cantonaux* : Une formation pour comprendre les divergences administratives et pédagogiques entre cantons (par exemple, les différences entre le système de notes et le suivi des traces d'apprentissage) est jugée pertinente pour assurer un suivi cohérent des élèves.
- *Méthodologie de l'immersion* : Certain·e·s souhaiteraient être sensibilisé·e·s à la manière d'aborder la langue partenaire avec les élèves selon leur profil et la matière enseignée.
- *Compétences linguistiques* : Le besoin de s'informer ou de se perfectionner au niveau linguistique est mentionné, tant pour l'enseignement que pour s'adapter au langage spécifique utilisé dans l'école partenaire.

Compte rendu des réponses des enseignant·e·s lors de l'atelier du 04 mars 2026 :

L'adhésion de la direction est déterminante : sans elle, les enseignant·e·s peuvent se sentir isolé·e·s et en difficulté, avec l'impression de porter seul·e·s un projet qui dépasse pourtant le cadre individuel et engage l'ensemble de l'école. D'autre part, l'appui des collègues est tout aussi essentiel. La collaboration au sein de l'équipe, par exemple pour gérer certain·e·s élèves plus difficiles, permet de rendre le projet concrètement réalisable et de soutenir son bon fonctionnement au quotidien.

Et je veux mettre en valeur aussi l'importance, dans mon cas, des autres enseignants qui sont prêts à prendre les élèves de ma classe qui sont un peu perturbants. Donc s'ils n'étaient pas là, on pourrait pas faire en sorte que le projet soit, soit possible. [Ens. 2]

2.5.6. Questions finales

La conclusion de cet atelier a été dédiée à quelques questions supplémentaires, qui interrogeaient leur expérience de plus de sept mois :

- Est-ce que vous croyez que ce projet vous permet d'améliorer vos compétences linguistiques ?
- Est-ce que vous croyez que vos appréhensions étaient justifiées ?
- En tant qu'enseignant·e, à quoi faut-il faire particulièrement attention avant d'entrer dans le projet ?
- À quoi les directions doivent-elles faire attention pour bien préparer le duo, pour bien accompagner les enseignant·e·s ?

Les enseignant·e·s présent·e·s ont jugé avoir pu améliorer leur niveau de langue, que leurs appréhensions étaient fondées et que leurs attentes ont été comblées. Ils et elles précisent toutefois qu'il est impératif que les directions soient convaincues par le projet et qu'elles soutiennent les enseignant·e·s, tout comme il est primordial que le duo fonctionne bien. D'une part, le manque de ressources humaines est mentionné : les enseignant·e·s doivent parfois gérer seul·e·s la classe, ce qui est particulièrement vrai dans des contextes ponctuels (par exemple une intervention mensuelle), où la relation avec les élèves est limitée. La présence d'un soutien est perçue comme nécessaire pour assurer une gestion de classe efficace. D'autre part, cela renforce l'idée que le dispositif doit être porté à l'échelle de l'école. L'implication de la direction est essentielle, notamment pour prévoir et allouer des ressources adaptées afin de soutenir concrètement les enseignant·e·s. Enfin, la question du statut des

enseignant·e·s intervenant dans une autre école reste floue : ni de simples remplaçant·e·s, ni entièrement intégré·e·s comme titulaires, le statut de l'enseignant·e partenaire peut créer des ambiguïtés, en particulier au niveau institutionnel et hiérarchique, même si leur légitimité est généralement reconnue auprès des élèves.

3. RÉPONSES AUX QUESTIONS ET CONCLUSION

Grâce à la variété des données recueillies auprès des différent·e·s actrices et acteurs scolaires (entretiens, « focus groups », observations, questionnaires d'auto-évaluation, « workshop »), cette enquête a permis d'apporter un éclairage appréciable et diversifié sur la situation du projet pilote « Immersion autrement ». Voici les points essentiels qui ressortent de cette enquête.

3.1. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS PAR MODULES

Le Module 1 était consacré aux entretiens menés avec les enseignant·e·s, les directions et les représentant·e·s et responsables cantonaux. Il ressort des propos recueillis que le projet pilote « Immersion autrement » repose sur une articulation des dimensions pédagogiques, organisationnelles et institutionnelles, avec des perceptions globalement convergentes entre enseignant·e·s, directions et responsables cantonaux, malgré quelques nuances liées à leur rôle.

Un consensus se dégage d'abord sur les facteurs de réussite : la flexibilité et la réactivité des responsables du projet, essentielles en phase pilote, ont été mentionnées par l'ensemble des personnes interviewées. Si les enseignant·e·s ont salué leur souplesse et leur disponibilité, les directions insistent sur leur capacité de simplifier les procédures administratives. De leur côté, les représentant·e·s et responsables cantonaux mettent en avant la simplification administrative, rendue possible par un travail juridique anticipé limitant les contraintes pour les participant·e·s. Concernant la mise en œuvre, les enseignant·e·s se focalisent sur les réalités concrètes de l'échange, notamment la qualité de la collaboration avec leur partenaire du duo et les contraintes logistiques comme les déplacements. Les directions considèrent que le projet repose sur l'engagement volontaire des enseignant·e·s, se positionnant elles-mêmes comme soutien organisationnel. Les répondant·e·s cantonaux adoptent une vision macro-structurelle, centrée sur la cohérence institutionnelle, le financement et les enjeux juridiques liés à la coordination intercantonale.

Les apports du projet sont largement reconnus. Il est perçu comme un levier de développement professionnel, linguistique et culturel pour les enseignant·e·s, tout en bénéficiant aux élèves grâce à une approche concrète et novatrice de l'enseignement de la langue partenaire. Les enseignant·e·s mettent en avant l'expérience personnelle (sortir de sa zone de confort ; compatibilité du projet avec la vie familiale), tout en y voyant une opportunité de progression professionnelle (amélioration de la L2 ; expérimentation d'un autre contexte). Les directions privilégient une lecture organisationnelle, attentive à la culture d'établissement, et soulignent ainsi l'enrichissement des pratiques enseignantes et de la dynamique d'établissement. Les représentant·e·s et responsables cantonaux valorisent les retombées systémiques, notamment en termes de coûts. Ils et elles y associent aussi des enjeux plus larges de cohésion nationale, d'ouverture culturelle et de complémentarité avec les dispositifs cantonaux existants.

Les besoins identifiés tendent vers un même constat : la réussite du projet suppose un appui structurel, linguistique et organisationnel solide. Tous les acteurs et actrices soulignent l'importance d'un accompagnement adapté, de ressources pédagogiques, d'une clarification des cadres administratifs et d'une formation spécifique. Les enseignant·e·s évoquent le besoin de matériel, de formations ciblées, de soutien sur place, de même que la nécessité de s'ajuster au contexte quotidien. Les directions insistent sur les conditions-cadres, telles que la reconnaissance institutionnelle et la simplification administrative. Elles abordent également la nécessité de disposer d'une base linguistique solide et d'éventuellement disposer d'une formation spécifique à l'enseignement immersif. De leur côté, les représentant·e·s et responsables cantonaux inscrivent le projet dans une logique de pilotage plus large, où priment la coordination interinstitutionnelle, la gestion des remplacements et le financement. Ils et elles mettent aussi de l'avant l'importance d'un accompagnement linguistique et didactique, et du maintien de moments dédiés à la collaboration et au *Team teaching*.

