

Université Montpellier III – Paul Valéry
Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales

École Doctorale 58
Langues, Littératures, Cultures, Civilisations

Doctorat en Sciences du Langage

Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation
Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce

Thèse présentée par
Catherine COLIN

Sous la direction de
Michèle VERDELHAN, Philip CARR

17 décembre 2012

Tome I

Membres du jury :

| | |
|-----------------------------------|--|
| M. Michel BILLIÈRES | Professeur des Universités, Sciences du Langage, Toulouse II |
| M. Philip CARR | Professeur des Universités, Linguistique anglaise, Montpellier III |
| M. Daniel COSTE | Professeur Émérite des Universités, Sciences du Langage, E.N.S. Lyon |
| M. Bruno MAURER | Professeur des Universités, Sciences du Langage, Montpellier III |
| M. John OSBORNE | Professeur des Universités, Linguistique anglaise, Université de Savoie |
| M ^{me} Michèle VERDELHAN | Professeur Émérite des Universités, Sciences du Langage, Montpellier III |

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation *Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*

Alors que l'efficacité et l'intérêt des dispositifs d'enseignement bilingue précoce ont été largement démontrés, peu d'études se sont penchées en détail sur les processus à l'œuvre dans l'acquisition précoce d'une langue étrangère. Cette étude vise à analyser le développement de la compétence en L2 chez de jeunes enfants, dans un contexte où l'école est la seule source d'exposition à celle-ci. À partir d'un corpus recueilli dans des classes de maternelle et primaire de deux écoles franco-américaines en Californie, nous proposons d'examiner comment des enfants anglophones de 4 à 7 ans scolarisés dans un dispositif de type immersif construisent leur compétence en français. En nous appuyant sur un cadre interactionniste d'acquisition de la L2, nous montrerons comment ce contexte spécifique impacte le déroulement de l'acquisition, en termes d'opportunités d'interaction et d'*input* adressé aux enfants, et examinerons dans quelle mesure il fournit un socle aux premières acquisitions en français. Cette étude vise également à évaluer le rôle de l'âge dans le déroulement de l'acquisition. Nous suggérons que l'idée selon laquelle commencer l'apprentissage d'une L2 le plus jeune possible serait garant d'une meilleure maîtrise de la langue n'est pas nécessairement valable dans ce contexte particulier d'acquisition, tant de multiples autres facteurs sont à prendre en compte (conscience linguistique et métalinguistique, stratégies d'interaction, influence de la L1). Des pistes pédagogiques sont également proposées à partir de ces résultats, afin de fournir quelques orientations pour l'enseignement bilingue en maternelle.

Developing bi-plurilingual skills in French as a schooling language *L2 learning in early bilingual education*

While the benefits of early bilingual education programs are widely praised and acknowledged, relatively little is known about the processes involved in child second language acquisition. The aim of this research is to investigate L2 development in young children while school is their only source of exposure to the L2. Relying on corpora collected in two French-American kindergarten and primary schools in California, this work focuses on how French is acquired by English-speaking children from 5 to 7 through immersion education. Following interactionist theories of L2 acquisition, it is shown how this specific context bears on the course of acquisition in terms of interaction opportunities and input addressed to the children, and also how it provides them with scaffolding patterns that are instrumental in the first stages of L2 acquisition. This study also attempts to assess the role of age in L2 acquisition and suggests that "the younger the better" position, as advocated by some researchers, does not necessarily hold in this setting. Instead, it seems that child second language acquisition in this context is a rather complex phenomenon involving many factors such as linguistic and metalinguistic awareness, interaction strategies, or influence from L1. Based on these findings, pedagogical guidelines for bilingual teaching in kindergarten are provided.

Mots-clefs : apprentissage précoce des langues étrangères, maternelle, immersion, enseignement bilingue, français langue de scolarisation, lycées français à l'étranger

Keywords: child second language acquisition, kindergarten, immersion, bilingual education, French as a schooling language, French schools abroad

Université Montpellier III. Laboratoires DIPRALANG / EMMA. Route de Mende. 34199 Montpellier Cedex 5.

REMERCIEMENTS

Merci, en premier lieu, à mes directeurs de recherche, Mme Michèle Verdelhan et M. Philip Carr. Mme Verdelhan, pour m'avoir fait découvrir ce champ disciplinaire qu'est la didactique, auquel je ne me destinais pas au départ, et pour m'avoir suivie depuis le Master 2. M. Philip Carr, pour avoir accepté de suivre mon travail et avoir toujours pris le temps de commenter en détail mes travaux. Je les remercie tous deux pour leur disponibilité et leurs conseils.

J'ai eu la chance de rencontrer, lors de mon travail de terrain à San Francisco et Berkeley, des enseignants qui m'ont réellement marquée par leur investissement, leur enthousiasme et leur disponibilité. Je les remercie chaleureusement de m'avoir acceptée dans leurs classes, d'avoir pris le temps d'échanger avec moi sur leurs pratiques, et, pour certains, de m'avoir hébergée le temps de mon séjour. Je suis admirative de leur travail et c'est à eux que je dédie cette étude.

Merci également à M. Ray Hinz, directeur du primaire à FAIS, M. Thierry Durandard, directeur du primaire à l'École Bilingue de Berkeley, et M. Frédéric Canadas, chef d'établissement à l'École Bilingue de Berkeley, de m'avoir accueillie dans leurs écoles respectives, et de m'avoir présentée à leurs collègues.

Je tiens également à remercier Nathalie Plécy, assistante de direction à FAIS, qui a toujours répondu sans hésiter à mes demandes d'informations concernant l'école ou les élèves, et ce même bien après mon passage à la French-American International School. Certaines de mes analyses n'auraient simplement pas pu être réalisées sans son précieux secours.

Merci à tous ceux que j'ai croisés en chemin, de Montpellier à Paris : aux doctorants et collègues de DIPRALANG (Amandine, Marie-Gaëlle, Diiana, Fernando), PRAXILING, EMMA et autres laboratoires (Marion, Audrey, Pascale, Trissa), pour nos discussions, nos moments d'écoute et d'entraide.

Merci aux formateurs du CIES, à qui je dois beaucoup (M. Fabre, M. Proudhon).

Merci à mes collègues du département Langues de l'ENS de Cachan, ainsi que l'administration de l'école, qui ont toujours fait le nécessaire pour que je puisse poursuivre ma thèse dans de bonnes conditions.

Merci à tous mes proches, qui ont su respecter (ou subir sans trop s'en plaindre...!) mon investissement dans ce travail, et qui m'ont simplement soutenue et fait confiance.

À tous, merci pour votre patience.

SOMMAIRE

TOME I

| | |
|------------------------------------|-----------|
| RÉSUMÉ / ABSTRACT | 1 |
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
| SOMMAIRE | 5 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 11 |

PREMIÈRE PARTIE

Le bi-plurilinguisme en enseignement de type immersif précoce : cadre théorique

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE I. POUR UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DU BI-PLURILINGUISME | 23 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| A. Un bilinguisme, des bilinguismes ? | 23 |
| 1. Oscillations historiques et épistémologiques | 24 |
| 2. La mythologie de l'être bilingue | 27 |
| 3. Un bilinguisme peut en cacher un autre | 29 |
| B. Du bi- au plurilinguisme | 32 |
| 1. Le plurilinguisme : quels apports ? | 33 |
| 2. Plus qu'une compétence langagière, une valeur citoyenne | 36 |
| 3. Opérationnalité du concept | 39 |
| C. Le bi-plurilinguisme scolaire | 45 |
| 1. L'école comme lieu de construction du bi-plurilinguisme | 45 |
| 2. Le paramètre langue de scolarisation | 50 |
| 3. Définir le bi-plurilinguisme scolaire | 56 |

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE DE TYPE IMMERSIF | 61 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----------|
| A. Lycées français et enseignement bilingue..... | 61 |
| 1. Bilingue, vous avez dit bilingue ? | 62 |
| 2. L'enseignement bilingue pour enfants issus de groupes majoritaires | 65 |
| 3. Proximité avec l'enseignement immersif | 70 |
| B. Principes et filiations didactiques de l'enseignement en immersion..... | 75 |
| 1. De la méthode naturelle à l'enseignement bilingue institutionnalisé | 76 |
| 2. La langue, accessoire du contenu | 80 |
| 3. L'"ultime accomplissement" des méthodes communicatives ? | 82 |
| C. L'immersion et ses limites | 84 |
| 1. Les limites connues de l'immersion | 84 |
| 2. Le faux présupposé L1 = L2 | 88 |
| 3. La question de la formation des enseignants | 92 |

CHAPITRE III. BILINGUISME SCOLAIRE ET APPRENTISSAGE (TRÈS) PRÉCOCE DES LANGUES 97

- A. Enseignement bilingue précoce : un cas relevant de la "child second language acquisition" 97**
1. Les tenus pour acquis de l'apprentissage précoce des langues 98
 2. Concevoir la langue de scolarisation comme langue étrangère 100
 3. Pour une meilleure intégration des recherches en apprentissage des langues étrangères (AL2) . 105
- B. Apprendre une langue étrangère à partir de 3 ou 4 ans : état des lieux..... 108**
1. L'hypothèse de la période critique appliquée à une L2 108
 2. L'âge, une question subsidiaire ? 114
 3. Un jeu d'enfant ? 118
- C. Apprendre une L2 à 4-5 ans en enseignement bilingue : un cadre interactionnel à évaluer..... 124**
1. Apprentissage d'une L2 et interaction 124
 2. L'école, un cadre communicationnel et interactionnel spécifique 130
 3. Communication scolaire et communication exolingue : l'articulation maternelle / L2 en immersion 133

DEUXIÈME PARTIE

Le FLSco en maternelle française à l'étranger : la communication scolaire comme support à la construction du bi-plurilinguisme

CHAPITRE I. RECUEIL DE DONNÉES : CONTEXTE ET CADRE INSTITUTIONNEL.. 141

- A. Description du corpus recueilli 141**
1. Observations de classe..... 141
 2. Entretiens avec les enseignants 144
 3. Entretiens avec les enfants 145
- B. "S'approprier le langage" en maternelle française à l'étranger : quelle articulation entre les programmes et l'apprentissage d'une L2 ?..... 147**
1. Une maternelle qui s'improvise bilingue : la transposition d'un système 147
 2. Maternelle française : des objectifs compatibles avec les situations d'enseignement bilingue en FLSco 150
 3. Les programmes français : un cadre à aménager 157

CHAPITRE II. COMMUNICATION SCOLAIRE EN MATERNELLE BILINGUE : QUEL POTENTIEL D'INTERACTION ? 163

- A. Contraintes posées par la communication scolaire en maternelle bilingue 164**
1. Une double asymétrie..... 164
 2. L'hétérogénéité francophones/non-francophones : aide ou problème ? 170
 3. La régulation du comportement comme préalable au travail linguistique..... 178
- B. Tirer parti des activités porteuses d'échanges en maternelle 184**
1. Les rituels et activités récurrentes : un socle au développement des compétences en français .. 184
 2. Investir les lieux d'une interaction plus individualisée 201
 3. L'interaction entre pairs 212

CHAPITRE III. STRATÉGIES DE SUPPORT À L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION219

- A. Aider à la construction du sens : assurer la compréhension orale 219**
 - 1. Des situations ancrées dans le concret : agir en langue étrangère..... 220
 - 2. "Je me dis que j'enseigne pour des sourds" : l'appui sur la communication multimodale 225
 - 3. Aménagements du discours 236
- B. Mener vers la production orale 264**
 - 1. Le dialogue pédagogique comme levier de la production 264
 - 2. Enjeux métalinguistiques de la structure IRF 268
 - 3. Dialogue pédagogique et apprentissage 272

CHAPITRE IV. LA QUESTION DE L'INPUT : CARACTÉRISTIQUES FORMELLES DU DISCOURS ENSEIGNANT279

- A. Apports d'une analyse quantitative du discours enseignant..... 280**
 - 1. Le FlSCO et la linguistique de corpus..... 280
 - 2. La fréquence en didactique des langues et en psycholinguistique 282
 - 3. Problèmes liés à l'analyse quantitative d'un corpus oral ; choix méthodologiques 287
- B. Analyse de fréquence dans le discours enseignant 290**
 - 1. Termes les plus fréquents : remarques générales 290
 - 2. Les verbes dans le discours enseignant : classement sémantique 301
 - 3. Les verbes dans le discours enseignant : temps et modes au service de l'injonction..... 305
- C. Retombées didactiques 314**
 - 1. Établir un lexique prioritaire 314
 - 2. De l'importance des verbes..... 317
 - 3. Diversifier l'input : problème ou nécessité en FLSCO ?..... 320

TROISIÈME PARTIE

Développement de la L2 en maternelle bilingue : parcours langagiers et incidences didactiques

CHAPITRE I. DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LANGAGIÈRES EN LANGUE DE SCOLARISATION DE 4 À 7 ANS.....331

- A. Conscience linguistique des élèves de 4 à 7 ans : de la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage 332**
 - 1. Conscience linguistique, conscience plurilingue et apprentissage d'une L2..... 332
 - 2. De la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage 338
 - 3. Conscience d'apprentissage et attitudes vis-à-vis de la scolarisation en L2 350
 - 4. Retombées didactiques..... 357
- B. Stratégies de communication : comment les enfants abordent l'interaction en L2..... 359**
 - 1. Stratégies de communication, stratégies sociales et cognitives 359
 - 2. Recensement et évolution des stratégies 362
 - 3. Retombées didactiques et implications pour l'interaction en classe..... 373
- C. Itinéraires d'acquisition : de l'entrée dans la langue à une production orale autonome..... 376**
 - 1. Enjeux d'une description des itinéraires d'acquisition en eL2 376
 - 2. Développement de la production orale : stades et processus..... 382

| | |
|--|------------|
| D. Bilan : rôles de la L1, de l'input, de l'interaction scolaire et de la durée d'exposition dans l'acquisition | 401 |
| 1. Le rôle facilitateur de la L1 dans les premiers stades d'acquisition | 401 |
| 2. Input et interaction scolaires : un soutien partiel à l'acquisition | 406 |
| 3. Durée d'exposition : un facteur non décisif | 411 |
| | |
| CHAPITRE II. RETOMBÉES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 421 |
| | |
| A. Propositions didactiques | 421 |
| 1. Stratégies d'enseignement en maternelle bilingue | 423 |
| 2. Objectifs et référentiels d'évaluation..... | 427 |
| 3. Contenus linguistiques | 430 |
| 4. Enjeux de formation..... | 439 |
| | |
| B. Pistes de recherche | 441 |
| 1. Protocole d'entretien en L2 avec des enfants de moins de 6 ans..... | 441 |
| 2. Orientations en vue de recherches ultérieures | 446 |
| | |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 449 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE | 459 |
| | |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 487 |
| | |
| INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES..... | 493 |
| | |
| INDEX DES AUTEURS | 494 |

TOME II
ANNEXES

| | |
|---|-----------|
| ANNEXE 1. TABLEAU RÉCAPITULATIF DES DÉFINITIONS DU BILINGUISME (CAVALLI 2005)..... | 5 |
| ANNEXE 2. ALTERNANCES CODIQUES (ENSEIGNANTS)..... | 7 |
| ANNEXE 3. FRÉQUENCE DES TERMES (DISCOURS ENSEIGNANT) | 17 |
| ANNEXE 4. FRÉQUENCE DES VERBES (DISCOURS ENSEIGNANT) | 38 |
| ANNEXE 5. LEXIQUE PRIORITAIRE (BOISSEAU 2005) | 41 |
| ANNEXE 6. MANUELS DE FLE POUR ENFANTS : CONTENUS | 43 |
| ANNEXE 7. CORPUS..... | 48 |
| 1. TRAMES D'ENTRETIENS | 48 |
| a. Élèves | 48 |
| b. Enseignants | 49 |
| c. Direction..... | 50 |
| 2. TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES TRANSCRIPTIONS | 51 |
| a. Séquences de classe (audio) | 51 |
| b. Séquences de classe (vidéo)..... | 54 |
| c. Entretiens élèves..... | 55 |
| d. Entretiens enseignants et direction | 57 |
| 3. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION | 58 |
| 4. TRANSCRIPTIONS | 59 |
| a. Séquences de classe..... | 59 |
| b. Entretiens élèves..... | 146 |
| c. Entretiens enseignants..... | 259 |
| d. Entretiens direction..... | 312 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Peu à peu, je fis une découverte d'une plus grande importance encore. Je remarquai que ces gens possédaient le moyen de se communiquer leurs impressions et leurs sentiments par des sons articulés. (...) C'était là sans doute une science divine, et je désirais ardemment la connaître. (...) Après une grande application et après être resté dans mon hangar durant plusieurs révolutions de la lune, je découvris les noms qu'ils donnaient dans leurs entretiens à certains de leurs objets les plus familiers. J'appris et j'appliquai les mots, feu, lait, pain et bois. (...) Je ne pourrais décrire la joie que j'éprouvai quand je distinguai l'idée appropriée à chacun de ces sons, et quand je pus prononcer ces mots.

Mary Shelley, *Frankenstein* (1831)

Dans le roman de Mary Shelley, la créature créée par Victor Frankenstein apprend le langage des humains par imprégnation, en écoutant de loin la famille qu'elle observe depuis le lieu où elle se cache. Le monstre parvient graduellement et progressivement à tirer du sens de ce qu'il entend, si bien qu'au bout de quelques mois d'écoute attentive, il estime posséder la faculté de langage.

Cet apprentissage fulgurant de la parole est sans doute l'un des aspects les plus fantastiques du roman, et peut sans doute prêter à sourire tiré hors de son contexte fictionnel. Pourtant, lorsque l'on aborde le sujet de l'apprentissage précoce des langues, c'est un peu le même type de représentation que l'on retrouve : conforté par la facilité apparente qu'ont les enfants issus de familles bilingues à manipuler rapidement plusieurs langues, on est aisément tenté de croire que tous les enfants font preuve de capacités particulières pour apprendre les langues, et qu'il suffit de les plonger dans un bain linguistique pour que d'eux-mêmes, ils parviennent progressivement à s'approprier une langue étrangère.

Ce type d'argumentaire, reposant sur l'idée que les enfants posséderaient des capacités particulières pour l'apprentissage linguistique, a été mis en avant depuis les années 1970 pour encourager l'enseignement précoce des langues étrangères : "*Il est bien connu que l'enfant possède une capacité surprenante d'assimilation linguistique, dont il fait preuve dans l'acquisition de sa première langue*", écrivait Renzo Titone en 1972 dans l'un des premiers ouvrages consacrés à l'apprentissage des langues chez les enfants. C'est le même écho que l'on pourra lire vingt ans plus tard : "*les jeunes enfants, à 3, 4 ans, capt[ent] une langue étrangère comme un jeu, comme ils ont capté leur langue maternelle*" (Cohen 1991). Ces deux citations partent d'un même parallèle : pour les

jeunes enfants, apprendre une langue étrangère se rapprocherait de l'acquisition de leur langue maternelle, ou tout du moins, serait aussi facile que celle-ci.

Un autre argument, souvent mis en avant pour défendre l'enseignement précoce des langues étrangères, consiste à évoquer l'hypothèse de l'âge critique, selon laquelle il ne serait plus possible, passé la puberté, d'apprendre une langue étrangère (Lenneberg 1967). De ces principes, et donc de l'idée que l'apprentissage précoce serait qualitativement meilleur découle un engouement pour l'apprentissage précoce des langues.

Le paradoxe est que malgré cet engouement, voire cet encouragement à débiter l'apprentissage des langues le plus tôt possible (Conseil européen de Barcelone, mars 2002), on en sait finalement assez peu sur la façon dont les enfants s'approprient réellement une langue étrangère en-dehors du milieu familial, et sur les effets du contexte d'acquisition sur le déroulement de l'apprentissage. La question de l'âge le plus propice pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère est un débat loin d'être résolu et l'hypothèse de l'âge critique est un concept régulièrement remis en question (Singleton & Ryan 2004), si bien que les avantages biologiques supposés des enfants pour les langues étrangères ne peuvent réellement être tenus pour acquis.

De même, si le bilinguisme infantin acquis dès la naissance en milieu familial, également appelé bilinguisme simultané, commence à être bien documenté (Romaine 1995, De Houwer 1990, 2009), peu de recherches se sont en effet penchées sur le développement du bilinguisme dit successif, soit l'apprentissage d'une deuxième langue après l'âge de trois ans. Ce constat, déjà relevé par Titone dans les années 1970, est toujours d'actualité (Meisel 2008, Paradis 2006).

Une certaine zone de flou existe ainsi autour de l'apprentissage précoce des langues hors cadre familial, parce que l'on se retrouve à l'interface entre plusieurs domaines : alors que d'un côté, certains établissent des parallèles avec l'acquisition de la langue maternelle, comme mentionné ci-dessus, voire avec le bilinguisme simultané, ou BLFA – *bilingual first language acquisition*, d'autres rangent définitivement ce type d'apprentissage du côté de l'acquisition des langues secondes, comme pour les adultes. Suzanne Romaine, par exemple, dans son ouvrage de référence sur le bilinguisme (1995), élude la question des enfants bilingues ayant appris leur deuxième langue après trois ans.

Ce cas de bilinguisme successif, selon elle, relève du champ de la *second language acquisition* (SLA), ou recherches en acquisition des langues étrangères (AL2).

Face au besoin de mieux préciser ce mode d'acquisition, un champ d'étude indépendant s'est constitué : la *child second language acquisition*, ou l'acquisition précoce des langues étrangères (Philp, Oliver & Mackey 2008). Le développement de la compétence¹ plurilingue chez les enfants y est envisagé comme un phénomène à part entière, devant être analysé en soi et pour soi, et non pas assimilé à d'autres modes d'acquisition.

Nous souhaitons contribuer à ce champ d'étude, à partir d'un contexte particulier d'acquisition, l'enseignement bilingue et donc le milieu scolaire. Si le discours scientifique a cherché, ces dernières années, à tempérer l'enthousiasme parfois excessif concernant les qualités présumées des enfants pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Narcy-Combes et al. 2008, Candelier et Leclaire 2011), surtout dans le cadre de la sensibilisation à l'école primaire, les dispositifs d'enseignement bilingue précoce, quant à eux, sont toujours présentés comme permettant de tirer profit des capacités des jeunes enfants.

Ces dispositifs donnent en effet l'opportunité d'apprendre et de maîtriser une langue étrangère dans des contextes de communication dits "naturels", en profitant d'un nombre d'heures d'exposition à la langue supérieur à ce qu'un enseignement traditionnel des langues permettrait. On retrouve alors les mêmes représentations de l'apprentissage énoncées plus haut : l'enfant, dans un contexte d'utilisation de la langue authentique, l'apprendra petit à petit par imprégnation et dans son interaction avec l'adulte, comme il aurait appris sa langue maternelle – c'est là l'argumentaire au fondement d'approches comme l'enseignement immersif au Canada (Lapkin et Cummins 1984).

Pourtant, la communication scolaire est loin de présenter les mêmes caractéristiques que les situations d'échange en milieu familial : les études sur l'interaction scolaire ont ainsi montré dès les années 1970 que l'école met en jeu des cadres interactionnels qui lui sont propres, où la parole de l'enseignant domine quantitativement et où les enfants sont finalement peu amenés à communiquer selon des modes variés

¹ Tout au long de ce travail, le terme "compétence plurilingue" sera employé dans le sens du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, soit "la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures" (CECR, p.129) Le terme "compétence" sera également compris dans son sens général, et ne fait donc pas référence aux théories chomskyennes de compétence/performance.

(Florin et Véronique 2002). Les études sur la langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade 2002) ont également montré comment la langue utilisée à l'école, à la fois par les enseignants et par les élèves, revêt des fonctions et des buts communicatifs spécifiques.

Dans ces conditions, peut-on réellement comparer l'enseignement bilingue à un environnement dit "naturel", terme sous-entendant, entre autres, des opportunités d'interaction riches et variées (Gaonac'h 1987) ? Comment ce contexte communicatif particulier influe-t-il sur le développement de la L2, si celui-ci est l'unique source d'exposition à la langue ?

Ce sont donc deux aspects qui nous ont semblé intéressants à étudier dans le cadre de ce travail : à la fois la question de l'âge, et des capacités réelles des enfants de moins de 7 ans face à l'apprentissage d'une L2, et la question de l'impact du contexte d'apprentissage fourni par l'enseignement bilingue sur le développement de la compétence plurilingue de ces enfants.

Le fil directeur de notre travail peut ainsi se résumer sous la question suivante : comment de jeunes enfants construisent-ils leur compétence plurilingue dans un cadre où l'exposition de la L2 provient uniquement de l'école, sans autre usage social ou familial pour venir soutenir son apprentissage ?

Cette problématique se décline en plusieurs questions et hypothèses de recherche connexes. Lorsque nous parlons d'impact de la communication scolaire sur l'apprentissage d'une L2, il s'agira de s'interroger sur les conditions d'interaction fournies par le contexte scolaire. Présentées le plus souvent dans la littérature, notamment sur l'enseignement bilingue immersif, comme des conditions idéales, parce qu'elles amènent l'enfant à interagir dans des situations authentiques, les conditions d'interaction en classe ne peuvent-elles pas cependant être perçues sous l'angle de la contrainte, du fait de la dimension collective des échanges, et du rôle fortement directif de l'enseignant ?

Si l'on réfléchit en termes d'apprentissage de la L2, il s'agira également d'examiner sous quelles modalités et avec quelles stratégies les enseignants parviennent à guider les enfants dans leur acquisition de la langue de scolarisation. La nature de l'*input* sera également à prendre en compte : le discours enseignant peut-il être considéré comme un *input* suffisamment varié et complexe, et affecte-t-il le déroulement de l'apprentissage ?

Plusieurs autres questions sont quant à elles liées à la question de l'âge : comment un enfant aussi jeune que quatre ans perçoit-il une langue étrangère, et quelle conscience

a-t-il de son apprentissage en contexte de scolarisation ? Comment se développent ses compétences en L2, alors qu'il est impossible d'avoir recours à des supports écrits, les enfants ne sachant encore ni lire ni écrire ?

Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur un corpus recueilli en maternelle bilingue, dans deux établissements français à l'étranger conventionnés par l'AEFE (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger) dans la région de San Francisco, États-Unis : la French American School of San Francisco (FAIS) et l'École Bilingue de Berkeley (EB). Ces établissements ont la particularité d'offrir un cursus organisé selon le système éducatif français, avec 80 % de cours en français en maternelle et au primaire, et des enseignants français. Destinés en priorité aux enfants issus d'expatriés, ces établissements accueillent néanmoins en majorité des enfants provenant de familles locales, ne pratiquant pas le français dans leur famille, si bien qu'ils peuvent être considérés comme des établissements proposant un enseignement bilingue de type immersif. Notre étude portera en priorité sur ces enfants, dits "nationaux", puisque leur apprentissage du français dépend exclusivement de l'école, et ne s'appuie sur aucune autre source d'exposition que le contexte scolaire.

Notre corpus, recueilli dans les deux écoles entre les mois d'octobre et décembre 2007, soit environ un mois et demi après le début de l'année scolaire, comporte quatre volets :

- 48 séquences de classe, couvrant de la petite section de maternelle au début du CP (environ dix heures d'enregistrement)

- trois séquences vidéo, filmées respectivement en classes de petite, moyenne et grande section à l'École Bilingue de Berkeley

- une série d'entretiens individuels avec 50 enfants de quatre à sept ans (14 en moyenne section, 18 en grande section, et 18 en CP), complétés par quatre entretiens avec des enfants de CM2, d'un total d'environ douze heures d'enregistrement

- une série d'entretiens individuels avec les enseignants dont nous avons suivi les classes l'espace de ces deux mois d'observation, ainsi que deux entretiens avec des membres de la direction des écoles observées

Des tableaux récapitulatifs ainsi que les trames de ces entretiens (enfants, enseignants, direction) sont disponibles en annexe 7.

Ce domaine de recherche étant à l'interface de plusieurs disciplines, nous croiserons plusieurs approches théoriques pour traiter nos données. Nous proposons ainsi d'articuler à la fois les outils propres aux recherches sur l'acquisition des langues étrangères, le plurilinguisme et la didactique des langues. Si nous souhaitons contribuer au champ émergent de la *child second language acquisition* (Philp, Oliver et Mackey 2008), nous nous appuyerons également de façon générale sur la perspective interactionniste de l'apprentissage des L2 (Long 1996, Matthey 1996), dans laquelle est à la fois reconnue la part des mécanismes internes dans les processus d'apprentissage mais également le poids de l'environnement linguistique (*input*, interaction).

À ce cadre propre aux recherches sur l'apprentissage des L2, nous articulerons des concepts issus de la recherche en didactique des langues, notamment celui de langue de scolarisation (Vigner 2001, Verdelhan-Bourgade 2002), qui permet de prendre en compte les spécificités de la communication à l'école en général, mais surtout les objectifs communicationnels propres au contexte scolaire. Nous nous appuyerons également sur des méthodes propres à la linguistique de corpus, notamment lorsqu'il s'agira de proposer une analyse quantitative du discours enseignant.

Plusieurs hypothèses en lien avec nos questions de départ et ces observations peuvent être formulées. Nous considérerons dans notre première hypothèse que le contexte scolaire peut potentiellement limiter la portée de l'acquisition, du fait notamment de la configuration interactionnelle des échanges scolaires (dimension collective de l'interaction, avec moins d'opportunités pour des interactions individuelles qu'en milieu familial, supériorité quantitative des énoncés des enseignants).

Deuxièmement, nous supposerons que les spécificités et structures récurrentes de l'*input* enseignant, qui seront à déterminer, peuvent venir influencer le cours de l'acquisition de la L2 chez les enfants que nous avons observés.

Enfin, au vu de nos observations, il semblerait que les enfants anglophones commençant leur scolarité bilingue en grande section n'aient pas réellement plus de difficultés que leurs camarades ayant bénéficié d'un ou deux ans de scolarisation bilingue supplémentaires. Notre troisième hypothèse concerne donc l'âge des enfants : nous postulons que commencer la scolarité bilingue le plus tôt possible, sans nuire à l'enfant, n'est pas nécessairement synonyme d'avantage absolu par rapport à la maîtrise ultérieure de la langue.

Pour examiner les conditions du développement de la compétence bi-plurilingue chez de jeunes enfants en maternelle bilingue, notre travail sera organisé en trois grandes parties : tandis que dans un premier temps nous situerons le cadre théorique de notre étude, les deux parties suivantes correspondent à nos deux axes de recherche : rôle du contexte scolaire sur l'apprentissage de la L2, puis évolution de la compétence plurilingue des enfants selon leur âge.

La première partie sera consacrée au cadre théorique sur lequel s'appuie cette étude. Il s'agira de dresser un état des lieux sur trois phénomènes en lien avec l'enseignement bilingue en maternelle, à savoir le bilinguisme et le plurilinguisme, l'enseignement immersif et la question de l'âge en acquisition des langues étrangères et secondes. Ce passage en revue de la littérature a pour but de fournir les orientations et points de départ qui guideront nos analyses ultérieures.

Nous rappellerons ainsi que la notion de bilinguisme n'est pas univoque et reflète en réalité une multitude de situations, loin de l'image idéalisée et quelque peu mythifiée du locuteur ayant une maîtrise équilibrée de deux langues. Nous montrerons comment ces représentations du locuteur bilingue idéal peuvent venir influencer les attentes vis-à-vis de l'enseignement bilingue, et suggérerons que la flexibilité offerte par la notion de plurilinguisme permet de placer des repères plus réalistes : s'il est certain que ce type de dispositif vise un haut niveau de maîtrise en L2, il est cependant irréaliste d'en attendre un niveau correspondant à un niveau de maîtrise authentique, comme un locuteur natif. Nous proposerons ainsi de parler de bi-plurilinguisme scolaire pour référer au type de compétence visé par l'enseignement bilingue, notion prenant en compte les spécificités du contexte d'utilisation de la L2 qui se trouve être langue de scolarisation.

Pour comprendre le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit notre travail, la place des écoles françaises à l'étranger dans le paysage de l'enseignement bilingue sera examinée (chapitre II). Nous établirons ainsi un parallèle entre les établissements observés et l'expérience immersive au Canada. Dans la mesure où il existe une littérature très riche sur l'immersion, cette comparaison nous sera utile afin d'avoir conscience des limites et difficultés déjà rencontrées en terrain canadien.

Notre interrogation principale portant sur la façon dont des enfants très jeunes peuvent apprendre une langue étrangère, notre troisième chapitre se concentrera sur les apports de la psycholinguistique et de l'acquisition des langues secondes. Nous nous pencherons en particulier sur la question de l'âge et de son impact sur l'apprentissage des

langues : les avantages des enfants sont-ils réels ou supposés ? Que sait-on objectivement sur l'apprentissage d'une L2 lorsqu'il débute vers trois ans, hors cadre familial ? Étant donné que les opportunités d'interaction semblent jouer un rôle dans l'apprentissage d'une L2, nous proposerons également, dans ce chapitre, une réflexion préliminaire sur l'impact potentiel du cadre scolaire sur l'apprentissage d'une L2 en contexte immersif.

Notre deuxième partie vise, à partir de notre corpus, à prolonger la réflexion entamée lors de la présentation de notre cadre théorique et à aborder notre premier axe de recherche : quel support l'interaction scolaire en maternelle fournit-elle à l'apprentissage précoce d'une L2 ? Nous aurons recours à trois niveaux d'analyse pour examiner l'interaction scolaire, allant du "macro" au "micro" : nous analyserons tout d'abord le cadre interactionnel fourni par les activités-type de la maternelle (rassemblements, rituels, ateliers...), puis les échanges entre les adultes et les enfants, indépendamment de ces activités. Le troisième niveau d'analyse concerne le discours enseignant en soi.

Après une description de notre corpus et du contexte institutionnel dans lequel il s'inscrit (chapitre I), le deuxième chapitre aura pour but d'évaluer le potentiel d'interaction fourni par la maternelle. Nous nous interrogerons tout d'abord sur les contraintes fournies par le cadre scolaire (dimension collective des échanges, contrôle de l'interaction par l'enseignant) mais également sur les activités porteuses d'interaction.

Le rôle de l'enseignant sera examiné dans un troisième chapitre. Dans quelle mesure l'enseignant de classe de maternelle bilingue est-il un support à l'apprentissage de la L2 ? Par quel biais et quelles stratégies peut-il parvenir à guider les enfants dans leur appropriation de la langue de scolarisation, tant en compréhension qu'en production, en prenant en compte une contrainte majeure, à savoir que le recours à l'écrit est exclu ? Nous montrerons, dans ce chapitre, comment les stratégies propres à l'enseignement des langues étrangères (aménagements du discours, alternance codique, supports multimodaux) peuvent être articulées à un enseignement propre à la classe de maternelle.

En partant du principe que l'*input* est l'un des facteurs pouvant influencer l'apprentissage d'une L2, notre but dans le quatrième chapitre sera de déterminer les caractéristiques formelles du discours enseignant, et d'examiner en quoi la langue entendue à l'école peut être considérée comme un genre de discours à part entière, présentant des récurrences tant syntaxiques que lexicales. Par le recours à une analyse quantitative du discours des enseignants observés, nous tenterons de mettre en évidence les spécificités de l'*input* scolaire, et établirons une liste de termes et collocations les plus

fréquemment utilisés par les enseignants. Ces listes devront cependant être mises en regard des parcours d'acquisition des enfants observés, afin de déterminer l'impact de l'*input* sur le développement de la L2 en contexte scolaire, analyses que nous proposerons dans notre troisième partie.

Notre troisième partie correspond à notre deuxième axe de recherche, et traitera du développement de la compétence plurilingue des enfants scolarisés en enseignement bilingue précoce et plus spécifiquement, des parcours d'acquisition en français chez des enfants anglophones de quatre à sept ans.

L'une des questions que nous nous sommes régulièrement posée, lors de nos observations, était de savoir comment les enfants percevaient leur scolarisation en langue étrangère, et s'ils avaient réellement conscience de leur démarche d'apprentissage. Nous essayerons donc de dégager l'évolution des enfants dans leur rapport à la L2, au niveau de leur conscience plurilingue tout d'abord, mais également en décrivant l'évolution de leurs stratégies de compréhension et de production mises en œuvre dans l'interaction en L2

Par quelles étapes passe l'enfant scolarisé en français pour construire son répertoire en L2 ? En nous appuyant notamment sur notre corpus d'entretiens avec les enfants de la moyenne section au début de CP, notre premier chapitre visera à mieux comprendre les modalités d'acquisition des enfants scolarisés en enseignement immersif précoce, de la répétition non-analysée de routines ou de formules, à la production orale quasi-autonome après un ou deux ans d'exposition. Ces observations, couplées aux conclusions de notre deuxième partie, nous permettront de déterminer plus précisément le rôle spécifique de plusieurs facteurs dans l'apprentissage de la L2 : rôle de la L1, de l'interaction scolaire, de l'âge et de la durée d'exposition au français.

Notre chapitre final vise à mettre en rapport nos conclusions issues de nos observations en classe et des parcours d'acquisition des enfants. Nous y proposerons quelques pistes et orientations pouvant servir de point de départ à l'élaboration d'une didactique adaptée à l'enseignement bilingue de type immersif avec de jeunes enfants.

L'enjeu de ce travail n'est pas uniquement descriptif : notre objectif principal est d'aboutir à des propositions didactiques concrètes pour l'enseignement bilingue en maternelle, tant en termes de stratégies d'enseignement que d'objectifs linguistiques à atteindre pour les enfants avant l'entrée à l'école primaire.

Ce travail comporte également des enjeux vis-à-vis de certains domaines de recherche : en ce qui concerne le champ de l'acquisition des langues secondes, il s'agira, d'une part, de mieux documenter l'apprentissage très précoce des langues, à travers ce cas particulier qu'est l'enseignement bilingue, où les enfants ne peuvent s'appuyer que sur le contexte scolaire pour apprendre la L2 qui sera vecteur de toute leur scolarisation. En ce sens, nous souhaitons pouvoir contribuer à la réflexion sur la question du rôle de l'âge dans l'apprentissage des langues étrangères, et mieux détailler les parcours d'acquisition en L2 des enfants (ici, en français).

Nous essaierons également de réévaluer certains concepts comme celui de "contexte naturel" d'acquisition, couramment employé en didactique des langues mais finalement rarement défini précisément, à la lumière de notre corpus et des situations de communications réelles possibles en classe.

Plus largement, il s'agira de croiser plusieurs champs de recherche (psychologie, psycholinguistique, bilinguisme, didactique des langues étrangères), tant les enjeux de l'enseignement bilingue très précoce se trouvent à la charnière de tous ces domaines, et ainsi prendre en compte les appels de certains chercheurs à mieux articuler ces domaines entre eux (Paradis 2006, Tingley et al. 2004, Billières et Spanghero-Gaillard 2005).

Nous espérons montrer, au terme de cette étude, que l'apprentissage précoce des langues en enseignement bilingue est un phénomène complexe, et ainsi apporter une vision nuancée de ce mode d'acquisition, en évaluant et déterminant précisément le rôle de plusieurs facteurs comme le contexte d'acquisition, autrement dit l'école, et la façon dont de jeunes enfants appréhendent une langue étrangère qu'ils ne parlent pas en-dehors de la classe et se l'approprient.

C'est également un regard d'enseignant de langues que nous souhaitons porter sur l'enseignement bilingue de type immersif, programme fondé avant tout sur une conception de l'apprentissage de la L2 comme incidente au contenu : nous souhaitons ainsi remettre sur le devant de la scène les objectifs langagiers liés à la scolarisation bilingue, en rappelant notamment que l'une des missions de la maternelle bilingue consiste non pas à enrichir des acquis langagiers soutenus par le milieu familial comme ce serait le cas en maternelle francophone, mais bien à apprendre une langue inconnue des enfants à leur entrée dans l'école, langue qui sera le véhicule de toute la scolarisation ultérieure.

PREMIÈRE PARTIE
**Le bi-plurilinguisme en enseignement de type immersif précoce : cadre
théorique**

CHAPITRE I. POUR UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DU BI-PLURILINGUISME

A. Un bilinguisme, des bilinguismes ?

"*Bilingues : couteau à deux tranchants ; au figuré fourbe, menteur, personne qui parle bien de vous en votre présence, et qui vous déchire en arrière, de bis lingua*". Curieuse définition, à nos yeux contemporains, que celle proposée par Jean Baptiste Bonaventure de Roquefort en 1808 dans son *Glossaire de la Langue Romane*... De cet individu hypocrite et menteur, l'usage moderne du terme bilingue ne gardera que l'idée de dualité, une dualité assez concrète et plutôt pragmatique – bis lingua pour deux langues, celles parlées par un individu, ou celles présentes à une échelle sociale plus grande, dans une région ou un pays.

En l'espace d'un siècle, la notion d'individu bilingue, puis celle de bilinguisme (terme dont la première mention remonte à 1911 selon le *Petit Robert*) aura connu une évolution sémantique rapide. C'est donc, toutes proportions gardées, une notion jeune, qui n'a finalement été étudiée qu'assez récemment dans l'histoire de la linguistique. Peut-être est-ce en raison de cette jeunesse qu'un véritable foisonnement terminologique autour de cette notion existe, une partie du débat théorique sur la question depuis le vingtième siècle ayant été guidé par le besoin de la définir à chaque fois de façon plus précise.

Nous souhaitons, dans cette partie, dépasser le problème de la définition stricte du bilinguisme et éviter tout catalogue théorique qui serait par ailleurs disponible dans des ouvrages de référence sur la question (Romaine 1995, Hamers et Blanc 1989). À travers une synthèse des évolutions épistémologiques associées à cette notion, nous souhaitons surtout insister sur le fait que le bilinguisme est un concept complexe, qui n'est pas toujours entièrement lisible et sujet à des zones de flou. Or, les oscillations historiques et épistémologiques propres à la notion de bilinguisme peuvent venir impacter la conception de l'enseignement bilingue : la vision idéalisée du locuteur bilingue, qui fut un temps légitimée par le discours scientifique, peut ainsi créer des attentes particulières vis-à-vis des enfants scolarisés dans ce type de dispositif, parfois en décalage avec les compétences réelles de ces enfants.

Comprendre ce que recoupe exactement la notion de bilinguisme, telle qu'elle a été définie depuis le début du 20^{ème} siècle nous semble donc un préalable nécessaire à toute réflexion ultérieure sur le développement de la compétence plurilingue en cadre

scolaire, et c'est en ce sens que nous proposons, dans cette partie, un aperçu des évolutions épistémologiques autour de cette notion.

1. *Oscillations historiques et épistémologiques*

Un point commun peut frapper le lecteur qui consulterait les ouvrages consacrés au bilinguisme publiés après 1970. La plupart des auteurs choisissent en effet de mettre en exergue dès leurs premières pages l'étendue du phénomène, en insistant sur son universalité (Mackey 1976). Ces auteurs rappellent également que le fait de parler plusieurs langues est la règle plus que l'exception dans les sociétés du monde entier, reléguant de la sorte le monolinguisme à une sorte de compétence assez virtuelle et improbable (Grosjean 1982, Romaine 1995).

Cette préoccupation des spécialistes de mettre en évidence la fréquence du phénomène du multilinguisme s'inscrit dans une logique argumentative et épistémologique bien précise. Elle répondait, dans le courant des années 1970 et 1980, à un besoin de revalorisation et de réhabilitation d'une notion qui ne bénéficiait pas de la meilleure des réputations, et ce à plusieurs niveaux : d'une part, dans l'imaginaire collectif occidental, et d'autre part, dans les discours théoriques et scientifiques tenus jusque dans les années 1960.

Lüdi et Py (2003) montrent ainsi que plusieurs étapes dans la pensée occidentale ont contribué à façonner durablement l'imaginaire linguistique du bilinguisme, qui a été empreint très tôt d'une connotation négative. En premier lieu et peut-être avant toute chose, il faut rappeler l'importance et la prégnance de l'héritage biblique et de sa vision de la pluralité linguistique comme punition, illustrée par la tour de Babel. Dans un deuxième temps, la montée des nationalismes en Europe dès les 15^{ème} et 16^{ème} siècles a eu pour corollaire l'inévitable équation *une langue = une nation*, et le déni conséquent des langues régionales. La perception négative du bilinguisme et de la maîtrise de plusieurs langues trouve donc une première justification dans des représentations culturelles fortement ancrées dans les sociétés occidentales.

La notion de bilinguisme a également été malmenée par certains discours scientifiques du début du vingtième siècle. Malmenée soit parce qu'elle n'était étudiée que marginalement, sans qu'il n'y ait de lien véritablement établi entre toutes les disciplines concernées (linguistique, psychologie, sociologie, pédagogie) (Mackey 1976) ; soit parce que la plupart des études s'intéressant au bilinguisme réalisées avant la fin des années

1960, hors études de cas sur des enfants bilingues, ont surtout eu pour objet de mesurer les effets positifs ou négatifs du bilinguisme sur l'individu, et en particulier sur l'intelligence. Les expériences réalisées, qui ont désormais été reconnues comme méthodologiquement imparfaites et très controversées (Romaine 1995, p.110, mais également Haugen, dès 1956) tendaient à montrer les effets négatifs de la compétence bilingue, de sorte que le bilinguisme pâtissait de la réputation d'être un handicap bien plus qu'une ressource cognitive utile, ce qui n'a pas été sans incidence dans la scolarisation des populations migrantes dans le monde occidental.

Les études sur le bilinguisme, qui se sont multipliées dans la deuxième moitié du vingtième siècle, se sont donc attachées à réhabiliter la compétence de l'individu bilingue, en la banalisant, en la décrivant au plus près (études sur les langues en contact et leurs manifestations discursives comme l'alternance codique) et en renversant la donne en ce qui concerne les effets du bilinguisme sur la cognition, pour montrer qu'au contraire les individus bilingues bénéficieraient de certaines facilités cognitives que n'aurait pas un individu monolingue. C'est le cas par exemple des études menées par Peal et Lambert au Canada au début des années 1960, qui prenaient en compte la variable du milieu socio-économique, contrairement aux études précédentes qui démontraient les prétendus effets négatifs du bilinguisme. Leur étude ainsi que celles d'autres chercheurs par la suite ont montré que non seulement le bilinguisme n'était en aucun cas un handicap pour le développement cognitif des enfants, mais qu'il était même facteur d'une plus grande flexibilité sur certains types de tâches et certaines compétences, en particulier les compétences métalinguistiques et les facultés à analyser le langage (Bialystock 1987), ou encore la formation de concepts (Romaine 1995 p.112).

On peut donc distinguer deux mouvements bien distincts dans l'histoire de la pensée sur le bilinguisme : tout d'abord un bilinguisme perçu comme négatif et potentiellement néfaste au développement d'un enfant, puis, à partir des années 1950 et 1960, une tendance à revaloriser la compétence bilingue et à démontrer ses avantages. Qu'en est-il en ce début de 21^{ème} siècle ? Au vu de l'intérêt porté au dynamisme des régions frontalières en Europe, aux politiques éducatives en Europe et en France visant à inciter de plus en plus l'apprentissage précoce des langues étrangères, et à l'engouement pour les écoles dispensant un enseignement en langue régionale (écoles diwan et calendretas, entre autres, pour le territoire français), on pourrait croire que le bilinguisme a le vent en poupe et que le travail de fond mené depuis une quarantaine d'années par les linguistes pour changer les représentations associées au bilinguisme a porté ses fruits.

Cependant, pour qui prête l'oreille attentivement, il n'est pas rare d'entendre certains parents dont les enfants bilingues sont scolarisés dans les écoles monolingues regretter que certains enseignants ne sachent pas valoriser les compétences de ces enfants, ce constat étant valable dans des milieux divers, que ces familles soient issues de familles aisées, ou de milieux socioéconomiques plus défavorables et notamment issues de l'immigration. Dans le domaine de l'école notamment, les recherches récentes en didactique préconisant d'intégrer au mieux toutes les langues de la classe nous rappellent que valoriser le bilinguisme ne constitue pas encore une démarche évidente pour tout le monde, et en particulier en France (Billiez 2007).

Le bilinguisme n'est donc pas une notion aussi simple qu'il y paraît, au-delà de l'aspect pragmatique de sa définition la plus simple, la capacité et l'aptitude à parler deux langues. C'est une notion qui connaît une perception ambiguë dans la société, et qui fait l'écho de l'évolution de la façon dont les linguistes ont conçu et pensé le bilinguisme depuis un peu plus de cent ans.

L'enseignement bilingue est le lieu où ces perceptions sont les plus visibles et où elles se cristallisent. L'engouement pour ces dispositifs est par ailleurs en lien avec les recherches menées pour prouver l'impact positif, ou sinon neutre, de la présence de deux langues dans le développement de l'enfant et de l'adolescent, en particulier les études canadiennes d'auteurs comme Lambert ou Genesee, parmi d'autres, sur lesquelles nous reviendrons. Mais ces études canadiennes se concentrent, en tous cas au départ, sur des enfants issus de milieux aisés ou favorisés, dans un pays où le bilinguisme est officiel et est donc perçu comme utile socialement. Cette valorisation de l'enseignement bilingue ne se retrouvera donc pas partout, et en particulier lorsqu'il s'agit de populations moins favorisées. Un bon exemple est celui des États-Unis, où les recherches sur la question de l'intégration de la minorité hispanique à l'école dénoncent encore cette vision négative du bilinguisme. Patricia Gándara (2002) analyse le cas de la Californie et explique que la controversée proposition 227, qui élimine les programmes d'éducation bilingue et prescrit l'usage de l'anglais comme langue unique dans les écoles publiques de Californie, a pu être votée parce qu'elle partait du principe et du constat que ces cursus bilingues avaient été jusque là un échec. Selon elle, cet échec était dû au fait que ces programmes avaient été conçus sur la base du bilinguisme comme *problème* et non pas comme *ressource* : la question était de savoir comment intégrer au plus vite des enfants non anglophones dans des programmes éducatifs où l'anglais serait le seul vecteur d'enseignement, le but étant d'évacuer le plus efficacement possible le *problème* de la langue maternelle. Malgré

l'opposition des chercheurs et des associations, d'autres états ont suivi la voie de la Californie (Arizona en 2000, Massachusetts en 2002). D'autres états en revanche ont préféré garder la possibilité de bénéficier de cursus bilingues dans les écoles publiques (Colorado, Oregon en 2006 et 2008 respectivement).

Une certaine ambiguïté est donc associée au phénomène du bilinguisme. Il en va de même lorsqu'il s'agit de caractériser l'individu bilingue, vis-à-vis duquel les représentations sont également légion : celles-ci aussi auront une incidence sur la façon d'envisager l'enseignement bilingue.

2. *La mythologie de l'être bilingue*

Comment reconnaître un individu bilingue ? Si la maîtrise de deux voire plusieurs langues semble être un pré-requis, l'usage commun s'est surtout focalisé sur le *degré* de compétence atteint dans l'une ou l'autre des deux langues par un individu. À première vue, l'une des opinions les plus répandues fait un usage assez strict – mais néanmoins très subjectif – de la notion de "bilingue" : le "*vrai*" bilingue, c'est celui qui possède une maîtrise "*parfaite*" de ses deux langues, à degré égal, en toute situation, comme s'il possédait deux langues maternelles. Grosjean, dans son ouvrage de 1982, justifie ce constat empiriquement à partir d'une enquête menée auprès de ses étudiants monolingues, en leur demandant de définir une personne bilingue : le critère le plus souvent cité est la *fluency*, ou le fait de parler couramment les deux langues (Grosjean 1982 p.231).

Tout comme la vision positive ou négative du bilinguisme a pu trouver sa source dans certaines études scientifiques, cette vision de l'individu bilingue fait écho à certaines théories proposées par les linguistes. Parmi eux, Bloomfield est souvent accusé d'avoir donné la définition la plus stricte et par conséquent la moins réaliste du bilinguisme, c'est-à-dire la "connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles" (Bloomfield 1933, 1970 pour l'édition française, p.57), en se fondant sur des critères assez vagues et idéalisés tels que la "perfection dans une langue étrangère". Nous reviendrons sur Bloomfield dans le point suivant ; néanmoins force est de constater que c'est de loin cette définition, et par extension cette représentation de l'individu bilingue qui persiste dans la plupart des esprits de nos jours.

Si Grosjean et d'autres ont insisté sur l'universalité du bilinguisme, c'est qu'ils souhaitent souligner non seulement la banalité du phénomène, mais également que cette banalité était nécessairement corrélée à une grande variété des situations bilingues. Les

cas de figure sont multiples, entre les personnes nées et élevées dans une famille bilingue, celles vivant dans un pays où plusieurs langues sont officielles, ou ceux qui ont été scolarisés dans une langue qui n'était pas la langue de l'environnement familial – pour ne citer que quelques situations classiques, la liste pouvant virtuellement être infinie.

Or, le décalage entre ces situations et l'individu bilingue imaginé résulte en une sorte de mythe du bilinguisme et de l'individu bilingue (Baker et Prys Jones 1998), un mythe dans lequel le locuteur bilingue idéal est en réalité tout aussi élusif que le monolingue idéalisé décrit dans les ouvrages déjà cités : très peu de personnes en effet correspondent au bilingue "équilibré", maîtrisant les deux langues sans problème et en toute situation. Romaine va même plus loin et estime que la notion d'un individu bilingue "équilibré", qui posséderait les mêmes compétences dans les deux langues, est non seulement un idéal mais surtout une construction abstraite, un "artefact de la perspective théorique qui prend comme point de référence l'individu monolingue²" (notre traduction, Romaine 1995 p.19). En quelque sorte, ce locuteur idéalisé serait l'homologue bilingue du locuteur-auditeur idéal chomskyien, dont les limites ont été signalées, en particulier par les recherches en sociolinguistique et en acquisition du langage.

Cette représentation de l'individu bilingue, idéalisé tel que décrit ci-dessus, présente un intérêt dans la mesure où elle peut être virtuellement présente à l'esprit de toute personne concernée par l'enseignement bilingue : il est en effet important d'en rendre compte, à la fois pour les enseignants, et pour les parents. Pour les enseignants, car comme nous l'étudierons dans la deuxième partie de notre étude, certains peuvent penser que ce qu'ils ont à accomplir, c'est former cet individu "parfaitement" bilingue – vaste tâche, qui d'emblée est vouée à l'échec ! Pour les parents, car il est essentiel qu'ils n'attendent pas de leur enfant scolarisé dans une école bilingue cette compétence idéalisée et équilibrée, qui n'est que rarement atteinte, et plutôt chez des sujets ayant bénéficié d'une exposition aux deux langues dans des contextes bien plus nombreux et variés que ce que l'école peut offrir. Il convient donc de s'intéresser plus en détail aux différentes situations et différents cas que l'on peut retrouver derrière l'étiquette "bilingue", autres que ce locuteur bilingue idéalisé et virtuel.

² "The notion of balanced bilingualism is an ideal one, which is largely an artefact of a theoretical perspective which takes the monolingual as a point of reference" (Romaine 1995 p.19)

3. *Un bilinguisme peut en cacher un autre*

À y regarder de plus près, l'opinion commune accorde également d'autres significations à la notion d'individu bilingue. Les séjours et stages à l'étranger se multipliant pour les étudiants, il n'est pas rare par exemple d'entendre de la part de leur entourage des commentaires admiratifs de type "il/elle est désormais bilingue", sous-entendant que la personne est capable de vivre dans un environnement en langue étrangère. Dans le monde professionnel, un recruteur pourra exiger d'un candidat qu'il soit bilingue, en signifiant qu'il devra simplement être opérationnel dans deux langues dans les situations propres au travail effectué.

Ces fluctuations de sens dans l'usage commun ne doivent pas surprendre. Elles reflètent après tout des évolutions dans la terminologie utilisée par les linguistes eux-mêmes depuis le début du vingtième siècle. La définition donnée par Bloomfield de l'individu bilingue maîtrisant deux langues comme si elles étaient maternelles, citée plus haut, n'était peut-être pas aussi restrictive qu'il n'y paraît au premier abord. Bloomfield certes véhicule l'idée d'un locuteur bilingue sachant parler deux langues comme s'il s'agissait de deux langues maternelles, et qualifiait leur usage selon un critère de "perfection", mais on oublie que lui-même nuancait ses propos quelques lignes plus loin. Il ajoutait en effet que ce même degré de perfection n'était pas aisé à évaluer ("on ne peut définir un degré de perfection selon lequel un bon locuteur étranger devient bilingue : la distinction est relative" p.57).

Le problème soulevé par Bloomfield, celui de l'évaluation de la compétence bilingue, va être au cœur de la réflexion dans les années 1950 et 1960, les linguistes ayant pour préoccupation majeure de *mesurer* le bilinguisme en termes quantitatifs. Le degré de compétence et de connaissance des deux langues a donc consisté en un premier critère définitoire – avec à un extrême la définition stricte de Bloomfield, et à un autre celle de Haugen, pour qui le bilinguisme commence "au moment où le locuteur est capable de produire des énoncés ayant du sens en langue étrangère" (Haugen 1956, notre traduction). Dès le départ, le bilinguisme et l'individu bilingue ont donc été des notions assez difficiles à appréhender et à placer ou fixer théoriquement.

Dans cette logique qui correspondait à tenter de mesurer les compétences du locuteur bilingue, des distinctions telles que "bilinguisme équilibré" ou "équilinguisme" ont été opérées pour désigner les individus sachant parler les deux langues à compétence égale. Différents tests proposaient de mesurer différents types de compétences chez le

locuteur, en mesurant l'étendue du vocabulaire, de la syntaxe, ou encore le temps de réponse dans une langue ou dans une autre, de façon à déterminer si une langue était plus dominante que l'autre (Romaine 1995 p.16-18). Le terme de "semilinguisme" avait été également avancé par Hansegard (1975), puis Skutnabb-Kangas (1981) afin de désigner une maîtrise insuffisante des deux langues, mais n'a pas été repris par la suite et a fait l'objet de controverses, en raison de son caractère stigmatisant (Baker et Prys Jones 1998 p.14).

Des réserves quant à ce type de classification ont été rapidement émises, comme nous l'avons déjà signalé, la notion de "bilinguisme équilibré" étant assez illusoire et les cas où un individu maîtrisant deux langues à compétence égale en toutes situations étant plutôt rares. Plusieurs autres critères ont donc par la suite été utilisés dans la littérature sur le bilinguisme, afin de rendre compte de la variété des individus et montrer que l'individu bilingue ne se définissait pas uniquement en fonction de son degré de compétence dans les deux langues. Cette démarche a donc permis d'aboutir à des classifications plus précises, mais elle a eu pour corollaire de générer une multiplicité de définitions, et par conséquent de complexifier la terminologie utilisée.

Ces critères ont dans un premier temps été organisés sous forme de paires dichotomiques ; parmi celles qui sont fréquemment utilisées, on peut citer le bilinguisme passif/actif, répondant au critère du type de compétence maîtrisée par l'individu (compréhension et compréhension+production). D'autres critères nous concerneront directement : l'âge d'acquisition, à partir duquel on distinguera le bilinguisme simultané (acquisition des deux langues dès la naissance) du bilinguisme successif (acquisition d'une langue après l'autre) ; ou encore le mode d'apprentissage, avec le bilinguisme naturel vs scolaire. Pour un classement exhaustif des critères disponibles pour identifier l'individu bilingue, on pourra se référer au tableau synthétique présenté par Marisa Cavalli (Cavalli 2005) reproduit en annexe 1.

Il est important de remarquer que ces paires dichotomiques ne s'excluent pas entre elles, et que l'individu bilingue résulte d'une combinaison de critères qui sera différente pour chaque personne. En ce qui concerne les enfants que nous avons étudiés, nous pourrions par exemple les décrire comme de futurs bilingues successifs et scolaires. Ce qu'il faut donc avoir à l'esprit, c'est qu'il existe autant de bilinguismes différents que d'individus bilingues, chaque locuteur bilingue ayant son propre parcours et sa propre biographie langagière.

Ces paires dichotomiques ont par ailleurs elles aussi montré leurs limites et ont donc été remises en question, puisque du fait de cette hétérogénéité des situations, ces distinctions et découpages stricts pouvaient se révéler peu opérants. Même en gardant le critère de "*fluency*" et de degré de maîtrise, Mackey (1976) et Haugen (1969, cité par Grosjean 1982) avaient déjà proposé un système de continuum. Plus récemment, c'est également une idée reprise par Lüdi et Py (2003) – on peut en effet considérer que chaque individu bilingue peut occuper "une position intermédiaire sur un continuum allant d'une connaissance limitée et épisodique d'une deuxième langue jusqu'à la maîtrise également complète de deux ou plusieurs langues" (p.8)

Toujours dans cette même logique de viser une définition plus flexible du bilinguisme, Grosjean (1982) a insisté quant à lui sur la nécessité de prendre en compte la situation de communication et les domaines d'utilisation des deux langues. C'est donc une approche *fonctionnelle* du bilinguisme qu'il propose, centrée sur l'*utilisation* qui est faite des deux langues par l'individu bilingue et sur les *besoins* de l'individu (Grosjean 1982 p.235). Différentes modalités déterminent ainsi l'utilisation des deux langues chez un individu bilingue, comme le lieu (une langue pour l'école ou le travail, l'autre pour la famille), la personne (une langue pour les grands-parents, une autre pour les amis ou autres proches), ou tout autre répartition. C'est le cas par exemple des écrivains bilingues, tels Julien Green ou Joseph Conrad, ayant fait le choix d'une langue d'écriture. Cette approche, centrée sur les modalités d'utilisation de la langue, mérite tout notre intérêt par rapport au cadre scolaire, et c'est cet aspect que nous souhaitons développer en nous intéressant de plus près à la notion de plurilinguisme.

L'étiquette "bilingue" a donc derrière elle un héritage et un cheminement terminologique assez dense, parfois même opaque. Ce que l'on peut retenir, et en particulier dans la perspective de l'enseignement bilingue, c'est qu'un type de bilinguisme ne se limite pas à une appréciation du degré de compétence dans l'une ou l'autre langue, mais à un ensemble de modalités qui ont façonné l'apprentissage et l'usage de ces deux langues. C'est pour cette raison que depuis ces dix dernières années, certains linguistes et chercheurs européens ont préféré utiliser le terme de plurilinguisme, qui permet de rendre compte de façon plus flexible de ces variations individuelles, et qui a l'avantage de proposer une alternative à une notion, qui, comme on l'a vu, souffre de nombreuses représentations souvent erronées, qu'elles soient positives ou négatives, légitimées par un discours scientifique ou non.

B. Du bi- au plurilinguisme

Le changement de perspective sur le bilinguisme et le renouvellement terminologique qui va l'accompagner s'inscrivent en réalité dans un contexte de recherche plus large. C'est en partie par le biais des évolutions de la réflexion méthodologique en didactique des langues que l'on va aboutir à de nouvelles distinctions et que certains linguistes ont proposé le terme de *plurilinguisme*.

Comme beaucoup de nouvelles approches en didactique des langues, plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans leur renouvellement – l'influence de certaines théories linguistiques par exemple, mais également de nombreux facteurs socio-économiques ou culturels. Un exemple célèbre est le cas de la méthode audio-orale, fondée sur la linguistique distributionnaliste de Bloomfield, mais impulsée par des facteurs politiques et la demande du gouvernement américain de former rapidement des soldats en langue étrangère.

On peut envisager les récents développements en matière de didactique des langues étrangères sous le même angle : il n'y a pas d'effort de guerre en jeu, mais des facteurs économiques et sociaux tout aussi prépondérants en ce début de 21^{ème} siècle, comme la mobilité des individus, l'augmentation des échanges et de la communication internationale, tous ces facteurs impliquant une utilisation accrue des langues étrangères et par conséquent de nouveaux besoins de formation. Ces dynamiques sont notamment au centre de la construction européenne, qui accorde une large part à la recherche en didactique des langues étrangères. Les chercheurs associés au Conseil de l'Europe ont ainsi mis au point le Cadre Européen de Référence pour l'apprentissage des langues (désormais CECR), publié en 2001. Ce Cadre propose, entre autres, une échelle de compétences en langues étrangères, visant à appliquer un système standard dans toute l'Europe. Au-delà de cette échelle de compétences, le CECR est l'aboutissement de trente ans de recherche en didactique des langues. Il s'articule autour de différents concepts clefs : le *plurilinguisme* est l'un d'entre eux.

Les limites constatées de la notion de bilinguisme ont en effet poussé les chercheurs à proposer une notion distincte, celle de plurilinguisme. Quel changement de perspective induit-elle ? Plus qu'une nouvelle façon d'envisager la compétence bilingue, il s'agit d'un concept qui s'accompagne d'une visée culturelle et qui, dans le contexte de la construction de la citoyenneté européenne, s'est imposé comme valeur et comme principe.

En dehors du contexte européen, la notion de plurilinguisme semble cependant difficilement relayée, ce qui nous incitera à nous interroger sur l'opérationnalité effective de cette notion.

1. *Le plurilinguisme : quels apports ?*

Notion trop rigide, associée à des représentations erronées qui ne prennent pas en compte la variété des situations propres aux locuteurs bilingues : face aux problèmes posés par la notion de bilinguisme, une alternative terminologique a été proposée par les chercheurs européens depuis les années 1990 sous le nom de "plurilinguisme".

L'étiquette terminologique n'est pas nouvelle. Haugen, en 1956, posait le plurilinguisme comme synonyme de multilinguisme, pour désigner des configurations linguistiques où plusieurs langues interviennent, quel que soit leur nombre, au niveau sociétal ou individuel (Haugen 1956, p.11). Les préfixes *multi-* et *pluri-* étaient donc ici relativement interchangeables. Ce qui a changé depuis ces deux dernières décennies, c'est que le terme de *plurilinguisme* a gagné en précision, en particulier sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe. Que ce soit dans le CECR ou dans les documents relatifs aux politiques linguistiques et éducatives en Europe, multilinguisme et plurilinguisme sont compris comme deux concepts distincts. Le multilinguisme est en effet envisagé dans une perspective spatiale et géographique : il s'agit de la "présence des langues sur un territoire donné" (Beacco et Byram 2007, p.10). Le plurilinguisme, lui, est centré sur l'individu : il s'agit de la "compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes" (*id.*).

Pour qui connaît un tant soit peu l'évolution de la recherche dans le domaine des langues en contact, il apparaît assez clairement dans cette définition que le plurilinguisme vient répondre aux limitations constatées de la notion de bilinguisme et de son corollaire, la conception du locuteur bilingue idéal. Avec le plurilinguisme, on se propose de sortir de l'impasse terminologique en envisageant la compétence multilingue de façon globale : il n'est plus question de degré de compétence (ils peuvent être "divers") et il n'est plus question non plus d'une compétence effective dans tous domaines et en toutes situations (les finalités peuvent être "différentes").

C'est donc une vision beaucoup plus flexible de l'individu bilingue qui est offerte : elle indique d'emblée que toutes les configurations sont possibles, sans avoir à recourir à de nombreuses épithètes comme c'était le cas avec le bilinguisme. Tous les individus sont

plurilingues, de l'apprenant de langue étrangère à l'école, plurilingue en devenir, au locuteur possédant un degré de maîtrise des langues suffisant pour communiquer en toutes situations, toutes positions intermédiaires comprises. Dans cette vision, même la personne dite "monolingue" est en réalité plurilingue, puisqu'un locuteur sait a priori manier différents registres de son discours dans sa langue maternelle. En quelque sorte, il n'existe plus de différence entre les locuteurs : tous se rassemblent sous l'étiquette d'une "macro" compétence, celle du plurilinguisme. On peut à cet égard citer Georges Lüdi, pour qui dans cette perspective le locuteur bilingue "idéal" n'est finalement qu'un degré, qu'un cas particulier du plurilinguisme (Lüdi 2004, 2008).

Cette perspective sur le plurilinguisme permet également de prendre en compte les différents domaines d'utilisation associés à la maîtrise de plusieurs langues. On est ici dans le prolongement et le développement de la vision fonctionnelle du bilinguisme dont certains chercheurs comme Grosjean s'étaient faits les avocats dès les années 1980, en mettant en exergue l'importance de *l'utilisation* que fait le bilingue des langues qu'il connaît, et en prenant en compte ses *besoins communicatifs* (Grosjean 1982 p.240). Sous le chapeau "plurilingue", on pourra trouver le travailleur migrant n'ayant besoin que d'un certain répertoire dans la langue d'accueil pour son travail, l'étudiant en année d'échange à l'étranger, ou encore la personne née dans une famille bilingue qui ne communique en langue étrangère que dans des interactions familiales. Ce qui est validé ici, c'est l'idée selon laquelle un individu plurilingue peut tout à fait avoir une connaissance *partielle* de la langue, plus poussée selon les contextes où elle est utilisée, contrairement au locuteur bilingue idéal. Le répertoire plurilingue se définit donc avant tout comme "un répertoire de ressources communicatives dont le locuteur joue selon ses besoins propres" (Beacco & Byram 2007).

Grosjean n'était pas si éloigné de la notion de plurilinguisme telle que considérée par le Conseil de l'Europe. Outre les contextes d'utilisation de la langue, Grosjean a également insisté sur l'histoire et le trajet personnel du locuteur : "*The bilingual's language history and domains of language use are just as important as the fluency factor*"³ (Grosjean 1982, p.240). L'"histoire langagière de l'individu bilingue" est en effet également indissociable du plurilinguisme : est mise en avant la notion de "biographie langagière". À l'opposé d'une compétence statique et fixe, telle qu'on l'envisageait à travers le bilinguisme, ce que l'on essaie de prendre en compte ici, c'est l'évolution des

³ "L'histoire langagière du bilingue et les domaines d'utilisation de la langue sont tout aussi importants que le fait de parler la langue couramment" (notre traduction)

compétences langagières au cours de la vie d'un individu. Le plurilinguisme rend donc compte d'une compétence évolutive et dynamique, car l'individu plurilingue n'est pas uniquement celui qui a eu le privilège de naître dans une famille bilingue. Le locuteur plurilingue peut avoir appris une langue à l'âge adulte, pour des besoins professionnels. Le locuteur plurilingue peut avoir appris une langue dès l'enfance ou dès la naissance, mais peut l'avoir laissée de côté ensuite, pour diverses raisons.

On effectue donc un virage complet en ce qui concerne les représentations du locuteur bilingue : ce que l'on cherche à valoriser avec la notion de plurilinguisme, c'est une compétence partielle, hétérogène et diverse, qui a pour caractéristique de ne pas être statique car elle peut évoluer au cours de la vie d'un individu.

Cette conception de la maîtrise de plusieurs langues a le mérite, et c'est son but, de couvrir l'ensemble des situations multilingues. En ce qui concerne le plurilinguisme et l'enseignement bilingue, l'intérêt principal que nous voyons dans l'utilisation de cette notion, c'est tout d'abord un moyen d'éviter la représentation irréaliste de l'élève bilingue, qui, dès les premières années de scolarisation, aura atteint un niveau quasi natif dans sa langue de scolarisation. Grâce au point de vue plurilingue, on pourra prendre en compte d'une part le caractère évolutif de l'apprentissage de la langue, en ayant bien conscience qu'il s'agit d'une compétence qui se développera au fur et à mesure que l'enfant grandit, et d'autre part, son caractère partiel. On ne peut en effet comparer une situation où un enfant apprend sa langue maternelle, avec une multiplicité de situations et d'interactions (avec ses parents, sa famille, ses pairs, l'environnement social...), à un enfant qui apprend une langue à l'école (où les interactions seront de nature différentes, avec le discours de l'enseignant à plusieurs élèves en même temps, par exemple). C'est une compétence qui éventuellement pourra être complétée plus tard, par des voyages dans le pays où la langue de scolarisation est langue officielle, ou dans des interactions professionnelles, ce qui permettra de compléter un répertoire qui jusque là n'avait été constitué qu'à l'école.

Cette démarche va même plus loin que d'accepter un déséquilibre et de cautionner, ou d'autoriser une compétence partielle : elle la valorise. Francis Goullier (2006, p.89) explique ainsi que l'un des avantages pédagogiques que l'on peut tirer de la conception du plurilinguisme est que la vision des compétences de l'élève change. Il s'agit non plus de se focaliser sur ce que l'élève ne sait pas dire ou ne sait pas faire en langue étrangère, mais d'au contraire mettre en valeur ce qu'il sait faire ou sait dire, notamment grâce aux échelles de compétences détaillées fournies par le CECR, mais également parce que ce

que l'on cherche avant tout, c'est une efficacité communicative, qui peut primer sur des considérations normatives (Lüdi 2008, p.211).

Cependant, le plurilinguisme ne s'arrête pas uniquement à un ensemble de compétences langagières, à un "savoir dire" en langue étrangère. Pour les auteurs du CECR et les chercheurs du Conseil de l'Europe, le plurilinguisme s'est érigé en véritable principe citoyen, en y ajoutant une dimension pluriculturelle, qui vient elle aussi combler un aspect qui n'était pas sous-tendu par des notions plus classiquement utilisées comme celle de bilinguisme.

2. *Plus qu'une compétence langagière, une valeur citoyenne*

Adopter une perspective fonctionnelle vis-à-vis de la langue étrangère était déjà, comme nous l'avons constaté, un retournement de perspective apporté par la notion de plurilinguisme. Mais un autre apport non négligeable de la notion de plurilinguisme consiste en la prise en compte de la dimension culturelle propre à l'apprentissage et la connaissance d'une langue étrangère. Celle-ci se décline à plusieurs niveaux.

La dimension culturelle de l'apprentissage des langues a été soulignée dès 1954 dans la *Convention culturelle européenne*, document fondateur du Conseil de l'Europe, visant à promouvoir l'héritage culturel européen, notamment par le biais de l'apprentissage des langues. Cette préoccupation reflète également les approches mises en œuvre en didactique des langues étrangères depuis le début du 20^{ème} siècle. Contrairement à des approches plus traditionnelles de la connaissance d'une langue, fondées sur les règles de grammaire, listes de vocabulaire et œuvres littéraires, l'aspect culturel lié à la langue a peu à peu été pris en compte et mis en avant dans les méthodes d'apprentissage, en partant du principe que la connaissance de la culture est tout aussi importante que le fonctionnement de la langue. Cela inclut l'histoire du pays, les personnages marquants, le suivi de l'actualité, le mode de vie des locuteurs – que l'on englobe en France sous la notion de "civilisation". En-dehors d'une visée humaniste bien évidemment louable, la question de la culture dans l'enseignement des langues rejoint également la connaissance des usages sociolinguistiques, afin d'éviter tout malentendu lié à des décalages culturels – par exemple, l'utilisation adéquate des formules de politesse, à l'écrit ou à l'oral.

Ces approches ne sont pas fondamentalement nouvelles, et ont été intégrées petit à petit dans l'enseignement des langues étrangères. L'approche plurilingue vient compléter cette démarche en accordant une véritable valeur éducative à la compétence plurilingue. La nouveauté ici est qu'un transfert s'opère : il ne s'agit plus de *civilisation*,

mais de *citoyenneté*. Le plurilinguisme est en effet affiché comme valeur et comme principe citoyen, car on considère que c'est par le biais des langues que peut se développer une "sensibilité interculturelle" (Beacco et Byram 2007 p.73). Le principe est simple : l'apprentissage des langues est le point de départ d'une éducation à la tolérance.

Tolérance linguistique tout d'abord – il s'agit de considérer toutes les langues sur un pied égal, et de générer des attitudes positives envers elles. Cela implique donc de se débarrasser de certains préjugés (on pensera en particulier, à l'école, aux langues de la migration, souvent stigmatisées socialement), et, à travers les langues, d'accepter la différence. La tolérance linguistique sert donc de base pour une éducation interculturelle (Cavalli 2008 p.35), et s'étend à une tolérance de la diversité. Le plurilinguisme se dote donc d'une valeur éducationnelle : le respect de toutes les langues s'entend comme le fondement du respect d'autrui, et il s'agit d'éduquer, à travers les langues, à la diversité et à la multiculturalité.

