

# CAROLINE ET L'APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND L2 DANS UNE ECOLE MATERNELLE BILINGUE

## CAROLINE IN THE BILINGUAL KINDERGARDEN AND L2 GERMAN TEACHING

### İKİDİLLİ ANAOKULUNDA CAROLINE VE ALMANCA L2 ÖĞRETİMİ

Gérald SCHLEMMINGER  
Strasbourg Üniversitesi

#### Abstract

*We will present a longitudinal observation of a student (Caroline) who is 4.5 years old. She is in a kindergarten in the average section with a partial immersion curriculum. We will learn what communication strategies the child puts in place to communicate, to express her desires and action intentions. She uses different types of code switching alternately to achieve its speech acts. The very fine use of L1 (French) and L2 (German) shows a level of highly developed linguistic awareness.*

**Keywords:** *L2 Achievement, the common language, intensive practical language teaching, early language teaching, communication strategies for those who cannot speak the same language*

#### Özet

*4.5 yaşında olan bir öğrencinin (Caroline) aksenel bir gözlemini sunacağız. Kendisi kısmi bir kaynaştırma öğretim programı ile bir anaokulunun vasat bölümünde bulunuyor. Çocuğun iletişim kurmak, arzularını ve eylemsel gayelerini ifade etmek için ne tür iletişim stratejileri ortaya koyduğunu öğreneceğiz. Söz edimlerini başarmak için birbirleriyle değişen farklı türde kodlar kullanıyor. L1 (Fransızca) ve L2 (Almanca)'nın başarılı kullanımı oldukça gelişmiş bir dilbilimsel farkındalığa işaret ediyor.*

**Anahtar Kelimeler:** *L2 Edinimi, ortak dil, yoğun pratik dil eğitimi, erken dil öğretimi, aynı dili konuşamayanlar için iletişim stratejisi*

## 1. Recherche sur le bilinguisme précoce

Les recherches (longitudinales) les plus importantes sur le développement naturel du langage d'enfants bilingues franco-allemands ont été menées entre 1970 et 2000. Le programme (1986 – 1992) « *Deutsch und Französisch - Doppelter Erstspracherwerb – DUFDE* » (Langue allemande – langue française : double acquisition du langage) est emblématique pour cette période. Inspiré par le paradigme de la théorie générative de Chomsky, de nombreuses publications se consacrent à l'étude linguistique d'enfants bilingues<sup>1</sup>. Elles stipulent que – malgré des interférences entre les deux langues – chacune se construit de la même manière que chez un enfant monolingue.

Dans le cadre d'un apprentissage bilingue précoce guidé (c'est-à-dire au sein d'un établissement scolaire scolarisant les enfants à partir de trois ans), le processus d'acquisition se présente de façon différente. L'enfant dispose toujours d'une grande plasticité du cerveau ; en particulier la discrimination des phonèmes n'est pas encore définitivement rattachée à une langue particulière. Cependant, les compétences socio-cognitives d'un enfant âgé de trois ans sont déjà bien développées ; une première appropriation conceptuelle du monde dans la L1 a déjà eu lieu lorsqu'il entre en contact avec la L2 de façon immersive.

Concernant le développement langagier du bilinguisme allemand-français en milieu scolaire, il n'y a que très peu d'études. Toutefois, il y a de nombreuses recommandations curriculaires et didactiques. L'étude de P. Edelenbos / R. Johnstone, / A. Kubanek (2006) fait un inventaire des différentes pratiques éducatives de l'apprentissage précoce des langues guidée au niveau européen.

La première à effectuer une étude linguistique sur l'apprentissage précoce du français est J. Wörle (2013). Sa recherche porte sur les stratégies de communication en français des enfants d'un jardin d'enfants. Cependant, le contact de langue de ces enfants se limite seulement quelques heures par semaine ; les résultats de cette recherche ne sont pas transposables au bilinguisme. A. Geiger-Jaillet (2007 ; 2010) a effectué des recherches sur des compétences narratives d'élèves de classes bilingues à l'école élémentaire. En partant d'une histoire à images, elle a constaté que la narration dépend moins du niveau de langue en L1 ou en L2, mais davantage des compétences cognitives comme le raisonnement hypothético-déductif. *Nous avons mené une recherche longitudinale en Allemagne dans une classe d'école*