Dans l'ensemble, le projet est perçu positivement, mais sa pérennisation dépendra de la capacité à renforcer son cadre organisationnel et à répondre aux contraintes pratiques identifiées. Plusieurs défis majeurs sont ainsi relevés. La coordination des horaires entre établissements et cantons, ainsi que le temps parfois important pour les déplacements, compliquent la mise en œuvre. Les trois types d'actrices et d'acteurs soulignent aussi que l'investissement requis dépasse largement les prévisions initiales. La préparation des cours dans une langue seconde est présentée comme étant très intensive par les enseignant·e·s et comme une surcharge importante par les directions (pour les enseignant·e·s). S'ajoutent des inquiétudes liées à la maîtrise de la L2, aux différences de cultures pédagogiques et à l'impact sur les élèves, en particulier dans des contextes scolaires complexes. D'une manière plus spécifique, les enseignant·e·s évoquent des difficultés concrètes liées à l'enseignement, à l'évaluation et à leur statut professionnel, tandis que les directions soulignent des enjeux d'équité et d'accessibilité du projet

selon les profils des enseignant-e-s (enseignant-e-s mobiles vs ceux et celles ayant des charges familiales). Les représentant-e-s et responsables cantonaux pointent, quant à eux/elles, des obstacles structurels, notamment juridiques, financiers et organisationnels, ainsi que des difficultés de recrutement. Ils et elles insistent sur la nécessité d'un pilotage renforcé, notamment par les Hautes Écoles Pédagogiques, pour assurer la viabilité du dispositif.

Les observations menées au sein des classes bilingues présentées dans le Module 2 ont révélé une dynamique d'enseignement structurée autour de rituels réguliers et d'activités pédagogiques diversifiées, favorisant un engagement actif des élèves. De manière générale, ces derniers et dernières manifestent une attitude collaborative et réceptive face à l'immersion, participant souvent avec enthousiasme aux moments collectifs et osant parfois des interventions spontanées dans la L2. Si l'interaction avec l'enseignant-e demeure principalement ancrée dans la L1 des élèves, des réponses informelles en L2 témoignent d'une imprégnation linguistique positive, malgré quelques résistances individuelles occasionnelles.

Du côté des pratiques enseignantes, le recours à la langue cible est privilégié pour les consignes et le langage de classe, bien que les enseignant-e-s fassent preuve d'une grande adaptabilité en mobilisant la reformulation ou la traduction ponctuelle pour garantir la compréhension. Cette approche est complétée par un travail métalinguistique explicite, où la comparaison entre les deux langues permet d'aborder des notions de prononciation ou de grammaire de manière transversale. Globalement, l'absence de barrières de compréhension majeures, soutenue par l'usage fréquent de la gestuelle et des stratégies de différenciation, assure la fluidité des apprentissages et confirme la viabilité du climat bilingue instauré.

Présentées dans le Module 3, les synthèses des « focus groups » menés auprès des élèves nous informent que l'apprentissage de la langue partenaire suscite, tant chez les élèves germanophones que francophones, des réactions contrastées. Ces réactions sont en effet marquées par une oscillation entre l'enthousiasme (« chouette », « lustig ») et des sentiments de fatigue ou de rejet face à l'effort requis. Les deux groupes partagent une préférence marquée pour les activités pratiques et dynamiques qui favorisent une acquisition du vocabulaire plus concrète et amusante. De plus, une majorité d'élèves (francophones et germanophones) reconnaît avoir réalisé des progrès significatifs dans la langue partenaire depuis le début de l'année, même s'ils et elles affirment ne pas toujours tout comprendre. Élèves francophones et germanophones se rejoignent sur la valeur utilitaire de la langue, perçue comme un outil essentiel pour voyager, s'entraider et communiquer en Suisse.

Au Module 4, nous avons vu que les enseignant-e-s germanophones et francophones partagent une évolution positive de leur sentiment de compétence, bénéficiant mutuellement du « bain linguistique » offert par le projet. Une convergence marquée s'observe dans les pratiques didactiques, les deux groupes mobilisant des stratégies identiques, telles que le recours au visuel, à la gestuelle et à la reformulation, pour s'assurer de la compréhension des élèves. De même, les deux groupes ont vu leur auto-évaluation de la compréhension écrite diminuer légèrement au contact de la réalité administrative et scolaire du terrain, illustrant assurément une prise de conscience commune des exigences concrètes de l'immersion.

Des distinctions entre les deux groupes linguistiques subsistent toutefois : les germanophones manifestent une plus grande assurance globale tant sur le plan didactique que linguistique, affichant des moyennes d'auto-évaluation systématiquement un peu plus élevées que celles de leurs pairs romand-e-s. Si les enseignant-e-s francophones jugent initialement leurs compétences en interaction L2 comme insatisfaisantes, ils et elles affichent une progression plus marquée dès les premières semaines de pratique. Par ailleurs, une asymétrie s'observe concernant l'adaptation du matériel pédagogique : les francophones se sentent mieux outillé-e-s pour cette tâche spécifique que leurs homologues germanophones, qui se sentent en revanche plus à l'aise dans les tâches de compréhension écrite.

Enfin, le Module 5 consacré au « workshop » permettait d'avoir un retour des enseignant-e-s sur leur expérience. Nous avons pu constater que la mise en œuvre du projet nécessite une collaboration étroite et structurée des duos d'enseignant-e-s, les tandems étant perçus comme l'élément essentiel pour faire face à l'incertitude inhérente à cette phase pilote. Si les degrés inférieurs (5-6H / 3.-4. Klasse) peuvent être jugés plus propices à l'immersion que les classes d'adolescent-e-s, la réussite pédagogique repose sur une adaptation à la réalité quotidienne. Cette flexibilité doit également s'étendre au choix des personnes ressources, dont la désignation gagnerait à être plus souple pour mieux répondre aux besoins concrets du terrain (accès au bâtiment, outils techniques, intégration quotidienne).

Sur le plan institutionnel, la conviction et le soutien actif des directions apparaissent comme des conditions essentielles pour assurer la pérennité du dispositif à l'échelle de l'établissement. Bien que les participant-e-s rapportent une satisfaction globale vis-à-vis de leurs attentes, la discussion générale met en lumière des défis

persistants, notamment le manque de ressources humaines pour la gestion de classe et le flou entourant le statut de l'enseignant-e partenaire. En somme, la viabilité du projet dépend d'une reconnaissance claire de la légitimité des intervenant-e-s et d'un investissement collectif qui dépasse le cadre individuel pour engager l'ensemble des acteurs et actrices de l'établissement scolaire.