Quelles sont les conséquences de cette conception de la connaissance de plusieurs langues en enseignement bilingue ? Il faut prendre garde à ne pas considérer que l'aspect interculturel soit acquis d'emblée dans une école bilingue – comme si l'éducation interculturelle allait nécessairement de soi, puisque l'on se trouve dans un lieu où a priori la prise de conscience de l'interculturalité est favorisée et privilégiée. Dans une précédente communication (Colin 2006), nous avons montré que dans certains établissements français à l'étranger, le peu d'élèves francophones natifs dans une classe induisait un certain manque d'interculturalité, aussi paradoxal que cela puisse paraître. Le risque encouru est d'avoir une langue reléguée au rang unique de langue de scolarisation, purement instrumentale (la langue de l'école, celle des rédactions, dissertations, des examens, des manuels...), sans renvoyer à une autre réalité et d'autres domaines d'utilisation.

D'autre part, ce n'est pas parce que deux langues sont en présence – la langue du pays (dans notre cas l'anglais américain), et la langue de scolarisation (dans notre cas le français) que la classe bilingue répond uniquement à une logique binaire langue maternelle/langue de l'école. Dans la présente étude, si la majorité des enfants observés étaient issus de familles uniquement anglophones, un certain nombre d'élèves rencontrés dans les classes, issus de familles bilingues, parlaient déjà d'autres langues (russe, espagnol, arabe, japonais...). Dans une démarche plurilingue, l'idée est donc de prendre en compte la diversité des langues en présence et d'en tirer parti pour une éducation interculturelle, qui ne devrait pas se limiter à la culture du pays où est implanté

l'établissement et la culture du pays de la langue d'enseignement. Nous y reviendrons lorsque nous tenterons d'évaluer la perception des enfants des langues étrangères et de leur langue de scolarisation (troisième partie, chapitre I).

Une dimension culturelle autre que la connaissance des modes de vie, la connaissance de la civilisation d'un pays, et autre que le respect fondamental entre cultures, peut également être en jeu en enseignement bilingue. Que faire, en effet, de la culture *scolaire* ? Nous nous plaçons dans le cadre précis de l'enseignement dans les lycées français à l'étranger, où la tradition pédagogique française prime, dans la mesure où les écoles sont conventionnées pour suivre les programmes français, et où la plupart des enseignants sont français, formés en France (professeur des écoles ou lauréats d'un concours du second degré). Par exemple, une jeune professeur américaine ayant bénéficié d'un cursus en lycée français, mais ayant réintégré à la fin de l'adolescence un établissement américain, nous a relaté de manière anecdotique qu'elle avait rencontré beaucoup de difficultés à suivre les cours de mathématiques dans le système scolaire de son pays. L'enseignement de cette matière se réalise en effet différemment dans les deux systèmes, et met en jeu des didactiques des disciplines différentes.

Si l'on se renseigne auprès d'anciens élèves des écoles françaises à l'étranger, on remarquera qu'ils auront retenu un mode de raisonnement, celui de la dissertation, classiquement en trois parties, exercice propre à la tradition scolaire française. Ce mode de raisonnement aura pu être valorisé dans la suite de leurs études pour la rigueur de réflexion, mais aura pu également surprendre leurs nouveaux enseignants.

Dans notre cas, avec des enfants plus jeunes, la compétence pluriculturelle est visible dans le fonctionnement même de l'école bilingue. Elle se constate, même en maternelle, dès la sortie des classes : il suffit de mettre en regard l'interrogation classique de tout parent américain – "*did you have fun today ?*" – à un certain "*tu as bien travaillé aujourd'hui ?*", ou, variante "*qu'est ce que tu as mangé à la cantine ce midi ?*", témoins d'une conception de l'école pour le moins différente !

Que l'on soit avec des enfants ou des adolescents, on se rapproche ici des problématiques propres à la didactique des disciplines non-linguistiques en classes européennes par exemple : il peut être intéressant, pour l'enseignant, d'avoir conscience de ces différences de cultures didactiques pour en tirer parti et ainsi enrichir son enseignement. S'il est sans doute utopique d'imaginer pour l'instant un type de formation prenant en compte ces différences, la curiosité de l'enseignant vis-à-vis de ces cultures scolaires est peut-être à encourager en enseignement bilingue, dans la mesure où elles

permettent de mieux comprendre non seulement les attentes des parents, mais également le fonctionnement des enfants (la notion de '*fun*', mêlant curiosité et amusement, étant très importante dans la culture américaine, par exemple).

Le plurilinguisme vise par conséquent une compétence qui s'inscrit au-delà de la simple maîtrise linguistique : de la connaissance des langues doit également découler un *savoir-être*, car les langues ouvrent à la différence et à la diversité. La question du degré de compétence, telle qu'elle était posée par le bilinguisme, est donc dépassée – il reste à savoir si ce changement de perspective induit par la notion de plurilinguisme est effectif et a des répercussions concrètes en-dehors du cadre des linguistes, chercheurs et spécialistes de l'enseignement des langues.

3. *Opérationnalité du concept*

Complexe et complète, la notion de plurilinguisme dépasse donc la stricte question de la compétence linguistique et intègre les autres dimensions associées à la connaissance de plusieurs langues, notamment la dimension interculturelle, et tente d'effectuer une réorientation de la perspective autour du locuteur multilingue. Il subsiste néanmoins quelques interrogations quant à l'opérationnalité effective du concept, d'une part parce qu'il s'agit d'une notion à forte coloration européenne et qui s'impose difficilement en-dehors de ce cadre, et d'autre part parce qu'il n'est pas garanti que le changement de perspective réussisse à modifier les représentations déjà évoquées des locuteurs bilingues.

La littérature sur le plurilinguisme émane en effet en priorité d'instances européennes et de chercheurs européens. Cela ancre donc la notion dans un contexte particulier : en tant que pivot de la politique linguistique du Conseil de l'Europe, elle vient répondre non seulement à des insuffisances terminologiques constatées dans le champ de la recherche sur le bilinguisme, mais elle vise également à répondre à certaines problématiques linguistiques spécifiquement européennes. Ainsi, il apparaît très clairement dans le CECR ou les documents d'accompagnement que le plurilinguisme est à valoriser chez tous les citoyens européens : apprendre plusieurs langues correspond à un acte en accord avec la citoyenneté européenne. Cette démarche n'est pas étrangère à une certaine hantise du "tout anglais" et une crainte, fondée ou non, d'une perte des autres langues nationales. Sean O' Riain, diplomate irlandais – la fonction et la nationalité ne sont pas anodines – dénonçait en 2006 une "hégémonie de l'anglais", en particulier comme langue de travail au sein des institutions de l'Union Européenne. Il s'interrogeait

également sur la conséquence de l'apprentissage de l'anglais comme première langue étrangère par 90% des jeunes européens sur "la diversité culturelle et linguistique qui est au cœur de l'idée européenne". (O' Riain 2006 p.74). Que l'on partage ou non ces craintes, il s'agit tout de même d'un aspect en toile de fond de la politique pro-plurilinguisme en Europe.

Beacco et Byram (2007) pondèrent ce scénario catastrophe de l'hégémonie linguistique du tout anglais mais soulignent néanmoins qu'il est important qu'un grand éventail de langues puisse être proposé à l'école, et qu'une éducation au plurilinguisme soit fournie ("Les enseignements de l'anglais doivent être conçus de manière à dynamiser le plurilinguisme des locuteurs et non à en bloquer le développement ultérieur, au nom d'une idéologie monolingue.", p.31). Protéger la diversité linguistique intrinsèque à l'identité européenne semble donc être indissociable de la promotion du plurilinguisme.

Autre problématique, celle des langues de la migration, ou des langues minoritaires, qui elles aussi sont au cœur des enjeux linguistiques européens. L'une des idées fortes contenues dans la notion de plurilinguisme, est que toutes les langues présentes sur le sol européen doivent être reconnues sur un pied d'égalité. Il s'agit donc d'éviter la propagation de stéréotypes, de préjugés ou d'attitudes stigmatisantes, notamment vis-à-vis des langues issues des flux de migration ou des langues minoritaires, en particulier par le biais d'une éducation plurilingue, comme nous l'avons détaillé auparavant.

La notion de plurilinguisme est donc fortement associée à l'Europe et aux problématiques linguistiques européennes, et peut même être conçue comme un instrument au service d'une idéologie politique (Maurer 2011). Il s'agit peut-être d'une des raisons pour lesquelles le terme a du mal à être relayé en dehors de ce cadre. Riley (2003) souligne que la terminologie anglo-saxonne peine à utiliser ce terme tel que nous l'avons décrit, c'est-à-dire, le plurilinguisme non pas comme nombre de langues parlées par un individu, mais une compétence plus complexe et plus dynamique. Hors de nos frontières européennes, le terme ne semble donc pas séduire.

Sans que cette coloration européenne soit entièrement transférable à d'autres terrains, il nous semble pourtant que les principes au cœur du plurilinguisme sont pour le moins adaptables à d'autres situations sociolinguistiques. Quel écho pourrait trouver le plurilinguisme dans un pays comme les États-Unis, terrain de notre recherche ? Difficilement transférable est l'argument de la citoyenneté européenne, qui voudrait que l'on puisse idéalement communiquer avec le plus grand nombre de personnes et dans le

plus grand nombre possible de langues et de pays au sein de l'Union. De façon anecdotique, il n'est pas rare d'entendre aux États-Unis des Américains envier le nombre de langues parlées par un Européen. Bien souvent, ce constat est accompagné d'une justification logique aux yeux du locuteur américain – les pays européens étant très proches, il est naturel que tout Européen apprenne au moins une langue étrangère ; ce qui ne peut être le cas aux États-Unis, pays gigantesque et n'ayant de frontière qu'avec le Canada, majoritairement anglophone, et le Mexique, certes hispanophone mais associé à une problématique sociale complexe, celle de l'immigration. L'idée de la nécessité d'apprendre d'autres langues pour communiquer avec des locuteurs d'autres pays a donc moins d'emprise et de réalité aux États-Unis.

C'est peut-être sur la question de la représentation des langues de la migration que la notion de plurilinguisme nous paraît le plus applicable en terrain nord-américain. Sans avoir de langue officielle, les États-Unis possèdent pourtant un certain nombre de langues minoritaires, qui, en tant que langues de la migration, sont aussi victimes de stéréotypes ou de stigmatisation (Zentella 2002). On pensera en priorité à l'espagnol, mais cela est valable pour les autres langues présentes sur le territoire américain (chinois, japonais...) ou même les variétés de l'anglais américain (par exemple, le Black English Vernacular). Une éducation plurilingue, visant à promouvoir et à expliquer que toutes les langues sont sur un pied d'égalité, et visant à former des locuteurs qui pourraient potentiellement communiquer avec les communautés concernées et être de futurs médiateurs, peut trouver un écho dans ce type de configuration sociolinguistique hors de l'Europe.

Ce n'est donc pas essentiellement la non-applicabilité du concept qui freine l'emploi et l'intégration d'une notion comme le plurilinguisme hors du contexte européen. Plusieurs autres pistes sont à explorer pour expliquer le cantonnement de la notion de plurilinguisme en Europe. La première de ces pistes est qu'en réalité, malgré la volonté de se dégager du modèle du bilinguisme, il subsiste un certain malaise terminologique : on remarque en effet que les différentes instances européennes n'ont pas recours aux mêmes termes. L'Union Européenne a tendance à utiliser la notion de "multilinguisme". Il existe en effet un Commissaire Européen au multilinguisme dont les discours sont disponibles sur le portail de l'Union Européenne. Les discours de Leonard Orban, commissaire en fonction entre 2004 et 2009, ainsi que ceux d'Androulla Vassiliou, en fonction en 2012⁴, font tous intervenir la notion de multilinguisme exclusivement. Dans ce cadre, il semble

⁴ Andrea Vassiliou, à la différence de Leonard Orban, est également en charge de la jeunesse, de l'éducation et des sports, en dehors du multilinguisme.

se définir simplement comme "la maîtrise de plusieurs langues par le plus grand nombre" (sous-titre de la page consacrée au Commissaire au multilinguisme⁵).

Pourquoi cette différence avec le Conseil de l'Europe ? Rappelons à cet égard qu'il s'agit d'organisations distinctes. Le Conseil de l'Europe s'occupe en priorité de droits de l'Homme et de coopération culturelle, tandis que l'Union Européenne a en charge avant tout des questions d'ordre politique et économique. Selon Marisa Cavalli, c'est ce qui explique les divergences de terminologie : le Conseil de l'Europe est investi dans le "terrain des valeurs, des droits et des libertés", tandis que pour l'Union Européenne, c'est "le prisme de l'économie qui est adopté" (Cavalli 2008 p.31). La position de l'Union Européenne est plus pragmatique, et la visée économique des avantages du multilinguisme sont affichés très clairement (nos caractères gras) :

La capacité à communiquer dans plusieurs langues est un formidable atout pour tous: personnes, organisations, entreprises. Elle stimule la créativité, permet de surmonter les préjugés culturels et de sortir des sentiers battus, et **contribue au développement de produits et de services novateurs, autant de qualités et d'activités dotées d'une valeur économique bien réelle**. Le multilinguisme favorise la mobilité, car les personnes partent plus facilement à l'étranger pour étudier ou trouver un emploi. Il constitue également un avantage **pour les entreprises et leur compétitivité**. Par extension, le multilinguisme est capital pour la réalisation de l'objectif global de l'Union européenne, qui est de mettre en œuvre la stratégie de Lisbonne pour **la croissance et l'emploi**. (http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/policies/policies_fr.htm 09/2012)

La connaissance des langues est donc perçue comme une contribution à la croissance économique de l'Europe. La dimension culturelle est également prise en compte et apparaît dans les discours du Commissaire au multilinguisme, mais sa promotion n'est pas la visée première de l'Union Européenne, contrairement au Conseil de l'Europe. Dans un sens, le Conseil de l'Europe explicite les modalités d'appropriation de ce multilinguisme et le précise – car, comme nous l'avons indiqué plus haut, dans les documents du Conseil de l'Europe, le multilinguisme est recouvert par une définition simple, "la maîtrise de plusieurs langues par le plus grand nombre". Les deux visées ne sont donc pas foncièrement incompatibles – les deux organisations collaborant ensemble par ailleurs.

Difficile donc pour le non-spécialiste de faire la part des choses : le fait de retrouver plusieurs termes en concurrence dans les discours et documents des organisations européennes est source de confusion, et annule des distinctions posées par ailleurs (dans le CECR par exemple, entre plurilinguisme et multilinguisme). D'autre part,

⁵ http://ec.europa.eu/archives/commission_2004-2009/orban/index_en.htm

la densité des documents relatifs au plurilinguisme, comme le CECR, fait qu'il s'agit d'une notion difficile à appréhender et à manipuler. Cela a pour risque de reléguer la notion de plurilinguisme à une notion de "chercheurs" – et de chercheurs francophones en particulier – avec pour l'instant peu d'impact réel en-dehors de la communauté scientifique, excepté pour les échelles de compétences proposées par le CECR. Jacqueline Billiez le résume en ces termes : "si les chercheurs adoptent aujourd'hui cette conception du plurilinguisme, il n'en va pas de même des sujets eux-mêmes qui demeurent sous l'emprise de la définition du bilinguisme idéal" (Billiez 2007, p.90).

Outre la difficile saisie du concept, qui est défini d'emblée comme complexe ("La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ancre sa pertinence théorique dans un paradigme de la complexité" Moore et Castellotti 2008, p.18) on peut également reprocher à la notion de plurilinguisme d'être tellement souple qu'elle encourt le risque d'être trop vague. Lorsque George Lüdi décrit la compétence plurilingue comme "l'acquisition simultanée ou successive, non-guidée et/ou guidée des langues comme processus de construction de répertoires plurilingues" (2008 p.208), alors on est tenté de penser que l'on se trouve dans une impasse en sens inverse de celle qui était posée par la notion de bilinguisme. La notion de plurilinguisme recouvre en effet toutes les situations d'appropriation d'une langue, et peut référer à une multiplicité de situations – et c'est là son but. Mais il faut prendre garde à ne pas négliger les spécificités propres à chaque locuteur ou groupe de locuteurs : au moment de s'intéresser à la question du comment se construit et se développe la compétence plurilingue, on ne peut faire l'économie de l'observation détaillée des modalités d'appropriation des langues, en particulier le contexte d'appropriation (âge d'acquisition, guidé/non guidé, scolaire/informel...), pour lesquelles la notion de plurilinguisme est trop générale.

Une incidence visible dans la littérature de l'hésitation et de la complexité d'utilisation de la notion du concept est de l'utilisation en filigrane du terme "bilinguisme" ou "bilingue", même lorsque l'on emploie le terme "plurilinguisme" par ailleurs (cf. *Être bilingue* de George Lüdi, dans lequel l'auteur a pourtant recours de façon très précise à la notion de plurilinguisme). Des termes hybrides comme "bi/plurilinguisme" ou "bi-plurilinguisme" ont été proposés, et utilisés entre autres par Danièle Moore (2006). Ce compromis nous paraît intéressant et nous reprenons à notre tour cette alternative terminologique.

Nous faisons le choix d'une étiquette hybride "bi-plurilinguisme" dans la mesure où selon nous, que l'on utilise la notion de "bilinguisme" ou de "plurilinguisme", le principal est d'adopter une perspective plus souple du locuteur, qui ne le comparerait plus à un bilingue idéalisé, et qui prendrait en compte l'aspect dynamique et évolutif de sa compétence plurilingue. Nous avons souligné par ailleurs que la conception du bilinguisme de certains auteurs, comme François Grosjean, se rapprochait de celle du plurilinguisme – les deux terminologies ne s'opposent donc pas nécessairement. La notion de bilinguisme a en outre l'avantage d'être plus aisément abordée – nous avons montré comment la notion de plurilinguisme avait peut-être encore du mal à s'imposer en-dehors des spécialistes.

La notion de plurilinguisme, même si elle n'est pas nécessairement facilement appréhendée du fait de sa complexité, a le mérite d'intégrer la dimension évolutive et parfois partielle de la compétence d'un locuteur multilingue. Cet aspect nous paraît essentiel vis-à-vis de notre recherche, car elle permet de prendre en compte un moment important, celui de l'apprentissage de la langue étrangère : la compétence plurilingue se construit ; elle n'est pas donnée d'emblée. L'un des lieux possibles où elle peut se construire est l'école : c'est la relation entre bi-plurilinguisme et milieu scolaire que nous souhaitons approfondir désormais.

C. Le bi-plurilinguisme scolaire

L'école présente un enjeu certain dans le développement de la compétence plurilingue, dans la mesure où tout le monde n'a pas l'opportunité de naître dans une famille bilingue, ou de vivre dans un environnement social où plusieurs langues sont en présence. Cette compétence plurilingue peut se construire à travers différents dispositifs académiques, comme l'enseignement traditionnel des langues en classe, où la langue étrangère est une matière comme une autre au sein d'un curriculum. Certains parents quant à eux font le choix de scolariser leur enfant en enseignement bilingue, où la langue étrangère devient le vecteur de tout ou partie de la scolarité et n'est plus simplement une matière enseignée comme une autre, mais une langue d'enseignement et d'apprentissage d'autres disciplines.

Nous souhaitons dans un premier temps situer l'enseignement bilingue par rapport aux autres dispositifs académiques destinés à l'apprentissage des langues, et montrer que malgré leurs finalités différentes, le lien qu'est le contexte scolaire les relie. La principale différence entre eux réside dans le fait que l'apprentissage des langues, selon les dispositifs, ne vise pas les mêmes buts communicatifs et par conséquent n'intègre pas de la même façon la langue étrangère au curriculum, l'enseignement bilingue étant une forme maximale d'intégration de la langue à celui-ci. Or cela implique que la langue, dans ce cadre, revêt une autre fonction – en enseignement bilingue, la langue étrangère est également langue de scolarisation. La prise en compte de ces paramètres, mis en relation avec les conclusions tirées sur l'apport du plurilinguisme, permet de mieux définir le bi-plurilinguisme scolaire tel que nous le concevons.

1. L'école comme lieu de construction du bi-plurilinguisme

Quels dispositifs existe-t-il en contexte scolaire pour favoriser le développement de la compétence plurilingue des enfants et des adolescents ? Si l'on s'en tient à l'organisation académique traditionnelle réservée à l'apprentissage des langues étrangères, on pensera à l'introduction des langues vivantes au début du secondaire, soit vers 11 ans. Sous cet angle, les dispositifs comme l'enseignement bilingue seraient quant à eux quelque peu perçus en marge de l'institution scolaire – un enseignement réservé à une

certaine élite, éloigné de l'enseignement des langues habituellement dispensé dans le système scolaire général.

Un des arguments souvent avancés pour justifier cette vision compartimentée et fragmentée de l'enseignement des langues à l'école est l'idée selon laquelle des processus cognitifs différents seraient impliqués chez les élèves ayant des cours de langue traditionnels et chez les élèves bénéficiant de programmes bilingues (Feuillet 2008, p.13). L'argument de fond réside dans l'idée que les conditions d'apprentissage dans les deux cas sont différentes : l'enseignement bilingue, et en particulier celui commencé au primaire ou en-deçà, chercherait à reproduire des conditions "naturelles d'apprentissage", c'est-à-dire à se rapprocher des conditions dans lesquelles s'acquiert la langue maternelle, conditions auxquelles un enseignement traditionnel en salle de classe, en raison de quelques heures d'enseignement par semaine, ne saurait prétendre.

Sans traiter de cette question théorique en profondeur ici, puisqu'il sera question de la dimension psycholinguistique propre à l'enseignement bilingue immersif au chapitre III, citons simplement Bernard Py qui remarquait en 1990 que "la notion de 'milieu naturel' est plus complexe et hétérogène que les représentations un peu mythiques que nous en avons jusqu'ici" (Py 1990, p.81). Nous pensons que cette distinction dans les conditions d'apprentissage n'est pas véritablement opératoire ici : même si l'on cherche à reproduire les conditions d'un apprentissage dit "naturel", c'est-à-dire à reproduire les conditions d'acquisition de la langue maternelle, le lieu où il se produit est bien l'école et donc le milieu institutionnel. L'adjectif "naturel" n'a d'ailleurs guère de sens dans ce contexte, puisqu'à partir du moment où le lieu de communication et d'apprentissage est l'école et la salle de classe, il s'agit bien d'un contexte communicatif particulier, qui ne ressemble pas à celui de l'interaction mère-enfant ou environnement-enfant lors de l'acquisition de la langue maternelle. Si la quantité d'exposition à la langue et les buts communicatifs varient bien évidemment entre apprentissage des langues traditionnel et enseignement bilingue, c'est le lieu où se développe la compétence plurilingue, autrement dit le contexte scolaire, qui relie ces dispositifs.

On rejoint ici un autre apport de la notion de plurilinguisme, qui concerne l'organisation des dispositifs éducatifs. Parce que la notion de plurilinguisme a été proposée avant tout dans une optique de stratégie de renouvellement didactique en Europe (Coste 2008 p.93), elle n'a pas uniquement des répercussions sur la façon de concevoir la compétence langagière d'un individu : elle incite également à percevoir les dispositifs d'enseignement des langues étrangères sous un nouvel angle, qui vient précisément

contrer cette vision traditionnelle plutôt compartimentée et cloisonnée des dispositifs d'éducation aux langues étrangères.

Le plurilinguisme, nous l'avons souligné, en s'affranchissant des modèles existants de représentation de la compétence bilingue, permet de valoriser tout type de compétence, de la personne n'ayant que quelques notions à l'expert linguistique et au polyglotte ; elle prend également en compte la dimension de l'apprentissage dans la maîtrise d'une langue étrangère. Cette vision du locuteur est donc moins restreinte, plus large et plus "intégrative" que la représentation traditionnelle de l'apprenant en langues étrangères en milieu scolaire et du bilingue ayant appris les langues dans un milieu familial ou social.

Cette même ouverture va se transférer au domaine institutionnel : le concept de plurilinguisme se transpose en effet en milieu scolaire, par le biais du concept *d'éducation plurilingue*, qui offre à son tour une perspective plus globale et plus large sur l'enseignement des langues étrangères. De façon consistante avec les principes énoncés ci-dessus, il ne s'agit plus de concevoir tous les enseignements en milieu scolaire ayant trait aux langues étrangères comme séparés et compartimentés, mais comme faisant partie d'un même ensemble. Beacco & Byram définissent l'éducation plurilingue en ces termes (Beacco & Byram 2007, p.18) :

"toutes les activités, scolaires ou extra scolaires (...) visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langue individuel des locuteurs (...). L'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités spécifiquement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci. Par *enseignement plurilingue(s)*, on se réfèrera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue".

Dans cette optique, tous les enseignements de langue dispensés dans le contexte scolaire font partie d'un même ensemble. Cela s'applique à des enseignements en langue maternelle, à partir du moment où ils font intervenir une perspective plurilingue (travail sur les différentes variétés et registres de la langue, sur les héritages étymologiques qui retracent l'évolution de la langue et ses emprunts aux langues étrangères) ; à l'enseignement dit d'éveil aux langues, ou de sensibilisation aux langues étrangères, qui ne consiste pas à apprendre une langue en particulier mais à sensibiliser les enfants à la diversité linguistique ; à l'enseignement traditionnel des langues en contexte scolaire ; ou encore à l'enseignement bilingue, que l'on définira comme un dispositif où "deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre" (Duverger, 2005, p.15).

Cette vision vient contredire l'idée selon laquelle enseignement bilingue et enseignement traditionnel des langues en classe (précoce ou non) sont couramment considérés comme distincts ou ne relevant pas des mêmes enjeux. Plutôt que de penser en termes de quantité d'exposition à la langue étrangère, ou de processus cognitifs différents, nous proposons de considérer la différence entre ces formations à un autre niveau, celui du degré *d'intégration* de langue étrangère et de la compétence plurilingue au curriculum. Une représentation graphique possible serait celle d'un continuum :

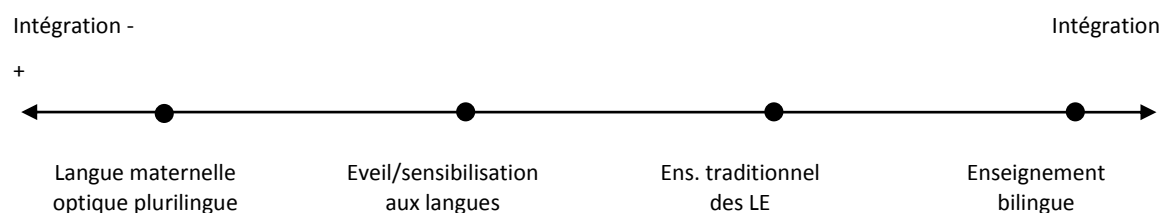


Figure 1 *Continuum d'enseignement plurilingue et intégration de la compétence plurilingue au curriculum*

Dans cette représentation, l'enseignement bilingue, à condition qu'il ne se réduise pas à une "somme de deux enseignements monolingues disjoints" (Duverger 2008 p.26), équivaut au degré maximum d'intégration de la compétence plurilingue dans le curriculum scolaire, puisqu'il met en jeu l'enseignement de matières en langue étrangère et qu'il ne s'agit pas d'un enseignement de langue en soi et pour soi uniquement, contrairement à l'enseignement traditionnel des langues qui est pensé en juxtaposition, dans le curriculum, à d'autres matières.

À l'autre opposé du continuum, l'enseignement de langue première ou maternelle avec une optique plurilingue représente le degré minimum d'intégration de la compétence plurilingue, où l'optique plurilingue serait une sorte d'"îlot" à l'intérieur d'une matière seulement.

Sur une position intermédiaire, l'éveil aux langues et l'enseignement traditionnel des langues étrangères peuvent se trouver en position concurrente, dans la mesure où dans les deux cas, il s'agit d'enseignements pensés en juxtaposition à d'autres enseignements ou activités. La différence entre les deux résidera en revanche cette fois-ci dans la finalité de l'enseignement : apprentissage d'une langue pour l'un, sensibilisation linguistique pour l'autre.

Ces quatre dispositifs ne sont que des repères généraux, les curseurs pouvant se déplacer, toujours selon le degré d'intégration de la langue au curriculum scolaire. Par exemple, certains types d'enseignement bilingues, comme les classes européennes,

peuvent se rapprocher du positionnement de l'enseignement traditionnel des langues, dans la mesure où ils ne dispensent qu'une ou deux matières en langue étrangère.

L'inconvénient d'une représentation sous forme de continuum est l'impossibilité de représenter les éventuelles dynamiques entre les groupes et de favoriser incidemment la perpétuation d'une vision fragmentée de ces dispositifs, alors que ceux-ci ne s'excluent pas nécessairement. Ce que vise l'éducation plurilingue est en effet de "mettre en réseau tous les enseignements en langues, quel qu'en soit l'ancrage institutionnel" (Beacco & Byram 2007, p.94), et de "décloisonner les enseignement de langues" (p.95). Actuellement, hors cursus bilingues, les enseignements de langues sont conçus comme juxtaposés dans le curriculum – s'il y a deux langues vivantes enseignées, il s'agit de deux cours séparés, et les liens potentiels entre ces langues sont rarement exploités ou ne font pas nécessairement l'objet d'un éclairage particulier, alors que dans l'optique plurilingue, "l'acquisition d'une nouvelle variété linguistique se fonde sur les compétences et éventuellement les connaissances développées lors de l'acquisition antérieures d'autres variétés" (*ibid.*). Autrement dit, ce qui aura été appris dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 doit pouvoir constituer un premier socle de connaissances potentiellement réutilisables pour une troisième langue – et de la même façon, ce que l'on sait de sa langue maternelle doit potentiellement aider à apprendre une deuxième langue.

Cette mise en réseau des différents dispositifs possibles d'enseignement plurilingue est utile pour comprendre notre position sur le fonctionnement d'un enseignement bilingue. Toute cette réflexion a en effet pour but de rappeler que l'enseignement bilingue – et les établissements français à l'étranger n'échappent pas à cette catégorie – font partie d'un ensemble global qu'est *l'éducation plurilingue* en contexte scolaire.

Cette perspective induit que premièrement, tout enseignement bilingue peut intégrer toute sorte d'enseignements plurilingues dans son curriculum, de type éveil aux langues, mais également intégrer une véritable démarche plurilingue dans la conception de ses enseignements, démarche qui ne nous semble pas superflue, même lorsqu'une deuxième langue est introduite précocement et est la langue d'enseignement.

Deuxièmement, cette vision invite également les enseignants en dispositif bilingue à avoir constamment à l'esprit, même dans les classes les plus élevées, que leur public est un public dont la langue d'enseignement, le français dans notre cas, n'est *pas* la langue maternelle même après dix ans ou plus de scolarisation, et qu'ils ont donc à transmettre, en plus de leur discipline, la langue qui est le vecteur de celle-ci. Dans un sens, ils sont

également professeurs de langue étrangère – affirmation que nous détaillerons et illustrerons dans cette étude par le biais de nos analyses de corpus, à la fois du côté enseignant et du côté des enfants.

Enfin, cette représentation en réseau implique que l'on peut emprunter aux modèles didactiques propres aux autres dispositifs. Par exemple, si l'on pense à l'apprentissage de la langue qui servira de langue d'enseignement, alors cela sous-entend que comme pour tout cours de langue traditionnel, il y aura nécessairement une structuration, une progression à mettre en place au niveau des formes langagières que les élèves à s'approprier, contrairement à ce qu'un apprentissage "naturel", sous-entendu "automatique", laisse supposer.

De ce degré d'intégration maximum découle une autre conséquence, peut-être la plus importante : en enseignement bilingue, la langue étrangère est le vecteur de transmission des connaissances, le vecteur linguistique de la vie en classe. C'est donc une autre fonction que la langue revêt, par rapport à un apprentissage traditionnel de langue étrangère en classe : elle devient langue de scolarisation, et d'autant plus dans les cas d'intégration maximale de la langue au curriculum comme dans l'enseignement immersif.

2. Le paramètre langue de scolarisation

La différence entre le développement d'une compétence plurilingue en contexte familial et en contexte scolaire repose principalement sur le fait que ces deux cadres ne mettent pas en jeu les mêmes types d'interactions et les mêmes types de situations de communication, comme nous le détaillerons lors de nos analyses. Un des paramètres déterminant le type d'apprentissage de la langue étrangère en enseignement bilingue est que la langue à laquelle sont exposés les enfants ou les adolescents n'est pas celle du contexte familial et des conversations de tous les jours, mais bien la langue de l'école, qui a ses propres modes de fonctionnement. Comprendre ce qu'est la langue de l'école revêt par conséquent un caractère essentiel à la fois pour anticiper le type de compétence plurilingue que l'on peut attendre d'un enfant scolarisé en langue étrangère, mais également pour construire une didactique adaptée aux besoins de l'enseignement bilingue.

Deux angles permettent d'aborder la question de la description de la langue utilisée en contexte scolaire. Dans un premier temps, la langue de l'école peut s'analyser en termes de genre discursif, c'est-à-dire en tant qu'un type de discours spécifique à une "sphère d'utilisation" (Bakhtine 1979/1984). De nombreuses analyses, notamment américaines,

ont permis ainsi de délimiter le champ du "*Classroom Discourse*" ou encore du "*Teacher talk*" (Sinclair & Coulthard 1975). Quiconque observe quelques instants d'un moment de classe repère rapidement que certaines structures reviennent très fréquemment dans le discours enseignant, alors qu'elles n'apparaissent pas autant dans les interactions hors contexte scolaire. En français par exemple, la prédominance des impératifs est très saillante, ou des structures équivalentes comme les futurs périphrastiques ou les injonctions suggérées – par exemple, "prenez votre crayon", "on va prendre le crayon" ou encore "on prend le crayon". Certains pronoms apparaissent également plus fréquemment : le "on", "vous", "tu", plutôt que le "nous". Un autre exemple caractéristique du discours scolaire se situe au niveau interactionnel : les échanges sont en effet souvent régulés par un certain nombre de questions, posées par le professeur, alors qu'il connaît leur réponse, ce qui n'est pas le cas dans les conversations quotidiennes où la question n'a pas de visée pédagogique mais est simplement posée pour la véritable valeur informative de la réponse. Ces spécificités se déclinent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit : les consignes d'exercices, par exemple, font partie des discours spécifiques à la salle de classe.

Le courant didactique français quant à lui a permis d'aller plus loin et de compléter cette vision. Selon Michèle Verdelhan-Bourgade (2002, 2002b), la langue en contexte scolaire est une fonction : la langue de l'école *sert* à transmettre des connaissances et des représentations du monde (fonction heuristique – engranger de nouvelles connaissances, des nouvelles représentations du monde), des compétences langagières (fonction langagière – nouvelles formes d'interactions, de formes de discours), des méthodes (fonction méthodologique – modes de raisonnement, méthodes de travail) et enfin des comportements et des valeurs (fonction sociale et citoyenne – comportements en classe, rapport à l'autorité). On passe donc de langue de l'école, à une langue de *scolarisation*, autrement dit de l'idée d'un lieu, d'une communauté, à l'idée d'un processus : être à l'école s'apprend, et c'est aussi par cette langue que l'on apprend non seulement des connaissances, mais également des comportements et des valeurs citoyennes.

Combinés, ces deux angles d'approche de la langue de scolarisation fourniront le cadre de notre analyse détaillée de l'*input* auquel les enfants que nous avons observés sont exposés, et serviront à formuler les postulats de base d'une didactique qui se veut spécifique aux cas où la langue que l'on apprend est une langue utilisée pour fonctionner en contexte scolaire.

La définition que donne Gérard Vigner en 1992 du français langue de scolarisation répond par ailleurs exactement à la problématique de l'enseignement bilingue : "il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social de l'élève." (Vigner 1992, p.40). Une langue apprise pour enseigner/apprendre d'autres matières qu'elle-même, c'est là le principe intrinsèque de l'enseignement bilingue. Pourtant, la relation entre langue de scolarisation et enseignement bilingue ne va pas nécessairement de soi dans la littérature ; et si des pistes didactiques pour le français langue de scolarisation ont été proposées, ce n'est pas nécessairement en relation avec l'enseignement bilingue.

Ainsi malgré la pertinence des propos de Gérard Vigner vis-à-vis de notre terrain d'étude, ce n'est pas spécifiquement à ce type de dispositif qu'il pensait comme champ d'application de sa définition, mais aux situations dites de "français langue seconde" (FLS). Les recherches sur la langue de scolarisation, en France, sont en effet nées et sont tributaires d'une réflexion sur cet autre champ qu'est le FLS, dans lequel la place de l'enseignement bilingue n'est pas aisée à déterminer. De ce fait, ces types d'établissements se trouvent quelque peu en marge de la réflexion didactique consacrée à la langue de scolarisation.

Dans les années 1980, le besoin de délimiter un champ "français langue seconde", spécifique à la didactique française, est né de la nécessité de rendre compte de toutes les situations intermédiaires où le français ne pouvait avoir un statut de langue maternelle, mais qui ne relevait pas non plus strictement d'un statut de français langue étrangère. C'est le cas des pays où le français a un statut officiel, ou une présence sociale (en Afrique, en Belgique ou en Suisse, dans des pays comme le Vietnam ou le Liban, au Maroc...), sans pour autant être nécessairement la langue maternelle de la majorité des locuteurs. C'est donc un concept qui se différencie de l'acception anglo-saxonne ou canadienne du terme, car il ne s'agit pas de considérer la langue dans un ordre chronologique d'acquisition (voir Cuq 1991, p124-128 pour une discussion), mais de considérer le statut que celle-ci peut avoir socialement. Selon la définition de Jean-Pierre Cuq (1991, p.139) :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le

sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Or la notion de "français langue de scolarisation" vient directement en réponse à cette définition du français langue seconde. Lorsque Gérard Vigner pose en 1992 la notion de "français langue de scolarisation", comme "langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même", c'est dans le but de trouver un consensus autour du FLS, une notion jugée instable, complexe et peu aisée à appréhender (Vigner 1992, p.40). Le constat de G. Vigner n'était pas dénué de sens : la définition de J-P Cuq de 1991 ne venait qu'à la fin d'un ouvrage entièrement consacré à la question, et était immédiatement suivie de restrictions, par conséquent empêchant une définition finale et décisive (Cuq 1991, p.139-140).

C'est donc à partir de cette approche que s'est amorcée la réflexion sur le français langue de scolarisation, puisque selon G. Vigner, le français comme langue d'enseignement était une caractéristique commune à tous les pays dits de "français langue seconde". Voici la définition citée plus haut, remise dans son contexte :

On constate très rapidement que, quelles que soient les situations considérées, toutes ont en commun de réserver au français une fonction particulière dans l'exercice du travail scolaire, celle d'une langue apprise pour apprendre d'autres choses. Autrement dit, le caractère commun à toutes les situations où le français est en position de langue seconde, est de conférer au français un statut de langue de scolarisation (...). S'il fallait donc donner une définition minimale du français langue de scolarisation, on pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social de l'élève. (Vigner 1992, p.40).

La langue de scolarisation n'a donc pas été définie pour elle-même, mais par rapport à un ensemble de problématiques et préoccupations bien spécifiques à l'espace francophone. Au lieu d'une réflexion globale sur un concept "langue de scolarisation", le débat a été celui de la définition du champ du "français langue seconde", sur lequel est venue se greffer la problématique du *français* langue de scolarisation. Or la proposition de Vigner n'était pas entièrement valide : certains pays relevant du FLS n'ont pas le français comme langue de scolarisation, par exemple en Belgique néerlandophone. Autrement dit, toutes les situations de FLS ne font pas intervenir le français langue de scolarisation. Le constat inverse est également vrai : certaines situations de français langue de scolarisation n'appartiennent pas au champ du FLS. Il existe ainsi un hiatus entre les situations de français langue seconde et les situations d'enseignement bilingue en français, qui ne se recoupent pas nécessairement.

Cette gêne se ressent à la lecture d'ouvrages consacrés au FLS, où la place des lycées français et de l'enseignement bilingue ne semble pas aller d'elle-même. Si pour Gérard Vigner, ces établissements y figurent sans hésiter (Vigner 2001 p.9), ce n'est pas aussi clair ailleurs.

Cette confusion s'explique par le fait que la notion de français langue seconde joue sur plusieurs plans. Le modèle fourni par Bruno Maurer (1997) permet ainsi de catégoriser les situations de français langue seconde. Les situations de FLS peuvent se classer sous trois axes ne s'excluant pas nécessairement entre eux : sociolinguistique (pays où le français a une existence politique, comme au Sénégal, au Canada, à Madagascar...), politique (pays appartenant à des institutions francophones) et/ou didactique (pays ayant le français comme langue de scolarisation). Dans notre cas donc, il pourrait s'agir d'une situation de "français langue seconde" uniquement didactique, où le français n'a pas de présence sociale dans le pays concerné. Mais les exemples d'enseignement bilingues donnés par Bruno Maurer dans cette catégorie sont ambigus. Il cite le Vietnam et la Turquie, mais indique que le statut privilégié du français dans le cursus scolaire résulte de "choix politiques (opérer un rapprochement avec la France) ou commerciaux (former des décideurs aptes à commercer avec la France)" (Maurer 1997, p.15). L'ambition de ces établissements est donc toujours en lien avec une situation politique ou sociolinguistique (qui plus est, le Vietnam appartient également aux deux autres axes, en tant qu'ancienne colonie et membre de la francophonie), ce qui n'est pas le cas pour les établissements bilingues dont nous parlons ici.

Si la notion de langue de scolarisation est tout à fait pertinente pour nos propos ("une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même", c'est là le principe même de l'enseignement bilingue), les problématiques liées au FLS ne s'appliquent pas nécessairement à notre terrain d'étude : dans notre cas, le français n'a aucune valeur sociale ou statutaire aux États-Unis, il s'agit purement et simplement d'une langue étrangère. Même si un glissement s'est opéré récemment et que l'on semble insister davantage sur le trait de langue de scolarisation (Cuq & Davin-Chnane 2007), inclure les situations d'enseignement bilingue dans les situations de FLS viendrait contredire l'esprit d'une notion posée à l'origine pour différencier tous les cas où le français n'est pas strictement une langue étrangère ; or toute la littérature sur le FLS insiste bien sur la notion de rôle social joué par le français dans les cas relevant du FLS.

Cet ancrage théorique fortement marqué par les problématiques francophones explique peut-être pourquoi le Conseil de l'Europe n'a pas retenu la même terminologie

pour ses travaux. La notion de "langue de scolarisation" n'est en effet pas utilisée tout à fait dans le même sens que celui entendu par les didacticiens français. Pour le Conseil de l'Europe (Aase 2006, Vollmer 2006), la "langue de scolarisation" est un ensemble beaucoup plus large, incluant toutes les langues présentes à l'école, dans n'importe quelle proportion dans le curriculum (langue maternelle, langue enseignée en tant que matière, langue d'enseignement en classe bilingue). Nous estimons cependant que la classification proposée par le Conseil de l'Europe est source de confusion.

L'expression "langue de scolarisation" nous semble assez transparente d'elle-même ; sans se référer à une quelconque autorité théorique, elle suggère qu'il s'agit de la langue utilisée pour enseigner et pour apprendre à l'école, une langue dans laquelle et par laquelle la scolarité est délivrée. Or la classification du Conseil de l'Europe inclut dans les langues de la scolarisation les langues étrangères apprises comme matière, sans qu'elles soient le vecteur d'autres apprentissages. Cette vision qui englobe toutes les langues présentes à l'école correspondrait selon nous plutôt aux "langues de l'éducation" plutôt qu'au concept de langue de scolarisation.⁶

L'idée ici serait donc de considérer la notion de "(français) langue de scolarisation" en tant que telle et pour elle-même, en la décrochant de son héritage "français langue seconde" tout en conservant la définition de Gérard Vigner, "une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même". Décrocher la notion "langue de scolarisation" de son héritage "français langue seconde" ne signifie pas pour autant que l'on rejette les conclusions qui ont été tirées dans ces domaines : au contraire, beaucoup de principes didactiques, que nous détaillerons par la suite, sont également pertinents dans les situations d'enseignement bilingue. Il s'agit ici simplement d'envisager la notion de "langue de scolarisation" comme une fonction commune à plusieurs situations sociolinguistiques, et par ricochet psycholinguistiques, différentes.

La notion de langue de scolarisation ne peut en effet être réservée aux situations de FLS, car il s'agit d'une problématique commune aussi bien aux situations de langue maternelle, de langue seconde et de langue étrangère. Ce n'est pas parce qu'un enfant a le français pour langue maternelle, par exemple, que les modes de fonctionnement discursifs propres à l'école lui seront d'emblée familiers, comme l'ont montré les travaux du sociologue britannique Basil Bernstein dans les années 1970. Un enfant nouvellement

⁶ Le Conseil de l'Europe utilise cependant une terminologie ambiguë, puisque le projet de départ est intitulé "Cadre européen de référence pour les langues de l'éducation" et non pas "pour les langues de scolarisation".

arrivé dans un pays d'accueil aura, lui aussi, besoin de différencier la langue que ses camarades monolingues utiliseront entre eux, entre pairs, dans la cour de l'école, et l'espace discursif de la classe. Il en va de même en enseignement bilingue, où c'est en langue étrangère que tout ou partie de la scolarité des enfants ou adolescents s'accomplit. Au niveau pédagogique, cela signifie que l'on se situe sur un autre plan qu'un enfant à qui l'on enseigne une langue étrangère pour communiquer dans la vie de tous les jours – les priorités d'apprentissage en langue étrangère sont différentes en contexte de scolarisation (il ne s'agit pas d'apprendre à l'élève à chercher son chemin, à commander au restaurant... comme en cours traditionnel de langue étrangère) et il y a donc nécessité d'une méthodologie propre à l'apprentissage de la langue étrangère dans ces contextes (Verdelhan-Bourgade 2002).

Penser en termes de langue de scolarisation permet par conséquent de réfléchir à la construction d'une didactique spécifique à l'apprentissage d'une langue étrangère lorsque celle-ci est le vecteur de tout ou partie de la scolarité. Cela permet également d'envisager la compétence plurilingue de l'enfant scolarisé en enseignement bilingue dans sa spécificité : le bi-plurilinguisme scolaire.

3. Définir le bi-plurilinguisme scolaire

La conception de la maîtrise de plusieurs langues induite par le plurilinguisme, ainsi que la perspective apportée par la langue de scolarisation permettent d'éclairer plus précisément ce que l'on peut attendre d'une scolarité conduite en langue étrangère. Nous fournirons donc ici une synthèse globale des éléments apportés par ces champs de recherche pour définir ce que nous entendons par "bilinguisme / plurilinguisme scolaire", qui précisera les lignes de force de la didactique spécifique à l'enseignement bilingue que nous souhaitons proposer.

On définira le bi-plurilinguisme scolaire comme la compétence langagière construite uniquement en contexte scolaire, par le biais d'une langue étrangère qui est le vecteur de tout ou partie de la scolarisation, dans des situations dites exolingues, autrement dit lorsque la langue d'enseignement n'est pas présente dans la société environnante de l'élève. Du lieu qu'est l'école découlent à la fois des contraintes interactionnelles, et des buts communicatifs qui déterminent le type de compétence que l'on peut attendre des enfants scolarisés en enseignement bilingue.

À partir du cadre théorique choisi que nous venons de passer en revue, quelques grands principes peuvent d'ores et déjà être établis afin d'assurer la compréhension et la

construction sereine d'un bilinguisme de type scolaire, à la fois sur le plan individuel et dans une optique didactique. Ces principes orienteront notre réflexion et nos analyses ultérieures.

1. Le bilingue scolaire n'est pas un locuteur "natif" ou un locuteur bilingue "équilibré"

Les recherches récentes sur le bilinguisme ont montré comment le locuteur bilingue censé maîtriser deux langues parfaitement, dans tous les registres et en toutes occasions, relevait plus de l'exception que de la règle. L'évolution vers la notion de plurilinguisme, quant à elle, permet de mieux prendre en compte les contextes et les besoins d'utilisation des langues apprises et pratiquées, et d'envisager une compétence plurilingue en lien avec ces contextes. Dans notre cas, sans anticiper sur le développement langagier des enfants observés, cela signifie que l'on ne peut attendre d'un enfant scolarisé en langue étrangère la même compétence qu'un enfant natif, même sur le long terme, car ce que l'on cherche, c'est qu'il soit capable de réussir sa scolarité dans une langue et dans des situations de communications qui ne ressemblent pas nécessairement à celles du cadre familial ou dans la société.

Dans les mots de Jean Duverger (2005), "ce qui est visé dans l'éducation plurilingue n'est pas la connaissance parfaite de plusieurs langues, pas plus d'ailleurs que l'enseignement bilingue ne vise un bilinguisme où les deux langues seraient équilibrées et également maîtrisées" (p.25). Le problème se pose dans des établissements comme les lycées français, où même si l'idée de la langue de scolarisation commence à faire son chemin dans les esprits, c'est bien le modèle du locuteur natif qui est imposé comme norme implicite – les programmes suivis sont ceux de la France, les manuels utilisés sont ceux utilisés dans les écoles françaises par les locuteurs natifs, et les enseignants et personnels administratifs sont des locuteurs français natifs...

2. Le bilingue scolaire possède une compétence et un répertoire langagier évolutifs

Un autre apport des évolutions récentes dans la conception du bi-plurilinguisme consiste à considérer la maîtrise des langues pratiquées par un individu non pas comme un répertoire fixe, mais dynamique et évolutif. Ainsi, l'enfant scolarisé en langue étrangère développe ses compétences dans cette langue au fur et à mesure que sa scolarité avance. Ces compétences peuvent éventuellement être amenées à être complétées selon son parcours personnel (voyages dans le pays où la langue est pratiquée, contacts avec des locuteurs natifs), soit au cours de la scolarité, soit après celle-ci.

Dans tous les cas, il ne s'agit pas d'une compétence figée, statique – ce qui peut impliquer que certains acquis puissent être oubliés s'ils ne sont pas suffisamment exploités. Dans nos recherches précédentes (mémoire de Master 2) une enseignante de maternelle nous confiait qu'elle regrettait de voir ses anciens élèves hispanophones, devenus adolescents, venir chercher leur petit frère ou sœur et ne plus savoir produire des énoncés simples et pragmatiques en français, de type "où est son blouson ?". Cet élève ne savait en effet peut-être plus parler du blouson ou de la veste, mais était sans doute en mesure de dissenter sur une question d'histoire, ou de résoudre un problème de physique en français.

Cette perception nous incitera à orienter nos recherches du côté de l'acquisition des langues étrangères et secondes, de façon à mieux documenter les premières étapes du développement linguistique des enfants observés, en prenant en compte divers facteurs (influence du discours scolaire comme source d'input, configuration de l'interaction scolaire, âge et durée d'exposition).

3. Le développement d'un bi-plurilinguisme scolaire requiert une didactique spécifique et mixte

Les recherches en français langue seconde (Verdelhan-Bourgade 2002, Vigner 2001, Dumont & al. 2000) ont montré l'importance d'une pédagogie ciblée sur des buts communicatifs précis, adaptés au contexte scolaire, articulant à la fois pédagogie de la langue maternelle et des langues étrangères. Ces conclusions peuvent également s'appliquer au terrain de l'enseignement bilingue, à partir du moment où une langue inconnue des enfants sert de vecteur de tout ou partie de l'enseignement.

Le but de notre travail sera donc d'examiner précisément les conditions de communication en maternelle française, afin d'identifier ce qui est attendu, en termes

langagiers, des enfants scolarisés en classe bilingue, et de proposer des pistes quant à la mise en pratique de cette articulation entre pédagogie des langues étrangères et pédagogie de la langue maternelle.

4. Construire une didactique spécifique au bi-plurilinguisme scolaire requiert de la vigilance

Selon Gérard Vigner, "une vigilance de tous les instants s'impose" en contexte de langue de scolarisation (Vigner 2001 p.31). En langue maternelle, tout l'environnement de l'enfant est source d'acquis langagiers : l'environnement familial et social, l'école, la télévision... En enseignement bilingue en revanche, seule l'école est source d'exposition à la langue cible, et l'environnement immédiat ne vient pas soutenir les acquis en langue étrangère.

Nous nous attacherons donc à décrire les stratégies enseignantes permettant de soutenir le développement des capacités linguistiques en français des enfants, à la fois en compréhension et en production, et nous interrogerons sur leur impact vis-à-vis de l'apprentissage de la L2.

CONCLUSION

La variation et l'évolution du discours scientifique autour de la notion de bilinguisme soulignent la complexité d'un phénomène pouvant référer à une multitude de situations, de locuteurs et de parcours langagiers, loin de l'image idéalisée et stéréotypée de l'individu bilingue maîtrisant deux langues à un niveau similaire en toutes circonstances.

L'enseignement bilingue peut faire partie de ces parcours, et est encore tributaire, à bien des égards, des représentations peu réalistes de ce locuteur bilingue, d'autant plus en enseignement précoce, où la question de l'âge vient renforcer des attentes lourdes vis-à-vis du développement linguistique en L2, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Adopter une perspective plurilingue sur l'enseignement bilingue permet d'envisager ce type de dispositif de manière plus souple, et incite à prendre en compte le développement de la compétence plurilingue des enfants pour ce qu'il est, c'est-à-dire un processus se déroulant dans un contexte d'utilisation et d'acquisition particulier (l'école), et répondant des besoins précis (être scolarisé en français), tous ces paramètres distinguant le bi-plurilinguisme scolaire des situations de bilinguisme familial. Cette position nous incite à la fois à penser en termes de didactique spécifique, et, parallèlement, à examiner au plus près les modalités d'apprentissage de la L2 chez de jeunes enfants dans ce contexte scolaire. L'immersion canadienne, en ce qu'elle est proche de notre terrain, fournira à cet égard quelques éléments qui serviront de point de départ à nos analyses.

CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE DE TYPE IMMERSIF

A. Lycées français et enseignement bilingue

Le bilinguisme scolaire, tel que nous l'avons défini, ne peut se construire que dans un cadre institutionnel spécifique, permettant à une deuxième langue d'être véhicule des connaissances et des savoirs. Ce n'est donc pas le simple développement d'une langue étrangère qui est visé, mais l'assimilation de nouvelles connaissances, et, plus important encore, la réussite scolaire, à travers la maîtrise d'une langue qui n'est pas la langue première de l'enfant. Cela nécessite donc un dispositif particulier, différent de l'enseignement traditionnel des langues, où la L2 va devenir le médium d'instruction et occupera par conséquent une place prépondérante dans le curriculum : c'est le principe de l'enseignement bilingue.

L'enseignement bilingue n'est pas un phénomène récent – Claude Germain, dans son ouvrage *Évolution de l'enseignement des langues*, fait ainsi remonter les premières traces d'un tel enseignement aux Akkadiens, peuple de Mésopotamie, où les scribes apprenaient des listes de vocabulaire en sumérien et bénéficiaient d'un enseignement d'autres matières (mathématiques par exemple) par le biais de cette langue, qui n'était pas leur langue première (Germain 1993 p.21). Dans l'Antiquité, les enfants des grandes familles romaines étaient également confiés à des précepteurs grecs : par leur biais, les enfants étaient instruits en grec, langue dont la maîtrise était indispensable au prestige social.

Les établissements que nous avons observés se situent ainsi dans une longue tradition reflétant le souhait de certains parents de voir leurs enfants scolarisés en langue étrangère, soit parce que la langue de l'école a une place mondiale (on peut penser aux *British Schools* ou *American Schools*, implantées comme les lycées français à travers le monde), soit parce que ces établissements, souvent privés, ont la réputation d'offrir un enseignement de qualité.

En comparant notre terrain d'observation aux modèles connus d'enseignement bilingue, notre but ici est de spécifier le cadre didactique dans lequel peut se construire le bi-plurilinguisme scolaire. En s'appuyant sur les recherches existantes, et en s'interrogeant sur la transférabilité de ces conclusions aux établissements observés, il s'agira d'une part

de mieux comprendre leur fonctionnement et les principes didactiques qui les fondent, et d'autre part de mieux anticiper les limites et difficultés propres à ce type d'enseignement, sans quoi toute élaboration d'une didactique adaptée ne saurait être possible.

1. Bilingue, vous avez dit bilingue ?

Les lycées français sont parfois malaisés à situer théoriquement, comme on l'a vu par exemple par rapport au champ du FLS. Il en va de même pour ce qui est de leur appartenance à ce grand ensemble qu'est l'enseignement bilingue : les lycées français sont en effet peu mentionnés dans la littérature sur le sujet, ou ponctuellement seulement (voir par exemple Hamers & Blanc 1989), au contraire d'autres établissements internationaux ayant bénéficié de travaux de chercheurs, comme les écoles européennes à Bruxelles (Baetens Beardsmore 1993). Deux raisons sont à invoquer pour expliquer ce manque de référencement : la littérature, d'une part, a plus traité des problématiques d'enseignement bilingue en relation avec des configurations sociales plus difficiles que les établissements qui nous concernent, c'est-à-dire l'enseignement bilingue pour les minorités ethniques et/ou linguistiques. D'autre part, les lycées français peinent parfois à se déclarer eux-mêmes comme relevant de l'éducation bilingue.

Rappelons tout d'abord le principe de fonctionnement des lycées français à l'étranger. Les établissements que l'on appelle couramment lycées français à l'étranger sont implantés un peu partout sur le globe et ont pour première vocation de proposer aux enfants français expatriés une continuité dans leur scolarité française, en offrant la possibilité de bénéficier des cursus français et en français dans leur pays de résidence. Ces établissements suivent la législation française en termes d'organisation des cursus, des programmes et des certifications (évaluations au primaire, brevet des collèges, baccalauréat). Le personnel enseignant, est, souvent, lui aussi, français et possède les qualifications françaises requises pour enseigner (professeurs des écoles, professeurs certifiés ou agrégés). D'autres enseignants, cependant, peuvent également être recrutés localement.

L'appellation "lycée français à l'étranger" regroupe ainsi plus de 400 établissements homologués par le ministère de l'éducation nationale, proposant différents niveaux d'enseignement, le terme "lycée" ayant ici une acception beaucoup plus large qu'en contexte français où il désigne habituellement uniquement les établissements

d'éducation secondaire. Les plus grands lycées offrent ainsi un cursus complet de la maternelle à la terminale, alors que d'autres s'arrêtent au collège ou à la fin du primaire.

Avec ces quelques informations, rien pour l'instant ne nous autoriserait à classer les établissements français comme établissements bilingues, puisque leur mission première, clairement affichée, est de permettre aux enfants français de poursuivre leur scolarité selon le modèle français. Mais la spécificité de ces établissements est qu'ils sont également ouverts aux enfants étrangers, à qui l'on propose donc de suivre une scolarisation française. Dans les établissements observés, 90% environ des élèves étaient américains, et il en était de même lors de notre étude de Master 2, au lycée français de Valence. Ce constat n'est pas nécessairement valable pour tous les lycées français – dans les grandes villes comme Madrid, New York ou Londres, les lycées français drainent un public très cosmopolite de diverses nationalités, principalement composé d'enfants de personnalités politiques, de diplomates ou d'ambassadeurs. Nous ne traiterons ici que de l'"école française type", où la grande majorité des élèves ne sont pas francophones et proviennent du pays où l'école est implantée, afin de pouvoir nous concentrer sur ces élèves, dits "nationaux", car ils présentent des enjeux particuliers en termes d'apprentissage de la langue de scolarisation.

Ces enfants nationaux sont donc scolarisés depuis la maternelle suivant le modèle français, et par conséquent, *en* français. Si l'on se place du point de vue de l'enfant national scolarisé dans une école française, cela signifie qu'il n'a aucun parent francophone natif, et qu'il va recevoir la plus grande partie de son instruction par le biais d'une langue qui lui est totalement étrangère à son entrée en maternelle, ici le français. Ces établissements proposent en outre la possibilité de passer les certifications scolaires en vigueur dans le pays concerné, et incluent par conséquent dans leur curriculum certaines matières délivrées dans la langue maternelle de ces enfants, à quotient horaire variable selon les établissements.

Ces deux aspects font que ces lycées relèvent sans hésiter de l'enseignement bilingue : bien que les programmes bilingues soient variés et nombreux à travers le monde (voir Baker & Prys Jones 1998 pour une présentation exhaustive), la définition de l'enseignement bilingue quant à elle semble faire l'objet d'un relatif consensus – entre autres, on retiendra la définition de Jean Duverger (2005 p.15), déjà citée, selon laquelle tout dispositif est désigné comme bilingue lorsque "deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre". Tant du point de vue des élèves nationaux scolarisés de 50% à 80% en

français que de celui des élèves français expatriés suivant les matières scolaires selon les programmes du pays où est implantée l'école, on peut affirmer que les lycées français à l'étranger font bel et bien partie du champ des écoles bilingues.

Si certains établissements affichent cette réalité au niveau institutionnel (certains lycées français sont bi-nationaux, comme le lycée franco-brésilien de São Paulo, ou, dans notre corpus, le lycée international franco-américain de San Francisco) cette appartenance au champ des écoles bilingues ne semble pas toujours aller d'elle-même, en particulier au niveau de certains acteurs, comme certains professeurs, attachés à une notion traditionnelle du "lycée français".

Nous avons ainsi montré dans notre étude de Master 2 que le lycée français de Valence semblait être, finalement, une sorte de programme bilingue qui s'ignorait – les deux langues étaient bien présentes dans l'école, dans le cursus scolaire et en classe ; néanmoins les deux restaient relativement compartimentées, et le sentiment qui persistait était celui de se trouver dans une école française dans laquelle se trouvaient des enfants espagnols, et non pas une école bilingue. De même, sur le site Internet de l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger, agence responsable de la gestion administrative de 256 établissements français à l'étranger, peu de chose est dit sur le public spécifique de ces écoles, ou plutôt, le sablier est inversé puisque l'on mentionne "plus de 43% d'élèves français", sans spécifier d'où proviendraient les 57% restants. L'orientation clairement affichée dans ces pages est d'insister sur le côté "français" des établissements – sans nul doute car le premier public consultant le site seront les parents d'enfants expatriés, souhaitant être rassurés sur la possibilité pour leurs enfants de poursuivre leur scolarité dans le même système. C'est un aspect sur lequel nous attirons l'attention, car le mode de gestion par l'établissement de ses deux langues et des nationalités à l'intérieur de l'école peut influencer sur la façon dont les élèves percevront leur école et la langue dans laquelle ils sont scolarisés.

On peut retenir cependant que chaque école française à l'étranger est potentiellement différente, y compris à l'intérieur du même pays. En ce qui concerne les établissements que nous avons observés aux États-Unis, conventionnés par l'AEFE, l'optique était visible d'entrée de jeu, via les noms des deux écoles, qui renvoient sans ambiguïté à une ouverture sur l'international (*French American International School of San Francisco*, ou Lycée Franco-Américain de San Francisco – FAIS), ou directement au bilinguisme (École Bilingue de Berkeley – EB). Les deux nationalités, et par ricochet les deux langues, voire directement la compétence bilingue pour l'école de Berkeley, sont

incluses dans le nom même des établissements – il n'y a donc pas d'hésitation possible quant à la nature de l'enseignement qui y est dispensé.

Nous estimons donc que les établissements qui nous serviront de terrain d'étude sont à considérer comme des établissements bilingues – encore faut-il savoir à quel type d'enseignement bilingue ils correspondent, tant les dispositifs peuvent être variés.

2. L'enseignement bilingue pour enfants issus de groupes majoritaires

Nombreux sont les programmes d'enseignement bilingue à travers le monde, et non moins abondante est la littérature sur le sujet. Diverses typologies cherchant à classer ces dispositifs existent, prenant en compte plusieurs paramètres, comme la proportion attribuée aux deux langues utilisées dans l'enseignement, le but de ces programmes (devenir bilingue, ou apprendre la langue dominante dans la société, dans le cadre des enfants issus de minorités) ou encore le statut accordé dans la société aux deux langues en présence (Hamers & Blanc 1989, p.190).

Pour nous aider à situer les établissements observés dans le vaste panorama de l'enseignement bilingue, et en particulier l'enseignement bilingue aux États-Unis, un autre critère doit venir compléter ceux-ci. Les élèves sont-ils issus de minorités ethniques ou linguistiques, ou au contraire appartiennent-ils au groupe dominant socialement ? Cette configuration sociale et sociolinguistique est importante pour comprendre les enjeux des programmes bilingues, car de cette configuration va découler l'orientation générale des cursus. À partir de ces critères, deux grandes orientations sont possibles : soit l'enseignement bilingue vise en réalité à une meilleure intégration dans la société dominante, soit l'enseignement bilingue vise au développement d'une compétence bilingue et à l'ouverture culturelle. Les paramètres de l'origine des enfants et du statut sociolinguistique des deux langues sont à notre sens peut-être les paramètres les plus importants à prendre en compte car ce sont eux qui détermineront le type d'apprentissage de la L2, et par conséquent, le type de didactique à mettre en œuvre pour une pédagogie bilingue adaptée.

Dans la littérature anglo-saxonne, il est fréquent de voir préciser que le terme *enseignement bilingue* peut recouvrir tout type de système offrant un certain nombre d'heures d'enseignement en deux langues différentes, mais ne visant pas, paradoxalement, le développement d'une compétence bilingue. Jim Cummins (2001) rappelle qu'aux États-

Unis, la forme la plus courante d'enseignement bilingue sont les programmes dits de "transition", dans lesquels les enfants issus de minorités linguistiques sont tout d'abord scolarisés dans leur langue maternelle, pour ensuite réintégrer un cursus en langue majoritaire. Lorsque l'on juge que les enfants ont atteint un niveau suffisant en anglais, alors l'enseignement dispensé dans leur langue maternelle s'arrête. Le but de ce type de programme ici répond alors à un enjeu social et politique qu'est l'assimilation des minorités à la société dominante, à travers une éducation qui doit se faire dans la langue "officielle" du pays (rappelons que la constitution américaine ne prévoit pas de langue officielle aux États-Unis), et ce le plus rapidement possible.

Cette orientation générale qui vise l'assimilation ne concernera que les enfants issus de minorités ethniques ou linguistiques. En revanche, pour les enfants issus du groupe dominant, alors l'éducation bilingue sera envisagée comme un enrichissement culturel et linguistique. Pour ces enfants, c'est le développement de deux langues qui sera visé, quel que soit le statut de la deuxième langue. Une exception doit cependant être faite : certains programmes aux États-Unis, les "*Dual Language system*", proposent de scolariser à la fois enfants issus du groupe majoritaire et enfants issus de minorités, à la fois en anglais et dans une langue considérée comme minoritaire, comme l'espagnol, le coréen ou encore le japonais (Baker & Prys Jones 1998), en ayant pour but non pas l'assimilation des minorités mais bien le développement d'une identité scolaire, culturelle et linguistique plurielle.

Il est important de bien situer ces deux grands types d'enseignement bilingue, car ces paramètres sociolinguistiques influent grandement sur la façon dont sera perçu et vécu non seulement l'enseignement, la scolarité, mais surtout les deux langues et la capacité à les parler. Dans le cadre de l'enseignement bilingue pour enfants issus des minorités, Cummins parle, à propos des États-Unis, d'une "paranoïa du bilingue" (*bilingual paranoia*, Cummins 2001 p.40) : depuis les années 1960, le débat sur l'enseignement bilingue est très vif et les chercheurs ont pour difficile tâche de faire tomber les préjugés présents à l'esprit d'une vaste majorité du public. Le fait que la proposition 227 ait été votée en 1998 en Californie illustre ces tensions (voir supra – p.28).

Ces inquiétudes autour de l'enseignement bilingue ne concernent pourtant que les enfants issus des minorités, parce qu'ils ne parlent pas nécessairement anglais à leur arrivée à l'école. Dans les années 1980 et 1990, les débats dans l'opinion américaine et parmi les enseignants se cristallisent autour de deux positions, à savoir "*the language mismatch hypothesis*" (ou l'hypothèse du déséquilibre linguistique), soutenue par les

partisans de l'enseignement bilingue, selon laquelle on ne peut apprendre correctement dans une langue que l'on ne connaît ni ne maîtrise, ce qui implique donc qu'un minimum d'enseignement en langue maternelle est nécessaire pour assurer les assises de la scolarisation, et la position adverse, "*the maximum exposure hypothesis*" (hypothèse de l'exposition maximum) (Cummins 2001 p.157). Cet argument repose sur l'idée que l'enfant, s'il ne maîtrise pas l'anglais parce qu'il ne le parle pas à la maison, a besoin d'une exposition à la langue maximale : l'enseignement bilingue serait un non-sens, puisque si l'enfant est instruit dans sa langue maternelle, alors son temps d'exposition à la langue de l'école et de la société dans laquelle il vit se trouve réduit, et il n'apprendra pas l'anglais, ou pas assez rapidement. On retrouve ici la conception du bilinguisme comme handicap, et non pas comme atout, précédemment décrite au chapitre I.

Le problème est que les opposants à l'enseignement bilingue ont utilisé et détourné certaines études scientifiques pour soutenir ces arguments, alors que dès le départ les chercheurs avaient averti de l'impossibilité de transférer leurs conclusions aux situations de minorités linguistiques (Lambert 1984 p.24) et des attentes irréalistes que cette confusion engendrait (Swain 1984 p.101). En se fondant notamment sur les bons résultats d'un dispositif expérimenté au Canada, l'immersion, où les enfants anglophones peuvent être scolarisés entièrement en français dès la maternelle alors qu'ils n'y ont jamais été exposés auparavant, on a estimé que la méthode du "tout anglais" pour les enfants issus des minorités pouvait également fonctionner. Mais il s'agit là d'un argument biaisé, précisément parce que les enfants scolarisés en immersion au Canada sont issus du groupe majoritaire et non pas d'une minorité linguistique, et que le but même de l'immersion canadienne est de promouvoir le bilinguisme et non pas l'assimilation d'un groupe minoritaire à un groupe socialement dominant. Les Canadiens francophones eux-mêmes ne souhaitaient d'ailleurs pas scolariser leurs enfants en immersion anglaise, précisément parce qu'ils avaient peur de perdre leur identité culturelle et linguistique en tant que groupe minoritaire.

Ces différences sont importantes, car elles impliquent que même si au premier abord, les buts de l'enseignement bilingue pour groupe majoritaire et groupe minoritaire sont similaires (il s'agit, après tout, d'être scolarisé dans une langue qui n'est pas la langue maternelle) les problématiques et enjeux sont différents, et les solutions pédagogiques seront, elles aussi, en partie distinctes. Ce que la recherche a trouvé pour un contexte n'est donc pas nécessairement transférable à un autre.

Ainsi, malgré l'abondance de la recherche sur l'enseignement bilingue, beaucoup d'études se sont surtout intéressées à l'enseignement dans le cadre des minorités et les modèles de développement langagier qui en sont issus ne peuvent s'appliquer directement à notre cadre. Les écoles que nous avons observées scolarisent des enfants issus du groupe dominant, c'est-à-dire des enfants américains, ayant pour langue maternelle au moins l'anglais (certains enfants provenant déjà de familles bilingues, américain-russe, américain-mexicain, américain-japonais, disposant donc de plusieurs langues à leur entrée en maternelle), d'origine sociale aisée⁷. Ils sont scolarisés en français, que l'on considère ici comme une langue également majoritaire, non pas parce qu'il s'agit d'une langue officielle aux États-Unis, mais parce qu'il s'agit d'une langue qui, aux États-Unis, n'est pas associée aux problématiques de l'immigration, ni aux problématiques de minorités ethniques ou linguistiques, et est perçue comme occupant une place importante parmi les langues parlées internationalement.

Si les questions relatives à l'identité, à la valorisation de la culture d'origine de l'enfant n'ont pas lieu d'être posées ici puisque les classes sont à 90% composées d'enfants américains, la situation sociolinguistique, elle, en revanche, implique d'autres difficultés qui ne sont pas nécessairement partagées dans le cadre de l'enseignement bilingue pour minorités. Dans le cas des enfants issus de minorités, la langue de scolarisation est celle de la société dominante. Ils peuvent donc y être potentiellement exposés tous les jours, à l'école non seulement avec leurs professeurs mais avec leurs pairs, en-dehors de la maison (dans les commerces, dans les transports en commun, en cas de démarches administratives – voir les anecdotes, nombreuses des "enfants-traducteurs") et y compris à la maison, via les médias (télévision, radio). Dans notre cas, le français n'a pas de présence visible dans la société américaine : les enfants ne sont donc exposés au français qu'à l'école, et dans la mesure où très peu de francophones sont scolarisés dans ces établissements (dans les classes observées, de 1 à 3 enfants francophones en règle générale, parfois aucun), la langue qu'ils parlent entre eux en classe, à la récréation, au réfectoire, est l'anglais. C'est la différence entre un milieu endolingue et exolingue, déjà mentionnée précédemment.

Cela implique que les sources d'appropriation de la langue vont être différentes, entre enseignement bilingue en milieu endolingue et exolingue, et que les problèmes d'apprentissage seront différents. En milieu endolingue, il est connu que l'un des

⁷ Les deux écoles intègrent également un certain quota d'enfants issus de minorités ethniques ou de milieux plus défavorisés.

problèmes fréquents auxquels sont confrontés les enfants primo-arrivants, quelque soit le pays, est l'adaptation aux normes attendues de la langue de l'école. Cummins rappelle à cet égard que les élèves issus des minorités peuvent développer assez rapidement une bonne maîtrise de la langue orale de leur pays d'accueil, précisément en raison du contact avec leurs pairs natifs, et faire "illusion" quant à leur niveau réel, puisque cette relative maîtrise peut cacher des difficultés à maîtriser le code écrit et les normes attendues à l'école, notamment vis-à-vis du registre (Cummins 2001, p.62).

Dans notre cas, le contact avec les pairs natifs francophones est très limité, puisque les quelques francophones natifs présents dans la classe se retrouvent dans la situation décrite ci-dessus – ce sont eux qui apprennent l'anglais au contact de leurs pairs et de la société environnante, de sorte que c'est l'anglais qui reste la langue de communication entre pairs. Pour les enfants qui apprennent le français, il y a deux façons de voir cette situation : soit l'on considère que le problème de la maîtrise "illusoire" du code oral est de la sorte évité, soit l'on considère qu'il s'agit d'une contrainte supplémentaire, puisque les sources d'exposition et surtout d'interaction dans la langue à apprendre sont réduites.

Autre exemple : pour la problématique qui nous intéresse particulièrement, la scolarisation des enfants de maternelle en enseignement bilingue, un modèle classique fréquemment cité pour le développement de la langue seconde est celui de Tabors et Snow (1994, Tabors 1997). Dans ce modèle, l'enfant de trois ans et plus passe par quatre étapes pour construire sa compétence en langue seconde. La première étape résulte de la frustration que l'enfant éprouve à ne pas se faire comprendre par ses pairs : devant cet échec de communication, l'enfant n'utilise plus sa langue maternelle pour essayer d'interagir avec ses pairs. Après une période silencieuse (étape 2), l'enfant ose petit à petit s'aventurer dans la deuxième langue (étape 3), même si elle reste rudimentaire. Enfin, la quatrième étape est atteinte lorsque l'enfant réussit à s'exprimer pleinement en L2.

Or, on peut constater que dès la première étape, ce modèle ne peut fonctionner pour les enfants que nous étudions, car ils ne peuvent pas ressentir de frustration vis-à-vis de leurs pairs : la communication entre eux se poursuit en anglais. La seule frustration qu'ils peuvent avoir est celle de ne pas comprendre ce que dit le professeur, mais la communication entre pairs est, elle, maintenue.