---

<sup>1</sup> Cf. les travaux réunis in : J. Meisel (éd. 1994).

primaire bilingue étudiant développement du français L2. Nous avons publié (G. Schlemminger 2011) un travail sur le processus d'acquisition du français L3 d'une élève allemande dont la mère est d'origine espagnole. Nous avons pu démontrer l'influence de l'espagnol sur l'acquisition du français. M. Vagedes (2014) a étudié le comportement langagier dans la communication entre les enfants allemands et français lors de situations de jeu naturelles dans une classe maternelle immersive (L1 le français, L2 l'allemand). – Cet article poursuit la recherche sur des élèves en situation immersive bilingue précoce à l'école. Le corpus et notre analyse dans cet article se base, entre autres, sur les travaux de C. Petitdemange (2013).

## 2. Notre démarche

G. Schlemminger (2009, 2011) a démontré la complexité méthodologique pour établir un profil langagier individuel dans le cadre de l'apprentissage précoce d'une L2 en milieu scolaire. Pour un enseignant, il est, en effet, impraticable d'effectuer des tests diagnostiques réguliers<sup>2</sup> pour suivre l'évolution des compétences linguistiques d'un(e) élève. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes inspirés, dans le cas présent, du « journal de bord » afin de recueillir données langagières : l'enseignante note de façon spontanée, souvent après la journée de cours, les propos et activités de l'élève observé. À partir de ces notes, l'enseignant rédige un premier texte qu'il soumet à un groupe de pairs pour échange, puis il écrit une analyse de cette observation. Ce texte sera amendé et peaufiné. Une version finale sera ensuite publiée sous forme de 'vignette' ou de 'monographie d'élève'<sup>3</sup>.

Le but de notre observation d'une jeune fille de 4½ ans, qui est moyenne section de l'*École Bilingue A.B.C.M. Zweisprachigkeit Jean Petit* en Alsace (France), est de présenter et discuter le développement quasi naturel de l'acquisition de l'allemand (L2) de cet apprenant. Pendant trois mois, l'enseignante a noté les interactions linguistiques et non linguistiques de cette élève que nous appellerons Caroline. C'est le matériau qui est à la base de notre analyse. Ces données ne sont pas suffisantes pour établir d'entrée des étapes précises d'apprentissage de l'allemand ; elles permettent néanmoins de donner un bon aperçu de la maîtrise de la L2 et du développement de l'interlangue à une période de développement précis de cet enfant.

---

<sup>2</sup> Voir à ce sujet le test pour l'apprentissage précoce du français que J. Wörle (2013) a développé dans le cadre de sa recherche.

<sup>3</sup> Pour plus de détail sur cette méthode d'enquête, voir G. Schlemminger (1989).

### 3. Caroline et le contexte scolaire

L'élève Caroline a quatre ans et demi et une petite sœur d'un an. La famille appartient à la classe moyenne d'une petite ville en Alsace. Les deux parents, francophones, sont aux petits soins avec leur fille.

Dans les écoles de A.B.C.M., l'acquisition immersive de la L2 commence à l'âge de 3 ans, dès la petite section maternelle. Ces écoles suivent le modèle de l'immersion partielle : deux jours par semaines sont en allemands, deux jours en français. Pendant le temps dédié au français, certains intervenants parlent également en alsacien (dialecte de la langue régionale allemande).

La classe de maternelle à laquelle appartient Caroline, est un groupe d'âges mixte d'enfants de trois à six ans. Caroline est en deuxième année de maternelle. Quatre élèves ont des parents binationaux, deux familles sont franco-roumaines et deux franco-allemandes ; quatre enfants ont donc deux L1. Au moment de la scolarisation, tous les enfants parlent le français. L'enseignante d'allemand est Autrichienne et parle en classe exclusivement en allemand. Le professeur de français a comme L1 l'alsacien. Est également présente une aide-maternelle dont la L1 est l'alsacien ; elle parle également en allemand (standard). – L'école s'inspire de la pédagogie Montessori.