3.2. RETOUR SUR LES QUESTIONS DE RECHERCHE

En guise de rappel, ce suivi scientifique avait pour ambition :

1. D'identifier les conditions-clés favorables à l'émergence et au maintien d'un « climat bilingue » dans ce dispositif immersif (comprendre si, comment et pourquoi cette immersion peut être possible ?) ;
2. D'observer dans quelle mesure les représentations des acteurs et actrices de l'éducation influencent la conception et la mise en œuvre d'un dispositif immersif ;
3. Par l'intermédiaire de ce rapport, de créer un « document de référence » pour d'autres cantons.

Arrivées au terme de ce suivi scientifique, et en fonction des résultats de la variété des données recueillies, nous sommes en mesure de préciser que, globalement, le projet pilote « Immersion autrement » a été satisfaisant pour l'ensemble des acteurs et actrices impliqué-e-s, même si les questions relatives au statut des enseignant-e-s, à la charge de travail (enseignant-e-s, coordination intercantonale, pilotage), au soutien des responsables d'établissement scolaire et aux questions financières restent critiques.

Voyons de plus près les éléments propres aux deux premiers points présentés ci-dessus :

1. Quelles sont les conditions-clés favorables à l'émergence et au maintien d'un « climat bilingue » dans ce dispositif immersif ?

L'émergence d'un climat bilingue repose avant tout sur une ingénierie pédagogique sécurisante, articulée autour de rituels réguliers et d'activités concrètes qui favorisent l'engagement actif des apprenant-e-s. L'immersion devient possible grâce à une adaptabilité contextuelle et didactique constante, où les enseignant-e-s mobilisent des stratégies de compensation — telles que la gestuelle, les supports visuels et la reformulation — pour lever les barrières de compréhension, sans rompre le fondement de cette expérience immersive en langue cible. Ce cadre est renforcé par un travail métalinguistique explicite permettant aux élèves de construire des ponts cognitifs entre les langues, transformant ainsi l'interaction en un espace de découverte plutôt qu'en une simple contrainte scolaire.

La pérennisation de ce dispositif est intrinsèquement liée à la qualité de la collaboration au sein des duos pédagogiques, véritable pivot de la dynamique immersive et ressource majeure pour faire face à l'incertitude propre à ce projet qui, on se rappelle, était en phase « pilote ». Ce « bain linguistique » mutuel offre un environnement d'apprentissage positif, voire même authentique, où la langue semble être perçue comme un outil de médiation sociale et utilitaire. En ancrant l'usage de la langue partenaire dans des contextes concrets, ce climat bilingue paraît favoriser une attitude collaborative et réceptive chez les élèves, bénéfique à l'ouverture interculturelle.

Le maintien de ce climat bilingue exige cependant un soutien structurel et institutionnel important, capable de transformer une initiative pilote en une culture d'établissement durable. La réussite du projet repose sur la simplification administrative et le soutien actif des directions, garantissant que l'investissement des enseignant-e-s ne soit pas freiné par des obstacles logistiques ou un flou statutaire. Cette reconnaissance systémique, couplée à un accompagnement didactique adapté, constitue une condition importante pour stabiliser le dispositif.

2. Dans quelle mesure les représentations des acteurs et actrices de l'éducation influencent la conception et la mise en œuvre d'un dispositif immersif ?

Les représentations des acteurs et actrices institutionnel-le-s et pédagogiques oscillent entre une vision macro-système et des enjeux de terrain. Pour les représentant-e-s et responsables cantonaux, le projet est lié à des problématiques d'implémentation concrète, particulièrement sur le plan logistique, juridique et financier. Mais il semble aussi s'inscrire dans une perspective de cohésion nationale et d'ouverture culturelle, dans laquelle une coordination institutionnelle externe (gestion / *lead* du projet par les HEP ou autres) pourrait trouver son sens. À l'inverse, les enseignant-e-s perçoivent l'immersion comme un vecteur de défi personnel et de développement professionnel, ce qui place la qualité de la collaboration au sein des duos et la gestion de la surcharge de travail au cœur de la mise en œuvre opérationnelle.

Les représentations entourant la légitimité et le statut des enseignant-e-s partenaires conditionnent par ailleurs la viabilité institutionnelle du climat bilingue. Les directions d'écoles, en percevant l'engagement comme étant le fruit d'une volonté individuelle, peuvent ne pas percevoir la nécessité de créer un cadre institutionnel dans lequel l'ensemble des actrices et acteurs scolaires pourraient être concerné-e-s, et qui serait favorable au soutien (relationnel, organisationnel, technique) indispensable pour éviter l'isolement des enseignant-e-s. Le décalage entre l'investissement perçu comme « très intensif » et le flou administratif entourant le statut de l'enseignant-e partenaire souligne ainsi l'importance de clarifier les cadres.

Toujours en guise de rappel, ces objectifs de recherche étaient rythmés par les trois questions suivantes :

- a) De quelle manière le projet pilote « Immersion autrement » a-t-il été perçu et vécu par les actrices et les acteurs concerné-e-s ?
- b) Quels effets, notamment linguistiques, ce projet pilote a-t-il sur le terrain ?
- c) Dans quelle mesure ce projet pilote « Immersion autrement » peut-il être pérennisé ?

Voici ce qui ressort pour chacune de ces questions :

- a) De quelle manière le projet pilote « Immersion autrement » a-t-il été perçu et vécu par les actrices et les acteurs concerné-e-s ?

Cette phase pilote d'« Immersion autrement » est globalement appréhendée comme un levier d'innovation et de développement, tant sur le plan professionnel que systémique, favorisant la cohésion nationale et l'ouverture culturelle. Pour les directions et les personnes œuvrant au niveau cantonal, l'expérience est vécue comme un défi organisationnel, caractérisée par l'importance de simplifier les aspects administratifs et d'un soutien institutionnel permettant de garantir la cohérence du dispositif. Si les autorités valorisent les retombées politiques et éducatives, les directions insistent sur l'importance de l'engagement volontaire. La lourdeur des démarches juridiques, organisationnelles et administratives est cependant à maintes fois soulignée, en plus des aspects financiers inhérents à la coordination et à l'organisation du projet.

Pour les enseignant-e-s, le projet représente une expérience professionnelle et linguistique. Bien qu'ils et elles rapportent une satisfaction globale et une amélioration de leurs compétences, la préparation des cours, la gestion de classe dans une L2 et les contraintes logistiques constituent des éléments majeurs de l'expérience concrète qu'il ne faut pas négliger. La réussite de leur vécu repose en grande partie sur la solidité du duo pédagogique et sur leur souplesse d'adaptation face aux incertitudes et aux exigences concrètes du terrain.

Du côté des élèves, l'immersion est globalement vécue de manière enthousiasmante, particulièrement lors d'activités pratiques et dynamiques, même si cette expérience immersive exige un effort cognitif important. Les progrès linguistiques sont largement reconnus par les apprenant-e-s, malgré quelques commentaires réfractaires.

