



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

N°6 – Juillet 2005

Construction de compétences plurielles...

SOMMAIRE

Fabienne Leconte, Sophie Babault : *Présentation*

Annette Boudreau, Marie-Eve Perrot : *Quel français enseigner en milieu minoritaire ?
Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie*

Fabienne Leconte, Clara Mortamet : *Les représentations du plurilinguisme d'adolescents
scolarisés en classe d'accueil*

Anémone Geiger-Jaillet : *L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de
construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du
premier degré*

Sophie Babault, Laurent Puren : *Les interactions familles-école en contexte d'immersion ou
de submersion : impact du vécu scolaire sur le « déjà là » familial*

Muhammad Sadisu Muhammad : *L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas
du Nigeria*

Daniel Modard : *Le français, une langue partenaire au service de la construction de
compétences plurilingues et pluriculturelles chez les apprenants francophones.
L'exemple des « Lettres de francophonie »*

Evelyne Rosen : *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du
répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*

Anne-Rosine Delbart : *Un atout pour la construction d'une conscience linguistique de la
langue cible chez les apprenants de français langue étrangère : l'exemple des
écrivains « venus d'ailleurs »*

Marie-Patricia Perdereau-Bilski : *Des savoirs cachés aux savoirs acquis : Quand les premiers
étayent les seconds dans la construction de compétences croisées*

Annie Sema-Lebleu : *Le potentiel plurilingue d'une classe de cours moyen : tentatives,
obstacles, dérives et perspectives*

William Rodriguez : *L'« échange » pour construire de nouvelles compétences chez les
enseignants en francophonie - Réflexions à partir d'un récent programme de
formation entre la France et le Viêt-Nam*

Marie-José Barbot : *Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants*

L'ALTERNANCE DES LANGUES EN CLASSE BILINGUE COMME ELEMENT DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES, CULTURELLES ET DISCIPLINAIRES DES ELEVES DU PREMIER DEGRE

**Anémone Geiger-Jaillet
IUFM d'Alsace**

Problématique

Dans les classes bilingues paritaires alsaciennes de maternelle et de primaire, les enfants apprennent parallèlement et paritairement le français comme L1 et l'allemand comme L2, à un moment où l'acquisition du langage est encore en pleine élaboration. Certains enseignants ont également recours au dialecte alsacien ou à d'autres dialectes germaniques, dans des situations particulières ou à des moments précis de cours. Le passage entre les différents univers linguistiques et / ou culturels se fait le plus souvent implicitement, mais aussi parfois explicitement. Dans le dernier cas, on peut parler de stratégies d'encadrement de l'alternance de la part de l'enseignant.

Le projet de recherches ALSA (Apprentissage d'une langue seconde en Alsace), conduit par des enseignants-chercheurs de l'IUFM d'Alsace, a pour objet d'analyser les productions de langue des enseignants et des élèves des classes bilingues en Alsace, dans le but de clarifier les liens entre la langue et l'élaboration cognitive des concepts véhiculés par les disciplines enseignées et pour analyser l'acquisition de la langue-cible. Ce projet se situe donc dans un cadre bien précis, celui du dispositif institutionnel d'enseignement bilingue en Alsace dont il convient d'abord de rappeler les principes fondateurs (1). Une recherche portant sur un corpus de productions d'enfants dans le cadre d'un apprentissage précoce et en milieu institutionnel comporte des aspects spécifiques par rapport aux recherches habituelles en matière d'alternance codique (2). A partir de productions de locuteurs tirées du corpus ALSA, nous analysons comment les phénomènes d'alternance sont pris en compte dans la construction des compétences linguistiques et culturelles de jeunes apprenants (3). Pour ce faire, nous nous limitons aux alternances initiées par l'enseignant en cours de discipline non linguistique, les alternances produites par les élèves devant faire l'objet ultérieurement d'une autre analyse.

Introduction

L'apprentissage bilingue est une méthode de l'apprentissage de langues vivantes qui fait de la langue cible non seulement un objet de cours, une « matière », mais qui utilise cette langue cible également comme langue véhiculaire dans l'apprentissage de différentes disciplines. On l'appelle alors L2.

L'organisation des modèles scolaires bilingues se différencie selon la part horaire et la nature des disciplines enseignées en L2 ; la part et la fonction attribuée à la langue maternelle / langue première et selon l'âge des apprenants au début de l'apprentissage (cf. Geiger-Jaillet 2003). On attend de cet apprentissage qu'il mène (au moins) aux mêmes connaissances disciplinaires chez les élèves, et que les compétences en langue étrangère soient de toute manière meilleures qu'en apprentissage classique dit « extensif » : cette attente correspond au constat d'un ordre croissant de performances chez les élèves selon qu'ils fréquentent l'enseignement de type LVE (en l'occurrence DaF *Deutsch als Fremdsprache*) de la langue ou l'enseignement immersif à parité horaire. Mais l'enseignement bilingue, malgré son nom, n'est souvent qu'un enseignement monolingue, surtout en début « d'immersion » avec de jeunes apprenants. Cela s'explique par le fait que les enseignants de classes bilingues s'interdisent en quelque sorte le recours à la langue 1 en classe, langue pourtant commune le plus souvent entre l'enseignant et les élèves, selon le principe de Grammont-Ronjat / un maître, une langue (cf. *infra*). On ne tient alors pas vraiment compte des recommandations que fait W. Butzkamm (1996, 2000) en faveur d'une utilisation réfléchie de la langue 1 en cours bilingue.

L'alternance des langues est également appelée « *code-switching* », terme introduit en 1956 par le linguiste américain E. Haugen. Il désigne une situation de communication dans laquelle un locuteur utilise à l'intérieur d'une séquence, des unités plus ou moins longues (mots, phrases) dans une autre langue. Comme le montre Castellotti (2001), certains considèrent cette alternance des codes comme une impureté, d'autres l'interprètent comme une richesse qui montre la créativité des enfants, d'autres encore y voient une étape d'interlangue obligée pendant laquelle il faut composer avec les lacunes (lexicales par exemple) du moment.

En Alsace, deux enseignants se partagent une classe, devenant pour moitié du temps la « personne de référence » d'une langue. C'est seulement plus tard, notamment à partir du second degré ainsi que dans les formations universitaires, que les deux langues sont utilisées en parallèle. C'est là qu'existe une motivation particulière pour chacune des langues censée mener à une véritable pratique bilingue.

Nous allons analyser les pratiques d'alternance des langues de quelques enseignants alsaciens du premier degré issues du corpus ALSA. Elles concernent la L1 français, L2 allemand standard, L3 dialecte allemand ou alsacien, L4 anglais. Nous interprétons ces alternances comme éléments de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré.

1. Dispositif bilingue en Alsace

En Alsace, comme dans la majeure partie des régions françaises où un dispositif d'enseignement bilingue est mis en œuvre (Pays Basque, Catalogne Nord, Corse, Occitanie)¹, l'enseignement bilingue utilise le principe selon lequel un enseignant est associé à une langue, chacune ayant à sa disposition la moitié des heures de cours. La base de cet enseignement paritaire reste la circulaire ministérielle n° 2001-167 du 5 septembre 2001 avec l'arrêté

¹ Exception faite de la Bretagne, attachée au principe « un maître, deux langues ».

ministériel du 12 mai 2003 (Morgen, 2004 : 162-165). Ce principe avait été expérimenté par Jean-Marie Bressand, puis par l'inspectrice Alice Delaunay dans l'Académie de Bordeaux (Petit, 2001: 62) dans les années soixante.

La raison essentielle pour la parité est que l'apprentissage des deux langues se renforce et permet des transferts, comme chez les bilingues de naissance. Contrairement à une conception naïve du bi- et du plurilinguisme selon laquelle aucun transfert d'une langue à l'autre ne paraît possible, on se base en Alsace sur l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues de J. Cummins (1979). Suivant cette hypothèse souvent désignée comme « la double théorie de l'iceberg », deux langues L1 et L2 peuvent être très différentes en surface, alors qu'elles reposeraient en fait sur des processus cognitifs identiques, une compétence sous-jacente commune (*common underlying proficiency* = CUP). En Alsace, le choix du principe « un maître, une langue » est un choix de politique linguistique qui entend renforcer l'immersion dans la langue (Carol, Morgen, 2004). Il n'est alors pas question d'éliminer complètement une des deux langues du cursus scolaire, même pour un temps limité. Pour l'Académie de Strasbourg, l'objectif d'une « bilinguisme équilibrée » en cours d'acquisition, précisé par la circulaire rectorale du 20 décembre 1994, indique bien ce qu'on recherche : l'équilibre entre les deux langues et celui des disciplines enseignées dans l'une et l'autre langue, rendu possible par le partage des tâches entre les deux enseignants en tandem². Car dans l'immersion partielle des sites paritaires, un maître assure 13 heures hebdomadaires d'enseignement dans une des deux langues (français ou langue régionale) par classe, et son collègue assure les 13 autres heures. Autrement dit, la classe travaille régulièrement avec deux enseignants, c'est le principe de « un maître – une langue » ou « une classe – deux maîtres ».

A la différence de l'enseignement traditionnel des langues, l'enseignement bilingue commence dès l'admission de l'enfant à l'école maternelle – c'est le principe de précocité (cf. Morgen, 2000). Comme la composition des classes bilingues en Alsace avoisine les 90 % de francophones, notamment dans les villes, il n'est pas possible d'intégrer de nouveaux francophones à tout moment de la scolarité. Pour pouvoir entrer dans une L2 à un âge où l'enfant est encore en phase de construction de sa première langue L1, deux à trois années d'école maternelle sont nécessaires. En maternelle, toutes les activités sont alternativement faites en allemand ou en français.