Il faut donc nécessairement s'appuyer sur des recherches existantes traitant des dispositifs bilingues approchant au plus près des conditions d'enseignement et du public des établissements français à l'étranger, c'est-à-dire des enfants issus du groupe social

majoritaire, scolarisés volontairement dans une L2. Le dispositif le plus proche est sans nul doute l'immersion canadienne, qui a, et cela nous sera fort utile, retenu l'attention à la fois des chercheurs mais également des pouvoirs politiques au Canada depuis les premières écoles immersives des années 1960, donnant lieu à un nombre impressionnant d'ouvrages, d'articles et de synthèses sur le sujet.

3. *Proximité avec l'enseignement immersif*

Si les recherches se sont avant tout concentrées sur l'enseignement bilingue pour les minorités linguistiques ou sociales, une exception notoire est l'immersion canadienne, qui a non seulement fait l'objet de nombreuses études et publications, mais a également bénéficié du soutien des pouvoirs publics au Canada – ce dernier aspect générant l'autre, par le biais de financements, nombreux (Calvé 1991). L'immersion canadienne nous intéresse tout particulièrement car il s'agit d'un système comparable à celui mis en place dans les lycées français à l'étranger ; la riche production scientifique dont elle fait l'objet doit donc pouvoir servir de base à étudier de plus près leur fonctionnement.

L'enseignement de type immersif est pertinent pour notre recherche à plusieurs égards : d'une part parce qu'il s'agit du même type d'enseignement et du même type d'organisation des cursus, et d'autre part parce que les langues en jeu sont les mêmes, l'anglais et le français. Les études sur l'immersion doivent donc nous servir de base pour énumérer quelques principes généraux, pour ensuite approfondir certaines questions qui n'ont pas encore été totalement explorées. Les origines et les postulats théoriques derrière l'immersion canadienne doivent également être pris en compte pour comprendre jusqu'où le parallèle avec les lycées français peut être pertinent ou non.

L'immersion se définit en effet comme un système éducatif où "un groupe d'enfants locuteurs d'une L1 reçoit tout ou partie de sa scolarisation par le biais d'une L2 qui en est le vecteur d'enseignement/instruction" (Hamers et Blanc, 2000, p.332, notre traduction⁸). Au Canada, il s'agit d'enfants anglophones, scolarisés en français. Plusieurs types de classes immersives existent, selon l'âge auquel l'enfant commence sa scolarisation en L2 ou la proportion de L2 dans le cursus. L'immersion peut ainsi être précoce, si elle commence dès la maternelle, moyenne si elle commence au primaire, et

⁸ "Immersion simply means that a group of L1 speaking children receive all or part of their schooling through a L2 as a medium of instruction." (Hamers & Blanc, 2000, p.332)

tardive au secondaire. L'immersion peut également être totale (tous les cours sont en français) ou partielle (au moins 50% des cours sont en français).

L'immersion est souvent présentée comme une "expérience" ou encore une "aventure", partie de l'ambition de certains parents anglophones de St Lambert, petite commune de la banlieue montréalaise, de donner à leurs enfants une éducation bilingue afin qu'ils puissent trouver leur place professionnellement et socialement dans un milieu où les revendications des francophones se faisaient de plus en plus entendre. Peu satisfaits de l'enseignement traditionnel des langues et des résultats décevants de la méthode en vogue à l'époque, la méthode audio-orale, reposant essentiellement sur la répétition et les exercices structuraux, un autre système était à trouver et à inventer pour que leurs enfants puissent réellement être capables de parler couramment français. L'initiative ne fut pas laissée au hasard et aux seules intuitions des parents : ce qui fait toute l'originalité et l'intérêt du projet, c'est qu'il fut élaboré conjointement et avec l'aide des chercheurs de l'Université McGill, le psychologue Wallace Lambert et le neurochirurgien Wilder Penfield, garantissant une caution scientifique des plus sérieuses. Dès le début, ce fut donc une expérience pédagogique suivie et concertée, ou, pour reprendre Pierre Calvé (1991), un "risque très calculé".

En 1965 est créée la première classe de maternelle immersive. Les buts initiaux des programmes immersifs étaient de faire en sorte que les enfants sachent parler, lire et écrire en français, qu'ils atteignent un niveau de réussite normal le long de leur scolarité y compris dans leur langue maternelle, et qu'ils sachent apprécier la culture et les traditions des Canadiens francophones et anglophones. Ces objectifs répondaient notamment aux inquiétudes des parents, si bien que dans les années 1970 et 1980, l'essentiel des études sur l'immersion a surtout cherché à confirmer que l'enseignement bilingue de type immersif n'allait pas être néfaste au développement cognitif de l'enfant, en répondant aux questions suivantes : l'enseignement en langue étrangère peut-il porter préjudice au développement de la langue maternelle, au développement des "*literacy skills*" en langue maternelle (savoir lire et écrire), et à la réussite scolaire en général ?

Les études ont vite montré que les enfants n'accusaient en réalité aucun retard dans l'apprentissage de leur langue maternelle ou dans leur réussite scolaire en général, en comparant les résultats des enfants scolarisés en immersion à des groupes dits de "contrôle", c'est-à-dire des enfants anglophones scolarisés dans le système traditionnel. Ces études ont souligné qu'il n'y avait pas de retard dans le développement de la langue maternelle ; tout au plus, dans certains cas un petit retard pouvait être constaté dans

l'acquisition du lire et de l'écrire en anglais, mais celui-ci se rattrapait rapidement les années suivantes (Genesee 2004). Les premiers résultats de l'immersion ont également prouvé que la réussite scolaire était tout aussi bonne que dans le groupe de contrôle, et, sans surprise, que les résultats en français étaient bien meilleurs comparés aux anglophones suivant des enseignements traditionnels de français (2h par semaine environ). Ces premières recherches ont suscité un vif enthousiasme, et l'on considérait alors l'enseignement immersif comme une véritable réussite, avec des enfants anglophones dont la compétence en français avoisinait celle de leurs pairs francophones.

Une autre question débattue a été celle de l'âge le plus adéquat pour commencer l'immersion. Dans le bilan de la recherche qu'il dresse sur cette question, Genesee (2004) indique que certaines études sont contradictoires à ce sujet – certaines indiquent que l'immersion précoce (à partir de la maternelle) produit de meilleurs résultats en L2, mais d'autres indiquent que l'immersion tardive (après 10 ans) peut produire le même niveau de compétence. Ce que l'on peut retenir, c'est que globalement, les deux tranches d'âges où peut commencer l'immersion présentent des avantages, et qu'elles doivent leur résultats à des stratégies différentes. En ce qui concerne l'immersion précoce, il est reconnu que les enfants sont plus spontanément ouverts aux nouvelles langues et aux nouvelles cultures, qu'ils bénéficient nécessairement de plus de temps d'exposition à la langue, et que les styles d'apprentissage des jeunes enfants sont compatibles avec des méthodes pédagogiques ludiques d'apprentissage d'une L2. Les élèves plus âgés, eux, bénéficient d'une L1 complètement développée, et en plus de leurs compétences en lecture et écriture, de plus grandes capacités de réflexion sur le langage ; leur motivation serait également plus grande (Genesee 2004, p.558).

Depuis, l'intérêt pour l'immersion n'a pas faibli, mais aux questions initiales s'en sont succédées de nouvelles. L'optimisme des années 1970/1980 a laissé place à une phase critique de remise en question de l'immersion. Nous détaillerons dans le point suivant ces critiques soulevant les limites du système ; l'important ici étant de souligner les orientations actuelles suivies par la recherche, auxquelles nous souhaitons contribuer. Dans son article de 1991, Pierre Calvé dresse un état des lieux de la recherche sur l'immersion et conclut par une série de questions et de points qu'il reste à traiter. Un article similaire est celui de Genesee, plus récent (2004), où la même démarche est appliquée. Certaines de ces questions se recoupent et sont donc toujours au cœur des réflexions actuelles malgré les dix années qui séparent les deux articles : l'attention se place désormais principalement sur les processus pédagogiques à l'œuvre dans la classe

d'immersion. On s'intéresse ainsi aux traits distinctifs de la pédagogie immersive ; on s'interroge sur la meilleure façon de gérer la transmission d'un contenu et en même temps les formes linguistiques qui le véhiculent, et l'on cherche à gérer au mieux les erreurs de langue en L2 qui peuvent subsister au fil des années de scolarisation. En résumé, il s'agit de réfléchir à une question globale, qui est de savoir quelle didactique, quelle pédagogie est la plus efficace et la mieux adaptée à l'enseignement immersif, et d'étudier au plus près les besoins spécifiques des élèves en immersion. Certaines recherches se sont également penchées sur l'efficacité potentielle du dispositif immersif pour des enfants en difficulté (enfants handicapés, ou souffrant de troubles émotionnels et neurologiques, Genesee 2007).

En partant du principe que les terrains observés pour notre étude correspondent à des situations immersives, nous souhaitons participer à cet effort de recherche sur la question de la pédagogie la plus adaptée à l'enseignement immersif. Il convient toutefois d'énoncer ici quelques précautions quant à l'équivalence que nous avons proposée entre l'immersion canadienne et notre terrain d'étude.

Il est fréquent de lire dans la littérature des avertissements quant aux transferts d'une situation didactique à une autre, et en particulier pour l'immersion. Ici, c'est encore une fois l'influence du contexte sociolinguistique qui doit nous faire émettre certaines réserves. Dans le cadre de l'immersion canadienne, le bilinguisme est une valeur, un principe inscrit dans la politique officielle du pays. Mais il ne faut pas oublier que ce principe, en particulier dans les années 1960, n'allait pas de soi, et, de fait, n'était pas encore inscrit dans la constitution (il fallut attendre 1964 pour cela). Genesee, dans son article de 1984, le relève et l'explique très clairement – la première motivation derrière l'immersion n'était pas éducative, elle était éminemment sociale. Les francophones du Québec étaient victimes de nombreux stéréotypes, et l'immersion était un moyen de supprimer ces stéréotypes chez les anglophones, en intervenant dès l'enfance. Du côté anglophone, les premiers parents qui, dans les années 1970 souhaitaient scolariser leurs enfants en immersion le faisaient dans un but bien précis : dans une société où les francophones gagnaient de plus en plus d'aplomb, il était nécessaire que leurs enfants soient capables de travailler en français (Gajo 2001). L'immersion présentait donc un intérêt pour le gouvernement canadien, comme un projet permettant de rassembler "les deux solitudes", selon l'expression consacrée par l'écrivain Hugh MacLennan – cet intérêt gouvernemental se traduisant par la suite par de nombreux financements pour étudier précisément l'immersion.

Malgré les tensions entre les deux communautés, il subsiste que l'anglais et le français sont deux langues avec une longue histoire au Canada, et revêtent une signification historique, politique et sociale aux yeux des locuteurs. Le français, pour la communauté anglophone canadienne, reste une langue "palpable", connue et tangible, associée à un groupe de locuteurs qui a une présence dans le pays, une histoire, un folklore – même si les deux communautés peuvent rester relativement isolées.

Dans le cas des écoles françaises observées, un tel support communautaire et politique n'a pas lieu d'être – comme on l'a vu, la cause du bilinguisme aux États-Unis est loin d'être acquise et la langue française n'a aucune présence dans la société environnant les enfants. Ces facteurs sont à prendre en compte car même si les cadres didactiques sont sensiblement les mêmes, cela influe sur les raisons qui motivent l'apprentissage de la langue, et sur l'exposition potentielle à la communauté francophone, et par conséquent, cela a une incidence potentielle sur le déroulement de l'apprentissage même de la langue. Dans notre recherche de Master 2, nous avons ainsi relevé le cas d'un enfant espagnol scolarisé au lycée français de Valence, en échec scolaire et en proie à de grandes difficultés avec le français. Dans ses mots, la seule raison pour laquelle il était scolarisé dans cette école était sa proximité géographique avec son domicile. Rien à voir, donc, avec une visée langagière quelconque : les directeurs de l'établissement reconnaissaient eux-mêmes très facilement que les parents choisissaient le lycée français pour sa réputation académique, mais qu'en général il venait seulement en second choix après l'école britannique, en regrettant que le vecteur d'enseignement ne soit pas l'anglais.

La langue française, dans notre cas et contrairement au cas canadien, n'est donc pas nécessairement une motivation à la scolarisation bilingue. Dans le cadre de la présente étude, les enfants nationaux sont anglophones, et les parents n'ont pas nécessairement de hiérarchie préconçue sur la langue qui doit être apprise par leur enfant. Mais les précautions concernant un choix d'école uniquement motivé par la réputation académique sont toujours valables : il faut prendre garde à ce qu'il y ait également une justification linguistique à la scolarisation bilingue (apprendre une deuxième langue, parce que c'est utile pour la vie professionnelle d'adulte, parce que cela ouvre des opportunités, à une autre culture...). En l'absence de la langue dans la société, l'apprentissage de celle-ci doit être justifié et motivé, sans quoi l'enfant peut potentiellement mal vivre une scolarisation dans une école où il ne comprend pas la langue et où elle ne lui est pas familière. Il est également très important que ces précautions soient transmises par les acteurs administratifs de l'école, en particulier ceux

responsables du "recrutement" des élèves, faute de quoi les parents eux-mêmes ne sauraient relayer ce discours.

Une autre réserve à garder à l'esprit lorsque l'on compare immersion et écoles françaises à l'étranger est que l'immersion est un système canadien, prévu par des Canadiens et pour des enfants canadiens. Autrement dit, il n'y a pas eu d'importation d'un système scolaire étranger – ce n'est pas le cas avec les écoles françaises à l'étranger. Cette différence aura surtout un impact sur les décalages possibles dans la culture scolaire, en particulier parce que les professeurs, mais également tous les supports pédagogiques (manuels par exemple) sont français. Un travail supplémentaire, dans notre cas, peut donc être nécessaire pour minimiser ces différences, ou tout du moins sensibiliser à la fois les élèves, les parents mais également les enseignants.

B. Principes et filiations didactiques de l'enseignement en immersion

Si la motivation première pour l'enseignement en immersion au Canada était d'ordre social, les enjeux linguistiques et didactiques n'étaient pas moindres. Parce qu'il s'agissait d'apprendre aux enfants une nouvelle langue qui allait être le véhicule de toute leur scolarisation, l'immersion devait reposer sur des principes didactiques bien définis. Derrière l'immersion se trouve en effet un ensemble de postulats liés à l'apprentissage des langues étrangères, avant tout tributaires des théories en vogue dans les années 1960 et 1970 dans le domaine de la psychologie et de la didactique des langues.

Pour réfléchir à une pédagogie efficace et adaptée à l'enseignement immersif, il convient de rappeler les grands principes didactiques guidant l'apprentissage de la langue étrangère, langue de scolarisation, en immersion. Bien que les lycées français à l'étranger n'aient pas bénéficié d'un intérêt aussi explicite et soutenu de la recherche, ces grands principes se retrouvent en filigrane du discours des acteurs de ces écoles (enseignants, directeurs, personnel administratif), et surtout dans la façon d'enseigner. Les principes énoncés dans les points suivants, bien que faisant référence à l'expérience canadienne, nous éclairent donc également sur les implicites à l'œuvre dans les écoles observées.

1. De la méthode naturelle à l'enseignement bilingue institutionnalisé

Le premier principe fondamental sur lequel s'est construit l'enseignement en immersion repose sur une conception globale de l'apprentissage des langues étrangères. Cette conception est celle d'un apprentissage dit "naturel", où l'appropriation de la deuxième langue est censée reproduire l'acquisition de la langue maternelle, *a priori* sans effort et sans démarche visible, raisonnée et formelle d'instruction : "l'acquisition de la deuxième langue se produit aussi naturellement que possible, sur le modèle de la première langue apprise à la maison" (Lapkin & Cummins 1984, p.61, notre traduction⁹). Cette conception a depuis été remise quelque peu en cause, et nous pensons que les limites que connaît l'enseignement de type immersif sont directement imputables à cette vision de l'apprentissage, comme nous le montrerons dans le point suivant. Il est néanmoins important de connaître en détail les implications de cette hypothèse, car non seulement s'agit-il d'un principe fondateur, mais il s'agit surtout d'un principe fortement ancré dans un contexte didactique précis, celui des années 1970 et 1980.

L'idée en elle-même est vieille comme le monde, ou presque – faire apprendre aux enfants une langue étrangère au contact de locuteurs natifs, afin qu'ils apprennent la langue en la parlant, sans avoir nécessairement besoin de cours de grammaire ou de langue. C'est là le principe même du précepteur étranger, employé dans les familles aristocrates pour permettre à leurs enfants d'être immergés dans un "bain linguistique", duquel découlera leur apprentissage de la langue. On peut remonter cette pratique jusque l'Antiquité romaine voire au-delà (Germain 1993) ; l'expression "méthode naturelle" quant à elle aurait été utilisée couramment dès le 17^{ème} (Puren 1988, p.34). Certains philosophes se sont faits les avocats de cette méthode - sont fréquemment cités Montaigne et Locke, le premier déplorant l'enseignement du latin au collège, alors qu'il le parlait couramment plus jeune grâce à son précepteur. Quant au second, ses *Quelques pensées sur l'éducation* (1693) proposent une réflexion de quelques pages sur la "véritable méthode" (§162) pour apprendre une langue étrangère chez les enfants, car "l'étude des langues est de celles qui offrent le moins d'occasions d'embarrasser l'enfant. Les langues en effet s'apprennent par routine, par habitude, par mémoire, et on ne les parle parfaitement bien que lorsqu'on a oublié les règles de la grammaire" (Locke 1693/2007, §167, p.293).

⁹ "Second language acquisition takes place, as naturally as possible, on the model of first language learning in the home" (Lapkin & Cummins 1984, p.61)

L'immersion se veut donc en filiation directe avec ce type de méthode et de façon de concevoir l'apprentissage de la langue étrangère. Or à la fin des années 1970, un autre courant en filiation avec cette méthode naturelle connaît un certain succès, et influencera également l'immersion. Ce que Krashen et Terrell (1982, Terrell 1977) proposent sous le nom "d'approche naturelle" n'est autre qu'une mise à jour, trois siècles plus tard, de ce que pouvait recommander un philosophe comme Locke, mais en s'appuyant sur des connaissances scientifiques, en particulier psychologiques, contemporaines. Ce que les auteurs proposent n'est donc pas radicalement nouveau, et est même terriblement similaire avec ce que Locke préconisait : absence d'enseignement grammatical, absence de recours à la langue maternelle de l'élève, nécessité d'un "bain linguistique " continu. La différence réside dans le fait que cette approche a été conçue pour s'adapter à une salle de classe et ainsi dépasser le cadre "un précepteur – un élève", et, surtout, elle trouve sa justification dans une théorie scientifique et psychologique de l'apprentissage d'une langue étrangère, précisément celle de Krashen.

Celle-ci se fonde sur une distinction entre *acquisition* et *apprentissage*, l'acquisition étant le processus inconscient et informel similaire à celui mis en œuvre lors de l'acquisition de la langue maternelle, et l'apprentissage, processus conscient et contrôlé, mis en œuvre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère avec un professeur (Krashen 1981). Dans l'approche naturelle préconisée par les auteurs, la L2, pour les débutants, doit être apprise dans des conditions d'acquisition et non pas d'apprentissage, pour que l'élève ait des chances de pouvoir communiquer de façon effective. Il s'agit donc de réunir, autant que possible, les conditions qui présidaient à l'acquisition de la langue maternelle, et de les reproduire pour l'acquisition de la L2.

Cette conception repose donc entièrement sur un parallèle avec l'acquisition de la langue maternelle, et les références y sont très explicites. On conseille par exemple aux professeurs de langue de s'inspirer des parents, par exemple d'utiliser le "*caretaker speech*" (le langage adressé aux enfants, soit un rythme plus lent, des répétitions fréquentes, une syntaxe simplifiée...). Terrell (1982) cite ainsi en conclusion de son article Roger Brown, spécialiste de l'acquisition de la langue maternelle, et va jusqu'à suggérer que les professeurs de langue étrangère ne pourraient pas recevoir de meilleur conseil que d'imiter ce que font les parents avec leurs enfants, comme chercher à maintenir la communication, s'intéresser uniquement au sens d'une conversation.

Les influences de ce courant sur l'immersion sont tangibles. D'une part parce que l'adjectif "naturel" revient dans tous les écrits concernant l'immersion – voir par exemple Lambert (1984, p.11), notre traduction :

Le concept de la scolarisation en immersion a été fondé sur un présupposé très important et fondamental – l'hypothèse selon laquelle on apprend une deuxième (ou troisième) langue de la même façon que l'on apprend sa langue maternelle, c'est-à-dire **dans des contextes où l'on y est exposé sous une forme naturelle** et où l'on est socialement motivé pour communiquer.¹⁰

D'autre part, les références au développement de la langue maternelle, elles aussi, sont très explicites, citations de psychologues à l'appui : Lapkin et Cummins citent ainsi Wilder Penfield, l'un des spécialistes ayant dès le départ a donné une caution scientifique au mouvement immersif, qui préconise la "méthode maternelle" ("*the mother's method*", 1984 p.65) pour apprendre une deuxième langue. Le parallèle avec la L1 va plus loin qu'une simple indication sur les conditions idéales de communication, il s'agit d'un véritable programme d'apprentissage, où les étapes du développement de la L1 servent de repère pour celui de la L2.

Que ce soit dans l'approche de Krashen et Terrell, pour les adultes, ou dans l'enseignement en immersion pour des enfants, il faut veiller à ce que ces étapes soient respectées. La compréhension est ainsi l'objectif premier à atteindre, avant toute production, au motif que la compréhension précède les premiers mots et premiers énoncés, en L1 tout comme en L2 (Genesee 1984, p.44). De même que dans l'approche naturelle, où les élèves ne sont pas obligés de parler tout de suite s'ils ne s'en sentent pas capables et où l'objectif premier est d'assurer la compréhension de la langue étrangère, la première année d'immersion, soit l'équivalent de la grande section de maternelle, devra être consacrée à cette exigence de compréhension. Les élèves sont autorisés à avoir une "période silencieuse" d'un an, un an et demi avant que l'on ne s'attende à ce qu'ils produisent des énoncés en français (Lapkin & Cummins 1984). Cela ne signifie pas, bien entendu, que l'enfant ne parle pas du tout – il est autorisé à le faire dans sa langue maternelle, mais cela indique néanmoins que les attentes vis-à-vis de la production en langue étrangère sont raisonnables et qu'il n'est pas possible d'exiger d'un enfant qu'il parle dans une langue autre que sa langue maternelle du jour au lendemain, sur le simple principe qu'il y est exposé à longueur de journée.

¹⁰ "The concept of immersion schooling was based on a very important and fundamental premise – that people learn a second, (or third), language in the same way they learn their first; that is, in contexts where they are exposed to it in its natural form and where they are socially motivated to communicate" (Lambert 1984, p.12)

Le même parallèle L1/L2 est établi avec la correction – à partir de l'idée que les parents corrigeaient peu les erreurs linguistiques de leurs enfants mais plutôt le sens de leurs énoncés, les enseignants en immersion sont conseillés de ne pas corriger systématiquement leurs erreurs de langue en français (Genesee 1984, p.44) mais plutôt de se concentrer sur le sens que l'enfant souhaite transmettre.

Outre les théories psycholinguistiques de Krashen, on peut également sentir en filigrane les recherches de Chomsky sur l'acquisition, puisque toute cette réflexion sur la meilleure façon d'apprendre une L2 repose également sur l'idée que l'âge des enfants est une des clefs pour ce meilleur apprentissage, ce qui renvoie par conséquent à l'hypothèse d'un dispositif "inné", spécialisé pour les langues. Cependant, les spécialistes de l'immersion semblent rester prudents sur ces explications et s'en tiennent à l'observation empirique – Genesee (1984 p.42) mentionne bien au passage les théories de Chomsky, mais cite également d'autres chercheurs et est plutôt favorable à une explication sociale pour expliquer l'éventuelle prédisposition des enfants à apprendre les langues – les enfants sont plus disposés, affectivement, à apprendre une langue étrangère car ils n'auraient pas encore eu le temps de construire des représentations, des préjugés sur la langue qu'ils vont apprendre ou le groupe associé à la langue qu'ils vont apprendre.

Ce principe de parallèle entre enseignement en immersion et acquisition de la L1 est donc très fortement marqué dans la littérature sur l'immersion, même dans la littérature récente – voir par exemple Cuq & Gruca 2005, où l'on explique que "le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue" (p.342). Toutefois, il semblerait que l'on ait quelque peu déplacé l'idée de conditions d'acquisition de la "langue maternelle" à un concept moins précis, plus général, que sont les conditions d'acquisition "hors de la classe". Dans son article d'origine de 1977, Terrell définissait par ailleurs l'adjectif "naturel" comme faisant référence à tout contexte non-académique (Terrell 1977, p.325). La gageure pour l'enseignement immersif est donc de réussir à reproduire ces conditions dites "naturelles" en contexte scolaire, autrement dit de reproduire l'idée d'un bain linguistique fondé sur l'idée d'interaction et de conversation, tout en veillant à ce qu'il soit propice à l'apprentissage à la fois de la langue et des connaissances scolaires. Relever ce défi repose alors sur un principe simple : l'apprentissage de la langue doit être concomitant à celui des connaissances.

2. *La langue, accessoire du contenu*

Le deuxième principe de base concernant l'apprentissage de la L2 en immersion, outre le parallèle entre la L1 et la L2, repose sur la nécessité, pour que l'apprentissage se déroule de façon attendue et optimale, de créer des conditions de communication favorables, qui se définissent par le principe d'une interaction porteuse de sens ("*meaningful interaction*"). Ce principe est le corollaire du parallèle établi avec le développement de la langue maternelle : l'interaction mère-enfant se caractérise par des échanges qui ont un but, qui ont un sens pour l'enfant et qui par conséquent l'incitent à communiquer avec son entourage ; ses facultés de langage se développent en conséquence. L'hypothèse est que si ce type d'interaction est reproduit à l'école (Lapkin & Cummins 1984, p.63), alors l'enfant pourra apprendre la L2 sans s'en rendre compte, car apprendre la L2 n'est pas sa motivation première mais uniquement le support verbal utilisé pour une activité qui le motive. Lambert va jusqu'à dire que la nouvelle langue n'est finalement qu'accessoire, un simple "accompagnement verbal"¹¹ (Lambert 1984, p.11). Le rôle du professeur sera donc de proposer des activités suffisamment stimulantes pour l'enfant, de sorte que la L2 ne soit pas une barrière à son intérêt, pour créer au contraire le désir de communiquer malgré la nouvelle langue.

Le pari est donc de privilégier un enseignement de la langue axé sur le contenu plutôt que sur les formes langagières en elles-mêmes. Cette distinction est devenue en quelque sorte la marque de fabrique de l'enseignement en immersion, et de l'enseignement bilingue en général. Elle se retrouve dans la littérature sous la dichotomie entre les approches dites "*language-driven*" et "*content-driven*", autrement dit celles axées sur le langage et celles axées sur le contenu, où les premières ont pour objet uniquement l'enseignement de la langue, comme dans un cours traditionnel, tandis que dans les secondes, le contenu et les formes langagières sont tout aussi importantes, de sorte que la réussite scolaire, l'apprentissage des connaissances sont des objectifs concurrents à la maîtrise de la langue (Met 1998, Genesee 2004). Dans le premier cas, le contenu, les supports servent uniquement de prétexte à l'appropriation de la langue ; dans le deuxième, l'apprentissage du contenu, et non pas de la langue, est la véritable motivation première.

Tout l'intérêt réside alors dans les disciplines dites non linguistiques (DNL), comme l'histoire, les mathématiques, ou n'importe quelle discipline du cursus. Bien que

¹¹ "From the start, the learning of language is made quite incidental to learning how to make and do interesting things. The new language becomes a constant verbal accompaniment rather than the focus" (Lambert 1984, p.12)

l'appellation ainsi que et les études concernant les DNL soient relativement récentes, Genesee indiquait déjà dans les années 1970 l'importance de ces "*nonlanguage subjects*" en immersion.

Pourquoi une telle emphase sur un enseignement de la langue via le contenu ? Se focaliser sur le sens constitue un moyen de préserver l'authenticité des échanges et de la communication, gage d'un apprentissage ancré dans un contexte réel de communication : "apprendre la langue à travers le contenu fournit aux élèves des occasions d'utiliser la langue telle qu'elle fonctionne dans le monde réel : pour transmettre des significations authentiques, pour des buts authentiques, pour réaliser des tâches authentiques" (Met 1998, p.36, notre traduction¹²). Il ne s'agit donc pas, dans l'esprit des instigateurs de l'enseignement immersif, d'avoir quelques notions de grammaire ou de connaître quelques énoncés préfabriqués, comme à l'issue d'un cours de langue traditionnel, mais d'être capable de fonctionner en L2 dans des situations authentiques de communication. Pour bien marquer cette différence avec un cours de langue traditionnel, l'enseignement explicite de la grammaire n'avait au départ pas sa place en-dehors de la discipline "français" - l'exposition à la L2 via le contenu devait suffire à l'appropriation des formes langagières, et les erreurs se corrigeraient toutes seules un jour ou l'autre.

Notons au passage qu'il est donc impératif, dans cette conception de l'enseignement, que l'enseignant soit lui-même bilingue ou ait un minimum de compétence dans la langue maternelle des enfants. Durant la première année d'immersion, où l'enfant n'est pas censé produire tout de suite des énoncés en français (voir supra), l'enseignant doit en effet être en mesure de comprendre ce que dit l'enfant dans sa langue maternelle, même si c'est pour lui répondre uniquement en L2, afin de maintenir les échanges et la continuité dans la communication.

Cette conception de l'apprentissage, avec la communication comme objectif premier, donne à l'immersion une place particulière dans les traditions d'enseignement des langues – cela permet de rappeler que c'est uniquement par le biais et par l'appui sur les recherches en didactique des langues étrangères et secondes que l'on pourra poser les jalons d'une pédagogie et méthodologie propres à l'enseignement de type immersif.

¹² "Learning language through content provides students with opportunities to use language as it functions in the real world: to communicate authentic meanings, for authentic purposes, and to accomplish authentic tasks." (Met 1998, p.36).

3. *L'"ultime accomplissement" des méthodes communicatives ?*

L'expérience immersive est, comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), "une véritable méthodologie didactique", et a sa place dans le panorama des méthodes d'enseignement des langues, puisque même si la langue est un "accessoire", le but est bien d'apprendre le français, en même temps que d'être scolarisé. C'est en cela que l'immersion est intéressante, car au-delà de la question sociale des groupes anglophones au Canada ou au-delà de l'aspect "expérimentation" en enseignement bilingue, elle a également permis de nourrir la réflexion sur la didactique des langues dans son ensemble, et d'apporter des éléments de réponse à quelques questions qui ont occupé les chercheurs depuis un certain nombre d'années.

L'immersion, nous l'avons dit, se positionne dans la filiation de la méthode "naturelle", en allant plus loin puisqu'elle l'institutionnalise, tant et si bien que Gajo (2001) la considère comme "la première génération" d'enseignement bilingue. Par la suite naîtront en Europe les dispositifs comme EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère), ou les classes européennes. Plus globalement et en dehors du champ de l'enseignement bilingue, l'immersion se positionne également dans le champ des approches dites "communicatives", commencées dans les années 1980, dans lesquelles la langue est perçue comme un instrument d'interaction sociale, et où la langue apprise doit refléter les situations de communications de la vie de tous les jours – pour l'enseignement en immersion, il s'agit bien sûr de l'utilisation de la langue pour la vie scolaire.

Or ce positionnement en didactique et ces conceptions de l'apprentissage de la langue n'arrivent pas par hasard – elles se justifient certes par certaines théories linguistiques ou psycholinguistiques, mais elles se construisent surtout par rapport aux succès ou aux échecs d'autres méthodes. En arrière-plan de l'enseignement immersif se dessine en effet une critique assez marquée de l'enseignement des langues vivantes traditionnel. De la même façon que Locke et Montaigne critiquaient tout deux les méthodes classiques d'enseignement du latin, fondées sur l'apprentissage de la grammaire, du lexique et sur l'exercice de la traduction, l'enseignement en immersion se veut également une réponse aux méthodes en vogue dans les années 1960/1970 en Amérique du Nord, les méthodes audio-orales, qui n'ont pas donné satisfaction quant à leur capacité à rendre les apprenants capables de communiquer de façon efficace (Genesee 1984). Derrière une approche centrée sur le contenu et sur des interactions qui ont du sens pour

les élèves est donc critiquée l'artificialité des méthodes utilisées jusque lors, que ce soit les méthodes grammaire-traduction ou les méthodes audio-orales, fondées pour les premières sur de la grammaire explicite et pour les secondes sur l'écoute et la répétition de structures langagières, souvent hors contexte et hors situation de communication réelle.

Dans ce cadre, l'immersion, en tant qu'approche expérimentale, se voulait être une approche relativement révolutionnaire, comme un "ultime accomplissement" des méthodes communicatives (Gajo 2001). Pourtant, malgré les premiers résultats très encourageants des premières promotions immersives, et malgré le succès grandissant de l'immersion, le principe d'un enseignement exclusivement axé sur le contenu a été quelque peu remis en cause dans les années 1990. Devant certaines faiblesses d'expression récurrentes de la part des étudiants en immersion, il a été question de savoir si un enseignement massivement axé sur le contenu et évitant toute grammaire explicite était tout compte fait la méthode adaptée (Calvé 1991).

En conséquence, c'est le spectre d'un débat classique, en filigrane de toute l'histoire de la didactique des langues étrangères qui a refait surface, à savoir le débat entre approches centrées sur un enseignement plus grammatical de la langue, et un enseignement beaucoup plus orienté vers la communication, impliquant en général un apprentissage et un enseignement implicite de la grammaire. Mais l'expérience immersive a permis de faire avancer ce débat, puisque l'orientation des recherches actuelles, notamment par le biais des chercheurs comme Lyster (1994, 2008) ou encore Norris & Ortega (2003), semble privilégier un retour à un enseignement faisant plus de place aux formes langagières, tout en trouvant un équilibre entre transmission des contenus et maîtrise de la forme.

Ce revirement pédagogique nécessaire remet donc en question le principe d'un enseignement de la langue transmis quasi-exclusivement par le biais d'un contenu, principe qui venait lui-même du parallèle établi entre le développement de la L1 et celui de la L2. Ces principes fondateurs sont selon nous à l'origine des limites connues de l'enseignement en immersion, et sont donc à réévaluer.

C. L'immersion et ses limites

Le défi que l'immersion pensait relever était de reproduire autant que possible les conditions d'acquisition de la langue maternelle pour apprendre une L2. Ces conditions, dans les premières recherches sur l'immersion, se résumaient principalement à assurer une communication authentique, porteuse de sens, afin que l'enfant puisse apprendre la L2 sans s'en rendre compte, par le biais d'activités intrinsèquement motivantes qui l'incitaient à communiquer et interagir avec l'enseignant ou ses pairs.

Dans les années 1990, l'enthousiasme des premières études a laissé place à une phase de remise en question de l'enseignement immersif et de ses principes, car le défi ne semblait finalement pas tout à fait relevé : la qualité du français des élèves d'immersion avait fait l'objet d'études qualitatives plus poussées et l'on s'est rendu compte que leur compétence n'était pas réellement du même niveau que celle des francophones natifs. Les principes de base associés à l'enseignement immersif devaient donc être examinés sous un angle nouveau.

À nouveau, la réflexion que nous proposons sur l'immersion et ses limites doit être comprise en parallèle avec les situations des écoles françaises à l'étranger. Connaître ces limites peut contribuer à éviter certains écueils et anticiper les difficultés ; les prendre en compte peut fournir quelques orientations dans l'élaboration d'une démarche didactique adaptée.

1. Les limites connues de l'immersion

Passée la bonne surprise des premiers résultats de l'enseignement en immersion, où l'on a peu hésité à dire que le niveau de français des enfants scolarisés en immersion égalait le niveau des francophones natifs, les années 1990 ont été marquées par une certaine pause "réflexive" ou une certaine remise en question de ces résultats. Les premières recherches, nous l'avons dit, cherchaient surtout à répondre aux premières interrogations et premières inquiétudes des parents – la L1 de l'enfant allait-elle se développer normalement ? La réussite scolaire de l'enfant allait-elle être mise en péril s'il est scolarisé dans une langue qu'il apprend en même temps qu'il va à l'école ? À ces questions, les premières générations immersives avaient répondu en montrant qu'elles n'accusaient aucun retard, que ce soit au niveau de leur langue maternelle ou au niveau de leurs connaissances scolaires. L'engouement pour le dispositif pouvait alors commencer –

Krashen lui-même dira de l'immersion qu'il s'agit du "programme le plus réussi qui ait jamais été connu dans la littérature de la profession de l'enseignement des langues"¹³ (1984, cité par LeBlanc 1992, p.67).

Certains chercheurs ont cependant estimé que ce succès, bien que non négligeable, était peut-être un peu trop rapidement proclamé comme complet, et était somme toute assez relatif. Premières cibles des critiques, les méthodes sur lesquelles reposent ces premiers résultats, où la démarche consistait à comparer des groupes d'enfants en immersion, leur niveau en français, et le niveau de français d'enfants anglophones scolarisés dans des programmes dits "de base", c'est-à-dire suivant une scolarité où le français n'est enseigné que quelques heures par semaine. Non sans ironie, des chercheurs tels Gilles Bibeau (1991, p.128) se sont interrogés :

Ainsi, si succès veut dire que les petits anglophones de l'immersion apprennent en 4000 heures plus de français que les autres petits anglophones ou allophones en 400 heures, l'immersion est un immense succès ; si succès veut dire que les enfants de l'immersion atteignent durant ce temps une compétence linguistique semblable à celle de leurs pairs francophones, l'immersion est un véritable échec.

Cependant, et Bibeau le reconnaît quelques lignes plus loin, ces parallèles avaient surtout été établis au début : très vite, on avait souligné que les compétences en compréhension (écrite et orale) des enfants en immersion semblaient meilleures que celles en production (également écrite et orale), et l'on était revenu sur le principe que le niveau en français entre francophones d'immersion et francophones natifs était similaire.

La plus importante critique faite à l'immersion dans les années 1990 porte en effet sur la qualité du français des élèves qui y sont scolarisés. Dès 1984, des chercheurs comme Swain soulignent que les élèves d'immersion s'expriment suffisamment bien pour leurs besoins communicatifs scolaires, mais pas assez pour qu'on les considère comme des locuteurs natifs. Les manifestations de cette différence sont claires pour Bibeau : "lorsque vient le temps de s'exprimer, la majorité [des élèves] hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés, contournent les structures plus complexes dans des phrases souvent alambiquées, manquent de vocabulaire, gardent un accent étranger et commettent de nombreuses fautes d'écriture. Environ la moitié de leurs énoncés sont fautifs d'une manière ou d'une autre" (Bibeau 1991, p.128).

¹³ "The most successful program ever recorded in the professional language-teaching literature" (Krashen 1984)

Ce que l'on semble regretter, c'est que le nombre d'heures passées en français n'ait pas suffi, apparemment, à produire le résultat escompté. Rappelons que l'idée était de reproduire le développement de la langue maternelle ; suivant cette logique, on s'attendrait donc à un niveau comparable en L2, ce qui n'est donc pas le cas.

Plusieurs domaines de la compétence de communication de ces élèves souffrent ainsi de quelques lacunes, ou d'un effet de "plafonnement". Si l'on se base sur le modèle proposé par Canale & Swain (1980), sont affectées à la fois la compétence grammaticale et la compétence sociolinguistique. Les élèves en immersion semblent en effet connaître des difficultés avec certains aspects de la langue française, qui sont sources d'erreurs pour les locuteurs anglophones : certains temps des verbes (le passé composé, par exemple, et l'alternance de l'auxiliaire *être* ou *avoir*), le genre des noms (masculin, féminin), les prépositions. Le risque est la fossilisation de ces erreurs, ce que Lyster (1987) souligne en relevant un certain nombre d'expressions fossilisées, couramment entendues dans les salles de classe, et illustrant les points de difficulté mentionnés : "*je suis douze*" pour "j'ai douze ans", "*sur samedi je vais...*" au lieu de "samedi je vais...", ou encore "*ça regarde bon*" au lieu de "ça a l'air bien/bon". Dans nos propres observations, un exemple fréquent – mais non fossilisé, puisqu'il s'agissait des toutes premières productions en classe de maternelle – était l'expression "*je suis fini*" au lieu de "j'ai fini".

La compétence sociolinguistique, quant à elle, est également sujette à des lacunes ou des difficultés d'expression. Lyster (1994) a ainsi tenté de trouver des solutions aux problèmes de variation stylistique que les élèves de l'immersion semblent éprouver, notamment la maîtrise de l'alternance tutoiement / vouvoiement, ou du conditionnel de politesse.

Le problème qui subsiste est donc celui d'un discours approximatif, malgré un certain nombre d'heures d'enseignement en français. L'habileté générale des élèves à communiquer, cependant, reste bonne, ce qui a pour conséquence de faire atteindre ce "seuil illusoire de compétence fonctionnelle" dont parle Calvé (1991, p.10) : LeBlanc souligne à cet égard que la compétence stratégique de ces élèves, elle, est bien développée, autrement dit, leur capacité à paraphraser, à s'appuyer sur le non-verbal, à contourner leurs difficultés d'expression afin d'éviter toute rupture de communication est bien acquise. On peut même aller jusqu'à avancer que le développement de cette compétence peut avoir une incidence négative, puisque si les élèves parviennent à se "débrouiller" et simplement se faire comprendre, les motivations pour améliorer leur expression sont donc moindres.

Le fond du problème est selon nous propre aux situations d'apprentissage exolingues : puisqu'il n'y a pas de contact réel avec la communauté francophone, autrement que par le biais de l'enseignant, alors la "norme" en français devient celle de la classe, éloignée d'un discours plus authentique entre francophones natifs. C'est un phénomène que LeBlanc résume en reconnaissant que certes, le message est transmis et compris – mais est-il pour autant recevable ? (LeBlanc 1992 p.73). Dans les contextes des lycées français, cette question se pose d'autant plus que l'on s'attend tout de même à une expression proche des francophones natifs, dans la mesure où les standards d'évaluation, de comparaison et le matériel pédagogique utilisé sont celui de la France, destiné aux enfants et adolescents francophones.

En lien étroit avec la question des lacunes linguistiques, le manque de contact avec la culture francophone a également fait l'objet de nombreuses critiques. Rappelons que le but de l'immersion avant d'être linguistique, était social. Or au niveau culturel, bien que les élèves d'immersion eussent fait preuve de plus d'ouverture, de moins de stéréotypes à l'égard des francophones canadiens, le constat fut, selon certains, décevant. Selon Bibeau, peu d'élèves ayant bénéficié de l'immersion se retrouvent dans des milieux francophones après leurs études secondaires, et Calvé va même jusque dire que les étudiants d'immersion demeurent "relativement imperméables" à la culture du groupe francophone, avec peu d'intentions de provoquer des contacts avec la communauté francophone, et peu d'intérêt pour les médias français.

Ces limites sont pour nous aussi source d'intérêt, car elles correspondent aux mêmes difficultés rencontrées dans les lycées français, chez les élèves nationaux. Nous avons en effet relevé le même problème de fossilisation, de problèmes de compétence grammaticale et sociolinguistique lors de nos observations au lycée français de Valence. Dans le cadre de la présente étude, si le but premier était surtout de s'intéresser aux enfants de maternelle, où les problèmes de fossilisation ne se rencontrent pas encore mais peuvent néanmoins être prévenus (cf. "je suis fini" pour "j'ai fini"), nous avons pu procéder à quelques entretiens avec un petit groupe d'enfants de CM2. Les limites dans l'expression constatées par les chercheurs canadiens se sont également confirmées lors de nos conversations.

Même si ces gênes dans l'expression apparaissent plus tard que dans les classes qui nous intéressent principalement pour cette étude, l'origine de ces difficultés touche l'ensemble du cursus. Ce sont en effet les principes même de l'immersion qui sont selon nous responsables, d'une certaine façon, de ces difficultés d'apprentissage de la L2, et

c'est pour cette raison que nous estimons que l'enseignement immersif s'est en quelque sorte bâti sur des sables mouvants, et notamment, sur un faux présupposé qu'est le parallèle entre développement de la langue maternelle et celui de la langue seconde.

2. *Le faux présupposé L1 = L2*

À quoi peut-on attribuer les limites de l'enseignement immersif ? On peut considérer, comme Hamers et Blanc (1989) ou encore Pellerin (2008) que les méthodes pédagogiques à l'intérieur de la classe d'immersion ont besoin d'être repensées. Hamers et Blanc soulignaient déjà, dans les années 1980, une certaine passivité des élèves, assez paradoxalement, alors que l'on insistait beaucoup dans le même temps sur la pertinence d'une interaction enseignant/élève. En fait, cette passivité dénoncée par certains auteurs cible surtout la notion de la primauté de la compréhension avant le développement de toute autre compétence. Ainsi, si l'on s'en tient aux premiers principes de l'immersion, la compréhension seule doit suffire au développement de la compétence langagière, même en production – c'est en écoutant, puis en reproduisant ce que l'on a entendu, que l'on finit, "naturellement", par parler la L2. Les erreurs, quant à elles, sont censées se corriger d'elles-mêmes, au fil du temps (Calvé 1991). Or on l'a vu, les erreurs ne se sont pas corrigées d'elles-mêmes ; dans certains cas, elles se sont même fossilisées.

Ce sont donc, plus ou moins directement et ouvertement selon les chercheurs, les théories de Krashen qui se retrouvent ciblées. L'immersion, que l'on prenait pour l'un des meilleurs exemples de l'efficacité de la méthode de Krashen et Terrell, avait donc finalement fait preuve de quelques limites. Les années 1990 correspondent de toutes façons au moment où les théories de l'apprentissage de Krashen sont fortement remises en cause – la distinction entre acquisition et apprentissage comme deux mécanismes séparés ne peut apparaître comme satisfaisante. Comme le rappelle Laurent Gajo (2001), même dans l'interaction quotidienne il est souvent fait appel aux activités métalinguistiques, par exemple pour résoudre un problème de communication. Ces activités et commentaires, si l'on suivait la théorie de Krashen, relèveraient plutôt de l'apprentissage, or elles apparaissent fréquemment dans le développement de la langue maternelle aussi. Des chercheurs comme Lyster ont ainsi cherché à démontrer que, dans les termes de Krashen, l'apprentissage (activité consciente et formelle) pouvait déboucher sur l'acquisition (activité considérée comme inconsciente, informelle), d'où un regain d'intérêt, dans les

pratiques immersives, pour un enseignement dit plus "analytique", où la forme grammaticale serait de nouveau étudiée pour elle-même (Lyster 1994).

Mais ce sont peut-être les fondations entières de l'édifice qui présentent quelques failles : les théories de Krashen et les principes de base de l'immersion reposaient sur la vieille idée que la deuxième langue pouvait s'apprendre aussi facilement que la langue maternelle, à condition de bénéficier d'exposition, d'interactions suffisantes. Dans les années 1990, on commence également à mettre en doute ce présupposé de départ, sans pour autant s'y attarder véritablement – Hamers et Blanc (1989), par exemple, disent tout au plus que, peut-être, ce fut une erreur d'établir ce parallèle, sans se pencher sur les raisons qui font que cette hypothèse n'était pas valable.

Deux raisons principales sont à évoquer pour l'échec de ce postulat de départ. La première raison est de nature psycholinguistique, la deuxième a trait au contexte même de l'apprentissage. Le développement psycholinguistique de l'enfant sera traité en détail dans le chapitre suivant ; néanmoins nous pouvons ici donner quelques brefs éléments de réponse, que nous approfondirons par la suite.

La première raison pour laquelle l'équivalence L1/L2 ne peut fonctionner est tout simplement une question d'âge. Nous l'avons dit au cours de notre premier chapitre sur le bilinguisme : on ne peut comparer les enfants nés dans des familles déjà bilingues, à des enfants provenant de familles monolingues, scolarisés en langue étrangère. Tandis que dans le premier cas, les enfants seront au contact avec les deux langues dès la naissance, dans le deuxième, les enfants sont au contact de la L2 au mieux vers 3 ans (petite section de maternelle), mais plus couramment 4 ou 5 ans (moyenne ou grande section de maternelle). Si l'on pense au développement langagier de la L1, l'exposition à la langue maternelle dure, non depuis la naissance, mais même bien avant (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2003) et se construit donc en 3, 4, voire 5 ans, avec un nombre incalculable d'heures d'exposition et d'interactions avec l'entourage.

L'apprentissage de la langue maternelle est donc un long processus, et, contrairement à la croyance populaire et à ce que des théories nativistes comme celles de Chomsky pourraient laisser penser, difficile – la syntaxe s'élabore petit à petit, la prononciation s'affine au fur et à mesure et les erreurs sont nombreuses. Bien entendu, l'enfant de 4 ans bénéficie également d'un développement cognitif plus élevé que l'enfant de 2 ans qui commence juste à parler : néanmoins, la simple comparaison des parcours langagiers suffit à invalider l'hypothèse d'un développement en L2 parallèle à celui de la L1. D'ailleurs, un élément primordial à prendre en compte est que l'enfant qui commence

sa scolarité en langue étrangère ne vient pas tout seul, mais a pour bagage toute la connaissance qu'il a de sa langue maternelle, qui est encore en construction à l'âge où il commence à être scolarisé – on le voit bien, à travers de l'exemple "je suis fini" (*I am done* en anglais), qui montre à la fois que l'enfant a pris appui sur une structure langagière de sa langue maternelle, mais, qui, en même temps, a compris l'équivalence entre les deux verbes être en français et en anglais, ce qui n'est pas négligeable à ce stade. Cela signifie que l'enfant pourra donc peut-être s'appuyer sur ce qu'il sait déjà faire en L1 pour apprendre en L2, mais en aucun cas il ne s'agit d'un fichier vierge sur lequel tout est à faire. C'est aussi cet aspect qui rend l'élaboration d'une pédagogie en L2 spécifique à la maternelle difficile – si beaucoup d'ouvrages s'intéressent aux enfants bilingues (bilinguisme familial, ou bilinguisme suite à un mouvement migratoire), on commence tout juste à s'intéresser à l'apprentissage d'une L2 par des enfants, mais surtout ceux du primaire, et peu ceux en âge d'être en maternelle.

La deuxième raison pour laquelle l'hypothèse d'une équivalence entre le développement de la L1 et de la L2 est invalidée réside dans les conditions mêmes de l'interaction en immersion. Si l'on ne revient pas sur le principe que la langue doit s'apprendre en interaction, en communication dans des contextes les plus authentiques possibles, il faut prendre en compte que le contexte scolaire ne peut fournir la même source d'interaction que lorsqu'un enfant parle, joue, vit avec son entourage, que ce soit ses parents, frères et sœurs, sa famille, ses amis.

Les conditions d'interaction en classe sont différentes de celles de la vie en-dehors de l'école : l'interaction en classe peut être qualifiée de relativement asymétrique, puisque l'on a un adulte, l'enseignant, qui initie les activités, qui les guide, et qui s'adresse à un groupe classe, à un petit groupe, ou à un élève seulement, selon les circonstances. Les formes langagières ne sont pas non plus tout à fait similaires, comme nous l'avons expliqué dans notre point sur la langue de scolarisation : il y a plus d'impératifs dans le discours de l'enseignant, il peut également faire appel au non verbal pour transmettre son message (gestes), surtout en maternelle. La communication dans la salle de classe a également ses règles : lever la main pour prendre la parole, parler si l'enseignant l'a autorisé, demander si l'on peut sortir. Elle a donc son propre fonctionnement, comme le fait que l'enseignant pose des questions alors qu'il sait la réponse.

Évidemment, dans un modèle inspiré des méthodes naturelles où la compréhension était l'élément clef de la réussite de l'apprentissage de la L2, ce contexte scolaire n'avait peut-être pas véritablement d'incidence – écouter le professeur, même sans

prendre la parole, était probablement suffisant ; le cadre scolaire convenait donc plutôt bien à ce type d'activité. En revanche, dès lors que l'on s'intéresse à l'interaction, alors l'incidence n'est plus la même. Une des enseignantes avec laquelle nous avons travaillé estimait que ses élèves de grande section bénéficiaient, tout au plus, dans une journée de cours, d'une ou deux minutes de production orale en français, du fait de ce cadre interactionnel, où un seul adulte parle à une quinzaine ou vingtaine d'enfants. Comment peut-on alors comparer le développement de la langue maternelle, où l'enfant peut être sans cesse en interaction, dans la conversation, avec son entourage, et une prise de parole de quelques instants – le principe de la communication scolaire faisant que l'enseignant ne demande généralement pas toujours aux mêmes élèves de répondre ? Les lacunes d'expression, dans ce contexte, ne doivent donc pas surprendre – surtout si l'on considère que passé le primaire, la possibilité de ne pas participer en classe augmente fortement, si bien qu'un élève du secondaire peut très bien passer sa journée sans avoir parlé un seul mot de français.

Il faut aussi rappeler le rôle que joue le contexte sociolinguistique à cet égard : dans un cadre immersif, seul l'enseignant, et au mieux quelques camarades (un ou deux par classe tout au plus) sont des francophones natifs. La L2, pour les élèves nationaux, peut donc rester très abstraite, sans pertinence avec leur réel en dehors de la classe.

Au-delà du parallèle L1/L2, c'est toute la notion d'apprentissage dit "naturel" qui se retrouve mise à mal. On peut d'ailleurs s'interroger sur cet adjectif, utilisé un peu partout, comme s'il était tenu pour acquis, du fait de son emploi remontant à des siècles auparavant en didactique. Un apprentissage de la langue traditionnel, en salle de classe, ne serait donc pas considéré comme "naturel", bien qu'il fasse intervenir des capacités cognitives qui sont communes à tout un chacun ? Un apprentissage qui ne serait pas "naturel" serait donc artificiel ? Forcé ? On finit par ne plus bien savoir ce que le terme recouvre exactement, et pourtant, les articles récents continuent de l'utiliser – voir, par exemple, chez Genesee (2004), "la capacité naturelle des enfants à apprendre la langue" – ce qui sous-entend que les adultes n'ont plus cette capacité "naturelle" à les apprendre. Qui plus est, ce terme de "naturel" ne nous paraît pas non plus satisfaisant dans le sens où, y compris dans la méthode de Krashen et Terrel, rien n'est véritablement laissé au hasard : l'enseignant a un rôle bien précis à jouer, et l'apprentissage de la L2, même s'il repose surtout sur de l'écoute, se fait à partir d'une planification déterminée à l'avance – l'enseignant est censé exposer ses élèves à un "input compréhensible", comportant des éléments connus par l'élève, accompagné d'un minimum de structures inconnues pour que

l'élève puisse progresser dans sa connaissance de la langue. Si l'enseignement est un minimum guidé, alors on se retrouve bien, finalement, dans un modèle académique, à l'opposé de ce qui était censé être "naturel".

Le corollaire de ces implications est qu'il y a donc un véritable besoin de mettre en place une pédagogie propre à l'enseignement de type immersif, car on ne peut partir du principe que l'apprentissage "se fera tout seul", en faisant en sorte que l'enfant soit simplement exposé au contenu scolaire délivré en L2. Or ce besoin d'une pédagogie spécifique ne peut se faire sans une formation adéquate des enseignants, aux problématiques du bilinguisme et de l'enseignement bilingue.

3. La question de la formation des enseignants

Pour tout système didactique, l'efficacité de l'intervention pédagogique est en lien direct avec la formation des enseignants. La question se pose encore davantage pour les dispositifs immersifs, que ce soit l'immersion au Canada ou les systèmes similaires comme les lycées français à l'étranger.

Au début de l'expérience immersive, l'un des arguments promouvant efficacement le dispositif était qu'il n'y avait pas besoin d'une formation spécifique pour enseigner en immersion, du moment que l'enseignant était francophone (Lambert 1984 p.12). Cet argument suivait la logique de la méthode naturelle – il suffisait de parler en français pour que les enfants apprennent la langue ; par conséquent, la formation d'un instituteur ou enseignant classique devait suffire. Cet argument avait de plus l'avantage d'être redoutablement convaincant sur un autre plan, non négligeable, celui du coût de l'immersion, qui occupait tout de même une bonne partie des discussions autour de la viabilité de ce nouveau dispositif éducatif : puisqu'aucune formation spéciale n'était nécessaire, il n'y avait donc pas de coût supplémentaire.

Dans la réalité, il en a été un peu différemment : selon Bibeau, ce manque de formation a eu pour conséquence une certaine improvisation sur les méthodes d'enseignement et le matériel didactique, le tout étant laissé à l'initiative individuelle des enseignants (Bibeau 1991, p.131). La phase critique de l'immersion a donc eu pour cible non seulement les compétences des élèves, mais également le problème de la formation des enseignants, puisqu'il a bien fallu constater qu'il y avait des besoins spécifiques à l'immersion, à savoir non seulement les dimensions propres à l'apprentissage d'une langue seconde, mais celles relevant de l'apprentissage d'une langue de scolarisation également. Dans les mots de Raymond LeBlanc, "si [l'enseignant] doit, de toute évidence, enseigner

les matières scolaires au programme, l'enseignant d'immersion a aussi une responsabilité qui n'avait pas été prévue lors des débuts de l'approche, soit celle d'enseigner la langue seconde" (LeBlanc 1992, p.75).

Si au Canada la question de la formation a pu être discutée, puis corrigée en offrant la possibilité d'avoir des formations initiales spécifiquement pour enseigner en immersion – malgré une autre difficulté, celle de trouver suffisamment d'enseignants francophones pour les provinces en-dehors du Québec – le problème est autre pour les enseignants qui nous concernent directement.

La spécificité des lycées français à l'étranger est qu'il s'agit d'établissements certes francophones, mais surtout *français* – cela signifie que non seulement les programmes sont ceux décidés par le ministère de l'Éducation Nationale français, mais que les enseignants sont souvent également recrutés selon les concours français (c'est le cas pour notre terrain). Ceux-ci sont donc francophones natifs, qualifiés selon les concours français, et formés en France. Leurs réponses, lors des entretiens réalisés avec eux, sont unanimes : avant d'arriver en classe dans les établissements français aux États-Unis, ils n'avaient jamais été sensibilisés à ce type de public, ni aux problématiques de français langue seconde, ou langue de scolarisation, et admettent tous que leur expérience pour ce public spécifique, non francophone natif, s'est apprise sur le tas, avec l'aide des collègues déjà en place. Si en formation continue certains stages leurs sont destinés, il reste encore à adapter au plus près cette offre de formation au public spécifique de ces établissements, ce que certains stages essaient déjà de proposer. Ils restent toutefois peu nombreux, et encore faut-il que les enseignants les choisissent ou décident d'y participer.

Les recherches sur l'immersion au Canada doivent pouvoir nous renseigner et nous aider sur les directions à suivre, tant les difficultés rencontrées peuvent être similaires avec la situation dans la plupart des lycées français à l'étranger. En ce qui concerne la formation des enseignants, au moment où les critiques se sont fait entendre dans les années 1990, on soulignait un certain manque d'expertise dans l'état des connaissances sur l'enseignement des matières en langue étrangère (Bibeau 1991, p.131). Or depuis, vingt ans de recherches, non seulement sur l'immersion, mais sur l'enseignement bilingue ont eu lieu, et il serait dommage de ne pas faire profiter les enseignants des résultats que l'on connaît désormais. De nombreux articles se sont intéressés aux processus en œuvre dans la classe bilingue, et en particulier la gestion des deux langues au sein de la classe, et l'intérêt pédagogique que revêt le recours à l'alternance codique.

Cependant, si de nombreuses études ont été réalisées sur l'enseignement bilingue et sur le bilinguisme en général, il faut admettre qu'il existe encore certaines zones d'ombres, en particulier sur les processus cognitifs en jeu. Une question primordiale qui devrait être traitée, avant de pouvoir élaborer une pédagogie efficace et une formation des enseignants adéquate, est celle des processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage précoce, voire très précoce, de l'enseignement des langues.

CONCLUSION

Malgré leur alignement sur le système français, les lycées français à l'étranger font bien partie de ce grand ensemble qu'est l'enseignement bilingue, comme nous l'avons montré à partir de cet aperçu des différents dispositifs de scolarisation en langue étrangère. Ils se rapprochent plus particulièrement de l'immersion précoce canadienne, dans la mesure où les enfants y sont scolarisés en français dès la maternelle, avec cependant deux différences majeures : les écoles de notre terrain sont tenues d'observer les programmes français, tandis que l'immersion a été pensée en tant que dispositif indépendant ; d'autre part, contrairement au Canada, la configuration sociolinguistique des États-Unis ne fournit pas de motivation particulière pour le choix du français comme langue de scolarisation.

La comparaison avec le système immersif est cependant pertinente en ce que le même type d'enseignement est en jeu (enseignement bilingue pour enfants issus de groupe majoritaires), aux mêmes âges (maternelle, primaire) et avec les mêmes limites constatées au bout de quelques années de scolarisation (fossilisation, effets de plateau). Ce que ces limites nous montrent, c'est que les principes sur lesquels se sont fondés l'immersion (volonté de reproduire les conditions d'acquisition de la L1, idée selon laquelle l'apprentissage de la langue se ferait de lui-même par l'exposition à un contenu et des situations authentiques) se sont révélés insuffisants, voire erronés, pour rendre compte de la réalité de l'apprentissage du français dans ce contexte spécifique. De ce constat découlent deux pistes importantes pour notre réflexion : d'une part, la confirmation qu'une didactique spécifique à l'acquisition en contexte scolaire est nécessaire car l'apprentissage de la langue, contrairement à ce que l'on croyait, ne se fera pas uniquement par simple exposition, même longue, et d'autre part, la nécessité d'articuler cette didactique aux recherches en acquisition des langues secondes (AL2). Or, ce dernier point ne va pas de soi lorsqu'il s'agit d'apprentissage précoce des langues, domaine souvent tributaire de la conception selon laquelle plus les enfants sont jeunes, plus l'apprentissage de la langue sera facile, alors que le consensus est encore loin d'être établi par les scientifiques à ce sujet.

CHAPITRE III. BILINGUISME SCOLAIRE ET APPRENTISSAGE (TRÈS) PRÉCOCE DES LANGUES

A. Enseignement bilingue précoce : un cas relevant de la "*child second language acquisition*"

Si les travaux concernant l'immersion canadienne sont nombreux, ils s'intéressent avant tout au résultat produit par l'enseignement immersif, et ont cherché à évaluer la qualité de la compétence en français des enfants scolarisés dans ce type de dispositif. Peu de ces travaux ont eu pour ambition de traiter des processus en jeu dans l'acquisition de cette langue de scolarisation, et encore moins chez les jeunes enfants. Or, comprendre *comment* des enfants de 3 à 5 ans sont capables de développer des compétences dans une langue qui leur était inconnue jusqu'à leur entrée à l'école est l'un des préalables essentiels à l'élaboration d'une didactique adaptée à l'enseignement bilingue immersif.

Dans cette démarche, il paraît opportun de rapprocher notre problématique de celle de l'enseignement précoce des langues à l'école. Bien que les deux dispositifs soient différents, puisque en France l'enseignement précoce des langues réfère habituellement aux quelques heures de cours de langue par semaine à l'école primaire, et non à un objectif de scolarisation complète en langue seconde ou étrangère, l'âge des enfants relie les deux programmes.

Dans quelle mesure les travaux en apprentissage précoce des langues peuvent-ils nous renseigner sur les processus d'acquisition? Nous verrons qu'une zone de flou subsiste dans ce champ également, en partie due à l'équivalence "apprentissage précoce d'une langue étrangère = apprentissage de la langue maternelle" qui présidait aux débuts de l'immersion canadienne et qui subsiste dès qu'il est question d'apprentissage précoce des langues étrangères. Afin de sortir de cette impasse, un détour par la psycholinguistique s'impose. Nous soutiendrons ici la vision selon laquelle la langue de scolarisation, en enseignement immersif précoce, est à considérer comme langue étrangère, dont les processus d'acquisition relèvent d'un champ d'étude particulier, à savoir, le "*young child second language acquisition*" (Nicholas & Lightbown 2008) ou *child SLA* (Paradis 2006, Meisel 2008), soit l'acquisition très précoce des langues étrangères, propre aux enfants de 2 à 7 ans.

1. Les tenus pour acquis de l'apprentissage précoce des langues

Cheval de bataille depuis plus de vingt ans pour bien des acteurs de l'enseignement primaire en France, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est régulièrement plébiscité, objet de diverses mesures éducatives visant à intégrer l'enseignement d'une deuxième langue le plus tôt possible. En écho à cet engouement, une littérature didactique sur le sujet est de plus en plus disponible, faisant état de diverses expériences mises en place ici ou ailleurs, de la simple sensibilisation aux langues étrangères à des programmes plus complets d'apprentissage d'une deuxième langue avant le secondaire (cf. Feuillet 2008).

La réflexion sur une didactique des langues étrangères spécifique aux enfants semble donc engagée. Pourtant, à y regarder de plus près, il est frappant de constater qu'il existe un certain flou autour des processus en jeu lors de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Si tout le monde s'accorde à dire que ce type d'apprentissage est nécessaire, la question du "comment apprend-on une langue étrangère dans l'enfance ?" y est finalement peu fréquemment abordée de manière frontale, et l'on se repose sur une sorte de consensus autour du fait que les enfants, de toutes façons, apprennent facilement les langues, exemples de familles bilingues à l'appui.

On retombe ainsi facilement dans les travers de la conception de l'apprentissage facile de la langue, comparé à la langue maternelle – sans prendre en compte, par ailleurs, que l'apprentissage de la langue maternelle n'est pas si aisé que cela. La littérature didactique sur l'apprentissage précoce des langues étrangères est ainsi tributaire des mêmes idées que celles qui prévalaient dans les années 1970 lors des débuts de l'immersion au Canada. On part donc plutôt sur des principes qui semblent établis et acquis : l'enfant serait "malléable" lorsqu'il est jeune ; il peut donc apprendre plus facilement une langue étrangère ; il apprend vite, et bien de surcroît. Comparé à l'adulte, ce cas désespéré et cause perdue des langues étrangères, l'enfant est lui une "éponge", qui apprend très aisément une nouvelle langue, sans en savoir conscience et sans effort... Apprendre une langue le plus jeune possible s'énonce donc comme un impératif, gage de réussite ultérieure.

Ce n'est pas forcer la caricature : tout comme avec l'immersion à ses débuts, c'est un peu le même péché d'enthousiasme que l'on retrouve dans la littérature promouvant la défense de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. En quelque sorte, on a tellement cherché à convaincre de la nécessité d'un apprentissage précoce d'une langue

étrangère, que le don apparent des enfants pour les langues a été pris pour argent comptant, et est devenu la pierre angulaire de tout un argumentaire censé convaincre les pouvoirs institutionnels, les parents d'élèves et l'opinion publique en général.

Pour justifier les facilités d'apprentissage, deux arguments sont en général avancés. D'une part, on retrouve le parallèle avec l'apprentissage de la langue maternelle - "les jeunes enfants, de 3 à 4 ans capt[ent] une langue étrangère comme un jeu, comme ils ont capté leur langue maternelle" (Cohen 1991, p.49). D'autre part, on insiste sur l'âge et l'idée selon laquelle à partir de l'adolescence, les facultés d'apprentissage d'une langue étrangère décroissent (voir par exemple Sauvage (2008), citant Hagège (1996, p.26) à propos du "seuil fatidique de la onzième année").

L'âge des enfants est donc la clef de voûte de toutes les représentations du système : parce qu'ils sont jeunes, les enfants ont des facilités d'apprentissage, parce qu'ils sont jeunes, l'apprentissage de la langue aura plus de chances de réussir. Or ces conceptions sont remises en cause par la psycholinguistique : l'âge idéal pour apprendre une langue et le fameux "seuil fatidique de la onzième année", par exemple, sont de vieux serpents de mer, depuis longtemps débattus, régulièrement nuancés et remis en cause.

Ces arguments promouvant l'apprentissage précoce ont donc souvent le défaut d'être imprécis, généraux, et parfois assez anecdotiques, car fondés sur des cas individuels qui ne peuvent pas être généralisés à tous les enfants. Un certain nombre de confusions en résultent : trop souvent a-t-on recours à des exemples, pour illustrer l'aisance des enfants avec les langues étrangères, qui en réalité ne pourraient s'appliquer aux situations scolaires. Rachel Cohen (1991), dont les propositions didactiques nous paraissent par ailleurs pertinentes, utilise un exemple tiré d'une situation de bilinguisme familial pour défendre la cause de l'apprentissage précoce des langues étrangères. Ainsi mentionne-t-elle le cas d'un enfant né d'un couple bilingue, qui manierait avec une grande aisance les langues qu'il connaît, en sachant parfaitement s'adapter à ses différents interlocuteurs. Rachel Cohen en conclut que les enfants *en général* sont capables de manipuler "les symboles avec une dextérité extraordinaire" (*id.*)

En soi, nous ne rejetons pas en bloc ce type d'affirmation, mais appelons simplement à plus de rigueur afin d'éviter toute extrapolation hâtive. Dans cet exemple, le problème est que Cohen opère une généralisation, en se fondant sur un cas de "*Bilingual first language acquisition*" (ou BFLA) (De Houwer, 1990, 2009 ; Paradis 2009), c'est-à-dire d'un enfant *élevé* dans un environnement bilingue depuis la naissance, alors qu'elle défend une idée qui concernerait des enfants placés dans des situations scolaires

d'apprentissage des langues. Ce n'est pas parce que des enfants apprennent des langues avec une apparente facilité en famille que cette observation peut être transférée sans prudence à un apprentissage en milieu scolaire, qu'il s'agisse d'enseignement bilingue ou de cours d'initiation à une langue.

Nos observations démentent par ailleurs assez aisément l'idée selon laquelle l'enfant apprendrait facilement et "naturellement" la langue à laquelle il est exposé, et certains membres de la communauté éducative des écoles en ont parfois une conscience assez aigüe. Pourquoi, si les enfants maniaient si facilement les langues et les apprenaient si aisément, aurait-on le constat amer d'une des enseignantes observées, qui nous confiait, en fin d'entretien :

M1: mais non mais je sais pas moi je suis pas... je suis pas convaincue par le bilinguisme [dans cette situation] # vraiment pas # vraiment pas # je pense que le bilinguisme il est intéressant quand il vient dans une situation familiale qui s'y prête
(E_M1)

Le problème ici est que l'âge, en quelque sorte, brouille les pistes : parce que l'on sait que l'enfant a de grandes facultés d'apprentissage, parce que dans les années 1960 à 1980, plusieurs cautions scientifiques ont avancé l'idée selon laquelle les langues étrangères pouvaient s'apprendre comme la langue maternelle avant un certain âge, on évite de considérer la langue apprise pour ce qu'elle est, c'est-à-dire au départ une langue inconnue des enfants, et donc une langue étrangère.

S'appuyer sur des connaissances plus précises apportées par la psycholinguistique aiderait à éclaircir le tableau, et surtout, permettrait de s'intéresser au *comment* de l'apprentissage précoce des langues étrangères.

2. *Concevoir la langue de scolarisation comme langue étrangère*

Comme nous l'avons montré, l'expérience immersive au Canada reposait sur un postulat fragile : considérer l'apprentissage du français comme "naturel", identique au développement de la langue maternelle. Or la nature de cet apprentissage peut être remise en question, si l'on admet qu'il s'agit plutôt d'un cas particulier d'apprentissage de langue étrangère.

En enseignement immersif, concevoir la langue de scolarisation comme langue étrangère ne va pas sans interrogations ni réticences. Cela est particulièrement saillant chez les acteurs institutionnels, que ce soit au niveau des enseignants ou de la direction. Pourquoi parler de langue étrangère quand l'enseignement offert va bien au-delà de

l'apprentissage d'une langue, et que l'on parle de la scolarité entière d'un enfant, et donc de tout un ensemble de connaissances ? Parler de "langue étrangère" ici évoque donc plutôt les représentations de l'apprentissage classique d'une langue, en situation dite "formelle", c'est-à-dire en situation de classe, où la langue est apprise pour la langue, dans un but de donner un bagage pour une communication authentique ultérieure, comme dans le cadre de cours de langue dans le secondaire, ou pour adultes.

L'étiquette "enseignement bilingue" est ici peut-être également trompeuse, pour toutes les raisons évoquées dans notre premier chapitre : la représentation habituelle de l'individu bilingue ne coïncide pas, *a priori*, avec celle de l'apprenant classique de langues étrangères. Mais le constat est sans appel pour qui chercherait à intégrer notre public concerné, des enfants à partir de 3-4 ans, dans des classifications déjà existantes d'enfants bilingues : un ouvrage de référence sur le bilinguisme comme celui de Suzanne Romaine (1995) consacre un chapitre entier d'une soixantaine de pages au bilinguisme enfantin, incluant une typologie assez complète et détaillée des différents cas d'enfants bilingues. Or, un avertissement est de mise dès le départ – cette classification n'intègre pas les cas de bilinguisme dit "successif", et ne considèrera que le bilinguisme simultané. Autrement dit, sa typologie intègre uniquement les différentes configurations possibles où les deux langues sont apprises simultanément avant l'âge de 3 ans, ce qu'on appelle "*Bilingual First Language Acquisition*" selon les terminologies de De Houwer (1990, 2009) ou Paradis (2009). Pour les enfants dits "bilingues successifs", ou ayant appris leur deuxième langue après l'âge de 3 ans, Suzanne Romaine nous renvoie alors aux recherches en acquisition et apprentissage des langues étrangères¹⁴.

Le problème rencontré ici est que le champ de recherche sur l'apprentissage des langues secondes n'intègre pour l'instant que peu d'études sur le type d'enfants concernés, à savoir, l'apprentissage très précoce des langues étrangères, puisque l'on s'est surtout attaché à décrire les situations plus formelles d'apprentissage des langues en classe, avec un public adolescent, ou adulte. Il s'agit en outre d'un champ de recherche extrêmement vaste et dense, proposant des théories souvent en conflit, avec peu d'affirmations sûres, ne serait-ce par exemple que sur la question de l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère, tant l'issue de l'apprentissage d'une langue dépend d'une multiplicité de facteurs (âge, contexte, durée d'exposition à la langue cible, possibilités d'interactions....). En

¹⁴ "SLA", ou "Second Language Acquisition", sigle traduit par "AL2" en français pour "acquisition des langues étrangères". Les recherches anglo-saxonnes utilisent le terme de langue "seconde" par simple référence à la chronologie d'acquisition. Nous emploierons "langue seconde" et "langue étrangère" indifféremment désormais.

particulier, il est assez difficile de trouver des études rendant compte de résultats concernant des enfants de moins de 7 ans, ne sachant pas encore lire ou écrire – une variable fondamentale lorsqu'il s'agit d'avoir accès à une langue étrangère.

Pourtant, c'est effectivement à l'intérieur de ce champ de recherche que se trouveront les réponses aux questions préliminaires à l'élaboration d'une didactique adaptée à l'enseignement immersif. Bien entendu, par "apprentissage d'une langue étrangère" nous n'avons pas à l'esprit les situations traditionnelles, formelles, de l'apprentissage en salle de classe, à raison de quelques heures par semaine. Nous envisageons simplement le sens de "langue étrangère" par opposition aux conditions de développement de la langue maternelle.

Le champ de la recherche en apprentissage des langues étrangères est celui qui convient le mieux, en effet, pour rendre compte de la situation dans laquelle se trouvent les enfants étudiés. Rappelons cette définition de Norris et Ortega (2003, p.718) :

The field of SLA is, on the whole, interested in describing and understanding the dynamic processes of language learning under conditions other than natural, first language acquisition.