L'ensemble des acteurs et actrices s'accorde sur le fait que la pérennisation de ce vécu dépendra d'un cadre structurel renforcé, capable de fournir un accompagnement didactique adéquat et de clarifier les statuts administratifs et surtout financiers, encore flous.

- b) Quels effets, notamment linguistiques, ce projet pilote a-t-il sur le terrain ?

L'observation des pratiques de classe révèle une imprégnation linguistique positive, caractérisée par une bonne réceptivité et des interventions spontanées en L2 de la part des élèves. Au cours des entretiens, la plupart des élèves ont témoigné du sentiment d'avoir progressé dans la langue partenaire, et apprécient que cette immersion se fasse dans un contexte fonctionnel et ludique. Au-delà de la simple performance scolaire, les élèves semblent percevoir l'utilité de la L2 pour les échanges et les contacts au sein de l'espace plurilingue helvétique.

Du côté des enseignant-e-s, ce dispositif constitue sans contredit un moyen pour développer leurs compétences professionnelles, pédagogiques et linguistiques, d'autant plus que les échanges avec le duo peuvent favoriser un « bain linguistique » mutuel. Si cette expérience renforce globalement leur sentiment de compétence, elle s'accompagne d'une prise de conscience des exigences réelles de l'enseignement bilingue, induisant des stratégies d'adaptation pédagogiques (usage différencié des langues, travail métalinguistique explicite, gestuelle, visuel) favorisant les apprentissages des élèves. Même si les résultats montrent que l'ensemble de ces participant-e-s se sentent globalement « à l'aise » pour assumer cet enseignement immersif, plusieurs enseignant-e-s ont souligné que ce projet leur a permis de sortir de leur « zone de confort » et ont, à l'occasion, exprimé des commentaires traduisant une forme d'insécurité linguistique face aux aléas du quotidien en L2. Ceci montre que ce projet peut s'adresser à toutes et tous. Il faut certes disposer de compétences en L2, mais la volonté de s'investir dans ce projet et la certitude de la plus-value d'une telle expérience ont pu aider à surmonter certaines appréhensions, qui pourraient être pondérées grâce à un encadrement structurel et didactique plus soutenu.

Au-delà, le projet pilote a pu participer à encourager une ouverture culturelle qui dépasse le cadre strictement disciplinaire, pour s'inscrire dans des enjeux de cohésion nationale.

c) Dans quelle mesure ce projet pilote « Immersion autrement » peut-il être pérennisé ?

Au terme de ces synthèses et résultats, nous pouvons avancer que ce projet pilote « Immersion autrement » pourrait être pérennisé, s'il tient compte des éléments suivants :

- Garantir un appui institutionnel, structurel et relationnel auprès des enseignant·e·s, qui leur permettrait ainsi de se sentir soutenu·e·s dans la durée ;
- Constituer un organe externe aux services cantonaux pouvant coordonner le projet, ce qui permettrait d'assurer la logistique intercantonale, de répondre aux besoins des divers acteurs et diverses actrices, de planifier des formations ou d'orchestrer la mise en réseau des partenaires et des outils / matériel ;
- Assurer des ressources financières extrinsèques, afin de limiter la charge organisationnelle et budgétaire que demande un tel projet auprès des écoles et des services cantonaux.

4. BIBLIOGRAPHIE

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Didier.

Conseil de l'Europe (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe.

Jenny, E., Veillette, J., Michel, I. & Stübi, N. (2024). *Évaluation FiBi. Rapport final de l'évaluation du concept de 2019 de la Filière Bilingue du degré Primaire (FiBi) à Bienne*. Expertise non publiée.

Michel, I., Veillette, J. & Jenny, E. (2023). *Evaluation FiBiS. Schlussbericht zur Evaluation der Filière Bilingue du degré Secondaire I (FiBiS) der Stadt Biel/Bienne*. Rapport final. Non publié.

Soulet, M.-H. (2006). « Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales ». In P. Paillé (Ed.). *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Armand Colin (pp. 125 – 149).

Sites :

Movetia : <https://movetia.ch/>

SO-PRIMA : <https://so.ch/verwaltung/departement-fuer-bildung-kultur-und-sport/volksschulamt/schulbetrieb-und-unterricht/sprachen/fremdsprachen/franzoesisch/>

VABENE / VABENE+ : <https://bdper.plandetudes.ch/ressources/groupe/604/>

5. ANNEXES

5.1. CANEVAS D'ENTRETIEN

Entretiens avec les enseignant·e·s

Axe I : Profil individuel / Persönliches Profil

1. Date de naissance ? Années d'expérience de l'enseignement (globalement).
2. Depuis quand enseignez-vous au sein de votre établissement ? À quel(s) niveau(x) et dans quelle(s) discipline(s) ? Enseignez-vous également l'allemand/le français L2 (en tant que discipline) ? / *Seit wann unterrichten Sie an Ihrer Schule? Auf welcher/welchen Stufe(n) und in welchem/welchen Fach/en? Unterrichten Sie auch Deutsch/Französisch L2 (als Fach)?*
3. Vous parlez quelles langues ? Comment les avez-vous apprises ? (à l'école, en dehors "sur le tas", en famille...). Vous considérez-vous comme bilingue/plurilingue ? Comment évaluez-vous votre niveau d'aisance et de compétences dans la L2 ? / *Welche Sprachen sprechen Sie? Wie haben Sie sie gelernt? (in der Schule, ausserhalb „on the job“, in der Familie ...). Betrachten Sie sich als zweisprachig/mehrsprachig? Wie schätzen Sie Ihr Niveau und Ihre Kompetenz in L2 ein?*
4. Pour quelles raisons avez-vous choisi de vous engager dans ce projet pilote d'immersion autrement ? Quelles sont vos motivations ? / *Aus welchen Gründen haben Sie sich für das Pilotprojekt „Immersion autrement“ entschieden? Was waren Ihre Beweggründe?*
5. Avez-vous déjà suivi une formation pour enseigner en immersion ? Laquelle ? Pensez-vous qu'elle vous a bien formé.e/préparé.e à enseigner dans ces classes ? / *Haben Sie bereits eine Aus-/Weiterbildung zum bilingualen Unterrichten absolviert? Welchen Kurs haben Sie besucht? Glauben Sie, dass Sie dadurch gut auf das Unterrichten in diesen Klassen vorbereitet wurden?*

Axe II : Relations direction/Service de l'enseignement / Beziehungen Schulleitung/Volksschulamt