Après cette première phase d'immersion partielle à l'école maternelle, l'enfant utilisera l'allemand comme langue seconde pour la transmission de savoirs disciplinaires dès le cours préparatoire, avec une séparation fonctionnelle des langues. Ce principe d'instrumentalité est basé sur le fait que le cerveau humain ne s'approprie de façon optimale une langue qu'en l'employant, c'est-à-dire en se livrant à toutes sortes d'activités dans la langue et en l'utilisant notamment comme moyen d'acquisition de connaissances. L'enseignement dans la langue 2 prime donc sur l'enseignement de la langue 1. C'est alors que les mathématiques ainsi que les sciences et technologies sont enseignées en allemand (langue véhiculaire), alors que l'histoire-géographie et l'éducation civique le sont en français. L'éducation physique, la musique et les arts plastiques sont enseignés tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre langue, en fonction du thème traité et des compétences des deux enseignants de la classe.

L'allemand comme objet de cours n'est évidemment pas proscrit, mais il n'apparaît et ne se développe pleinement que postérieurement à l'acquisition intuitive par les stratégies naturelles et inconscientes. Par conséquent, la langue à acquérir doit être abordée non pas de façon frontale et grammaticale, mais de façon instrumentale. Il faut toujours se rappeler du contexte, à savoir que les élèves n'entendent généralement pas parler l'allemand à la maison et dans la rue, et seuls certains sont familiarisés avec l'un des dialectes alsaciens.

² Les textes ministériels laissent ouvert le choix entre le principe du maître de référence (un maître, une langue) et celui du maître unique, enseignant dans les deux langues.

Une autre conséquence est liée à cette précocité : on trouve dans l'enseignement bilingue en Alsace plus de classes à double niveau que dans les classes monolingues (voir exemples 4 et 5), ce qui s'explique par la nécessité d'atteindre un certain seuil d'effectif pour l'ouverture d'une classe, mais aussi pour des raisons pédagogiques. On a constaté en effet que l'entrée et la socialisation dans l'école maternelle à deux ou trois ans, en même temps que l'entrée dans une classe bilingue, demandaient de grands efforts aux enfants. Evoluer avec une partie de la classe plus âgée parce qu'elle a déjà vécu cette première rentrée l'année précédente, rassure en général les plus petits. Ceux-ci comprennent que d'autres enfants, et pas seulement la maîtresse ou le maître, parlent cette langue encore inconnue pour eux. Les autorités scolaires alsaciennes ont donc décidé d'ouvrir de préférence deux classes de petite et moyenne section, au lieu d'une classe de petite section et une de moyenne section bilingue (cf. Geiger-Jaillet 2004).

La liberté de choix de l'enseignement bilingue appartient aux familles. C'est une offre des autorités scolaires alsaciennes, mais non une obligation pour les parents, comme par exemple au Luxembourg. L'enfant peut quitter la filière bilingue à tout moment de sa scolarité.

Les enseignants bilingues sur lesquels portent les exemples choisis dans cet article, sont également volontaires. Les plus anciens d'entre eux ont suivi une formation bilingue complémentaire et optionnelle, les plus jeunes se sont présentés à un concours spécial de recrutement des professeurs des écoles chargés d'un enseignement de langue régionale, ouvert depuis 2002 (Morgen, 2004). Ces enseignants bénéficient dorénavant d'un statut particulier, les autorisant à postuler à des emplois à profil bilingue. Cependant, ils peuvent également demander leur mutation dans un site monolingue ou changer d'académie, s'ils le souhaitent. Il s'agit, sauf exception, de locuteurs dont la langue dominante est le français, et pour environ 50 % d'entre eux, l'alsacien la langue maternelle.

2. Spécificité de la recherche portant sur un corpus d'enfants en milieu institutionnel

Les articles portant sur l'alternance codique dans l'apprentissage des langues, comme ceux par exemple du numéro 108 d'ELA (Revue de Didactologie des langues-cultures) focalisent le plus souvent sur la situation dans le secondaire, voire en formation d'adultes. Les réflexions et conclusions correspondent alors rarement à la situation rencontrée dans les classes bilingues du premier degré. Seules quelques recherches plus rares au Canada, au Val d'Aoste ou en Suisse par exemple portent sur des classes bilingues du premier degré (cf. Gajo 2001). Plus rares encore sont celles portant sur des classes de maternelle bilingue, comme celle documentée par Garabédian et Lerasle (1997).

Comme expliqué en (1), les enseignants dits « bilingues » en Alsace ne sont généralement pas des natifs de la langue cible allemand. Contrairement aux enseignants du second degré, ils ne sont pas spécialistes de *la* discipline non linguistique qu'ils enseignent car il s'agit de professeurs des écoles polyvalents, enseignant *plusieurs* disciplines non linguistiques en allemand. De plus, les catégories généralement utilisées pour désigner les élèves (« niveau linguistique débutants ou avancés ») sont à utiliser avec précaution pour la situation alsacienne. Au CP par exemple, les enfants d'Alsace des filières bilingues sont certes déjà dans leur troisième voire quatrième année d'immersion partielle en allemand, tout en étant encore dans la phase de construction du langage aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. A la fin du CM2, ils ont terminé 7 ou 8 ans de scolarité pour moitié en langue allemande, mais certains réflexes de locuteurs français persistent malgré toutes ces années dans leur répertoire verbal. Ce décalage, c'est le décalage entre l'acquisition de la langue et celle de la compétence langagière.

Dans le corpus suivant, il s'agit de situations de communication institutionnelle en cours de discipline non linguistique, pour lesquelles B. Maurer (1997 : 476-477) nous rappelle les principales caractéristiques. D'un point de vue cognitif, l'enfant a « *accès à des apprentissages et à des savoirs nouveaux ; la langue maternelle n'est plus seule à avoir une importance cognitive ; et ce rapprochement contribue déjà à créer les conditions à une alternance des langues* ».

D'un point de vue didactique, l'enseignement en L2 s'accompagne « *d'un recours à d'autres supports didactiques élaborés dans cette langue* ». Travailler « *à partir de manuels étrangers, ce n'est pas seulement changer de véhicule linguistique, c'est aussi (...) suivre un autre itinéraire* » (Maurer, 1997 : 477).

D'un point de vue communicatif : l'emploi de la langue étrangère « *se trouve légitimé par la situation ; en revanche, l'emploi du français, seule langue légitime habituellement, est normalement proscrit ; pourtant ni les enseignants ni les élèves ne peuvent s'affranchir totalement de l'emploi de cette langue, qui se révèle un auxiliaire indispensable à la construction des apprentissages* » (*ibid.*). Nous nous limitons dans cet article aux changements de langue initiés ou utilisés par l'enseignant, en laissant de côté le recours de l'élève à la langue française (L1), si celui-ci n'est pas repris par l'enseignant. Schlemminger (2005) vient d'analyser le code-switching utilisé par des élèves de classes élémentaires en Allemagne ayant comme langue cible le français.

Nous pouvons dire avec Maurer, qu'en « *classe bilingue* » il s'agit d'une alternance « *entre deux langues très inégalement maîtrisées* » ; « *entre des acteurs aux compétences culturelles et linguistiques très inégales, dans laquelle la langue qui domine en termes de volume d'échange est celle qui est le moins bien maîtrisée* » (*ibid.*).

3. Alternance codique dans le corpus ALSA

Le projet ALSA (**A**pprentissage **d'**une **l**angue **s**econde **e**n **A**lsace) mené à l'IUFM d'Alsace depuis 2002, analyse les pratiques d'enseignement et apprentissage d'une langue seconde en classe bilingue à partir de la réalité cognitive du travail d'acquisition. Après avoir fait le bilan des différents types d'enseignement bilingues dispensés dans le monde (*cf.* Geiger-Jaillet 2005), nous avons enregistré en Alsace, puis transcrit, des séances de géographie (relevant des sciences humaines) et de mathématiques (relevant d'une approche en sciences). Il s'agit de 16 unités de cours, filmées en CP, CE2, et CM1/CM2 bilingues dans le Haut-Rhin en classe d'immersion. La langue cible est l'allemand. Les classes retenues pour le projet de recherche fonctionnent toutes en immersion paritaire sur deux journées entières en français et deux journées en allemand par semaine, en alternance. L'enseignant filmé est à chaque fois le maître qui enseigne en allemand dans les classes filmées, selon le modèle « un maître – une langue » (*cf.* site de l'Académie de Strasbourg dans la bibliographie), il est locuteur natif de français. Les classes retenues l'ont été avec l'accord préalable de l'enseignant, confirmé ensuite par l'autorité scolaire, à savoir l'Inspection académique. Le tournage a été effectué sous la direction des enseignants chercheurs gérant le projet, avec l'aide de deux techniciens audio-visuels de l'IUFM d'Alsace (Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller) et du matériel de l'IUFM.

Pour cet article nous nous servons également de quelques extraits d'un autre projet mené pour partie en Alsace, le projet MEMO (<http://www.pze.at/memo/>). Les séquences en question sont des activités de musique dans des moyenne et grande sections bilingues.

La classification retenue est celle inspirée des 6 fonctions du langage de Roman Jakobson (1963, 1971) qui nous semble la plus appropriée à notre corpus.

Les transcriptions suivent le principe d'une partition selon Bange (1992), les lignes sans espace entre l'enseignant et les élèves se lisent ensemble. Les sigles de transcription sont expliqués en fin d'article. Les exemples cités sont brièvement traduits en français et signalés entre crochets, à la suite de la citation originale.

3.1. Utilisation de la L1 français dans le discours allemand (L2)

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, le choix politique en Alsace consiste à recruter des professeurs des écoles par la voie du concours spécial, à les former à l'enseignement des disciplines en allemand dans les classes bilingues paritaires de maternelle ou de l'élémentaire. L'allemand de ces enseignants, qui sont majoritairement de nationalité française³, est le plus souvent très correct. Certains sont de plus locuteurs de l'alsacien. D'autres maîtrisent parfois un dialecte d'une région allemande ou autrichienne après y avoir passé un séjour plus ou moins long. Cela n'empêche que dans le débit en L2, on détecte souvent encore quelle est leur langue 1 à eux, le français.

a) fonction phatique

Rien d'étonnant alors si les petits mots de liaison (*euh, hein, chut* etc.) soient en français. Nous dirions même qu'un tel « continueur », dans une fonction phatique, peut déclencher une alternance des langues qui n'est d'ailleurs jamais anodine. Les « continueurs » sont les petits mots qui « servent à la personne qui parle, à choisir les mots qu'elle va utiliser, à se donner le temps de la réflexion sans laisser de place au silence » (Maurer, 1997 : 481). Les continueurs jouent sur le canal de communication (fonction phatique chez Jakobson) : le locuteur cherche à établir ou à maintenir le contact avec son ou ses interlocuteurs pendant qu'il cherche la suite de son énoncé.