Le champ des recherches en acquisition des langues secondes est, dans l'ensemble, voué à décrire et comprendre les processus dynamiques de l'apprentissage des langues étrangères dans des conditions autres que l'acquisition naturelle de la langue maternelle. [notre traduction]

Le pivot de cette définition est d'opposer les conditions qui président à l'acquisition de la langue maternelle à celles en jeu lors de l'apprentissage d'une deuxième langue. Nous avons invalidé le parallèle souvent invoqué entre développement de la langue maternelle et apprentissage du français en immersion, sur plusieurs principes : d'une part, l'âge auquel commence la scolarisation et donc l'exposition au français implique des stades de développement différents de ceux qui président à l'acquisition de la langue maternelle. L'absence de protolangage en L2 (premiers énoncés, incomplets, sous formes d'un mot par exemple, lors de l'acquisition de la L1, phase de juxtaposition de mots) indique que les mêmes étapes ne sont pas suivies que lors de l'acquisition de la L1.

La fossilisation des erreurs des apprenants plus âgés en immersion est un autre indicateur de cette fausse équivalence de départ : ce qui distingue une langue étrangère de la langue maternelle, c'est que l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas inévitable, contrairement à la langue maternelle (Gaonac'h 2006). Les erreurs fossilisées sont au contraire la preuve qu'il peut y avoir un plafond, un effet de palier à un moment donné

dans le développement de la compétence en L2, ce qui ne peut arriver en langue maternelle si les conditions normales de développement de l'enfant sont assurées.

En outre, la L1, en étant déjà là, voire en cours d'acquisition entre 3 et 5 ans, va permettre à l'enfant de s'appuyer sur un matériau déjà existant – un matériau qui n'était pas présent lors de l'acquisition de sa langue maternelle (Nicholas & Lightbown 2008), et qui pourra servir de ressource stratégique lors de la production en L2. D'autre part, le contexte interactionnel fourni par l'école ne peut être comparé au contexte des interactions quotidiennes en famille et à l'extérieur, comme nous le détaillerons plus tard.

Le deuxième pivot de la définition de Norris et Ortega concerne les conditions d'acquisition. Si les conditions d'exposition, d'utilisation de la L2 ne sont pas "naturelles", alors nous sommes dans un cas de langue étrangère. Il s'agit pourtant d'un adjectif souvent utilisé pour décrire l'enseignement bilingue en immersion. Qu'entend-on précisément par "conditions naturelles" ? Pourquoi ne pourrait-on pas qualifier l'enseignement immersif comme pouvant fournir des situations d'apprentissage "naturelles", dans la mesure où l'on se trouve tout de même dans un contexte d'interaction certes différent des interactions quotidiennes en famille, mais dans un contexte porteur de sens ?

Dans les champs de recherche sur les langues étrangères et secondes, les conditions dites "naturelles" d'acquisition sont traditionnellement mises en opposition avec des conditions plus formelles, c'est-à-dire des cours de langues traditionnels. Ervin-Tripp (1972) indique ainsi qu'en contexte naturel (*natural settings*), la langue est apprise, mais non enseignée et résulte de besoins communicatifs. À cela s'oppose le contexte de la salle de classe (*classroom settings*), où la langue est enseignée formellement et où la structure est enseignée plutôt que l'intention communicationnelle.

À l'appui de ces définitions, on serait tenté de classer l'enseignement de type immersif dans la première catégorie – avec prudence néanmoins, puisque l'on ressent encore une fois dans l'opposition de ces concepts la trace des années 1970 et de leur contexte didactique, avec, toujours en filigrane, le spectre des méthodes audio-orales et des exercices structuraux comme caractéristiques de l'apprentissage des langues étrangères, qui n'étaient pas conçus dans l'optique d'une communication spontanée dans l'espace classe.

Pour affiner et prolonger la discussion, il peut être utile d'avoir recours à la liste de six critères que Daniel Gaonac'h (1987) propose pour déterminer si une situation

d'apprentissage peut être qualifiée de "naturelle" ou non, et de vérifier dans quelle mesure l'enseignement bilingue immersif répond à ces critères :

| | |
|---|---|
| Disponibilité d'un matériau linguistique riche | ± |
| Absence de progression systématique | ✓ |
| Possibilité de "bain" linguistique | ✓ |
| Opportunités de s'exprimer dans la LC | - |
| Priorité accordée au contenu par rapport à la forme | ✓ |
| Confrontation à des situations d'interaction | ± |

En enseignement bilingue immersif, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la moitié de ces critères peuvent être remis en question. Le contexte immersif présente, certes, des opportunités pour s'exprimer dans la langue cible, et la possibilité de se confronter à de situations diverses d'interaction. Mais celles-ci sont moins nombreuses, moins fréquentes que lors de l'acquisition de la langue maternelle, et ne se produisent qu'avec un ou deux locuteurs privilégiés : l'enseignant français et son assistant, comme nous le détaillerons dans nos analyses (deuxième partie, chapitres II et III). Si l'on s'appuie sur les études portant sur le discours scolaire (Sinclair et Coulthard 1975, Florin et al. 1985), le matériau linguistique, sans être pauvre, ne peut être qualifié de "riche" non plus, en raison de ses spécificités et de ses structures récurrentes. Une analyse plus poussée du discours enseignant sera proposée (deuxième partie, chapitre IV) afin de vérifier dans quelle mesure ce type d'input peut venir influencer le développement de la compétence linguistique des enfants.

Sans être dans une situation classique et traditionnelle d'apprentissage des langues, nous sommes bien dans une situation qui n'est pas tout à fait celle d'un apprentissage dit "naturel". C'est ce qui fait dire à Gaonac'h (2006), dix ans après avoir proposé cette classification, que l'enseignement de type immersif est une situation "quasi naturelle" d'apprentissage – or ce petit "quasi" est fondamental ici, et permet de nous situer dans le cadre de l'apprentissage des langues secondes et étrangères.

Le parallèle entre l'apprentissage de la langue maternelle et d'une deuxième langue à 3 ou 5 ans, sans étayage social autre que l'école, ne peut donc être établi : des types de développement s'opérant de manière différente et dans des conditions différentes ne peuvent produire des résultats identiques. Pour reprendre les propos de John-Steiner (1990), cela serait "un miracle si l'acquisition d'une langue étrangère en milieu scolaire répétait ou reproduisait exactement l'acquisition antérieure de la langue maternelle, réalisée dans des conditions différentes". Ses propos font certes référence à

l'enseignement traditionnel des langues, mais le même problème s'applique dans notre cadre. Intégrer les recherches en apprentissage des langues étrangères est donc nécessaire si l'on souhaite mieux comprendre comment peut se développer, et se construire, la compétence en français des enfants scolarisés en enseignement immersif.

3. Pour une meilleure intégration des recherches en apprentissage des langues étrangères (AL2)

En-dehors d'ouvrages spécialisés, orientés vers des recherches en psycholinguistique, trop souvent les références aux théories d'apprentissage des langues secondes dans la littérature didactique des apprentissages précoces sont encore peu nombreuses, ou lorsqu'elles existent, relativement imprécises. Jacqueline Feuillet (2008), par exemple, se repose sur la distinction de Krashen (1981) entre acquisition et apprentissage, en indiquant que les enfants sont prédisposés à l'acquisition de la langue étrangère (autrement dit un apprentissage inconscient, encore une fois proche de la langue maternelle) plutôt qu'à l'apprentissage (conscient). Or ces deux notions, tributaires d'une filiation particulière (rejet des méthodes audio-orales des années 1960), sont remises en cause depuis plus de 30 ans. En outre, la question de l'adaptation d'un tel modèle au mode d'apprentissage infantin n'est pas abordée, alors qu'il semble difficile de pouvoir déterminer, comme chez les adultes, ce qui peut faire partie d'un apprentissage conscient ou inconscient.

À la décharge de Jacqueline Feuillet, force est d'admettre que les théories d'apprentissage des langues précoces des langues étrangères sont rares, et encore plus si l'on y ajoute les contraintes de l'apprentissage scolaire (que l'on parle d'enseignement bilingue ou d'enseignement précoce des langues étrangères à l'école). L'impression de flou dans la littérature didactique est en réalité signifiante : c'est qu'au jour d'aujourd'hui, il est assez difficile de comprendre comment un enfant, en dehors d'un bilinguisme familial, est capable d'apprendre une langue étrangère.

Cependant, depuis quelques années émerge, à l'intérieur du champ de recherche sur l'apprentissage des langues étrangères, un champ disciplinaire consacré uniquement aux enfants, voire aux jeunes enfants. Nicholas & Lightbown (2008) défendent ainsi la prise en compte de plusieurs types d'apprentissage des langues étrangères selon l'âge : "*young child second language acquisition*", "*older child second language acquisition*", "*adolescent second language acquisition*", etc. Ce qui est doublement intéressant ici, c'est

que l'on a déjà la prise en compte d'un champ théorique consacré uniquement aux enfants apprenant une langue étrangère, mais c'est surtout que l'on reconnaît le besoin d'opérer des distinctions entre les âges, et que l'on admet que l'étiquette "enfant" ne peut se suffire à elle-même, et qu'utilisée seule, elle recouvre tout un éventail de situations, d'âges, de capacités.

Nous nous trouvons donc, avec l'enseignement immersif précoce, dans un cas de "*young child second language acquisition*", que Nicholas et Lightbown considèrent comme une entité distincte à part entière (p.46) - le terme anglais ayant l'avantage de ne pas contenir les connotations institutionnelles que possède l'expression "apprentissage précoce d'une langue étrangère", que nous évoquons ici pour notre part dans son sens cognitif.

Nicholas & Lightbown situent cette période de "*young child SLA*" entre 2 et 7 ans. À partir de 7 ans commencerait le "*older child SLA*". Cette distinction est de prime importance pour notre étude : les enfants après 6/7 ans ne peuvent être confondus avec les plus jeunes, premièrement pour des raisons de développement cognitif, mais aussi et surtout parce qu'après 6 ans, l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture) a nécessairement de l'influence sur les procédés d'apprentissage d'une langue étrangère : on passe d'un support exclusivement oral à un support qui peut être mixte, oral *et* écrit, avec un développement grandissant de la conscience métalinguistique en parallèle. Notre but, par la suite, consistera donc à tenter de dégager les différentes étapes dans l'apprentissage de la langue de scolarisation au fur et à mesure que l'enfant grandit et avant qu'il ne maîtrise complètement le code écrit.

Situer l'apprentissage du français en enseignement bilingue dans le sillage théorique de l'apprentissage des langues étrangères a plusieurs intérêts. D'une part, et ce n'est pas négligeable, il s'agit de se débarrasser d'une certaine accumulation de représentations diverses et variées sur l'apprentissage des langues, l'enseignement en immersion pâtissant, on l'a vu, de tout un héritage de représentations à la fois liés au bilinguisme, mais également à l'apprentissage précoce des langues et notamment l'idée que l'apprentissage n'avait pas besoin d'être spécialement guidé, qu'il se réaliserait de manière correcte automatiquement, comme la langue maternelle.

C'est donc également reconnaître que la langue de scolarisation ne peut s'apprendre "toute seule". En ce sens, nous nous situons à l'encontre des théories dites nativistes, inspirées de la linguistique chomskyenne. Bien que Chomsky lui-même ne se soit pas réellement intéressé à la question de l'apprentissage des langues étrangères,

d'autres ont cherché à appliquer son modèle du *Language Acquisition Device*. Ceux-ci se sont concentrés sur la question de savoir si le locuteur avait toujours accès aux paramètres du dispositif de la grammaire universelle, dont les principes ont présidé à l'acquisition de la langue maternelle. De nombreuses positions se réclamant du courant générativiste existent, et il n'est pas question ici de discuter de la présence ou l'absence d'un dispositif spécifique au langage ou d'un accès partiel ou complet à la grammaire universelle. Nous réfutons simplement les corollaires et les méthodes des théories générativistes les plus poussées, selon lesquelles le langage serait indépendant de la cognition, et trop complexe pour être acquis au travers de l'interaction, et selon lesquels la correction n'a pas d'incidence sur l'apprentissage (Schwartz 1993).

Nous nous appuyerons en revanche sur les théories cognitivistes et socio-constructivistes des années 1990, en partant du principe que l'immersion, précisément parce qu'elle présente un certain nombre de contraintes interactionnelles, va produire un certain type de compétence en L2. On s'intéressera donc à la fois aux contraintes internes de l'apprenant (contraintes cognitives, maturationnelles) et aux contraintes externes liées au contexte d'apprentissage.

Concevoir la langue de scolarisation en immersion comme langue étrangère permet donc de réfléchir en termes de facteurs influençant le déroulement de l'apprentissage : influence de l'*input* (ici, le discours enseignant), de la langue maternelle, des contraintes cognitives, interactionnelles. Deux contraintes majeures sont à étudier de près afin de mieux comprendre, et mieux savoir à quoi s'attendre, en termes d'apprentissage précoce de la langue de scolarisation : d'une part, le rôle de l'âge, et d'autre part, le rôle du contexte, autrement dit le cadre interactionnel fourni par l'école.

B. Apprendre une langue étrangère à partir de 3 ou 4 ans : état des lieux

Que sait-on de l'âge et de son influence sur la capacité à apprendre une langue étrangère? Étant donné que l'âge détermine nos capacités cognitives et nos facultés d'apprentissage en général, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'il joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Schématiquement, deux scénarios peuvent être envisagés : soit l'on considère que l'âge précoce est un facilitateur de l'apprentissage et qu'il est même un gage de la maîtrise de la L2 (plus on apprend tôt la langue, mieux on la maîtrisera), position que soutiendront les défenseurs de l'enseignement précoce des LE, soit l'on considère que le jeune enfant est encore en cours de développement, et qu'il sera mieux armé pour apprendre une langue étrangère en étant plus âgé, lorsque ses capacités d'analyse seront plus affinées.

Choisir entre l'une ou l'autre de ces deux positions ne va pas nécessairement de soi, la question de l'âge "idéal" pour apprendre une langue étrangère étant l'une des problématiques de recherche les plus sujettes à débat dans le champ d'acquisition des langues secondes. Nous proposons ici de faire le point sur les différentes théories en jeu, et notamment l'hypothèse dite de "la période critique" appliquée à une langue étrangère. Au vu des nombreux désaccords qui subsistent autour de ce sujet, nous suggérerons qu'il ne s'agit que d'*un* facteur parmi d'autres modalités conditionnant l'apprentissage, mais qu'il n'est pas, à lui seul, déterminant de la réussite de la maîtrise ultérieure de la langue étrangère. Les contraintes cognitives liées à l'âge, cependant, pourront donner quelques pistes et orientations quant au type de pédagogie à mettre en place dans un contexte scolaire : nous tenterons de dégager concrètement à la fois les avantages mais également les éventuels désavantages des jeunes enfants en matière de capacité à apprendre une langue étrangère.

1. L'hypothèse de la période critique appliquée à une L2

Si l'idée que les enfants apprennent facilement les langues étrangères est si répandue, c'est qu'elle est le résultat conjoint de deux lignes de force : par constat empirique et subjectif d'une part (chacun connaît ou a entendu parler d'un enfant qui aurait rapidement appris une langue étrangère et atteint une maîtrise suffisante pour

passer pour un locuteur natif), et parce que cette conception a depuis longtemps reçu une caution scientifique, connue sous le nom d'"hypothèse de la période critique" (*critical period hypothesis* ou CPH, HPC dans sa version francophone).

L'idée selon laquelle les enfants seraient plus "malléables" pour apprendre une langue étrangère concerne au départ la faculté langagière dans son ensemble, et en particulier le développement de la langue maternelle. Elle provient des travaux des neurologues Penfield et Roberts, qui ont également servi de caution au développement de l'immersion au Canada. Selon ces neurologues, l'âge de 9 ans marquerait une perte de la plasticité cérébrale. Ces conclusions proviennent de leurs études sur les aphasies précoces, et reposent sur la notion de latéralisation.

Depuis la fin du 19^{ème} siècle, on sait qu'il existe un lien entre les lésions à l'hémisphère gauche et les troubles du langage, d'où l'idée que les fonctions langagières seraient a priori situées dans cet hémisphère. Sous certaines conditions, le transfert de ces fonctions peut avoir lieu dans l'hémisphère droit, de sorte que les personnes souffrant de lésions cérébrales dans l'hémisphère gauche peuvent récupérer leurs facultés langagières. Penfield et Roberts ont montré que chez les enfants, cette récupération était beaucoup plus aisée que pour les adultes. De ces exemples, ils concluent qu'après l'âge de neuf ans, toute sorte d'apprentissage langagier devient extrêmement difficile. Ces études tendent à indiquer que toute forme d'apprentissage langagier est impossible après cet âge, ou extrêmement difficile, avant que ne s'effectue la maturation définitive du cerveau, comme une sorte de déterminisme biologique.

La formule "hypothèse de l'âge critique" provient de Lenneberg (1967) et de son ouvrage *Biological Foundations of Language*. L'âge critique se définit comme une limitation dans le temps pour acquérir les facultés langagières, en raison du phénomène de latéralisation, et par conséquent la perte de la capacité du cerveau à se réorganiser. Cette limitation, pour Lenneberg, est située à la puberté et non plus à 9 ans.

Depuis les années 1970, on a cherché à savoir si cette hypothèse de la période critique s'appliquait également à l'apprentissage d'une langue étrangère – la prédiction étant que les enfants apprendraient mieux une L2 que les adultes, parce qu'ils y seraient prédisposés biologiquement, et qu'ils auraient à leur disposition des mécanismes d'apprentissage que les adultes n'auraient pas. Les enfants auraient donc un avantage "naturel" à leur disposition pour l'apprentissage d'une L2.

Lenneberg avait brièvement mentionné l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ses conclusions étaient assez équivoques et prudentes – tout en soulignant que

beaucoup de compétences peuvent s'acquérir à la fin de l'adolescence, il mentionne la présence de "blocages" pour ce qui est de l'apprentissage des langues. Selon lui, la possibilité d'acquérir une langue automatiquement, par "seule exposition à la langue" (p.176) disparaît après la puberté, et il n'y a pas d'autre choix que d'apprendre les langues à travers un apprentissage nourri d'efforts conscients. Il reconnaît qu'une personne de plus de 40 ans pourra apprendre à communiquer en langue étrangère, mais pense que les accents authentiques sont difficilement possibles après l'adolescence.

En quoi consisterait une "période critique" appliquée à la L2 ? Si l'on suit l'hypothèse de Lenneberg dans sa version la plus extrême et qu'on l'applique à l'apprentissage d'une L2, les incidences seront les suivantes (Hakuta 2001) : cette période aurait une date de début et de fin précises (mais, nous le verrons, ces âges varient selon les chercheurs) ; il y aurait un déclin net dans les compétences en L2 à la fin de la période (et non pas une perte graduelle) ; il devrait également y avoir une différence nette entre les stratégies d'apprentissage entre l'avant "période critique", et l'après.

Michael Long, l'un des défenseurs de la HPC, confirme ces hypothèses. Pour lui, seuls les enfants ayant été exposés suffisamment tôt peuvent prétendre à l'authenticité de la langue – ce qui ne veut pas dire qu'ils atteindront nécessairement et automatiquement un niveau proche des locuteurs natifs, mais que eux seuls le *peuvent*.

D'après ses propres recherches et en s'appuyant sur d'autres (Spadaro 1996), il affirme les principes suivants :

- a) Un accent proche d'un accent natif ou authentique est impossible à obtenir sauf si la première exposition a eu lieu avant l'âge de 6 ans pour la plupart des individus, et vers environ 12 ans pour les autres.
 - b) Il existe une période sensible pour les capacités lexicales et les formulations idiomatiques, qui peut se terminer vers 6 ans pour certains individus et vers le milieu de l'adolescence pour tout le monde.
 - c) Il y a également une période sensible pour la morphologie et la syntaxe, qui s'arrête au milieu de l'adolescence.
- (Long 2005, notre traduction)

L'hypothèse de l'âge critique a connu des évolutions depuis les années 1970, mais trouve encore un écho chez DeKeyser (2000), qui s'appuie également sur l'hypothèse de la différence fondamentale (*Fundamental Difference Hypothesis*, Bley Vroman 1988), selon laquelle les apprentissages langagiers des adultes sont fondamentalement différents en nature de ceux des enfants. Selon cette hypothèse, les enfants développent leurs facultés linguistiques presque entièrement grâce à des mécanismes implicites, tandis que les adultes ont largement perdu leur capacité à apprendre une langue, sans réfléchir à sa

structure. Ils doivent recourir à d'autres mécanismes, en particulier leur capacité à résoudre des problèmes, pour apprendre une langue étrangère.

Cette hypothèse implique que seuls les adultes avec de bonnes facultés analytiques peuvent atteindre un niveau quasi-natif en L2. Les conclusions de DeKeyser sont, tout comme celles de Long, sans appel : selon lui, la précocité dans l'apprentissage confère un avantage "non pas statistique, mais absolu" (DeKeyser 2000, p.518) :

This study suggests that there really is a critical, and not just a sensitive or optimal, period for language acquisition, provided that the Critical Period Hypothesis is understood narrowly enough, that is, applying only to implicit learning of abstract structures. (...)

It appears that there is more than just a sizable correlation: early age confers an **absolute**, not a statistical advantage Somewhere between the ages of 6-7 and 16-17, everybody loses the mental equipment required for the implicit induction of the abstract patterns underlying a human language, and the critical period really deserves its name.¹⁵

DeKeyser, tout comme Long, propose donc des versions plus précises, plus affinées que l'hypothèse de l'âge critique telle que conçue par Lenneberg : chez Long, on distingue bien plusieurs domaines de la langue et l'idée d'un âge "critique" qui peut varier d'un individu à un autre, chez DeKeyser, l'idée d'une période critique chez les enfants est restreinte à un seul type d'apprentissage, l'apprentissage implicite (apprentissage par simple exposition à la langue), et la perte d'une faculté à traiter cet apprentissage implicite se perdrait sur une période allant de 6-7 ans à 16-17 ans.

Avec de telles affirmations, tout semble donc justifier l'impératif d'une éducation bilingue commencée le plus précocement possible si l'on souhaite obtenir des performances proche d'un niveau natif, ou "authentique" (*native-like* pour les anglo-saxons). Cela est sans compter sur le fait que la notion de HPC reste l'une des plus discutées et controversées dans le champ de l'apprentissage des langues secondes, et qu'elle est bien loin de faire l'unanimité.

Quel est l'âge idéal pour apprendre une langue étrangère ? Depuis les années 1970, le débat est régulièrement alimenté entre les partisans de la HPC et ses adversaires. Plusieurs problèmes sont à soulever : d'une part, plusieurs recherches contredisent l'existence même d'un âge critique, d'autre part, l'étendue de la littérature et le nombre

¹⁵ Cette étude suggère qu'il existe réellement une période critique, et pas uniquement une période sensible ou optimale, pour l'acquisition du langage, à la condition que l'hypothèse de la période critique soit comprise de façon suffisamment restreinte, c'est-à-dire, si on l'applique uniquement à l'apprentissage implicite de structures abstraites. (...) Il apparaît une corrélation non négligeable : l'âge précoce confère un avantage absolu, et non statistique (...) Quelque part entre l'âge de 6-7 ans et 16-17 ans, tout le monde perd l'équipement mental requis pour l'induction implicite des modèles abstraits qui sous-tendent le langage humain, et la période critique mérite véritablement son nom. (notre traduction)

élevé d'études contradictoires font qu'il est finalement assez difficile de répondre clairement et définitivement à la question de savoir si un enseignement très précoce des langues se justifie sur des critères maturationnels ou biologiques.

Ce qui caractérise en effet la notion de période critique, peut-être plus que toute autre dans le champ des problématiques en AL2, c'est qu'elle a non seulement généré une littérature très vaste, mais c'est surtout qu'elle a engendré un nombre important d'articles en "ping pong", avec des références se répondant constamment les unes aux autres, entre partisans et adversaires de la HPC. Le résultat est qu'au final, la confirmation ou l'infirmité de cette hypothèse de l'âge critique est difficile à étayer sans précautions.

L'article de Johnson & Newport (1989) constitue l'un des points de départ de la discussion collective sur la HPC. Cet article avait pour but de vérifier si l'hypothèse de Lenneberg pouvait s'appliquer à une L2, en observant le niveau sur le long terme en anglais d'immigrants, à partir de tests de jugements grammaticaux. Les sujets concernés étaient 46 coréens et chinois, arrivés aux États-Unis à des âges variés (entre 3 et 39 ans), mais qui avaient tous résidé aux États-Unis pendant au moins trois ans (de 3 à 26 ans de résidence). Johnson et Newport ont trouvé que la performance des locuteurs en anglais diminuait au fur et à mesure que leur âge d'arrivée augmentait.

Dans cet article, il ressort que l'âge de 7 ans en particulier semble être un âge charnière : si les locuteurs étaient arrivés avant l'âge de 7 ans, leur niveau était considéré comme authentique, c'est-à-dire similaire à celui des natifs. Pour les locuteurs arrivés après cet âge, Johnson et Newport montrent un déclin linéaire de la performance jusqu'à la puberté. Selon les auteurs, les facteurs comme l'attitude, l'exposition à l'anglais ne sont pas des facteurs ayant une incidence sur leurs résultats. Cette étude, si elle allait dans le sens de Lenneberg, affinait cependant déjà le concept de période critique : les auteurs soulignent qu'ils n'avaient pas trouvé de "chute" brutale dans le niveau de compétence des locuteurs, mais qu'il s'agissait bien d'un déclin progressif.

Cependant, à partir de l'article de Johnson et Newport fuse une série d'échanges, de critiques, de données analysées plusieurs fois sous différents angles. Certaines études corroborent ou vont dans le même sens que les résultats de Johnson et Newport (Oyama 1976 pour la prononciation, Patkowski 1980 pour la syntaxe), mais certains auteurs ont également critiqué leurs résultats ainsi que leur méthodologie et sont allés jusqu'à reproduire les analyses (Bialystok 1997, Bialystok et Hakuta 1999, Birdsong & Molis 2001) pour remettre en question la notion d'un déclin des capacités à apprendre une L2 qui n'aurait pas lieu à la puberté, mais plutôt vers 20 ans, et montrer qu'il n'y avait pas de

période "nettement" définissable et délimitée, avec un âge de fin pour marquer la perte d'une certaine faculté.

On pourrait penser que l'effervescence de ces critiques et débats était propre aux années 1980, mais ces remises en question sont loin d'être enterrées aujourd'hui. Un exemple parmi d'autres serait l'article de Long (2005), proposant une critique minutieuse et détaillée des arguments anti HPC. La critique devient critiquée à son tour, par Rothman (2008), dans un article nuanciant les arguments avancés par Long. Pour saisir tous les enjeux de l'hypothèse de la HPC, il faut donc tenter de remonter les différents fils de l'écheveau, tant les références se croisent.

Avant d'affirmer qu'il est impératif de commencer la L2 le plus tôt possible dans l'enfance, il convient d'avoir une vision d'ensemble du phénomène. Car si de nombreuses études se sont attachées à démontrer l'existence de cette période critique et à savoir si elle pouvait s'appliquer à l'apprentissage d'une L2, tout aussi nombreuses sont les recherches qui ont cherché à démontrer que l'hypothèse n'était pas valide.

Pour les adversaires de la HPC, il a surtout été question de prouver que des adultes pouvaient très bien apprendre une langue étrangère et obtenir des résultats satisfaisants, même en phonologie, domaine où l'on considère traditionnellement que les enfants sont plus à l'aise. Bongaerts (1999, 2003) ainsi que Birdsong (1992) ont ainsi montré que des apprenants tardifs du français (âge d'acquisition supérieur à 18 ans), de langue maternelle néerlandaise ou anglaise, pouvaient très bien faire preuve d'un accent étant perçu comme natif. Cela est également valable dans d'autres domaines : sur des tâches de jugements grammaticaux, 15 des 20 sujets de Birdsong (1992), tous anglophones ayant appris le français en tant qu'adultes et résidant en France, ont obtenu des scores identiques à ceux des natifs. Une étude fréquemment citée pour montrer la capacité des adultes à obtenir un degré de maîtrise authentique en L2 est celle de Ioup et al. (1994), dans laquelle les auteurs décrivent le niveau de deux locutrices anglophones comme proche des locuteurs natifs dans leur L2, l'arabe.

Même si du point de vue des défenseurs de la période critique, ces études ne sont que des cas isolés à partir desquels il est difficile de proposer une généralisation – Ioup et al. admettent d'ailleurs que les locutrices concernées étaient probablement "douées" pour les langues, ce qui n'est pas le cas de tous les adultes - ces exemples suffisent à montrer qu'il n'est pas *strictement* impossible physiologiquement et biologiquement, en tant qu'adulte, d'atteindre un très bon niveau en langue étrangère.

La question de la réussite de l'apprentissage des adultes n'a cependant qu'une importance relative pour nos propos. Un autre corollaire de la HPC est qu'il est préférable de commencer l'apprentissage de la L2 le plus tôt possible. Mais ici encore, un certain nombre d'études viennent contredire cette idée. Plusieurs articles démontrent en effet que les enfants plus âgés n'ont pas plus de difficultés que les enfants ayant commencé leur apprentissage plus précocement. Il apparaît que les enfants commençant plus tard ont des débuts d'apprentissage plus rapides et progressent plus rapidement que les plus jeunes, et ce dans tous les domaines, même dans les tâches de production et de compréhension orales (Cenoz 2003, Muñoz 2003 pour des études en situation formelle d'apprentissage de la L2). Les recherches en immersion aboutissent aux mêmes conclusions : les enfants commençant l'immersion vers 12/13 ans ne sont pas désavantagés par rapport à ceux ayant commencé à la maternelle, mis à part pour la compréhension orale, un peu meilleure chez les enfants ayant commencé le plus tôt (Tremaine 1975, Genesee 1979b, Harley 1986). L'avantage supposé de la précocité semble donc, dans ces cas, relatif : les apprenants plus âgés, en effet, progressent en général plus rapidement au début de l'apprentissage et rattrapent ainsi leur retard sur ceux ayant bénéficié d'une immersion précoce.

2. *L'âge, une question subsidiaire ?*

Si l'on essaie d'obtenir une vision d'ensemble sur toutes les études menées pour démontrer ou infirmer l'existence de la HPC, plusieurs positions sont donc possibles. On peut recenser au final cinq positions différentes, toutes étayées par des études scientifiques. Pour Singleton et Ryan (2004), la recherche disponible permet en effet de défendre cinq positions possibles : mieux vaut commencer la L2 le plus jeune possible (1), mieux vaut commencer plus âgé (2), commencer le plus jeune possible n'a d'incidence que sur certains aspects de la langue (3), commencer le plus jeune est le mieux sur le long terme (4), et pour finir selon certains auteurs, il existerait un changement qualitatif entre apprentissage précoce et apprentissage plus tardif d'une L2 (5).

Pourquoi tant de variété dans les conclusions de ces études ? Singleton et Ryan (2004), ainsi que Dewaele (2009) dans leurs synthèses soulignent bien la difficulté d'avoir une réponse définitive à la question de savoir si l'enfant a réellement un avantage pour apprendre une langue étrangère, tant la littérature sur le sujet est vaste et tant les paramètres à prendre en compte sont nombreux et difficiles à comparer entre chaque

étude. Les résultats des recherches sur la HPC sont en effet difficiles à manipuler, en partie pour des raisons méthodologiques.

Les conclusions des études précédemment citées ne peuvent ainsi pas nécessairement être valables de façon universelle : dans la plupart des cas, les recherches démontrant une meilleure maîtrise de la langue chez les sujets ayant appris la langue précocement concernent des individus ayant appris la langue en partie de façon "non guidée", c'est-à-dire hors d'une situation formelle (sans cours de langue à proprement parler). C'était le cas par exemple dans l'étude de Johnson & Newport : il s'agissait d'immigrants, dont l'apprentissage de l'anglais avait été soutenu par une utilisation au quotidien, surtout pour les sujets arrivés précocement, puisque scolarisés et donc *socialisés* en L2. Or, nous l'avons vu, en situation scolaire uniquement, même immersive, les résultats sont d'une autre nature et tendent à montrer que les enfants plus âgés sont plus avantagés, ou en tous cas ne sont pas plus en difficulté que ceux ayant commencé leur apprentissage plus tôt. Il faut donc faire attention à distinguer les différents contextes d'apprentissage, formel ou informel. À y regarder de plus près, les études démontrant le succès des adultes prouvent finalement la même chose : dans les études de Birdsong, les sujets résident en France. La question de l'âge est donc peut-être secondaire par rapport aux conditions non seulement d'apprentissage, mais surtout aux conditions d'utilisation effective de la langue.

Un autre point source de confusion lorsqu'il s'agit de comparer les études traitant de la HPC est la distinction entre vitesse d'apprentissage et niveau de maîtrise final de la langue, au terme de l'apprentissage (si tant est qu'un tel stade existe). Dans les études citées prouvant un avantage certain chez les enfants plus âgés, ainsi que chez les adultes, cet avantage concerne avant tout une plus grande aisance et une plus grande rapidité dans leurs premiers apprentissages (notamment une plus grande aisance en morphosyntaxe). En terme de compétence finale, les chercheurs s'accordent à dire que les enfants ayant commencé plus tôt sont tout de même plus avantagés sur le long terme (Singleton & Ryan 2004).

Enfin, un potentiel troisième point de discussion concerne les critères d'évaluation des locuteurs testés. Un des critères de référence pour juger la performance de ces locuteurs de L2 reste la comparaison explicite avec des locuteurs de la L1 et le critère d'authenticité – dont l'équivalent terminologique anglais, *nativeness*, est significatif. Le critère d'"authenticité", souvent invoqué pour la phonologie mais également pour tout type de production, est en lui-même problématique : que considère-t-on comme

authentique ? Comment juge-t-on qu'un locuteur a un niveau authentique, lorsque l'on sait qu'une telle notion est déjà problématique pour des locuteurs de langue maternelle (quelle norme prendre en compte ?). L'un des paramètres inclus dans l'idée d'authenticité, par exemple, est le critère d'aisance dans la langue (ou *fluency*). Or, il est difficile à définir et surtout, à mesurer : on pourra reprocher à un locuteur en L2 ses hésitations ou ses pauses, alors qu'elles font également partie des caractéristiques intrinsèques du discours chez un locuteur natif (Osborne 2007, 2011).

Afin de décrire la compétence en L2, on en vient parfois à des formulations complexes, faute de mieux, comme le proposent Hyltenstam et Abrahamson (2003), qui défendent la HPC et rejettent fermement l'idée que des adultes puissent atteindre un niveau natif en L2. Ces auteurs proposent à la place la notion de "*non-perceivable non-nativeness*", ou la "non-authenticité imperceptible", notion censée rendre compte des différents degrés possibles de maîtrise de la langue. Cependant, comme le soulignait déjà McLaughlin, si la phonologie et donc l'accent est l'un des critères décisifs dans ce jugement, est-ce qu'un léger accent est réellement problématique, si celui-ci ne fait pas obstacle à l'intercompréhension ? Tout comme avec le bilinguisme, c'est toujours le même idéal, et une version fantasmée du locuteur monolingue qui sert de standard.

Pour toutes ces raisons, l'hypothèse de l'âge critique est donc une notion assez difficile à démêler, et finalement peu claire. Les chercheurs sont tous néanmoins d'accord sur un aspect : il existe bel et bien des effets dus à l'âge sur les mécanismes d'apprentissage d'une L2, qu'il s'agisse véritablement d'une période critique avec perte nette ou graduelle de certaines capacités d'apprentissage pour les uns, ou changement dans les stratégies d'apprentissage pour les autres (Paradis 2006).

Même chez certains défenseurs de la HPC, il n'est pas rare de trouver un soupçon de précaution, comme chez Scovel (2006) cité par Dewaele (2009) : "Il existe une période critique due à des facteurs biologiques, qui rend virtuellement impossible pour quiconque d'acquérir une seconde langue après l'âge de douze ans environ sans accent étranger".¹⁶ Il apparaît donc plus approprié de suivre la position de Gaonac'h (2006), qui incite à parler de "période *sensible*" plutôt que de période critique.

L'hypothèse de l'âge critique a ceci de dangereux qu'elle focalise l'attention sur la question implicite de l'âge idéal pour commencer une langue, et que les raccourcis ne sont

¹⁶ "There is a biologically based critical period which makes it **virtually** impossible for anyone acquiring a second language after about the age of twelve to speak without a foreign accent".

jamais très loin : s'il est *biologiquement* impossible de réellement apprendre une langue après 6-7 ans, ou après la puberté, alors il est impératif de commencer cet apprentissage au minimum dès le primaire. Or, un apprentissage précoce ne garantit en rien la réussite finale de l'apprentissage de la L2 si toutes les bonnes conditions ne sont pas réunies. DeKeyser (2000, DeKeyser et Larson Hall 2005), qui soutient pourtant l'HPC, met vivement en garde contre toute extrapolation hâtive de ses conclusions : si les enfants ont un avantage certain par rapport aux adultes, c'est parce qu'ils sont encore capables d'apprendre la L2 de façon implicite, par simple exposition. L'auteur insiste donc fortement sur le fait que cet avantage dit "naturel" ne signifie en aucun cas que la maîtrise de la langue sera automatique si l'on commence, par exemple, l'apprentissage au primaire.

Selon De Keyser, seule l'immersion est capable de fournir suffisamment d'exposition afin de garantir des résultats satisfaisants – mais, comme nous l'avons vu, cette affirmation peut être nuancée par les études menées en cadre immersif au Canada, montrant que les enfants commençant plus tardivement ne pâtissaient pas de ce retard, et que, parallèlement, les problèmes de fossilisation étaient assez nombreux, quelque soit l'âge où l'immersion débute.

L'âge n'est donc qu'un facteur parmi d'autres pour préjuger de la réussite de l'apprentissage de la L2 : il convient donc, comme des auteurs comme Barry McLaughlin ou Daniel Gaonac'h le préconisent, d'en relativiser l'importance. Ce qui est essentiel, et qui apparaît d'autant plus au travers de toutes ces études citées, est de garantir une immersion dans la langue et la société environnantes. Ce sont les conditions d'apprentissage, *en conjonction* avec d'autres facteurs comme l'âge, ou encore les facteurs biographiques (motivation notamment), qui détermineront de la réussite de l'apprentissage.

Cela ne doit pas empêcher de prendre l'âge en considération, puisqu'il serait insensé d'appliquer les mêmes méthodes chez des enfants de 4 ans ou chez des enfants de 8, mais dans une optique *objective*, où les capacités de l'enfant pour la L2 ne seraient ni idéalisées ni sous-estimées. Toujours dans le but de dégager les éléments à prendre en compte pour construire une didactique adaptée en maternelle immersive, les avantages, ou désavantages des enfants en matière d'apprentissage des langues étrangères seront à présent examinés.

3. Un jeu d'enfant ?

L'une des seules conclusions à peu près sûres concernant l'hypothèse de l'âge critique, c'est qu'il semblerait, si et seulement si les bonnes conditions sont réunies, que l'apprentissage précoce garantisse tout de même un apprentissage réussi sur le long terme.

Concrètement, sur quelles compétences de l'enfant de 4-5 ans peut venir s'appuyer l'apprentissage d'une langue seconde ? Les ouvrages consacrés au jeune enfant sont nombreux en psychologie du développement, et tous s'attardent sur le développement du langage, caractéristique de la période 2 à 5 ans. Cependant, ces considérations portent sur le langage en général, ainsi que sur le développement cognitif général de l'enfant, et non sur la capacité à apprendre une deuxième langue précisément. Nous tâcherons donc ici de croiser plusieurs données, à la fois sur le développement de l'enfant en général et son développement langagier, et de voir quelles incidences ou répercussions cela peut avoir sur l'apprentissage d'une L2 commencé vers 3 ans. Si l'apprentissage se déroule dans des conditions optimum, sur quels avantages peut-on compter, ou quelles difficultés de l'enfant doit-on anticiper ?

Si l'on suit la logique piagétienne, qui quoique généralisante a néanmoins le mérite de fournir quelques repères clairs quant au développement de l'enfant, la période qui nous concerne serait la période préopératoire, soit de 2 à 6 ans. Bien que le langage à ce stade soit en pleine expansion et devienne un véritable outil de communication – l'enfant sait utiliser les signes, faire référence à des événements ou des personnes qui ne sont pas immédiatement présents dans la situation actuelle, comme dans tous les jeux symboliques typiques de cet âge ("on fait comme si", "on dit que + conditionnel" ou l'équivalent en anglais dans notre cadre, "*let's pretend*"), la compréhension de ce qu'est une langue étrangère n'est pas nécessairement évidente pour l'enfant avant 5-6 ans, comme nous le montrerons en troisième partie (chapitre I).

Toujours dans la logique piagétienne, l'enfant avant 7 ans serait en effet souvent dans une logique "égocentrique", où il lui est difficile de se placer du point de vue de son interlocuteur, de comprendre le monde autrement que de son propre point de vue. De plus, certaines compétences qui pourraient être utiles dans l'apprentissage d'une langue ne sont pas nécessairement développées à cet âge, notamment la capacité à généraliser, et ses stratégies mnésiques lui font défaut. Il tentera rarement de mémoriser une information, ou d'inscrire volontairement une expérience dans ses souvenirs (Stassen Berger 2000) – ce qui, *a priori*, pourrait poser problème dans l'apprentissage d'une langue. Sans même

recourir à des concepts piagétien, rappelons ici les propos de Singleton et Ryan (2004), dictés par le bon sens : il n'y a pas besoin d'être piagétien pour comprendre que la dimension consciente, délibérée de l'apprentissage dans n'importe quel domaine augmente au fur et à mesure que le développement cognitif avance (p.103).

De quels avantages dispose réellement le jeune enfant? La phonologie est l'un des domaines mis en avant par les partisans de l'hypothèse de l'âge critique, puisque l'un des socles de l'HPC est l'idée qu'il est impossible qu'un apprenant tardif puisse faire preuve d'une prononciation authentique en L2, à l'inverse des apprenants plus jeunes. Si l'hypothèse est controversée en ce qui concerne les adultes, la capacité des jeunes enfants à tendre vers une prononciation et un accent authentiques génère cependant un assez large consensus.

L'échec à obtenir une prononciation authentique chez des locuteurs âgés en L2 s'explique par l'hypothèse du "crible phonologique", énoncée par Troubezkoy (1964) et reprise par Guberina, ou la surdité progressive aux sons d'une langue autre que la langue maternelle. Ce "filtre auditif" se met progressivement en place : dès 10 à 12 mois, la discrimination des sons étrangers est affaiblie, et celle-ci se détériore jusqu'à l'âge de 9-10 ans. Le jeune enfant serait donc dans une période encore propice pour entendre et reproduire tout type de son, même étranger à son système natif.

Or cet avantage se double de très bonnes capacités d'imitation chez l'enfant entre 4 et 8 ans, notamment en matière de prosodie. Jusque 6 ans, l'enfant traite les séquences verbales par contours intonatifs ; il dispose donc d'excellentes capacités à restituer la prosodie d'une langue étrangère (Dodane 2000). Pour le jeune enfant, si les stratégies mnésiques font encore défaut, vers 7 ans l'avantage auditif se voit renforcé par l'amélioration de ses capacités de mémorisation : l'enfant peut alors répéter des séquences plus longues.

La langue maternelle de l'enfant, au lieu de constituer un obstacle à la L2, peut être considérée comme une aide à l'acquisition de la L2. À 4 ans, l'enfant est un quasi spécialiste de sa langue maternelle : l'enfant qui entre en école bilingue n'arrive donc pas seul mais avec pour bagage sa L1, qui, au lieu d'être uniquement source de transferts négatifs, peut être envisagée comme un tremplin, ou un réservoir linguistique qui permet de fournir une base à la production, notamment orale (Genesee, Paradis & Crago 2004). Cela sera très frappant lors des entretiens menés avec les enfants de CP, où l'on verra que les premières productions autonomes s'appuient généralement sur des structures syntaxiques de la L1. On ne part donc pas complètement de zéro : dans une perspective

vygostkienne, apprendre une deuxième langue consiste à acquérir de nouvelles formes pour des idées et des usages déjà connus. La L1 est donc un premier échafaudage sur lequel la L2 peut venir s'appuyer.

La compréhension orale est un autre domaine sur lesquels on peut compter chez les jeunes enfants. Celle-ci semble souvent plus avancée que la production orale (Genesee, Crago & Paradis 2004). Les expériences menées en enseignement précoce des langues semblent ainsi indiquer que la compréhension globale des histoires est plutôt bonne (Sauvage 2008, d'après Halliwell 1995). Cela doit donner un premier repère dans une progression générale – et servir à minimiser les attentes, car tout comme le reste, la compréhension orale est également en rapport avec la maturité cognitive.

L'apprentissage d'une deuxième langue ne repose pas uniquement sur des capacités d'ordre cognitif – quel que soit l'âge, on sait que la dimension affective, telle que la motivation personnelle ou l'attitude envers les langues, joue un rôle important dans le déroulement et la progression de l'apprentissage. S'il est difficile d'évaluer la motivation d'un enfant à apprendre une langue de scolarisation qui résulte d'un choix parental, l'affectivité propre aux jeunes enfants joue un rôle important et participe à la création de conditions idéales d'apprentissage d'une L2 (Singleton & Ryan 2004). Contrairement aux adolescents, chez qui le rejet de l'enseignement et de la position de l'enseignant peut entraver l'apprentissage, les jeunes enfants font généralement preuve d'un grand attachement envers leurs enseignant(e)s. Dans le cadre d'une scolarisation en enseignement bilingue, commencer très jeune favorise donc l'association de la langue de scolarisation à un sentiment positif, lié à la personne qui l'enseigne. Le problème se pose d'ailleurs différemment en enseignement précoce des langues, où l'enseignant qui s'occupe de cet enseignement n'est pas nécessairement le maître ou la maîtresse habituel(le). Dans ce cas, si l'enfant voit très peu l'enseignant, il est parfois plus difficile de créer ce lien idéal.

On peut également argumenter que cela est dû au fait que les jeunes enfants sont en général moins inhibés, ont moins d'appréhension et sont moins nourris de discours épilinguistiques et de représentations diverses (Klein 1989, Feuillet 2008) qui pourraient avoir un impact négatif sur la perception de la langue de scolarisation. Parce que le jeune enfant vit dans le ici et maintenant, il ne prend pas la langue comme un objet d'apprentissage, mais comme quelque chose qui s'intègre assez naturellement aux activités proposées (Bartelheimer 2008).

Dans toutes les classes observées, nous n'avons d'ailleurs pas constaté de rejet du français. Seul le cas d'une enfant qui refusait de s'exprimer en français avec ses enseignants était problématique, mais celle-ci a accepté de se prêter à notre entretien et a bien réussi à dire quelques mots en français, sans plus ou moins de difficultés que ses pairs. Il s'agissait, après discussion avec les enseignants et la psychologue scolaire, d'un refus lié à d'autres facteurs que la langue en elle-même.

Dans la même logique, les personnalités des enfants à cet âge, souvent ouverts et curieux, confèrent un certain avantage pour l'apprentissage des langues. La spontanéité, l'intérêt pour le jeu ou la théâtralisation ne peuvent qu'être en adéquation avec les activités ludiques mises en place non seulement en maternelle, mais surtout avec toutes les mises en scènes et mises en situations qui peuvent servir de support à l'apprentissage d'une langue étrangère (Feuillet 2008), chose que l'on sait beaucoup plus problématique avec des apprenants plus âgés. Commencer une langue à 3 ou 4 ans est tout à fait compatible avec les besoins fondamentaux des tout-petits : jouer, chanter, répéter, travailler avec des images et avec l'imaginaire (Cohen 1991).

Enfin, il ne faut pas négliger la dimension sociale de l'apprentissage. L'interaction entre pairs joue un rôle fondamental – construire des amitiés, avoir une place au sein du groupe sont des objectifs importants pour de très jeunes enfants. McLaughlin (1984) parle d'ailleurs d'"affaire de vie ou de mort". Cet aspect est à double tranchant dans notre cas. Pour des enfants nouvellement arrivés dans le pays d'accueil, les pairs sont synonymes d'opportunités d'interaction. Selon Philp & Duchesne (2008), les pairs sont plus qu'une source d'input linguistique, ils donnent également un cadre social dans lequel la langue est utilisée authentiquement. Les études à ce sujet montrent bien qu'une des premières étapes dans la maîtrise de la langue consiste pour un enfant nouvellement arrivé à faire semblant de comprendre ce qu'il se passe simplement pour s'intégrer au jeu, à la situation dans laquelle participent les pairs (Wong Fillmore 1979). Cet aspect est donc un certain handicap dans notre cadre, puisqu'il n'y a pas cette interaction possible entre pairs en français, la majorité des élèves étant anglophones. L'interaction entre pairs se déroule donc en anglais.

Mais l'absence de pairs francophones contribue aussi, dans un sens, au maintien de conditions favorables à l'apprentissage de la L2 : d'une part parce que le cas décrit ci-dessus est un cas idéal, où l'enfant étranger parvient à s'intégrer et n'est pas rejeté par ses pairs. La pression de devoir s'intégrer n'est donc pas aussi forte que pour un enfant nouvellement arrivé. D'autre part, Genesee, Paradis et Crago (2004) soulignent à quel

point il est difficile pour les enfants nouvellement arrivés de progresser, car les pairs avancent en même temps. Dans notre cas, cette problématique de ce que ces auteurs appellent une "cible mouvante" se présente avec moins d'acuité, sauf si la classe comporte beaucoup de francophones natifs.

Si le jeune enfant dispose donc de certains atouts dont il faudra tirer parti pour optimiser ses apprentissages en langue étrangère, on peut cependant avoir à l'esprit que l'âge de l'enfant, en particulier entre 3 et 5 ans, implique également quelques facteurs limitants dans l'apprentissage d'une langue de scolarisation étrangère. Nous avons déjà mentionné le fait que l'enfant n'était pas encore capable d'opérer des généralisations, ou de faire preuve de logique. Cela a une incidence particulière sur tout ce qui est apprentissage d'ordre syntaxique, où les enfants plus âgés seront généralement plus à l'aise (Ervin Tripp 1975, John-Steiner 1990). Si l'on admet que l'apprentissage d'une langue requiert une certaine forme de réflexivité, il faut également prendre en compte que toutes les capacités de conscientisation - métamémoire, métaconnaissance – viennent assez tard dans le développement des enfants (Brédart et Rondal 1982).

Les enfants plus âgés peuvent également compter sur un avantage non négligeable : savoir lire et écrire, et donc pouvoir utiliser le code écrit comme appui pour comprendre la langue de scolarisation. En moyenne et grande section, seul l'oral est le vecteur de cette langue de scolarisation étrangère.

Or l'oral lui-même est sujet à des apprentissages, qui ne sont pas si évidents pour des jeunes enfants. Bartelheimer (2008) rappelle avec justesse que les enfants ont également à apprendre le fonctionnement de la communication. Les tout-petits ne sont pas toujours attentifs, l'écoute n'est par ailleurs pas toujours assurée en raison de "décrochages" fréquents. D'autre part, les petits n'obéissent pas nécessairement à la contrainte thématique qui impose la reprise, ou la poursuite, du thème – un enfant peut ainsi soudainement décider de parler de ce dont il a envie, qui n'aura pas nécessairement un rapport avec ce qui a été dit précédemment. Un élève plus grand maîtrise le fonctionnement de la communication, et saura demander de l'aide, une reformulation.

D'autres éléments viennent relativiser l'avantage, réel ou supposé, des jeunes enfants quant à l'apprentissage d'une L2. Le premier s'applique à n'importe quel domaine du développement de l'enfant : tout apprentissage est sujet à de grandes variations individuelles. Il en va de même pour ce qui est des capacités à appréhender une langue étrangère. On pensera, par exemple, à ce garçon de grande section qui, au bout de

quelques semaines, ne comprenait toujours pas des consignes simples comme "mettre à la poubelle" ou "aller se laver les mains", alors que cela était acquis pour ses camarades. Il n'y avait aucun problème particulier à signaler chez ce petit garçon, mis à part une tendance à être quelque peu étourdi ou perdu dans ses pensées... et avait sans doute simplement besoin d'un peu plus de temps que les autres. Chaque enfant ne fera pas preuve de la même progression, et tous les avantages cités ci-dessus n'ont pour vocation que de donner quelques repères volontairement généraux.

D'autre part, il faut également avoir à l'esprit qu'il sera possible de tirer parti de ces avantages si et seulement si une condition *sine qua non* est remplie : le développement de la L1 ne doit pas pâtir d'un quelconque défaut majeur. La réussite en L1 conditionne en effet celle en L2 (Cummins 1979). Il s'agit, en général, d'un pré-requis imposé par l'administration des écoles observées pour débiter la scolarité en français. On ne se retrouve donc pas, a priori, avec d'autres problèmes courants en maternelle, comme d'éventuels défauts de prononciation, ou de retards dans l'acquisition du langage. Dans notre corpus, seul un enfant de moyenne section désigné comme faible dans sa progression en français par son enseignante avait ce type de problème. L'entretien n'a pas pu être réalisé tant sa prononciation, même en L1, était problématique ; il n'était donc pas étonnant que cet enfant aie dans le même temps, des difficultés en français.

L'élaboration d'une didactique adaptée à un jeune public doit donc prendre en compte tous ces paramètres concernant le développement et les capacités du jeune enfant, et éviter de compter des avantages idéalisés dont bénéficieraient les enfants. En-dehors des facteurs propres au développement de l'enfant, une contrainte externe va également venir influencer l'apprentissage de la L2 : le rôle du lieu et le contexte scolaire.

C. Apprendre une L2 à 4-5 ans en enseignement bilingue : un cadre interactionnel à évaluer

Pour comprendre comment peut se construire la compétence plurilingue des enfants scolarisés précocement en enseignement bilingue, il ne suffit pas de prendre en compte les avantages, ou les contraintes imposées par l'âge des enfants, puisque, comme nous l'avons souligné, l'âge n'est qu'un facteur déterminant dans l'apprentissage parmi d'autres, et notamment les conditions d'utilisation effective de la langue.

Il est donc également nécessaire de s'intéresser au contexte communicationnel dans lequel les enfants "nationaux" des écoles françaises sont exposés au français : l'école, et *uniquement* l'école. S'intéresser au contexte communicatif scolaire semble en effet indispensable si l'on garde à l'esprit que la seule source d'exposition à la langue provient du discours de l'enseignant en classe. Dans quelle mesure ce cadre interactionnel spécifique peut-il influencer les premières acquisitions en français des enfants ?

Les théories interactionnistes sont ici d'un précieux recours pour comprendre comment l'interaction peut-être considérée comme un facteur prépondérant dans la construction d'une compétence en langue étrangère de façon générale. Après un bref rappel des apports de ces théories, nous tâcherons d'évaluer les caractéristiques particulières du mode interactionnel propre à la classe de maternelle immersive. Nous suggérons ici qu'elle relève d'un mode de fonctionnement hybride, articulant les modes d'interaction propres à une classe de maternelle traditionnelle et ceux propres à une classe de langue étrangère.

1. Apprentissage d'une L2 et interaction

L'influence de l'interaction fait partie des thèmes privilégiés de recherche en acquisition des langues secondes. Un certain nombre d'études, inspirées des travaux des socio-constructivistes dans la lignée de Vygotski et de Bruner, se sont attachées à montrer que l'interaction est l'un des ressorts principaux de l'apprentissage de la langue étrangère : la langue ne s'apprend pas hors de la communication avec autrui, il ne s'agit pas d'un processus où l'on recevrait des données qui seraient traitées uniquement de façon interne.

Cette place accordée à l'interaction dans l'apprentissage des langues étrangères est relativement récente. Considérer le langage sous son aspect social et interactionnel a pu être possible dans les années 1980 grâce aux apports de la linguistique fonctionnaliste, de l'ethnographie de la communication de Gumperz et de la sociolinguistique, c'est-à-dire à

partir du moment où l'on a accordé toute son importance à la dimension sociale et culturelle du langage. Ces courants s'inscrivent dans la remise en cause de deux modèles : d'une part, le courant béhavioriste des années 1950, où le langage n'était perçu que sous un angle mécaniste, où la langue étrangère n'était qu'une simple réponse à des stimuli extérieurs, s'apprenant par imitation seulement. D'autre part, les courants s'intéressant à l'interaction remettent également en question les modèles mentalistes, de teneur générativiste, pour qui le langage est inné, et son apprentissage uniquement la mise en marche d'un dispositif spécialisé dans le langage, sorte de "boîte noire" de l'apprenant.

S'intéresser à l'interaction est en quelque sorte une synthèse de ces deux mouvements. Comme l'explique Ellis (1994, 1997), les théories interactionnistes de l'acquisition des L2 reconnaissent à la fois l'importance de l'*input*, c'est-à-dire des "données" reçues par l'apprenant, mais également des processus mentaux associés au traitement de ces données : l'apprentissage est à concevoir comme le résultat d'une interaction complexe entre l'environnement linguistique extérieur et les mécanismes internes de l'apprenant. On passe donc d'"une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible, à une étude des processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction." (Matthey 1996, p54).

L'interaction est devenu un facteur incontournable dans les approches rendant compte de l'apprentissage d'une L2, y compris dans les théories les plus récentes comme la théorie émergentiste (Ellis, N.C. 1998) qui y combinent une perspective neurobiologique. Le poids de l'interaction et son rôle peuvent cependant varier selon les auteurs. Nous en retiendrons principalement trois : la théorie de l'*input* compréhensible de Krashen, l'hypothèse interactionniste de Long, et les travaux des équipes suisses de De Pietro, Matthey, Py (1989, Matthey 1996).

Plusieurs notions sont essentielles pour comprendre l'interaction en langue étrangère : tout d'abord, celle d'*input*, ou des données reçues par l'apprenant. Ensuite, la notion d'*output*, ou de production en langue étrangère réalisée par l'apprenant. Ce qui va différer dans ces théories, c'est la place et l'efficacité accordée à l'un ou à l'autre de ces éléments, ou à la relation entre les deux, mais dans tous les cas, la même question se pose : quelle est la meilleure façon d'assurer l'acquisition des formes langagières en langue étrangère ?

Dans le modèle du "moniteur" proposé par Stephen Krashen dans les années 1980, dont la distinction "apprentissage vs. acquisition" déjà mentionnée fait partie, une place

prépondérante est réservée à la compréhension. Selon son *input hypothesis*, les données intelligibles, compréhensibles émises par le locuteur de l'apprenant (*comprehensible input*) sont essentielles à l'acquisition de la langue étrangère. Cette théorie est pensée avant tout pour s'appliquer à l'enseignement des langues en classe, notamment pour les débutants : en partant du principe qu'en milieu "naturel", l'*input* est souvent trop complexe, l'enseignant en classe peut offrir aux apprenants le "*comprehensible input*", c'est-à-dire non seulement des données compréhensibles, mais également des données qui sont légèrement au-dessus du niveau de compétence des apprenants, en vue de les faire progresser. Si les apprenants sont à un niveau i , l'*input* doit être à $i + 1$. Cette hypothèse est en relation avec celle de l'ordre naturel (Dulay et Burt 1974), qui postule qu'il y a un ordre naturel d'acquisition des structures et en particulier des morphèmes. L'élément "+1" correspond alors à l'étape suivante dans l'apparition de ces structures : par exemple, après la copule *be* pour l'apprentissage de l'anglais, le passé irrégulier des verbes.

Dans sa version la plus extrême, cette théorie a pour corollaire de n'accorder aucun rôle constructif à la production – la production n'enregistre pas l'acquisition, seule la compréhension le fait. La correction de l'apprenant, selon Krashen, n'a donc a priori pas grande efficacité.

Cette hypothèse de Krashen, tout comme l'ensemble de son modèle, a fait dès le départ l'objet de nombreuses critiques (McLaughlin 1987). Il n'en reste pas moins que son influence n'est pas négligeable sur l'enseignement des langues étrangères, notamment dans les classes de débutants, et sur l'immersion également. On se rappellera ainsi que sa méthode *Natural Approach* (cf. chapitre II) a grandement influencé les débuts de l'enseignement en immersion, et l'on comprend pourquoi : si la compréhension seule peut déclencher l'apprentissage, alors la scolarisation en langue étrangère est idéale. Bien que l'hypothèse de l'ordre naturel soit également remise en cause, on peut cependant retenir l'idée de progression dans le discours de l'enseignant.

Depuis les années 1980, un grand nombre de chercheurs en acquisition des langues secondes, notamment du côté anglo-saxon, relèvent du courant interactionniste, formalisé par Long en 1996 et son "hypothèse interactionniste" (*interaction hypothesis*). L'idée est que les facteurs linguistiques ne sont pas suffisants pour expliquer l'acquisition d'une langue étrangère : il faut prendre en compte toutes les variables non linguistiques qui interviennent dans le processus d'apprentissage (sociales, affectives, cognitives). À ce titre, l'*input* est toujours considéré comme important, mais également la production de

l'apprenant et surtout la relation entre les deux, soit les échanges entre enseignant-apprenant, est signifiante.

L'apprentissage émerge à partir de besoins communicatifs, et la conversation est non seulement le médium par lequel la langue se transmet, mais également le moyen à travers lequel l'apprentissage a lieu. Un exemple est l'incompréhension entre deux locuteurs : il en résulte une modification de l'*input*, ou de la production de l'apprenant, ou les deux. Ces modifications peuvent être perçues comme des opportunités d'atteindre progressivement les formes-cibles en L2. Ici, la production a toute son importance aussi : par le biais des erreurs et de leur correction, il y a apprentissage. De plus, selon certains chercheurs (Swain 1995), la production permet à l'apprenant de tester des hypothèses, qui pourront être validées, ou, si elles sont erronées, corrigées dans l'interaction avec l'enseignant, ou le locuteur natif à qui l'apprenant s'adresse. Le concept de "*feedback*" par l'enseignant ou le locuteur natif, ou de retour, est également important ici.

Cependant, Lyster (2004) et d'autres auteurs soulignent qu'il est bien difficile de déterminer si la négociation du sens est réellement efficace – le plus souvent, ce n'est pas tant la forme qui est corrigée en classe de L2, mais le sens de l'énoncé de l'apprenant, d'autant plus en immersion où le sens et contenu du message priment sur la forme linguistique. Les défenseurs de Krashen insisteront sur le fait que c'est l'implication de l'apprenant qui fait le travail, pas l'interaction en elle-même (Tsui 1992, citée par Matthey 1996).

On peut rapprocher les théories interactionnistes américaines du type de celle de Long aux théories européennes de De Pietro, Matthey et Py (1989). Dans le même esprit, l'accent est mis sur la construction, dans l'interaction, des connaissances et des acquisitions langagières. Deux concepts additionnels sont à retenir ici : la notion de conversation exolingue, et celle de Séquence Potentiellement Acquisitionnelle (SPA). Les théories de Long et des chercheurs suisses se rejoignent et se complètent.

La notion de SPA, en effet, définit assez clairement le moment où l'interaction est effectivement porteuse d'apprentissage ou non. Deux temps se dégagent dans une SPA : premièrement, un mouvement d'autostructuration par l'apprenant (un énoncé, par exemple), et deuxièmement, un mouvement d'hétérostructuration (l'intervenant par un natif, ou par l'enseignant, pour guider l'apprenant dans l'élaboration de son énoncé, ou répondre à une sollicitation). Ainsi, "l'interaction, dans la mesure où elle donne lieu à des mouvements d'auto et d'hétéro-structuration, est un des lieux dans lesquels il peut y avoir construction de connaissances" (Matthey 1996, p.55). Tout dialogue ou toute

conversation entre un natif ou un enseignant n'est pas nécessairement une SPA : il faut qu'il y ait une autonomie suffisante de l'apprenant, ce qui n'est pas toujours le cas à l'école, où l'enseignant peut fortement aiguiller la production (questions fermées qui n'impliquent que des réponses en un mot, fins de phrases à compléter par un ou deux mots uniquement).

Le rôle joué par l'interaction dans l'apprentissage d'une langue seconde peut donc être considéré comme primordial, mais qu'en est-il de l'adaptation de ces théories à l'acquisition d'une langue de scolarisation en maternelle ? Comment ces théories peuvent-elles s'appliquer à l'immersion avec de jeunes enfants, sachant que les théories d'acquisition des langues étrangères ont été conçues, a priori, pour rendre compte des situations d'enseignement traditionnel des langues étrangères en classe ?

Ce qui est intéressant avec les deux derniers courants mentionnés, c'est qu'ils font référence, plus ou moins explicitement, et plus ou moins précisément, à l'héritage laissé par Vygotski et sa théorie du développement de l'enfant. On y retrouve donc en filigrane la conception vygotskienne de l'apprentissage, où l'on considère que c'est dans ses relations sociales avec son entourage, que l'enfant co-construit son langage et sa pensée. C'est en effet la possibilité de collaboration qui distingue l'enfant d'animaux comme le singe selon Vygotski (1934/1997, p.355), et qui permet la progression de ses capacités intellectuelles. Le principe est simple :

Pour que l'enfant puisse aborder des tâches complexes d'une manière autonome (par exemple, raconter une histoire), il faut d'abord qu'il ait effectué le même type de tâche en collaboration avec un adulte, qui prend en charge la régulation de l'activité. En d'autres termes, la régulation de l'activité se fait d'abord par autrui avant d'être intériorisée comme savoir-faire individuel. (Matthey 1996, p.86).

L'un des concepts-clefs dans la perspective vygotskienne est la zone proximale de développement, c'est-à-dire la zone où l'enfant a besoin d'un tiers pour arriver à atteindre un objectif. L'intervention pour aider l'enfant peut prendre la forme d'une interaction langagière. La définition que Vygotsky donne de cette zone proximale de développement, ou "la relation entre un niveau donné de développement et la capacité potentielle d'apprentissage", n'est d'ailleurs pas sans faire penser à la notion de $i+1$ chez Krashen (1982) : l'apprentissage doit viser non pas les fonctions psychiques déjà venues à maturité, mais celles en maturation, avec cette contrainte qu'il existe un seuil supérieur d'apprentissage.

La théorie de Vygotski est également l'une des inspirations de Bruner et de sa théorie du développement langagier (1983). Ses deux concepts fondamentaux, étayage et format, s'adaptent particulièrement au contexte scolaire. L'étayage se traduit en anglais par le terme *scaffolding*, qui signifie littéralement "échafaudage". L'image est très parlante : par étayage, Bruner entend toutes les interactions de tutelle au cours desquelles l'adulte peut fournir son assistance à l'enfant, pour l'aider à organiser ses conduites pour qu'il puisse résoudre un problème seul. De la même façon que Vygotski envisage la collaboration en vue de guider l'enfant à réaliser une tâche, Bruner estime que l'adulte dans l'étayage permet à l'enfant de mener une tâche qui aurait été au-delà de ses possibilités. Bruner rajoute cependant la notion de "format", ou une interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien, sorte de "microcosme communicatif" (Matthey 1996).

Psychologie du développement et acquisition d'une langue seconde se rejoignent ici : une perspective interactionniste paraît donc idéale pour rendre compte de l'apprentissage du français langue de scolarisation en maternelle.

Marinette Matthey souligne d'ailleurs que l'immersion est un cadre privilégié pour l'observation des SPA. En immersion, et davantage qu'en maternelle traditionnelle, l'étayage a une double fonction : aider à l'accomplissement d'une tâche narrative, par exemple (raconter une histoire), et soutenir et aider à la production linguistique en L2. On peut également faire un rapprochement entre ZPD et théorie de l'*input* compréhensible : amener un enfant vers l'étape suivante de son développement peut aussi valoir pour l'apprentissage de la langue de scolarisation. En outre, l'aspect "ritualisé" des formats de Bruner est particulièrement pertinent ici, puisque la communication en maternelle est fortement organisée autour de "rituels" de communication, qui devraient donc, si l'on s'appuie sur les théories interactionnistes et socio-constructivistes, favoriser l'acquisition de la langue seconde.

Si l'on admet ces principes, il importera de regarder de plus près la configuration de la communication scolaire, puisqu'elle sera déterminante dans le déroulement de l'apprentissage : contenu thématique (un enfant scolarisé n'apprendra pas à faire des courses dans un magasin, mais à raconter une histoire, compter, réaliser des activités manuelles...), cadre et rôles interactionnels (l'adulte a le rôle de professeur, l'enfant est élève), nature de l'*input* (discours scolaire).

2. *L'école, un cadre communicationnel et interactionnel spécifique*

Lorsque nous partons du principe que l'enseignement en immersion ne bénéficie pas de conditions naturelles d'apprentissage de la langue, ce n'est pas parce que nous considérons l'enseignement de type immersif comme un équivalent d'un enseignement traditionnel des langues, formel, avec simplement plus d'heures d'exposition à la langue à la clef. Comme nous l'avons souligné, l'adjectif naturel est assez vague en soi, et défini assez rapidement comme contexte autre que formel. Nous avons également montré que les critères énoncés par Gaonac'h (1987) pour déterminer si une situation était naturelle ou non ne s'appliquaient que partiellement à l'immersion. Parmi ces critères, deux en particulier font défaut en situation d'enseignement bilingue immersif : la confrontation à des situations d'interaction, et les opportunités de s'exprimer dans la langue cible.

Cette constatation pourra choquer : être scolarisé en langue étrangère est censé, après tout, pouvoir offrir aux enfants beaucoup plus d'opportunités de communiquer qu'un cours "traditionnel" d'apprentissage des langues. Cela est vrai. Mais il ne faut pas perdre de vue les spécificités du cadre interactionnel imposé par l'école, qui viennent nuancer ces idéaux de situations de communication.

Pour Ellis (1994, p.581), le discours "naturel" se caractérise par des rôles interactionnels assez fluides, où la participation est équivalente entre les interlocuteurs. Or c'est tout l'inverse que l'on trouve en communication scolaire. Celle-ci est marquée par son asymétrie : les participants à la situation de communication n'ont pas les mêmes statuts ni les mêmes rôles. L'enseignant (et son assistant parfois) contrôle la communication, face à un groupe d'environ 20 à 30 élèves. C'est l'enseignant qui détient le pouvoir de diriger la séance, tandis que les enfants écoutent, participent aux activités engagées par l'enseignant ; leurs rôles dans la communication ne sont donc pas équivalents. On est donc loin du fonctionnement habituel de la conversation dite "naturelle".

L'étude du fonctionnement interactionnel de la classe est précieuse pour nous éclairer sur les conditions et les possibilités de prise de parole des enfants en maternelle, que ce soit dans un milieu bilingue ou non. Tout comme l'étude de l'interaction dans la communication en général, l'étude de l'interaction propre aux situations scolaires s'est développée dans les années 1970 (Sinclair & Coulthard 1975, Heath 1978), au moment où l'apport de la sociolinguistique, de l'ethnographie de la communication de Gumperz ont permis de s'intéresser aux registres de langue, tout cela en lien avec l'échec ou la réussite

scolaire. Dans les années 1980, la problématique s'est précisée notamment en France avec les travaux de Rondal (1983) et Florin et al. (1985, 1991), sur les conditions de pratique de la langue, afin de savoir dans quelle mesure les jeunes enfants avaient l'opportunité de parler, s'il y avait une corrélation entre "grands parleurs" et succès scolaire, comment l'enseignant pouvait améliorer sa pratique afin de donner à tous les élèves l'opportunité de participer en classe.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ces études ont montré que l'école, maternelle incluse, n'était pas un espace où les enfants communiquaient aussi librement qu'on pourrait le croire, au sein de l'espace classe, à moins que l'enseignant ne porte une attention spécifique à créer les conditions d'émergence de la parole (Florin et al. 1985). Cela tient principalement au cadre très structuré de l'interaction en classe, et aux rôles spécifiques des participants présents dans une salle de classe. L'enseignant a en effet un rôle très directif : c'est lui qui contrôle entièrement la situation de communication. Sinclair & Coulthard ont dès le départ montré que l'enseignant monopolise une grande partie du temps de parole, et qu'il contrôle la conversation à plusieurs niveaux : c'est lui qui décide du thème, de l'ouverture et de la fin d'une séquence, de la distribution de parole au sein du groupe (qui peut parler ou non). C'est l'enseignant qui pose les questions, et il appartient aux élèves de répondre (Florin & Véronique 2002).

Ce rôle directif de l'enseignant a pour corollaire que les réponses des élèves sont en général composées d'énoncés brefs, peu complexes (1, 2 mots), tandis que certains élèves peuvent rester relativement passifs en termes de production de langage. Selon Florin et Véronique (2002), à tous les niveaux scolaires, si quelques enfants parlent beaucoup, environ un tiers de l'effectif ne participe pas ou quasiment pas aux échanges. L'interaction est en réalité peu individualisée : les sollicitations de l'enseignant(e) sont souvent des sollicitations collectives, qui s'adressent au groupe entier. Ces remarques peuvent toutefois différer selon le type d'activité – ce qui est principalement visé ici, ce sont les séquences en classe entière, ou en rassemblement, où s'opère le schéma IRF – *initiation, response and feedback*, structure de l'échange scolaire formalisée par Sinclair & Coulthard. Il est donc primordial pour l'enseignant de veiller à proposer suffisamment d'occasions pour que les enfants participent, et ce, quel que soit le but de la séquence, pas uniquement en séance de langage, mais dans tous les domaines.

Encore faut-il que l'enfant sache quand et comment participer : la particularité de la communication scolaire est qu'il est nécessaire, et les enseignants en petite ou moyenne section de maternelle le savent bien, que les enfants aient compris comment fonctionne

l'interaction entre enseignants et élèves, et entre élèves eux-mêmes, à l'école. Comme le rappelle Heath (1978), la communication scolaire a ses propres règles, qui ne coïncident pas nécessairement avec les autres types d'interaction au quotidien : dans quel autre contexte que celui didactique un interlocuteur commencerait par un commentaire métalinguistique de type "aujourd'hui nous allons parler de..." ? Dans quel autre contexte posons-nous des questions alors que nous savons déjà la réponse, comme le font les enseignants?

L'enfant doit en effet tout d'abord comprendre à quel moment il peut participer ou non. La structure de l'interaction en groupe implique nécessairement que la parole soit distribuée : parce que 30 élèves ne peuvent répondre en même temps, l'enseignant devra solliciter les élèves individuellement. En parallèle, les enfants peuvent demander la parole s'ils souhaitent répondre ou participer, en manifestant au préalable qu'ils souhaitent parler (par le fait de lever la main, qui peut être accompagné d'un vocatif de type "Madame" ! ou du prénom de leur enseignant, selon le degré de formalité instauré dans la classe). Savoir comment cette distribution de la parole en classe fonctionne et agir en conséquence est l'un des apprentissages fondamentaux de l'enfant en maternelle : il doit comprendre que lorsque l'enseignant pose une question, il ne peut pas répondre sans en avoir l'autorisation, et qu'il doit écouter la réponse des autres enfants si ce sont eux qui répondent.

Il ne s'agit pas que d'un problème de positionnement par rapport à un groupe : il faut également comprendre à reconnaître dans le discours de l'enseignant ce qui est une invitation à parler et ce qui ne l'est pas. Le dialogue didactique, en plus d'avoir une structure particulière et de mettre en jeu des participants avec des rôles asymétriques, a pour finalité d'aider l'élève, quel que soit le niveau, à acquérir des connaissances, à manier des concepts, ou à simplement accomplir certaines tâches.