En allemand (L2), la plupart des élèves sont à cet âge (4 à 5 ans) encore au stade des compétences langagières passives. Ils répètent des expressions allemandes qui relèvent de la routine quotidienne, comme *Komm zu mir! Wir räumen auf. Geh deine Schuhe anziehen! Ich bin fertig.* (« Venez ! » « On range. » « Allez, mets tes chaussures ! » « Je suis prêt. ») Mais les élèves n'énoncent pas encore des phrases qui leur sont propres. La plupart des élèves insère des mots allemands dans leurs énoncés, par exemple : « Je dois aller mettre les *Schuhe* ? », « Maintenant on va *aufräumen* ? ». Quelques élèves n'ont pas encore commencé à s'exprimer verbalement en allemand ; deux élèves, particulièrement timides, ont du mal à comprendre les consignes en allemand.

Caroline a une confiance en elle très prononcée ; elle aime bien être au centre de l'intérêt. Parfois, elle montre vis-à-vis des enfants plus âgés ou adultes un comportement dominant. Elle est très créative et curieuse.

Caroline se démarque dans la classe, grâce à son aisance à parler en allemand ; elle en est consciente. Elle ambitionne d'utiliser le plus possible la langue allemande ; elle se préoccupe peu des erreurs ou des lacunes en allemand ; en manque de vocabulaire, elle invente et crée de nouvelles

formes. Cette attitude détendue face à cette nouvelle langue lui permet d'accroître facilement et rapidement ses compétences langagières. L'étendue de vocabulaire en allemand (et également en langue française) est surprenante pour son âge. Étant en recherche permanente de reconnaissance de la part des adultes, sa volubilité lui permet d'attirer l'attention des adultes. Il nous paraît que parler en L2 semble la rassurer d'une certaine manière. – Lorsqu'elle écrit, elle s'interrompt souvent pour des questions à l'enseignant, questions auxquelles elle saurait répondre elle-même facilement.

En français (= L1), Caroline a de légères difficultés à se concentrer, mais ses performances scolaires correspondent à celles d'un élève de son âge. Son comportement dominant envers l'enseignante du français est encore plus prononcé. Cette posture peut s'expliquer, entre autres, par le fait qu'elle a plus de facilité à s'exprimer en L1 qu'en L2. Son attitude devient problématique en classe lorsqu'elle a en face d'elle des personnes ayant une moindre autorité comme les aides maternelles.

Lors d'un entretien avec sa mère, celle-ci souligne les difficultés qu'elle a à cadrer le comportement dominant de Caroline au sein de la famille. Caroline accepte plus facilement l'autorité du père (qui, dans la vie civile, est commandant de sapeurs-pompiers). Cependant, elle lui arrive de prendre le dessus face à lui.

#### **4. L'interlangue de Caroline**

Nous présenterons quatre séquences d'interaction typiques entre Caroline et l'enseignante et discuterons leur importance pour l'acquisition de l'allemand.

##### *4.1. Die peintüren*

Dans la transcription n° 1, Caroline, après avoir terminé son bricolage, exprime le besoin d'aller vouloir manger. L'enseignante ne comprend pas toute suite la portée illocutoire de l'énoncé. Elle entend que Caroline cherche sa petite lanterne (« taterne », ligne 1) et lui dit de regarder dans le tiroir de sa table. Caroline répond qu'elle a terminé et rangé son travail (l. 3). À la question de l'enseignante ce qu'elle va faire maintenant, elle répond que désormais, elle souhaite faire de la peinture (l. 5).

Transcription : Die *peintüren* (10/10/2015)

Caroline	Lehrerin
1. (zeigt auf sich) Christa und essen! Tanterne sten fertig!	
2.	Schau in deine Schublade.
3. Dann casier? <i>Fini</i> machen!	
4.	Und was machst du jetzt?
5. Die <i>peintüren</i> . <i>Je veux faire de la peinture.</i>	

En énonçant « Christa und essen! » (l. 1 ; au lieu de « Christa, ich möchte jetzt essen »), Caroline montre en même temps sur elle-même. En accompagnant ses paroles par des signes non verbaux, notre regard sémiolinguistique nous permet de dire que Caroline semble avoir ressenti le caractère incomplet, voire incompréhensible de son énoncé, en l'occurrence l'absence de la déictique personnel « je ». Le geste a donc comme fonction de préciser la portée illocutoire de ses propos afin de les rendre plus compréhensibles<sup>4</sup>.