Dans l'exemple 1, *chut* en français est suivi du prénom *Jean* (prononciation française) et déclenche ainsi un petit épisode en français, alors que dans l'exemple 2, le *pscht* allemand déclenche une « germanisation » d'un prénom habituellement prononcé à la française.

Ex1

8 L : *der Kirchplatz gut chut Jean hör auf GEHT DURCH DIE REIHEN*
S 3 : *mais non il a le droit de gommer*

[CP_geo_4juin03.doc]

<trad. la place de l'église oui chut Jean arrête MARCHÉ A TRAVERS LES RANGS>

Ex2

L : *das kennt ihr schon 0 pscht LAUT Kelian \ LAUT 0 das kann ein Baby*

[CP_maths_12juin03]

<trad. vous connaissez déjà 0 chut FORT Kelian \ FORT 0 même un bébé sait déjà>

b) expressions toutes faites

L'expression suivante est utilisée en français telle quelle par les Allemands. Elle fait partie des nombreux emprunts entre langues européennes.

Ex3

L: 0110 à propos *ich hab= noch 0 äh etwas zu 0 sagen 0 Kinder 00 bitte*

[CP_maths_12juin03]

<trad. 0110 à propos j'ai encore 0 hm qc à dire 0 les enfants 00 SVP>

³ De fait, tous les ressortissants d'un pays de l'Union européenne, voire de l'espace économique européen peuvent se présenter aux concours de recrutement français.

c) fonction référentielle ou dénotative: éléments culturels explicites, non traduisibles

Le fait de travailler dans l'enseignement bilingue, avec une transmission des savoirs dans une autre langue que la L1 des enfants, exige parfois un recours à la L1 lorsqu'on veut évoquer quelque chose de familier aux enfants français qui est inconnu en Allemagne et par conséquent intraduisible en langue allemande. Les exemples qui suivent illustrent cette fonction référentielle dans le corpus ALSA, c'est-à-dire que le message est centré sur le référent, le langage décrit alors le monde (extérieur), la «réalité».

Les classes bilingues en Alsace sont souvent constituées de cours à double niveau. L'enseignant s'adresse alors tantôt à sa classe en entier, tantôt à un sous-groupe (« les CE2 »), en utilisant un nom collectif intraduisible en allemand, puisque la dénomination des niveaux répond à d'autres règles dans le système éducatif allemand.

Ex4

10 L : *na ja das geht für CP ist das noch gut aber nachher wird es zu („:“) schwer*
[CP_maths_4juin03.doc]

<trad. d'accord pour les CP cela va encore mais après cela deviendra trop („:“) difficile>

Ex5

18L : *die CE2 habt ihr auch ein Geodreieck (020) ja um zu messen*
[CE_geo_18.11.03.doc]

<trad. les CE2 avez-vous un rapporteur⁴ (020) oui pour mesurer>

Ex6

L : *Plusaufgaben 0 die lernt ihr ja schon seit mh 0 der maternelle 0 echt 0 wir*
[un peu plus tard en cours: allusion à la «maternelle» utilisée précédemment]

L : + (...) *vorgester= + 0 letzten Dienstag (haben wir gesagt) +*

L : *des ist bä= des ist babyarbeit n: 0 das ist kinderleicht \ 0 SCHNELL*

S56 : *LAUT 0 nein LAUT*

L : *doch ist leicht \ 0 +drei plus vier gleich sieben*

[CP_maths_12juin03]

<trad. les additions 0 vous les connaissez déjà mh 0 depuis la maternelle 0 vrai 0 nous

: + (...) *avant-hier= + 0 mardi dernier (nous avons dit)*

+ L : *c'est du travail pour bébé 0 c'est ultra facile \ 0 VITE*

S56 : *FORT 0 non FORT*

L : *si est facile \ 0 +trois plus quatre égal sept>*

Tout comme «CP», «CE1» etc., la «maternelle» dans l'exemple 6 fait référence à une réalité bien française, à une expérience commune d'enfants scolarisés en filière bilingue depuis la maternelle. Les locuteurs ont du mal à détacher cette réalité de la langue française.

Dans d'autres cas désignant cette fois-ci une réalité extrascolaire, un élément culturel peut être intraduisible en allemand. Dans l'exemple 7, *Farandole* désigne le nom d'un restaurant. L'enseignant, qui est en train d'expliquer l'environnement immédiat de l'école afin que les élèves puissent produire un plan du quartier, évoque la mairie, la bibliothèque et le restaurant «*La Farandole*» que les enfants connaissent. Un enfant de six ans qui a visiblement de bons souvenirs à ce restaurant, affirme sa joie en lançant «*génial*».

⁴ Un « Geodreieck », en plastique, a la forme d'un triangle. Il y a une graduation pour mesurer les angles dessus. En France, cet outil n'est pas le même et la traduction en « rapporteur » ne peut donc être qu'approximative.

Ex7

*L wo ist das Rathaus jetzt da ist niemand drin 'ne das ist ne Baustelle wo ist das Rathaus
L neben der Farandole ne + so und ja + wo holt ihr eure Bücher wenn ihr lesen wollt +
S génial
[CP_geo_4juin03.doc]*

*< trad L où est la mairie maintenant là il n'y a personne c'est un chantier où est la mairie
L à côté de la Farandole n'est-ce pas + et oui + où allez-vous chercher vos livres si vous voulez lire >*

d) thématization du changement de langue utilisé par les enfants

Nous distinguons deux cas de figure quand le passage au français devient objet et thème de la discussion : les cas dans lesquels un élève utilise la L1 français, puis les cas où l'enseignant lui-même utilise le français, alors qu'il est censé faire cours en allemand.

Prenons d'abord le cas où un enfant parle français et l'enseignant réagit.

Dans l'exemple 8, l'enseignant doute si les enfants comprennent le mot « Fehler » en allemand qui veut dire « erreur ». Il pose alors explicitement la question en 4 et 5. La réponse donnée par l'élève est fautive (S125) et l'enseignant réagit par du non-verbal : il hoche la tête pour indiquer que la réponse n'est pas bonne. La négociation du sens continue. La réponse en (S126) n'est également pas bonne. L'enseignant donne alors exprès un exemple faux pour mettre les enfants sur la piste (6L et 7L), puis il utilise un synonyme allemand (« falsch ist », en 8L et 9L, qui veut dire « est faux »). En (S127), l'enfant trouve la bonne réponse, l'enseignant confirme verbalement par « ja ». Dans cet exemple, l'enseignant accepte les réponses en français des enfants de CP pour faire avancer la réflexion. Autrement dit, il tient compte de ce qui est dit en français, il valide ou invalide (verbalement ou par des gestes), mais il ne reprend pas lui-même la formulation française. Il s'agit bien là d'une stratégie d'encadrement de l'alternance codique de la part de l'enseignant dans un contexte d'enseignement immersif.

Ex8

4L : LAUT irren L ihr könnt Fehler machen was ist e(i)n Fehler („0200“) was ist ein Fehler

5L : („00“) was ist ein Fehler SCHÜTTELT DEN KOPF eh eh eh S

S125 : une ligne

6L : was ist ein Fehler wenn ihr jetzt des e bisschen so wenn ich jetzt die vier auf

S 126 : un mot

7L : die Seite geschrieben hätt und das hätte drei plus vier gemacht das wär sieben

8L : das wär ganz falsch ein Fehler was ist ein Fehler was ist f ein Fehler wenn es falsch ist

9L : ja wenn es falsch ist ist es ein Fehler also bitte die Zahlen schön untereinander

S127 : faute

[CP_maths_4juin03.doc]

< trad 4 : FORT se tromper F vous pouvez faire des fautes qu'est-ce qu'une faute („0200“) (répétition)

5L : („00“) qu'est-ce qu'une faute SECOUE LA TETE eh eh eh SECOUE LA TETE

S125 : une ligne

6L : qu'est-ce qu'une faute si vous un peu voilà si j'avais écrit le 4 sur

S 126 : un mot

7L : le côté et si cela avait fait trois plus quatre cela aurait fait sept

8L : ce serait tout faux une faute qu'est-ce qu'une faute (2x) quand c'est faux

9L : oui quand c'est faux c'est une faute alors SVP les nombres bien en-dessous

S127 : faute >

Ex9

5L : *probier's noch mal super besser als Einstein schön („030“) nehmt mal das*
 S146 : *SCHREIBT SIEBEN S*
 6L : *Übungsheft das kleine schwarze WISCHT TAFEL AB + WTA +*
 S147 : *ALLE SCHÜLER NEHMEN IHR HEFT + A + LAUT + L + 12sec*
 7L : *SCHREIBT DREI RECHENAUFGABEN AN DIE TAFEL S so*
 8L : *probiert's mal das kleine schwarze*
 S148 : *monsieur on prend le grand où le petit*
 [CP_maths_4juin03.doc]

<trad 5L : *essaie encore une fois super mieux qu'Einstein bien („030“) prenez le*
 S146 : *ECRIT SEPT*
 6L : *cahier d'exercice le petit noir EFFACE LE TABLEAU + ELT +*
 S147 : *TOUS LES ELEVES PRENNENT LEU CAHIER + T + FORT + L + 12sec*
 7L : *ECRIT TROIS EXERCICES AU TABLEAU voilà*
 8L : *essayez le petit noir*
 S148 : *monsieur on prend le grand où le petit >*

Dans l'exemple 9, l'enseignant demande aux élèves de sortir le petit cahier noir d'exercices (6L), ce que les élèves font (S147). Un élève, (S148), n'a pas compris de quel cahier il s'agit. Il pose alors la question en français et l'enseignant lui répond spontanément en allemand (8L), en maintenant ainsi la langue du cours mais en ne traduisant pas les paroles exactes de l'enfant.