Or l'un des ressorts privilégiés pour conduire les élèves vers ces objectifs est le langage, notamment par le recours au dialogue interrogatif. La question revêt beaucoup plus de fonctions que lors de la conversation quotidienne, où elle sert principalement à demander une information manquante au locuteur. La question, en contexte scolaire, peut bien entendu avoir cette fonction (en temps d'accueil, par exemple, "As-tu passé un bon weekend ?", ou sur les intentions de l'enfant pour une tâche donnée – "qu'est-ce que tu vas dessiner ?", par exemple). Mais lorsque l'enseignant demande, quelques minutes plus tard, par exemple lors du rituel de la météo "Quel temps fait-il aujourd'hui?" - il sait bien évidemment la réponse et la question n'a pas le même but ; il s'agit soit de mener l'enfant vers un contenu de réponse spécifique, ou encore d'évaluer, vérifier les connaissances des

élèves. L'échange interrogatif est donc l'outil linguistique privilégié pour construire les connaissances dans l'interaction. Un troisième fonctionnement est recensé par Sinclair et Coulthard : la question peut également servir à donner un ordre implicite (dans leur exemple : "Qu'est ce que tu fais ?", pouvant être compris, soit comme une demande d'information, soit comme une requête implicite pour arrêter le comportement en question).

Dans le même ordre d'idée, Sinclair et Coulthard soulignent qu'une répétition peut avoir une double fonction : soit la répétition simple parce que l'enseignant n'a pas entendu la réponse de l'élève, soit parce qu'il reprend la réponse de l'élève (bonne ou fausse) parce qu'il souhaite insister dessus et, ce faisant, attirer l'attention du groupe entier sur cet élément.

Rien de très "naturel" donc dans ces formes d'interactions, qui sont intéressantes pour nous à plusieurs égards : d'une part parce qu'elles nécessitent, elles aussi, une certaine forme d'apprentissage, et c'est l'un des buts de la maternelle (selon Florin et Véronique (2002), les enfants les plus jeunes de 2-3 ans produisent 20% de réponses incorrectes en moyenne, faute de comprendre exactement de quoi il faut parler) ; d'autre part, parce que dans notre contexte, il faut comprendre ce fonctionnement dans une langue qui n'est pas celle de l'enfant.

3. Communication scolaire et communication exolingue : l'articulation maternelle / L2 en immersion

À cette asymétrie propre à toute situation didactique, quelle qu'elle soit, se rajoute donc dans notre cadre une asymétrie d'ordre linguistique. Dans un enseignement de type immersif comme celui dispensé dans les écoles françaises à l'étranger, l'enseignant et son assistant sont francophones natifs, en face d'un groupe hétérogène composé majoritairement d'élèves natifs de la langue du pays où est implantée l'école, à l'exception d'un ou deux élèves francophones natifs dans le meilleur des cas.

L'asymétrie est donc double : à la fois à cause des rôles des participants, mais également à cause de la langue utilisée, non maîtrisée par les enfants à leur entrée en maternelle. La finalité de la classe, elle aussi, est double : apprentissage des compétences ou des savoirs propres à l'école maternelle, et apprentissage de la langue de scolarisation. Pour compléter les propos de Florin et Véronique (2002), la première scolarisation, dans notre cadre, signifie que l'enfant est non seulement confronté à des nouvelles situations et

règles de communication, de nouveaux partenaires, mais également à une nouvelle langue. Quelles modifications à l'interaction scolaire doit-on anticiper dans ce contexte ? Quelle est la compatibilité entre une classe de maternelle et l'enseignement dans une L2 ?

Un certain nombre de problématiques propres à l'enseignement en maternelle sont en réalité identiques en situation immersive. Outre l'apprentissage propre de la communication scolaire mentionné plus haut, les préoccupations énoncées par Florin dans les années 1980 et 1990 pour les conditions de pratique du langage à l'école maternelle sont tout aussi pertinentes en immersion qu'en maternelle française : comment faire en sorte que tous les enfants participent, comment optimiser au mieux les conditions de prise de parole en classe ? Si, depuis les années où Agnès Florin a réalisé ces recherches, la place de l'oral en maternelle est de plus en plus prééminente, ces interrogations n'en restent pas moins valables, et peut-être d'autant plus dans notre contexte, où la vigilance pour que chaque enfant puisse s'exprimer doit être de mise.

Les classes de maternelle, avec leur emphase sur l'oral, fournissent par certains aspects un environnement idéal pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Si l'on ne peut qualifier la classe de maternelle de conditions "naturelles" d'apprentissage des langues, la situation de communication est néanmoins authentique, dans le sens où le contenu thématique des échanges de la maternelle immersive sont de même nature que ceux d'une maternelle française, et où les activités ne sont pas un "prétexte" à pratiquer la langue. Les activités viennent en premier, auxquelles vient se greffer la langue. Le fait de recourir à des activités concrètes, ludiques, où la créativité et l'imagination jouent un grand rôle (créer dans les ateliers, dessiner, écouter, raconter des histoires...) participe à cet environnement "idéal" pour l'apprentissage d'une langue, puisque ces situations répondent aux critères des 'activités communicatives' – simplement, dans un cadre scolaire.

Apprendre la langue dans cet environnement convient aux enfants, qui, comme le souligne Muñoz (2007), ont besoin d'un contexte où l'utilisation de la langue est fortement contextualisée. En maternelle, la problématique est donc autre que dans les classes supérieures où se pose la de la difficulté des contenus et du langage "académique", parfois abstraits (Genesee, Paradis & Crago 2004).

Un autre élément important de la communication scolaire en maternelle susceptible d'avoir une incidence positive sur l'apprentissage d'une langue étrangère pour les plus jeunes est l'organisation du déroulement d'une journée de classe. Tabors & Snow (1994), cités par Nicholas et Lightbown (2008), se sont intéressés aux stratégies efficaces

d'enseignement en milieu pré-scolaire. Afin qu'il y ait suffisamment d'occasions pour que la deuxième langue puisse se développer, il est nécessaire selon les auteurs d'avoir une organisation et une structure de classe qui soit constante et prévisible. Cela est le cas en maternelle : chaque journée commence par l'accueil des enfants, puis par une séance de rassemblement, puis des ateliers. La journée est toujours entrecoupée des mêmes pauses (récréation, sieste pour les petite et moyenne sections). Les enfants, après quelques semaines, sauront distinguer et reconnaître ces rituels, qui faciliteront la mobilisation de leurs connaissances en français, puisque chaque semaine, et parfois plusieurs fois au cours de la semaine, où les mêmes actes langagiers seront engagés. Cela correspond par ailleurs à la notion des rituels chez Bruner : il est donc de important que cette structure soit régulière et constante, car elle fournit des repères à l'enfant scolarisé en langue étrangère, c'est-à-dire une structure sur laquelle il peut s'appuyer pour construire ses compétences en français.

L'enseignant joue également un rôle clef, puisqu'il fournit les interactions de tutelle, et ce à plusieurs niveaux : à la fois en termes de connaissances sur le monde, mais également en termes de langage. En situation d'enseignement bilingue, l'enseignant a en effet la responsabilité de transmettre un contenu, mais doit également porter son attention à tous instants sur la forme linguistique, ce qui fait parfois défaut dans les situations immersives. On retrouve ici le phénomène de "bifocalisation" (Bange 1987 cité par Matthey 1996, p.54) propre à la conversation exolingue : dans l'interaction se joue à la fois la transmission d'un message, mais également le langage utilisé pour transmettre ce message. Ellis qualifie cette situation de "co-existing discourse worlds", dans la mesure où il faut à la fois communiquer et apprendre. C'est bien là toute la différence avec la maternelle française : alors que l'un des objectifs de la maternelle française est de complexifier, perfectionner le langage, l'enrichir (Florin et al. 1985, Taeschner & Pirchio 2008), dans notre cadre, il s'agit d'apprendre à communiquer dans une langue qui au départ est inconnue.

Des modifications dans la structure de l'interaction doivent donc être attendues, puisqu'à la situation de communication scolaire vient se greffer la situation d'un apprentissage de la langue, semblables aux modes d'interaction trouvables en classe de langue étrangère. Dans notre étude de corpus, il s'agira de voir à quel point l'interaction en classe comporte des modifications et interventions induites par la non-maîtrise de la langue de scolarisation. Plusieurs phénomènes habituellement représentatifs des classes de L2 sont attendus, notamment dans le discours enseignant. Ceux-ci peuvent apparaître à

deux niveaux : à la fois au niveau des formes linguistiques produites par l'enseignant, soit au niveau de l'interaction (Brulhart 1986, Ellis 1994, Cicurel et al. 1996, Moore 2006).

Nous tâcherons donc de voir comment se combinent les caractéristiques discursives de la communication scolaire en maternelle avec les caractéristiques propres au discours de la classe de langue. On peut donc s'attendre à avoir un mode discursif hybride, combinant à la fois les caractéristiques d'une classe ordinaire et celles de la classe de langue. C'est là tout le challenge de l'enseignement de type immersif, qui se retrouve à la charnière de différents modes d'enseignement.

CONCLUSION

Nous rejoignons ici les précautions émises ces dernières années (Candelier et Leclaire 2011, Narcy-Combes et. al 2008) prévenant de tout lyrisme excessif concernant les avantages supposés des jeunes enfants pour les langues étrangères, tant la question de l'impact de l'âge sur l'apprentissage d'une L2 est soumise à débat dans la communauté scientifique. Nous retiendrons ici que l'âge, s'il joue certes une influence sur le développement de la L2 en ce qu'il est corrélé à des capacité cognitives, n'est qu'un facteur parmi d'autres, et que ceux-ci jouent sans doute un rôle tout aussi important : conditions d'interaction, nature de l'input ou encore durée d'exposition. Le but de notre recherche, à partir de ce constat, sera donc d'examiner chacun de ces facteurs plus précisément et d'évaluer leur impact sur l'apprentissage très précoce d'une L2 en enseignement de type immersif.

Considérer la langue de scolarisation comme langue étrangère, combiné à une perspective plurilingue, permet d'éviter de tomber dans les écueils liés aux représentations fréquemment entendues autour de l'enseignement bilingue précoce (apprendre une langue étrangère quand on est petit, c'est facile, apprendre une langue étrangère très jeune revient à apprendre une deuxième langue maternelle), mais non fondées scientifiquement, ou non applicables au contexte scolaire. De cette orientation découle toute une conception non seulement de l'enseignement bilingue, où contenus et la langue transmettant ces contenus doivent être enseignés, mais également du rôle de l'enseignant, à qui il revient de guider les enfants dans leur apprentissage de la langue de scolarisation. C'est en ce sens que le premier volet de nos analyses sera consacré à l'analyse des conditions d'interaction en classe, du discours scolaire et des stratégies de l'enseignant.

DEUXIÈME PARTIE
**Le FLSco en maternelle française à l'étranger : la communication
scolaire comme support à la construction du bi-plurilinguisme**

CHAPITRE I. RECUEIL DE DONNÉES : CONTEXTE ET CADRE INSTITUTIONNEL

A. Description du corpus recueilli

Le corpus qui servira de support à nos analyses pour cette partie est composé de trois volets, comprenant observations de classe, entretiens avec les enseignants des classes concernées, et entretiens individuels avec les enfants. Les tableaux récapitulant ces transcriptions sont disponibles en annexe 7.

1. Observations de classe

Nos observations ont eu lieu dans deux écoles conventionnées avec l'AEFE¹⁷ de la baie de San Francisco : le Lycée International Franco-Américain de San Francisco (*French American International School*, FAIS), et l'École Bilingue de Berkeley (EB). Nous avons passé trois semaines dans chaque école, soit du 16 octobre 2007 au 9 novembre 2007 (FAIS) et du 12 novembre 2007 au 07 décembre 2007 (EB). Ces deux écoles proposent un enseignement dispensé à 80% en français en maternelle et au début du primaire, aligné sur les programmes de maternelle français.

Le but de ces observations était d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible des pratiques de classe des enseignants français en maternelle et au CP. Nous avons dès le départ choisi d'inclure le CP dans les classes observées, car ils nous semblait intéressant, en début d'année scolaire, de voir la différence de niveau en français des enfants entre la grande section de maternelle et le début de l'école élémentaire. Ce choix répondait également à la logique suivante : pour nous, le CP ne présente pas une "cassure" avec la maternelle mais est bien en continuité directe avec la grande section, comme le prévoit la logique des cycles à l'école primaire où la grande section, le CP et le CE1 sont considérés comme cycle 2. Il importait donc d'observer comment l'entrée dans l'écrit modifiait (ou non) le rapport au français des enfants anglophones. Lors de notre passage à l'école bilingue de Berkeley, nous avons également passé quelques journées dans les classes supérieures (CE1, CE2, CM1) afin d'avoir un aperçu de l'évolution de la

¹⁷ Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger. Voir Partie I, chapitre II

compétence des enfants en français. Ces séquences ont également été enregistrées, mais non retranscrites. Nous soulignons également que même si nous avons assisté à des heures de classe en anglais, celles-ci n'ont pas été retranscrites, notre travail portant en priorité sur le développement des compétences en français des enfants anglophones.

Nous disposions de deux contacts parmi les enseignants, une enseignante à San Francisco, et une autre à Berkeley, qui nous ont tour à tour introduite chez leurs collègues des autres niveaux ou des autres classes. À Berkeley, le directeur du primaire nous a également présentée à l'équipe éducative au cours d'une réunion des enseignants de maternelle, où certains d'entre eux se sont spontanément proposés pour nous recevoir dans leur classe, de sorte que nous avons été très bien accueillie et notre présence n'a semblé gêner ni les enseignants, ni leurs assistants. En ce qui concerne les enfants, nous avons vite constaté qu'ils étaient en réalité habitués à la présence d'adultes nouveaux dans la classe : dans la culture scolaire américaine, il n'est pas inhabituel de voir certains parents passer quelques heures dans la classe de leur enfant, surtout chez les plus jeunes. Notre présence n'a pas donc pas eu d'influence sur leur attitude.

En maternelle, il aurait été facile de recourir à une méthode d'observation participante – avec le fonctionnement en ateliers, il nous était en effet aisé d'aller aider les enfants, de discuter avec eux, ou de prêter main forte aux enseignants et assistants. Nous nous sommes volontairement tenue un peu à l'écart de toute participation trop intrusive, au moins au début des observations, afin de ne pas perturber l'ordre habituel de la classe. Ceci d'autant plus que le but était avant tout d'enregistrer le discours de l'enseignant en place, et non pas le nôtre, même si nos interactions avec les enfants pouvaient bien entendu présenter un intérêt. Les séquences ont été enregistrées sur support audio (mini-disc), avec un matériel relativement discret qui n'a été que rarement remarqué par les enfants.

Nos observations principales ont donc concerné 4 niveaux : petite section (3-4 ans), moyenne section (4-5 ans), grande section (5-6 ans) et CP (6-7ans). Les transcriptions portent, pour chaque niveau de la moyenne section au CP, sur deux classes de l'établissement de San Francisco et une classe à Berkeley, à l'exception de la petite section, uniquement proposée à Berkeley. Au total, nos transcriptions recouvrent donc 10 classes.

L'avantage de disposer d'un matériel d'enregistrement relativement récent est que nous n'étions pas réellement limitée en durée, même si les mini-discs nécessitent un support physique (un mini disc = environ trois heures d'enregistrement, ou une demi

journée de classe). Nous avons donc pu enregistrer librement tout type de séquence, indépendamment de l'intérêt qu'il semblait présenter sur le moment. Au moment de transcrire, nous avons choisi d'avoir un panel représentatif de toutes les différentes activités possibles en maternelle pour tous les niveaux : moments de regroupements, histoires, consignes, mais aussi ateliers de nature diverses. Nous avons également tenté de retranscrire les séquences dans leur intégralité, ce qui incluait parfois des moments de transition (rangement, sortie en récréation...) qui sont autant de moments à considérer comme moments de langage.

Nous avons choisi de ne retranscrire qu'une seule séquence de petite section, car l'âge des enfants induisait des conditions d'enregistrement plus difficiles (bruit) pour ensuite garantir un document audio de qualité. Le passage transcrit est néanmoins très représentatif de ce niveau.

Au corpus audio s'ajoutent trois séquences vidéo (classes de PS, MS, GS), filmées en fin de séjour à Berkeley. Celles-ci n'ont pas été transcrites en intégralité. Elles concernent uniquement les classes de petite, moyenne et grande section dans lesquelles nous avons fait nos enregistrements audio.

Ce corpus présente certaines limites qui viendront nécessairement contraindre le type d'analyse que nous pourrions proposer. Il ne s'agit pas d'une étude longitudinale : nous ne pourrions donc pas dégager une progression générale sur un an ou plusieurs mois des enfants, et ne pourrions non plus analyser le changement et les modifications du discours enseignant au fur et à mesure de cette progression. Pour cela, il aurait fallu recueillir ce même type de corpus sur plusieurs mois, en suivant un petit nombre de classes. Pour des raisons pratiques, cela n'a pas pu être envisagé.

Ensuite, les classes de maternelle peuvent donner du fil à retordre pour transcrire au mieux les interventions de chacun. Contrairement à des projets d'une autre envergure, comme celui de Florin et al. (1985), où les séquences à enregistrer étaient bien définies et où plusieurs observateurs notaient les tours de paroles successifs pour se souvenir exactement de qui parlait à qui et quand, nous étions seule, et cherchions à enregistrer un maximum de séquences et ne disposions que d'un seul micro. Or en maternelle, la communication peut être un peu anarchique ; il peut y avoir du bruit (notamment en ateliers), des enfants qui parlent à voix basse ou qui sont inaudibles, qui s'agitent. Il en résulte que les transcriptions de classe, même si elles ont été faites au plus près de ce qui s'entend sur les enregistrements, sont nécessairement partielles. Cela est principalement gênant sur deux aspects : un certain nombre de fois, les enfants n'ont pas pu être identifiés

(élèves indiqués E dans les transcriptions). D'autre part, si nous nous sommes efforcée de restituer les gestes des enseignants et des enfants, les transcriptions sont nécessairement un peu "gommées" en ce qui concerne la gestuelle et les attitudes physiques des participants.

Enfin, parce que notre intention était d'avoir un panel varié de séquences, notre corpus se prête mal à une analyse quantitative car celui-ci est volontairement de nature hétérogène. Nous aurions pu, pour analyser le déroulement des interactions, nous inspirer des recherches de Florin et al (1985), pour lesquelles les enregistrements avaient été soigneusement délimités à l'avance (choix de deux types de séquence seulement, durée précise commune à chaque enregistrement) et qui ont servi à des analyses quantitatives poussées (nombre d'énoncés par enseignant, enfant, longueur des énoncés...). Sans cette homogénéité, les comparaisons qui seraient induites par une analyse quantitative n'auraient pas grand sens ; pour cette raison nous nous en tiendrons à une analyse qualitative, sauf ponctuellement lorsque les caractéristiques générales de chaque séquence pourront présenter un intérêt (nombre de tours de parole des participants, nombre de tours de parole en français ou en anglais par exemple).

2. Entretiens avec les enseignants

Cette partie sera également illustrée par des extraits d'entretiens menés avec les enseignants français des mêmes classes qui ont fait l'objet des transcriptions, à l'exception d'un maître de CP de l'école à San Francisco.

Ces entretiens sont d'une durée variable (de 30 minutes à 1h), et ont tous la même trame de base (cf. annexe 7b). Le but de ces entretiens était de pouvoir obtenir des éléments plus précis sur les motivations des enseignants, leurs méthodes, la perception de leur métier. Tous ces enseignants sont français, ont passé le concours de professeur des écoles et ont été formés en France. Leurs prénoms ont été anonymisés suivant la convention suivante : initiale correspondant au niveau, accompagné d'un numéro (ex. C1 pour CP, enseignant n°1 ; G2 pour GS, enseignant n°2). Cette convention a été appliquée sur l'ensemble de notre corpus (entretiens, séquences de classes, mentions ponctuelles lors des entretiens avec les enfants).

3. Entretiens avec les enfants

Le troisième volet de notre corpus comprend une série d'entretiens menés individuellement avec des enfants de la moyenne section au CP. Nous n'y avons pas inclus d'enfants de petite section, car ce format d'interaction semblait difficilement applicable à des enfants aussi jeunes.

Au total, notre corpus comprend 50 entretiens avec des enfants de la moyenne section au CP, (4 à 7;7 ans), soit 6 enfants par classe en moyenne, enregistrés entre fin octobre et novembre 2007 (cf. annexe 7c). Le choix des enfants s'est réalisé en collaboration avec les enseignants, à qui nous avons demandé de sélectionner des enfants anglophones faisant preuve de niveaux divers en français, afin d'avoir un échantillon le plus représentatif possible. Pour chaque classe, nous avons ainsi interviewé 5 enfants anglophones et avons complété notre échantillon par un francophone témoin. En l'absence de francophones dans les classes, nous avons choisi de parler avec des enfants issus de familles bilingues autres que francophones (hispanophones, russophones). Seuls 4 entretiens avec des enfants de moyenne section n'ont pas été retranscrits, faute d'intelligibilité. Tous les prénoms ont été anonymisés, et les âges calculés au mois près selon la date des entretiens.

Les entretiens ont une durée d'environ 15 minutes par enfant et se sont déroulés selon la trame suivante (cf. annexe 7a) :

| | |
|----|---|
| 1. | - Conversation en anglais (mettre l'enfant en confiance, évaluer le niveau de maîtrise de la L1) incluant questions sur le milieu linguistique de l'enfant, son ressenti par rapport au français, à l'école |
| 2. | - Pour les plus jeunes (MS, GS) : quelques minutes d'interaction avec une marionnette parlant exclusivement le français (amorcer l'interaction en français et vérifier le rapport de l'enfant vis-à-vis d'une situation d'interaction simple et connue en français, réactions face à l'incompréhension en français) - CP : conversation en français autour de questions simples (solliciter la production orale en français, autour de thèmes connus de l'enfant et faisant intervenir l'expression de temps divers) |
| 3. | - Demande de chanson en français |
| 4. | - Pour les plus jeunes (MS, GS) : utilisation d'un support (livre) pour solliciter production de base (couleurs, animaux) en L2 puis test de compréhension/production autour du matériel de la classe (objets disposés devant eux) - Pour les plus jeunes (MS, GS) (2 ^{ème} phase d'entretiens, école EB) : abandon des tâches décrites ci-dessus. Création d'un support contenant différentes images avec objets connus des enfants en L2 (citrouilles, maisons, poissons...), à colorier + utilisation d'images illustrant des consignes encore non maîtrisées en L2 (entourer, souligner) (solliciter la production orale sur des lexèmes a priori connus, observer les stratégies de compréhension des enfants à partir de leur utilisation des vignettes illustrant les consignes) |
| 5. | Tâche de répétition (ciblant les phonèmes n'existant pas en anglais, dans des mots à la fois connus et inconnus des enfants) |

Ce corpus n'est pas entièrement satisfaisant et nous avons conscience de ses limitations à plusieurs égards, en particulier en ce qui concerne les premières phases

d'entretiens avec les enfants les plus jeunes. La plupart des études en acquisition concernant le développement de la L1, il était difficile, au moment où nous avons réalisé ces entretiens, de s'inspirer d'un quelconque protocole pour la L2 pour des enfants aussi jeunes ; aussi avons-nous plutôt procédé par tâtonnements et expérimentations plutôt que de nous reposer sur un véritable protocole fixe.

La difficulté d'obtenir un corpus oral en L2 chez des enfants scolarisés en maternelle a déjà été soulignée par Wong Fillmore (1979) et Weber et Tardif (1991). Plusieurs problèmes se posent : d'une part, les enfants ont besoin d'être en confiance et de ce fait, l'adulte menant l'enquête devrait être, idéalement, un membre connu de l'entourage de l'enfant. D'autre part, le rapport aux questions de l'enquêteur n'est pas nécessairement le même qu'avec les adultes : comme le soulignent Weber et Tardif, pour l'enfant, c'est l'adulte qui est censé apporter les réponses, et un adulte posant trop de questions peut engendrer un sentiment de méfiance. Les questions peuvent ainsi être perçues comme des questions "test", comme celles des enseignants, où l'adulte vérifierait une connaissance. Il est également possible que les enfants cherchent à faire plaisir à l'adulte et répondent ce qu'ils pensent qui est attendu plutôt qu'une réponse sincère. Enfin, le problème consiste surtout à savoir comment faire produire en L2 et sous quelle forme, alors que les enfants sont loin d'être autonomes en production orale.

Tous ces aspects, auxquels nous pourrions rajouter des obstacles matériels (certains de nos premiers entretiens se sont réalisés dans des couloirs, faute de place ou de pièce disponible) ont été source de difficulté pour nous lors de la collecte de notre corpus, en particulier pour les enfants de moyenne section. Certaines modifications de notre trame ont dû être apportées au fur et à mesure (étape 4), sous l'influence également de nos observations de classe. De ce fait, et parce que certaines tâches que nous avions prévues au départ n'ont pas été porteuses de résultats, aucune analyse quantitative stricte ne sera proposée à partir de ce corpus. En revanche, il contient suffisamment de données pertinentes pour proposer quelques analyses concernant le développement de la compétence en français des enfants, ce que nous proposerons dans notre troisième partie, au chapitre I. Au regard de cette expérience, nous proposerons également quelques pistes (troisième partie, chapitre II) pour établir un protocole d'entretien mettant en jeu la L2 et applicable aux jeunes enfants.

Afin de mieux comprendre la nature de ce corpus, quelques remarques supplémentaires permettront de préciser les contraintes institutionnelles qui viennent définir les contenus à enseigner dans ces classes de maternelle à l'étranger.

B. "S'approprier le langage" en maternelle française à l'étranger : quelle articulation entre les programmes et l'apprentissage d'une L2 ?

Avant de procéder à l'analyse de nos données recueillies en classe, nous souhaitons apporter quelques éléments qui aideront à clarifier le sens des séquences observées, et à mieux cerner le type d'enseignement bilingue qui est dispensé dans les écoles françaises à l'étranger. Celui-ci a la particularité de venir se greffer à des objectifs, des orientations déjà définies par les programmes français publiés par le ministère de l'éducation nationale. Comment ces programmes, conçus pour être utilisés en France dans des classes de français langue maternelle, peuvent-ils s'articuler à un enseignement qui n'est pas destiné uniquement à des enfants francophones ? En quoi les démarches préconisées par les programmes de maternelle français sont-ils compatibles avec une situation d'apprentissage d'une langue de scolarisation en contexte exolingue ?

1. Une maternelle qui s'improvise bilingue : la transposition d'un système

Les écoles françaises à l'étranger que nous avons observées se définissent d'elles-mêmes comme des institutions proposant un programme d'enseignement bilingue. Pourtant, elles restent distinctes des programmes d'immersion canadienne ou des autres programmes bilingues dans d'autres pays, dans le fait qu'elles n'ont pas été *conçues* au départ pour proposer un enseignement bilingue. Cela a des répercussions sur les orientations données aux enseignants, leur formation, ainsi que sur les matériels pédagogiques à disposition.

Prenons l'exemple du Val d'Aoste, où la question de l'enseignement bilingue en maternelle a fait l'objet d'une attention particulière. Au Val d'Aoste, en Italie, l'enseignement bilingue est institutionnalisé depuis le milieu des années 1970 dans les écoles publiques. Pour l'école maternelle, il y est prévu un temps d'enseignement égal dans les deux langues, italien et français.

L'histoire de l'enseignement du français en maternelle au Val d'Aoste est faite d'essais, d'interrogations, dans un souci de la recherche de principes pédagogiques qui fonctionneraient le mieux pour un si jeune public. On est passé à l'idée d'un apprentissage de la langue pour la langue, avec l'utilisation de méthodes *a priori* prévues pour les adultes (méthodes audio-visuelles) dans les années 1970, qui ont vite montré leurs limites, à un véritable emploi du français comme langue véhiculaire dans la classe (Decime 1991).

Mais tant au Canada qu'au Val d'Aoste, l'enseignement bilingue s'est mis en place grâce à une étroite collaboration avec des chercheurs, et a été conçu comme une expérience, ou un projet qui étaient voués à s'améliorer, avec de constants retours entre les enseignants et les universitaires. Ces apports extérieurs, en plus d'un travail local notable, n'ont pu être que bénéfiques :

La "petite" taille de la Vallée d'Aoste a aussi pour conséquence qu'elle ne dispose pas, malgré la présence active de l'IRRE (...) de supports scientifiques et académiques locaux importants et qu'elle doit donc, en raison aussi du caractère particulier de l'option éducative retenue, faire appel à des compétences extérieures (Universités italiennes, mais surtout, pour ce qui est de l'éducation bilingue et du français, universités suisses romandes et françaises). Ces apports ont pu toucher la recherche, la recherche-action, l'élaboration de documents pédagogiques, la formation des enseignants, l'évaluation. Ils ont concerné les différents niveaux du système éducatif sans relever d'une planification ou d'une coordination d'ensemble intégratrices: personne, aucune institution n'avait de solution toute faite à proposer et les apports pouvaient être différenciés selon les disciplines ou quant aux options théoriques ou méthodologiques de référence. (Coste 2004, p.23)

Un matériel didactique spécifique à la maternelle valdôtaine a ainsi été créé, en collaboration avec le Centre de didactique du français de l'Université Grenoble 3 : *Valentine et les autres* (Bourguignon et al. 1984), méthode organisée en douze unités thématiques, prévue pour les jeunes enfants, ou plus récemment le projet A.L.I.C.E (Autonomie : Laboratoire pour l'Innovation des Contextes Educatifs) (Decime 1991, Decime & Ragot 2002). Quant aux pratiques de classe au Canada, même si les recherches se sont peut-être moins attardées sur les années "préscolaires" (Genesee 2008), des programmes assez détaillés et des propositions d'activité en maternelle immersive sont facilement accessibles sur internet, sans compter sur les associations de professeurs d'immersion (ACPI¹⁸), publiant régulièrement, renvoyant l'image d'une communauté active sensibilisée aux problèmes de l'enseignement bilingue, en maternelle ou non.

¹⁸ Association Canadienne des Professeurs d'Immersion, <http://www.acpi-cait.ca/>

Supports pédagogiques, directives officielles et formation des enseignants *ad hoc* : que ce soit au Canada ou au Val d'Aoste, l'enseignement bilingue a été organisé, conçu et prévu comme tel. En école française à l'étranger, si les classes ont peu d'enfants francophones natifs, il s'improvise : on transpose un système préexistant, avec un mode de fonctionnement bien établi et des contenus bien définis par le biais des programmes officiels. L'enseignant a donc pour tâche de "faire avec" ces programmes, rédigés pour un public d'élèves francophones, et de les adapter à son nouveau public.

Il faut cependant souligner qu'un changement de perspective s'opère progressivement. À ces programmes français sont venues se greffer, notamment depuis 2006, des recommandations de l'AEFE, prenant résolument en compte cette réalité du public souvent non francophone des écoles du réseau. Ces recommandations font apparaître les notions d'immersion, de français de scolarisation, d'accompagnement linguistique. Pour certains enseignants plus expérimentés, c'est un revirement de situation : si au début de leur carrière on leur interdisait de recourir à la langue maternelle des enfants, c'est l'inverse qui est préconisé dans ces orientations. Ainsi, on peut comparer cet extrait, recueilli lors de nos précédentes recherches, au lycée français de Valence, Espagne (2006) :

I: et est-ce qu'en arrivant ici vous avez eu une formation spécifique à l'enseignement des élèves non-francophones ?

E3: non# non # non non non non **parce qu'il y a 20 ans de ça quand on est arrivés ici c'était vraiment... il fallait faire comme en France # il fallait pas leur parler espagnol il fallait faire comme si on ne savait pas parler espagnol**
(E3, enseignante de CP)

... à ces quelques lignes tirées du Texte d'orientations pédagogiques de l'AEFE, 2006 :

En aucun cas l'enseignant ne peut construire son action pédagogique sur deux pré-supposés:

- *l'immersion se suffirait à elle-même ;*

- *les élèves qui ne s'adapteraient pas relèveraient d'une prise en charge hors de la classe.*

(Texte d'orientations pédagogiques, AEFE, 2006, p.4)

L'impulsion est donc donnée, depuis quelques années, pour que le bilinguisme de fait des lycées français à l'étranger soit intégré et visible dans les consignes officielles qui émanent de l'AEFE. Si les enseignants se sentaient encore relativement démunis au moment de nos entretiens en 2007, face à des offres en formation continue avec des intervenants encore trop "français", rarement au fait de leur situation, il faut reconnaître que des efforts ont été entrepris depuis : le site internet de l'AEFE a désormais un site

dédié à la pédagogie¹⁹, et propose un certain nombre de ressources pour tous les niveaux, selon les zones géographiques. En ce qui concerne la maternelle, on peut y trouver des progressions en langage pour les classes de moyenne et grande section, faites par les enseignants de certaines écoles du réseau nord-américain, mais aussi par des enseignants d'autres zones où l'anglais est la langue nationale, comme Singapour²⁰.

Si ces initiatives sont à saluer, l'étude attentive des programmes français reste de mise – les orientations promulguées par l'AEFE ne définissent pas les contenus à enseigner, mais proposent plutôt la manière de les aborder, compte-tenu de la particularité du public des écoles du réseau.

2. Maternelle française : des objectifs compatibles avec les situations d'enseignement bilingue en FLSco

À tout niveau de l'enseignement primaire et secondaire français, l'enseignant est tenu de suivre les programmes publiés par le ministère de l'éducation nationale. Cela est également valable pour les écoles françaises à l'étranger, puisque le curriculum proposé est identique aux écoles publiques de France. En quoi consistent ces programmes pour la maternelle, et dans quelle mesure sont-ils compatibles avec un public majoritairement non francophone ?

Au moment où nous avons réalisé nos observations (automne 2007), les programmes en vigueur pour l'enseignement en maternelle dataient de 2002. Ils ont depuis été remplacés par de nouveaux programmes en 2008. Nous travaillerons principalement à partir des anciens programmes, d'une part pour des raisons de cohérence – les séquences observées ont été construites en rapport à un programme précis, celui de 2002. D'autre part, si les deux textes peuvent bien entendu être comparés et commentés car leurs formulations diffèrent, l'orientation principale de ces programmes n'a pas fondamentalement été changée : comme le montre le tableau à la page suivante, les objectifs de la maternelle sont divisés en grands domaines d'activités, qui sont quasiment identiques dans leur ensemble. Une différence notable est que le grand ensemble "Le langage au cœur des apprentissages" de 2002 a été subdivisé en deux domaines en 2008,

¹⁹ <http://www.scolafrance.info/pedagogie>

²⁰ Ces documents n'étaient pas encore disponibles au moment du recueil de nos données. L'un des buts de l'école Bilingue de Berkeley était précisément de mettre au point ces progressions linguistiques pour la maternelle.

en faisant apparaître la familiarisation avec l'écrit dans un domaine propre, sans doute pour plus de lisibilité.

Une autre raison nous pousse à nous référer principalement aux programmes de 2002 : ceux-ci sont en effet beaucoup plus détaillés que ceux de 2008. Un document d'accompagnement, consacré au développement du langage, a été publié en 2006, également très précis et donc utile quant aux objectifs et à la méthodologie préconisée pour enseigner et travailler le langage en maternelle *française*. Si besoin, nous préciserons si certaines orientations ont fait l'objet de modifications entre les deux programmes.

Pour bien comprendre les séquences que nous commenterons dans cette partie, rappelons que la maternelle française se divise en trois classes : petite section (PS, 3-4 ans), moyenne section (MS, 4-5 ans) et grande section (GS, 5-6 ans). Certaines écoles proposent en France des classes de tout-petits, à partir de deux ans, ce qui n'est pas le cas dans les écoles que nous avons observées.

Il est courant d'entendre que la maternelle française est enviée, peut-être parce qu'il existe une réelle programmation de ces 3 années pour les jeunes enfants, visant à préparer l'entrée dans le primaire. Si l'objectif premier (2002, 2008) est de développer et perfectionner le langage oral, il apparaît aussi très clairement, en consultant les enseignants à ces niveaux, que les objectifs de socialisation, apprendre à vivre ensemble, coopérer et respecter les règles propres à la communication en classe sont des impératifs tout aussi importants, car ils conditionnent le bon déroulement de la classe, du reste des apprentissages et le développement social de l'enfant. L'école maternelle a également pour rôle de développer la motricité, et de contribuer à la découverte du monde.

Il n'est pas anodin de relever à cet égard que dans les systèmes anglo-saxons, l'école maternelle (parfois juste une année, correspondant à la grande section), est appelée "pre-school", soit littéralement ce qui vient "avant l'école", comme si la maternelle n'était pas encore *vraiment* l'école. La perspective française est différente : la maternelle est le lieu où l'on *devient* élève (cf. troisième domaine des programmes de 2008, "Devenir élève"), où tout est orienté pour préparer la scolarité ultérieure, même si cet objectif est atteint par le biais d'activités pratiques et de jeux. Si l'on prend en compte l'organisation par cycles, il faut d'ailleurs se rappeler que la grande section est rattachée au cycle 2 de l'école élémentaire avec le CP et le CE1 (loi d'orientation de 1989) : on s'aperçoit très vite, en effet, que l'apprentissage du lire et de l'écrire commence en réalité en grande section, et pas uniquement en CP.

| Programmes maternelle 2002 | |
|---|--|
| Le langage au cœur des apprentissages | <ol style="list-style-type: none"> 1. Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe, inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication 2. Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage: langage en situation 3. Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires 4. Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire 5. Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle 6. Evaluation et identification des difficultés 7. Premier contact avec une langue étrangère ou régionale |
| Vivre ensemble | <ol style="list-style-type: none"> 1. Etre accueilli 2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire 3. Echanger et communiquer dans des situations diversifiées |
| Agir et s'exprimer avec son corps | <ol style="list-style-type: none"> 1. Des actions motrices fondamentales aux situations d'activités 2. Expériences corporelles et langage 3. Articulation avec les autres domaines d'activités 4. L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant 5. L'activité physique des tout-petits |
| Découvrir le monde | <ol style="list-style-type: none"> 1. Découverte sensorielle 2. Exploration du monde de la matière 3. Découvrir le monde vivant 4. Découvrir le monde des objets, éducation à la sécurité 5. Repérages dans l'espace 6. Le temps qui passe 7. Découverte des formes et des grandeurs 8. Approche des quantités et des nombres |
| La sensibilité, l'imagination, la création | <ol style="list-style-type: none"> 1. Le regard et le geste 2. La voix et l'écoute |

| Programmes maternelle 2008 | |
|---|--|
| S'approprier le langage | <ul style="list-style-type: none"> - Echanger, s'exprimer - Comprendre - Progresser vers la maîtrise de la langue française |
| Découvrir l'écrit | <ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec l'écrit - Se préparer à apprendre à lire et à écrire |
| Devenir élève | <ul style="list-style-type: none"> - Vivre ensemble: apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale - Coopérer et devenir autonome |
| Agir et s'exprimer avec son corps | (Aucun titre) |
| Découvrir le monde | <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les objets - Découvrir la matière - Découvrir le vivant - Découvrir les formes et les grandeurs - Approcher les quantités et les nombres - Se repérer dans le temps - Se repérer dans l'espace |
| Percevoir, sentir, imaginer, créer | <ul style="list-style-type: none"> - Le dessin et les compositions plastiques - La voix, l'écoute |

Dans la mesure où dans les écoles observées, il n'est pas possible pour un enfant national d'intégrer l'école après la grande section (à moins qu'il ne maîtrise le français), certains problèmes qui peuvent se rencontrer ultérieurement dans des situations de français langue seconde sont évités. L'une des difficultés d'être scolarisé en langue étrangère est de comprendre, puis respecter, le fonctionnement de la communication scolaire (lever la main, ne pas parler en même temps, attendre son tour, écouter les autres, respecter ce que dit le maître ou la maîtresse). Or la maternelle française a précisément pour objectif de faire en sorte que les enfants puissent s'adapter progressivement à ce mode de communication :

Pour la grande majorité des enfants, l'école maternelle est le premier lieu où l'on découvre la vie sociale collective régulée par des conventions. Dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui indique à l'enfant les droits et les obligations de la communauté scolaire : attendre son tour, partager les objets, ranger... (...)

L'enseignant installe les conditions d'une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicite les règles de la communication et incite chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir. (...) Vivre ensemble, c'est aussi quelque fois accepter de ne pas se faire entendre ni comprendre immédiatement, c'est accepter d'attendre une réponse que l'adulte diffère dans l'intérêt du groupe ou de l'enfant lui-même. (B.O. 2002)

L'avantage de l'école maternelle française à l'étranger, c'est donc qu'elle laisse le temps à l'enfant de s'approprier ces modes de communication. Ceux-ci sont en outre étayés dans sa langue maternelle, à travers les quelques heures d'enseignement dispensées en anglais dans notre cas (1h par jour environ). L'enseignement en anglais vient ici apporter une sorte de "filet de sécurité" et de continuité – l'enfant comprend que les règles à l'école sont les mêmes dans cette langue quand il est avec l'enseignant français, mais aussi quand il est avec l'enseignant anglais. On est donc loin des situations d'enfants un peu plus âgés récemment arrivés en France, par exemple, qui doivent apprendre à se repérer le plus vite possible dans ces modes de communication qui ne leur sont pas nécessairement familiers, sans aucune présence de leur langue maternelle dans l'institution.

Suivre les programmes français en maternelle présente un autre avantage en situation d'enseignement bilingue : l'accent sur le langage, et en particulier sur l'oral. En parcourant les instructions officielles, et surtout celles de 2002, il apparaît très clairement que le langage est pris comme le point de départ de tous les autres apprentissages. On le retrouve également dans tous les autres domaines d'activités : l'enfant est encouragé à dialoguer avec ses camarades, avec les adultes, à exprimer ses émotions, à mettre en mot

ce qu'il ressent, en lien avec les séances d'activité motrice, de découverte du monde... Le document d'accompagnement publié en 2006, *Le langage à l'école maternelle*, est un autre indicateur de cette présence du langage. En plus des programmes déjà détaillés (une quarantaine de pages), s'y ajoute ce document d'une centaine de pages, développant encore plus les principes didactiques à mettre en œuvre pour travailler le langage en maternelle.

Pourquoi tant d'insistance ? La maternelle, en particulier depuis les années 1970, a toujours été un lieu où se travaille le langage oral, où l'on cherche à le développer, le perfectionner. La façon de concevoir *comment* se travaille le langage, ou, plus globalement, comment il s'acquiert chez les jeunes enfants, en revanche, change selon les courants linguistiques et psycholinguistiques que l'on trouve en filigrane derrière les programmes, qui ne sont par ailleurs jamais très éloignés de ce que l'on trouve en parallèle en didactique des langues étrangères (voir Nonnon 1999 pour une synthèse).

Les recherches de Laurence Lentin, puis d'Agnès Florin et de leurs collaborateurs ont cependant montré le caractère inefficace, parfois inégalitaire, que pouvait revêtir la communication scolaire en maternelle telle qu'elle était pratiquée dans les années 1970 puis 1980 : un système où la parole de l'enseignant domine, où les opportunités pour réellement interagir étaient finalement peu nombreuses, où les bons parleurs parlaient et les élèves plus faibles pouvaient être défavorisés. De plus, selon Florin et al. (1985, 1991), le discours des enseignants de maternelle se différencie assez peu de celui des niveaux élémentaires : quel que soit l'âge des enfants, le langage magistral varie peu et les conversations en maternelle présentent les mêmes caractéristiques que celles de l'école élémentaire.

Pour faire en sorte que de meilleures conditions soient réunies pour faire émerger la parole de tous les enfants, ces auteurs ont fortement invité les intervenants en maternelle à repenser l'interaction en classe. Or, que ce soit dans les programmes de 2002 ou dans le document d'accompagnement, ce qui frappe est qu'ils contiennent des traces manifestes de conceptions interactionnistes de l'apprentissage du langage. Les enseignants sont fortement incités à mettre en œuvre tous les moyens possibles pour créer un nombre varié de situations de communication, pour que chaque enfant puisse participer à de nombreux échanges (avec les adultes, mais avec ces pairs aussi) ; ils sont également incités à verbaliser fortement toute situation en cours. On retrouvera, émaillés dans ces programmes, et dans tous les domaines, des notions comme celles d'échange, d'interaction, d'étayage (nos caractères gras) :

Ce parcours [du développement du langage entre 3 et 6 ans] doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, **mais il doit encore plus à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent** "l'apprenti parleur". C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage. (B.O. 2002)

Chaque fois que [l'adulte] veut se faire entendre, il ne doit pas hésiter à **reformuler** différemment un premier énoncé de manière à fournir **les points d'appui nécessaires** à la compréhension. Quand, à l'inverse, l'enfant tente de rappeler un événement passé ou d'anticiper une situation à venir, il est nécessaire que l'adulte dialogue avec lui (interaction) pour l'amener progressivement à une formulation adéquate. (B.O. 2002)²¹

On l'a vu dans notre première partie : ces principes peuvent aussi être interprétés sous l'angle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans ce cas, en plus du rôle d'enseignant, le maître ou la maîtresse revêt la casquette du "locuteur natif", qui est à même de fournir ces "points d'appuis", ces "reformulations" qui sont autant d'aides au dialogue et à l'intercompréhension.

On retrouve même, dans le document d'accompagnement, la notion de "situation naturelle", habituellement propre aux descriptions des situations d'apprentissage des langues étrangères, comme discuté précédemment :

Tirer profit des situations scolaires **authentiques**

Des situations **naturelles**

Il n'y a pas à inventer des "leçons de communication" ni même **des situations artificielles** de communication ; le contexte scolaire offre **naturellement** de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves (...). Elles sollicitent la réception, la production, l'interaction, selon des modalités différentes. (Document d'accompagnement, 2006).

Ici, "naturelles" semble être synonyme d'"authentiques" – on insiste sur le fait que toute situation peut prêter à un travail sur le langage, que toute situation scolaire est source d'échanges, de discussion. Or ce principe guide aussi l'enseignement bilingue et les situations de français langue de scolarisation/langue seconde.

On pourra donc être surpris de constater que dans les grandes lignes, les axes et objectifs proposés par la maternelle française font écho à certains principes que l'on a décrits pour l'enseignement bilingue, ou pour l'enseignement du français langue seconde. Hugo Baetens Beardsmore (2003), par exemple, insiste sur l'importance de mettre en place une véritable pédagogie de l'oral en enseignement bilingue, malgré la finalité écrite

²¹ Ces principes d'étayage, de construction dans l'échange linguistique apparaissent moins nettement dans les programmes de 2008, où l'enseignant y est plutôt présenté comme un "modèle à imiter" (l'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral" B.O. 2008, p.13).

de la plupart des examens. Il est vrai que c'est un problème qui ne se pose pas en maternelle, puisque l'écrit n'y est pas encore maîtrisé.

On peut d'ailleurs placer en regard les contenus des programmes de maternelle et les trois axes prioritaires proposés par Michèle Verdelhan pour une didactique du français langue de scolarisation, et voir qu'ils se recoupent :

| Trois axes prioritaires en FLSco (Michèle Verdelhan, 2002) | Programmes maternelle (B.O. 2002, 2008) |
|--|---|
| <p><u>1. Langage oral et interaction</u> - priorité accordée au langage oral</p> <p>- visée communicative de l'apprentissage</p> <p>- Un temps suffisant de familiarisation avec les fonctionnements linguistiques et langagiers est nécessaire, avant que d'autres apprentissages soient lancés</p> | <p>"Le langage oral au cœur de tous les apprentissages" (2002) "Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle" (2008)</p> <p>Importance des échanges qui doivent "être ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes (...) À cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de la vie quotidienne" (2002)</p> <p>"La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue" (2008)</p> <p>De 1 à 3 ans d'école maternelle avant le CP</p> |
| <p><u>2. Une pédagogie de l'écrit adaptée</u> - Articulation étroite et réciproque entre la pédagogie du langage et celle de la lecture</p> | <p>Développement de la conscience métalinguistique : découverte des sons de la langue, des syllabes, du principe alphabétique, jeux de sons et de mots</p> |
| <p><u>3. Le discours "méta"</u> - Comprendre les modes de discours propres à l'école (sens et buts des consignes)</p> | <p>"Être capable de comprendre les consignes ordinaires de la classe" (2002)</p> <p>"Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre" (2008)</p> |

Tableau 2 *Comparaison Axes FLSco (Verdelhan-Bourgade 2002) et programmes de maternelle (2002/2008)*

Est-ce à dire que les programmes français de maternelle balisent le chemin pour ces trois années de maternelle bilingue ? Oui, mais pas suffisamment, car en dehors de ces grandes orientations pédagogiques, qui sont effectivement compatibles à la fois en enseignement bilingue et en FLSco, les programmes français restent des programmes destinés aux francophones natifs, et à ce titre contiennent des recommandations et des orientations méthodologiques qu'il paraît difficile de transposer à un public essentiellement non francophone.

3. Les programmes français : un cadre à aménager

Les programmes officiels français seraient donc plutôt à envisager comme un cadre à aménager en fonction des particularités locales. Cette démarche est acceptée dans les écoles concernées, mais n'est néanmoins pas véritablement explicite officiellement, hormis les textes d'orientation de l'AEFE déjà cités, qui cautionnent une approche bilingue mais ne fournissent pas d'éléments plus précis en complément des programmes.

En FLS, une pédagogie de l'oral passe d'abord par une pédagogie de la compréhension avant une pédagogie de la production, comme cela est également le cas en langue étrangère (au début de l'apprentissage, on comprend toujours plus que ce que l'on est capable de produire) (Verdelhan-Bourgade 2002, Vigner 2001). Cette progression de la compréhension à la production, sans être explicitée officiellement, se réalise de fait, comme nous le montrerons.

La production orale en français des anglophones scolarisés en maternelle à l'École bilingue de Berkeley ou au lycée franco-américain de San Francisco arrive en effet tardivement, parfois en fin de grande section seulement, voire en début de CP pour des phrases un peu plus complexes. Les échanges avec l'enseignant sont bien évidemment possibles et ont lieu, mais sont d'une nature différente de ce qui est préconisé dans les programmes. Là où l'on encouragerait l'enfant à reformuler, préciser, peut-être complexifier son discours, on s'attend surtout à ce qu'il produise ne serait-ce qu'un mot en français ! La maternelle française vise en effet à enrichir un déjà-là, une compétence en français qui est déjà en construction chez les francophones natifs. Ce déjà-là n'existe pas dans notre contexte, et ce sont ces trois années de maternelle qui doivent construire cette compétence, sans étayage social extérieur à l'école.

Un exercice pivot de la pédagogie en maternelle semble particulièrement poser problème aux enseignants que nous avons rencontrés : la dictée à l'adulte, ainsi que nous le confiait cet enseignant de moyenne section :

M2: moi je veux bien faire de la dictée à l'adulte, c'est très... ça nous est fortement- on est fortement invités à le faire. Il y a eu ce document d'accompagnement il y a un an ou deux qui s'appelait le langage en maternelle qui est un gros bouquin, il y a beaucoup de choses notamment sur la dictée à l'adulte

I: oui oui je l'ai celui là oui

M2: il est très bien mais maintenant *concrètement* comment je vais exploiter ça dans ma classe c'est pas évident

(E_M2)

En effet, la dictée à l'adulte est définie dans le document d'accompagnement de 2006 comme "une activité décisive". En fin d'école maternelle, les enfants sont ainsi censés pouvoir dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant leur débit, en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ; ils doivent également être capables de restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, et d'améliorer la cohésion de leur texte si besoin. Comment adapter cet exercice à un public non francophone, qui est loin d'avoir les compétences requises en production orale, et ce jusqu'en grande section ?

Cette question appelle une réflexion plus globale sur les buts et la finalité de l'exercice : si l'idée est de familiariser l'enfant avec l'écrit, qu'il prenne progressivement conscience de ce qu'est l'acte d'écriture, faut-il nécessairement que cette dictée se fasse en français ? Est-ce dénaturer l'exercice si l'adulte traduisait dans un premier temps en français ce que l'enfant lui propose dans sa langue maternelle ? La traduction ne pourrait-elle pas, elle aussi, jouer un rôle (comprendre que ce qui est dit en anglais peut être écrit en français, que les deux langues ne sont pas dans des compartiments séparés) ? Doit-on uniquement envisager, au départ, une dictée collective à l'adulte, où les plus avancés en français prendraient le relais (soit parce qu'il y a des francophones dans la classe, soit parce qu'il y a des enfants provenant de familles bilingues d'autres langues, qui sont, de fait, souvent parmi les plus avancés en français) ? Ou doit-on reconfigurer entièrement cet exercice pourtant classique, voire nécessaire, en maternelle ? Autant de questions auxquelles seules l'expérience, l'expérimentation aussi, peuvent venir répondre, ce qui pourra déstabiliser l'enseignant français débutant en école française à l'étranger.

En dehors des exigences en production orale et des exercices comme la dictée à l'adulte, un autre aspect des programmes de 2002 nous a semblé poser problème en contexte non francophone : la différenciation opérée entre le *lire* et le *raconter*. La

littérature de jeunesse constitue un support important à l'enseignement en maternelle : en plus de familiariser les enfants avec l'écrit et les discours narratifs écrits, elle joue un rôle dans le développement de l'imaginaire, de la sensibilité, que la maternelle a également pour rôle de solliciter. Or, les recommandations officielles sont les suivantes :

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie. (B.O. 2002)

Dans notre contexte, ce principe est-il réalisable ? Les programmes indiquent par ailleurs qu'"en français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante" (B.O. 2008), tant en syntaxe qu'au niveau du vocabulaire employé. Dans des classes où la majorité des élèves comprennent seulement une petite partie de ce qui est dit, est-il utile de corser la difficulté, de maintenir volontairement l'obscurité d'un mot, d'une expression, sans s'autoriser à reformuler, à remplacer par des mots plus simples, connus de tous ? N'est-ce pas contradictoire avec les buts moins "académiques" de l'album lu aux enfants – leur donner la possibilité d'imaginer, de penser, ou tout simplement leur laisser le plaisir d'écouter une histoire ? Est-ce même pratiquement possible – on verra, à partir de plusieurs extraits de séquences d'albums lus ou racontés à divers niveaux, comment les enfants, de toutes façons, formulent des hypothèses, posent des questions à leur enseignant sur le sens de l'histoire, mais parfois aussi sur le sens des mots qui viennent d'être lus. On est peut-être même en droit de se demander si ce principe de "lecture" stricte du texte n'a pas été sans poser problème en situation de français langue maternelle, puisque ces dispositions semblent avoir disparu des programmes de 2008, pour avoir été remplacées par une formulation un peu plus vague :

Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrase qu'ils reprennent à leur compte et dans d'autres situations. (B.O. 2008 p.13)

Etant donné que les programmes officiels sont destinés à un public d'élèves francophones natifs²², et que les orientations de l'AEFE ne proposent que des principes

²² Il existe une section "Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle", mais il s'agit d'un paragraphe court, visant surtout à encourager une vision positive du plurilinguisme, dans les cas d'enfants immigrés scolarisés en France. Le document d'accompagnement de 2006 détaille cependant un peu plus la

généraux, ce qui fera défaut dans notre cas, sans surprise, sont des progressions linguistiques pour les trois différents niveaux de maternelle, qu'elles soient prévues pour la compréhension ou la production, pour des actes de langage, ou sur des aspects plus formels de la langue (articulation des phonèmes, syntaxe, lexique). Les seuls repères donnés dans le document d'accompagnement concernent uniquement les enfants dont le français est la langue maternelle. Ces progressions plus adaptées seront donc faites "sur le tas", en concertation avec les collègues ; parfois même elles pourront faire l'objet d'un projet d'école, comme à Berkeley.

marche à suivre, et l'on retrouve certains principes propres au FLS, comme une incitation à mettre en place une pédagogie de la compréhension.

CONCLUSION

Ce détour par quelques clarifications d'ordre institutionnel aura permis de mieux situer les données recueillies dans les classes observées, et d'identifier d'ores et déjà quelques manques ou difficultés propres à la mise en place d'un enseignement bilingue à partir d'un cadre institutionnel d'enseignement français. Si les principes d'une didactique propre au français de scolarisation ne sont pas incompatibles avec la plupart des objectifs de la maternelle française, il reste à déterminer comment aménager et adapter ce cadre à une situation où le français ne doit pas être enrichi et complexifié, comme ce serait le cas avec des élèves majoritairement francophones, mais faire l'objet d'un apprentissage.

Le reste de cette partie aura pour but d'analyser plus concrètement les modalités de cet enseignement en français à des enfants majoritairement non-francophones, en nous interrogeant sur les contraintes ou au contraire les avantages que la communication scolaire présente pour mener les enfants à développer leurs compétences en français. On s'intéressera dans un premier temps à l'organisation de la situation de communication (qui parle, en quelle quantité, à quelles occasions, dans quelle configuration interactionnelle ?), aux stratégies déployées par les enseignants afin d'assurer et développer à la fois la compréhension et la production en français de leurs élèves, puis au contenu (quelles sont les caractéristiques formelles du français langue de scolarisation ?), tous ces paramètres pouvant influencer le déroulement et la nature de l'apprentissage du français chez les enfants.

CHAPITRE II. COMMUNICATION SCOLAIRE EN MATERNELLE BILINGUE : QUEL POTENTIEL D'INTERACTION ?

Quel que soit le rôle que l'on accorde à l'interaction dans le développement des compétences linguistiques – simple aide ou ressort principal de l'apprentissage – il est établi que l'exposition seule à la langue n'est pas une condition suffisante, et que c'est en *utilisant* le langage qu'on l'apprend, à la fois en L1 (Clark 2003) tout comme en L2 (Long 1981, Matthey 1996).

En termes pédagogiques et didactiques, la prise en compte de l'interaction comme paramètre déterminant dans l'acquisition du langage implique que l'on s'intéresse aux conditions dans lesquelles se déroulent les échanges entre locuteurs, et aux moyens dont on dispose pour les favoriser, selon une équation simple : plus on dispose d'opportunités pour parler, plus l'apprentissage de la langue est conforté. En pédagogie de la langue maternelle, Lentin (1976, 1998) a ainsi très tôt insisté sur la nécessité de prendre garde à la dimension collective des échanges à l'école et d'assurer des moments d'échange individuel avec chaque enfant, considérés comme plus efficaces pour aider l'enfant à développer ses compétences. Pour les langues étrangères et secondes, les approches communicatives ont mis au centre des pratiques de classe des activités visant à reproduire des situations de communication courantes, en promouvant les interactions entre pairs ou en groupe, par le biais de jeux de rôles notamment.

Nous chercherons donc ici à évaluer le potentiel d'interaction de l'enseignement de type immersif en maternelle, tel que pratiqué dans les deux écoles françaises que nous avons observées, afin de voir comment il s'articule avec un projet d'apprentissage de la langue de scolarisation chez les enfants non-francophones. Nous examinerons dans un premier temps la configuration des échanges sous l'angle de la contrainte : contraintes posées par le cadre scolaire, par l'âge des enfants et par l'hétérogénéité des classes, composées à la fois de francophones et de non-francophones, tous ces facteurs ayant des répercussions sur le déroulement des interactions et la distribution de la parole en classe. Dans un deuxième temps, nous analyserons comment il est néanmoins possible de tirer parti des situations scolaires afin de maximiser les opportunités d'interaction et de réconcilier le cadre scolaire avec des objectifs d'apprentissage de la langue.

A. Contraintes posées par la communication scolaire en maternelle bilingue

1. Une double asymétrie

Comme évoqué en première partie, le discours autour de l'enseignement bilingue précoce, qu'il émane du grand public ou parfois de la communauté scientifique, tend à présenter les dispositifs de maternelle bilingue comme un cadre idéal d'apprentissage d'une langue étrangère, censé reproduire des conditions naturelles d'acquisition, en profitant à la fois d'un temps important d'exposition à la langue et des avantages supposés liés à l'âge des enfants concernés. Cependant, cette conception de l'enseignement bilingue précoce néglige un aspect : elle ne prend pas en compte une contrainte majeure liée aux conditions d'apprentissage à l'école, à savoir, le mode de fonctionnement de la communication scolaire, et plus précisément le cadre interactionnel des échanges.

La configuration des échanges en milieu scolaire est en effet difficilement comparable à une conversation entre une mère et son enfant, ou entre deux locuteurs natif et non-natif adultes. La littérature sur les interactions scolaires, qu'elles soient en classe de langue (Ellis 1990), en maternelle (Florin 1985, 1991) ou en classe en général (Sinclair et Coulthard 1975) ont ainsi largement insisté sur la très forte asymétrie caractérisant la communication scolaire.

Il existe donc un déséquilibre très marqué entre la parole de l'enseignant et les opportunités de prise de parole données aux enfants. L'enseignant exerce ainsi un contrôle très resserré sur l'interaction : c'est lui qui décide des thèmes, qui les initie, qui décide de les clore, de distribuer la parole (Gremmo, Holec et Riley 1978, cité par Ellis 1990).

En conséquence de cette asymétrie dans les rôles des participants, c'est l'enseignant qui parle le plus (70% du temps de parole, ou les trois-quarts ; Ellis 1990, Walsh 2011), tendance confirmée dans notre corpus. Sans avoir procédé à un compte détaillé des énoncés, il apparaît très clairement que la parole des enseignants est dominante en quantité, car leurs tours de parole sont en général beaucoup plus longs que ceux des enfants, quelle que soit la langue qu'ils utilisent pour répondre. L'extrait suivant, provenant d'une séquence de grande section, est ainsi représentatif de ce déséquilibre :

- 1 G2: alors regardez regardez regardez # c'est pour les activités en groupe ## [petit rire] qu'est ce que va faire aujourd'hui le groupe des? ## sorciers!
- 2 E: you're gonna make us find (?) a web
- 3 G2: comment ça s'appelle ça en français # oui c'est ça c'est vrai c'est bien # Laura # ah ben oui regardez l'araignée elle nous regarde! # elle s'appelle comment cette araignée là?
- 4 E: Gipsy
- 5 G2: et voilà # il va falloir faire la *toile* de l'araignée Gipsy # d'accord # hein?# c'est la *toile* d'araignée # alors pour cela vous allez utiliser quoi # comment on va faire la toile de l'araignée # avec quoi # Laura tu sais? # avec quoi? # Hamid? ## ouais ben vas-y dis le fort!
- 6 Hamid: xx
- 7 G2: le feutre # oui de quelle couleur
- 8 Hamid: noir
- 9 G2: noir [montre] # voilà # et puis qu'est ce qu'on pourra faire à la fin? # on pourra?
- 10 E: de-ssi-ner
- 11 G2: dessiner # pouvez dessiner des araignées si vous voulez aussi dans la toile # hein # vous pouvez dessiner gipsy et puis dessiner hé ben si elle a des amis vous pouvez les dessiner aussi
(GS08)

On voit ici qu'indépendamment de la langue utilisée par les enfants, les énoncés de l'enseignant sont beaucoup plus longs : même si l'énoncé au tour 2, en anglais, est certes plus complexe que les réponses données par les enfants en français dans la suite de l'échange, la parole de l'enseignant reste dominante en quantité. C'est là l'une des contraintes principales liées au cadre scolaire et la première distinction avec un contexte considéré comme naturel : le dialogue pédagogique est de nature intrinsèquement asymétrique, et la quantité de langage produit par les enfants et les élèves sera toujours moindre que la parole de l'enseignant.

Cette supériorité en termes de quantité d'énoncés s'explique également par la forme du dialogue pédagogique et le recours à la structure ternaire IRF (*Initiation, Response and Feedback*, IRE pour initiation, réponse et évaluation pour les francophones), structure traditionnelle des échanges scolaires (Sinclair et Coulthard 1975), composée, dans sa forme la plus prototypique, d'une sollicitation sous forme de question pédagogique (*display questions* – questions où l'enseignant connaît déjà la réponse), de réponse de l'élève et d'évaluation de la réponse donnée.

Or, cette structure n'invite en général pas à la complexification des énoncés, et ne permet pas aux enfants en maternelle de réellement développer leurs réponses (Florin 1991), pour deux raisons. Premièrement, les sollicitations des enseignants n'attendent pas nécessairement de réponse élaborée : dans les tours 7 à 9 de l'extrait précédent, à la question, "de quelle couleur?", une réponse telle que "*on va utiliser un feutre de couleur noir*" paraîtrait bien longue comparée à l'information principale, contenue en un seul mot dans "noir". Deuxièmement, bien souvent, il apparaît qu'un seul mot suffise à la construction du sens, même en réponse à la construction du sens :

- 1 G3: oui mais ça c'était la croix pour montrer qu'on allait *plus* au field trip # qu'on allait plus à la sortie # donc là # *hier* on a oublié de faire la croix et puis on a fait la croix aujourd'hui mais *aujourd'hui* # qu'est ce qu'il se passe Eric?
- 2 Eric: anniversaire
- 3 G3: l'anniversaire de qui?
- 4 Ensemble: Maureen
(GS14)

Dans cet extrait, issu d'une séquence se déroulant entièrement sur le mode IRF, un élève répond à la question ouverte "aujourd'hui, qu'est-ce qu'il se passe?" par un seul mot, "anniversaire", ce qui suffit à ce que l'information soit comprise – l'enseignant enchaîne donc directement sur une autre question, qui fait à la fois office de sollicitation et d'évaluation ("l'anniversaire de qui?") puisqu'il valide la réponse donnée en 2. On remarquera également que la structure IRF implique que les élèves répondent avec des énoncés essentiellement déclaratifs, et ne semble donc permettre ni des tentatives de complexification syntaxiques, ni une diversification dans le type d'énoncés proposés.

La forte régulation des échanges par l'enseignant implique également que les enfants produisent très peu d'énoncés spontanés, que l'on définira comme des énoncés non sollicités par l'enseignant, et donc initiés par les enfants. Les quelques énoncés spontanés de notre corpus sont en réalité la plupart du temps toujours en rapport avec la position de "pouvoir" de l'enseignant – demande d'aide, de complément d'information, demande d'autorisation pour sortir. Ce n'est que très rarement que ces interventions auront une visée de dialogue informatif, comme dans une conversation. En voici un des rares exemples :

- 1 G2: (...) qu'est ce que tu préfères # tu préfères quoi
- 2 Laura: **do you like candy?**
- 3 G2: oui j'aime bien Laura
- 4 Adrian: I only like chocolate
- 5 E: **G2 do you like candy?**
- 6 G2: oui # j'aime les bonbons
- 7 A5: (rires) c'est vrai t'aimes les bonbons?
- 8 G2: je le répète # j'aime les bonbons # j'aime le chocolat aussi # j'aime tout! # même les épinards # c'est quoi les épinards?
(GS12)

Dans les échanges précédant cet extrait, l'enseignant demande tour à tour à un certain nombre d'enfants s'ils aiment les bonbons. À ce moment de l'échange, une petite fille choisit d'inverser les rôles et demande à l'enseignant si lui aussi (on notera l'emphase

sur le "you" dans "*do you like candy?*" en 2) aime les bonbons, et est suivie par l'un de ses camarades qui pose la même question (6).

C'est parce que ce type d'intervention est très rare que l'on comprend que l'enseignement bilingue, même en immersion, ne peut être tout à fait assimilé à un dialogue en situation naturelle : même s'il ne s'agit pas d'une transgression d'interdit (l'enseignant joue le jeu et répond volontiers à la question posée), l'élève n'est pas censé poser des questions pour "faire parler" son enseignant, car ce n'est pas le rôle voulu par l'interaction scolaire, alors qu'en-dehors de l'école, dans une conversation, il serait tout à fait banal, voire recommandé par la politesse, de s'intéresser à son interlocuteur et de poser ce type de question.

La dimension collective des échanges influe également sur ces opportunités d'interaction : l'enseignant, en étant seul face à une vingtaine d'élèves, a pour rôle de gérer la distribution des tours de parole. Tout le monde ne peut pas parler en même temps, et il existe des temps appropriés pour le faire – soit parce qu'on a demandé la parole en levant le doigt, soit parce que l'enseignant y a invité l'élève. Accepter cette distribution des tours de parole est d'ailleurs l'un des enjeux d'apprentissage des premières années de maternelle : être scolarisé, c'est apprendre à respecter la dimension collective des échanges et accepter de parler chacun son tour, à ne pas répondre à la place d'un autre camarade. En termes d'opportunités d'interaction et donc d'apprentissage, on voit aisément comment cette dimension collective peut apparaître comme un facteur limitant : même si l'enseignant prend soin d'interroger, de faire participer tous les élèves, le temps de parole alloué à chacun est nécessairement moindre que si l'interaction avait lieu à deux ou trois interlocuteurs.

Ce fort contrôle de l'interaction et ce déséquilibre entre la prise de parole de l'enseignant et celui des élèves pose déjà problème dans des contextes d'enseignement monolingues : l'interaction scolaire, si elle est menée sur un mode magistral, même dialogué, limite en effet les opportunités pour les prises de parole des élèves, tant et si bien qu'il a plutôt été question, en maternelle comme dans les classes ultérieures, de trouver des moyens de dépasser ce cadre en proposant des interactions plus libres, avec des cadres interactionnels moins rigides, favorisant la prise de parole des enfants, par le biais d'activités comme des débats ou discussions, où la parole serait répartie de façon plus "horizontale" que verticale, et où l'enseignant aurait un rôle de facilitateur ou de meneur de discussion (Florin 1991, Cazden 2001).

Mais dans notre cas, ces configurations permettant une gestion différente de la parole sont difficiles, voire impossibles à mettre en place : l'asymétrie et le déséquilibre constitutifs de toute interaction scolaire se doublent, en maternelle bilingue, d'une asymétrie liée à la langue utilisée en classe, où l'enseignant a recours à une langue qui n'est pas maîtrisée par les élèves.

Les enfants sont bien sûr libres de participer en anglais s'ils le souhaitent, surtout avant le CP, où il est difficile d'exiger des non-francophones une production autonome en français (au-delà de ces niveaux, les élèves jouent plus volontiers le jeu et tentent systématiquement de parler en français, quitte à revenir à l'anglais en cas de difficulté). Mais si les compétences de compréhension ne sont pas suffisamment assises, le discours et les questions de l'enseignant resteront opaques, inhibant donc toute participation en réaction aux questions posées, que ce soit en français ou en anglais. D'autre part, pour les plus grands, si le discours enseignant est compris, mais que les moyens linguistiques sont insuffisants, ou que l'insécurité linguistique l'emporte sur l'envie de participer, les réponses en français seront également inhibées, ou pour le moins limitées.

Il ne faut ainsi pas perdre de vue que le développement de la compétence en français chez les enfants anglophones est assez lent. En immersion comme en didactique des langues secondes (quel que soit le contexte, exolingue ou non), on a rappelé que les élèves ne parlaient pas nécessairement tout de suite dans la nouvelle langue, et connaissent parfois une période silencieuse (Tabors et Snow 1994). C'est également le cas dans notre corpus, où la majorité des enfants non-francophones ne parviennent à produire des énoncés complets en français qu'à partir de la fin de la grande section et le début du CP. Cette situation est d'autant plus saillante dans notre contexte, où, contrairement aux situations de langue seconde (Wong Fillmore 1979 ; Philp et Duchesne 2008), les pairs francophones, peu nombreux, ne sont pas des facteurs de motivation pour s'intégrer socialement via la maîtrise de la langue et donc accélérer son apprentissage.

Le déséquilibre interactionnel propre à toute classe est donc accentué en classe de maternelle bilingue : non seulement peut-on expliquer le déséquilibre en quantité d'énoncés entre l'enseignant et les élèves par la structure intrinsèque du dialogue pédagogique, mais également par le niveau de maîtrise des enfants en français. Reprenons l'extrait mentionné ci-dessus :

- 1 G3: oui mais ça c'était la croix pour montrer qu'on allait *plus* au field trip # qu'on allait plus à la sortie # donc là # *hier* on a oublié de faire la croix et puis on a fait la croix aujourd'hui mais *aujourd'hui* # qu'est ce qu'il se passe Eric?
- 2 Eric: anniversaire
- 3 G3: l'anniversaire de qui?
- 4 Ensemble: Maureen
(GS14)

La structure IRF n'invite guère, il est vrai, à la complexification des énoncés. Mais c'est également parce qu'à ce stade, l'enfant n'est pas capable de produire un énoncé aussi complexe que "aujourd'hui il y a un anniversaire", ou "c'est aujourd'hui qu'on fête l'anniversaire de X", que la réponse en un mot, "anniversaire", est produite. En soi, le fait que l'enfant ait réussi à produire le mot "anniversaire" est déjà une réussite.

Si l'on cherche à varier les opportunités d'interaction en choisissant des formats qui demandent plus d'implication de la part des enfants, approche souvent recommandée dans les contextes scolaires (monolingue ou non, Florin et al. 1985, Cazden 2001), on se heurtera donc très vite à l'incapacité des enfants à produire des énoncés en français : l'activité peut avoir lieu, mais les énoncés seront produits en anglais et l'activité n'aura donc pas pour finalité de travailler sur les compétences en français.

Même sans aller jusqu'à penser en termes de cadres interactifs plus innovants, il faut souligner que ce déséquilibre dû à la langue empêche en réalité certaines activités de langage traditionnelles en maternelle, comme la dictée à l'adulte, ou encore les activités de narration, puisque celles-ci sont très difficiles, voire impossibles à mettre en place avant que la production en français ne commence à être autonome, c'est-à-dire avant la fin de la grande section. Celles-ci peuvent bien sûr être conduites sur un mode interactionnel où les enfants participent en anglais, mais la fonction première des activités serait alors autre (comprendre que ce qui est dit en anglais peut être écrit en français pour la dictée à l'adulte, vérification de la compréhension pour les activités de narration).

La double asymétrie (rôle des participants, langue de l'enseignant/des élèves) vient donc nuancer la vision idéale du cadre scolaire comme cadre "naturel" d'exposition à la langue. Elle vient intrinsèquement limiter la portée des échanges, et donc potentiellement la portée de l'apprentissage, soit parce que la structure du dialogue pédagogique favorisera des énoncés courts, soit parce que les capacités linguistiques en français des enfants limiteront de fait la complexité de leurs réponses. Mais il ne s'agit là que d'une vision assez schématique, et binaire des échanges en classe : dans la mesure où des enfants francophones sont également présents dans la classe, leur présence donne lieu à

une hétérogénéité dans les niveaux de compétence linguistique qui influence également le déroulement des échanges.

2. L'hétérogénéité francophones/non-francophones : aide ou problème ?

Même s'ils sont peu nombreux, les francophones présents dans les classes observées façonnent eux aussi l'organisation des interactions avec l'enseignant, tout comme leur absence (certaines classes n'en ont pas du tout, par exemple, dans notre corpus, celle de G2). Parce qu'ils comprennent le discours de l'enseignant, qu'ils répondent à ses sollicitations plus facilement que les autres élèves, certains enseignants vont jusqu'à dire que la présence de francophones est déterminante pour la progression du groupe – plus il y a de francophones, plus le groupe progressera rapidement en français. Cependant, la présence de francophones donne également lieu à une hétérogénéité linguistique dans les classes, qui peut, sous certaines conditions, être une entrave à la participation de tous.

Une particularité de l'enseignement bilingue en lycée français à l'étranger est en effet l'hétérogénéité induite par la présence de locuteurs francophones natifs parmi les élèves non-francophones. Ces enfants, qui restent minoritaires (entre un et trois par classe dans les classes observées) sont en général issus de couples d'expatriés, où l'un des deux parents est français, ou francophone natif. À condition que leurs parents parlent français à la maison, ils sont en général assimilables soit à des francophones natifs, soit à des enfants bilingues (voire trilingues) chez qui l'anglais est dominant.