6. Comment avez-vous été informé.e de l'existence du projet d'immersion dans votre canton ? Quelles informations vous ont été communiquées pour sa mise en place ? Quels types de documents/informations avez-vous reçus de la part du service de l'enseignement ou de votre direction pour vous inscrire au projet ? / *Wie wurden Sie über das Immersionsprojekt in Ihrem Kanton informiert? Welche Informationen haben Sie zum Projekt erhalten? Welche Art von Dokumenten/Informationen haben Sie vom Volksschulamt oder Ihrer Schulleitung erhalten, um sich für das Projekt anzumelden?*
7. Y a-t-il des choses que les directions/cantons/responsables du projet n'ont pas communiquées ? Pensées ? (pour faciliter la viabilité du projet) / *Gibt es Dinge, die die Schulleitungen/Kantone/Projektverantwortlichen nicht kommuniziert haben? An die sie nicht gedacht haben? (um die Implementierung des Projekts zu erleichtern)*
8. Qu'en est-il de l'adéquation du projet avec la réalité du terrain ? (Facilité d'accès ? contacts internes vs suivi des élèves ou problèmes particuliers/contacts parents ? Présence/soutien de l'administration/direction dans la gestion quotidienne ?) / *Wie steht es um den Einklang des Projekts mit der Realität vor Ort? (Leichter Zugang? Interne Kontakte vs. Betreuung von Schülern oder besonderen Problemen/Elternkontakte? Präsenz/Unterstützung der Verwaltung/Schulleitung bei der täglichen Arbeit?)*

Axe III : Projet d'immersion / Immersionsprojekt

9. Avant de commencer à enseigner dans ce projet, quelles sont vos attentes ? Avez-vous des appréhensions ? Lesquelles ? Avez-vous formulé des requêtes ou des demandes spécifiques avant le début du projet qui ont/n'ont pas obtenu de réponses ? / *Welche Erwartungen haben Sie, bevor Sie mit dem Unterrichten in diesem Projekt beginnen? Haben Sie irgendwelche Befürchtungen? Welche sind das? Haben Sie vor Beginn des Projekts bestimmte Bitten oder Wünsche geäußert, die beantwortet wurden/werden oder unbeantwortet blieben/bleiben?*
10. Selon vous, quel est le but d'un tel projet ? À quels besoins la mise en place de ce projet peut-il répondre ? Quels sont les défis/particularités, selon vous, à enseigner dans le projet d'immersion ? / *Was ist Ihrer Meinung nach der Zweck eines solchen Projekts? Welchen Bedürfnissen kann die Durchführung eines solchen Projekts gerecht werden? Welche Herausforderungen/Besonderheiten birgt Ihrer Meinung nach das Unterrichten in diesem Immersionsprojekt?*
11. Dans les réunions de réseau auxquelles vous avez assisté, y aurait-il des éléments d'amélioration ? Quels ont été les apports de cette formation ? / *Haben Sie an einem der Netzwerktreffen im Rahmen dieses Pilotprojekts teilgenommen? Was hat Ihnen diese Schulung gebracht? Gibt es Verbesserungsmöglichkeiten?*
12. Que vous manquerait-il afin de vous sentir en adéquation avec l'enseignement immersif de ce projet (compétences ? Outils ou matériel didactiques ? Collaborations ? Encadrement/Soutien ?) / *Was würde Ihnen fehlen, um sich beim immersiven Unterricht in diesem Projekt wohl zu fühlen (Kompetenzen? Didaktische Werkzeuge oder Materialien? Zusammenarbeit mit anderen? Betreuung/Unterstützung?)*
13. De quelle manière avez-vous vous été impliqué.e dans la formation des duos d'enseignant.e.s ? Avez-vous des attentes particulières par rapport à cette collaboration ? Comment imaginez-vous cette collaboration et sur quels plans ? / *Auf welche Weise waren Sie an der Formierung der Tandems beteiligt? Haben Sie besondere Erwartungen an diese Zusammenarbeit? Wie stellen Sie sich diese Zusammenarbeit vor und auf welchen Ebenen?*
14. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? / *Möchten Sie noch etwas hinzufügen?*

Entretiens avec les directions

Axe I : Cadre général

1. Comment votre établissement a-t-il été mis au courant du projet Immersion autrement ? / *Wie ist Ihre Schule auf das Projekt Immersion autrement aufmerksam geworden?*

2. Pour quelles raisons avez-vous ouvert votre institution à ce projet ? Comment l'établissement est-il entré dans ce projet ? Quel rôle avez-vous joué dans la mise en œuvre de ce projet au sein de votre établissement scolaire et avec l'administration cantonale ? / *Aus welchen Gründen haben Sie Ihre Einrichtung für dieses Projekt geöffnet? Wie ist die Einrichtung in dieses Projekt eingestiegen? Welche Rolle haben Sie bei der Umsetzung dieses Projekts innerhalb Ihrer Bildungseinrichtung und mit der kantonalen Verwaltung gespielt?*

Axe II : Mise en place

3. Quels types de documents/informations avez-vous reçus de la part des cheffes de projet pour la mise en place de ce projet ? Avez-vous eu des directives à suivre ? De quelle manière les mettez-vous en œuvre ? Rencontrez-vous des difficultés à les appliquer ? Pourquoi ? Selon vous, ces directives sont-elles cohérentes avec l'organisation pratique d'un tel projet immersif ? Pourquoi ? Avez-vous rencontré des problèmes ? Lesquels ? Quelles seraient les pistes d'amélioration possibles ? Lesquelles et pourquoi ? / *Welche Art von Dokumenten/Informationen haben Sie von der Projektleitung für die Einrichtung dieses Projekts erhalten? Haben Sie Richtlinien erhalten, die Sie befolgen sollten? Auf welche Weise setzen Sie diese um? Haben Sie Schwierigkeiten, sie umzusetzen? Was sind die Gründe dafür? Sind diese Richtlinien Ihrer Meinung nach mit der praktischen Organisation eines solchen immersiven Projekts vereinbar? Warum ist das so? Sind Sie auf Probleme gestoßen? Welche sind das? Was wären mögliche Verbesserungsansätze? Welche und warum?*

4. Comment se passe la collaboration avec les cheffes de projet et l'administration cantonale ? Qu'en est-il de la communication ? Quelles informations vous ont été communiquées pour la mise en place de ce projet ? Les cheffes de projet et l'administration cantonale répondent-ils à vos besoins/attentes ? Y aurait-il des choses à améliorer ? / *Wie läuft die Zusammenarbeit mit der Projektleitung und der kantonalen Verwaltung? Wie steht es um die Kommunikation? Welche Informationen wurden Ihnen für die Umsetzung des Projekts zur Verfügung gestellt? Entsprechen die Projektleiterinnen und die kantonale Verwaltung Ihren Bedürfnissen/Erwartungen? Gibt es etwas, das verbessert werden könnte?*

5. Comment s'est passée l'organisation de ce projet sein de votre établissement ? Quelle est la plus-value pour l'établissement scolaire de s'ouvrir à ce type de projet immersif ? Quelles perspectives ce projet ouvre-t-il ? Et au contraire, y a-t-il eu certains problèmes ? Lesquels ? Quelles ont été les réactions de vos collègues ? / *Wie wurde das Projekt an Ihrer Schule organisiert? Welchen Mehrwert hat die Teilnahme am Projekt für die Schule? Welche Perspektiven eröffnet das Projekt? Und gab es im Gegensatz dazu bestimmte Probleme? Welche waren das? Wie waren die Reaktionen des Kollegiums ?*