Dans l'exemple 10 par contre, en 5L, c'est l'enseignant qui incite explicitement l'élève Nolwenn au changement de langue vers la L1. A ce moment-là, l'enseignant utilise l'alternance des langues comme stratégie pour s'assurer que les enfants ont bien compris le sens de son explication précédente qui portait sur une erreur de prononciation fréquente en allemand entre *Kirche* = église et *Kirsche* = cerise. Plusieurs enfants confirment d'ailleurs en (S68) le phonème 'ch' comme élément de discrimination des deux mots. La réponse « *hmrm* » donnée en 6L par l'enseignant est une réponse affirmative fréquemment utilisée par des Allemands dans le discours oral. Elle témoigne d'une utilisation authentique de la langue allemande par l'enseignant.

Ex10

5L : *also keine Kirsche aber eine Kir + che + was ist eine Kirche auf Französisch Nolwenn*
 S68 : *MEHRERE + che +*
 6L : *ah hmrm + Entschuldigung (??) hab nix gesagt + hab+ nix g'sagt wollt nur*
 S69 : *une église*
 S70 : *+ la place de l'église +*
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 5L : *alors pas de cerise mais une église + qu'est-ce qu'une église en français Nolwenn*
 S68 : *PLUSIEURS + che +*
 6L : *ah hmrm + pardon (??) je n'ai rien dit (2 fois) je ne voulais que*
 S69 : *une église*
 S70 : *+ la place de l'église + >*

Le même phénomène, une autorisation explicite aux élèves de donner une réponse en français, est illustré par l'exemple 11. Or cette fois-ci, l'encadrement de l'alternance codique relève plutôt du souci de faire acquérir le lexique jugé important dans les deux langues : en effet, le mot « *Rathaus* » est utilisé par l'enseignant une première fois en allemand (1L), puis son sens est confirmé par la traduction française donnée par un élève (S80), avant d'être repris par l'enseignant par le pronom « *es* » et la forme complète avec l'article en (2L).

Ex11

1L : *mal das Gebäude da das ist das Rathaus ok auf Französisch + ja ok hein gut (??) +*

S80 : + la mairie +
 2L : *das wird zur Zeit renoviert in ich glaub nächstes Jahr ist es ist das Rathaus renoviert*
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 1L : le bâtiment là c'est la mairie ok en français + oui ok hein bien (??) +

S80 : + la mairie +
 2L : *on le rénove actuellement dans je crois l'année prochaine la mairie sera rénovée*>

Cependant, il arrive également que l'enseignant refuse la formulation en L1 car il sait les enfants capables d'avancer leur propos en L2. Il fait celui qui ne comprend pas (9L) en insistant à deux reprises, d'abord au présent («*ich versteh' nicht*»), puis au passé («*ich hab's nicht verstanden*»), en offrant ainsi un input linguistique varié à ces enfants de CP.

Les enfants savent qu'il comprend le français, mais la règle imposée en salle de classe est celle du maître de référence. C'est donc le moment et le lieu de faire des efforts pour s'exprimer en langue 2. L'enseignant exprime clairement cette demande d'utiliser l'allemand en 10L : «*er soll's auf deutsch sagen bitte*» («qu'il le dise en allemand») avant d'attendre patiemment le cheminement vers la réponse grammaticalement correcte en S157 («*ich bin fertig*») et non pas «*ich habe fertig*» comme l'a essayé l'élève d'abord. L'enseignant n'omet pas de féliciter l'enfant pour cet effort⁵.

Ex12

9L : + *was sagst du ich versteh' nicht + ich hab's nicht verstanden*
 S151 : j'ai fini j'ai fini +j'ai fini+

10L : *ja du was hein ja nee es (??) er soll's auf deutsch sagen bitte*

S152: *ich*

S153 : il a fini

11L : *ja du du fertig du*

S154 : *ich ich fertig + ich ich + ich bin fertig*

S155 : *bin fertig*

S156 : + *ich habe +*

S157 : *ich bin fertig*

12L : *wunderbar du bist fertig freut mich*

[CP_maths_4juin03.doc]

<trad 9L : + *que dis-tu je ne comprends pas + je n'ai pas compris*

S151 : j'ai fini j'ai fini +j'ai fini+

10L : *oui tu as hein oui non (??) qu'il le dise en allemand stp*

S152: *moi*

S153 : il a fini

11L : *oui toi toi fini toi*

S154 : *moi moi fini + moi moi + moi j'ai fini*

S155 : *ai fini*

S156 : + *je suis +*

S157 : *j'ai fini*

12L : *merveilleux tu as fini je suis content*

⁵ La traduction de ce passage est difficile car la forme correcte en français se construit avec «avoir» (cf. S151 et S153) alors que celle en allemand se construit avec «être», forme que les élèves dans S154, S155 comprennent avant l'élève en S157.

e) thématization du changement de langue utilisé par l'enseignant

Dans l'exemple 12, l'enseignant reprend lui-même une traduction mot à mot en L1 alors que dans les cas précédents c'étaient les élèves qui avaient utilisé le français sur incitation de l'enseignant ou spontanément. On peut se demander si ce n'est pas l'interjection spontanée en français par (S27) qui déclenche cette prise de parole en français chez l'enseignant.

L'enseignant reprend donc lui-même la formulation en français après avoir mené son raisonnement en allemand: «*Eiffelturm* » apparaît d'abord quatre fois en allemand, puis face à la non-réaction des élèves qui ne comprennent pas comment dessiner un bâtiment vu du ciel, l'enseignant utilise une fois «*la Tour Eiffel* » en français. Cela déclenche d'ailleurs une remarque faite en français par un élève qui complète le propos sur un plan culturel, en disant que ce monument se trouve à Paris (S28 «*la Tour Eiffel ...de Paris* »). L'enseignant ramène ensuite par une activité de reprise, une traduction mot à mot, le discours vers la L2 allemand. Une telle reprise est appelée «*répétition* » chez Vion (1992).

Ex12

39L : *welche Gebäude 00 welche Gebäude malt ihr 00 + der + Eiffelturm /*
 S23 : *LEISE + ja + LEISE 00 ja*
 40L : *0 IRONISCH ja der Eiffelturm \ der *eiffelt= wunderbar 0 der Eiffelturm 0*
 41L : *mhm 0 Eiffelturm mh / I 0 =n oben geseh=n ischt er so MALT 030 MALT*
 S27 : *(hein m=sieur)*
 42L : *la Tour Eiffel 0 der Eiffelturm 0 malt ihr das /*
 S28 : *00 de Paris*
 S29 : *(ja)*
 S5 : *0 ALLE nein*
 [CP_geo_juin03]

<trad 39L : *quels bâtiments 00 quels bâtiments vous dessinez 00 + la + Tour Eiffel /*
 S23 : *PIANO + oui + PIANO 00 oui*
 40L : *0 IRONIQUE oui la Tour Eiffel \ elle *eiffel= merveilleux 0 la Tour Eiffel 0*
 41L : *mhm 0 Tour Eiffel mh / vu de haut il est ainsi DESSINE 030*
 S27 : *(hein m=sieur)*
 42L : *la Tour Eiffel 0 la Tour Eiffel 0 vous dessinez ça /*
 S28 : *00 de Paris*
 S29 : *(oui)*
 S5 : *0 TOUS non>*

Trois autres cas d'utilisation du français en cours par l'enseignant sont à souligner.

Le premier cas de figure est celui où l'enseignant utilise du vocabulaire technique spécialisé de géographie qui se trouve être également utilisé en français par les Allemands («*das Plateau* », «*das Relief* »). Nous sommes en cours de géographie en langue cible.

Ex13

1L : *gibt was noch? (020) die Ebene die Ebene oder die Plateaus das Plateau ja sehr gut*
 MEHRERE : *Ebene*
 2L : *jetzt (00) was wisst ihr () ein bisschen das Relief (BEISEITE) (030) über (00) das Klima*
 [CE_geo_18.11.03.doc]

<trad 1L : *qu'y-a-t-il encore? (020) la pleine la pleine ou les plateaus le plateau oui très bien*
 PLUSIEURS : *pleine*
 2L : *maintenant (00) que savez-vous? () un peu le relief (DE COTE) (030) du (00) climat>*

Le deuxième cas de figure est celui d'un mot qui existe dans les deux langues, mais qui est prononcé différemment : «*papa* » dans l'exemple 14.

Ex14

L: schau mal du wirst gefilmt 00 schicken wir das (...) dem papa / + 00 LAUT hä 020 also
[CP_maths_12juin03]

<trad L: regarde on te filme 00 on l'envoie à (...) ton papa / + 00 FORT hä 020 alors>

Dans l'exemple 15, l'enseignant utilise lui-même le mot français en L1 à côté du mot allemand en L2. En insistant sur la prononciation en (10L), il fait comprendre les nuances entre les deux langues.

Ex15

9L : nein nicht das Jahr die Temperatur sehr gut SCHREIBT AN DER TAFEL

S : euh ha(030)

10L : (040) und wo sieht man die Température? Was zeigt die Temperatur ? ja also da (00)

S : ich weiß

11L : sicher (020) ja da hat man die Temperatur ist ja

[CE_geo_18.11.03.doc]

<trad 9L : non pas l'année la température très bien ECRIT AU TABLEAU

S : euh ha(030)

10L : (040) et où voit-on la température? Que montre la température ? oui alors là (00)

S : je sais

11L : sûrement (020) oui là on a la température est oui>

Dans l'exemple 16 pour lequel la transcription est un peu différente, l'enseignant thématise un changement de langue initié par un élève, en réutilisant la même formule en français. Nous sommes en cours de musique bilingue en maternelle. La phase de cours au moment de la transcription concerne les pré-requis des enfants de quatre et cinq ans, relatifs aux bruitages faits par les animaux. L'enseignant montre un dessin d'un coq.