Tous ces enfants interagissent très tôt avec leurs camarades en anglais, puisque l'on se trouve dans un cas plus classique de langue seconde, où la maîtrise de la langue du pays d'accueil est nécessaire pour s'intégrer socialement (Wong Fillmore 1979, Philp & Duchesne 2008). Voici ce que l'une des enseignantes de moyenne section explique à propos de Manon, une petite fille francophone arrivée quelques mois auparavant, qui semble régresser en français au fur et à mesure que l'année avance :

I: on ne voit pas vraiment qu'elle est francophone

M1: non # non parce que **ce qui est important à leur âge c'est de jouer et si elle joue en français elle aura pas franchement grand-monde avec [qui jouer] tu vois** beaucoup de personnes qui vont vouloir jouer avec elle # donc moi je la force à me parler en français

I: d'accord # ok

M1: je lui dis non non tu me le dis en français # et je vois maintenant # un mois et demi deux mois d'école deux mois et demi # par rapport au début de l'année elle cherche vraiment ses mots en français et y'en a pas mal qui sortent en espagnol
 I: ouais # d'accord # parce qu'elle est là # à la maison elle parle quoi
 M1: espagnol # et un papa français # donc elle parle deux langues # et c'est **la langue d'intégration c'est l'anglais point final** quoi
 (E_M1)

Ces cas de "perte" de la langue maternelle se présenteront surtout lorsque le couple de parents est mixte (français-américain), et, selon certains enseignants, plutôt lorsque des deux parents, c'est le père qui est français. Étant donné que les enfants francophones n'étaient pas le but de notre étude, nous n'avons pas cherché à vérifier cette hypothèse. Ces enfants restent néanmoins plus avancés que leurs camarades non francophones, ne serait-ce qu'en compréhension.

Considérer la présence de francophones dans les classes de maternelle bilingue à l'étranger comme une contrainte ou un problème pourra paraître surprenant, à l'opposé d'une conception intuitive du locuteur natif comme moteur dans les classes, telle que partagée par les enseignants que nous avons rencontrés. Mais de ce que nous avons observé, la présence de francophones génère des situations ambivalentes, surtout en fonction du niveau. Il faut en effet jongler entre les enfants qui sont loin du stade de la production et qui peinent encore à comprendre en totalité leur maître ou maîtresse en français, et ceux qui produisent des énoncés comme tout enfant natif le ferait.

- 1 C1: ah vas-y # euh Benjamin qu'est ce que tu as fait ce weekend?
- 2 Benjamin: je # je joue
- 3 C1: uhuh
- 4 Benjamin : avec # mon papa # à mon maison
- 5 C1: tu as joué avec ton papa? # à la maison # tu sais à quel jeu tu as joué? # non # tu as joué dehors au ballon? # ou tu as joué à des jeux euh des jeux à la maison
- 6 Benjamin: à la maison
- 7 C1: à la maison # dans la maison d'accord # Mandy ## le samedi tu jouais au foot tu as joué au foot # alors Victor
- 8 Victor(fr): mm # on a commencé dimanche # y'a des invités qui zavaient arrivés-euh
- 9 C1: d'accord
- 10 Victor(fr): et # y'avait euh y'avait un garçon et j'avais j'avais amené un film qui s'appelait Happy Feet # et # et après
- 11 C1: Arlo # qu'est ce que tu fais?
- 12 Victor(fr): et après
- 13 C1: tu médites?
- 14 Victor(fr): et après xxx quand c'était fini c'était l'heure de se coucher
- 15 C1: d'accord
(CP09)

Cette séquence de CP a pour but de faire raconter aux enfants leur weekend. Dans cet extrait, deux élèves interviennent : un anglophone (tours 1 à 7), puis un francophone (tours 7 à 15). Le décalage entre les deux compétences de production se ressent rapidement : tandis que Benjamin peine à répondre à la question posée, avec un débit lent,

des énoncés parsemés de pauses, des interventions de l'enseignant pour l'aider à élaborer sa réponse (tour 5), Victor se lance dans un récit correspondant à la complexité des énoncés syntaxiques d'un garçon de 6 ans – *y'avait X*, propositions relatives, divers temps utilisés, marqueurs de temporalité ("*on a commencé dimanche...*", "*et après...*", "*et après quand c'était fini c'était l'heure de se coucher*"), aucune hésitation lexicale.

Ce décalage dans les compétences peut poser problème à l'enseignant : comment gérer l'hétérogénéité des niveaux en français? On assiste ici à une certaine ambivalence, puisque d'un autre côté, ces francophones sont également des "moteurs" pour la classe, parce qu'ils comprennent ce que dit l'enseignant, réagissent, lui répondent, et donnent un exemple à suivre pour les autres. Cette ambivalence est illustrée dans les propos de l'enseignante de petite section :

P1: ben cette année # **c'est vraiment la première fois # où j'ai un écart si grand # entre entre ben par exemple Britney tu vois qui est anglophone et qui en plus ne parle pas # et quelqu'un comme Béatrice ou Marta qui parlent # qui a vraiment un niveau de 3 ans quoi avec structures de phrases etc # donc là l'écart # est énorme # et # à la fois ça m'aide comme tu dis que ces enfants parlent français mais en même temps # euh # ben c'est gênant #** parce que par exemple l'histoire que j'ai choisie ce matin # elle est à la fois trop difficile pour quelqu'un comme Britney # parce que euh j'étais pas vraiment # et à la fois trop facile pour Marta euh Owen # Owen Marta tu vois ce petit groupe # donc c'est # si tu veux # ça m'aide dans # euh # le contexte général de la classe et la vie quotidienne # parce que comme j'ai une réponse ça

I: elles vont comprendre tout de suite ouais

P1: une réponse ça me - je me rends compte que là je parle pratiquement à 100% pas à 100% mais

I: français

P1: *beaucoup* plus français que je ne parlerais si # ou que je ne parlais quand ce groupe de tête n'était pas là # **donc au quotidien ça m'aide # par contre au niveau pédagogique ça me pose d'énormes problèmes**

(E_P1)

"*Au quotidien ça m'aide, par contre au niveau pédagogique ça me pose d'énormes problèmes*" : la présence de francophones chez les plus jeunes peut présenter en effet un certain challenge, notamment en termes d'interaction. En maternelle, comme mentionné en amont, les enfants doivent apprendre à maîtriser leurs prises de parole. Or il est toujours tentant pour un enfant de se manifester lorsqu'il sait répondre ; un des problèmes potentiels serait donc que les francophones monopolisent les prises de parole, ce que l'on peut observer dans cette séquence de moyenne section :

- 1 M3: ben oui# là: # c'est la main # de Rick! #
- 2 E: Rick!
- 3 M3: alors
- 4 Inés(fr): petite
- 5 M3: alors combien de mains est ce que je tiens? # ah! # on les compte ensemble
- 6 Ensemble: un # deux # trois # quatre
- 7 M3: quatre mains! # je vais montrer ce que nous allons faire # vous allez # vous allez avoir

votre main # et on va dé-co-rer la main # d'accord # regardez # on va faire quelque chose de très très très joli #(trace sa main au tableau) regardez # voici ma main # voici: la mai:n # de # Ben # oh # regarde # tu as vu? # qui a la main# qui a la main la plus *petite*? # Ben ou moi? # qui a la main la plus petite?

- 8 Inés(fr): Ben
9 M3: Ben hein # hein c'est normal c'est un enfant # et moi je suis une adulte # alors
10 Alex (fr): je peux voir la main de Ben? # j'peux voir la main de Ben?
(bruit de fond: Dax chante)
11 A3: Dax!
12 Alex (fr) : M3 j'ai pas vu la main de Ben
13 M3: tu n'as pas vu la main de Ben # ah bah tu vois elle est sous ma fesse euh# ici # oh # comment est-ce que ça s'appelle
14 Inés (fr): xxx
15 M3: le quoi?
16 Inés (fr): q-tip (*un coton-tige*)
17 M3: oui en français?
18 Inés (fr): kjup kjup
19 M3: en français Alex? # tu sais pas? # qui a déjà utilisé ça?
20 Inés (fr): moi pour les oreilles
(MS10)

Seuls les francophones participent spontanément dans cette séquence, mis à part les quelques réponses collectives (notons que l'enregistrement audio ne permet pas de déterminer si tout le monde participe effectivement, ou si c'est le petit groupe "de tête" seulement ; si l'on s'appuie sur nos enregistrements vidéo de cette classe et que l'on observe le même genre de sollicitations, on voit que tous ne participent pas mais une partie des non francophones répète tout de même avec les autres).

Deux facteurs peuvent expliquer ce phénomène : l'âge des enfants d'une part, puisque la démarche de lever le doigt pour demander la parole n'est pas encore acquise pour tous, et d'autre part, le fait que les sollicitations de l'enseignante soient majoritairement collectives. On remarquera en effet que les questions de M3, qui pourraient tout à fait fonctionner dans un groupe homogène, sont majoritairement des questions destinées au groupe, sans adresse particulière, mis à part en 22 – mais pour s'adresser à une autre petite fille francophone. Les francophones, qui savent répondre aux questions de l'enseignante, se sentent donc invités à prendre la parole.

Cette configuration interactionnelle est également à interpréter en regard du contexte de la classe, et de la gestion des langues de l'enseignant : l'enseignante M3 débute en moyenne section, et déclare ne pas être à l'aise en anglais. En conséquence, elle a l'impression de ne pas réussir à établir un bon relationnel avec les enfants. Il est donc possible que les francophones, en tant que moteurs, la rassurent et qu'elle s'appuie sur eux afin de ne pas avoir le sentiment d'être en échec avec le groupe. Avec des enfants du même niveau, l'enseignant M2 par exemple n'aura pas forcément recours à plus d'adresses

individuelles, mais dans son groupe, l'alternance entre l'anglais (chez les enfants) et le français (de l'enseignant) est très fluide ; les francophones comme les non-francophones participent (en anglais) sans qu'il y ait cette impression de "hold-up" de la parole par les francophones :

M2: MONSTRE dit sa maman # Natalie non non # monstre lui dit sa maman # je vais te *manger* lui répond Max # et Max doit aller au lit # sans rien manger ## oui il doit aller dans sa chambre # et ce soir-là # une *forêt*

E: xxx a jungle

une jungle

Danica : it grew!

ça a poussé!

M2: comme une jungle un peu oui pousse dans la chambre de Max

Danica : it grewed it grewed it grewed (sic)

ça a poussé poussé poussé

E: no it turned- it grewed into a forest

non c'est devenu- ça a poussé en forêt

M2: et elle devient de plus en plus # (chuchote) grande ## oui sa chambre se change en forêt

[A1: oui sa chambre se change en forêt

E: xxx

M2: (rit) # oh qu'est ce que c'est ça?

Plusieurs : a boat

un bateau

A1: un *bateau* un bateau très bien

Antoine: he has his name on the boat

son nom est marqué sur le bateau

A1: ah ou:i! # t'as vu y'a son prénom

M2: bien Antoine regardez

(MS03)

Ce n'est donc pas uniquement parce que les adresses sont collectives qu'il y a monopolisation des tours de parole par les francophones, mais seulement l'un des facteurs possibles ; la reconnaissance et l'intégration des énoncés dans la langue maternelle des enfants en semble un être un autre. Nous y reviendrons dans notre étude consacrée à l'alternance codique des enseignants.

Bien que la gestion de la distribution de la parole entre "petits" parleurs et "grands" parleurs soit un problème classique en maternelle monolingue, il se pose cependant avec plus d'acuité dans notre contexte – comment faire en sorte que tout le monde participe, y compris les non-francophones ? Dans tous les cas, il s'agit bien de penser en termes d'organisation des tours de parole, peut-être encore plus que dans une classe monolingue, de sorte que chacun ait le plus d'opportunités possibles pour participer. Il appartient donc à l'enseignant de contrôler la distribution de ces prises de parole. Cela ne veut pas nécessairement dire que les francophones doivent être laissés de côté, mais qu'il est possible d'organiser les tours de parole de façon "polyphonique" :

- 1 G3: zéro # ben bravo tu savais xxx trois et zéro # ça c'est un nouveau! # regardez (montre la frise) # on avait beaucoup qui commençaient avec des un # beaucoup qui commençaient avec des deux # et regardez tout d'un coup! # on en a un qui commence avec un trois!# est-ce que quelqu'un a une idée de comment ça s'appelle celui-là?# alors tout le monde va # vas-y # Kathy
- 2 Kathy: trente
- 3 G3: trente # George
- 4 George: thirty
- 5 G3: en an - # Pauline
- 6 Pauline (fr): trente
- 7 G3: trente # qu'est ce qui # Alexandrine tu as demandé? # qu'est ce que tu
- 8 Alexandrine(fr): hoche la tête pour dire non
- 9 G3: non tu sais pas? # Ruby?
- 10 Ruby: trente
- 11 G3: trente? # qu'est ce que tu penses?
- 12 Alexandrine(fr): vingt
- 13 G3: vingt # qu'est ce que tu penses?
- 14 E: trente
- 15 G3: qu'est ce que tu penses? # trente # d'accord alors on va essayer ## alors on va compter # on va vérifier # on est prêts? # tout le monde sort ses mains ses doigts et ses doigts de pied on y va
(VGS_03)

Cette enseignante prend soin d'interroger tour à tour plusieurs enfants, francophones et non-francophones. Cela n'empêche d'ailleurs pas les enfants de donner des réponses différentes (tour 12) : de la sorte, les francophones ne sont pas frustrés, et leurs camarades ont le temps de participer. L'enseignante est d'ailleurs parfaitement consciente de ce style interactionnel, qui est volontaire et répond à ce besoin de ne pas trop laisser la parole aux francophones :

I: mais # est-ce que [les francophones] ont compris justement que euh qu'il fallait pas parler forcément tout de suite # qu'il fallait laisser les autres
 G3: oui oui # je pense que oui # la plupart fin certains des non pas les deux # une des deux francophones que j'avais que j'avais l'année dernière # elle connaît les règles de l'année dernière et c'était ça que je demandais aussi # et ce que j'essaie de faire aussi c'est que **j'essaie d'avoir des réponses de tout le monde # donc je demanderai des réponses des autres # mais je prends aussi sa réponse même si c'est la même que les autres # donc elle est validée aussi dans sa réponse** même si # même si d'autres personnes ont dû discuter à un moment
 (E_G3)

Ce qui transparait dans la réponse de cette enseignante, c'est que ce problème de gestion des tours de parole est finalement très liée à la question de l'âge des enfants. Le témoignage de G3 en grande section suggère que les enfants francophones, lorsqu'ils sont plus grands, sont capables de comprendre qu'il faut laisser la parole aux autres, ce qui correspond par ailleurs au fait que la prise de parole est effectivement plus régulée, de manière générale, chez les plus grands (les enfants, a priori, savent qu'ils doivent lever la main pour participer, même si bien entendu, ils ne le font pas toujours). La "monopolisation" des tours de parole par les francophones se constate d'ailleurs peu dans

notre corpus dans les classes de GS et de CP – même si leurs énoncés, en revanche, tendent à être plus longs.

Si ces conditions (modalités de la participation en classe acquises, tours de parole distribués) sont remplies, le francophone est donc plutôt représenté comme un appui :

C3: **en fait en CP y'a deux moteurs # y'a les Français pour la compréhension** et puis il y a les lecteurs

I: ouais d'accord

C3: donc euh # non en plus # en moteur # fin ça ça perturbe pas # **parce qu'ils sont assez grands pour qu'on leur dise que**

I: pour comprendre que

C3 ouais voilà # lever le doigt

I: ils ont compris qu'il fallait pas parler tout de suite et que c'était pas forcément

C3: voilà

I: est ce que tu t'en sers justement des fois de ces francophones pour traduire des choses que tu as dites ou fin les faire traduire à leurs copains des choses

C3 euh oui quand je leur dis explique ce que c'est donc eux ça leur fait un travail de langue # **je dis explique sans traduire et puis des fois ils savent pas traduire donc voilà # ils sont vraiment ressource sur des mots très particuliers**

(E_C3)

Selon cette enseignante, les francophones peuvent donc être des "ressources" pour leurs camarades, et ce malgré le fait que les interactions entre eux se déroulent en anglais hors de la supervision de l'adulte. Ils peuvent en effet traduire, ou, comme l'explique C3 ici, expliquer des mots spécifiques. Nous ne disposons malheureusement pas, dans notre corpus, de séquences où ces francophones sont des personnes "ressources". On peut néanmoins se rendre compte de l'intérêt que revêt cette position en termes de travail métalinguistique :

C1: **[qu'est ce que la météo?]**

Julien(fr): je sais qu'est ce que c'est la météo! # **c'est quand il y a lune!**

C1: quand il y a une lune? # une lune? # euh # non # (à E) chut # tu viens ici maintenant # tu te tais # euh un indice # le dessin # oui

Julien(fr): **la météo c'est de la météo!**

C1: la météo c'est de la météo # eh ben on est bien avancés Julien # tu peux nous aider un peu plus? # c'est difficile à expliquer?

(CP02)

Dans cette séquence, l'enseignant peine à faire expliquer aux élèves ce qu'est la météo. Mais ce travail définitoire n'est pas plus facile pour un francophone : "*la météo c'est quand il a la lune / la météo c'est de la météo!*". Ces occasions où le francophone peut être un élève-ressource sont donc également des moments à saisir pour l'enseignant, puisqu'elles permettent de faire travailler à leur tour les francophones sur du langage – objectif qu'il ne faut pas perdre de vue pour ces élèves qui doivent, eux, enrichir et perfectionner leur français.

Malgré les difficultés liées au risque de monopolisation de la parole chez les plus petits, l'absence de francophone sera donc perçue le plus souvent par les enseignants comme un handicap :

G1: **mes principales difficultés # un manque de francophones # parce qu'il est évident que les mots passent à l'horizontal et non pas au vertical #** et cette année je dois faire passer du vertical # et # c'est pas que ça marche pas # les enfants apprennent quelque chose faut pas non plus # mais sur les trucs de base # sur les évaluations que j'ai faites y'a une semaine # **y'a beaucoup moins de choses qui sont apprises #** l'année dernière # qui était une année exceptionnelle (...) # il s'est avéré que ma classe a été une classe de francophones # mais euh y compris des gamins qui ne parlaient pas français à la maison qui adoraient le français # qui parlaient le français # en novembre ils ne me parlaient qu'en français # c'était incroyable # cette année # je continue quand même d'avoir un [regard interrogateur] à chaque fois que j'envoie chercher un crayon à papier qui me demande *you mean I can go play?*
(E_G1)

Pour cette enseignante, la présence de francophones est déterminante pour motiver l'apprentissage. Mais ces aspects positifs ne sont possibles que si les francophones font partie des élèves qui prennent facilement la parole et ne se tiennent pas en retrait de l'interaction : parfois, il arrive que les francophones aussi soient des "petits" parleurs qui ne seront pas des moteurs pour le reste de la classe.

C'est à ce moment là qu'entrent en scène les "multilingues" : dans la classe de G2, par exemple, il n'y avait aucun francophone l'année de nos observations. En revanche, Adrian, petit garçon bilingue espagnol-anglais, était clairement l'un des moteurs de la classe, en ayant le niveau de français le plus avancé. Chez G1, même phénomène avec une petite fille au même profil (couple bilingue espagnol-anglais), qui figurait parmi les plus grands parleurs de sa classe. En moyenne section, si la petite Manon dans la classe de M1 perdait son français, une petite fille issue d'une famille russophone était clairement l'un des moteurs du groupe et également parmi les plus avancées en français.

La présence de francophones est donc généralement ressentie comme bénéfique, à condition que l'interaction avec le reste du groupe fasse l'objet d'une attention particulière, et, dans le même temps, sans mettre en péril leur propre progression. La gestion de l'hétérogénéité des niveaux de langue peut en partie se réaliser par le biais d'une gestion de l'allocation des tours de parole d'un côté, et par l'attribution de fonctions spécifiques aux francophones de l'autre (traduction, explication), tout cela étant possible principalement à partir de la grande section, car la distribution des tours de parole dépend avant tout d'un autre facteur : la socialisation et l'acquisition par tous des règles de comportement en classe.

3. La régulation du comportement comme préalable au travail linguistique

En dehors de la structure globale des échanges, et de l'hétérogénéité linguistique des classes, un autre phénomène pouvant être considéré comme une contrainte pesant sur les conditions de communication en classe se dégage très clairement dans notre corpus. La gestion des problèmes de comportement, dans la mesure où elle joue un rôle dans le déroulement des échanges et les conditions d'écoute, nous est en effet apparue comme un facteur important à prendre en compte pour donner une image plus précise des conditions d'apprentissage en maternelle bilingue.

Apprendre à se comporter dans un groupe, à l'école, est, avec l'apprentissage de la prise de parole en classe, l'un des enjeux de la maternelle. En classe bilingue, cet enjeu est d'autant plus important car les interventions de l'enseignant pour problème de comportement génèrent des ruptures dans le fil discursif, qui viennent perturber le déroulement des échanges, et peuvent donc potentiellement être problématiques pour la compréhension du discours. On le voit par exemple dans cet extrait de grande section, où une histoire est lue par l'enseignante :

- 1 G1: la sorcière # elle déteste les sauterelles # disparais! # et Patou s'empresse # de descendre d'un étage # une autre sorcière # ah? ## **Benjamin c'est ici que ça se passe # Eleanore # could you follow the story please?** # bonne nuit dit Patou # dormez bien # oh merci petite (elle bâille) je dors # *toujours* bien
- 2 (rires)
- 3 G1: **Oliver peux-tu me rappeler ta place?**
- 4 (rires)
- 5 G1: **oh je ne trouve pas ça drôle # Benjamin # tu vas ranger ça s'il te plaît?** # c'est normal # je suis la sorcière # qui dort # (bâille) et toi # qui es tu? # je m'appelle?
- 6 Plusieurs: Patou
(GS01)

Cette séquence comporte cinq interruptions pour réguler des problèmes d'attention ou de comportement ("Benjamin, c'est ici que ça se passe", "*Eleanore, could you follow the story please*", "peux-tu me rappeler ta place", "'oh je ne trouve pas ça drôle", "Benjamin, tu vas ranger ça s'il te plaît"), qui introduisent plusieurs cassures dans l'interaction en cours. Cela est d'autant plus visible ici qu'il s'agit d'une histoire lue, et que ces interruptions introduisent des décrochages énonciatifs fortement balisés : chaque intervention est initiée par le prénom de l'élève, est encadrée par des pauses, et, l'intonation ainsi que les regards de l'enseignante (non plus le livre, mais les élèves concernés) marquent le passage d'un mode à un autre (réguler le comportement et la place

des élèves ↔ raconter une histoire). Cependant, même si ces interventions sont fortement balisées et repérables dans le discours, elles viennent perturber la fluidité du discours peuvent tout de même gêner la compréhension du fil discursif dans son ensemble.

Un autre facteur inhérent à ces interruptions peut poser des problèmes de compréhension. C'est en effet à travers elles que la dimension polylogale des interactions scolaires (Bouchard 1998, 2005) apparaît nettement : ces interventions, que l'on peut percevoir comme des enchâssements dans le discours, introduisent une certaine instabilité et complexité énonciatives, dans lesquelles il peut être malaisé de se repérer pour l'enfant :

P1: Logan # Logan # Logan # when we sit and I put the music on # what are we what are you supposed to do?

E: xxx sit

P1: **non ah # je demande à Logan # what are we supposed to do?# Logan? # tell me # Logan # when we sit together and I put the music on # you need to look at me Logan # and you need to listen # okay? # yes or no? # no? # why? # what's going on? # you don't like my music? # you don't like my songs?**

Logan: I like the songs

(...)

P1: bon! # et ben alors **on** va chanter # so Logans (sic)# if you don't want to sing that's okay # but at least you need to be quiet (affaiblit le volume de sa voix)²³ (PS01)

Dans cet extrait, on voit à quel point le discours scolaire navigue entre les différentes formes d'adresses (collectives, individuelles, individuelles à valeur collective, ou pour suivre la terminologie de Robert Bouchard, énoncés mono-adressés ou poly-adressés), et les différents pronoms (*quand on s'assoit et que je mets la musique, qu'est ce qu'on/ qu'est ce que tu/vous (anglais=you) fais?... qu'est-ce qu'on fait?*). Il peut être difficile, tant que les mécanismes de ces enchâssements complexes n'ont pas été acquis, de savoir pour l'élève si l'on s'adresse à lui collectivement ou individuellement, et de se repérer dans ces différentes instances énonciatives. C'est déjà le cas en langue maternelle : nous avons volontairement choisi cet extrait comportant plusieurs alternances codiques de l'enseignant, où l'on voit qu'un enfant répond à la question énoncée sur un mode collectif (*qu'est ce qu'on fait quand je mets la musique*) mais adressée individuellement à un autre petit garçon, alors que cette question est posée en anglais. En langue étrangère, lorsque la

²³ Logan, quand on est assis et que je mets la musique, qu'est ce que tu fais?

E:xxx on s'assoit

P1: ah non je demande à Logan. Qu'est ce qu'on fait? Logan? Dis moi, Logan. Quand on est assis ensemble et que je mets la musique, il faut que tu me regardes, et il faut que tu écoutes. D'accord? oui ou non? non? pourquoi? Qu'est ce qu'il se passe? Tu n'aimes pas ma musique? Tu n'aimes pas mes chansons?

Logan: j'aime bien les chansons (...)

P1: bon! et ben alors on va chanter. Alors Logans (sic) si tu ne veux pas chanter d'accord, mais sinon tu ne dois pas faire de bruit

langue en elle-même peut comporter des éléments obscurs, cet aspect pragmatique des interactions en langue de scolarisation peut d'autant plus être problématique.

Dans notre corpus, ces interruptions et ces ruptures dans le discours de l'enseignant se retrouvent tous niveaux confondus : si les enfants de CP, contrairement à ceux de maternelle, n'essaient pas de se déplacer à la moindre occasion, il doivent néanmoins rester assis et être attentifs, ce qui n'est pas toujours chose facile pour tous. Il apparaît cependant très clairement que les interruptions dans le discours de l'enseignant pour gérer des problèmes de comportement sont beaucoup plus nombreuses dans les petites classes, et notamment en petite section, ce qui ramène à la question de l'âge : commencer la scolarisation en langue étrangère à 3, 4 ans est-il un choix judicieux lorsque les compétences nécessaires pour assurer l'écoute en groupe et une interaction collective régulée sont en cours d'acquisition ?

Les séquences de petite section sont très révélatrices à cet égard : dans l'unique séquence audio que nous ayons retranscrite, les cinq premières minutes comportent quatorze interruptions pour la gestion de problèmes de comportement (29 sur l'ensemble de la séquence de 19 minutes, soit un ratio de 1,5 interruptions à la minute!). Voici un extrait de cette séquence, que nous avons laissé volontairement long, afin de pouvoir observer l'interaction dans sa globalité.

(musique, chanson "tourne petit moulin")

- 1 P1: Logan # Logan # Logan # when we sit and I put the music on # what are we what are you supposed to do?
- 2 E: xxx sit
- 3 P1: non ah # je demande à Logan # what are we supposed to do?# Logan? # tell me # Logan # when we sit together and I put the music on # you need to look at me Logan # and you need to listen # okay? # yes or no? # no? # why? # what's going on? # you don't like my music? # you don't like my songs?
- 4 Logan: I like the songs
- 5 P1: tu aimes bien? # you like it?
- 6 Eli: I like it!
- 7 P1: toi aussi Eli? # ah merci c'est gentil
- 8 Plusieurs: I like it!
- 9 P1: bon! # et ben alors on va chanter # so Logans (sic)# if you don't want to sing that's okay # but at least you need to be quiet (affaiblit le volume de sa voix)
- 10 A7: Eric assis toi # Eric! # Assis!
- 11 [P1: ça y'est on est prêts?
- 12 A7: Alicia recule toi parce que Owen il voit pas #
- 13 [P1: Owen! Sur tes fesses! # sur tes fesses!
- 14 A7: recule toi # parce que sinon
- 15 [P1: Sur la lettre
- 16 A7: recule-toi parce que sinon il voit pas P1
- 17 P1: A-li-cia recule # là à côté de Béatrice sur ton A va t'asseoir sur ton A # mm c'est le A de Alicia allez vite vite vite# allez # chut # Alicia viens t'asseoir là (5 secs) NON! # NON au milieu y'a personne! # non ne commence pas Alicia
- 18 [A7: regarde Marie elle voit pas derrière toi
- 19 P1: ne commence pas
- 20 A7: Alicia # Alicia # Marie elle ne voit pas P1
- 21 [P1: et moi si je veux faire quelque chose au milieu ya pas la place et je vais te faire mal
- 22 A7: elle va pas te voir elle va pas voir l'histoire # donc c'est pas juste
- 23 [P1: alors recule
- 24 A7: viens t'asseoir ou sinon tu viens à côté de moi ici là
- 25 Alicia : xxx
- 26 A7: ok! # alors viens # Marta pousse-toi un petit peu mais tu viens t'asseoir sur le côté
- 27 P1: Marta tu veux te mettre sur- là? # tu veux venir là? # tu auras beaucoup plus de place
- 28 A7: vas-y ma puce
- 29 P1: et ben regarde Alicia tu dis merci à Marta qui a changé # Alicia # tu peux dire?
- 30 A7: voilà ça c'est sympa # ok il faut écouter Alicia aujourd'hui d'accord # aujourd'hui on écoute comme hier # hier tu as bien écouté aujourd'hui tu écoutes d'accord? # d'accord Alicia?
- 31 P1: chut! # Logan # chut! # ne parle plus
- 32 A7: vas-y
- 33 Marine (fr): xxx mouchoir
- 34 P1: non non bon moi j'arrête Eric n'est pas prêt # Eric n'est pas prêt # Eric # Eric! #
- 35 E: Béatrice sit on me!
- 36 P1: a-ssis # Eric! # a-ssieds toi # non non non qu'est ce qu'elle oh ben va te moucher Marine- # bon ben c'est pas toi # non # Alic-Ana! # c'est *Marine* c'est pas toi # tu te mouches et tu jettes le mouchoir à la poubelle # (à un autre élève, individuellement) chu:t # non tu n'as pas besoin de mouchoir
- 37 A7: va le jeter à la poubelle après # Marine # mouche-toi et va le jeter à la poubelle # tu le jettes à la poubelle
- 38 (musique : chanson "tape tape petite main" accompagnée de gestes)
- 39 P1: non moi j'arrête encore une fois # vous savez pourquoi j'arrête? # Eric tu sais pourquoi j'arrête la musique?
- 40 A7 (à un autre élève, en aparté): mange pas tes ongles
- 41 P1: assieds toi sur tes fesses Eric ## bien # maintenant vous êtes des grands hein ## merci (chuchote – le silence se fait dans la classe) # sssh # ssh (musique : chanson "tape tape petite main" accompagnée de gestes, certains chantent) (PS01)

Il faut attendre le tour 40 avant que l'enseignante ne puisse débiter l'activité prévue, après trois tentatives infructueuses car les conditions d'écoute ne sont pas remplies (tours 1, 34, 38). On voit bien ici que le but, avant toute chose, est d'obtenir des enfants qu'ils soient à leur place, ou à une place qui ne gênera pas leurs camarades ou l'enseignante, assis (dans le bon sens et correctement), sans autre problème (besoin d'aller se moucher / ne pas manger ses ongles), tâche à laquelle les deux adultes présents s'attèlent, enseignante comme assistante, en français comme en anglais, tour à tour ou en même temps, comme en témoignent les nombreux chevauchements présents dans cet extrait. Tant que ces conditions d'écoute ne sont pas réunies, l'activité prévue ne peut pas démarrer.

Au vu de ce type de séquence (observable également dans la vidéo de petite section), on peut effectivement être amené à se demander s'il est bien réaliste de vouloir scolariser des enfants aussi jeunes en langue étrangère, sachant que les apprentissages de socialisation à l'école sont non seulement prioritaires, mais également un préalable à ce que les conditions d'écoute, et donc d'apprentissage d'une langue (et de tout autre apprentissage) soient remplies. Les entretiens que nous avons menés avec les enseignants tendent à confirmer ce sentiment :

I: est-ce que tu arrives à leur parler en français en individuel assez régulièrement
G3: oui # oui oui # le matin à l'accueil ou maintenant je trouve que c'est ça que **j'arrive à faire beaucoup plus en grande section qu'en moyenne section # parce que euh # t'as pas à voir si les trois font les zigotos sous la table derrière etc**
(...)
I: et toi qui as fait les moyenne section ici maintenant grande section quelle différence tu vois peut-être par rapport à la vitesse d'apprentissage tout ça
G3: je pense que le plus gros changement pour moi c'est l'attention que les élèves portent à l'apprentissage de langue # **quand tu es en moyenne section # les enfants ils sont pas encore dans l'apprentissage de la langue # beaucoup ils savent pas pourquoi ils sont là # beaucoup ne sont pas justement prêts à apprendre la langue à ce moment là # y'en a encore qui sont encore dans # qu'on xxx ou qu'on continue d'apprendre à socialiser**
(E_G3)

Cette enseignante a pu suivre la plupart de ses élèves deux années à la suite, à la fois en moyenne et grande section, et peut donc comparer les différences entre les deux groupes d'âge dans leur relation à leur apprentissage du français. Elle juge ici que les opportunités d'interaction avec les enfants sont meilleures en grande section précisément en raison de leur comportement : les plus jeunes ne semblent pas toujours prêts à rentrer dans la langue car le travail de socialisation n'est pas encore achevé, tandis que les enfants de grande section ont moins besoin d'être surveillés et peuvent être plus autonomes, ce

qui laisse à l'enseignant le temps de pouvoir discuter individuellement avec eux au moment de l'accueil.

La régulation des comportements et la socialisation sont donc des pré-requis pour permettre une distribution sereine des tours de parole et établir des conditions d'écoute et d'attention optimales, mais dans la mesure où les interruptions de l'enseignant pour réguler les comportements des élèves sont toujours présentes, à tous les niveaux, il s'agit également d'une composante inévitable de la langue de scolarisation, et, en ce sens, présente des intérêts didactiques. Chez les petits, on pourrait ainsi penser ces moments d'installation comme des séquences à part entière, préliminaires à tout début de classe ou tout début d'activité. Dans la vidéo enregistrée en classe de petite section, le même phénomène que celui décrit en amont se produit, et l'assistante, qui a conscience d'être filmée, s'exclame en notre direction : "on passe plus de temps à les installer [sous-entendu: que de travailler]!". Or c'était précisément cette séquence qui nous intéressait, car l'installation sur le tapis est un travail en lui-même. C'est l'un des buts principaux des petites classes : apprendre à se comporter en groupe, à l'école, avec ses camarades et les enseignants, et, dans notre cas, apprendre à le comprendre et à le faire en français.

Cela signifie que ces interventions présentent des enjeux linguistiques, majoritairement de compréhension. En termes d'*input*, on peut ainsi en déduire que l'une des priorités en enseignement bilingue serait d'assurer rapidement la compréhension du vocabulaire lié à trois thèmes principaux : les parties du corps (on trouvera à peu près toutes les parties du corps dans les interventions de régulation de comportement: *jambes, pieds, mains, tête, fesses*, comme dans l'expression "*assis/assieds-toi sur les fesses*"), les verbes relatifs au mouvement (*bouger, déplacer, pousser, reculer, avancer...* tout cela en général au mode impératif), et enfin les termes relatifs à la gestion de la parole (*se taire, parler plus bas/plus fort, chuchoter...*).

La structure des échanges scolaires, le rôle asymétrique des participants, l'hétérogénéité linguistique de la classe et les problèmes de régulation du comportement peuvent donc apparaître comme autant de facteurs limitant le potentiel interactionnel de la classe, et par conséquent comme des freins au développement des compétences en français. Ces contraintes interactionnelles sont cependant inhérentes au fonctionnement de la communication scolaire : l'enjeu consiste donc à savoir comment en tirer parti pour maximiser les opportunités d'interaction et d'apprentissage.

B. Tirer parti des activités porteuses d'échanges en maternelle

Si l'on ne peut réellement qualifier le contexte scolaire d'environnement "naturel" d'acquisition, en raison des contraintes interactionnelles énoncées plus haut, éloignées des schémas de conversation ordinaire, et si les opportunités pour que les enfants puissent s'exprimer en français semblent limitées au premier abord, elles ne sont pas pour autant inexistantes.

On peut en effet, à partir de notre corpus, dégager plusieurs activités qui permettent, sinon de contourner ces contraintes, au moins d'en tirer parti, afin de maximiser les opportunités d'interaction et de participation données aux élèves, et donc potentiellement d'apprentissage de la langue. On retiendra, d'un côté, les rituels et autres activités récurrentes, qui permettent à l'enfant de se construire des repères non seulement dans sa vie d'écolier, mais également en français, et de l'autre, les opportunités d'interaction individuelles, ainsi que les opportunités d'interaction fournies par les pairs.

1. Les rituels et activités récurrentes : un socle au développement des compétences en français

a. Les rituels

La tradition pédagogique en maternelle française prévoit certaines activités récurrentes en regroupement, que l'on appelle "rituels". Ces activités, comme le calendrier, la météo, l'appel... sont réalisées tous les matins et ont pour but de contribuer à la structuration du temps chez l'enfant ; elles aident également au passage entre le temps familial et le temps scolaire (Pillot 2004). Ces routines sont également liées aux contenus disciplinaires (apprentissage de la numération via les jours du mois, développement du langage d'évocation via le calendrier, par exemple).

Il s'agit d'activités où psychologie du développement et apprentissage des langues se rejoignent : en tant qu'activités récurrentes, elles deviennent des repères pour l'enfant, chronologiques d'une part mais également, dans notre cas, linguistiques. Parce que ces activités reviennent tous les matins, elles présentent des schémas d'interaction et des contenus linguistiques (vocabulaire, structures syntaxiques) prévisibles qui peuvent servir de socle au développement des compétences en français.

L'inventaire que nous proposons ici ne vise pas l'exhaustivité et ne se veut pas une illustration "universelle" des pratiques en maternelle française à l'étranger. Les rituels que nous avons choisi de commenter sont néanmoins incontournables en maternelle, et pour un même type d'activité, nous verrons qu'ils permettent des schémas d'interaction différentes, qui peuvent se démarquer de la structure IRF et donc fournir différentes opportunités pour participer en français.

- Les chansons

La chanson est l'un des tout premiers rituels mis en place, à tous les niveaux (aussi bien en petite section qu'en grande section, et encore au CP). Les chansons viennent souvent ouvrir la matinée et la journée de travail à l'école ; elles sont aussi utilisées comme transitions entre les activités.

Si l'on constate sur les vidéos que tous les enfants ne chantent pas nécessairement (chez les petits et moyens en particulier), il s'agit tout de même d'une des activités privilégiées qui permet, en théorie, la participation de chaque enfant en français. Outre le fait qu'il s'agit d'une activité ludique (une gestuelle y est souvent associée) et qui plaît aux enfants, la chanson est sécurisante dans le sens où tous participent en même temps, avec plus ou moins d'exactitude, sans avoir à se mettre en avant individuellement devant tout le groupe. Elles peuvent aussi, à l'inverse, faire l'objet d'un travail individuel : dans notre séquence de petite section, l'enseignante s'attache à ce que tout le monde chante la chanson avec elle au moins une fois, ce qui permet d'avoir une bonne idée des disparités entre les enfants et de leur progression au fil des séances et du travail sur une même chanson.

Au niveau linguistique, on peut considérer qu'il s'agit au minimum d'une première familiarisation, d'une première entrée dans la manipulation des sons et certaines structures du français – sans s'attendre à une restitution exacte de ce qui est entendu (ce ne serait pas le cas avec des francophones non plus, surtout chez les plus jeunes). Les chansons, en ce qu'elles permettent de travailler des sons particuliers, ou mettent en jeu des rimes, sont ainsi des outils privilégiés pour travailler les compétences métaphonologiques, que l'on sait importantes pour préparer l'entrée dans la lecture et l'écriture (Stewart 2004, Armand 2000).

Outre l'aspect de familiarisation et de travail sur les sons de la langue, les chansons présentent également un attrait syntaxique et lexical. Elles permettent ainsi de

répéter, toujours de façon ludique, certaines structures clefs, même si elles sont simples (cf. chansons de *Tatou le matou*, manuel de FLE pour les petits, utilisé dans les classes de GS observées), et, dans la mesure où elles servent de support à la thématique traitée pendant une période donnée, servent également de support au travail lexical (par exemple, un certain nombre de chansons que nous avons entendues avaient un lien avec les sorcières et les citrouilles, et tous les ateliers mettaient ces mots en jeu en cette période d'Halloween).

On peut voir, dans notre corpus, comment ces chansons sont utilisées par les enseignants comme des aides à la compréhension :

G1: ça c'est le grenier # the attic # le grenier # **comme dans la chanson # you remember in the song? # there's noise** in le grenier # toc toc boum # gre-nier (GS01)

G3: # Riley qu'est ce que tu as *entendu* dans le sac bleu # de Tatou? # qu'est ce qu'on a entendu? # qu'est ce que tu as entendu (5 secs)# **rappelle-toi # (5 secs) (chante) je suis tatou le chat # dans mon sac bleu # je mets (chante "je suis tatou") # dans mon sac bleu je mets** # qu'est ce qu'on met Riley? # le bruit (GS15)

Les chansons sont utilisées ici comme des références rétrospectives qui viennent illustrer le sens d'un mot ou d'une expression, comme des "aides mémoire" lexicaux. Or les chansons, et leur mémorisation, semblent réellement participer à la construction du sens et des compétences de compréhension des enfants en français, à partir du moment où les enfants sont capables de les décontextualiser :

- 1 M2: il va aller manger?
- 2 Danica: bye bye!
- 3 M2: oui ils disent au revoir très bien ouais
- 4 Danica : au revoir tous les amis (chante)
- 5 A1 : (rires)
- 6 Ana : we're not doing that until it's almost home time (MS03)

Dans cet extrait, Danica, petite fille de moyenne section, associe ce qu'il se passe dans une histoire racontée par l'enseignant (le personnage principal dit au revoir) à la chanson chantée tous les soirs à la fin de la journée d'école (4), tandis qu'une de ses camarades la reprend (6): "on fait pas ça avant l'heure des mamans". À l'inverse de sa camarade, cette petite fille a réussi à décontextualiser la chanson utilisée tous les soirs, pour l'appliquer à une autre situation : les chansons semblent donc jouer le rôle d'un véritable appui dans la construction des compétences linguistiques des enfants.

- Le calendrier

À partir de la moyenne section, le calendrier permet de travailler la chronologie des événements. Cette séquence est toujours organisée par rapport aux événements de la vie de classe (les anniversaires, les sorties, les événements de l'école) et aux événements extérieurs (Halloween, Thanksgiving à la période de nos observations), qui sont autant d'événements porteurs de sens pour l'enfant (Pillot 2004). L'idée est donc de construire des repères temporels, tout en développant le langage d'évocation (déictiques temporels - *hier / maintenant / aujourd'hui / demain/ avant / après...*, les jours de la semaine, les noms des mois), et en travaillant la numération (chiffres de 1 à 31, notion d'ordre).

L'une des particularités du schéma interactionnel lorsque se déroule l'activité du calendrier est qu'il fait traditionnellement intervenir un enfant au tableau, pour aller entourer ou mettre une croix sur le calendrier affiché et indiquer la date d'aujourd'hui. Sur une classe de vingt enfants, chacun peut donc avoir son tour dans le mois.

Cependant, même si l'interaction se déroule donc sur un mode qui navigue du collectif à l'individuel, elle reste sur un schéma classique d'initiation / réponse (verbale ou non) / feedback, ce qui ne permet pas, comme étudié plus haut, aux enfants de développer leurs réponses. Dans l'extrait suivant, d'ailleurs, on voit que ce rituel ne se prête pas nécessairement à la verbalisation, et que des gestes peuvent suffire :

- 1 M3: alors (se dirige vers Alex) # Alex ## tu nous montres la journée d'hier? # où est le dernier dessin?
- 2 (Alex montre la case du calendrier)
(V02_MS)

En grande section, bien que l'on assiste à des échanges plus équilibrés en termes de tours de parole, qui présentent plus de verbalisation de la part des enfants lorsque la routine est bien établie, la structure de l'échange reste une structure ternaire.

Cependant, il est possible de sortir ce rituel de sa structure ternaire, même s'il s'agit au début de simples répétitions de phrases établies. Prenons cet extrait de CP :

- C3: très bien Meredith est prête on t'écoute
Meredith: aujourd'hui # nous sommes # lunDi douze novembre # hier nous étions # dimanche # demain nous seRons maRdi
(CP14)

Dans notre corpus, le calendrier en CP est une tâche beaucoup plus rapide, mais, comme le montre l'exemple ci-dessus, peut toujours avoir cet aspect de "rituel" car la production attendue, en totale autonomie désormais, peut être demandée sous un format précis : "*aujourd'hui nous sommes + jour ; hier nous étions + jour, demain nous serons +*

jour". Pour favoriser ce type d'énoncé, on peut peut-être suggérer que ce type de routine syntaxique, en grande section, puisse faire l'objet de répétitions en conclusion de la séquence, en visant la progression vers l'autonomie en fin d'année scolaire.

- L'emploi du temps

L'emploi du temps de la journée est une autre activité aidant à la structuration dans le temps et dans l'espace. Elle permet également de donner un sens à la vie de classe (Pillot 2004). Dans notre corpus, les quelques occurrences de ce type de rituel ne présentent pas cette activité comme génératrice de participation – lorsque l'emploi du temps est énoncé, il l'est de façon rapide, collective et assertive, comme dans cet extrait de moyenne section :

- 1 M1: aujourd'hui
- 2 E: three days until Halloween # someone told me!
- 3 E: Halloween no
- 4 E: no? # my sister said it to me xx and she said it's true!
- 5 M: sssh # on va faire une # soupe à la citrouille
- 6 E : pumpkin soup!
- 7 E: yummy yum!
- 8 M1: alors on va faire aussi une photo # clic clic la photo # on va faire trois choses ce matin # la photo # everybody # tout le monde # va aller dehors # et on va faire la photo de toute la classe # et puis après # un groupe va faire la soupe de citrouille # non # et un groupe va aller à la bibliothèque # the library in French today
- 9 E: when is computer class?
- 10 M1: and we switch # on va changer # un groupe va faire la soupe et un groupe va aller à la bibliothèque # so everybody's gonna do everything # this morning # la soupe # la photo et la bibliothèque # ok?
(MS01)

Les enfants participent spontanément sous forme de commentaires (6, 7), entre eux (2, 3, 4, 5), ou en direction de l'enseignante (9), mais le mode est essentiellement magistral et ne correspond d'ailleurs plus à la structure IRF– il n'y a pas de sollicitation des enfants, et il n'y a pas de retour non plus sur leurs interventions.

Il faut attendre le CP pour que l'emploi du temps soit une activité impliquant activement les enfants, parce qu'ils seront capables de lire ce que l'enseignant aura indiqué au tableau ou sur le calendrier prévu à cet effet .

- 1 C1: oui? # alors Gabriel # tu veux? alors vas-y # déplace-toi si tu as besoin # tu peux te lever venir sur ce côté là du tapis si tu veux lire le programme # vas-y
- 2 Gabriel : français récréation mu-sique français xxxx récréation français récréation français
- 3 C1: voilà!
(CP01)

Cependant, même si les enfants sont plus actifs que dans les énoncés précédents, on remarquera que c'est toujours le schéma traditionnel IRF qui prévaut, avec des sollicitations individuelles permettant la participation ciblée de quelques enfants.

Tel qu'observé dans les classes, l'emploi du temps fait donc figure d'un des rituels les moins porteurs d'interaction. Pourtant, compte-tenu d'autres routines que nous avons observées où les enfants étaient sollicités, l'emploi du temps peut a priori ne pas être une séquence uniquement de réception passive des informations. On peut imaginer en grande section un système de vignettes représentant les activités de la journée, pour lesquels on pourrait solliciter soit le nom de l'activité (*dessiner, colorier, faire de la gym, aller à la bibliothèque...*), soit, pour les plus avancés, des phrases complètes ("*aujourd'hui, on va + infinitif*"). Un problème potentiel, cependant, serait qu'au vu du fonctionnement de la classe de maternelle, ce dispositif serait rapidement très répétitif puisque le fonctionnement en atelier permet le fractionnement des activités, dont la nature (et non pas la thématique) variera peu au fil des jours.

- La météo

Autre "classique" des rituels de maternelle, la météo a pour objectif de développer le sens de l'observation des enfants, et repose également sur leur expérience sensorielle. Nous ne l'avons observée ni en petite, ni en moyenne section. En revanche, dans l'une des classes de grande section, la routine est très bien installée et est intéressante car le format choisi donne lieu à une autonomie de parole rare à ce niveau et donne l'occasion aux enfants de produire des énoncés complexes.

La configuration est la suivante : un élève est au tableau pour choisir les vignettes correspondant au temps qu'il fait. Avec ses camarades, il ou elle passe en revue toutes les possibilités (nous rappelons qu'il s'agit d'une classe où il n'y a aucun francophone, mais seulement quelques bons parleurs) :

- 1 G2 : allez vas-y # alors # on pose bien la question?
- 2 **Ensemble : est-ce qu'il y a du brouillard aujourd'hui # no:n**
- 3 G2: je sais pas # si vous le dites # non
- 4 **Ensemble: est-ce qu'il y a du nuage aujourd'hui # oui: # (10 secs)**
- 5 G2: ah mais non le bus tu le laisses là
- 6 **Ensemble : est-ce qu'il y a de (tonneRe) aujourd'hui no:n**
- 7 G2: alors on va répéter # allez-y répétez est-ce qu'il y a de l'*orage* aujourd'hui no:n # et c'est vrai qu'on peut dire aussi du tonnerre
- 8 Mp: est-ce que qu'il y a eu de l'orage hier au champ de citrouilles?
- 9 G2 (aux élèves) : est-ce qu'il y a eu de l'orage hier au champ de citrouilles les enfants?
- 10 Plusieurs : non
- 11 G2: ici? # ah! # vous voyez les prévisions on les croit jamais
- 12 Mp: toute la matinée
- 13 I: y'a bien plu hein

- 14 G2: on a bien fait de partir (rires)
- 15 **Plusieurs: est-ce qu'il y a des nuages aujourd'hui no:n**
- 16 G2: ça c'est quoi ça # est-ce qu'il y a de la? # *neige* aujourd'hui
- 17 Plusieurs: no:n
- 18 G2: est-ce qu'il y aura de la neige un jour ici?
- 19 Plusieurs: no:n
- 20 **Elèves : est-ce qu'il y a du vent aujourd'hui no:n # est-ce qu'il y a du soleil aujourd'hui oui!**
- 21 G2: un petit peu # vous êtes optimistes c'est bien # peut-être qu'on va le cacher avec les nuages # voilà très bien # c'est bien que le soleil apparaisse # bravo merci Laura # très bien tu poses très bien la question # c'est très bien # quel jour on est alors # on refait # vas-y Laura on met # on est quel jour aujourd'hui # jeudi quoi # jeudi?
(GS07)

Parce que le rituel s'y prête (il s'agit d'observations à formuler), les enfants peuvent procéder par questionnements : "*est-ce qu'il y a du brouillard/du tonnerre/des nuages/ du vent/ du soleil?*", et donc dépasser les limitations habituelles de la structure IRF, ne permettant pas en général de se démarquer des énoncés déclaratifs.

On ne peut pas parler d'abandon total de la structure IRF- l'activité n'est pas spontanée, le maître initie l'activité (1), donne son feedback (3) relance les élèves à plusieurs reprises (7, 16, 18). Mais on relèvera que pour une fois, ce n'est pas l'enseignant qui pose les questions mais les élèves qui font le jeu des questions / réponses. Par ailleurs, le feedback de l'enseignant est quasiment absent, et c'est aux élèves de gérer la véracité des réponses aux questions qu'ils proposent collectivement. De plus, autre fait à souligner, le rituel fonctionne tout seul : les élèves savent qu'ils doivent poser les questions à la suite et n'attendent pas les relances de l'enseignant (4, 15, 20), qui par ailleurs est pris dans un aparté avec deux autres adultes dans la pièce (11 à 14).

Bien qu'il soit hautement probable que tous les enfants ne participent pas de façon égale, l'enregistrement audio ne laisse pas de doute quant au fait qu'ils soient plusieurs à formuler correctement les questions. Le seul regret que l'on puisse avoir face au fonctionnement de cette routine est que le questionnement peut apparaître forcé et artificiel : les questions/réponses ne sont pas réalisées en dialogue mais dans le même tour de conversation, par tout le monde. Une configuration plus "dialoguée", peut-être entre deux groupes de la classe, reste donc à trouver pour que l'on ait là un rituel où tous les enfants peuvent produire des énoncés qui ne se résument pas à un mot et qui sont initiés par eux-mêmes.

Ce type de format n'est possible que si le rituel est connu et installé. On peut comparer l'extrait précédent avec celui-ci, issu d'un enregistrement en classe de CP, où c'est la première fois que l'enseignant propose cette activité :

- 1 C1: (...) donc on regarde par la fenêtre et on me dit quel temps il fait # alors qui peut regarder et me dire # alors Frances
- 2 Frances: brouillard
- 3 C1: du brouillard# parfois il y a du brouillard # qu'est ce que c'est que le brouillard # Frances
- 4 Frances: fog
- 5 C1: ça c'est oui la traduction
- 6 Julien (fr): moi je sais
- 7 C1: oui
- 8 Julien (fr): c'est un gros nuage qu'on voit pas # on voit pas le ciel
- 9 C1: voilà ce gros nuage il est où est-ce qu'il est vraiment haut dans le ciel # quand il y a du brouillard?
- 10 E: non
- 11 Julien (fr): mais on voit pas le ciel aussi
- 12 C1: on ne voit pas le ciel # il est bas # et on est dans quasiment- on est dans un nuage
- 13 Victor (fr): et aussi on peut- aussi il peut faire pas beau hein
- 14 C1: il peut faire pas beau # alors aujourd'hui # on va essayer de # donc on a une petite carte sur la météo # qu'est ce que j'écris sur la petite carte? # qu'est ce que j'écris sur la petite carte # oui # alors # nuage # j'écris nuage # je vais écrire ce que vous # ce que vous me dites # j'écris nuage # j'ai écrit # tout le monde arrive à le voir? # j'ai écrit nuage # je fais un petit nuage à côté # qu'est ce que je peux écrire d'autre? # oui?
- 15 E: vent
- 16 C1: du vent # j'écris vent # et pour faire le vent je sais pas comment vraiment faire je fais des petites flèches comme ça # je sais pas # du vent # est-ce que je peux écrire autre chose # oui?
- 17 E: soleil
- 18 C1: soleil # est-ce que je peux écrire soleil regarde bien par la fenêtre
- 19 Plusieurs : non
- 20 C1: non # oui
- 21 Elève: bleu
- 22 C1: est-ce que je peux écrire bleu regarde?
- 23 Elève: *bleu (pleut?)*
- 24 C1: il pleut! # est-ce qu'il pleut?
- 25 Plusieurs :non
- 26 Elève : froid
- 27 C1: je vais écrire froid
- 28 E: froid xxx cold # chaud
- 29 C1: froid j'ai écrit froid # qu'est ce que je peux# sur la couleur du ciel # la couleur du ciel
- 30 Ryan: gris
- 31 C1: Ryan
- 32 Ryan: gris!
(CP01)

Nous avons volontairement laissé l'extrait assez long, pour illustrer le déroulement de la séquence en mode IRF quasiment constant (les seules interruptions sont dues aux francophones qui participent spontanément), et montrer le décalage assez important entre les productions des francophones (6, 8, 11, 13) et les productions à un mot des anglophones.

Il n'est pas réellement question pour nous de jeter l'opprobre sur ce type de format interactionnel, puisqu'il s'agit du mode de fonctionnement habituel des échanges scolaires. D'ailleurs, plusieurs enfants participent, il y a interaction, l'échange progresse et fonctionne, du vocabulaire français précis est élicité. Nous souhaitons simplement

souligner, par comparaison avec la séquence précédente, qu'il est parfois possible de trouver des configurations alternatives qui permettent de laisser plus d'initiative aux enfants, dont les interventions ne seraient pas réservées qu'aux seules réponses, et, par ce biais, contribuer à la complexification de leurs énoncés. Ce n'est guère possible dans cet extrait car l'activité est nouvelle, mais on pourrait penser par exemple, dans le cas de cette classe, à une configuration en binôme où un enfant serait au tableau, avec la responsabilité de poser les bonnes questions, son camarade à la fenêtre pour lui répondre (si possible avec énoncés complets), et le reste du groupe agirait comme arbitre.

- L'appel

En moyenne section et en grande section, l'appel se fait par le biais d'étiquettes que les enfants vont accrocher au tableau et se déroule donc sur un mode principalement non-verbal ; l'intérêt étant aussi pour les enfants de reconnaître leurs prénoms à l'écrit et de les responsabiliser dans leur présence à l'école en allant accrocher leur étiquette. Cependant, si des enfants manquent, l'enseignant pourra toujours solliciter des phrases de type "X est à la maison aujourd'hui" ou "X n'est pas là".

Dans son livre *Enseigner à l'école maternelle*, destiné aux enseignants en maternelle francophone, Jacqueline Pillot (2004) estime qu'un appel nominatif chez les moyens et chez les grands ne présente que peu d'intérêt. Dans un cadre d'enseignement bilingue, au contraire, la séance d'appel nous semble intéressante : c'est l'une des seules activités où chaque enfant, individuellement et tour à tour, peut avoir l'opportunité de participer et peut produire un petit énoncé en français – simple mais complet :

G2: ah oui # ah voilà c'est bon comme ça? Daniel # ouf # alors # c'est tout? # oui # bon # je vais faire l'appel alors# vous êtes prêts? # bonjour Priscilla # ça va? #Dylan
Dylan: je suis là
G2: Harry
Harry: je suis là
G2: ah ben Harry il me donne un p'tite idée regardez # aujourd'hui on va dire je suis là # on va pouvoir dire je suis là avec une petite voix comme ça # (petite voix) je suis là! # (chuchote) on peut chuchoter aussi comme a fait Harry# je suis là d'accord?# vous choisissez d'accord? # Harry? # Sofia?
Sofia (chuchote): je suis là
G2: Daniel
Daniel (chuchote): je suis là
G2: Clara
Clara (chuchote): je suis là
G2: Daniel?# Clara # Priscilla #Jacob # xxx # Alice # j'ai pas entendu # Lizzie # robert
Plusieurs: il n'est pas là
(GS07)

On voit dans cet extrait que, syntaxiquement, ce n'est pas uniquement la répétition machinale de la structure "je suis là" qui est en jeu : la négation, ainsi que le verbe être et

l'utilisation du pronom de 3^{ème} personne peuvent également apparaître en cas d'absence d'un camarade ("il n'est pas là").

En CP, plus d'autonomie est laissée aux élèves "de service" qui sont désignés pour faire l'appel – organisation possible car ils savent lire les prénoms de leurs camarades. Cela laisse donc plus d'initiative en français, qui peut inclure diverses tâches linguistiques : lire des noms à voix haute, mais également poser des questions pour savoir si tel ou tel élève est absent, et pour quelles raisons, compter les élèves présents/absents.

- Le "quoi de neuf"

Il s'agit ici de rendre compte à la classe de ce qu'il s'est passé pendant le weekend, ce qui en maternelle permet aux enfants de parler d'eux-mêmes et des activités qu'ils ont faites en famille. Une des dérives possibles, en milieu social plus hétérogène que les écoles observées, est que certains enfants n'aient pas grand-chose à raconter et se trouvent donc en retrait de cette activité, ou se sentent "diminués" par rapport aux autres (Pillot 2004). En revanche, Florin et al. (1985) soulignent bien qu'aborder les expériences personnelles des enfants est une activité particulièrement génératrice de langage, car les enseignants utilisent plus de questions ouvertes et de sollicitations individuelles, et le thème suscite naturellement beaucoup de participation de la part des enfants.

Dans notre cas, où le milieu social est privilégié, les activités extra-scolaires des enfants ne manquent pas et il s'agit d'un exercice propice à une parole moins académique, où les enfants peuvent raconter leur weekend ou ramener un objet qu'ils souhaitent montrer à la classe. Cet exercice peut par ailleurs être rapproché des *warm up* (échauffements) propres aux classes de langue pour "faire parler" les élèves avant de débiter le cours proprement dit.

Cette activité n'a pas été observée à ce moment de l'année en maternelle, mais uniquement dans deux classes de CP. Dans un cas il s'agissait simplement de parler avant l'appel, en attendant que tout le monde arrive, et dans l'autre, il s'agissait véritablement d'une activité menée avec tous les élèves, assez longue (14 minutes), où chacun était invité tour à tour à partager les activités de son weekend.

- 1 C1: (...) tu veux dire autre chose # sur ton weekend?
2 Elliot: mm # je aller (allé?) au # mm Arlo's anniversaire
3 C1: tu es allé à l'anniversaire de qui Elliot?
4 Elliot: Arlo
5 C1: d'Arlo! # mmm # alors vas-y Logan
6 Logan: mm # mm #je joué # xxx # et j'ai # et I scored seven
7 C1: tu as tu as joué à quoi
8 Logan: foot
9 C1: au foot
10 Logan: and I scored # sept # goals # and I played baseball and I got a trophy!
11 C1: alors # tu as # tu as donc joué au foot et le score c'était quoi? # le score du du: de ton match
12 Logan: sept
13 C1: sept # pour vous
14 Logan: non je # je je fais sept
15 C1: tu as marqué sept buts # et tu as joué au baseball également
16 Logan: oui # et j'ai gagné un trophy
17 C1: un trophée # une coupe # c'est une coupe que tu as eu ou un personnage
18 Logan : oui
19 C1: un personnage? # une petite statue?
20 Logan : oui # a trophy # et je fais une homerun
21 C1: une?
22 Logan: homerun
23 C1: c'est quoi euh
24 Alice: quand tu mm
25 C1: ah c'est un terme de baseball ok
26 Logan: oui
27 C1: d'accord # très bien # Arlo
28 Arlo: moi aussi # xx je jouer (joué?) au foot et # score # mm # huit de six
29 C1: huit pour ton équipe et six pour euh les autres
30 Arlo: mm # et et #mm # climb
31 C1: et et ton anniversaire # donc tu as fêté ton anniversaire euh
32 Arlo: climb
33 C1: tu as fait de l'escalade?
34 Arlo: oui
35 C1: très bien # euh Trent # ben oui # c'est quelque chose que tu as trouvé # alors qu'est ce que c'est?
(CP09)

Raconter son weekend ne se résume pas, a priori, à un seul mot. On voit donc ici que les tours 2, 6, 14, 16, 20, 24, 28 et 30 sont tous des tentatives d'énoncés plus complexes. Même si l'exercice reste difficile (la production sur l'ensemble de la séquence est très lente, laborieuse), il s'agit d'une des rares séquences où autant de tentatives d'expression plus complètes sont réalisées par *tous* les enfants puisque l'enseignant s'adresse individuellement à chacun.

Parce que nous sommes en contexte scolaire, il ne s'agit pas d'un "dialogue authentique" pour autant : les interactions restent fortement contrôlées par un retour systématique à l'enseignant. Cependant, la majeure différence qui s'observe ici est que les questions posées ne sont pas des questions pédagogiques, et qu'il y a une réelle demande d'information de la part de l'enseignant, qui déploie un certain nombre de stratégies pour assurer l'intercompréhension et le maintien de la conversation (ces aspects seront

commentés en détail dans le chapitre III, lorsque nous examinerons les stratégies de production).

En termes de développement de la langue, on pourrait donc considérer que ce type d'activité est à favoriser en enseignement bilingue, puisqu'elle est propice au déploiement de l'interlangue de l'enfant et à l'élaboration de réponses complexes, éloignées du schéma "question – réponse à un mot ou deux" qui caractérise les échanges menés sur le mode ternaire IRF. Cependant, deux conditions préalables sont nécessaires pour que cette activité soit menée : d'une part, il faut que les enfants soient suffisamment grands pour écouter attentivement ce que les autres ont à dire. D'autre part, un minimum d'autonomie en français est également requis, sans quoi l'activité serait vouée à l'échec.

Ce passage en revue des rituels les plus fréquents a permis de voir qu'il était possible, dans la plupart des cas, de laisser plus d'initiative aux enfants afin de favoriser les occasions d'interaction ou de prise de parole. Les activités menés quotidiennement ne s'arrêtent pas, cependant, aux rituels : la lecture d'album fait également partie des activités récurrentes porteuses d'interaction.

b. Les lectures d'albums

Les albums lus ou racontés aux enfants font partie des activités récurrentes du regroupement en maternelle, et parfois encore en CP. Leur récurrence permettrait presque de les classer dans les rituels, mais chaque histoire étant différente, on ne peut parler de routine ou de rituel à proprement parler. La fonction des histoires est multiple : il s'agit d'une entrée dans le monde de l'écrit, d'un support au développement du langage d'évocation, qui sollicitent également l'imagination des enfants.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la lecture d'albums par l'enseignant ne se déroule pas sur un mode passif pour les enfants. Elle fait en réalité partie des activités qui peuvent générer le plus de participation (en anglais ou en français) et le plus d'énoncés spontanés. Les histoires, avec leur support visuel que sont les illustrations, génèrent en effet des commentaires et des formulations d'interprétation de la part des élèves (voir chapitre III, cette partie, pour une analyse détaillée du rôle des supports multimodaux dans la compréhension).

Tout dépend en réalité du mode interactionnel choisi par l'enseignant pour cette activité. Elle peut, comme d'autres, être conduite sur un mode de type IRF, où l'enseignant formule des questions collectives à chaque fin de page ou après un passage particulier :

- 1 M3: une petite # un tout petit peu triste # il y pensait *si* fort # qu'un matin # un de ces fruits se détacha # brusquement ## poum # il tomba # roula # et se déroula # oh! # c'était une petite fille # bien sûr # elle était un peu verte # mais le soleil lui donnera des couleurs! # pa- affirma l'arbre qui rayonnait de fierté # on l'appela # Brindille (4 secs) qui est la petite fille?
- 2 Alex (fr): Brindille
- 3 M3: brindille elle vient d'où?
- 4 E(fr) : d'une pomme-
- 5 [Alex (fr) (en même temps): elle vient de l'arbre
- 6 M3: d'où?
- 7 Alex (fr): d'une pomme
- 8 E: *it's a (sic) egg!*
- 9 M3: elle vient d'un fruit # qui est tombé par terre (MS12)

Le problème de ce mode de fonctionnement avec des questions explicites collectives est que, dans une classe où les francophones participent facilement, on retombera sur les travers énoncés plus haut : ce sont eux qui prendront principalement la parole, et non pas les anglophones. Cette structure ne semble donc pas être entièrement propice aux interventions spontanées des enfants, car elle n'autorise pas la verbalisation d'interprétations au fil de l'histoire. Dans ce cas précis, plusieurs facteurs sont cependant combinés : la présence des francophones, une histoire mettant en jeu du vocabulaire et des formes complexes, les adresses collectives ne favorisant pas cette démarche de participation spontanée, et, comme on l'a mentionné plus haut, une enseignante peut-être mal à l'aise avec la participation en anglais de ses élèves.

Cependant, dans la plupart des cas observés, la lecture d'album est l'une des rares activités où la participation des enfants est plus spontanée. Ce court extrait est ainsi représentatif du mode de fonctionnement des séquences de lecture d'album en moyenne section :

- 1 M2: un soir # Max enfila # son costume de loup
- 2 Elève 4: a ca:t
- 3 M2: non # un loup
- 4 Elève 5 : a wolf!
- 5 M2: oui! # très bien (MS03)

On retrouve d'une certaine façon la structure IRF, mais la phase d'initiation ne contient pas de sollicitation explicite – la lecture de l'histoire en elle-même sert d'initiation, et la question "qu'est ce que l'on voit/qu'est ce qu'il se passe là?" chez cet enseignant est rarement formulée, ce qui donne l'impression que les enfants participent de

façon spontanée. Ils offrent d'eux-mêmes l'interprétation de ce qu'ils voient : l'anglais, ici, est souhaitable puisque c'est par cet unique biais qu'ils verbalisent ce qu'ils pensent avoir compris. Ce mode d'interaction, avec ces reformulations en anglais constituent donc pour l'enseignant un indice précieux quant au stade où sont les enfants dans leur compréhension du français. C'est également un moyen pour les enfants qui ne participent pas et qui n'ont peut-être pas compris l'enseignant français de se "raccrocher" à l'histoire avec les interventions de leurs pairs.

Cette forme de participation individuelle en "commentaire" se retrouve à tous les niveaux, en anglais au départ, puis en français. Chez les plus grands cependant (GS et CP), ces commentaires peuvent prendre une dimension métalinguistique : le sens des mots peut être questionné, ce qui n'est pas présent chez les plus petits.

- 1 C2: (...) voici les autres personnages de l'histoire # il y a Bébert le sanglier déguisé en sorcier # (chuchote) sur tes fesses # il y a Lolotte # la lapine # déguisée en citrouille # il y a Jean le hérisson # déguisé en loup-garou
- 2 E: qu'est ce que c'est un loup garou?
- 3 C2: a werewolf # c'est le papa de Zizou Picou et Tirlou (CP12)

Dans ce cas, on pourrait dire que la structure IRF se trouve inversée, puisque c'est l'enfant qui pose une question. Mais on peut retomber très vite sur le schéma d'interaction classique, comme on le voit ici :

- 1 G1: (...) la sorcière qui dort # s'est déjà (elle bâille) endormie # sur la pointe des pieds # Patou # descend # l'escalier
- 2 E: what's scalier (sic)
- 3 G1: c'est quoi l'*escalier*?
- 4 Vincent: stairs
- 5 G1: très bien Vincent (GS01)

En 3, l'enseignante répond à la question de l'élève en 2 par la même question posée au groupe, ce qui permet de retrouver une structure en trois temps (initiation en 3, réponse en 4, feedback en 5). On voit à ce type d'extrait que la structure canonique de l'échange scolaire peut au contraire dans certains cas favoriser la participation, puisque l'enseignante aurait pu très bien répondre à la question directement sans donner l'opportunité à un autre élève de le faire.

Un modèle d'interaction intermédiaire entre les deux modes décrits consiste à formuler des interrogations collectives pour les attribuer ensuite plus spécifiquement à un

enfant individuellement. En CP, l'enseignante C2 procède ainsi quasiment systématiquement, en alternant adresses collectives puis individuelles :

- 1 C2: ils sont où? # qu'est ce qu'ils font? # Elizabeth? # ouais # ils
- 2 Elizabeth: dorment
- 3 C2: dorment # après avoir poussé des wahou! terrifiants tout le long de la soirée ils se sont endormis # épuisés # et ils ne sont *pas* près de se réveiller! # quant à mister Bonfrère # Bonflair# il est le premier à rentrer chez lui # tu devines pourquoi? # pourquoi c'est le premier à rentrer chez lui? # Rachel
- 4 Rachel: c'est parce que c'est sa xxx
- 5 C2: non # non non regarde il est là il va partir chez lui pourquoi il veut pourquoi il rentre chez lui? # Connor? # ben regardez bien le dessin
- 6 Plusieurs: xxx candy
- 7 E: too much candy
- 8 E: parce que # parce que # il # es:t
- 9 C2: est
- 10 E: fatiguè
(CP12)

On peut cependant attribuer cette organisation des échanges au mode de participation du CP, où l'enseignante pose une question et les élèves souhaitant répondre lèvent la main. Mais ce type d'alternance peut tout à fait se produire lorsque l'enseignant ira "chercher" les élèves qui sont un peu en retrait et qui ne manifestent pas le souhait de répondre. Ainsi, cette organisation des échanges est également possible en moyenne section, même lorsque les enfants ne maîtrisent pas encore ces réflexes de prise de parole à l'école :

- 1 M2: qu'est ce qu'ils font là?
- 2 E: in the air
- 3 M2: qu'est ce qu'ils font? # Emma qu'est ce qu'ils font là?
- 4 Emma: trying to catch the moon
- 5 M2: (5 secs) mouais
- 6 A1: peut être!
- 7 M2: Ana # Ana # qu'est ce qu'ils font là?
- 8 A1: they're hanging in the trees
- 9 M2: mmm # ah peut-être
(MS03)

Si jusqu'ici les interventions qui nous ont servi d'illustrations étaient principalement en anglais, sauf pour la classe de CP où la production est plus autonome, il n'est pas rare que les histoires génèrent aussi des participations en français chez les plus jeunes. Deux cas de figure se présentent : soit les enfants s'amuse d'une phrase entendue, soit l'enseignant sollicite cette participation en cherchant à éliciter du vocabulaire récurrent dans l'histoire.

Dans le premier cas, il arrive, chez les moyens notamment, qu'une phrase du livre retienne leur attention :

- 1 Antoine: he has his name on the boat
- 2 A1: ah ou:i! # t'as vu y'a son prénom
- 3 M2: bien Antoine regardez
- 4 A1: oh!
- 5 M2: le bateau s'appelle Max
- 6 E: je m'appelle Max
- 7 E: je m'appelle Max!
- 8 E: je m'appelle Max
- 9 M2: *il* s'appelle Max
- 10 E : why does he say il s'appelle Max?
- 11 M2: *je* m'appelle c'est *moi*# Max *il* s'appelle Max
- 12 Elève : that means he is Max
- 13 M2 et A1 : voilà
(MS03)

Ici, "je m'appelle Max" est lancé par plusieurs enfants parce que l'énoncé "le bateau s'appelle Max" rappelle "*je m'appelle X*", formule qu'ils connaissent et savent manipuler. On voit bien, au passage, que certains commencent à développer un sens métalinguistique qui n'est pas encore présent chez la plupart des élèves à cet âge (10-11 : "*why does he say* il s'appelle Max?" – "*That means he is Max*").

La lecture d'albums est donc loin d'être un exercice passif pour les élèves : elle peut procurer de nombreuses occasions aux enfants de participer, soit en anglais en verbalisant ce qu'ils pensent avoir compris de l'histoire, soit en français en répondant aux sollicitations ponctuelles de l'enseignant. Si le groupe ne participe pas de lui-même, ou si les francophones prennent trop de place dans l'interaction, il semblerait qu'un format plus centré sur les sollicitations individuelles puisse cependant fonctionner.

c. *Les consignes*

Les consignes font partie du discours récurrent lors des regroupements. Elles font le lien entre le regroupement et les ateliers : c'est en effet en groupe complet que l'enseignant répartit les activités et les explique, avant que chaque petit groupe de 5 ou 6 élèves ne commence le travail en ateliers. Deux configurations principales sont à envisager : soit un mode plutôt directif, qui laissera peu d'opportunités de participation aux enfants, soit un mode plutôt participatif.

Dans le premier cas, il y a peu d'interaction car le discours est très descriptif – l'enseignant montre ce qu'il fait en même temps qu'il parle. Cela n'empêche pas les questions de temps à autre, mais le discours sera principalement en mode magistral :

G3: ça sent mauvais # vous dites ouh ça sent mauvais # donc # ici # vous allez colorier # on va colorier ici # on va colorier # en *jaune* # mais en *jaune* # jaune comme?# le sac de Tatou en forme de nez # vous allez colorier en jaune # ah pardon

j'ai mal fait merci # les objets # (sent) comment? # qui sentent bon # alors # si # vous me dites vous dites oh pour moi ça sent bon # après écrit ici on va écrire ça sent bon # alors j'ai réécrit en-dessous ça sent # vous allez recopier # recopier # copy # recopier le mot # ici # bon # et là # ça sent # mauvais # c'est vrai que tu peux dire pas bon # là c'est pas écrit pas bon c'est écrit mauvais # ça sent mauvais # donc ici on va écrire mauvais # vous mettez votre prénom et la date # et ça c'est un des travaux (sic) que vous pouvez faire à la table numéro deux # non à la table numéro quatre # à la table numéro deux on va emballer les cadeaux # les cadeaux qui sont là vous allez les prendre # on va mettre dans un petit papier
(GS16)

Outre le fait que les enfants soient passifs en recevant ces informations, on peut également se demander si ce mode magistral pour énoncer les consignes est propice à une compréhension correcte de l'enseignant. Ici, même si la transcription ne doit pas faire oublier que le discours de l'enseignante est illustré par ses gestes, un discours aussi long de consignes n'aura peut-être pas été compris de tous.