6. Comment cela se passe-t-il avec les enseignants ? Comment expliquez-vous le faible nombre d'enseignants participant au projet ? / *Wie sieht es mit den Lehrkräften aus? Wie erklären Sie sich die geringe Anzahl von Lehrkräften, die an dem Projekt teilnehmen?*

7. Y a-t-il des difficultés majeures qui vous sont apparues pour la viabilité du projet ? (Organisation du suivi ? Matériel ? Soutien aux duos ? Remplacements vs stages d'observation ?) / *Gibt es größere Schwierigkeiten, die Ihnen für die Nachhaltigkeit des Projekts aufgefallen sind ? (Organisation der Nachbereitung ? Was ist mit den Materialien ? Unterstützung der Duos ? Vertretungen vs. Hospitationen ?)*

Axe III : Éléments budgétaires

8. Avez-vous rencontré des difficultés financières/budgétaires pour la mise en œuvre de ce projet immersif ? Apporteriez-vous des changements ? Est-ce que le financement et l'infrastructure répondent aux exigences générales du fonctionnement de ce projet dans un établissement scolaire ? / *Sind Sie bei der Umsetzung dieses immersiven Projekts auf finanzielle/budgetäre Schwierigkeiten gestoßen? Würden Sie Änderungen vornehmen? Entsprechen die Finanzierung und die Infrastruktur den allgemeinen Anforderungen für den Betrieb dieses Projekts in einer Schule?*

9. Quels sont les aspects financiers ou autre dont il faut tenir compte par rapport au pensus des enseignants participants ? À quoi faut-il penser au moment de faire les horaires ? (co-enseignement / enseignant.e.s spécialisé.e.s / réservation de la salle de gym / groupes de demi-classe / (dé-)placement de certaines matières, etc.) / *Welche finanziellen oder anderen Aspekte sind im Hinblick auf die Arbeitspensen der teilnehmenden Lehrpersonen zu berücksichtigen? Was muss bei der Erstellung des Stundenplans bedacht werden (Co-Teaching / Fachlehrkräfte / Reservierung der Turnhalle / Halbklassengruppen / Verschiebung bestimmter Fächer usw.)?*

Axe IV : Ressources (personnelles et matérielles)

10. Avez-vous des difficultés en termes de gestion des RH dans la mise en œuvre de ce projet ? Si oui, lesquelles ? Quels changements apporteriez-vous ? / *Haben Sie bei der Umsetzung dieses Projekts Schwierigkeiten im Hinblick auf das HR-Management? Wenn ja, welche? Welche Änderungen würden Sie vornehmen?*

11. Avez-vous des difficultés en termes de ressources matérielles pour la mise en œuvre de ce projet ? Si oui, lesquelles ? / *Haben Sie bei der Umsetzung dieses Projekts Schwierigkeiten im Hinblick auf die materiellen Ressourcen? Wenn ja, welche?*

12. Selon vous, quels sont les principaux besoins en formation des enseignants impliqués dans ce projet ? Est-ce que les établissements scolaires ou l'administration cantonale mettent à disposition des enseignants des supports didactiques pour leurs classes ? / *Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ausbildungsbedürfnisse der an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte? Stellen die Schulen oder die kantonale Verwaltung den Lehrkräften didaktisches Material für ihre Klassen zur Verfügung?*

13. À votre connaissance, comment la collaboration se passe-t-elle entre les duos ? / *Wie gestaltet sich Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit zwischen den Duos?*

14. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? / *Möchten Sie etwas hinzufügen?*

Entretiens avec les représentant·e-s des cantons

Axe I : Cadre général

1. Comment votre administration a-t-elle été mise au courant du projet Immersion Autrement ? / *Wie wurde Ihre Behörde auf das Projekt Immersion Autrement aufmerksam?*

2. Pour quelles raisons avez-vous souhaité participer à ce projet ? Comment l'administration cantonale est-elle entrée dans ce projet ? Quel rôle avez-vous joué dans la mise en œuvre de ce projet au sein du canton et auprès des établissements scolaires ? / *Aus welchen Gründen wollten Sie an diesem Projekt teilnehmen? Wie ist die Kantonsverwaltung in dieses Projekt eingestiegen? Welche Rolle haben Sie bei der Umsetzung dieses Projekts innerhalb des Kantons und bei den Schulen gespielt?*

Axe II : Mise en place

3. Quels types de documents/informations avez-vous reçus de la part des cheffes de projet pour la mise en place de ce projet ? Avez-vous eu des directives à suivre ? De quelle manière les mettez-vous en œuvre ? Rencontrez-vous des difficultés à les appliquer ? Pourquoi ? Selon vous, ces directives sont-elles cohérentes avec l'organisation pratique d'un tel projet immersif ? Pourquoi ? Avez-vous rencontré des problèmes ? Lesquels ? Quelles seraient les pistes d'amélioration possibles ? Lesquelles et pourquoi ? / *Welche Art von Dokumenten/Informationen haben Sie von die Projektleitenden für die Einrichtung dieses Projekts erhalten? Haben Sie Richtlinien erhalten, die Sie befolgen sollten? Auf welche Weise setzen Sie diese um? Haben Sie Schwierigkeiten, sie umzusetzen? Was sind die Gründe dafür? Sind diese Richtlinien Ihrer Meinung nach mit der praktischen Organisation eines solchen immersiven Projekts vereinbar? Warum ist das so? Sind Sie auf Probleme gestoßen? Welche sind das? Was wären mögliche Verbesserungsansätze? Welche und warum?*

4. Comment se passe la collaboration avec les cheffes de projet et avec les établissements scolaires ? Qu'en est-il de la communication ? Les cheffes de projet répondent-elles à vos besoins/attentes ? Y aurait-il des choses à améliorer ? / *Wie läuft die Zusammenarbeit mit der Projektleitenden und mit den Schulen? Wie steht es um die Kommunikation? Entspricht der Projektleitenden Ihren Bedürfnissen/Erwartungen? Gibt es etwas, das verbessert werden könnte?*

5. Comment s'est passée la collaboration avec les établissements scolaires pour l'organisation de ce projet ? Quelle est la plus-value pour le canton et les écoles de s'ouvrir à ce type de projet immersif ? Quelles perspectives ce projet ouvre-t-il ? / *Wie verlief die Zusammenarbeit mit den Schulen bei der Organisation dieses Projekts? Welchen Mehrwert hat es für den Kanton und die Schulen, sich für diese Art von immersivem Projekt zu öffnen? Welche Perspektiven eröffnet dieses Projekt?*

6. Comment cela se passe-t-il avec les enseignants ? Comment expliquez-vous le faible nombre d'enseignants participant au projet ? / *Wie sieht es mit den Lehrkräften aus? Wie erklären Sie sich die geringe Anzahl von Lehrkräften, die an dem Projekt teilnehmen?*