Ex16

1-L: So, jetzt möchte ich aber was hören.

2-MEHRERE SCHÜLER: cocorico

3-L: cocorico? Ich weiss nicht, ob das richtig ist. Ja?

4-MEHRERE SCHÜLER: cotcot, cotcot

5-L: Nein, das auch nicht. Cocorico, da bin ich nicht ganz zufrieden. Cocorico, dann ist es ein französischer Gockelhahn. Wie macht der deutsche Gockelhahn?

6-EIN SCHÜLER: kikerikiki

7-L: Ja, kikeriki. Alle zusammen

8-ALLE SCHÜLER IM CHOR: kikeriki.

[GS_musique_3mai03], école maternelle C. de V., Classe de MS et GS

<trad 1-L: Voilà, maintenant je voudrais vous entendre.

2-PLUSIEURS ELEVES: cocorico

3-L: cocorico? Je ne sais pas si c'est correct. Oui?

4- PLUSIEURS ELEVES: cotcot, cotcot

5-L: Non, pas ça non plus. Cocorico, je ne suis pas tout à fait d'accord. Cocorico, alors c'est un coq français. Comment fait le coq allemand?

6-UN ELEVE: kikerikiki

7-L: Oui, kikeriki. Tous ensemble.

8-TOUS LES ELEVES EN CHOEUR: kikeriki.>

Le dessin du coq déclenche chez les élèves l'onomatopée « *cocorico* » (2). Dans un premier temps (en 3), l'enseignante émet un doute sur cette réponse. Plusieurs élèves proposent alors un autre bruit familier du poulailler : « *cotcot* ». L'enseignante affirme deux fois en (5) que ce n'est pas la réponse qu'elle attendait, avant d'expliquer pourquoi la réponse n'est pas bonne selon elle. Elle explicite sa pensée : on n'attribue pas la même onomatopée à un coq en Allemagne qu'en France. Un élève d'origine germanophone connaît la réponse attendue : en Allemagne, le bruit attribué au coq est « *kikeriki* ». Tous les élèves répètent alors ce nouveau bruit (8). Plus tard dans le cours, les élèves connaîtront d'autres bruits interprétés différemment dans les deux cultures, comme « *wauwau* » et « *wafwaf* » pour les chiens. La chanson apprise ultérieurement⁶ (il s'agit d'un cours de musique en L2) reflète ce double ancrage culturel et linguistique dans lequel on plonge ces jeunes enfants des sites bilingues paritaires.

f) interruption de l'activité didactique

Le dernier exemple montre une interruption de l'activité didactique, provoquée par la présence de l'équipe de tournage. L'enseignant vient de poser une question en amorçant son thème quand subitement il s'adresse à l'équipe de tournage⁷. Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler un moment de « relâche pédagogique » car nous sommes encore dans la phase avant le cours proprement dit. L'adresse aux personnes extérieures de la classe s'effectue sans marquage.

Ex17

11L : alors 050 äh 00 WENDET SICH AN TECHNIKER (vous

S MEHRERE moi

12L : vous) rappelez qu'il faut sortir les copains WENDET SICH AN TECHNIKER 00

13L : also äh: 0 denkt mal d=rüber nach 0 kommst du 0 bitte 00 und du auch

[CP_maths_12.6.03]

<trad 11L: alors 050 äh 00 S'ADRESSE AUX TECHNICIENS (vous

S PLUSIEURS moi

12L : vous) rappelez qu'il faut sortir les copains S'ADRESSE AUX TECHNICIENS 00

13L : alors äh: 0 réfléchissez-y 0 tu viens 0 STPe 00 et toi aussi>

L'intrusion de personnes extérieures en cours est comparable à l'intrusion du haut-parleur de l'administration que relate Gajo (2001: 174-175). L'anglais du haut-parleur arrive comme une rupture en salle de classe qui se déroule en français et Gajo constate un « effet de double rupture (...) qui touche à la fois le thème du discours et la langue de communication ».

L'analyse peut être reprise pour notre cas alsacien : l'enseignant, dans un premier temps (12L), change de langue pour s'adresser aux techniciens, pour reprendre ensuite le fil de son discours en allemand, ce qu'il fait avec plus ou moins de facilité (cf. les pauses en 13L). En fait, il lui est difficile de réamorcer son thème, ce qu'indiquent les continueurs (« *also, äh* ») et l'hésitation de s'adresser au groupe-classe en entier (« *denkt* » = 2^e personne du pluriel) ou à des enfants en particulier (« *kommst* » = 2^e personne du singulier). En accord avec Gajo parlant du français en classe d'immersion, on peut dire que cette séquence rappelle le statut pédagogique et uniquement pédagogique de l'allemand dans les classes bilingues alsaciennes.

⁶ *Horch was macht, horch was macht, macht der Gockelhahn...*

⁷ Le projet ALSA prévoit d'abord un tournage en classe, puis un enfant ayant assisté au cours, explique ce qu'il a retenu, à un autre enfant de la classe, sorti exprès de la séance dispensée par l'enseignant. C'est par ce dispositif que nous essayions de mieux comprendre l'activité cognitive des enfants.

3.2. Utilisation de la L3 dialectale à l'intérieur du discours en allemand standard

Contrairement aux enseignants cités ci-dessus, les élèves ne maîtrisent pas tous le dialecte alsacien, encore moins le dialecte du Pays de Bade voisin. L'usage du dialecte, pourtant recommandée par la circulaire du 20 décembre 1994 (Académie de Strasbourg, 1997 : 68), n'est pas expressément prévu au programme (sauf dans les classes ABCM). Pourtant, des publications comme celle de Huck/ Laugel/ Laugner (1999) tentent d'établir des liens entre ces différentes formes d'expression : le dialecte à l'oral ; l'allemand standard à l'écrit.

a) formes du dialecte ou des dialectes

Les expressions dialectales de type alémanique (Allemagne du Sud, mais également dialectes alsaciens) utilisent les terminaisons en « -le », plutôt que les diminutifs en « -chen ». Pour plus de précisions, on peut se référer à l'article de Bothorel-Witz et Huck (2001).

dialecte	allemand standard	traduction française
<i>mucksmäusle</i> still [CP_math_12.6.03]	mucksmäus <u>chen</u> still (sein)	ne souffler mot
<i>momentele</i> [CP_maths_12juin03]	einen Moment / Moment <u>chen</u>	un instant (un petit moment)
wenn ihr jetzt <i>des e bissel</i> [CP_maths_4juin03.doc]	wenn ihr jetzt das <u>ein</u> <u>bisschen</u>	si vous aviez ... un peu
und <i>e= bissel zackzack hä</i> [CP_maths_12juin03]	und <u>ein</u> <u>bisschen</u> schnell	et un peu vite

Lors d'utilisation de formes de langage un peu relâché par l'enseignant (voir plus loin), les terminaisons ne sont pas correctement prononcées ce qui rend la compréhension plus difficile pour les enfants. Mais d'autres changements sont effectués, plus difficiles à détecter. Nous en présentons certains dans l'ordre des exemples qui suivent :

Les voyelles du milieu du mot peuvent changer (*fangen* -> *fängen*, *da* -> *do*) ; les « s » deviennent « sch. », les « w » en initiale deviennent « m » (*wir* -> *mir*, *m=r*) ; les terminaisons des verbes en « -en » deviennent souvent « -et » (*haben* -> *hobet*) ; les « e » au milieu sont raccourcis ou tombent (*haben* -> *habn=n*, *gemacht* -> *g'macht* ->, *es* -> 's), les « t » finaux tombent (*ist* -> *is*) ; l'ordre des éléments syntaxiques peut changer.

dialecte	allemand standard	traduction française
wo <i>fängen</i> <i>m=r</i> an [CP_math_12.6.03]	wo <u>f</u> angen wir an	où commençons-nous
<i>kommscht d=</i> jetzt 0 <i>do s=nd</i> noch zwei Mädchen die kein Blatt hab=n [CP_geo_juin03]	komm <u>st</u> du jetzt, <u>da</u> <u>s</u> ind noch zwei Mädchen , die kein Blatt haben	tu viens maintenant: il reste deux filles qui n'ont pas de feuille
<i>weischt du</i> [CP_maths_12juin03]	wei <u>ß</u> t du	tu sais
was <i>hobet mir</i> [CP_math_12.6.03]	was <u>h</u> aben <u>w</u> ir	qu'avons-nous...
wo man die behaltene Zahl hinschreibt damit <i>m'r se</i> nicht vergisst [CP_maths_12juin03]	wo man die behaltene Zahl hinschreibt, damit <u>man sie</u> nicht vergisst	où écrire le chiffre retenu pour ne pas l'oublier
<i>ham'r</i> schon <i>g'macht</i> [CP_geo_4juin03.doc]	<u>h</u> aben <u>w</u> ir schon <u>g</u> emacht	(nous) avons déjà fait
was ich <i>g=sagt hab</i> [CP_geo_juin03]	was ich <u>g</u> esagt habe	ce que j'ai déjà dit
<i>is</i> schon nicht schlecht sechs + <i>isch</i> + kleiner [CP_math_12.6.03]	<u>i</u> st schon nicht schlecht sechs <u>i</u> st kleiner	(ce) n'est déjà pas mal six est plus petit
nein 0 sag <i>mir =s</i> + [CP_math_12.6.03]	(*sag mir <u>e</u> s)-> sag es mir	dis-le moi

C'est un véritable entraînement pour les enfants de décrypter le sens du mot, quand la prononciation ne correspond pas tout à fait au modèle qu'ils connaissent. Passagèrement peut-être une difficulté supplémentaire, cette capacité de discrimination distingue, à long terme, les enfants scolarisés dans des filières bilingues des enfants pratiquant l'allemand comme langue vivante et habitués à la seule prononciation de l'allemand standard... voire aux accents de leurs enseignants. Mais, là où l'enseignant s'efforce de marquer les liens entre l'allemand standard utilisé en classe et l'allemand alsacien pratiqué hors de l'école ou par les grands-parents, l'écart entre les variétés de langue se réduit. On ne peut qu'en tirer argument pour développer la présence du dialecte dans les classes bilingues à l'oral, mais aussi par la lecture de textes de la littérature dialectale.

b) fonction conative

Les six fonctions du langage de Roman Jakobson focalisent toutes sur un élément de la communication (l'émetteur ; le récepteur ; le message ; le contexte ; le canal de communication ; le code), mais le plus souvent plusieurs fonctions interviennent en même temps dans la langue. Les fonctions référentielle et métalinguistique⁸, focalisant sur le contenu, sont surtout attestées dans notre corpus ALSA pour le passage de la L2 à L1 (l'allemand vers le français), alors que le passage de L2 vers L3 est davantage réservé aux fonctions expressive, phatique et conative, donc à la relation pédagogique entre enseignant et élèves.