Le plus souvent cependant, les consignes seront données en suivant la structure IRF, ce qui permet malgré tout plus d'intervention de la part des enfants :

- 1 G2: oui [répond à requête individuelle, inaudible]## ben va va en chercher un regarde il est sur euh la table là # un *mouchoir* # alors regardez regardez regardez # c'est pour les activités en groupe ## [petit rire] qu'est ce que va faire aujourd'hui le groupe des? ## sorciers!
- 2 E: you're gonna make us find (?) a web
- 3 G2: comment ça s'appelle ça en français # oui c'est ça c'est vrai c'est bien # Laura # ah ben oui regardez l'araignée elle nous regarde! # elle s'appelle comment cette araignée là?
- 4 E: Gypsy
- 5 G2: et voilà # il va falloir faire la *toile* de l'araignée Gypsy # d'accord # hein?# c'est la *toile* d'araignée # alors pour cela vous allez utiliser quoi # comment on va faire la toile de l'araignée # avec quoi # Laura tu sais? # avec quoi? # !Hamid? ## ouais ben vas-y dis le fort!
- 6 Hamid: xx
- 7 G2: le feutre # oui de quelle couleur
- 8 Hamid: noir
- 9 G2: noir [montre] # voilà # et puis qu'est ce qu'on pourra faire à la fin? # on pourra?
- 10 E: de-ssi-ner
- 11 G2: dessiner # pouvez dessiner des araignées si vous voulez aussi dans la toile # hein # vous pouvez dessiner Gypsy et puis dessiner hé ben si elle a des amis vous pouvez les dessiner aussi
(GS08)

Mis à part en 2, où l'énoncé est en anglais et formé avec une syntaxe de phrase complète, les énoncés des enfants en français ne contiennent qu'un mot car les sollicitations correspondantes (3; 6, 8, 10) ne visent pas à demander plus.

On peut arguer que les enfants ne sont pas capables, à ce stade, de formuler des énoncés plus complexes. Mais si l'on pense à un rituel comme la météo, où le même enseignant a réussi à installer des routines verbales de type "est-ce qu'il y a du soleil aujourd'hui?", on peut suggérer que des routines de type "*on va* + infinitif *avec* + nom

d'instrument/outil" seraient sans doute possibles à mettre en place. Deux raisons nous poussent en particulier à le croire : le futur périphrastique est une forme verbale entendue constamment dans le discours de l'enseignant et les consignes constituent un type de discours qui revient plusieurs fois par jour. On a donc là des critères qui permettent de penser que dans cette séquence, les enfants peuvent essayer de verbaliser ce qui sera attendu d'eux dans les ateliers proposés : même si l'on reste sur une structure IRF, qui permet malgré tout, si la parole est distribuée, de faire participer un certain nombre d'élèves tour à tour, on peut penser les consignes comme certains rituels et profiter de ce moment récurrent pour complexifier le discours des élèves en français en introduisant des structures qui seront employées dans une variété de contextes.

Notre analyse a porté jusqu'ici exclusivement sur le potentiel interactionnel des moments de rassemblement – rituels, lectures d'albums, consignes. Est-il possible, en maternelle, de dépasser le cadre de la parole en groupe et de ménager quelques temps où l'interaction est plus individualisée ?

2. Investir les lieux d'une interaction plus individualisée

L'importance de l'interaction individualisée dans le développement du langage chez les enfants a notamment été soulignée par Laurence Lentin (1973, 1998), pour qui ce type d'échange est gage d'efficacité dans le développement des compétences linguistiques de l'enfant. Si l'on applique ce raisonnement au développement d'une compétence en langue étrangère, le contexte scolaire, bien que marqué par la dimension collective des échanges, possède néanmoins quelques espaces dont on peut tirer profit pour réserver quelques temps d'interaction individualisée avec les élèves.

a. Le rôle de l'assistant : des adresses individuelles au service de l'interaction collective

Présent dans toutes les classes de maternelle observées, sur les deux établissements, l'assistant ne fournit pas une aide purement logistique (préparer les tables, le matériel...) : il participe à toutes les activités et peut prendre en charge certains groupes. Il s'agit à chaque fois d'un locuteur francophone natif ou bilingue, si bien qu'il s'agit d'un deuxième interlocuteur francophone en interaction constante avec les enfants ('An' dans nos transcriptions). Tous les enseignants reconnaissent l'aide apportée par leurs assistants, et les possibilités supplémentaires qu'ils offrent en termes d'interaction,

notamment individuelles, comme nous l'a confié cette enseignante de grande section, non sans humour, en réponse à la question "quelles stratégies particulières as-tu développées pour enseigner dans cet environnement bilingue?" :

G1: qu'est ce que j'ai développé d'autre # j'ai j'ai développé une assistante absolument formidable

I: (rires)

G1: quand on fait de l'art **elle les prend un par un et en fait on fait du langage** # elle les prend un par un

(E_G1)

Ce que ces quelques mots mettent en avant, ici, c'est bien l'idée que l'assistant est précisément un auxiliaire indispensable à ce que ces échanges plus individualisés puissent avoir lieu : l'assistant, en tant que deuxième locuteur francophone de la classe, est également un interlocuteur privilégié qui intervient, lui aussi, dans l'apprentissage du français des enfants.

Deux configurations sont à envisager pour l'assistant : d'une part les ateliers, et d'autre part les temps de rassemblement avec l'enseignant. Au moment des ateliers, l'assistant est souvent en charge d'un groupe d'élèves et d'une activité particulière : c'est dans ces instants que le potentiel d'interaction individuel est le plus fort ; nous y reviendrons dans le point suivant lorsque nous traiterons du fonctionnement des interactions en atelier.

Dans les temps de rassemblement, la fonction des assistants est plus discrète, mais ils concourent au bon fonctionnement de l'interaction par deux aspects : d'une part, parce qu'ils s'adressent quasiment toujours individuellement aux enfants, et qu'ils aident à garantir que tous les enfants écoutent et ne perturbent pas le groupe ; d'autre part, parce que bien souvent, les interventions des assistants seront en anglais et sont des auxiliaires à la compréhension du discours en français.

En rassemblement, c'est l'enseignant qui mène l'activité : l'assistant est donc en retrait de l'interaction, verbalement et physiquement, puisqu'il est assis à côté des élèves sur le tapis ou non loin d'eux, à regarder, lui aussi, l'enseignant. Cela ne l'empêche pas d'intervenir : on peut tout à fait avoir un nombre assez important d'interventions, comme dans ces séquences (on ne compte ici que les interventions adressées aux élèves, en français et en anglais confondus) :

| Séquences (rassemblements) | Tours de parole enseignant | Tours de parole assistant |
|---|----------------------------|---------------------------|
| PS01 19 min – Chanson | 71 | 40 |
| MS03 10 min- Histoire | 77 | 35 |
| MS09 6 min- Début de matinée, rangement | 13 | 08 |
| GS12 6 min - Transition avant repas/ langage | 44 | 19 |

Ce qui émerge de notre corpus, c'est que les interventions de l'assistant en rassemblement se distinguent de celles de l'enseignant car elles sont quasiment toujours composées d'adresses individuelles :

- 1 M2: d'accord # aujourd'hui # on va le lire en *français* puisque Bruce l'a apporté
- 2 Danica : I've got it at my old school *je l'ai dans mon ancienne école*
- 3 E: xxx book *xxx livre*
- 4 A1: oui # tout le monde (en aparté, chuchote) but this one's in French # Bruce brought it *mais celui là est en français, c'est Bruce qui l'a amené*
- 5 M2: il l'a apporté en français (ouvre le livre et lit)
- 6 M2: un soir # Max enfila # son costume de loup
- 7 Elève 4: a ca:t *un chat*
- 8 M2: non # un loup
- 9 Elève 5 : a wolf! *un loup*
- 10 M2: oui! # très bien
- 11 E: an astronaut! *un cosmonaute!*
- 12 M2: non! # non # non non # il fit une bêtise # et puis encore une autre
- 13 A1: et avec son bateau sur le mur! # aie! # non! # non !## qu'est ce qu'il fait là
- 14 M2: qu'est ce qu'il fait là # qu'est ce qu'il fait là
- 15 E: xxxx
- 16 A1: oh Alex va à ta place à ta place
- 17 M2: oui?
- 18 Gary : (chante à voix haute)
- 19 A1: Alex tu vas bien voir là bas
- 20 [M2: il fait peur au *chien*
- 21 A1: you can't do this *tu ne peux pas faire ça*
- 22 Elève 7: stop! *arrête!*
- 23 A1: Gary I will take you outside *Gary je vais t'emmener dehors*
(MS03)

L'assistante (A1) intervient six fois (4, 13, 16, 19, 21, 23). Parmi ces interventions, seules deux comportent des énoncés collectifs, dont un inachevé (4, 13). Le reste est composé de sollicitations individuelles, dirigés à des enfants en particulier (4 à deux élèves intervenant auparavant, 16 et 19 à Alex, 21 et 23 à Gary). On voit que l'on alterne entre commentaires (4, 13), qui viennent en écho de la parole de l'enseignant qui raconte une histoire ("qu'est ce qu'il fait là", énoncé que M2 reprend au tour suivant) et les

régulations de comportement ("Alex va à ta place / tu vas bien voir là bas/ *you can't do this / I will take you outside*").

Le dernier tour montre également que l'assistant peut avoir un rôle de "joker" en cas de comportement particulièrement problématique : il peut en effet décharger l'enseignant, et s'occuper de l'enfant perturbateur et éventuellement l'emmener hors de la classe.

Ces adresses individuelles n'invitent certes pas à la poursuite de l'échange, étant donné qu'il s'agit uniquement de commentaires ou d'injonctions plus ou moins fortes. La visée ici n'est donc pas celle d'un apprentissage linguistique. Mais ces interventions individuelles en arrière-plan ont une fonction importante dans le cadre global et collectif de l'interaction en cours : elles concourent à garantir que les conditions d'écoute soient réunies, pendant que l'enseignant poursuit son travail en premier plan. En ce sens, l'assistant, via ses interventions individuelles, est l'un des garants du bon fonctionnement interactionnel du groupe dans son ensemble.

Le fait que les assistants interviennent fréquemment en anglais participe également à créer de bonnes conditions d'interaction en classe : nous traiterons des fonctions et les motivations du code-switching dans le discours enseignant plus longuement dans le chapitre III, mais souhaitons simplement souligner ici que certaines interventions, adressées en individuel à certains élèves, ont des fonctions de prévention de pannes dans l'interaction :

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | M2: qu'est ce qu'ils font? # Emma qu'est ce qu'ils font là? | |
| 2 | Emma: <u>trying to catch the moon</u> | <i>ils essaient d'attraper la Lune</i> |
| 3 | M2: (5 secs) mouais | |
| 4 | A1: peut être! | |
| 5 | M2: Ana # Ana # qu'est ce qu'ils font là? | |
| 6 | A1: <u>they're hanging in the trees</u> | <i>ils sont pendus aux arbres</i> |
| 7 | M2: mmm # ah peut-être | |
| 8 | E : <u>they xxxx jump to the moon</u> | <i>ils xxx sautent vers la lune</i> |
| 9 | A1: ouh ils essaient de faire ça peut être! | |
| 10 | E : <u>they have to go all the way into space!</u> | <i>ils faut qu'ils traversent tout l'espace! avec la lu:ne</i> |
| 11 | E: <u>with the moo:n</u> | <i>ouais!</i> |
| 12 | E: <u>yeah!</u> | |
| 13 | M2: oui # oui Eva? # chut chut | |
| 14 | A1: qu'est ce qu'elle dit? | |
| 15 | M2: Eva? # oui répète # répète Eva? | |
| 16 | A1: <u>say it again! What did you say?</u> | <i>répète! qu'est ce que tu as dit?</i> |
| 17 | Eva : <u>they're dancing</u> | <i>ils dansent</i> |
| 18 | M2: oui! # ils <i>dansent!</i> | |
- (MS03)

Ici, l'assistante A1, qui navigue régulièrement entre énoncés en anglais et français, permet une sorte de soutien en arrière-plan en anglais, que ce soit pour reformuler l'histoire que l'enseignant raconte (6) ou pour intervenir quand le français ne permet manifestement pas la poursuite du dialogue s'il y a incompréhension de la part de l'élève (tours 13 à 17).

L'assistant, en temps de rassemblement, contribue donc au bon fonctionnement interactionnel de l'ensemble de la classe par le biais de ses interventions en arrière-plan (que ce soit en français, ou en anglais). C'est cependant dans les ateliers qu'il tient un rôle déterminant, assimilable à celui de l'enseignant, en ce qu'il peut favoriser réellement les échanges individualisés.

b. Les ateliers

Le temps scolaire en maternelle alterne entre séquences en regroupement et séquences en ateliers, pour lesquels les enfants sont répartis en petits groupes (5 à 6 élèves). Selon l'activité, les enfants travaillent sur des tables aménagées pour le travail en groupe (activités manuelles, peinture, écriture, dessin...), ou restent sur le tapis avec l'enseignant (langage).

Nous nous distancierons quelque peu ici de l'étude de Florin et al. (1985) sur le langage en maternelle, qui vise entre autres à comparer les différences entre séances de regroupement dites "de langage" et les ateliers (hors langage). Les auteurs concluent que les énoncés des enfants sont beaucoup moins nombreux en ateliers qu'en séance de langage, car la maîtresse s'adresse moins à eux et s'assure plutôt de la compréhension et de la réalisation de la tâche plutôt que de les "faire parler". Si Agnès Florin admet dans des ouvrages ultérieurs que les ateliers peuvent représenter des moments privilégiés en petits groupes, elle considère néanmoins que leurs pratiques sont trop variables selon les écoles, difficilement comparables et moins représentatives de l'école maternelle en tant qu'activité pédagogique (1998, p.118).

Selon nous, les ateliers méritent d'être pris en compte dans notre analyse du cadre interactionnel de l'école, non seulement parce qu'ils sont une composante importante des journées en maternelle (la moitié du temps se déroule en atelier), mais également parce qu'ils permettent des sollicitations plus individualisées, et qu'ils se doublent souvent, en maternelle bilingue, d'un objectif langagier qui vient compléter le premier but de l'activité en elle-même. Si l'on ajoute qu'il s'agit d'un moment où les pairs peuvent également

interagir entre eux, cela fait de l'atelier un lieu où les interactions sont finalement assez diverses.

Dans la mesure où en atelier, les enfants se retrouvent en petits groupes de cinq ou six enfants, cette configuration se prête plus facilement aux échanges individuels entre l'enseignant et un élève. On remarque ainsi rapidement qu'en atelier, les sollicitations de l'enseignant sont essentiellement individuelles.

Un schéma récurrent qui se dégage des ateliers est un "cadre" de départ formé par des adresses collectives de la part des enseignants, comportant en général un rappel des consignes ou des conseils donnés au groupe, suivi de sollicitations plus individualisées au fur et à mesure que l'enseignant supervise le déroulement de l'activité chez chaque enfant :

- 1 M2: on va l'écrire plusieurs fois # regardez # on va l'écrire on va l'écrire plusieurs fois # en changeant # de couleur #
- 2 E: is it a race? (erase?) *(est ce qu'on efface?)*
- 3 M2: de quoi?
- 4 E: are we doing the same thing on the bottom like that xxx *est-ce qu'on fait la même chose en bas comme ça*
- 5 M2: oui plu- voilà plusieurs fois
- 6 E: it's not a race (erase?) *(on peut pas l'effacer?)*
- 7 M2: non on ne peut pas l'effacer # voilà
- 8 E: I said that! *c'est moi qui ai dit ça!*
- 9 M2: d'accord? # Eva! # tiens # tu vas d'abord essayer comme ça # est-ce que tu peux copier ton prénom # oui? # vas-y # prends un stylo # s'il te plaît # Gary tu veux ça?
- 10 Brian: I don't know! # I don't know how to write my name! # I don't know how to write my name *je sais pas faire! je sais pas écrire mon nom! je sais pas écrire mon nom*
- 11 M2: mais si Brian tu le sais # Brian
- 12 Brian: non
- 13 M2: B ## très bien Brian # continue # très bien # tu n'as pas besoin Ana # tu peux écrire Ana # tu n'as pas besoin du modèle # qu'est ce qu'il y a Antoine? # tiens je vais le ranger # oui c'est ça # alors Eva
- 14 Antoine (fr): moi je veux l'autre
- 15 M2: écoute Antoine non tu # le stylo il est dans le casier # là on utilise les feutres # pour colorier # alors # Eva regarde # on va recommencer # est-ce que tu peux commencer avec le a? # oui? # est-ce que tu peux faire le a # non? # alors # ok # pas de problème # regarde # xxx # Brian c'est pareil! # c'est pareil! # c'est bien Gary j'arrive j'arrive ## tiens # essaie avec ça # regarde ## ok? ## vas-y # tiens Eva # tiens ## tiens Eva regarde # Eva ## tiens ## continue Brian # Brian? # où est la feuille? # oui c'est normal?
- 16 E: do we do that? *c'est ça qu'on fait?*
- 17 M2: non # *il* fait ça # tiens Brian
(MS04)

On compte dans ce passage un premier énoncé collectif de rappel des consignes, tout le reste se déroulant sous forme d'adresses individuelles. On pourra arguer que toutes ces sollicitations, finalement sont majoritairement composées d'injonctions (continue / tu

peux écrire/ tu n'as pas besoin du modèle) et n'invitent pas les enfants à développer leurs réponses, ce qui rejoindrait par ailleurs les observations de Florin et al. (1985), pour qui les ateliers fournissent moins d'opportunités pour les enfants de s'exprimer dans un dialogue avec l'enseignant. Mais il nous paraît cependant important de relever que les ateliers permettent au moins que chaque enfant reçoive une attention régulière individualisée en français. Ils constituent par ailleurs un moment précieux pour l'enseignant qui peut vérifier au cas par cas que la compréhension des consignes, données en français, a bien été effectuée.

En réalité, comme avec les régulations de comportement, ou avec l'apprentissage de la prise de parole, on se rend compte que plus les enfants sont âgés et autonomes, plus la configuration en atelier permet de créer des situations propices à la mise en place de conversations plus éloignées du mode d'interaction scolaires, puisqu'il est possible pour l'enseignant de rester dans un groupe pendant que les autres enfants sont en autonomie dans d'autres ateliers, au lieu de constamment surveiller toute la classe. Chez les plus grands en effet, certains petits groupes peuvent travailler seuls, et l'enseignant ou l'assistant peut accompagner un groupe en particulier. Assis avec les élèves, il supervise l'activité en cours mais peut se détacher d'énoncés directifs et parler simplement avec les enfants, dans un espace de discussion moins formel. Cela permet ainsi de faire parler ceux qui en ont besoin sans que cela affecte le groupe (les enfants étant occupés à faire une tâche particulière), comme pour les francophones "en perte" de français par exemple :

- 1 A4: non mais cherche dans un autre magazine
- 2 Nancy: oui c'est pink *rose*
- 3 I: comment on dit pink? *rose*
- 4 A4: comment on dit en français? # c'est?
- 5 Nancy: rose!
- 6 A4: oui tu vois tu connais tu peux le dire en français # tu peux dire # c'est rose! # parce que # Nancy # est-ce que tu aimes le rose? # tu aimes le rose?
(rires)
- 7 A4: oui! # tu aimes beaucoup le rose
- 8 Carla(fr): comme mon sœur # elle aime du rose
- 9 A4: ta sœur Lily elle aime beaucoup le rose? # et toi c'est quoi ta couleur préférée
- 10 Carla (fr): toutes
- 11 A4: très bien moi aussi # mais tu sais # j'aime beaucoup beaucoup le *violet* # je crois que le violet c'est l'une de mes couleurs préférées # toi aussi?
- 12 Carla (fr): moi aussi
- 13 Nancy: rose rose rose # rose rose rose
- (...)
- 14 Nancy: uh! # I'm gonna buy that for hallowee:n! # I'm gonna buy that for Halloween! *je vais acheter ça pour Halloween! (x2)*
- 15 A4: c'est une robe de princesse?
- 16 Nancy: oui

- 17 A4: mmm # et voilà! # ce jour-là regarde on aurait dit que tu aurais mis du rouge à lèvres (rires)
- 18 I: tiens regarde dans celui-là il y a des jupes
- 19 Nancy: jupy jupy
- 20 Charlotte: xxx my lips are just red
- 21 A4: naturally you're so lucky! # it's true
- 22 Charlotte: I know # maybe because one time I put on too much lipstick
- 23 (rires)
- 24 A4: c'est vrai hein on dirait qu'elle a mis du rouge à lèvres # mais pas du tout (GS06)
- (NB: l'activité s'appuie sur des photos des enfants)

*mes lèvres sont
simplement rouges
naturellement t'as
vraiment de la chance!
c'est vrai!
je sais, peut être parce
qu'un jour j'ai mis trop de
rouge à lèvres*

On a dans ces deux extraits, issus de la même séquence, ce qui se rapprochera le plus dans notre corpus d'une conversation "naturelle" – dans le premier extrait, en 8, Carla (petite fille francophone) se démarque du schéma habituel ; elle n'attend pas qu'on lui pose une question et formule un commentaire en lien avec le fait que sa camarade Nancy aime le rose. Cela permet à l'assistante d'embrancher sur une conversation sur les goûts de la petite fille. Si des questions sont posées, elles n'ont pas la même fonction que celles de la structure en trois temps traditionnelle du discours enseignant : la question "et toi c'est quoi ta couleur préférée ?" est ici une véritable demande d'information et non une vérification de connaissances, ou une étape intermédiaire pour progresser vers un contenu pédagogique défini. Il en va de même en 11 ("toi aussi ?"). La seule réminiscence que nous sommes tout de même dans un contexte scolaire est le feedback de l'enseignant dans le même tour ("très bien"), qui sonne par ailleurs relativement faux, puisqu'il n'y a pas réellement de réponse à valider.

Ces moments de conversation se reconnaissent facilement car on abandonne quasiment toutes les caractéristiques habituelles du discours enseignant : l'échange est initié par l'enfant, le discours de l'adulte ne comporte pas d'injonction, les questions sont de véritables demandes d'information et il n'y a pas (ou peu) de feedback pour évaluer les énoncés des enfants. Ces moments ne sont possibles que parce que l'atelier permet cette discussion individualisée (ou à 3 participants). Elles sont cependant très courtes, et le discours enseignant n'est jamais très loin.

Le fait que les ateliers permettent un dialogue plus individualisé peut également s'analyser en termes de conséquences sur le relationnel entre les enfants et l'enseignant. La suite de l'échange (tours 20 à 23) se déroule aussi sur un mode plus conversationnel, mais, faute de moyens linguistiques suffisants, principalement en anglais. En maternelle, établir ce type de relationnel avec les enfants, plus proche que dans les temps de

rassemblement, est également nécessaire et passera par la langue maternelle : ces moments privilégiés de dialogue avec l'assistant ou l'enseignant seront d'autant plus importants avec des enfants dont le niveau de compréhension et de production en français sera assez faible. D'autres occasions s'y prêtent, mais l'atelier (plutôt chez les grands pour des raisons d'autonomie) en est une.

En raison de cet effectif plus réduit et de cet espace interactionnel où les sollicitations individuelles sont possibles, un phénomène important quant à la visée d'apprentissage de la langue de scolarisation émerge : les ateliers sont en effet fréquemment une occasion de travailler la langue, soit dans une séquence qui a pour but explicite de travailler la langue, soit parce que l'enseignant peut profiter de cette occasion en petit groupe pour "faire parler" chaque enfant individuellement, chose qui n'est pas toujours possible en regroupement.

Il existe en effet des temps spécifiques en maternelle pour travailler sur le langage en petit groupe avec l'enseignant (soit en atelier, soit en demi-classe, grâce à la présence de l'assistant qui permet de dédoubler l'effectif²⁴). Ci-dessous, un extrait de séance de langage en petit groupe :

- 1 G3: oui! #c'est quoi yellow c'est quoi cette couleur
- 2 Ensemble: jaune
- 3 G3: jaune # can you say jaune?
- 4 Reba: jaune
- 5 G3: jaune! # et c'est un? #
- 6 E: nez
- 7 E: /nɛ/
- 8 G3: un nez # tu montres ton *nez* Reba? # ça c'est le menton # le *nez* # le nez # tu mets ton *doigt* # mets ton doigt sur le nez # Colin tu mets ton doigt sur le nez? # Riley tu mets ton *doigt* sur le nez? # mets ton *doigt* sur le nez # Reba fais comme moi # mets ton doigt sur le nez # fais comme moi # *voilà* # Maureen # qu'est ce qu'on *fait* avec le nez? # qu'est ce qu'il se passe avec le nez? # qu'est ce qu'on fait? # Amalia? # qu'est ce qu'il va y avoir # tu ne sais pas # alors on va regarder # alors on va regarder #Tatou il a des choses dans son # c'est quoi ça?
- 9 Cameron: sac
- 10 G3: dans son sac # merci Cameron
(GS15)

Ces séquences sont en réalité similaires aux séances en regroupement dans le sens où l'interaction enseignant-enfants vise à amener vers un contenu, à vérifier leurs connaissances. Les interactions auront donc un format traditionnel Initiation-Réponse-Feedback, à la différence près que les sollicitations seront plus individualisées et permettront donc un travail plus adapté à chacun si les enfants sont regroupés par niveau.

²⁴ Nous traitons ces moments ici car ils répondent à une configuration similaire à celle des ateliers.

Ce qui est spécifique - ou dans tous les cas plus saillant - en enseignement bilingue; en revanche, c'est que les ateliers qui ne visent pas en priorité à travailler la langue (même si la compétence de compréhension est toujours en arrière-plan) peuvent se doubler d'un objectif langagier. L'atelier peut donc également être l'occasion d'un travail explicite sur le français même lorsqu'il ne s'agit d'une activité manuelle et non d'un atelier de langage. L'effectif réduit, et donc les adresses plus individualisées, sont un élément clef ici.

C'est d'ailleurs dans les ateliers que les assistants jouent leur rôle d'interlocuteur privilégié en français : en effet, la présence d'un deuxième adulte ici permet de multiplier les opportunités pour "faire parler" les enfants, tout en menant à bien l'activité proposée dans l'atelier. Ce type de configuration a été observé en grande section seulement, pour les raisons mentionnées ci-dessus : certains groupes peuvent travailler seuls tandis que l'enseignant ou l'assistant peut se permettre de superviser un groupe en particulier.

- 1 A5: alors # euh ça c'est notre citrouille # d'accord # et je vais vous montrer les choses qu'on va mettre dessus # alors comment on va la décorer # on va décorer avec ça # c'est quoi ça
- 2 E: fr!
- 3 A5: des? #
- 4 E: freu
- 5 A5: j'entends pas tout le monde
- 6 E: feutres
- 7 E: feutres
- 8 A5: des? # feutres # feutres
- 9 Adrian: I said it first!
- 10 A5: Juliet des?
- 11 E: feutres (/føtw/)
- 12 A5: ça c'est des? # ça c'est quoi
- 13 Adrian: pastel
- 14 E: Pastel
- 15 A5: tout le monde # un deux trois # (ensemble) pas-tel # feutre et pastel # ça c'est quoi?
- 16 Adrian: peinture
- 17 A5: de la pein-ture # tout le monde! # un deux trois
- 18 Ensemble: Pein-ture
- 19 A5: et ça c'est quoi?
- 20 Adrian: papel!
- 21 A5: papel c'est en espagnol # pa-pier # papier # du papier # alors le papier je vais vous montrer comment on va faire # on va prendre un petit morceau et on va le déchirer # ça veut dire quoi déchirer?
- 22 Adrian: break it
- 23 A5: voilà on va to # to je crois en anglais (GS11)

La connaissance du vocabulaire de la classe (feutres, papier, crayons pastel...) est l'un des enjeux principaux de la maternelle bilingue. Ici, on voit que l'atelier et le rappel des consignes sont un support pour travailler et éliciter ces items lexicaux. On se retrouve avec un schéma en deux ou trois temps (le feedback étant parfois omis) identique à ce

qu'il se passe en regroupement mais avec cinq ou six élèves seulement, où les questions posées ont pour fonction de vérifier les connaissances de chacun, et permettent de s'assurer que *tous* participent ou répètent ce qui est demandé et ne se cachent pas derrière le groupe. Ce type d'extrait tend à montrer la vigilance constante dont il faut faire preuve quant aux opportunités pour faire pratiquer le français aux enfants, et profiter de tous les instants possibles pour créer ces occasions qui n'ont pas nécessairement lieu d'être au départ.

Les ateliers, en tant qu'ils permettent plus d'attention individualisée pour les enfants, sont donc des espaces privilégiés où peut se mettre en place une interaction langagière adaptée, telle que préconisée notamment par Laurence Lentin (1998). D'autres moments y sont propices en maternelle : les transitions, qui, au même titre que les situations académiques plus cadrées comme les rassemblements ou les ateliers, méritent d'être incluses dans les situations permettant de dépasser les limitations de la dimension collective des échanges et porteuse d'une visée pédagogique d'acquisition du langage.

c. Les transitions

La vie en maternelle ne s'arrête pas à l'alternance ateliers/regroupements. De nombreux moments de transition viennent rythmer la journée à l'école : l'accueil le matin, le rangement, le goûter, les récréations, le repas du midi (à FAIS, le repas en moyenne section et en grande section était pris dans les classes et non dans un réfectoire), la sieste chez les petits et les moyens, et sont autant de moments potentiellement riches en interactions entre les enseignants et les enfants.

Ces moments se prêtent mal aux enregistrements, aussi ne pouvons-nous pas en commenter directement des extraits. Néanmoins, nous savons, via les entretiens avec les enseignants, que ce sont des temps de classe qui peuvent être stratégiquement pensés pour favoriser les échanges individuels avec les enfants :

I: est-ce que tu arrives à leur parler en français en individuel assez régulièrement
G3: oui # oui oui # **le matin à l'accueil ou maintenant je trouve que c'est ça que j'arrive à faire beaucoup plus en grande section qu'en moyenne section** # parce que euh # t'as pas à voir si les trois font les zigotos sous la table derrière etc # **donc oui j'arrive à avec les non francophones ça reste que des phrases souvent assez directes simples où la réponse c'est un mot ou un oui ou un non** # avec les français oui # je peux avoir des discussions xx # bon ça dépend des semaines y'a des fois où j'arrive mieux à les caser que d'autres # **j'essaie de faire toujours régulièrement des activités sur table où c'est un jeu # où c'est une activité où tu dois discuter** # moi je suis à table donc comme ça au moins j'ai un échange avec ces 4 ou 6 petits enfants avec qui je le fais # euh au moins assez régulièrement (E_G3)

Nous avons déjà commenté cette intervention, sous l'angle des comportements, pour souligner que la grande section était une classe plus propice au travail sur la langue en raison de l'âge des enfants. Le même constat peut être tiré pour les interactions individuelles : l'âge des enfants semble être à un facteur important à prendre en compte dans la possibilité de mettre en place ces moments privilégiés d'interaction – plus les enfants sont âgés, moins l'enseignant aura à se focaliser sur des éventuels problèmes de gestion des comportements et sera donc en mesure de créer des opportunités pour communiquer avec chacun, même si la production reste limitée chez les non-francophones.

3. *L'interaction entre pairs*

En contexte d'enfants nouvellement arrivés, on sait que les pairs jouent un grand rôle dans l'acquisition et la motivation pour acquérir la langue du pays d'accueil (Wong Fillmore 1979, Philp & Duchesne 2008). Dans notre cas, ce rôle des pairs pour apprendre le français est très limité : ce sont les francophones qui se retrouvent dans la configuration où, s'ils veulent s'intégrer dans la classe, devront apprendre à parler anglais, mais pas l'inverse. Les francophones, peuvent cependant être des moteurs pour le reste de la classe, comme suggéré en amont.

Il nous semble pourtant important de souligner que même si les interactions entre pairs ont exclusivement lieu en anglais, rien n'empêche qu'elles soient en lien avec l'activité en cours et qu'elles aident à accomplir une tâche dont les consignes ont été énoncées en français. L'interaction entre pairs ne joue ainsi pas véritablement sur l'interaction en français mais a en revanche un lien avec l'activité d'apprentissage de la langue, et revêt deux fonctions : il s'agit d'une part d'un support à la compréhension du discours de l'enseignant, et, si la tâche s'y prête, d'un moyen de construire sa réflexion autour de la langue française.

Ces interactions sont également précieuses pour l'enseignant, car ces elles nous renseignent sur ce que les enfants comprennent, et sur la façon dont ils abordent la tâche en cours, l'anglais étant la langue par laquelle se verbalise leur réflexion, et ce à chaque niveau, CP inclus.

Dans cet extrait, la maîtresse est en fond, tandis que le micro est posé sur l'une des tables où sont assis quatre élèves. La "mise à plat" imposée par la transcription à l'écrit ne doit pas faire perdre de vue que l'enseignante donne des instructions collectives et ne

répond pas nécessairement aux questions posées par les enfants, qu'elle n'entend pas (tours 4, 7) :

- 1 M1: Alors attendez attendez attendez # vous avez tous un couteau
et vous allez *couper* # les # des morceaux # de *citrouille*
(brouhaha en même temps)
- 2 E: oh! # I see *ah! je vois*
- 3 E: what do we do with it? *qu'est ce qu'on fait avec?*
- 4 M1: on va couper la citrouille en petits morceaux
- 5 E: it's good *c'est bon*
- 6 E: so we cut it? *alors on coupe?*
- 7 M1: vous allez couper
- 8 E: this is hard! *c'est dur*
- 9 Mark: look what I did! *regardez ce que j'ai fait!*
- 10 xxx
- 11 E: I cut it *je l'ai coupé*
(MS02)

Cet extrait est assez représentatif des enfants de moyenne section, dans le sens où les énoncés entre pairs sont principalement des verbalisations à voix haute qui n'ont pas pour visée l'échange. Mais en 3 et 6, un enfant s'interroge sur les consignes à suivre (couper des morceaux de citrouille – *what do we do with it?/so we cut it?*) et la tâche à accomplir, tandis que ses camarades à la même table sont déjà en train d'essayer de couper leurs morceaux de citrouille (on peut l'inférer en 8 et 9, "*this is hard/look what I did*"), ce qui valide son hypothèse quant à la tâche à effectuer, par le biais d'indices extra-verbales et du contexte. Le support fourni par les pairs n'est donc pas essentiellement verbal dans cet extrait, mais contribue néanmoins à la compréhension de la tâche.

Ce support à la compréhension se manifestera de façon plus consciente et volontaire chez les plus grands, notamment par le recours à la traduction pour venir en aide à un camarade en difficulté :

- 1 C1: qu'est ce que c'est?
- 2 Elliot: un caméléon
- 3 C1: mais oui c'est un caméléon # qu'est ce qu'il est en train de faire
ce caméléon?
- 4 Julien (fr): il mange un papillon hein
- 5 C1: comment est-ce que c'est possible
- 6 Julien(fr) : mais c'est pas en vrai!
- 7 C1: comment est-ce qu'il attrape le papillon? # avec quoi
- 8 Julien(fr) avec sa langue!
- 9 C1: avec sa langue # une énorme langue # **qui t'a donné ça Elliot?**
- 10 Elliot: moi
- 11 C1: qui?
- 12 Elliot: moi
- 13 C1: non mais *qui* te l'a donné Elliot c'est toi qui l'a acheté?
- 14 Elliot : mmm
- 15 E: who gave it to you *qui te l'a donné?*
- 16 Elliot: (agacé) I know! # my brother? *je sais! mon frère?*
(CP09)

Devant la difficulté manifeste (tours 9 à 14) d'Elliot de répondre, un camarade (15) lui vient en aide et lui propose spontanément une traduction de la question posée ("qui t'a donné ça Elliot?" → "*who gave it to you?*"). Intervention qui n'est du reste que très peu appréciée par l'élève concerné, dont la réaction agacée montre à quel point la langue de scolarisation peut être investie d'enjeux émotionnels et affectifs – nous y reviendrons.

Plus globalement, l'interaction entre pairs, lorsqu'elle est en lien avec l'activité en cours, est un moyen pour les enfants de construire leurs connaissances, puisque c'est par l'anglais qu'ils verbalisent leur réflexion. Dans l'extrait suivant, la collaboration entre pairs fait partie des modalités de l'activité : l'enseignant demande aux enfants, laissés seuls en petit groupe, de reconnaître des mots accrochés au tableau. Il distribue à chacun des cartes où les objets représentant les mots sont dessinés, puis s'en va, laissant les enfants se débrouiller :

- | | | |
|----|--|--|
| 1 | G2: deux # ok # je vais vous mettre les mots # ces mots là je vais vous les mettre écrits en grosses lettres # comme ça # d'accord? # je les mets au hasard comme ça hop (met les mots au tableau) | |
| 2 | E : <u>are we gonna find them?</u> | <i>est-ce qu'il faut qu'on les trouve?</i> |
| 3 | G2: et # vous # il va falloir # je vais vous donner des feuilles comme ça et il va falloir retrouver et le mettre au bon endroit # d'accord? # alors regardez bien les lettres # je donne au hasard # tiens je donne à Gabriella # tiens Jacob # tiens Adrian # tiens Juliet # tiens Gayle et pis tiens tu en as deux toi # et je reviens tout à l'heure je vais voir où en est la soupe | |
| 4 | E: chat | |
| 5 | E: <u>no</u> # chat | <i>non</i> |
| 6 | Gayle : <u>no that doesn't have an h</u> | <i>non, y'a pas de h à ça</i> |
| 7 | E: xxx <u>how it is spelt</u> | <i>comment ça s'écrit</i> |
| 8 | Gayle: chat <u>is right there # that goes this goes here that goes here</u> | <i>chat, c'est là bas, ça va ici, ça va là</i> |
| 9 | Adrian: <u>stop telling everybody Gayle</u> | <i>arrête de commander Gayle</i> |
| 10 | Gayle: <u>I'm not telling anyone</u> | <i>je commande personne</i> |
| 11 | Adrian: <u>yah # you're like oh that goes there!</u> | <i>si! tu fais comme ça "oh ça va là bas"</i> |
| 12 | xxx | |
| 13 | E: <u>oh I know what this is # no</u> (G2 revient) | <i>oh je sais ce que c'est # non</i> |
| 14 | G2: alors # qu'est ce qui se passe Adrian je t'entends toujours # tiens mettez les à côté comme ça # ben c'est très bien ça (GS09) | |

À cet âge, on voit que les collaborations ne sont pas nécessairement faciles (tours 8 à 11, où Adrian, souvent meneur, reproche à Gayle d'être trop directive et de dire aux autres ce qu'ils doivent faire). Mais les échanges précédents (4 à 6) indiquent tout de même qu'il y a eu réflexion collective (ou tout du moins une tentative) pour résoudre la

tâche demandée par G2. L'énoncé en 6 ("*no, that doesn't have an "h"* – non, il n'y a pas de "h" dans ce mot là) confirme le fait que l'anglais est la langue par laquelle se verbalise leur raisonnement à ce stade – un indice supplémentaire est que la lettre "h" est d'ailleurs prononcée à l'anglaise, et non à la française.

En termes didactiques, ce constat peut donc inviter les enseignants à s'appuyer davantage sur la langue maternelle des enfants – voire à légitimer cette démarche s'il en est encore besoin – puisque de fait, c'est en anglais que les enfants construisent leur réflexion, et que ce passage par l'anglais n'est pas incompatible avec une visée d'apprentissage du français : dans l'extrait précédent, la tâche est d'ordre métalinguistique (activité de pré-lecture, où il faut reconnaître des mots français) et le recours à l'anglais est une aide à la réalisation de la tâche.

CONCLUSION

Penser l'école maternelle en termes de potentiel d'interaction, ou de potentiel interactionnel, nous a permis de mener une réflexion sur les opportunités données aux enfants pour participer et développer leur compétence plurilingue dans le cadre scolaire. Le premier constat que nous souhaitons mettre en avant est qu'il apparaît très clairement que la communication scolaire, en raison de son cadre et de ses codes interactionnels particuliers, ne peut être comparée à des situations dites naturelles d'acquisition : la double asymétrie à l'œuvre dans les échanges, l'hétérogénéité linguistique de la classe, les conditions de distribution de la parole et les schémas traditionnels du dialogue pédagogique sont plutôt des facteurs limitant la portée des échanges et donc de l'acquisition.

Il serait vain de vouloir contourner à tout prix ces contraintes, qui sont de toutes façons inhérentes la communication scolaire, que ce soit dans un contexte monolingue ou ailleurs. Mais, en éducation bilingue, une attention particulière aux conditions d'interaction nous semble importante à assurer, précisément parce que ce cadre scolaire est le seul biais par lequel la langue de scolarisation peut s'apprendre, et qu'il n'existe pas, contrairement à la L1, un entourage social qui viendra conforter l'apprentissage de la langue pour les non-francophones.

Ainsi, la seconde partie de notre analyse nous amène à penser que les contraintes propres à la communication scolaires peuvent être minimisées, voire optimisées pour donner plus d'initiative aux enfants, sur toutes les activités-type de la maternelle – que ce soit dans les rituels, où certains enseignants parviennent à faire en sorte de dépasser le dialogue pédagogique à base de schéma IRF ; dans les ateliers, qui permettent plus d'échanges individualisés. L'une des clefs de cette optimisation du cadre scolaire semble résider dans la gestion de la distribution des tours de parole : ainsi le schéma IRF cesse d'être une véritable contrainte à partir du moment où on l'envisage au contraire comme un moyen de solliciter les élèves individuellement, et à condition de prendre garde aux adresses collectives, qui peuvent favoriser la participation des francophones ou des enfants les plus avancés en français.

En examinant les configurations interactionnelles au cours des trois années de maternelle dans leur ensemble et du début de CP, nous avons pu également dégager un paramètre important influant sur les conditions d'interaction en classe : la question de

l'âge. À plusieurs reprises, nous avons ainsi constaté que la socialisation était un préalable nécessaire au bon déroulement des échanges et à ce que de bonnes conditions d'écoute et d'attention soient instaurées. La grande section nous apparaît ainsi une classe charnière, dans la mesure où c'est à partir de 4-5 ans que les enfants semblent le mieux à même de se comporter en groupe, de respecter le principe des tours de parole et d'être capables de mener certaines activités seuls, rendant alors possible à la fois une distribution équitable des tours de parole, et des opportunités d'interaction individualisées avec l'enseignant ou l'assistant. Cela ne signifie pas qu'une scolarisation en français dès la petite et moyenne section est vouée à l'échec, ou inutile, mais simplement que le travail sur la langue de scolarisation sera plus difficile tant que la socialisation des enfants à l'école n'est pas assurée, gage de conditions favorables d'interaction.

Nos analyses, cependant, ne sont pas suffisantes pour avoir une vision précise de la portée acquisitionnelle des échanges en maternelle, dans la mesure où nous avons uniquement traité, pour l'instant, du cadre général dans lesquels s'inscrivent ces échanges. Si l'on poursuit l'idée que l'interaction, par la négociation du sens et l'aide du natif, est déterminante dans le développement d'une compétence plurilingue et l'apprentissage d'une L2, il convient désormais de s'intéresser aux stratégies mises en place par les enseignants pour guider l'enfant dans son appropriation du français, tant en compréhension qu'en production orales.

CHAPITRE III. STRATÉGIES DE SUPPORT À L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION

L'analyse des différentes configurations d'interaction possibles (chapitre II) a permis de mettre en évidence les contraintes, mais également les opportunités d'interaction fournies par les activités prototypiques de la maternelle. Afin de prolonger notre réflexion sur le support offert par la maternelle au développement d'une compétence en langue étrangère en contexte de scolarisation, nous souhaitons désormais nous pencher sur le cœur des interactions et les possibilités d'étayage que celles-ci permettent.

Mettons-nous un instant à la place d'un enfant non-francophone, scolarisé en maternelle française. Dans son quotidien d'écolier, par quels biais parvient-il, graduellement, à comprendre le discours de son maître ou de sa maîtresse, puis à produire, à son tour, des énoncés en français ?

Ces questions renvoient aux stratégies mises en place par les enseignants pour guider et aider les enfants dans cet apprentissage. La particularité de la maternelle est que, contrairement à d'autres cadres didactiques, le recours à tout support écrit est quasiment exclu. Même si l'écrit est présent dans la classe (affiches, albums lus, fiches collées dans les cahiers...), le fait que les enfants ne sachent pas encore lire ou écrire prive l'enseignant d'un certain nombre de ressources, que ce soit pour ses explications ou pour conforter les apprentissages (tableau, fiches, manuel, trace écrite...).

Dans ces conditions, nous chercherons à comprendre sur quels éléments de la communication scolaire les enfants non-francophones peuvent s'appuyer pour développer leur compétence en français, selon deux axes : la compréhension et la production orales, les deux compétences prioritairement visées avant l'entrée en CP, qui seront aussi celles sur lesquelles vont venir s'asseoir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous essaierons ainsi de dégager toutes les formes possibles d'étayage à disposition de l'enfant – que ce soit dans l'interaction avec l'enseignant, ou plus globalement dans la situation de communication.

A. Aider à la construction du sens : assurer la compréhension orale

Les recherches en français langue seconde (Cuq 1991) et français langue de scolarisation (Dumont et al. 2000, Verdelhan-Bourgade 2002) ont insisté sur l'importance

des "compétences de décodage" (Cuq 1991) et sur la nécessité, avec un public non-francophone, d'assurer la compréhension de l'oral : il est en effet prioritaire, pour ces apprenants, de comprendre le plus rapidement possible ce qu'il se passe dans la classe et ce que l'enseignant attend d'eux, car, à bien des égards, la communication scolaire ne va pas de soi. Lexique disciplinaire, structures du français oral, dimension polygale des échanges sont ainsi autant d'aspects qui nécessitent un apprentissage en langue de scolarisation (Bouchard 2007).

Les entretiens avec les enseignants nous ont confirmé que la compréhension était l'un des objectifs prioritaires de ces années de maternelle, avec pour objectif principal, en PS et MS, de comprendre les consignes de la vie en classe (se laver les mains, prendre le goûter, enlever ou mettre son manteau/ses chaussures, lexique du matériel scolaire, consignes propres aux activités courantes et récurrentes), puis, en fin de GS, de comprendre l'essentiel du discours enseignant ("passer de 10% de compréhension de l'adulte à 80%", en grande section, entretien avec G1).

Comment les enseignants de maternelle bilingue guident-ils leurs élèves non-francophones dans cette progression ? Il est difficile de parler de pédagogie de la compréhension à proprement parler, au sens d'une véritable programmation d'apprentissage réfléchi selon des objectifs établis, si bien que la question "comment apprendre à comprendre ?", posée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) est toujours d'actualité dans notre contexte. Répertoire et recenser les techniques et stratégies destinées à assurer la compréhension dans l'immédiateté des échanges nous semble, cependant, une première étape afin d'établir les bases d'une pédagogie de l'oral pour les classes de maternelle bilingue, quelles que soit les langues concernées.

La compréhension en maternelle bilingue se construit, selon nous, selon trois modalités différentes : d'une part les situations de communication, majoritairement concrètes, poussant les enfants à agir en langue étrangère, d'autre part un appui sur le non-verbal et enfin, les aménagements du discours enseignant.

1. Des situations ancrées dans le concret : agir en langue étrangère

Comprendre un énoncé ne se cantonne pas à savoir discriminer les sons, délimiter les mots et interpréter le sens de ceux-ci. Toute personne ayant fait l'expérience de ne comprendre que partiellement une langue sait qu'il est possible de se raccrocher aux

indices fournis par la situation de communication dans sa globalité pour tenter de comprendre ce qu'il s'y dit, par le biais d'hypothèses, par anticipation et par comparaison avec ce qui est attendu ou ce qui a déjà été vécu.

En maternelle bilingue, la nature intrinsèque des activités, très concrètes, semble permettre aux enfants de comprendre assez rapidement ce qui est attendu d'eux, même si la consigne énoncée en français n'est pas nécessairement parfaitement comprise. Le déroulement des ateliers illustre bien ce fait.

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | M1: Alors attendez attendez attendez # vous avez tous un couteau et vous allez <i>couper</i> # les # des morceaux # de <i>citrouille</i> (brouhaha en même temps) | |
| 2 | E: <u>oh!</u> # <u>I see</u> | <i>ah! je vois</i> |
| 3 | E: <u>what do we do with it?</u> | <i>qu'est ce qu'on fait avec?</i> |
| 4 | M1: on va couper la citrouille en petits morceaux | |
| 5 | E: <u>it's good</u> | <i>c'est bon</i> |
| 6 | E: <u>so we cut it?</u> | <i>alors on coupe?</i> |
| 7 | M1: vous allez couper (...) | <i>c'est dur</i> |
| 8 | Mum: (rires) <u>oh cute!</u> # <u>is that your instruction?</u> # <u>what d'you have to do, cut it?</u> | <i>oh c'est mignon! c'est ce que tu dois faire? qu'est ce qu'il faut faire la, couper?</i> |
| 9 | E: <u>cut it</u> | <i>la couper</i> |
| 10 | E: <u>yeah it's hard!</u> | <i>ouais c'est dur</i> |
| 11 | Mum: <u>be very careful!</u> | <i>faites bien attention</i> |
| 12 | E: <u>it's easy</u> | <i>c'est facile</i> |
| 13 | E: <u>look what I did!</u> # <u>look what I did all by myself</u> | <i>regarde ce que j'ai fait! regarde ce que j'ai fait tout seul!</i> |
| 14 | E: <u>I cut mine and then my piece went-</u> | <i>moi j'ai coupé le mien et mon morceau est parti</i> |
| 15 | M1: alors oui il faut faire des morceaux # <i>ça</i> c'est bien # <i>ça</i> c'est <i>très</i> bien # regardez vous faites des morceaux <i>comme</i> <i>ça</i> comme elle a fait Kate # plus petit coupe # coupe en deux # coupe encore # là# (à la maman présente) <u>I need to figure out how many they're gonna take if it's one # un deux trois quatre cinq un deux trois quatre cinq # un deux trois quatre # xx # non ça c'est <i>trop</i> petit trop petit # un peu plus gros ça c'est bien (MS_02)</u> | <i>J'ai besoin de décider combien ils vont en prendre si c'est un</i> |

Cet extrait illustre comment la situation, dans sa globalité, est un support à la compréhension de la tâche demandée. À partir de cet échange, voyons quels indices sont à la disposition des enfants qui y sont confrontés.

Dans le premier tour, l'enseignante verbalise ce que les enfants ont devant les yeux : un couteau, et un morceau de citrouille. Sans même avoir d'instruction orale, il semble logique que la tâche à effectuer consiste à couper cette citrouille. Les enfants le comprennent d'ailleurs très vite : si en 3, un enfant demande ce qu'il faut faire, la question

en 6 (*so we cut it?*) montre qu'il a réussi à deviner correctement le sens de la tâche en cours, même s'il n'est pas encore sûr de lui.

Un deuxième indice dans la situation pour l'enfant consiste à se reposer sur ce que font les autres – soit parce que l'enseignant les y invite (l'abondance de déictiques en 15 "ça c'est bien", "ça c'est très bien", "comme ça", "comme elle a fait Kate", montre non seulement cet ancrage en situation mais souligne sans doute une activité de pointage de la part de l'enseignant), soit parce que les enfants s'observent naturellement eux-mêmes (en 13: "*look what I did! look what I did by myself!* – "regarde ce que j'ai fait, regarde ce que j'ai fait tout seul!").

L'un des signes que la situation est assez limpide d'elle-même est que l'enseignante n'a jamais recours à l'anglais – uniquement dans un seul énoncé, qui n'est pas adressé à la classe mais à une maman présente ce matin-là. Or, il s'agit d'une enseignante qui dans des contextes plus abstraits n'hésite pas à recourir à la langue maternelle des enfants :

M1: alors on va faire aussi une photo # clic clic la photo # on va faire trois choses ce matin # la photo # everybody # *tout* le monde # va aller dehors # et on va faire la photo de *toute* la classe # et puis après # un groupe va faire la soupe de citrouille # non # et un groupe va aller à la bibliothèque # the library in French today # (...) and we switch # on va changer # un groupe va faire la soupe et un groupe va aller à la bibliothèque # so everybody's gonna do everything # this morning # la soupe # la photo et la bibliothèque # ok?
(MS_01)

Dans un contexte où la compréhension ne va pas d'elle-même car les contenus de l'énoncé ne font pas référence à la situation présente et l'énoncé est formulé sur un mode magistral, cette enseignante balise son discours d'énoncés en anglais, de façon à ce que chacun la comprenne. En revanche, en atelier, le support de la conversation étant concret et fortement ancré dans le *hic et nunc* de la situation, seul le français est utilisé. La compréhension en atelier, contrairement aux rassemblements, est en outre vérifiable immédiatement, puisque l'on voit rapidement si l'enfant, individuellement, est en train de réaliser la tâche demandée ou non.

Ce support du contexte semble jouer un rôle dès la petite section, à en croire cet entretien :

P1: mais je # je # y'a vraiment des petits moments comme ça # ou par - des # **des choses qui ne demandent pas de compréhension qui se comprennent dans le contexte # par exemple mets tes chaussures # tu vois je le dis pas en anglais** # je dis viens mets tes chaussures # on met tes chaussures # et ça je traduis pas # alors bon il arrive que la personne avec moi le fasse # **ces petites phrases là dès le début sont**

**en anglais # euh en français # lave tes mains pareil # viens on lave tes mains viens
laver tes mains (E_P1)**

Si Laurent Gajo suggérait que l'enseignement immersif était à considérer comme "l'ultime accomplissement des méthodes communicatives" (2001), ces contextes d'utilisation très concrets de la langue nous incitent à mener la filiation plus loin et à considérer l'enseignement bilingue de type immersif comme l'un des dispositifs illustrant le principe de l'approche actionnelle, telle que préconisée par le Cadre Européen de Référence pour l'apprentissage de langues. Être scolarisé en langue étrangère, c'est en effet accomplir une série de tâches n'ayant pas pour but premier l'apprentissage de la langue : ce que l'on demande à l'enfant, c'est d'agir *dans* la langue.

Il ne faudrait cependant pas croire que la communication en maternelle est uniquement ancrée dans des situations se déroulant dans le *hic et nunc*, clairement identifiables et dépourvues d'ambiguïtés. L'un des buts de la maternelle est justement de développer chez les enfants le langage d'évocation, permettant de parler et de comprendre que l'on parle d'événements futurs, passés ou imaginaires. La dimension fictive est également très présente, notamment via les lectures d'albums. Dans ces deux cas, la situation de communication dans son ensemble est également support à la compréhension.

Dans le cas du langage d'évocation, c'est la pédagogie du français langue maternelle et de la maternelle tout court qui entre en jeu : les rituels comme le calendrier sont là pour faire prendre conscience à l'enfant du temps qui passe et du temps à venir. L'appui sur un calendrier, que chaque enfant voit et sera invité à manipuler plusieurs fois au cours de l'année, aide à comprendre de quoi il s'agit – un objet que l'on voit peut-être à la maison, et qui sera aussi travaillé en parallèle lors du cours d'anglais :

I: est-ce qu'au niveau de la compréhension fin justement du passé du futur en français
ça tu sens que ça va

G3: ben encore une fois je pense- oui- fin disons on construit on travaille par exemple
sur **le calendrier ils comprennent bien quand c'était hier ils comprennent bien
quand c'est demain # dans une histoire ils comprennent bien quand c'est quelque
chose qui s'est passé** etc # de là à savoir# ils ont pas le vocabulaire ils ont pas le
lexique pour l'exprimer # je pense que si tu leur demandais de l'exprimer en anglais ils
y arriveraient # donc je pense qu'ils ont la compréhension du temps # et je suis pas
sure qu'ils ont la capacité à l'exprimer (E_G3)

Pour ce type de rituel, la compréhension passe à nouveau par l'agir – faire la croix sur le calendrier pour les élèves de grande section, tourner la flèche indiquant le jour de la semaine pour les moyenne section, à travers un objet concret, utilisé de façon quotidienne et récurrente.

La situation aide également à comprendre les cadres fictionnels. La lecture d'album, dans le cadre social où nous avons fait nos observations, est une activité connue des enfants ; en outre, c'est une activité également pratiquée par les enseignants d'anglais, de sorte que son fonctionnement (le maître/la maîtresse lit une histoire, c'est le moment d'écouter) est assimilé par les enfants. Les interactions qui se produisent lors de la lecture d'album fournissent des indications précieuses pour avoir un aperçu de la façon dont les enfants construisent le sens, et confirmer l'idée selon laquelle le sens est anticipé par l'élaboration et la vérification d'hypothèses. Même si l'histoire est racontée en français, il est frappant de voir à quel point les enfants se servent des indices à leur disposition pour essayer d'en comprendre le sens, et ce dès la moyenne section :

1. M2: un soir # Max enfila # son costume de loup
2. Elève 4: a ca:t
3. M2: non # un loup
4. Elève 5 : a wolf!
5. M2: oui! # très bien
6. E: an astronaut!
(MS_03)

Ici, les illustrations aident à ce que l'histoire en cours soit comprise. Même si la proposition en 6 (*an astronaut!*) peut sembler fantaisiste (le petit garçon de l'histoire s'est déguisé en loup, pas en cosmonaute), il s'agit bien d'une hypothèse qui a du sens par rapport aux éléments visuels présents en situation. Dans les illustrations, le petit garçon a en effet enfilé un costume blanc, et la lune est l'un des éléments saillants de l'image :



Max et les maxi-monstres, Maurice Sendak, © l'Ecole des Loisirs

L'élève proposant "*an astronaut*" au lieu d'un loup aura sans doute simplement associé certaines représentations qu'ils possède déjà (les combinaisons spatiales de la NASA sont effectivement blanches !) et formulé ainsi des hypothèses quant au sens de l'histoire en cours.

Ces effets d'association sont d'autant plus intéressants lorsqu'ils font appel à des connaissances liées à la scolarisation. Nous avons déjà mentionné le rôle des rituels dans

l'apprentissage. Ils peuvent également servir à comprendre la situation en cours, même si elle est fictive :

1. M2: il va aller manger?
2. Danica: bye bye!
3. M2: oui ils disent au revoir très bien ouais
4. Danica : aurevoir tous les amis (chante)
5. A1 : (rires)
6. Ana : we're not doing that until it's almost home time
(MS_03)

C'est la fin de l'histoire : le personnage principal, Max, rentre chez lui. En 4, Danica se met à chanter la petite comptine que les enfants répètent tous les soirs au moment de partir de l'école, "au revoir tous les amis". Tandis qu'une camarade reproche à la petite fille de chanter cette routine alors que ce n'est pas le moment ("*on ne fait pas ça avant l'heure de rentrer à la maison*"), le fait que Danica chante cette chanson à cet instant est la trace de deux phénomènes : premièrement, c'est la preuve que le rituel chanté tous les soirs a non seulement été intégré mais surtout compris, et deuxièmement, que celui-ci a pu être associé à une autre situation, fictive de surcroît.

La question demeure de savoir si tous les enfants sont capables de faire ces associations et décontextualisations et de s'appuyer aussi largement sur le contexte pour comprendre la situation en cours, et la question reste posée de savoir comment apprendre à se repérer et trouver les indices pertinents dans la situation en cours. Ceux-ci sont néanmoins fortement balisés par le biais des supports extra-linguistiques : l'image, et le geste.

2. "Je me dis que j'enseigne pour des sourds" : l'appui sur la communication multimodale

Les exemples cités précédemment nous renseignent sur la façon dont les enfants s'appuient sur la situation pour étayer leur compréhension, que ce soit par le biais de tâches concrètes comme lors des séances d'atelier, ou d'indices visuels comme les images et illustrations d'album. Les indices extra-linguistiques semblent donc jouer un rôle important dans l'accès au sens en langue étrangère.

L'importance de la communication multimodale (images, gestes, mimiques) chez les enfants a été étudiée dans les travaux de Marion Tellier (2006, 2008), qui a démontré que les gestes et images utilisés par les adultes avaient non seulement un impact positif sur la compréhension des jeunes enfants en langue étrangère, mais également sur la

mémorisation à court et long terme. L'une des conclusions de ces travaux est qu'un enseignement efficace en langue étrangère pour de très jeunes enfants repose sur l'utilisation d'une multiplicité de supports pour véhiculer le sens (2006, p.222).

L'enseignant a donc un rôle à jouer car c'est à lui qu'il revient de s'assurer que suffisamment d'indices sont à disposition, et permettre une redondance du sens dans les supports qu'il utilise et ainsi faciliter la compréhension, par le biais de différents canaux : parole d'un côté, indices extralinguistiques de l'autre. Nous nous sommes donc interrogée sur l'utilisation du non-verbal en classe de maternelle bilingue : quelle place occupent ces modalités de communication, et sont-elles la trace d'une pédagogie spécifique à la scolarisation en langue étrangère ?

a. Les supports extralinguistiques en enseignement bilingue : du support d'activité à la paraphrase non-verbale

A priori, l'utilisation de supports redondants avec la parole n'est pas réservée aux classes bilingues – toute classe de maternelle occidentale utilisera pléthore de supports visuels tels que posters, frises numériques, calendriers ou autres affiches disposées un peu partout dans la classe. Certains rituels, comme le calendrier, ou certaines activités comme l'apprentissage de la numération reposent même parfois entièrement sur ce type de support. Il en va de même pour les gestes – frapper des mains pour travailler le découpage des mots en syllabes, compter sur ses doigts, accompagner les chansons de gestes font partie des pratiques pédagogiques courantes en maternelle.

Là où une autre dimension entre en jeu en maternelle bilingue, c'est que ces supports se dotent d'une fonction supplémentaire, proche de la pédagogie en langue étrangère : en plus d'être des auxiliaires aux apprentissages académiques, ils servent également de support à la compréhension de la situation en cours et à l'apprentissage de la langue. En un sens, ils viennent comme des béquilles lorsque la compréhension du verbal peut faire défaut, et font partie des indices auxquels les enfants peuvent se raccrocher :

P1: On cache les mains dans le dos (P1 cache ses mains dans le dos)# cachez les mains dans le dos # cache les mains dans ton dos Eric! # cache tes mains dans ton dos # les mains dans le dos # cache-les # cache-les # Eli *cache* tes mains # dans le dos # dans le dos # dans le dos # derrière le dos (elle se retourne pour lui montrer les mains dans le dos ; Eli finit par reproduire le geste) (rires)
(VPS_01)

Dans cette vidéo de petite section, l'enseignante fait chanter une chanson, accompagnée de gestes, pratique courante en maternelle. La chanson s'intitule "Qui se cache dans mon dos" et met en jeu le vocabulaire du corps (dos, mains, pieds, bouche) ;

les gestes accompagnent réellement le sens de la chanson (cacher ses mains dans son dos, toucher ses pieds, tirer la langue). La séquence a un intérêt en soi puisque l'on voit bien comment l'association des gestes et de la chanson fait figure d'activité motivante, où les enfants engrangent du vocabulaire essentiel au fonctionnement de la classe de façon ludique. Mais ce qui nous intéresse dans ce petit passage, c'est que tous les enfants ne comprennent pas ce qu'ils sont censés faire – même si ses camarades ont tous les mains dans le dos, le petit Eli ne reproduit le geste qu'une fois que l'enseignante lui aura montré le geste à produire, et ce malgré plusieurs répétitions de la consigne, et parfois avec emphase ("Eli *cache* tes mains").

En enseignement bilingue, les supports non-verbaux ne sont donc pas uniquement des auxiliaires permettant de rendre une activité plus ludique (gestes pour les chansons) ou plus concrète (calendrier, par exemple). Ils font partie des stratégies de l'enseignant permettant d'aider l'enfant à saisir le sens de la situation en cours. Combinés aux pratiques courantes de la pédagogie en maternelle et au fonctionnement naturel de la communication, on aboutit à une palette de différents degrés d'utilisation de la redondance de ces supports, comme illustré ci-dessous.

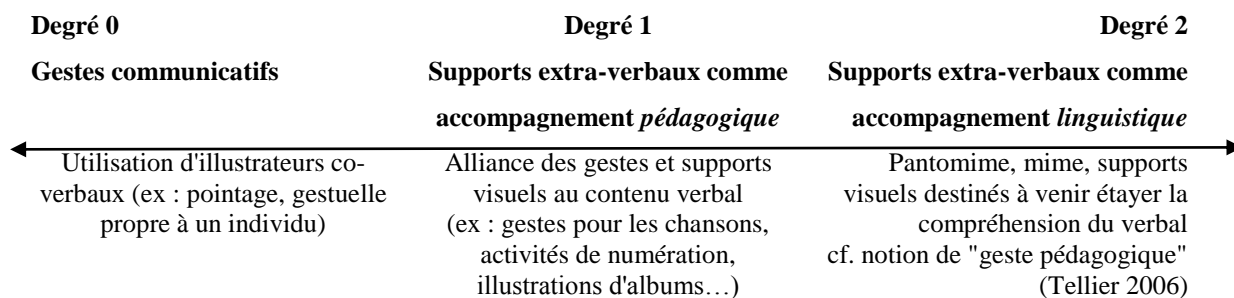


Figure 2 *Différents degrés d'utilisation des supports extra-linguistiques*

Ces trois degrés se différencient selon l'intention pédagogique qui provoque les supports extra-verbaux utilisés par les enseignants.

Le degré zéro de l'utilisation des supports extra-verbaux correspond à ce que les études sur la gestualité ont appelé les "illustrateurs co-verbaux", c'est-à-dire les gestes produits spontanément dans la communication, rarement conscients (comme le fait de pointer du doigt par exemple). Facilement compréhensibles car utilisés très tôt (l'activité de pointage est l'une des premières formes de communication chez les bébés), ils sont présents dans tout type de communication, endolingue ou exolingue.

Le degré 1 correspond aux méthodes propres à la pédagogie en maternelle, où le recours aux images et aux gestes font partie du répertoire traditionnel de certaines activités, sans nécessairement avoir de visée linguistique spécifique.

Enfin, à l'autre bout du continuum, on trouvera l'utilisation des supports extra-verbaux comme support au travail linguistique, où les gestes ou supports visuels proviennent d'une intention pédagogique délibérée pour illustrer le discours verbal. Ces trois degrés sont constamment combinés en maternelle bilingue, et peuvent être plus ou moins étanches : le fait de compter sur ses doigts, par exemple, pour accompagner la numération, pourra à la fois être considéré comme appartenant au degré 1, ou au degré 2, selon le contexte.

Dans le degré 1, les supports extra-linguistiques sont le support d'un apprentissage académique quel qu'il soit, tandis que dans le degré 2, les supports extra-linguistiques visent plus spécifiquement à étayer la compréhension et l'apprentissage de la langue, que ce soit au cours d'une activité complète et programmée en ce sens, ou dans l'échange, de façon non planifiée.

L'une des séquences vidéo de petite section permet d'illustrer la combinaison des degrés 1 et 2. Cette séquence part d'une comptine française connue, "Pomme de reinette et pomme d'api". Des gestes l'accompagnent – cette fois-ci, contrairement à l'extrait précédent, les gestes n'illustrent pas véritablement la chanson (l'enseignante et les enfants rapprochent simplement leurs poings l'un de l'autre – degré 1). En revanche, chaque enfant dispose d'une carte de couleur rouge et d'une carte de couleur grise, à brandir à chaque fois que l'on entend "tapis rouge" ou "tapis gris" (degré 2).

1. Logan (chante tout seul): tapis tapis rouge # tapis tapis gris (brandit la carte grise)
2. P1 (revenue à sa place): gris! # oui! # bravo Logan! # alors on a les deux (montre les deux cartes) on prend les deux comme ça on prend (montre la carte rouge ; les enfants brandissent à leur tour la leur) ça c'est quelle couleur? # John ça c'est quelle couleur?
3. Plusieurs: rouge
4. P1: ça
5. Plusieurs: rouge
6. P1: et ça c'est? (tend la carte grise ; plusieurs enfants suivent)
7. Plusieurs: gris

(1. En amont :
comptine avec
gestes et cartes
de couleur)

2. Arrêt sur
vocabulaire
"gris"/"rouge" à
l'aide des cartes
de couleur

être sans association avec le sens et la signification des paroles. La plupart des enfants présents dans la vidéo réussissent par ailleurs très bien à brandir la bonne carte au bon moment.

Les supports non-verbaux avec une intention délibérée de soutenir la compréhension du message verbal (degré 2) peuvent également survenir dans l'immédiateté de l'échange, contrairement à l'extrait que nous venons de commenter. Ces supports sont également intéressants en termes de stratégies pédagogiques : ils sont assimilables, en effet, à des techniques d'aménagement du discours, et donnent lieu à ce que l'on pourrait appeler des paraphrases non-verbales :

1. G3: c'est vrai qu'on l'a pas chantée avec moi en fait vous l'avez chantée avec David quand moi j'étais malade # hein # quand j'étais là (**tousse et porte sa main à la gorge**) j'étais malade # vous vous rappelez? (VGS_03)

2. E: I don't understand

G2: tu comprends pas ce qu'il se passe là? # Léo # le petit garçon là # (**débit lent, articule bien**) il était # sur l'arbre # il est # **tombé** # d'accord? # regarde là c'est l'arbre # il est **sur** l'arbre # il a sauté (**G2 se lève et saute**) il est tombé # oh! (**G2 tombe**, les élèves rient) il s'est cassé le bras! # tu comprends? # tu vois? # il s'est **cassé** le bras # on répète ça?

Ensemble, avec G2: ca-ssé le bras
(GS10)

Les gestes et mimes présents dans ces deux extraits peuvent être comparés à des aménagements du discours car le geste vient non seulement illustrer, mais également expliquer (en 2) un item lexical. En 2, l'intention d'explication est d'autant plus claire que ce passage est amené par une demande d'éclaircissement de la part de l'élève, et que le geste est utilisé en combinaison avec tout une autre série d'aménagements du discours (débit lent, soin donné à l'articulation, emphase sur certains mots, répétitions).

Le gradient que nous avons proposé permet de rendre compte des différentes fonctions des supports extra-verbaux en classe de maternelle de type immersive, et illustre, sur cet aspect précis, comment les enseignants alternent et naviguent entre pédagogie propre à la maternelle et pédagogique propre à l'apprentissage d'une langue étrangère : une pédagogie de maternelle immersive se trouve donc à l'articulation entre ces deux types de pédagogies. Ce gradient repose sur la notion d'intention pédagogique, ce qui sous-entend que l'utilisation de supports extra-verbaux pour venir soutenir la compréhension du verbal provient d'une intention délibérée de la part de l'enseignant. Même si nous n'avons pas pu procéder à des entretiens de confrontation, où l'enseignant commente sa propre séquence vidéo, nous proposons de vérifier cette hypothèse par le biais des entretiens que nous avons menés avec eux.

b. Gestes pédagogiques et conscientisation

Les gestes décrits dans les extraits précédents correspondent aux "gestes pédagogiques", définis par Marion Tellier comme "l'ensemble des manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal". Ils se distinguent à la fois des gestes extra-communicatifs (jouer avec un stylo, se toucher les cheveux, changer de position...), qui ne viennent pas directement illustrer la parole, et des gestes communicatifs (ce que nous avons appelé degré zéro : mouvements produits spontanément comme le pointage, en accompagnement souvent inconscient de la parole)²⁵. Selon Tellier, ce qui distingue les gestes pédagogiques des gestes communicatifs, c'est le degré de conscientisation du locuteur qui les produit : parce qu'il émane d'une intention pédagogique, le geste pédagogique serait plus conscient que le simple geste communicatif.

Tellier précise par ailleurs que ce degré de conscientisation s'atténuerait avec l'expérience des enseignants – plus les enseignants ont l'habitude d'utiliser des gestes redondants, moins ils feraient attention aux gestes qu'ils utilisent. Nous souhaitons nous démarquer de cette conclusion : selon nos entretiens, il s'agirait plutôt du phénomène inverse. Plus les enseignants ont de l'expérience en classe de maternelle bilingue, plus ils ont conscience de la nécessité des gestes et des supports extra linguistiques pour accompagner leur discours, et, comme confirmé par nos observations, plus ils s'y emploient :

1. I: Concrètement qu'est ce que tu penses que tu as développé ici que tu n'aurais pas nécessairement développé en France

G1: un art théâtral euh

I: beaucoup de gestes

G1: **beaucoup de gestes de mimiques de euh**

I: de changement de voix?

G1: oui de jeux de sourires d'œillades

(E_G1)

2. G3: ben **moi je pense que la première stratégie c'est faire le clown # fin mimer** vivre le show l'événement le faire vivre aux enfants # donc déjà ça je pense que c'est (...) moi je je- mon obj-en fait un des trucs qui m'a vraiment aidée # **une des techniques qui m'a vraiment aidée # c'est que je me dis que j'enseigne pour des sourds # en fait et d'avoir les techniques en fait comme si c'est pour des non-entendants # fin** des gens qui vraiment je suis obligée de ne plus avoir recours

²⁵ Nous n'avons pas repris le concept de "geste pédagogique" dans cette section car si nous sommes en accord sur la définition, l'étiquette nous semble ambiguë : en effet, les gestes utilisés de façon courante en maternelle comme support d'une activité pourraient eux aussi s'appeler "gestes pédagogiques", mais ne visent pas nécessairement à faire comprendre le verbal.

seulement à la parole # mais avoir recours à tous les autres éléments # donc **le visuel** # l'olfactif si on fait travailler si c'est nécessaire mais bon # surtout sur le tactile toutes les parties comment expliquer ou comment vivre ou **comment apprendre quelque chose sans nécessairement passer par la langue # qui pour nous quelque fois est un frein**
(E_G3)

Ces deux enseignantes exercent depuis plusieurs années en école bilingue franco-américaine, et sont celles qui avaient le plus recours, dans notre corpus, aux supports extra-verbaux de degré 2. Il est important de souligner qu'elles ne sont pas les seules à avoir mentionné les gestes, ou l'art théâtral en réponse à la question "quelle technique avez-vous développée ici, qui fonctionne avec un type de public non-francophone ?", ce qui tend à démontrer qu'il existe une fonction, et un usage spécifique du non-verbal en enseignement bilingue précoce, confortés par nos observations de classe.

Leur discours et leurs représentations de leur enseignement ne laissent pas de doute quant à la conscience qu'elles ont de la différence entre les pratiques qu'elles avaient lorsqu'elles enseignaient en France celles qu'elles ont dû mettre en place en école bilingue (G1: "*beaucoup* de gestes", avec emphase sur le "*beaucoup*" et "*une des techniques qui m'a vraiment aidée, c'est que je me dis que j'enseigne pour des sourds*"). Le parallèle établi avec des enfants sourds nous paraît intéressant – il montre à quel point le verbal ne peut être tenu pour acquis.

En revanche, on peut comparer ces représentations à celles de M3, nouvellement arrivée à la fois aux États-Unis, mais n'ayant également jamais exercé en maternelle :

I: d'accord # et par rapport aux gestes peut-être est-ce que tu utilises comme t'as pas eu d'expérience en maternelle avant mais est-ce que tu essaies d'utiliser les gestes beaucoup ou de théâtraliser

M3: les gestes alors avec les chansons # je fais euh j'essaie de le faire tu vois c'est pareil j'apprends donc euh j'essaie de le faire # mais je vois bien je vois la différence avec A. [enseignante américaine] qui est très # tu vois je suis pas et faut une énergie alors là tu vois (rires) auto critique! # Donc je sais qu'il faut *vraiment* qu'on fasse beaucoup de théâtre beaucoup de mime de machin

(E_M3)

Cette enseignante est donc elle aussi consciente de la nécessité de théâtraliser et d'utiliser les gestes avec ce public – enfants *et* enfants non-francophones. Cependant, elle exprime sa difficulté à mettre en place ce type de pratique, en se comparant négativement à l'enseignante américaine qui donne les cours d'anglais dans sa classe, le style pédagogique américain étant beaucoup plus porté, de façon générale, sur ce côté théâtral et ludique. Selon cet entretien, on peut d'ailleurs suggérer que cette enseignante tente à ce stade de s'approcher uniquement du premier degré d'utilisation des supports non-verbaux,

qui correspondrait à une pédagogie propre à la maternelle (utiliser des gestes, mimes pour accompagner les activités), car il n'est pas spécifiquement fait mention de compréhension de langage ici.