7. Y a-t-il des difficultés majeures qui vous sont apparues pour la viabilité du projet ? (Organisation du suivi ? Matériel ? Soutien aux duos ? Remplacements vs stages d'observation ?) / *Gibt es größere Schwierigkeiten, die Ihnen für die Nachhaltigkeit des Projekts aufgefallen sind? (Organisation der Überwachung? Material ? Unterstützung der Duos? Vertretungen vs. Beobachtungspraktika?)*

Axe III : Éléments budgétaires

8. Avez-vous rencontré des difficultés financières/budgétaires pour la mise en œuvre de ce projet immersif ? Apporteriez-vous des changements ? Est-ce que le financement et l'infrastructure répondent aux exigences générales du fonctionnement de ce projet dans un établissement scolaire ? / *Sind Sie bei der Umsetzung dieses immersiven Projekts auf finanzielle/budgetäre Schwierigkeiten gestoßen? Würden Sie Änderungen vornehmen? Entsprechen die Finanzierung und die Infrastruktur den allgemeinen Anforderungen für den Betrieb dieses Projekts in einer Schule?*

9. Y a-t-il des contraintes budgétaires liées à l'emploi du temps des enseignants et à la collaboration des duos ? / *Gibt es Haushaltszwänge im Zusammenhang mit dem Stundenplan der Lehrkräfte und der Zusammenarbeit der Duos?*

Axe IV : Ressources (personnelles et matérielles)

10. Avez-vous des difficultés en termes de gestion des RH dans la mise en œuvre de ce projet ? Si oui, lesquelles ? Quels changements apporteriez-vous ? / *Haben Sie bei der Umsetzung dieses Projekts Schwierigkeiten im Hinblick auf das HR-Management? Wenn ja, welche? Welche Änderungen würden Sie vornehmen?*

11. Avez-vous des difficultés en termes de ressources matérielles pour la mise en œuvre de ce projet ? Si oui, lesquelles ? / *Haben Sie Schwierigkeiten mit materiellen Ressourcen für die Durchführung dieses Projekts? Wenn ja, welche?*

12. Selon vous, quels sont les principaux besoins en formation des enseignants impliqués dans ce projet ? Est-ce que les établissements scolaires ou l'administration cantonale mettent à disposition des enseignants des supports didactiques pour leurs classes ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? / *Was sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Ausbildungsbedürfnisse der an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte? Stellen die Schulen oder die kantonale Verwaltung den Lehrkräften didaktisches Material für ihre Klassen zur Verfügung? Möchten Sie etwas hinzufügen?*

Entretiens (« focus groups ») avec les élèves**Axe I : Expérience Immersion autrement**

1. Pourriez-vous me donner 2-3 mots qui décriraient votre expérience dans ce projet « Immersion autrement » ? / *Könnten Sie mir 2-3 Wörter nennen, die Ihre Erfahrungen mit dem Projekt „Immersion autrement“ beschreiben würden?*

2. Êtes-vous contents/mécontents d'avoir une journée complète dans l'autre langue ? Pourquoi ? Est-ce que vous trouvez que cette journée en immersion vous apporte quelque chose ? Des exemples ? Est-ce que vous avez l'impression que vous vous êtes amélioré en F/D depuis le début du projet ? Pourquoi ? Est-ce que vous vous trouvez chanceux d'avoir une journée dans l'autre langue par rapport aux autres élèves ? Pourquoi ? / *Sind Sie zufrieden/unzufrieden damit, einen ganzen Tag in der anderen Sprache zu haben? Was sind die Gründe dafür? Finden Sie, dass dieser Tag in der Immersion Ihnen etwas bringt? Gibt es Beispiele dafür? Haben Sie das Gefühl, dass Sie sich seit Beginn des Projekts in F/D verbessert haben? Warum ist das so? Finden Sie, dass Sie sich im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern glücklich schätzen können, einen Tag in der anderen Sprache zu haben? Warum?*

3. Est-ce que vous vous sentez motivés à venir le jour consacré à l'Immersion autrement ? Est-ce que votre motivation a augmenté/diminué depuis le début du projet ? Pourquoi ? / *Fühlen Sie sich motiviert, am Immersionstag auf andere Weise zu kommen? Hat sich Ihre Motivation seit Beginn des Projekts erhöht/verringert? Warum?*

4. Comment trouvez-vous les activités en classe ? Est-ce que vous trouvez que c'est difficile ? Facile ? Qu'est-ce que vous aimez faire le plus comme activité dans l'autre langue ? Y a-t-il d'autres activités que vous aimeriez faire ? Lesquelles ? / *Wie finden Sie die Aktivitäten im Unterricht? Finden Sie sie schwierig? Leicht? Was ist die Aktivität in der anderen Sprache, die Sie am liebsten machen? Gibt es andere Aktivitäten, die Sie gerne machen würden? Welche wären das?*

Axe II : Représentations sur les langues

5. Est-ce que vous croyez que c'est utile pour vous d'avoir une journée en immersion dans l'autre langue ? Pourquoi ? / *Glauben Sie, dass es für Sie hilfreich ist, einen Tag lang in die andere Sprache einzutauchen? Warum?*

6. Est-ce que vous croyez que c'est important de connaître le français/l'allemand en Suisse ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est le plus important selon vous : comprendre le français/l'allemand, ou parler le français/l'allemand ? Pourquoi ? / *Glauben Sie, dass es wichtig ist, in der Schweiz Französisch/Deutsch zu können? Warum ist das so? Was ist Ihrer Meinung nach wichtiger: Deutsch/Französisch zu verstehen oder Deutsch/Französisch zu sprechen? Warum?*

7. Est-ce qu'en général, connaître les langues, c'est important ? Lesquelles ? Pourquoi ? Connaissez-vous d'autres langues ? Lesquelles ? / *Ist es im Allgemeinen wichtig, Sprachen zu können? Welche Sprachen sind wichtig? Welche Gründe gibt es dafür? Kennen Sie auch andere Sprachen? Welche?*

8. Est-ce que ce projet « Immersion autrement » vous donne envie de mieux connaître le F/D ? Pourquoi ? / *Weckt das Projekt „Eintauchen anders“ in Ihnen den Wunsch, besser Französisch/Deutsch zu lernen? Warum?*

9. Auriez-vous une anecdote à me raconter ? / *Haben Sie eine Anekdote, die Sie mir erzählen möchten?*

	<p>Anregen/Antizipieren (Visualisierungen) Sichern (≠ Fehler) Chunks</p>	
<p>6.</p>	<p>Vocabulaire Apprentissage actif en classe par activités contextualisés Mnémotechnique Métalinguistique Disciplinaire</p> <p>Contenu de la discipline Wortschatz Aktives Lernen im Klassenzimmer durch kontextualisierte Aktivitäten Mnemotechnik Metalinguistik Fachlich</p> <p>Fachspezifische Inhalte</p>	