Le dialecte est surtout utilisé par l'enseignant dans des situations moins formelles, quand la situation est un peu plus décontractée et quand les « *fonctions expressive et conative repassent au premier plan* » (Maurer, 1997 : 481).

Dans la « fonction conative » au sens de R. Jakobson, on insiste sur le fait que le message est centré sur le destinataire, il sert à agir sur le récepteur, à lancer un appel, ce qu'illustre

⁸ La fonction métalinguistique : la langue est utilisée pour parler d'elle-même, pour parler du code.

l'exemple 19 où *l'enseignant* tente de rafraîchir la mémoire des enfants au sujet du cours précédent. Il pose une première fois de façon neutre en (10) la question de savoir ce qu'ils ont appris mardi dernier. Il relance ensuite, en les invitant à y réfléchir (12), pour proposer dans la foulée des réponses erronées du type « avons-nous appris à faire le ménage, à laver les voitures ? » (en 14 et 15). Il change ensuite de registre langagier, quittant la norme du haut allemand une première fois en (16), cherchant la version définitive dialectale qui lui semble la plus adéquate, pour finir par thématiser lui-même en (17) le changement de langue initié par lui-même (fonction métalinguistique focalisée sur le code). Il passe ainsi au dialecte du Pays de Bade et explique aux enfants que sa façon de parler provient de cette région allemande. Face au silence en bloc des enfants qui ne se rappellent toujours pas ce qui a été fait en classe deux jours auparavant, malgré l'insistance du professeur, celui-ci veut détendre la situation pédagogique tout en stimulant les enfants avec un autre moyen d'expression. Son intention est d'agir sur les élèves en tant qu'interlocuteurs, pour faire naître chez eux un certain comportement (= message performatif), sa stratégie, c'est l'alternance codique.

Ex19

10L : 060 was haben wir letzten Dienstag gelernt

[passage 11 pas significatif]

12L : also äh: 0 denkt

13L : mal d=rüber nach 0 kommst du 0 bitte 00 und du auch

14L : 090 haben wir 0 kochen gelernt / haben wir putzen

S3 : 00 nein

15L : gelernt nein haben wir 0 =s Autowaschen gelernt 0 + nein +

MEHRERE : nein MEHRERE + nein +

16L : 0 also 00 wat haben wir g=lernt 030 was hobet wi= wir g=lernt

17L : 0 was hobet mir g=lernt hä 00 (desch)isch badisch 0 also 0 (...) 0 ähm 0 was

18L : ist 'n das wenn man so 0 zwei Zahlen 0+übereinander 0 setzt+ 0

[CP_maths_12juin03]

<trad 10L : 060 qu'avons-nous appris mardi dernier

[passage 11 pas significatif]

12L : alors mhm: 0 réfléchissez-y

13L : 0 tu viens 0 stp 00 et toi aussi

14L : 090 avons-nous 0 appris à cuisiner / avons-nous appris à faire le

S3 : 00 non

15L : ménage non avons-nous 0 appris le lavage de voitures 0 + non +

PLUSIEURS : non PLUSIEURS + non+

16L : 0 alors 00 qu'avons-nous appris 030 qu'avons-nous appris

17L : 0 qu'avons-nous appris 00 c'est du badois 0 alors 0 (...) 0 hm 0 qu'est-ce

18L : que c'est quand on superpose 0 deux nombres 0 >

L'exemple suivant illustre également la fonction conative avec l'objectif d'obtenir une réponse de la part des enfants, doublée de la fonction émotive à travers laquelle l'enseignant fait part de ses émotions.

Après avoir posé déjà deux fois la question de savoir quels sont les chiffres à mettre en jaune au tableau⁹ (9L), l'enseignant tousse exprès (HUSTEN en 10L) pour attirer l'attention des enfants par du paraverbal et refuser en même temps la réponse donnée par S8, puis il repose la question en (11L), avant de bifurquer vers le dialecte en (13L) (traduction : « qu'avons-nous ici ? »). Une double reprise dialectale clôt cet échange, jugé satisfaisant par la confirmation « ok » de la part de l'enseignant en 1L, séquence qui introduit en même temps la suite du cours (suite de l'exemple non exposé ici).

⁹ Il s'agit des unités, des dizaines, des centaines dans l'addition écrite avec retenue.

Ex20

8L : gelbe Kreide mehr also das müsst ihr jetzt wissen hm? ja aber was
 S4 : MURMELN IN DER KLASSE zwei plus zwei MIDK
 9L : schreiben wir in gelb („00“) nein was schreiben wir meistens in gelb (/)
 S5 : vier
 S6 : vier
 10L : + pscht psch psch pscht danke danke + ja HUSTEN welche Zahlen
 S7 : + STEHT AUF (...) +
 S8 : drei
 11L : ZEIGT AUF DIE TABELLE hier sind sie ja ZADT welche Zahlen schreiben wir in gelb (/)
 S9 : („0“) ein
 12L : die Ei + ner + ja ok also hier haben wir zwei Einer
 S10 : ALLE ZUSAMMEN ei AZ
 S11 : ALLE ZUSAMMEN + ner + AZ
 13L : und was ham'er hier ZEIGT AUF EINE ZAHL + auch zwei Einer + ZAEZ
 S12 : + vier+
 S13 : + vierzehn+
 14L : also wenn wir die zusammenrechnen zwei plus zwei gleich
 S14 : ALLE ZUSAMMEN vier AZ
 15L : SCHREIBT DIE ZAHL AN DIE TAFEL vier ok S +ZEIGT AUF EINE ZAHL+
 S15 : + FINGER STRECKEN SICH+
 IL : und („0“) hier was ham'er da („0“) was ham'er hier hein das sind keine Einer das
 [CP_maths_4juin03.doc]

<trad 8L : plus de craie jaune alors vous devriez le savoir hm? Oui mais qu'
 S4 : CHUCHUTEMENT DANS LA CLASSE deux plus deux CDLC
 9L : écrivons- nous en jaune („00“) non que écrivons-nous le plus souvent en jaune?(/)
 S5 : quatre
 S6 : quatre
 10L : + chut chut chut chut merci merci + oui TOUSSE quels chiffres?
 S7 : + SE LEVE (...) +
 S8 : drei
 11L : MONTRE SUR LE TABLEAU ici on les a MSLT quels nombres on écrit en jaune (/)
 S9 : („0“) un
 12L : les uni + tés + oui alors ici nous avons deux unités
 S10 : TOUS ENSEMBLE uni TOUS ENSEMBLE
 S11 : TOUS ENSEMBLE + tés + TOUS ENSEMBLE
 13L : et qu'avons-nous ici MONTRE UN CHIFFRE + aussi deux unités + MUC
 S12 : + quatre+
 S13 : + quatorze+
 14L : alors si nous les additionnons deux plus deux égal
 S14 : TOUS ENSEMBLE quatre TOUS ENSEMBLE
 15L : ECRIT AU TABLEAU quatrre ok S + MONTRE UN CHIFFRE +
 S15 : + LES DOIGTS SE LEVENT+
 IL : et („0“) ici qu'avons-nous là („0“) qu'avons-nous ici hein ce ne sont pas des unités ce>

c) spécificité du récepteur

Le dialecte est utilisé dans un moment de relâche de la situation de cours, l'enseignant s'adressant à un plus petit groupe ou à un élève en particulier. Les élèves doivent apprendre le côté informel dans ces situations, qu'il s'agisse de plaisanteries ou d'ironie, ou de changement d'humeur voire d'attitude de la part de l'enseignant. Dans l'exemple 21, l'enseignant fait allusion au grand-père d'un élève dont il sait qu'il parle le dialecte alsacien.

Ex21

7L : *mal prüfen ob du zuhörst + ok wir nennen das ganz einfach den Kirchplatz*
 S71 : + ça s'appelle la place de l'église +
 8L : *dein Opa sagt auch de Kirchplatz¹⁰ ja also der Kirchplatz ja und neben dem*
 9L : *Kirchplatz ist die Kir („020) Kirche*
 S 72 : ch
 [CP_geo_4juin03.doc]

<trad 7L : *voyons-vois si tu écoutes + ok nous allons l'appeller cela tout simplement la place de l'église*
 S71 : + ça s'appelle la place de l'église +
 8L : *ton papi dit aussi la place de l'église oui alors la place de l'église oui et à côté de*
 9L : *la place de l'église se trouve l'ég („020) église*
 S 72 : lise>

Il s'agit de plus d'une reprise implicite de l'énoncé (S71) en français, que l'enseignant reprend en L2 allemand, puis en L3 dialecte, comme une sorte de redondance et d'input linguistique riche.