L'approximation phonétique, c'est-à-dire l'utilisation d'un prototype d'un mot réel – ici « Tanterne » (l. 1) à la place du lexème allemand « Laterne » – est un phénomène fréquent en acquisition de la L1 au jeune âge (entre 10 à 14 mois environ) et dû au non-aboutissement du système phonétique du locuteur. Ce phénomène se retrouve également dans l'acquisition de la L2 de jeunes apprenants. La raison de son apparition, ici, relève certainement de l'interférence entre le français « lanterne » et l'allemand « Laterne » ce qui provoquerait une telle approximation.

Le syntagme interrogatif « Dann *casier?* » (l. 3 ; au lieu de « in der Schublade ») comme réaction à l'invitation de l'enseignante de chercher dans son casier montre que Caroline comprend manifestement le signifié du signifiant allemand « Schublade » ; elle ne semble pas encore l'avoir intégré dans son vocabulaire actif. – Nous avons pu observer que Carline utilise le connecteur « dann » souvent comme article d'un groupe nominal ou comme déictique spatio-temporel. Dans la situation présente, elle l'utilise comme marqueur de discours. Celui-ci n'a pas de signification sémantique très précise ici, mais il organise et structure les paroles du locuteur et l'interaction avec l'enseignante.

<sup>4</sup> Voir aussi l'étude de M. Gullberg (2005) sur l'interdépendance de l'expression orale et gestuelle dans le but de créer une cohésion discursive en L2, ainsi que sur la sur-explicitation des référents dans les deux modalités.

Il y a manifestement un malentendu car l'enseignante fait une proposition d'action – chercher l'objet dans le casier – qui ne correspond pas à une interrogation de l'élève. Caroline le relève de façon interrogative : « « Dann casier ? » » (l. 3). Mais ce malentendu ne fait pas objet d'une négociation de sens (comme c'est souvent le cas dans une communication exolingue), l'interaction continue car l'information principale – Caroline veut changer d'activité et le communique à l'enseignante – est traité de façon appropriée pour les deux locuteurs : elles se comprennent sur le fond.

L'énoncé « *Fini machen!* » (l. 3) est constitué d'une alternance linguistique du français vers l'allemand. Dans le syntagme verbal, composé d'un participié passé et d'une forme infinitive, tout marqueur étant absent. Il convient de rappeler la différence fondamentale de l'ordre des constituants d'un syntagme en allemand et en français : dans les langues romanes, le complément (« l'objet ») est posée après le groupe verbal ; ce sont les langues dites VO (verbe-objet) comme dans le syntagme « avoir terminé *son travail* ». En revanche, les langues OV (objet-verbe), comme l'allemand, posent le complément avant le groupe verbal : « *seine Arbeit fertig gemacht haben* ». Relevons dans notre exemple de transcription qu'en dépit de l'alternance codique, Caroline est tout à fait capable – malgré ses lacunes lexicales manifestes – d'utiliser la structure syntaxique de la langue allemande.

Dans l'alternance codique « *Die peintüren* » (l. 5), nous constatons une inférence entre le mot français « *peinture* » et le marqueur du pluriel le plus fréquent des noms allemands : « *en* ». L'adjonction de la flexion allemande du pluriel à un mot français n'est pas, grammaticalement parlant, possible. Cependant, cette « erreur » révèle une conscience langagière élevée de l'organisation structurelle du système linguistique allemand. – Étant probablement consciente des limites de son acte de parole et voulant être comprise, Caroline répète, comme souvent, son énoncé en français « *Je veux faire de la peinture* ».

L'analyse de cette interaction entre l'enseignante et Caroline montre une compétence discursive relativement développée et une conscience linguistique étendue pour cet âge et la durée de l'immersion en allemand.

#### 4.2. *Dann Schole*

À la fin de la journée, l'enseignante demande à Caroline, qui, de ses deux parents, va passer la chercher à l'école. Caroline dit que sa grand-mère Madeleine va passer et qu'elle partira ensuite avec elle en vacances (avec l'opérateur « *Pierre et Vacances* »).