5.3. QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

Auto-évaluation des enseignant.e.s		
Compétences communicatives – Enseignement bilingue spécifiquement		
	Préparer l'enseignement	Manière d'évaluer quels descripteurs sont maîtrisés et à quel niveau
	1. Compétences en didactique du plurilinguisme 1. Kompetenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik	
	Créer du matériel pour l'enseignement bilingue Materialien für den zweisprachigen Unterricht erstellen	
1.1	Je sais évaluer le niveau d'adéquation des documents/activités dans ma langue à l'attention des élèves. Ich kann die Eignung von Materialien/Aktivitäten in meiner Sprache für die Schülerinnen und Schüler beurteilen.	Non acquis En voie d'acquisition Acquis Maîtrisé Noch nicht erworben Teilweise erworben Erworben Übertroffen
1.2	Je complète un texte factuel par des annotations et un glossaire (en L1 et en L2) de sorte qu'il puisse être lu de manière autonome par les apprenant.e.s. Ich ergänze einen Sachtext mit Anmerkungen und einem Glossar (in L1 und L2), so dass er von den Lernenden selbstständig gelesen werden kann.	Non acquis En voie d'acquisition Acquis Maîtrisé Noch nicht erworben Teilweise erworben Erworben Übertroffen
1.3	Je simplifie un texte rédigé dans ma langue première à l'attention des élèves. Ich vereinfache einen in meiner Erstsprache verfassten Text für die Schülerinnen und Schüler.	Non acquis En voie d'acquisition Acquis Maîtrisé Noch nicht erworben Teilweise erworben Erworben Übertroffen

	Enseigner en immersion Immersion unterrichten	
1.4	<p>J'adapte mon langage, le vocabulaire et le débit de paroles au niveau de compréhension des apprenant.e.s.</p> <p><i>Ich passe meine Sprache, den Wortschatz und die Sprechgeschwindigkeit an das Verständnisniveau der Lernenden an.</i></p>	<p>Non acquis En voie d'acquisition Acquis Maîtrisé</p> <p><i>Noch nicht erworben Teilweise erworben Erworben Übertroffen</i></p>
1.5	<p>Je fais office de médiateur/médiatrice entre les langues, en passant consciemment d'une langue à l'autre.</p> <p><i>Ich fungiere als Vermittlerin/Vermittler zwischen den Sprachen, indem ich bewusst von einer Sprache in die andere wechsle.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
1.6	<p>Je réponds aux questions des apprenant.e.s concernant la discipline spécifique et fais face aux imprévus.</p> <p><i>Ich beantworte Fragen der Lernenden zum Fachgebiet und gehe mit unvorhergesehenen Ereignissen um.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
1.7	<p>J'utilise des stratégies variées pour garantir la compréhension (tant au niveau linguistique qu'au niveau du contenu) lorsque je réponds à une question relative à la discipline spécifique.</p> <p><i>Ich verwende verschiedene Strategien, um das Verständnis (sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene) bei der Beantwortung einer Frage zum Fachgebiet sicherzustellen.</i></p>	<p>Non acquis En voie d'acquisition Acquis Maîtrisé</p> <p>Lesquelles : _____</p> <p><i>Noch nicht erworben Teilweise erworben Erworben Übertroffen</i></p> <p><i>Welche : _____</i></p>

2. Compétences en L2 2. Kompetenzen in L2		
Compréhension écrite Leseverstehen		
2.1	<p>Je lis et comprends une correspondance (documents administratifs scolaires) avec des personnes de l'autre région linguistique.</p> <p><i>Ich lese und verstehe Briefaustausch/Mailverkehr (schulische Admin-Dokumente) mit Personen aus dem anderen Sprachgebiet.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
2.2	<p>Je comprends des informations écrites dans le cadre de la préparation d'une activité scolaire afin de les utiliser pour la classe.</p> <p><i>Ich verstehe Informationen, die im Rahmen der Vorbereitung auf eine schulische Aktivität verfasst wurden, um sie für den Unterricht zu verwenden.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
2.3	<p>Je comprends des informations orales dans le cadre de la préparation d'une activité scolaire, afin de les utiliser pour la classe.</p> <p><i>Ich verstehe mündliche Informationen im Rahmen der Vorbereitung auf eine schulische Aktivität, um sie für den Unterricht zu nutzen.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
Production écrite en L2 Schriftliche Produktion in L2		
2.4	<p>J'écris des lettres et des e-mails formels et informels en rapport avec l'organisation d'activités scolaires et en rapport avec les tâches propres à l'enseignement.</p> <p><i>Ich schreibe formelle und informelle Briefe und E-Mails im Zusammenhang mit der Organisation von Schulaktivitäten und im Zusammenhang mit unterrichtsspezifischen Aufgaben.</i></p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p><i>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</i></p>
2.5	<p>Je rédige des notes et des messages dans le cadre d'une collaboration interne.</p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise</p>

	Ich verfasse Notizen und Nachrichten im Rahmen einer internen Zusammenarbeit.	À l'aise Très à l'aise Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend
	Interaction en L2 Interaktion in L2	
2.6	Je mène un entretien formel en rapport avec les tâches propres à l'enseignement avec des personnes de l'autre région linguistique (avec les autres partenaires de l'école : collègues, logopédistes, spécialistes, administration, concierge). Ich führe ein formelles Gespräch im Zusammenhang mit unterrichtsspezifischen Aufgaben mit Personen aus der anderen Sprachregion (mit den anderen Partner/innen der Schule: Kolleginnen und Kollegen, Logopädinnen und Logopäden, Fachpersonen, Verwaltung, Concierge).	Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend
2.7	Je mène un entretien formel en rapport avec les tâches propres à l'enseignement avec des personnes de l'autre région linguistique (avec les représentant.e.s d'une institution: direction). Ich führe ein formelles Gespräch im Zusammenhang mit unterrichtsspezifischen Aufgaben mit Personen aus der anderen Sprachregion (mit Vertreter/innen einer Institution).	Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend
2.8	Je mène un entretien formel de travail avec mon tandem. Ich führe ein formelles Gespräch mit meinem Tandem.	Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend
2.9	Je mène un entretien formel en rapport avec les tâches propres à l'enseignement avec des personnes de l'autre région linguistique (avec les parents ou tuteurs légaux). Ich führe mit Personen aus der anderen Sprachregion (mit den Eltern/Erziehungsberechtigten) ein formelles Gespräch über die Aufgaben im Unterricht.	Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend

		Sehr wohlhabend
2.10	<p>Je donne de courts feed-backs sur les contributions des élèves.</p> <p>Ich gebe kurze Rückmeldungen zu den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler</p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</p>
2.11	<p>Je mène un dialogue avec un.e élève, afin d'évaluer sa capacité à prendre part à une discussion.</p> <p>Ich führe ein Gespräch mit einer Schülerin/einem Schüler, um ihre/seine Fähigkeit bzg. Gesprächsteilnahme zu evaluieren.</p>	<p>Pas du tout à l'aise Moyennement à l'aise À l'aise Très à l'aise</p> <p>Überhaupt nicht wohlhabend Mittelmäßig wohlhabend Wohlhabend Sehr wohlhabend</p>