Dans l'exemple 22, l'enseignant s'adresse à l'élève Laura en particulier, en lui demandant sur un ton un peu moqueur si elle avait dessiné une banane. On ne sait cependant pas vraiment s'il s'agit d'une plaisanterie de sa part ou d'un commentaire négatif par rapport au travail fourni. En (77L), il lève le doute, lui disant qu'il avait reconnu ce qu'elle avait dessiné, à savoir l'école. Ces quelques secondes d'angoisse de la part de la fille qui craint peut-être une remarque négative ou une sanction, sont levées avec le changement vers le dialecte, annonçant à Laura une situation décontractée, et de plus, lui attestant d'avoir dessiné une image compréhensible.

Ex22

76L : (...) ja 00 Laura / 040 ist das =ne Banane /
 77L : 020 (hopp isch gut) ich hab= =s erkannt 00 ist die Schule \ 0 hopp jetz=
 [CP_geo_juin03]

<trad 76L : (...) oui 00 Laura / 040 est-ce une =banane /
 77L : 020 (hopp c'est bon) je l'ai reconnue 00 c'est l'école \ 0 vite maintenant=>

d) fonction émotive ou expressive

Quand le message est centré sur l'émetteur, on parle de fonction expressive ou émotive. Plutôt que de transmettre un contenu, le dialecte ou le changement de voix indique que l'enseignant veut surtout faire passer ses sentiments dans les exemples suivants, qu'il s'agisse d'impatience, d'ironie ou d'énervement. Tous ces exemples témoignent d'une véritable stratégie d'utilisation du dialecte par l'enseignant, dans un moment de relâche pédagogique.

Parfois le changement est minime: il peut par exemple s'agir d'un simple changement de prononciation dialectale versus haut allemand d'un seul mot (*ist -> isch*).

Ex23

63L: (Imen) was isch denn los / 0 bist du müde /
 S51 : GERÄUSCH
 S52 : 00 elle est fatiguée elle s'est
 [CP_geo_juin03]

<trad 63L: (Imen) qu'est-ce qu'il y a / 0 es-tu fatiguée /
 S51 : BRUIT
 S52 : 00 elle est fatiguée elle s'est>

¹⁰ Prononciation : « mit Achlaut ». L'Ach-Laut (ex. : *der Bauch, auch*) n'est pas connu en français, mais se rapproche de la jota espagnole ou du phonème arabe de *khamzin*.

Dans l'exemple 24, le changement de voix en (3L) («wechselt seine Stimme»), suivi du rire «*ha ha ha*» annonce comme une sorte de marquage le changement de l'allemand normé vers une forme dialectale. L'enseignant fait part de son énervement aux élèves qui, selon lui, ne comprennent pas assez vite son raisonnement et sa démonstration au tableau. Pour les faire adhérer à sa façon de poser le calcul au tableau, il leur demande de dire si selon eux, la stratégie utilisée au tableau est la bonne (1L, 2L). La réponse attendue était non, mais les enfants tombent «dans le piège» à cause de l'énoncé (2L) («*streckt den Finger*») pris au sens direct, ils lèvent alors le doigt pour exprimer leur consentement (S52). C'est cette «panne collective» qui provoque le changement en dialecte de l'enseignant, comme ultime ressort en quelque sorte, les autres stratégies n'ayant pas abouti jusque là.

Ex24

1L : *einverstanden* („,00“) *wer ist einverstanden dass wir hier anfangen hop ja*

S50 : *ja*

S51 : *ja*

2L : + *meldet euch streckt den Finger wer ist einverstanden* +

S52 : + *FINGER HEBEN SICH* +

3L : *WECHSELT SEINE STIMME falsch total daneben ha ha ha WSS also wo fangen'm an*

4L : *wer will's uns zeigen Alex FLÜSTERT komm schnell FLÜSTERT wo fangen wir an*

[CP_maths_4juin03.doc]

<trad 1L d'accord („,00“) *qui est d'accord pour qu'on commence ici allez oui*

S50 : *oui*

S51 : *oui*

2L : + *manifestez-vous levez le doigt qui est d'accord* +

S52 : + *DES DOIGTS SE LEVENT* +

3L : *CHANGE DE VOIX faux totalement à côté ha ha ha CDV alors où est-ce qu'on commence*

4L : *qui veut nous le montrer Alex CHUCHOTE viens vite où est-ce qu'on commence >*

L'exemple suivant illustre de nouveau l'ironie utilisée par l'enseignant envers les enfants de CP. Il demande en (1L) à ce qu'on lui lise l'énoncé mathématique, suivi du résultat. Après 20 secondes de silence et la relance «*he*», il accélère son débit («*schnell*») en (2L), et lance en dialecte: «il n'y a plus personne», en se moquant des enfants.

Ex25

1L : 00 *wer+liest mir diese Aufgabe+ 0 samt Ergebnis / 020 +he: +*
+*ZEIGT AUF AUFGABE+*

S100 : *+ mir: +*

S101 : *+ nein*

2L : *SCHNELL isch keiner mehr da S 0 hopla Laura lies mal ZEIGT MEHRMALS*

[CP_maths_12juin03]

<trad 1L : 00 *qui+me lit cet exercice+ 0 avec le résultat / 020 +hey: +*
+*MONTRE L'EXERCICE+*

S100 : *+ moi: +*

S101 : *+ non*

2L : *VITE il n'y a plus personne VITE 0 hoppla Laura lis MONTRE PLUSIEURS FOIS>*

Un autre moment de «relâche pédagogique» intervient en cours de géographie, toujours en CP. Nous reprenons l'exemple 12 déjà utilisé plus haut pour le changement de L1 et L2. L'enseignant s'impatiente car les élèves ne comprennent pas la consigne, celle de dessiner les bâtiments (sous-entendu : ceux autour de l'école). Sa voix devient ironique (40L), il invente même un mot (**eiffeln* comme verbe n'existe pas), suivi d'une auto-dérision sur un ton

ironique (« *wunderbar* » qui signifie magnifique). L'exemple de la Tour Eiffel doit montrer aux élèves ce que c'est qu'une perspective vue du haut. L'enseignant insiste alors plusieurs fois sur ce mot puis utilise le dialecte en (41L), après des « *mhm* » (fonction phatique) entrecoupés de pauses. Au-delà du contenu, le message en dialecte montre le sentiment d'impatience de l'enseignant (fonction émotive).

e) L2 et L3 côte à côte

Nous terminons par deux exemples dans lesquels l'enseignant fournit d'abord l'énoncé en L2 standard (« *arbeite* » = travaille), avant de se relâcher et de le redire en langue familière dialectale (« *schaff was* » = bosse, exemple 26). Dans l'exemple 27, il fait l'inverse : dialecte d'abord, traduction en allemand standard ensuite.

Ex26

1L: *also arbeite 00 schaff was los / LEISE 020*
[CP_maths_12juin03]

<trad 1L: *alors travaille 00 bosse / PEU FORT 020* >

L'expression « *den Zehner warm behalten* » (= garder la dizaine « au chaud ») en (1L) indique déjà une relation pédagogique un peu décontractée car le langage n'est pas très soutenu pour un cours de mathématiques. Cette expression peut être interprétée comme annonçant en quelque sorte le changement vers un langage encore moins soutenu en salle de classe : « *jo des'sch z'weit* » (*ja das ist zu weit* = oui, c'est trop loin) est prononcé très rapidement (2 « *sehr schnell* »), puis traduit par l'enseignant lui-même en allemand standard, comme pour faire acquérir les deux variétés aux enfants.

Ex27

1L: *müssen =en Zehner schön 00 warm aufbehalten 0 bewahrn KIND ZEIGT ÜBER ZAHLEN*
2L: *00 SEHR SCHNELL jo des'sch z'weit + das ist + zu weit + SS*
S88: *LAUT + hä / + L 0 ic= 0 ici*
[CP_maths_12juin03]

<trad 1L: *nous devons* la dizaine 00 garder au chaud 0 ENFANT MONTRE AU-DESSUS*

2L: *00 TRES VITE oui c'est trop loin + c'est + trop loint + TRES VITE*

S88: *FORT + hä / + FORT 0 ic= 0 ici*

Premiers éléments de conclusion

Dans les classes bilingues paritaires alsaciennes, le français est utilisé comme médium d'enseignement pour moitié du temps, conjointement avec une autre langue, le haut allemand, pour l'autre moitié. S'il est plutôt rare que l'enseignant de la partie française utilise l'allemand pour expliciter un phénomène ou pour faire acquérir une notion, l'inverse est par contre plus fréquent.

L'enseignant de la partie allemande, qui le plus souvent est un locuteur natif de français, donne, dans ses 13 heures de cours et comme sa fonction le lui demande, une presque exclusivité au répertoire verbal allemand. Mais il a également recours au français L1 à des degrés divers, sans que cette prise en compte soit toujours assumée et/ ou fasse l'objet d'une réflexion explicite.

Dans les classes élémentaires du corpus ALSA, l'utilisation de la L1 français à l'intérieur du discours allemand (L2) en salle de classe est observée dans cinq cas de figure principaux:

Les petits mots de liaison à l'oral comme les « *hein* », « *chut* », etc. sont utilisés par l'enseignant comme par les élèves (fonction phatique), de manière implicite et sans faire l'objet d'un marquage linguistique. Les prénoms des enfants sont généralement prononcés « à la française », seuls quelques cas ont été observés de prononciation « à l'allemande » d'un prénom d'un enfant de la classe, provoqués généralement par une « intrusion » de L1 dans la chaîne phonique en cours.

Des expressions françaises toutes faites se retrouvent dans le discours de l'enseignant en L2, quand de telles expressions empruntées au français sont d'usage dans les pays germanophones (cas de « à propos »). C'est la preuve d'une bonne familiarisation des enseignants français de l'échantillon observé avec la réalité linguistique des pays germanophones.

Un cas de figure assez fréquent est celui constitué par des éléments culturels explicites et non traduisibles en allemand dans des cas où le contenu référentiel n'existe pas. Ce sont souvent des éléments qui désignent le système éducatif (*in der* « *Maternelle* »), par exemple quand l'enseignant s'adresse à sa classe ou à un sous-groupe en utilisant un collectif (« *les CE2* »). Il s'agit également de désignations de lieux ou de monuments etc.. L'alternance codique est thématisée explicitement quand l'enseignant utilise lui-même le mot français (L1) à côté du mot allemand en L2, ou quand il veille à faire acquérir aux élèves le lexique spécialisé en deux langues (fonction métalinguistique).