À la question où est sa mère pendant qu'elle est partie en vacances, elle répond que sa mère sera à l'école. En fait, sa mère suit une formation professionnelle. Caroline souligne également que son père sauve tout le monde, parce qu'il est pompier.

Transcription : Dann Schole (18/10/2015)

Caroline	Lehrerin
1.	Kommt dich heute Mama abholen oder Papa?
2. Nein, dann Mamie Madeleine dann vacances. Dann „ <i>Pierre et vacances</i> “.	
3.	Und wo ist Mama, wenn du mit Oma auf Urlaub bist?
4. Dann Schole. Mama elle va à l'école quand je serai en vacances avec Mamie. Et papa sauve tout le monde, il est pompier.	

L'énoncé « Nein, dann Mamie Madeleine dann vacances. Dann „*Pierre et vacances* » (l. 1) correspond en allemand standard au syntagme suivant : 'Nein, Mamie Madeleine holt mich ab, und dann fahren wir mit ‚*Pierre et vacances*‘ in den Urlaub'. « Dann » a, ici, la fonction de marqueur de discours organisant le court récit chronologique successivement : 'et puis... et puis'... Cette manière de raconter correspond tout à fait à la compétence discursive d'un locuteur natif du même âge (cf. A. Geiger-Jaillet 2007, 2010). Cependant, dans ce récit en L2, les groupes verbaux, articulant le sens entre 'objets' et 'sujets', sont encore absents. Cette activité langagière se trouve à l'étape d'acquisition qu'on qualifie de 'mot-phrase' en L1 (neuf à douze mois d'âge)<sup>5</sup> ; il renvoie à la fois à un objet et à une action ou une situation. Malgré ces « erreurs », l'interaction de Carole est tout à fait décodable et compréhensible.

Dans l'énoncé « Dann Schole » (l. 4), le marqueur de discours prend la fonction d'adverbe de temps 'maintenant' / 'en ce moment'. Le lexème 'Schole' correspond, de nouveau, à une approximation phonétique du mot allemand 'Schule'. Puis, Caroline répète en français ce que ses parents font pendant qu'elle passe les vacances avec sa grand-mère.

<sup>5</sup> Rappelons la grande différence entre L1 et L2 de ce stade : en L1, l'enfant appréhende en même le monde de son environnement immédiat. À quatre ans et demi, Caroline



Somme toute, les propos de Caroline montrent qu'en langue allemande, sa compétence linguistique se situe au niveau des phrases à un ou deux mots. Mais elle manifeste également d'une compétence discursive qui lui permet d'assurer, avec assurance, une interaction dans une situation sociale connue et concrète.

#### 4.3. *Le Stern*

Caroline est en train de dessiner une étoile, la découpe ensuite et a l'intention de la ramener à la maison. Lorsque l'enseignante lui explique que, pour la décoration de Noël, il faut d'abord la coller sur la fenêtre de la salle de classe, Caroline répète cette règle en français en se demandant si elle est valable pour tous les élèves. L'enseignant acquiesce en la répétant en allemand.

Transcription : *Le Stern* (04/11/2015)

Caroline	Lehrerin
1. <i>Regarde, il faut découper. Regarde ! Découpage an das !</i>	
2.	Wirst du den Stern jetzt ausschneiden?
3. <i>Ja, ausschneiden. Après. Pourquoi on ne peut pas emmener le Stern à la maison ? D'abord à la fenêtre, après on peut l'emmener chez maman. C'est pour tout le monde pareil, hein ? Comme Adèle.</i>	
4.	Zuerst kommt er ans Fenster, dann kannst du ihn mit nach Hause nehmen.

Dans l'énoncé (l. 1), Caroline tient à souligner qu'elle doit couper l'étoile qu'elle manipule. Elle le dit d'abord en français, mais tente ensuite de le transposer en l'allemand et construit un syntagme prépositionnel en alternant les langues « *Découpage an das* » (l. 1) dont la structure reste cependant obscure. L'enseignante utilise une stratégie d'étayage, typique d'une communication exolingue (l. 2). Elle reprend l'énoncé lacunaire de façon correcte et – par la forme interrogative – elle initie en même temps un acte de langage de requête : 'demande de renseignement – réponse'. Ce procédé d'aide à la production langagière permet à l'élève de confirmer son action en L2 : « Ja, ausschneiden »

---

maîtrise la catégorisation de ce monde.

(l. 3). Pour développer la motricité fine, le découpage constitue une activité fréquente en maternelle. Caroline maîtrise donc les notions accompagnant cet acte. L'hétérostructuration lui permet d'actualiser son savoir lexical.

Ensuite, Caroline demande en L1, avec des syntagmes relativement complexes si elle peut amener l'étoile à la maison ; puis elle explicite la règle de vie dans cette classe : on amène les objets de décoration à la maison après les avoir exposés. Seul le mot clé de l'interaction, l'étoile, est en L2.

Encore une fois, nous remarquons l'effort que Caroline fait et les stratégies qu'elle emploie pour se faire comprendre en langue allemande. L'enseignante la soutient activement par des stratégies d'étayage comme l'hétérostructuration.

#### 4.4. *Die cailloux sont tombés*

Alors que Caroline construit des étoiles, derrière elle, des pierres tombent d'une étagère. L'enseignant ne comprend pas les référents du discours de l'élève. Des stratégies de négociation de sens se mettent en place pour établir progressivement une intercompréhension de l'incident.

Transcription : *Die cailloux sont tombés* (04/11/2015)

Caroline	Lehrerin
1. <i>Die cailloux sont tombés.</i>	
2.	Wie bitte?
3. <i>Dann cailloux.</i>	
4.	Die Steine?
5. <i>Ja, die Sterne sont tombés derrière la Stuhl.</i>	
6.	Ah, die Steine sind auf den Boden gefallen.
7. <i>Ja, die Steine.</i>	

Dans l'énoncé initial « *die cailloux sont tombés* » (l. 1), Caroline effectue, comme souvent, une alternance de langue. Ici, seul l'article du nom est en allemand. L'intervention de l'enseignante relève d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention se fait sur l'objet thématique de la communication, la focalisation périphérique sur le problème dans la réalisation de la coordination des activités de communication. Sa réaction « *Wie bitte ?* » (l. 2) signifie d'une part, qu'elle souhaite que Caroline respecte les règles de

vie de la classe : ‘Je ne te comprends pas. Parle en allemand, stp.’ D’autre part, cette invitation à parler en L2 est accompagnée d’un véritable intérêt pour l’incident. Au niveau discursif, Caroline intervient dans sa réponse également sur les deux plans en répondant de manière appropriée « Dann *cailloux* » (l. 3). L’interaction focalise ensuite exclusivement sur le contenu car ne comprenant pas l’aspect thématique de l’énoncé de l’élève, l’enseignante réplique par une question « Die Steine ? » (l. 4). Dans sa réponse, Caroline explicite son propos. Apparemment Caroline ne connaît pas le mot allemand ‘Steine’. La similitude phonétique entre ‘Steine’ (des pierres) et ‘Sterne’ (des étoiles) lui fait croire que les deux mots ont le même sens. Partant d’un présumé discursif – l’enseignante attend une explication – et d’une (fausse) hypothèse linguistique, Caroline commence son énoncé avec une affirmation en recourant au mot allemand qu’elle connaît « Ja, die Sterne » (l. 5) pour répéter que ce sont bien des cailloux / « Sterne » qui sont tombés de l’étagère. C’est seulement à ce moment-là que l’enseignante réalise le malentendu en faisant le lien entre le fait de tomber par terre et la confusion entre ‘Steine’ et ‘Sterne’. Elle affirme alors (l. 6) que se sont bien les pierres qui sont tombées par terre. Caroline le confirme en le répétant en allemand : « Ja, die Steine ». Dans le cas présent, la structure communicative correspond à une séquence potentiellement acquisitionnelle. F. Véronique (1992 : 19) la caractérise de la manière suivante :

[...] c’est une séquence ternaire caractérisée par une production de l’apprenant (dite « auto-structurante »), une réaction (reprise, demande etc.) « hétéro-structurante » du natif et une reprise « auto-structurante » de l’apprenant ; c’est une séquence à focalisation métalinguistique ; elle s’accompagne le plus souvent d’un « contrat didactique » par lequel le natif cherche à aider l’apprenant.