En cas d'utilisation de L1 français par les élèves, l'enseignant réagit de deux manières: pour les plus jeunes enfants, il intègre généralement les réponses françaises en donnant un retour aux élèves, verbalement ou par des gestes. Il fait ainsi comprendre que « *l'emploi du français, seule langue légitime habituellement, est normalement proscrit* » (Maurer, 1997 : 477) dans la partie allemande des cours. Par son comportement verbal ou gestuel, l'enseignant fait ainsi avancer la compréhension des notions disciplinaires chez les jeunes enfants. Quand l'enseignant répond verbalement en allemand pour confirmer ou infirmer la validation de la réponse donnée, sa réaction ne constitue pas une traduction mot à mot de ce que l'élève a proposé en français. On trouve par contre d'autres cas où l'enseignant invite explicitement l'élève à reformuler en allemand sa réponse donnée auparavant en français, lui montrant par là que l'élève devrait en être capable, et refusant la stratégie de la facilité utilisée par l'enfant.

L'enseignant personne-ressource pour l'allemand selon le principe « un maître – une langue » utilise la L1 parfois lui-même comme stratégie pour s'assurer que les enfants ont bien compris le sens et/ou pour faire acquérir du lexique dans les deux langues. Mais cette démarche reste peu développée pour l'instant, la plupart des enseignants bilingues adhérant pour l'instant au dogme du bain linguistique en L2 garantissant un minimum hebdomadaire d'exposition.

Les enfants savent que l'enseignant qui fait classe en allemand comprend le français. Des situations comme une discussion en français entre collègues dans la salle des professeurs ou dans la cour, ou des situations plus exceptionnelles d'une équipe de tournage le leur montrent, mais la règle imposée en classe est celle du maître de référence. La règle du jeu exige alors de tous les acteurs de faire des efforts pour s'exprimer en allemand.

Si les fonctions référentielle et métalinguistique, focalisant sur le contenu, sont surtout attestées dans notre corpus pour le passage de l'allemand vers le français, l'alternance de l'allemand vers le dialecte est davantage réservée aux fonctions expressive, phatique et conative, donc à la relation pédagogique entre enseignant et élèves.

L'emploi du dialecte par plusieurs des enseignants observés est intéressant à plusieurs égards : marque-t-il, chez ces enseignants, le désir, comme c'est souvent le cas avec le dialecte, d'établir une connivence ? De prendre une certaine distance avec une langue allemande jugée trop rigide ou de créer un moment d'humour ? De rappeler, plus ou moins consciemment, la nature et l'origine de leur bilinguisme (familial) ? D'autres analyses ou

entretiens avec des enseignants devront confirmer cette hypothèse. Mais, de toute manière, le dialecte réfère avec une langue encore pratiquée dans la famille ou autour de l'école et intervient dans des moments de relâche pédagogique : situations avant ou après le cours proprement dit ; expressions de l'énervement, de l'humour ou de plaisanteries de la part de l'enseignant tout comme des changements d'humeur. Le dialecte est également utilisé comme « stratégie de la dernière chance », quand les autres moyens d'obtenir des réponses de la part des enfants ont déjà échoué. En situation plus intime, comparable à l'utilisation du dialecte en cercle familial restreint, l'enseignant peut également utiliser le dialecte en s'adressant à un petit groupe d'enfants, voire à un enfant de la classe en particulier. Il est alors plus décontracté et le montre verbalement.

En conclusion, le répertoire verbal des enseignants et élèves des classes bilingues en Alsace, intervenant dans la communication interpersonnelle et dans la transmission et la construction des connaissances, est plurilingue et pluriculturel.

C'est sur un exemple d'anglais L4, alors que les enfants de CE n'apprennent pas encore cette langue, que nous terminons ce tour d'horizon :

Ex28

15L : Vier mal hundert (020) no proble m acht mal fünf (060) mhm sieben mal drei (040)
[CE_maths_déc.03]

<trad 15L : quatre fois cent (020) no problem huit fois cinq (060) mhm sept fois trois (040)>

Bibliographie

Académie de Strasbourg, site expliquant le fonctionnement des classes bilingues :

http://www.ac-strasbourg.fr/sections/espace_germanophone/langue_regionale/la_langue_regionale/primaire/enseignement_bilingu/view

BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Didier, coll. LAL, Paris.

BOTHOREL-WITZ A., HUCK, D., 2001, « Les dialectes alsaciens », dans Cerquiglini B. (éd.), *Les langues de France*, PUF, Paris, pp. 23-45.

BUTZKAMM W., 2000, « Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht », Bach, G./ Niemeier, S. (éd.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, Lang, Frankfurt a. M., pp.97-113.

BUTZKAMM W. O. J., 1996, « Zum Sprachwechsel im bilingualen Unterricht », <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/bilingual/Downloads/butzkamm.pdf>.

CASTELLOTTI V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, CLE International, Paris.

CASTELLOTTI V., MOORE D. (coord.), 1997, *Alternances des langues et apprentissages*, ELA, Revue de Didactologie des langues-cultures N°108, Didier Erudition, Paris.

COSTE D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », dans *Le français dans le monde*, N° spécial coord. par Duverger, J., *Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, CLE International, Paris, pp. 86-94.

CUMMINS J., 1979, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, n° 49, American Educational Research Association, Washington D.C., pp. 222-251.

GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, coll LAL, Paris.

GARABEDIAN M., LERASLE M., 1997, « L'alternance codique : la double contrainte », ELA n° 108, Hachette, Paris, pp. 433-443.

- GAUDEMAR J.-P. de, 1996, «Circulaire rectorale du 20 décembre 1994 : Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue (Académie de Strasbourg) », dans Académie de Strasbourg (éd.), *Le programme Langue et culture régionales en Alsace 1991-1996*, pp. 65-76.
- GEIGER-JAILLET A., 2003, «Zur Typologie bilingualer Unterrichtsmodelle: Gedanken zu einer möglichen Systematik, gefolgt von Beispielen aus der Praxis », *Education et Sociétés plurilingues*, n°15 décembre 2003, CMIEBP, I-Aoste, pp. 43-58.
- GEIGER-JAILLET A., 2004, « Didaktisch-methodische Grundprinzipien des bilingualen Unterrichts im Elsass », *Französisch heute*, 2/2004, Kallmeyer, D-Seelze, pp. 154-165.
- GEIGER-JAILLET A., 2005, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, L'Harmattan, Paris.
- HUCK D., LAUGEL A., LAUGNER M., 1999, *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire*, Oberlin, Strasbourg.
- JAKOBSON R., 1963 (tome 1), 1973 (tome 2), *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, Paris.
- MAURER B., 1997, «Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue », ELA n° 108, Didier Erudition, Paris, pp. 475-484.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2001, Circulaire ministérielle n° 2001-167 du 5 septembre 2001 portant sur les Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire (B.O. n°33 du 13-09-2001, II.1b), INRP, Paris.
- MORGEN D., 2004, «La formation des futurs professeurs des écoles bilingues », Nouveaux Cahiers d'allemand, 2004/2 juin 2004, A.N.C.A.-A.D.E.A.F./ C.R.D.P., Nancy, pp. 145-166.
- MORGEN D., 2000, « Alsace : un bilinguisme scolaire fondé sur les principes de précocité et continuité éducative », Le français dans le monde Recherches et applications, N°coord. par Duverger, J., *Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000, CLE International, Paris, pp. 46-55.
- MORGEN D., Carol R., 2004, «Un maître, une langue ? Un Maître, deux langues ? » Texte de synthèse à l'issue de la table ronde lors des Quatrièmes Rencontres Intersites de l'enseignement bilingue (Allemagne, France, Italie, Suisse) du 13 au 15 mai 2004 à Guebwiller/Haut-Rhin, organisées par l'IUFM d'Alsace.
<http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cfeb/Un/20ma/Etre/2C/20une/20langue-deux/20langues.pdf>
- PETIT J., 2001, *L'immersion, une révolution*, Editions Do., Bentzinger, Colmar.
- SCHLEMMINGER G., 2005, sous presse, « Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen ... Sprachwechsel im bilingualen Lehren und Lernen, Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung », in Schlemminger, G., *Aspekte bilingualem Lehren und Lernens: Schwerpunkt Grundschule*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, pp. 111-132.
- VION R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Signes de transcription d'après Pierre Bange (1992: 167-168)

hein, chut unités non lexicalisées (généralement : ce qui est en italique indique un code-switching par rapport à la langue dominante de l'exemple)

*eiffelt mot inventé qui n'existe pas dans le dictionnaire, non attesté en langue cible

CP = cours préparatoire, enfants de 6-7 ans

L *Lehrer* (traduction française: enseignant)

S *Schüler* (traduction française: élève)
 S127 127^e réplique d'élève depuis le début du cours transcrit. Nous avons restitué dans l'article la numérotation originelle.

SCHREIBT AN DIE TAFEL commentaire en majuscules de l'enquêteur sur les actions dans la classe, repris sous forme d'initiales à la fin du passage en question p.ex. SCHREIBT AN DIE TAFEL (trad. écrit au tableau) ... SADT

(...) passage sauté dans la transcription

(??) passage incompréhensible

+ chevauchement (le début et la fin sont marqués)

= effacement d'une syllabe

0 pause brève, équivalent à une reprise de souffle

00 pause moyenne d'environ d'une seconde

0250 pause longue, ici deux secondes et demi (noté avec ou sans guillemets)

/ intonation montante

\ intonation descendante

(,,:“) allongement d'une syllabe

[] commentaire du transcripteur ou de l'auteur de l'article

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Suzanne Lafage, Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture : constitué selon le thème du numéro sous la responsabilité de Claude Caitucoli