Cet exemple montre, d’une part, la complexité d’une interaction de négociation de sens ; elle dévoile, d’autre part, le potentiel acquisitionnel d’une telle situation.

## 5. Conclusion et perspectives

Pour son âge, Caroline dispose d’une compétence discursive avérée en langue allemande. Même si sa compétence linguistique se situe la plupart du temps (encore) à l’étape du mot-phrase et tout en utilisant l’alternance codique intra-phrastique, elle parvient à construire et à maintenir des interactions qui font sens ; elle participe activement à la résolution de malentendus. Même si elle recourt fréquemment au français, elle le fait dans le but de s’assurer

de la validité illocutoire de ses propos. Les recherches en immersion précoce confirment nos premiers résultats<sup>6</sup>.

Aujourd'hui – deux ans après notre enquête –, Caroline est en première année de l'école primaire (C.P.). Sa production langagière en allemand devance toujours celle de ses camarades. Compte tenu de l'organisation pédagogique, l'expression orale directe et spontanée est moins valorisée à l'école ; Caroline a donc moins d'occasions à parler tout le temps et à attirer l'attention de l'enseignant. Lors de travaux écrits, elle a de plus en plus de difficultés à se concentrer sur le travail. Pour des tâches qu'elle n'affectionne pas, elle peine souvent à les terminer.

Lorsque l'enseignant s'adresse à toute la classe, Caroline se sent pas toujours concernée ; elle ne l'écoute pas et donc ne comprend pas toujours ce qui est dit. Lors d'exposés devant toute la classe ou aux moments d'une entrevue personnelle, elle redevient active et montre qu'elle est tout à fait capable de comprendre des contenus complexes. Ses résultats scolaires correspondent à ceux de sa classe d'âge. Cependant, ses compétences en langues (L1 et L2) dépassent toujours de beaucoup celles de ses camarades.

La façon naturelle avec laquelle Caroline communique et interagit en allemand montre par ailleurs qu'elle évolue dans un environnement institutionnel favorisant intensément de multiples interactions et actes de langage. P. J. Laffitte (2010) souligne l'importance d'un tel environnement stimulant les enfants à communiquer. Seulement lorsque les activités en classe font sens pour les enfants, lorsqu'on leur donne la parole, lorsqu'ils se sentent pris au sérieux, ils peuvent exprimer leurs besoins et désirs et les interactions contribuent activement à l'acquisition de la langue :

Au début, dans n'importe quelle classe, ça ne fait pas plus de sens pour l'enfant de parler occitan, que de parler français, que de parler tout court. De parler vraiment, j'entends : bavarder, se taire, réciter, rédiger des exercices, aussi « littéraires » fussent-ils, ce n'est pas parler ; limiter la prise de parole en classe à cela, c'est faire taire le sujet, ou alors ne lui laisser pour s'exprimer que les marges de la journée d'écolier et les friches de l'emploi du temps (récréation, le dos tourné de l'adulte, etc.). Donc, en un sens, je dirais qu'au fond, le problème de la légitimité d'une langue scolaire ne se pose pas plus pour un enseignant de Calandreta que pour un enseignant dans une classe traditionnelle.

---

<sup>6</sup> Voir entre autres : P. Nauwerck (2005) ; K. Ross (2014) ; K. Ross / C. Le Pape Racine (2015).

L'occitan, en revanche, peut apparaître de façon particulièrement nette comme « la langue de la classe ». À la différence du français par exemple, c'est même parce que l'occitan est une langue non-évidente au départ, qu'il peut devenir la langue *vive* de la classe, celle que les élèves vont identifier à la vie de cette classe. « Il suffit », pour cela, qu'une telle classe soit elle-même *vivante*. (P. J. Laffitte 2010: 38)

P. J. Laffitte parle des classes immersives occitanes « Calandreta » ; mais son propos peut être transposé à tout autre classe en immersion linguistique.

I. Robin (2012 : 109-119)<sup>7</sup> montre à travers l'institution du 'Quoi de neuf' dans des petites sections de maternelle ce que signifie, pour les enfants, l'acquisition du langage en L1 et en L2. Elle va souvent de pair avec une socialisation de l'individu. Elle se réalise dans la vie concrète et quotidienne quand celle-ci favorise l'appréhension du monde et donne du sens à l'interaction sociale.

### **Bibliographie**

- Edelenbos, Peter / Johnstone, Richard / Kubanek, Angelika (2006) « Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe. Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Résumé de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04. » En sur le portail de l'Union européenne : [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/language-policy/documents/young_fr.pdf) (consulté le 07/08/2017).
- Geiger-Jaillet, Anemone (2007) « Zum Sprachstand und zur Erzählkompetenz sechsjähriger Kinder im Elsass in der L2 Deutsch. » In : Stein, Barbara Éd. : *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Heidemarie Sarter*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 117-36.
- Geiger-Jaillet, Anemone (2010) « A propos des compétences en langue allemande (L2) d'enfants âgés de six ans scolarisés dans la voie bilingue en Alsace. » In : Huck, Dominique et Choremi, Thiresia, Éd. *Parole(s) et langue(s), espaces et temps. Mélanges offerts à Arlette Bothorel-Witz*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 111-19.
- Gullberg, Marianne (2005) « L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants. » In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*. En ligne sur le site Internet de la revue : <http://aile.revues.org/1714> (consulté le 07/08/2017).

---

<sup>7</sup> Voir aussi I. Robin (2013).

- Laffitte, Pierre Johan (2010) L'occitan, une institution de la classe coopérative Calandreta. In : Confédération occitane des écoles laïques Calandretas, Établissement d'enseignement supérieur Aprene, Calandretas (2011). *30 ans de créations pédagogiques*. Montpellier : La Poesia, 37-50.
- Meisel, Jürgen M. Éd. (1994) *Bilingual first language acquisition : French and German grammatical development*. Dordrecht: Amsterdam.
- Petitdemange, Christina (2013) *Quantitative Untersuchung zum Sprachkontakt Deutsch zweier Schülerinnen in einer französischen bilingualen A.B.C.M.-Schule*. Strasbourg : Université de Strasbourg (mémoire de Master non-publié).
- Robin, Isabelle (2012) *La Pédagogie institutionnelle en maternelle : Un peu, beaucoup, très beaucoup*. Nîmes : Champ social.
- Robin, Isabelle (2013) *L'entrée dans la Loi dans une classe maternelle : comment poser des limites qui structurent à l'âge de l'opposition ?* Niedernhausen : Editions RoPi.
- Ross, Kristel (2014) « Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH) ». In : Witzigmann, Stéfanie / Rymarczyk, Jutta (éds). *Mehrsprachigkeit als Chance - Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt / Main: Peter Lang, 123-141.
- Ross, Kristel / Le Pape Racine, Christine (2015) « Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen ». In : *Revija za Elementarno Izobraževanje / The Journal of Elementary Education (JEE)*. Band 8 (1-2). Maribor: Založba PEF, 93-112.
- Schlemminger, Gérald (1989) « Beschreibung der Entwicklung eines individuellen Deutsch-Spracherwerbsprozesses am Beispiel des schriftsprachlichen Ausdrucks einer französischen Sonderschülerin an der Oberstufe ». In : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, déc. 1989, n° 4, 391-403.
- Schlemminger, Gérald (2009a) « Quelques réflexions méthodologiques à propos de l'évaluation de classes bilingues ». In : *Cahiers du GEPE n°2* : 25 p. Sur le site de la revue : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2564> (consulté le 07/08/2017).
- Schlemminger, Gérald (2011) « Sprachprofilanalyse: methodologische Überlegungen und erste Ergebnisse einer Longitudinalstudie zur Sprachentwicklung einer Schülerin in einer bilingualen Grundschulklasse Französisch ». In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online Zeitschrift)* 16 (2).

- Vagedes, Marita (2014) *In zwei Sprachen spielen*. Sprachwahl und Sprachwechsel in einem bilingualen Kindergarten. Perpignan : Université de Perpignan (mémoire de Master non-publié).
- Véronique, Daniel (1992) « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». In : *Acquisition et interaction en langue étrangère*. En ligne sur le site Internet de la revue : <http://aile.revues.org/4845> (consulté le 07/08/2017).
- Wörle, Jutta (2013) *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