Contrairement à ce que suggère Tellier, la différence dans l'expérience du geste pédagogique n'est peut-être donc pas une question de conscientisation, mais simplement d'aisance dans ce type de pratique. Dans tous les cas, nos observations et nos entretiens tendent à souligner l'importance du non-verbal en enseignement bilingue, et en particulier précoce – d'une part parce qu'il s'agit de stratégies pédagogiques attendues en maternelle, mais également parce qu'il s'agit d'un précieux support à la compréhension orale. Cependant, les supports non-verbaux ne sont pas infaillibles, et il convient à présent d'examiner les risques de conflits d'interprétation qu'ils peuvent induire.

c. Supports non-verbaux et conflits d'interprétation

Tellier (2006) a montré, par le biais d'expériences contrôlées, l'impact positif des supports non-verbaux sur la compréhension des enfants en langue étrangère. Elle met cependant en garde contre certains écueils : d'une part, la compréhension des gestes peut différer entre les adultes et les enfants, d'où la nécessité de recourir à des gestes prototypiques et de s'assurer que le geste pédagogique ne soit pas ambigu. Elle note que les déictiques et les mimiques faciales sont en général bien compris des enfants, mais que les gestes illustratifs doivent retenir les traits les plus saillants de ce que l'on souhaite décrire pour qu'ils soient bien interprétés (par exemple, mettre ses poings devant les yeux pour "pleurer" a pu être compris par les enfants comme "avoir sommeil"). Enfin, elle rappelle que tous les enfants ne sont pas sensibles aux mêmes modalités – certains seront plus réceptifs aux gestes, d'autres aux images.

Nous souhaitons prolonger cette réflexion sur les ambiguïtés possibles des supports non verbaux en montrant comment, en contexte de classe, certaines occurrences de ces supports sont source de confusion, car ils présentent un décalage avec le message verbal.

G2: et ben oui voilà et on a pris le? (5secs) # c'est quoi ça? (montre affiche au tableau)

Ensemble : le bous

G2: le *bus* # d'accord?# de quelle couleur il était le bus?

Plusieurs : rouge!

Autre groupe: jaune!

G2: eh oui jaune! # et là il est de quelle couleur?

Plusieurs: rouge!

G2 : ben oui c'est pas le même bus # ah oui # un bus # ça c'est un bus c'est peut-être un bus français celui-là
(GS07)

L'indice visuel – ici, une image d'un bus rouge – est en conflit avec l'information que demande l'enseignant – la couleur du bus qu'ils avaient pris la veille en sortie scolaire, jaune. Or la confusion se produit parce que les deux référents sont en décalage : l'appui visuel, sur lequel l'enseignant a attiré l'attention en début de l'échange, ne concorde pas avec le référent verbal demandé. Le même décalage peut se produire avec les gestes :

G1: je suis la sorcière # qui dort # (bâille) et toi # qui es tu? # je m'appelle?

Plusieurs: Patou

G1: et mon balai est

Plusieurs: cassé

G1: cassé # pourriez-vous me le réparer? #(elle bâille en parlant) réparer ton balai?

E: are you tired?

(GS02)

L'enseignante lit un album, et choisit d'illustrer le personnage de la sorcière qui dort par un bâillement. Or ce mime n'a de sens que dans le cas où les enfants le rattachent à l'histoire qui est racontée, ce qui n'est pas le cas de tous : après plusieurs bâillements, un enfant demande à l'enseignante si elle est fatiguée (*are you tired?*). C'est la dimension fictive qui pose problème ici : l'enseignante n'est pas fatiguée "pour de vrai" ; elle joue le rôle d'un personnage de l'histoire. Cette fois-ci, le décalage n'est donc pas entre le référent verbal et le geste, mais entre deux instances d'énonciation – l'enseignante-lectrice et l'enseignante-personnage de l'histoire.

De façon générale, le fictif, l'hypothétique peut être source de problème de compréhension aux enfants :

G3: et quand vous avez levé la main # attention! # on ne peut pas dire # ah! # c'est ça c'est ça! # on lève la main # après je pointe (elle pointe du doigt) # si vous avez raison (deux pouces levés)# vous avez gagné une petite (elle va chercher des jetons et revient)# je vais vous donner un petit jeton # non un jeton # comme une pièce de trésor # si on lève la main tu dis ah je sais je sais # et Nelson il dit # euh elle boit! # oui c'était ça # et tu gagnes la pièce de trésor

Nelson : elle boit

G3: ah mais c'est pas encore ça!

(VGS_02)

Ce troisième extrait prend place dans une classe de grande section, où le but est de travailler le langage chez des enfants en demi-groupe, considérés comme faibles en français. La séquence entière repose sur l'utilisation d'un jeu de mime, où les enfants doivent reproduire l'action dessinée sur une carte et ensuite faire deviner le mot en français à l'ensemble du groupe. Cette séquence fournit un très bon exemple, sur une

durée d'environ 20 minutes, de la façon dont ces supports se combinent et fournissent de véritables opportunités pour travailler la langue de façon systématique, tout en restant très ludique pour les enfants. Cependant, l'extrait que nous avons choisi souligne un problème potentiel que nous aimerions commenter.

L'extrait se place avant le début du jeu : l'enseignante explique les consignes. Pour ce faire, elle enchaîne plusieurs hypothétiques, introduits par la conjonction *si* : "si vous avez raison..." / "si on lève la main..." ou par l'imparfait : "oui c'était ça", et introduit une situation fictive pour illustrer le déroulement de l'activité ("*tu dis ah je sais je sais # et Nelson il dit # euh elle boit! # oui c'était ça # et tu gagnes la pièce de trésor*"). Même si ce passage est constamment soutenu par les gestes; l'hypothétique est sans doute difficilement compris par les enfants – et Nelson, élève qui se retrouve personnage de cette situation hypothétique, comprend sans doute qu'on attend qu'il dise "elle boit", alors que ce n'est pas le cas dans la situation de classe réelle. Ici, on ne constate pas de décalage entre geste et référent verbal : c'est simplement que les gestes ne peuvent rendre compte de cette situation hypothétique, et l'enfant risque de les interpréter comme relatifs à la situation présente.

Ces trois exemples ont tous un point commun : ils prennent place lors de séquences hors du *hic et nunc*, mettant en jeu le langage d'évocation, ou un cadre fictif. Ils rejoignent nos observations précédentes : la maternelle n'est pas uniquement un lieu où les activités prennent place dans le ici et maintenant, et faire comprendre ses dimensions en-dehors de la situation d'énonciation présente peut présenter un challenge avec des jeunes enfants non-francophones.

Les supports non-verbaux sont sans conteste des outils nécessaires et de véritables appuis pour la compréhension, mais restent néanmoins difficiles à mettre en place pour ces notions plus abstraites, comme le passé ou l'hypothétique. Tellier (2006) a d'ailleurs indiqué dans ses travaux que les gestes métaphoriques étaient plus difficiles à comprendre pour les enfants, observation confirmée par une enseignante de grande section, qui évoque ce même problème dans son entretien :

G3: (...) **tous les petits mots transitionnels de et alors # depuis # il y a longtemps #** tous ces petits mots qui permettent de construire la phrase avec le- # ils l'ont pas # et on travaille pas tellement # parce qu'on garde toujours des phrases simples avec des mots simples **toujours jamais # ce sont des mots qui sont des mots en tous cas en grande section des mots sur lesquels tu trébuches # (...) donc c'est ça qui est difficile # c'est qu'à la fois c'est ce dont tu as besoin pour travailler le langage d'évocation mais ce sont des mots abstraits fin c'est difficile de montrer une image etc donc tout ça ça fait que c'est pas évident je trouve de les aborder en grande section**
(E_G3)

On peut néanmoins suggérer que, comme dans une classe de langue, il est sans doute possible d'instaurer des "gestes de la classe", qui feraient l'objet d'un travail au même titre qu'un item lexical (pour le passé, le présent et le futur par exemple, que l'on représente souvent gestuellement par un axe horizontal). Dans tous les cas, une véritable réflexion quant aux choix des supports non-verbaux nous semble indispensable à une pédagogie de la compréhension orale, et reconduisons les recommandations de Tellier (2008) selon laquelle un enseignement précoce en langue étrangère efficace repose sur un choix conscient et réfléchi des supports non-verbaux.

3. Aménagements du discours

a. Aménagements du discours et stratégies d'aides à la compréhension

Si le contexte (situation, indices visuels, gestes) fournit des repères pour l'accès au sens, le discours de l'enseignant peut lui-même faire l'objet de modifications et d'adaptations, de façon à en faciliter la compréhension. Comme dans toute interaction asymétrique entre locuteur natif et non-natif, on s'attend à ce que l'enseignant adapte son discours, et dans notre cas à double titre : d'une part parce qu'il s'adresse à des enfants, et d'autre part parce que ceux-ci ne maîtrisent pas la langue employée par l'enseignant. On sait en effet que les modifications du discours surviennent spontanément dans le discours de l'adulte à l'enfant (*caretaker speech* ou *motherese*²⁶), mais également lorsqu'un locuteur natif s'adresse à un locuteur non-natif (*foreigner talk*, ou xénolecte en français). La question n'est donc pas tant de savoir si des ajustements dans le discours auront lieu, mais de savoir lesquels, et si certains semblent être plus spécifiques à la classe de maternelle bilingue.

Nous rappelons les caractéristiques du langage adressé à l'enfant, ainsi que celles des adaptations du locuteur natif en conversation exolingue, dans le tableau ci-contre. Les deux types d'adaptations sont souvent comparées (Long 1981, Kramsch 1984) car elles mettent en jeu des stratégies similaires de la part du locuteur en position de maîtrise de la langue (l'adulte ou le locuteur natif) : contours intonatifs marqués, débit ralenti, énoncés courts, syntaxe simplifiée en combinaison avec des procédés d'élaboration (auto- et

²⁶ Comme le souligne le traducteur de Karmiloff et Karmiloff Smith (2003), les termes anglais sont couramment employés dans la littérature française, aussi n'y a-t-il pas véritablement d'équivalent francophone qui soit satisfaisant, à l'exception de la périphrase 'langage adressé aux enfants'.

hétéro-répétitions, expansions, où le locuteur plus expérimenté complète les énoncés de son interlocuteur).

Cependant, même si les procédés généraux sont semblables, des études plus précises ont montré que leurs réalisations dans le détail sont spécifiques. Par exemple, la hauteur tonale est plus élevée dans le langage adressé aux enfants que dans le langage adressé aux non-natifs, même si cette hauteur reste plus élevée, dans les deux cas, que dans une conversation entre deux adultes natifs (Uther, Knoll et Burnham 2007). Les fonctions de ces ajustements sont également différentes : dans le premier cas, il s'agit principalement d'attirer et maintenir l'attention de l'enfant et de l'accompagner dans le développement du langage, dans l'autre il s'agit d'aider à la réalisation et au bon déroulement de l'échange.

Il été établi que ces aménagements du discours jouent un rôle dans l'apprentissage du langage, même si le *motherese* n'est pas universel et que les opinions divergent quant à son impact réel dans l'apprentissage (Clark 2003). Dans le cas du langage adressé à l'enfant, il semblerait toutefois que les modulations dans le discours aident l'enfant à segmenter le discours, et que cette forme d'interaction avec l'adulte joue le rôle d'une préparation à l'utilisation sociale du langage (apprentissage des tours de parole). Dans le cas du *foreigner talk*, plusieurs études ont montré que ces aménagements améliorent la compréhension et l'intelligibilité du discours du natif (Gor et Long 2009).

Tableau 3 *Caractéristiques du langage adressé à l'enfant et du foreigner talk*

| | LANGAGE ADRESSÉ À L'ENFANT (MOTHERESE) D'après Karmiloff & Karmiloff-Smith (2003), Clark (2003), Florin (1999) | XÉNOLECTE (FOREIGNER TALK) D'après Tarone (1980), Brulhart (1986), Ellis(1994), Gor & Long (2009) |
|--------------------------------------|--|---|
| Phonétique, prosodie | Modulation de la prosodie (intonations exagérées, hauteur tonale élevée) Pausés plus longues Rythme d'élocution ralenti Hyperarticulation des voyelles | |
| | Répétitions syllabiques | Articulation claire Volume plus fort |
| Syntaxe & sémantique | Énoncés courts Syntaxe simple | |
| | Faible diversité lexicale Énoncés bien formés, structures récurrentes Complexification graduelle | Énoncés potentiellement agrammaticaux <i>(observé uniquement en situation de conversation exolingue et non en classe)</i> Utilisation des référents pleins plutôt que des pronoms |
| Stratégies dans l'interaction | Expansions (du discours enfantin, du locuteur non-natif = processus d' <i>élaboration</i>) | |
| | Répétitions fréquentes (énoncés, segments d'énoncés) Discours ancré dans le ici et maintenant | Répétitions (auto-répétitions ou répétitions des énoncés du non-natif) Questions en "ou" Questions fermées (oui/non) Requêtes de clarification, de confirmation |
| Fonctions | <i>Attirer et maintenir l'attention</i> <i>Structuration du flot de la parole</i> <i>Préparation à l'usage social du langage par les tours de parole</i> | <i>Faciliter la compréhension</i> <i>Faciliter l'interaction</i> <i>Éviter les pannes de communication</i> <i>Enseigner la langue, implicitement</i> |

Que se passe-t-il lorsque un adulte s'adresse à la fois à des enfants, en langue étrangère et en situation de classe ? Parmi les procédés cités, certains ne sont pas ou relativement peu présents dans notre corpus. La duplication des syllabes, par exemple, typique du *motherese*, ne se trouve pas dans nos séquences (ou uniquement sur des mots courants du lexique enfantin, comme "dodo" par exemple), sans doute parce qu'il s'agit d'une caractéristique valant pour le discours adressé aux bébés plutôt qu'aux enfants en âge d'être scolarisés. Du côté du *foreigner talk*, on notera que notre corpus ne présente pas d'énoncés agrammaticaux, et que les stratégies fonctionnant dans l'interaction, dont la liste ici n'est pas exhaustive, ne sont pas si nombreuses, en raison de la nature

éminemment magistrale de la parole de l'enseignant – les seules séquences où une véritable négociation du sens apparaît sont celles où les enfants sont invités à prendre la parole pour raconter leur weekend, par exemple. Nous nous pencherons plus en détail sur ces stratégies lorsque nous nous intéresserons à l'étayage de la production des élèves, la problématique traitée ici se focalisant davantage du côté des stratégies d'aide à la compréhension du discours enseignant. Enfin, nous ne retrouvons pas, dans notre corpus, la préférence des référents pleins plutôt que pronoms, habituellement associée aux *foreigner talk*.

Les types d'aménagement du discours cités ci-dessus se retrouvent donc pour partie dans notre corpus, et les avons répertoriés dans le tableau ci-dessous, accompagnés d'exemples.

Tableau 4 *Stratégies d'aide à la compréhension dans le discours*

| Stratégies d'aide à la compréhension par les aménagements du discours | | Exemples | Niveaux |
|---|---|---|--|
| Phonétique/ Prosodie | Modulation de la prosodie – intonations marquées ; emphases | P1: qu'est ce qui fait voler le cerf-volant pour le plaisir des enfants? ↗ # c'est le? ↗ # vent! (elle souffle) # (elle souffle) c'est le vent! # (tourne la page) qu'est ce qui fait voguer les bateaux vite, vite plus vite sur l'eau? # c'est le? ↗ (pointe du doigt l'illustration du vent) (VPS_01) M3: on fait pas le petit fou # hein # d'accord # au contraire # il faut être très sage # pour que Catherine se dise # oh comme Lex est sage! # d'accord # alors pour le moment ce matin nous allons aller dans la grande salle # Lex# # pour chanter # d'accord # il faut qu'on répète pour le spectacle de mercredi # hein # donc on va se mettre en rang # un beau rang # et on va aller dans la grande salle (MS09) | Principalement en PS/MS Théâtralisation lors de lectures d'albums (PS/MS/GS) <i>Absent en CP</i> |
| | Théâtralisation – jeux de voix | M2: oui alors on peut faire un petit poisson # on peut faire un barracuda # on peut faire un <i>gro:s</i> # un <i>gros</i> requin ou on peut faire une <i>grosse</i> E: baleine M2: (grosse voix) une grosse baleine # d'accord? (MS07) | PS, MS, GS <i>Absent en CP</i> |
| | Articulation claire, ralentie, pauses nombreuses | P1: qu'est ce qu'il fait Clément? # il? # (certains enfant soufflent) souffle # les # bou-gies (elle souffle) (VPS_01) G2: non c'est pas le champ de citrouilles ça # ça c'est le # c'est un mot un ptit peu compliqué en français # c'est le la-by-rinthe # on répète ce mot là? # (avec les élèves) la-byr-inthe (GS13) G1: [rythme de lecture très lent] c'est la nuit # it's night time c'est la nuit # tout le monde dort # <i>sauf</i> la lune # et les étoiles # pourtant # là haut # sur la colline # de la lu-mière # la lumière? # de la <i>lumière</i> # brille encore # aux fenêtres d'une # maison (GS01) | PS, MS Ponctuellement en GS (si problème, anticipé ou avéré) <i>Absent en CP</i> |
| Syntaxe | Enoncés courts | M1: alors on va faire aussi une photo # clic clic la photo # on va faire trois choses ce matin # la photo # <u>everybody</u> # <i>tout</i> le monde # va aller dehors # et on va faire la photo de <i>toute</i> la classe # et puis après # un groupe va faire la soupe de citrouille # non # et un groupe va aller à la bibliothèque # the library in French today # (MS01) | Tous niveaux |
| | Structures récurrentes - questions en qu'est-ce - présentatifs - on va + infinitif | G3: trois syllabes donc on a trois syllabes # dans le mot mercredi # et on va essayer de compter # qui est-ce qui veut m'aider à compter les <i>lettres</i> les lettres du mot # Isabella # tu veux m'aider à compter les lettres? # tu veux? # viens # tu peux venir # tu comptes les <i>lettres</i> pas les syllabes mais les lettres du mot # mercredi # on va écouter Isabella ²⁷ (GS14) | Tous niveaux |

²⁷ Cf. deuxième partie, chapitre IV pour plus de détails sur les structures récurrentes du discours enseignant

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| Interaction | Vérifications de compréhension | A5: alors le papier je vais vous montrer comment on va faire # on va prendre un petit morceau et on va le déchirer # ça veut dire quoi déchirer? (GS11) G3: euh ben après # une fois que vous avez <i>tout</i> fini # quand vous avez tout fini vous pouvez faire ça # d'accord? # ok tu le remets # tout le monde a compris? (GS13) | Tous niveaux |
| | Élaborations (expansions, hétéro-reformulations) | Gabriel: je suis resté dans ma maison C1: tu es resté à la maison? # Dans la maison? # tu n'es pas allé dehors? (CP09) | Rares |
| | Expansions métalinguistiques - paraphrases - synonymes - définitions | M2: qu'est-ce que c'est une tisane? # vous savez? # qu'est ce que c'est? # une tisane? # quelque chose qu'on boit # c'est un peu comme le thé # on met la feuille dans l'eau chaude et on attend un petit peu que ça infuse (MS12) C2: (lecture) alors il ouvre le tiroir de gauche # et là # (chuchote) il écarquille les yeux il ouvre les yeux tout grand (CP12) A5: là # ça aussi # sur la tige aussi # ça s'appelle la tige (CP16) C1: du parfum? # c'est un # c'est quelque chose qu'on met sur la peau (CP06) | À partir de la MS puis tous niveaux |
| | Questions fermées | G3: ah le cactus! # très bien # qu'est ce qui est <i>do:ux</i> dans le sac de Tatou? #Reba # qu'et ce qui est dou:x? # qu'est qui est doux dans le# c'est quoi? # qu'est ce qui est dou:x? # qu'est ce qui est doux dans le sac de Tatou? # est-ce que c'est # la rose? Plusieurs: non (GS15) | Tous niveaux (dialogue pédagogique) |
| | Auto- Répétitions | G2: et voilà # il va falloir faire la toile de l'araignée Gypsy # d'accord # hein?# c'est la toile d'araignée # alors pour cela vous allez utiliser quoi # comment on va faire la toile de l'araignée # avec quoi (GS08) | Tous niveaux sauf CP |
| | Rappels/Rétrospection | G2: non # non # pas le droit aux cacahuètes! # pas # pas de <u>nuts</u> ici donc non non # c'est quoi des épinards? # regardez # regardez dans Patou la mèle tout à un moment # elle le dit # regardez rappelez-vous la sorcière cuisinière- cuisinière pardon (va chercher le livre) (GS12) | À partir de la MS puis tous niveaux |
| | Alternance codique (code-switching) | M1: alors on va faire aussi une photo # clic clic la photo # on va faire trois choses ce matin # la photo # everybody # <i>tout</i> le monde # va aller dehors # et on va faire la photo de <i>toute</i> la classe # et puis après # un groupe va faire la soupe de citrouille # non # et un groupe va aller à la bibliothèque # the library in French today # (MS01) | Dépend du profil de l'enseignant Quasi-absent en CP |

Plusieurs phénomènes retiennent notre attention. D'une part, ces stratégies d'aide à la compréhension varient selon le niveau des classes : nous avons été frappée, lors de nos réécoutes et de nos transcriptions, de constater que le discours enseignant en CP présentait peu d'adaptations - mis à part dans l'interaction, plus lente et plus laborieuse que dans une classe de francophones natifs. Les modifications au niveau phonétique et prosodique en particulier semblent surtout valoir pour les enfants de maternelle à proprement parler, de la petite à la grande section.

D'autre part, deux spécificités émergent. On peut les considérer propres à l'enseignement, sinon bilingue, des langues en général (Cicurel 1985, Causa 2002) : le *code-switching* d'un côté, et ce que nous appellerons expansions métalinguistiques de l'autre (définitions, synonymes et paraphrases). Nous développerons leurs fonctions dans les points suivants.

Il reste difficile d'identifier si ces aménagements du discours sont produits parce qu'il s'agit de s'adresser à des enfants, s'il y a une véritable stratégie préexistante en vue de faciliter la compréhension en langue étrangère, ou s'il s'agit tout simplement de manifestations discursives propres à la pédagogie en maternelle (comme les questions fermées, par exemple, qui peuvent aussi bien correspondre à une caractéristique du *foreigner talk* ou au dialogue pédagogique). Les situations d'incompréhension fournissent néanmoins de bons indices pour répondre à cette question.

Comme le fait remarquer Cicurel (1990), "une classe de langue dans laquelle la compréhension de la langue étrangère est le souci permanent voit la multiplication de stratégies de communication à propos de l'élucidation du sens" (p.26). Dans notre cas, les situations d'incompréhension font en effet émerger un cumul, et une multiplication de diverses stratégies :

E: I don't understand

G2: tu comprends pas ce qu'il se passe là? # Léo # le petit garçon là # (débit lent, articule bien) il était # sur l'arbre # il est # *tombé* # d'accord? # regarde là c'est l'arbre # il est *sur* l'arbre # il a sauté (G2 se lève et saute) il est tombé # oh! (G2 tombe, les élèves rient) il s'est cassé le bras! # tu comprends? # tu vois? # il s'est *cassé* le bras # on répète ça?
(GS10)

Outre l'appui sur le multimodal (l'enseignant montre une illustration, puis fait des gestes), à partir du moment où l'incompréhension se manifeste, l'enseignant ralentit son débit, balise son discours de nombreuses pauses, emphases et répétitions ("il était # sur l'arbre # il est # *tombé* # d'accord?"). Cette multiplication des modifications du discours se

constate également lorsque l'enseignant s'adresse aux enfants en difficulté en français, lors des séances de langage avec les groupes plus faibles. Les changements étant perceptibles et marqués, il y a donc trace d'une stratégie consciente de la part de l'enseignant pour permettre aux élèves d'accéder au sens.

Si stratégies d'aide à la compréhension il y a de la part des enseignants, celles-ci se trouvent donc sur un continuum d'adaptations liées à l'âge des enfants (les jeux sur la voix, l'emphase, permettent d'attirer l'attention et de rendre le discours ludique, et auraient lieu dans une maternelle monolingue), jusqu'à une véritable volonté, plus marquée, d'aide à la compréhension du français comme illustré ci-dessus. Ce continuum de stratégies illustre comment, y compris dans le discours et les stratégies discursives des enseignants, l'enseignement du français comme langue de scolarisation est une articulation constante entre divers types de pédagogies, de la pédagogie de la langue maternelle et des langues étrangères.

Ce qui émerge fortement de notre corpus, cependant, c'est que toutes ces stratégies dans le discours sont utilisées quasiment toujours conjointement avec un support multimodal – image, tableau, gestes, mime. Lorsque le contenu est plus abstrait et qu'il est difficile de l'illustrer concrètement, les chances que l'enseignant ait recours au code-switching sont accrues, ce qui inscrit l'alternance codique comme stratégie de compréhension particulièrement à l'œuvre en classe bilingue.

b. L'alternance codique comme mode d'interaction constitutif de la maternelle bilingue

i. L'inévitable alternance codique

La question du recours à la langue maternelle du public d'apprenants par les enseignants traverse l'histoire de la didactique des langues étrangères. C'est, comme la montré Daniel Coste (1997), dans le rejet de la langue maternelle que se sont construits les courants didactiques du 20^{ème} siècle, en partie en réaction contre les méthodes grammaire-traduction, ou les approches contrastives sous-tendant la méthode audio-orale. Entrave à la "vraie" communication en langue étrangère, la langue maternelle des apprenants n'aurait pas sa place dans la classe : sinon, comment les élèves seraient-ils suffisamment exposés à la langue qu'ils doivent apprendre, dans des conditions les plus authentiques possibles ?

Depuis une vingtaine d'années, les tentatives de rapprochement entre recherches sur le bilinguisme, sociolinguistique et didactique des langues étrangères ont tenté d'opérer un glissement, de cette langue maternelle obstacle à une langue maternelle "tremplin", "relais" vers la L2, utile dans les processus d'apprentissage (Moore 1996, *ELA* n°108, 1997). De ce rapprochement de champs disciplinaires, on notera un changement de terminologie : plutôt que de parler de l'utilisation de la L1 du public, on parlera d'alternance codique.

L'alternance codique se définit comme l'utilisation alternée, dans un même énoncé ou une conversation, de deux ou plusieurs langues (Grosjean 1982). Phénomène bien étudié en sociolinguistique et dans les travaux sur le bilinguisme, l'attention des chercheurs s'est surtout portée sur la grammaire du code-switching, ses différences avec l'emprunt lexical, ses fonctions comme stratégie conversationnelle. Il s'agissait également de combattre les représentations d'un "mélange de langues", pensé en termes d'interférences, trahissant une mauvaise connaissance et maîtrise des deux langues, et de démontrer qu'il s'agissait d'un phénomène ne devant rien au fruit du hasard, obéissant à des règles syntaxiques précises, attestant à l'inverse d'une grande dextérité dans la manipulation des deux systèmes (ou plus) de la part du locuteur bilingue.

En didactique des langues, parler d'alternance codique en classe revient à considérer la classe comme un espace bilingue, où tous les répertoires verbaux des apprenants et des enseignants sont pris en compte et peuvent être utiles à l'apprentissage, plutôt que de les considérer comme des obstacles. Les recherches en acquisition des langues se sont ainsi intéressées au code-switching sous l'angle des stratégies de communication, au départ surtout du côté des élèves, avec le même glissement de perception (de stratégie d'évitement, d'abandon, à stratégie de communication). Restait à étudier de plus près l'alternance codique des enseignants, comme stratégie d'enseignement (Castellotti 1997, 2001, Causa 2002).

On sait que les a priori restent tenaces sur cette question, parfois à la limite du tabou, en classe de langue. En enseignement bilingue, nos entretiens trahissent ces représentations, vite mises à mal par la réalité du terrain :

M2: une collègue d'espagnol avait utilisé le enfin elle disait c'est de l'immersion avec un gilet de sauvetage # je trouve que c'était un assez bon résumé euh parce que moi j'ai encore fin on est encore en octobre on **est en novembre j'ai encore parfois recours à la traduction** notamment avec grâce à A1, mais euh ...ouais **je me sentirais pas de faire du...**

I: oui bien sûr, du 100%

M2: **de l'immersion totale. J'ai essayé la première année où je suis arrivé, ça a pas marché** donc euh je l'ai pas refait (E_M1)

G3: [la première année] ça a été difficile. Ca a été difficile, parce que **le message qui est passé par l'administration c'est parlez français parlez français parlez français**, dès le départ, et euh... **et en fait... tu te rends compte que en fait c'est impossible de créer un lien avec des enfants qui comprennent pas...** donc mais c'était au début difficile parce que tu commences et tu te dis bon et **tu veux bien faire** etc et finalement **moi j'ai le sentiment qu'on se met beaucoup de bâtons dans les roues de vouloir euh que parler français parce que je pense que ça marche pas, et je pense que c'est pas comme ça que ça marche dans un milieu bilingue...** Et donc moi je me suis rendue compte et appris au fur et à mesure que parler français ne marche qu'à partir du moment où ils ont une certaine base, et en grande section cette année, je peux le faire
(E_G3)

Constat et expériences identiques chez ces deux enseignants : on essaie "de bien faire" au début en ne parlant que français... pour arriver à la conclusion, très nette, que "ça ne marche pas". G3, enseignante franco-américaine, a l'avantage d'ancrer son raisonnement dans l'expérience et ses propres représentations du bilinguisme : "*je pense que ce n'est pas comme ça que ça marche dans un milieu bilingue*", ce qui rejoint l'idée de Daniel Coste (1994) qu'il serait artificiel, de surcroît dans un enseignement qui se veut et se définit comme *bilingue*, de mettre de côté la langue des enfants.

Il apparaît effectivement artificiel de ne pas prendre en compte la langue des enfants dans la mesure où, en outre, l'anglais fait non seulement partie du répertoire verbal des enfants, mais également des enseignants, puisqu'ils vivent et travaillent aux États-Unis, interagissent en anglais quotidiennement, même au sein de l'école avec d'autres membres du personnel administratif ou technique – l'anglais fait donc partie du répertoire verbal de tous les acteurs de la classe. À ce constat s'ajoute le fait que les enfants, comme nous l'avons montré en amont, construisent de toutes façons leur raisonnement par l'anglais et qu'il s'agit pour eux d'un appui pour aller vers le français. Dans ces conditions, pourquoi ne pas considérer la L1 comme un outil pédagogique ?

L'alternance codique, dans notre contexte, apparaît donc non seulement comme légitime, mais surtout inévitable. Au sens large elle est, selon nous, constitutive de l'enseignement bilingue en maternelle, car, très simplement, sans la langue maternelle des enfants, il n'y aurait pas de communication avec les enseignants. La plupart des échanges, en effet, et ce jusqu'à ce que les enfants soient autonomes dans leur production en français, se conduisent dans une alternance anglais/français :

M2: répète Natalie?
 Natalie : he was bored *il s'ennuyait*
 M2: oui peut-être qu'il s'ennuie oui
 Natalie: he was- he was lonely *il se sentait tout seul*
 M2: je pense qu'il se sent un peu tout seul ouais
 A1: aussi peut être
 Danica : he could just sneak by # he could just sneak to his # *il pourrait juste se faufiler/ il pourrait*
mmm and then he can leave back home *se faufiler jusque sa.... mmm et après*
il peut rentrer à la maison
 M2: on va voir # on va voir s'il rentre à la maison
 (MS03)

Avant le CP, la majorité des énoncés de notre corpus se construisent sur ce mode d'alternance fluide, où les enfants participent en anglais tandis que leurs énoncés sont acceptés, souvent repris en français (alternance "écho" de la part de l'enseignant), comme c'est le cas ici (*he was bored – oui, peut-être qu'il s'ennuie*). Comme les autres extraits de cette séquence l'ont montré, et comme nous l'avons mentionné plus haut, ce n'est pas parce que les enfants participent en anglais qu'ils ne travaillent pas leur compétence en français : la compréhension du français est l'un des enjeux de la séquence, où l'enseignant lit un album, et les hypothèses formulées par les élèves, en anglais, sont précisément la trace verbale de ce processus de compréhension de l'oral. Les deux langues fonctionnent donc ici de pair, en passant de l'une à l'autre comme des vases communicants, la langue maternelle servant de relais vers la langue cible.

Au vu de ce mode de fonctionnement interactionnel, l'une des conclusions pour l'enseignement bilingue en maternelle est qu'il nous semble indispensable que l'enseignant soit relativement à l'aise avec la langue maternelle des enfants. L'enjeu est d'autant plus grand avec les jeunes enfants : comme le souligne G3 dans l'extrait ci-dessus, la langue maternelle permet d'établir un *lien* entre l'enfant et l'enseignant, et vice-versa, sans quoi un certain malaise peut s'instaurer :

M3: voilà exactement # **et cette année je suis très frustrée et les enfants aussi je pense # euh surtout les anglophones qui arrivent et qui ne comprennent rien à ce que je dis #** à ce que je raconte # **et qui à la rigueur me boudent un peu** entre guillemets # parce que # parce que ben je parle une autre langue et ils me regardent comme si j'étais euh...
 (...)
 M3: **mais du coup j'ai des enfants qui me parlent pas du tout**

I: ah

M3: Thomas(...) **il m'évite tu vois #** parce que euh parce que ben je...(...) **j'ai des enfants qui vont plus voir A3 parce qu'ils savent qu'ils vont peut-être comprendre plus ou parce qu'ils peuvent parler en anglais**
(E_M3)

Cette enseignante ressent ses difficultés en anglais comme un frein à un relationnel serein avec les enfants : la maîtrise de la L1 des enfants chez l'enseignant est donc gage, selon nous, de conditions favorables d'apprentissage et de conditions favorables de communication.

ii. *Manifestations des alternances codiques*

Au-delà de l'alternance codique comme mode constitutif de l'interaction en maternelle bilingue, l'alternance codique de l'enseignant peut être considérée comme une stratégie parmi les autres aménagements du discours, pour faciliter la compréhension du discours en français. Beaucoup d'études se sont penchées sur les manifestations, le rôle et les fonctions de l'utilisation de la langue maternelle par l'enseignant à la fois en enseignement bilingue, mais plus largement, en classe de langue étrangère (Martin-Jones 1995, Castellotti et Moore 1997, Castellotti 2001, Causa 2002), aussi avons-nous surtout souhaité savoir si des spécificités se dégagent en raison du public très jeune d'apprenants.

Comment se manifestent les alternances des enseignants dans notre corpus? Du point de vue syntaxique, ces alternances codiques ont quasiment toutes la particularité d'être marquées prosodiquement (introduites et encadrées par une pause), et de mettre en jeu soit des énoncés complets (1), soit des items lexicaux ou syntagmes nominaux seuls (2):

1. P1: euh Michelle tu viens là? # viens Marie Marie # Marie! # you need to be careful
when there are people sitting you need to be careful okay # Michelle tu viens là?
(PS01)

2. M1: non # ça doit arriver i-ci # à ce trait # this line (MS02)

Ces alternances paraissent donc moins créatives, et plus contrôlées que les alternances codiques que l'on peut trouver dans les parlars bilingues informels, par comparaison avec des énoncés tels que "*Sometimes I start a sentence in Spanish y la termino en español*", pour reprendre le titre de l'article de Shana Poplack (1980), sans

doute en raison de la fonction didactique de ces alternances, que nous détaillerons dans le point suivant.

Avant l'analyse de nos données, nous avons émis plusieurs hypothèses :

- la fréquence des alternances diminuerait avec le niveau des enfants, proportionnellement à leur aisance grandissante à comprendre le français
- les alternances seraient dépendantes du niveau en français du locuteur, autrement dit, plus l'interlocuteur serait estimé comme en difficulté en français, plus le code-switching émergerait
- étant donné la valeur de lien, et la valeur affective de la langue maternelle, les alternances seraient surtout produites dans des interactions individuelles plutôt que collectives

L'ensemble des alternances produites par les enseignants est disponible en annexe 2. Nous y avons répertorié toutes les alternances, à l'exception de celles que nous avons considérées comme "constitutives" de la classe, comme exemplifié ci-dessus, dans lesquelles se sont les enfants qui recourent à la L1, et non l'enseignant.

Ce classement permet de voir, au premier coup d'œil, qu'il existe une évolution très nette des pratiques selon le niveau des enfants. Alors que l'anglais est utilisé dans toutes les classes de maternelle (PS, MS, GS), sans différence de fréquence, que ce soit par les enseignants ou les assistants, il n'y a pratiquement plus aucune alternance en CP, et ce dans les trois classes observées. Les alternances produites en CP sont en effet très ponctuelles (10 recensions sur 17 séquences), et ne concernent que quelques items lexicaux, qui sont soit des reprises hétérodéclenchées, qui servent de validation de l'énoncé de l'élève (1), des traductions d'un mot en anglais (2), ou ce que l'on appelle des "tag-switches" (Poplack 1980), marqueurs de discours anglais ponctuant le discours français, qui traduisent l'appartenance de l'enseignante française à un mode de vie bilingue en-dehors de sa classe (3):

- (1) Logan: mm # lipstick
C1: du lipstick c'est quoi
(CP06)
- (2) C2: comment on dit en anglais? # comment ça s'appelle ça? # hein un space suit non?
(CP11)
- (3) C3: tu as mangé un mouton? # Jasmine # ouais un mouton #est-ce que c'était une fête spéciale ou non ou juste comme ça?
Jasmine : non
C3: okay juste comme ça c'était bon?
(CP14)

Notre première hypothèse se trouve donc validée : la fréquence des alternances diminue avec le niveau des enfants, autrement dit, plus les enfants sont autonomes en français, moins les alternances se produisent. Cependant, nous ne nous attendions pas à une chute aussi nette des pratiques d'alternance arrivés en CP, et pensions trouver une diminution plus graduelle entre la petite section et la grande section, ce qui n'est pas nécessairement le cas.

Notre deuxième hypothèse, selon laquelle les alternances seraient plus fréquentes selon le niveau estimé en français des enfants, est plus difficile à confirmer, simplement parce que notre échantillon possède peu de séquences avec des groupes considérés comme faibles, ce qui ne permet pas réellement de comparaison en termes quantitatifs. Il semblerait, cependant, que les enseignants utilisent plus volontiers l'anglais avec des enfants qu'ils savent en difficulté : ainsi P1, dans la séquence audio et dans la séquence vidéo s'adresse-t-elle toujours au même petit garçon en anglais, qui semble par ailleurs peiner à suivre le cours des activités en français. Notre corpus présente d'autres exemples similaires, à divers niveaux hors CP.

Notre troisième hypothèse postulait qu'étant donné que la langue maternelle pouvait être perçue comme un vecteur plus affectif, les enseignants auraient surtout recours à l'anglais de manière individuelle (ou en petit groupe) plutôt que collective. Nous ne pouvons réellement valider cette hypothèse, puisque 114 alternances sont produites dans des énoncés à destination d'un locuteur, ou un groupe restreint de locuteurs (hors groupe classe), tandis que 95 ont une dimension collective. Les alternances semblent donc être quasiment autant réparties individuellement que collectivement.

Ces hypothèses doivent cependant être nuancées par un constat très frappant dans nos données : le nombre, et le type d'alternances produites dépend de façon très nette des enseignants, de leur profil, et, entre autres, de leur biographie langagière. Le critère de l'âge, ou du niveau des enfants n'est peut être donc pas tant déterminant que les parcours langagiers des enseignants, et leur attitudes. Ainsi, comment expliquer la différence entre G1; G3, toutes deux recourant à l'alternance codique de façon fréquente, et leur collègue G2, enseignant au même niveau, mais ne produisant que très peu d'alternances ? Les différences dans leurs pratiques d'alternance ne sont pas à chercher du côté d'éventuelles représentations de la langue maternelle comme néfaste à l'apprentissage de la langue cible : il faut souligner qu'aucun enseignant n'a émis de jugement négatif sur l'alternance. Sans doute ont-ils tous compris, comme nos extraits d'entretien l'ont montré, que celle-ci

est constitutive en maternelle et qu'il savent tous qu'il est illusoire de ne prôner aucun recours à l'anglais en classe à ce stade.

Les quatre enseignantes qui alternent le plus (P1, M1, G1, G3) sont, sans surprise, installées depuis longtemps aux États-Unis, trois d'entre elles étant mariées avec un anglophone, toutes les quatre mères d'enfants élevés de façon bilingue, et, pour G3, élevée elle-même dans un environnement bilingue. Ce qui nous a frappé dans les entretiens, c'est que toutes les quatre, bien plus que les autres enseignants, semblaient faire preuve d'une conscience accrue de ce qu'était le bilinguisme selon elles, ou ce qu'il devrait être :

G3: moi j'ai le sentiment qu'on se met beaucoup de bâtons dans les roues de vouloir euh que parler français parce que je pense que ça marche pas, et je pense que **c'est pas comme ça que ça marche dans un milieu bilingue...**(E_G3)

G3: et je pense aussi définitivement qu'ils serait beaucoup mieux mais ça serait une école qui coûte encore plus cher mais je pense que ça serait très bénéfique d'avoir un enseignant en permanence dans la classe # un français et un anglais et ça ça serait **du vrai bilinguisme** pour moi (E_G3)

M1: mais non mais je sais pas moi je suis pas... je suis pas convaincue par le bilinguisme [ici] # vraiment pas # vraiment pas # **je pense que le bilinguisme il est intéressant quand il vient dans une situation familiale qui s'y prête** (E_M1)

Leur représentation du bilinguisme scolaire, est, sans conteste, influencée par leur vision et leur vécu de situations de bilinguisme familial. Si cette vision peut comporter des risques (un bilinguisme familial ne saurait être reproduit en contexte scolaire), elle joue un rôle sur l'utilisation des langues en classe : ces enseignantes n'hésitent pas à recourir à l'anglais et à tirer profit de l'anglais en classe, parce qu'elles savent qu'il est artificiel de ne pas y avoir recours.

Quant aux enseignants qui alternent le moins, plusieurs facteurs sont à évoquer – dans un cas (M2), les alternances sont surtout produites par l'assistante, qui est de langue maternelle anglaise, sans que M3 ne semble particulièrement mal à l'aise vis-à-vis des alternances, qu'il produit ponctuellement seulement, dans un anglais fluide et idiomatique, ce qui ne nous permet pas de réellement faire de commentaire général quant à ses pratiques. M3, en revanche, nous a confié ne pas être à l'aise en anglais et est en insécurité quant à ses capacités à utiliser cette langue avec les enfants (ce qui ne l'empêche pas, très ponctuellement, de produire quelques alternances, mais de façon peu assurée). Même configuration avec G2, peu à l'aise en anglais, estimant son niveau d'anglais à l'époque des enregistrements comme lacunaire et approximatif, bien que suffisant pour se faire comprendre et communiquer avec les parents d'élèves.

Dans ces deux derniers cas, ce qui est intéressant, c'est que des représentations du bilinguisme viennent également éclairer, et justifier le fait de ne pas recourir à l'anglais : pour G3, il était important d'être "le référent français" et déclare avoir tenté de leur faire croire qu'il ne comprenait pas l'anglais, tandis que M3 utilise le principe "une personne une langue" de Grammont et Ronjat :

M3: (...) j'étais là au secours # tu vois y'en a qui s'évadent # qui regardent partout y'en a qui se lèvent et qui vont jouer # hein # y'en a qui voilà # **et donc au début ça a été très difficile # surtout que je ne parle pas anglais euh je ne parle pas très très bien anglais**

I: oh quand même ça va

M3: ouais mais c'est toujours tu vois je peux pas dire sur l'instant

I: sur l'instant t'arrives pas à dire

M3: je peux pas dire euh pour les rassurer ouh euh # c'est souvent fais-ci fais-ça tu vois c'est assez # bon # donc tu vois sur ce côté là j'étais assez frustrée en me disant mince les pauvres bon # **et en même temps une personne une langue tu vois c'est le truc euh** #bon # autant au CP je pouvais le faire # ici # si tu veux que les enfants soient rassurés soient... tu peux pas quoi

(E_M3)

On voit la trace, que ce soit chez M3 ou chez G2 avec l'expression "le référent français", de ces différents discours sur le bilinguisme, dont on sait maintenant qu'ils ne véhiculent pas nécessairement des principes valables, mais qui restent, comme on le voit ici, particulièrement prégnants dans les représentations des locuteurs, qui sont pourtant ici acteurs en enseignement bilingue. À la différence des enseignantes qui alternent le plus en classe, ces représentations ne sont pas ancrées dans un *vécu* bilingue et, on le voit bien dans l'intervention de M3, semblent surtout rassurer l'enseignant dans sa pratique, quand il se sait en défaut de maîtrise de la L1. La fin de son intervention, cependant, montre qu'elle a conscience qu'en maternelle, ce principe d'un interlocuteur par langue n'est pas possible.

Ce qui semble donc être prépondérant dans les pratiques d'alternance, et peut-être plus qu'une adaptation au niveau des enfants ou à leur âge, c'est le profil de l'enseignant, comme l'ont déjà suggéré des auteurs comme Moore (2006) ou Causa (2002). Mais nos données nous permettent d'aller plus loin : les alternances codiques semblent avant tout dépendre de ce que l'on pourrait appeler la *conscience bilingue* de l'enseignant, en lien avec ses représentations et son vécu du bilinguisme, incluant notamment un rapport à la fois décomplexé et réfléchi aux langues et à leur utilisation alternée en classe.

iii. *Les fonctions de l'alternance codique en maternelle*

Si les alternances codiques de notre corpus ressemblent peu aux alternances codiques pratiquées dans les milieux bilingues informels, car moins créatives et cantonnées à des alternances assez marquées syntaxiquement, c'est sans doute en raison de la dimension didactique qui les caractérise. Nos alternances correspondent à la typologie établie par Maria Causa (2002) pour le code-switching des enseignants de langue. Elle distingue quatre types d'alternances codiques : la mise en correspondance bilingue (mise en relation explicite d'éléments des deux langues, par exemple "*en anglais on dit X, en français on dit Y*"), les équivalences métalinguistiques (faisant intervenir des verbes métalinguistiques, tel que *X signifie Y*), les activités de reprise (formulation d'un mot en langue cible doublée par l'équivalent en langue source ou vice-versa), et enfin le parler bilingue (passages dynamiques d'une langue à l'autre, sans reprise, sans équivalences ou de mise en correspondance bilingue). Ces quatre catégories forment un gradient, de la dimension métalinguistique la plus explicite à un effacement total de toute commentaire sur la langue, pour se rapprocher d'une dimension simplement communicative, et non plus méta-communicative.

| | | |
|--|---|---|
| <i>Mise en correspondance bilingue</i> | Mise en relation explicite (<i>en anglais on dit, en français on dit</i>) | A5: voilà on va <u>turn</u> # <u>to tear</u> je crois en anglais (GS11) |
| <i>Équivalences métalinguistiques</i> | <i>X signifie/veut dire/ s'appelle Y</i> | E: <u>what does that mean?</u> G1: la mèle tout it means that <u>she's mixing everything</u> (GS01) |
| <i>Reprise</i> | Reprise/reformulation | P1: tu aimes bien? # you like it? (PS) |
| <i>Parler bilingue</i> | Passage dynamique d'une langue sans reprise | G3: bleu! # dans le sac bleu on a mis toutes ces choses-là # okay # Amalia you're gonna have to calm down # okay? # merci (GS15) |

Tableau 5 *Alternances codiques de l'enseignant, selon Causa (2002) (exemples tirés de notre corpus)*

Dans notre corpus, deux de ces catégories sont quasiment absentes : les mises en correspondance bilingue, et les équivalences métalinguistiques. Les reprises et les alternances de type parler bilingue se répartissent de façon sensiblement égale. Cette répartition s'explique sans doute par le fait qu'en enseignement bilingue, le fond prime sur la forme ; il y a donc finalement peu de parenthèses et d'arrêts métalinguistiques véritablement explicites.

Cette typologie, ainsi que d'autres études (Moore 1994), ont fait ressortir une dichotomie dans l'emploi des alternances en classe : certaines seraient plus axées du côté acquisitionnel (chez Causa, la mise en correspondance bilingue et les équivalences métalinguistiques participent à ce but, la reprise étant une catégorie médiane), d'autres plutôt du côté communicatif. Dans notre corpus, cette délimitation n'est pas si claire, aussi avons-nous ressenti le besoin de proposer notre propre modèle quant aux fonctions des alternances codiques de l'enseignant en maternelle de type immersive.

La littérature sur le code-switching en classe est abondante, et s'est intéressée de près à ses manifestations : quand se produisent les alternances, où et comment dans l'interaction, qui alterne, et pourquoi ? Pourtant, pour savoir à quoi sert l'alternance codique, ne serait-il pas utile de prendre le problème à l'envers, et de raisonner en termes d'espace négatif - à savoir, non plus se focaliser sur les apparitions du code-switching, mais sur son absence ? Dans notre corpus, chez les enseignants qui pratiquent l'alternance codique, la réponse est assez claire : l'alternance codique n'apparaît pas, ou peu, s'il y a suffisamment de supports redondants en situation pour assurer la compréhension de la tâche en cours, ou si la tâche est comprise (cf. III). L'alternance codique sert donc, en priorité, à ce que l'enseignant soit compris et à ce que la communication se déroule et soit maintenue dans les meilleures conditions possibles.

Assurer la compréhension serait ainsi une sorte d'hyper-fonction de nos alternances, qui viendra se doubler de fonctions plus spécialisées, réparties selon deux catégories : les alternances que nous appellerons de soutien, pour lesquelles la tension vers le français et son apprentissage est présente, et les alternances à visée pédagogique au sens large. Selon nous, toutes les alternances en classe, à l'exception des "tag-switches" de type "*well, j'ai besoin que tu t'assoies*" ont en effet une dimension didactique.

- Les alternances de soutien

Ces alternances ont toutes pour point commun de venir en renfort du discours en français, et fonctionnent ainsi comme des balises (Moore 1996) auxquelles les enfants peuvent se raccrocher. Trois fonctions peuvent être dégagées : les alternances de prévention, les alternances négociées et les alternances de focalisation.

Une stratégie de compréhension émane du souhait du locuteur de se faire comprendre, et peut donc se produire soit par anticipation d'un problème potentiel, soit comme tentative de résolution d'un problème déjà constaté. À ces deux stratégies

correspondent deux sortes d'alternances codiques, que nous avons appelées *alternance de prévention* et *alternance négociée*.

L'*alternance de prévention* se produit ainsi sur des items que l'enseignant(e) estime difficiles ou potentiellement problématiques, afin d'empêcher, ou de minimiser d'éventuels problèmes de compréhension qui pourraient se produire.

G1: (lecture d'album) (...) QU'EST-CE QUE TU FABRIQUES! # s'écrie la sorcière # des épinards # spinach # avec des sauterelles? # with crickets # be:u:rk # je DETESTE les sauterelles # I hate crickets (GS01)

Dans cet extrait, l'enseignante lit un album. Deux items lexicaux sont ici potentiellement problématiques car inconnus des enfants : les *épinards*, les *sauterelles*. L'anticipation de ces difficultés provoque donc trois reformulations en anglais. Ce type d'alternance se retrouve dans bon nombre de séquences. Il peut également servir à opérer une synthèse (de consignes qui viennent d'être données, par exemple), ou donner des clarifications sur des instructions qui viennent d'être énoncées en français :

A4: (...) il faut chercher des choses # dans le magazine # par exemple ouh je veux- je veux cette chaussure pour moi # par exemple # Oliver tu vas t'asseoir à ta table s'il te plaît # je vais prendre cette page # et je vais *couper* # la botte # d'accord? # ça sera pour moi # je vais prendre une botte # comme # celle-ci d'accord? # alors je mets de côté et ça va être pour moi # après je vais choisir # par exemple # une veste # je vais la mettre de côté après on va les mettre tous ensemble avec de la colle d'accord?# so what I want you to do is choose the pieces of your body first but not glue yet # then we'll put it together and we'll glue at the end # okay # so you guys look at the magazines and cut what you need # okay? # there's a lot of magazines (GS06)
(alors ce que je veux que vous fassiez, c'est que vous preniez les morceaux de votre corps en premier, mais que vous ne les colliez pas tout de suite, après on les regroupera et on collera à la fin. Alors regardez les magazines et coupez ce dont vous avez besoin d'accord? Il y a beaucoup de magazines)

L'*alternance négociée*, en revanche, apparaît plutôt comme stratégie de dernier recours, lorsque la compréhension en français pose manifestement problème. L'extrait suivant prend place dans un atelier, où l'assistante essaie de s'assurer que la consigne a été comprise avant le début de la tâche. La tâche est complexe (il s'agit de diviser une citrouille dessiner sur le papier en quatre parties, la difficulté résidant dans le fait qu'il faille uniquement dessiner trois lignes) et les enfants ne comprennent pas exactement ce qu'ils sont censés faire. L'échange, en conséquence, est laborieux :

A5: alors je regarde ma citrouille mais ma citrouille elle a combien de parties là Jacob? # y'a combien de parties dans ma citrouille?
Jacob: zéro
A5: y'en a zéro? # ah ben non y'en a pas zéro # how many parts in my ci- in my citrouille? # how many parts? # Jacob (GS11)

Contrairement à l'énoncé précédent, l'alternance ici ne vient pas par anticipation du problème, mais comme solution possible à un problème constaté – l'enfant n'a pas donné la bonne réponse à la question posée, et il est possible que sa mauvaise réponse soit due à une mauvaise compréhension de la consigne en français. L'anglais vient donc comme solution envisagée suite à un problème avéré.

Enfin, les alternances soutien peuvent prendre la forme d'alternances de *focalisation*. Nous avons peu d'occurrences de ce type d'alternance dans notre corpus, néanmoins elles nous paraissent intéressantes dans le sens où elles présentent une très forte visée didactique.

- (1) but how do you know that these parts is le titre? *mais comment tu sais que ces parties, c'est le titre?*
c'est marqué
 E: it says *c'est marqué*
 G1: it says le titre? *c'est marqué le titre?*
(c'est marqué le titre?)
 E: no
 G1: how do you know it's le titre? # how do you know it's the title? *mais comment tu sais que c'est le titre? comment tu sais que c'est le titre?*
 (GS01)
- (2) G3: qu'est ce que c'est? # Reba?
 Reba: yellow *jaune*
 G3: oui! #c'est quoi yellow c'est quoi cette couleur *c'est quoi jaune*
 Ensemble: jaune
 G3: jaune # can you say jaune? *tu peux dire jaune?*
 (GS15)

Dans ces deux extraits, l'anglais permet d'isoler un item en français – *le titre* dans le premier extrait, et le mot *jaune* dans le deuxième. Ces alternances ont la particularité de mettre en exergue, de focaliser et par conséquent d'attirer et de resserrer l'attention sur un seul item linguistique. On peut suggérer qu'elles favorisent sans doute la segmentation des mots français, mais cela resterait à vérifier auprès des enfants. Ces alternances ne sont pas des alternances de reprise, et correspondent donc à la catégorie "parler bilingue" chez Causa, et devrait, selon sa typologie, avoir une visée plutôt communicationnelle. Pourtant, la visée acquisitionnelle de ces alternances semble ici plus forte que dans les autres types d'alternances.

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| Alternance de prévention | Reprise par anticipation | G1(<i>lecture d'album</i>) et toi? # veux tu faire # un petit somme? ## non! # non merci! # fait Patou en reculant # quand on dort # on ne voit rien # on n'entend rien # il ne se passe rien # <u>when you sleep you can't see anything</u> (GS02) |
| Alternance négociée | Reprise comme solution à un problème avéré | A5: y'a combien de parties dans ma citrouille? Jacob: zéro A5: y'en a zéro? # ah ben non y'en a pas zéro # <u>how many parts in my</u> ci- <u>in my</u> citrouille? # <u>how many parts?</u> # Jacob (GS11) |
| Alternance de focalisation | Mise en exergue d'un item | G3: jaune # <u>can you say</u> jaune? (GS15) |

Tableau 6 Alternances de soutien

- Les alternances à visée pédagogique au sens large

Toutes les alternances produites par les enseignants ne sont pas nécessairement en rapport avec un énoncé précédemment formulé en français, ou dans l'optique de faire comprendre un énoncé en français. L'enseignant peut en effet utiliser directement l'anglais. La visée première de ces alternances, comme les alternances de soutien, est d'assurer la compréhension du discours de l'enseignant, mais la différence est qu'elles n'ont pas en rapport direct avec un énoncé français dans le co-texte environnant.

Ces types d'alternances correspondent, dans leur forme, au "parler bilingue" identifié par Causa. Mais nous aimerions aller plus loin en montrant qu'en maternelle bilingue, ces alternances n'ont pas qu'une dimension simplement communicative comme le suggère cet auteur. Elles ont également une visée didactique, qui certes ne joue aucun rôle dans l'acquisition du français, mais joue un rôle dans l'apprentissage d'autres compétences visées en maternelle.

On distinguera, dans cette catégorie, trois fonctions différentes : une fonction *d'accroche*, une fonction de *transmission* et une fonction *relationnelle*.

L'anglais revêt en effet une fonction d'accroche, dans le sens où, parce qu'il s'agit de la langue que les enfants comprendront sans intermédiaire, son utilisation génère l'attention des élèves. Cette dimension apparaît très nettement dans nos vidéos : les enfants apparaissent plus attentifs lorsque l'anglais est utilisé. Grâce à cette fonction d'accroche, l'anglais devient le médium privilégié pour toutes les annonces importantes relatives à la vie de classe, qui nécessitent d'être bien comprises, ou des énoncés de consignes relatives à la discipline et à la gestion de la classe. On sera ainsi frappé de

constater que bon nombre de nos alternances, tous niveaux confondus, sont surtout des énoncés à valeur d'injonction, ferme ou atténuée.

P1: did you tell her - ssh! # HÉ! # qu'est ce que c'est ÇA? # did you tell her something? # did you tell her?# tell her! # don't do this # it hurts ## it hurts

E (répète): it hurts (PS01)

(est-ce que tu lui a dit? – ssh! hé! qu'est ce que c'est CA? est-ce que tu lui as dit quelque chose? est ce que tu lui as dit? dis lui! ne fais pas ça, ça fait mal, ça fait mal)

P1: non ah # je demande à Logan # what are we supposed to do?# Logan? # tell me # Logan # when we sit together and I put the music on # you need to look at me Logan # and you need to listen # okay? # yes or no? # no? # why? # what's going on? # you don't like my music? # you don't like my songs? (PS01)

(non ah, je demande à Logan. Qu'est ce que vous êtes censés faire? Logan? dis moi Logan, quand on est assis tous ensemble et que je mets la musique... il faut que tu me regardes Logan, et que tu écoutes, ok? oui ou non? non? pourquoi? qu'est ce qu'il se passe? tu n'aimes pas ma musique? tu n'aimes pas mes chansons?)

Ces deux extraits de la même séquence, énoncés à quelques secondes d'intervalle, montrent comment l'anglais est utilisé pour des enjeux dépassant le cadre strict d'un soutien au français. Dans les deux cas, si le français avait été utilisé, il n'aurait eu aucun impact. Ici, les enjeux sont ailleurs : la compréhension est nécessaire parce que, dans le premier cas, un des deux élèves doit faire comprendre à un autre qu'il lui a fait mal, et, dans le deuxième cas, la compréhension des consignes est impérative au bon déroulement de l'activité, sans quoi l'élève sera perturbateur.

Ces deux exemples rejoignent nos conclusions sur le format interactionnel de l'école : l'apprendre à vivre ensemble, la socialisation sont les buts premiers de l'école maternelle, le réalisme impose que le français vienne parfois en second. Les enseignants nous l'ont par ailleurs confirmé dans les entretiens : tant que ces compétences (apprendre à rester assis, à écouter, à vivre et interagir avec les autres) ne sont pas acquises, les enseignants estiment qu'il est beaucoup plus difficile, voir vain, de vouloir se concentrer sur le français (une enseignante utilise même l'expression "se battre avec le français").

L'anglais peut également être utilisé par les enseignants lorsque le contenu académique à transmettre prime sur la langue utilisée – comme dans le cas des alternances d'accroche, le recours au français serait inefficace, car le contenu véhiculé trop complexe pour être compris en français :

M1: si # non! # Maya c'est la place d'Enzo # chut # alors # mm Joshua is wondering what this is for # this is to measure # how much it weights (sic) # we need o:ne kilo of this # and the other group is gonna put one kilo # so I touch it (?) and we have to- we do the count # so one kilo will be a one and three zero # so when it's one and three zero we have to stop # adding pumpkin # so now it has you see zero maybe Mark you can move Danielle you can move # you see it's a zero so we're gonna add everybody can add some # and now I can't see # (20 secs) wait wait wait stop stop stop on va voir # eight (MS02)

(Joshua se demande à quoi ça sert. Ca, ça sert à mesurer combien ça pèse. On a besoin d'un kilo de ça, et l'autre groupe va mettre un kilo. alors je le touche (?) et on doit compter. Alors un kilo ça sera un un et trois zéros, alors quand c'est un et trois zéros on doit arrêter d'ajouter de la citrouille. Alors maintenant on a vous voyez zéro peut être Mark tu peux bouger, Danielle tu peux bouger... vous voyez c'est un zéro donc on va rajouter tout le monde va en rajouter. Et maintenant je vois rien attendez attendez attendez stop stop stop. on va voir – huit)

Dans cette séquence, les enfants et l'enseignante sont en train de cuisiner ensemble une soupe à la citrouille. Rassemblés autour d'une table où se trouvent balance, réchaud et un grand récipient, l'enseignante explique comment le groupe va se servir de la balance, qu'il faut un kilo de potiron, et qu'une fois ce chiffre atteint sur la balance, il faudra arrêter d'en rajouter. Mener cette partie de séance en français n'aurait pas grand sens : les enfants non-francophones ne comprendraient pas, à ce stade, le contenu des instructions et l'explication du procédé donnée par l'enseignante. L'anglais permet au contraire aux enfants de rester inclus et actifs dans l'activité en cours.

Enfin, l'anglais peut également revêtir une fonction relationnelle, qui, elle aussi, a sa place dans une visée pédagogique – l'anglais permet d'établir un lien plus direct avec l'enfant, et ainsi une relation de proximité. Les études en psychologie du bilinguisme ont montré que, chez les locuteurs bilingues, la L2 était souvent une langue perçue comme plus distante, plus raisonnée, utilisée notamment en thérapie (Altarriba et Morier 2006). C'est l'inverse pour la langue maternelle, et cette dimension nous paraît très importante chez les petits, où l'affectivité joue un grand rôle.

Ces deux exemples illustrent cette dimension relationnelle de certaines alternances :

Bruce: that book makes me tired (*ce livre m'ennuie*)
M2: you brought it! (rires) (*c'est toi qui l'as apporté!*)
(MS03)

A4: mmm # et voilà! # ce jour-là regarde on aurait dit que tu aurais mis du rouge à lèvres
(...)
Charlotte: my lips are just red (*mes lèvres sont simplement rouges*)
A4: naturally# you're so lucky! # it's true (*naturellement, tu as de la chance! c'est vrai*)
(GS06)

La L1, comme illustré dans ces extraits, peut donc être la langue de l'humour, la langue qui sert à rassurer les enfants, ou la langue qui permet, tout simplement, des moments de conversation, qui sont autant de moments nécessaires à établir un bon relationnel avec les élèves.

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| Alternance d'accroche | La L1 attire l'attention : langue des annonces importantes, de la compréhension immédiate | P1: <u>did you tell her # ssh! # HÉ!</u> <u># qu'est ce que c'est ÇA? # did you tell her something? # did you tell her?# tell her! # don't do this # it hurts ## it hurts</u> (PS01) |
| Alternance de transmission | La L1 véhicule des contenus académiques complexes : le contenu prime sur la forme | M1: <u>so one kilo will be a one and three zero # so when it's one and three zero we have to stop</u> (MS02) |
| Alternance relationnelle | La L1 permet d'établir une relation interpersonnelle plus proche | Bruce: <u>that book makes me tired</u> M2: <u>you brought it!</u> (rires) (MS03) |

Tableau 7 *Alternances pédagogiques "larges"*

Selon nous, et contrairement aux dichotomies établissant une différence entre les alternances à visée acquisitionnelle et à visée communicative, toutes les alternances de notre corpus ont donc une visée didactique, mais qui n'est pas toujours orientée vers l'acquisition de la langue cible. Il s'agit là de l'illustration, en discours, du fait que l'enseignement bilingue va au-delà de l'enseignement d'une langue.

Si ces alternances favorisent la compréhension, il reste à déterminer si elles favorisent l'apprentissage du français à proprement parler. Nos données ne nous permettent pas de confirmer ce lien, mais une étude menée par Christiansen (1999) en Inde tend à montrer que le code-switching de l'enseignant pourrait être une stratégie efficace, facilitatrice de l'apprentissage de la L2. Dans cette étude, des enfants de pré-maternelle scolarisés en anglais avec une enseignante ayant recours aux alternances (anglais – tamil) semblaient plus confiants dans l'atmosphère anglaise et semblaient acquérir les habilités de compréhension et de communication en anglais à un rythme plus rapide que les enfants en classe avec une enseignante ne recourant pas aux alternances.

Ce qui ressort de notre analyse, et peut-être plus qu'ailleurs en enseignement bilingue, c'est qu'une maîtrise minimum de la langue maternelle des enfants, au moins en compréhension, nous semble être un pré-requis pour les enseignants intervenant dans ces classes, en particulier en petite et moyenne section. Même si un autre adulte dans la classe peut tenir le rôle de traducteur, ou de "paraphraseur" en anglais, le relationnel qui s'instaure via la langue maternelle des enfants nous paraît primordial à ces âges.

Nous nous interrogeons, cependant, sur la disparition quasi-totale des alternances dans les classes de CP. Cette absence confirme notre hypothèse selon laquelle les alternances ont pour principale fonction d'assurer la compréhension : en CP, les enfants comprennent en grande partie le discours de l'enseignant, le recours à l'anglais ne paraît

donc pas nécessaire. Pourtant, cette vision de l'alternance serait quelque peu réductrice : pourquoi ne pas tirer profit des compétences métalinguistiques des enfants plus âgés, qui se développent et s'affinent au fur et à mesure qu'ils entrent dans le monde de l'écrit, pour ainsi faire des comparaisons inter-langues, qui seraient pertinentes, dans le but de les aider dans leur apprentissage du français ?

Pour conclure cette étude des manifestations et fonctions de l'alternance codique en classe, nous irons dans le sens de Danièle Moore (1996), et considérons ces alternances codiques comme des balises dans le discours de l'enseignant, grâce auxquelles les enfants parviennent à se repérer. Il ne faut cependant pas oublier que ces alternances sont employées en conjonction avec d'autres stratégies de compréhension – en ce sens, les alternances codiques ne sont qu'un type de balise, parmi toutes les autres stratégies que l'enseignant mettra à disposition des élèves en vue de faciliter leur compréhension (supports extra-linguistiques, autres aménagements du discours). Si le code-switching fait figure de stratégie emblématique en enseignement bilingue, le rôle des expansions métalinguistiques est également à prendre en compte.

c. Les "add-on" métalinguistiques ou expansions métalinguistiques

Les activités de paraphrase, de définition et de dénomination font partie des stratégies de compréhension classiquement employées par les enseignants en classe de langue (Blondel 1996, Cicurel 1985). Il s'agit d'une stratégie qui compte moins d'occurrences que les répétitions ou les alternances codiques dans notre corpus, mais qui illustre à la fois comment des pratiques discursives propres à la classe de langue s'intègrent à la maternelle, et comment le métalinguistique devient par conséquent une composante importante des échanges.

Nous avons choisi d'appeler ces procédés "expansions métalinguistiques" pour traduire l'idée d'*add-on*, plutôt que de recourir à l'idée de "pause" métalinguistique, dans le sens où ces ajouts (définitions, paraphrases) viennent comme un complément d'information pour élucider le sens d'une expression, d'un mot plutôt que d'un arrêt dans le discours :

| | |
|---------------------------|--|
| Dénomination | A5: là # ça aussi # sur la tige aussi # ça s'appelle la tige |
| Définition | M2: qu'est-ce que c'est une tisane? # vous savez? # qu'est ce que c'est? # une tisane? # quelque chose qu'on boit # c'est un peu comme le thé # on met la feuille dans l'eau chaude et on attend un petit peu que ça infuse |
| | C1: du parfum? # c'est un # c'est quelque chose qu'on met sur la peau |
| Paraphrase | C2: (lecture) alors il ouvre le tiroir de gauche # et là # (chuchote) il écarquille les yeux il ouvre les yeux tout grand |
| Référence à une situation | G1: ça c'est le grenier # <u>the attic</u> # le <i>grenier</i> # comme dans la chanson # <u>you remember in the song?</u> # <u>there's noise in le grenier</u> # toc toc boum # gre-nier # |

Tableau 8 *Expansions métalinguistiques (catégories d'après Cicurel 1985)*

Contrairement à ce qu'il se passe dans la classe de langue, où ces procédés se construisent principalement dans l'échange (Cicurel 1985) et où les enseignants reprennent principalement des formulations de leurs élèves pour les reformuler et affiner leur vocabulaire, dans notre corpus, il s'agit tout d'abord d'une stratégie d'anticipation des problèmes d'intercompréhension, à tous les niveaux. On peut d'ailleurs considérer que les alternances codiques de prévention, que nous venons de mentionner (ex. "*quand on dort on ne voit rien – when you sleep you can't see anything*") font partie de ces procédés, à la différence près qu'ils font intervenir deux langues et non plus une seule.

Ces expansions se produisent en particulier lors de lectures d'albums ou d'histoires :

C2: (...) et bien sûr il y a Mister Bonflair # avec un déguisement # un petit peu # **effrayant # qui fait peur** # son vrai nom c'est Achille # Duchaud mais sh c'est un secret # car ce nom là # il ne l'aime pas du tout # Zizou Picou et tour- Tirlou **sont ravis # ils sont très contents** car Lolotte vient de leur donner toutes ses sucettes # les voilà qui frappent à la porte de Mister Bonflair # toc toc vite des bonbons!# crie Zizou# des bonbons *tout de suite* menace Picou # sinon # on sera *très* méchants # ajoute Tirlou # bien sûr mister Bonflair fait semblant d'avoir très peur # et il donne à chacun # **une guimauve en forme de fraise # un bonbon en forme de fraise** (CP12)

Au fil de sa lecture, l'enseignante élucide les termes potentiellement problématiques (effrayant = *qui fait peur*, une guimauve en forme de fraise = *un bonbon en forme de fraise*). Cette technique, bien que sans doute présente en maternelle monolingue, se produit ici plus fréquemment (trois paraphrases en moins d'une minute de lecture).

On note cependant une évolution dans l'utilisation de ces procédés : à partir du CP, au moment où les enfants sont autonomes, on retrouve le type d'échange et d'utilisation de ces procédés comme décrites pour les classes de langue. Ces expansions métalinguistiques ne seront plus autodéclenchées, à l'initiative de l'enseignant, produites par anticipation et prévention, mais se noueront dans l'interaction, à partir des tentatives de production des élèves. Cette évolution est très nette en discours puisque c'est à ce

moment là qu'apparaîtront les verbes de dénomination et les "on" de référence à la norme, à l'usage, qui n'apparaissent pas sous cette forme auparavant :

C1: (...)ça ressemble à quoi? # c'est quoi? # um? # j'entends pas Mandy # une
Mandy: étoile
C1: une de neige # une étoile de neige # **un flocon de neige** # **on dit un flocon de neige** # ça ressemble à une étoile mais c'est un flocon de neige (CP09)

Ce procédé de dénomination exemplifie l'alternance pédagogique à l'œuvre en classe bilingue, entre pédagogie de la maternelle ou du début du primaire et pédagogie des langues étrangères : l'enseignant peut l'utiliser à la fois pour des termes spécialisés ("*ça s'appelle des nervures*", CP16), ce qui ne surprendrait pas en classe monolingue, mais également pour des termes non-spécialisés ("*on dit un flocon de neige*", "*en français on peut dire une horloge*", CP09), où il s'agit d'expliquer des mots courants du français.

Nous avons été surprise de constater, dans notre analyse, que les occurrences de ces procédés n'étaient pas si nombreuses (une vingtaine dans l'ensemble de notre corpus, si l'on se réfère aux définitions strictes de paraphrases et définitions, sans y inclure les alternances codiques), alors que l'impression globale que génère la lecture des séquences de notre corpus est que le métalinguistique y est omniprésent.

Cela s'explique, en réalité, par ce qui est sans doute l'une des spécificités de l'enseignement bilingue : ces expansions métalinguistiques sont souvent combinées au dialogue pédagogique et aux questions des enseignants. On verra lors de l'analyse de *l'input* enseignant que les collocations les plus fréquentes sont les questions "*c'est quoi*" (plus de 80 occurrences), ou "*qu'est-ce que c'est*" (une cinquantaine d'occurrences), avec, dans la plupart des cas, une orientation résolument métalinguistique, sollicitant une activité de dénomination chez l'élève :

A4: oui? alors regarde tu peux couper comme ça # les filles # qu'est **ce que c'est?** # **qu'est ce que c'est?** # un? # un? # **qu'est ce que c'est?**
E: .. bras
A4: un bras # oui
(GS06)

Cet extrait est représentatif de beaucoup d'échanges dans les séquences transcrites, qui contiennent toutes des questions en "qu'est-ce" ou en "c'est quoi", et la plupart avec une visée métalinguistique en amont. L'assistante ici cherche en effet à éliciter le mot "bras" – il s'agit d'un des buts linguistiques sous-jacents à l'activité manuelle en cours (découpage).

D'autres questions récurrentes (*comment on dit/ça s'appelle, ça s'appelle comment*) fonctionnent sur le même mode et ont la même fonction. Il s'agit là, finalement,

d'une stratégie mixte, visant à la fois compréhension, vérification de la compréhension chez l'élève et production. Les questions à visée de dénomination, très nombreuses, n'auraient pas forcément grand sens en-dehors de cette activité métalinguistique sous-jacente (on ne s'acharnerait sans doute pas autant à vouloir faire dire à un enfant de cinq ans un mot aussi courant que le mot "bras"). Cet acharnement confère parfois une impression de lourdeur aux échanges :

1. A5: ça c'est des? # **ça c'est quoi**
2. Adrian: pastel
3. E: Pastel
4. A5: tout le monde # un deux trois # (ensemble) pas-tel # feutre et pastel # **ça c'est quoi?**
5. Adrian: peinture
6. A5: de la pein-ture # tout le monde! # un deux trois
7. Ensemble: Pein-ture
8. A5: **et ça c'est quoi?**
9. Adrian: papel!
10. A5: papel c'est en espagnol # pa-pier # papier # du papier # alors le papier je vais vous montrer comment on va faire # on va prendre un petit morceau et on va le déchirer # **ça veut dire quoi déchirer?**
11. Adrian: break it
(GS11)

Les enfants sont ici sollicités quatre fois sur des questions de dénomination (et le sont davantage dans l'ensemble de l'échange). Seul un enfant participe activement – enfant de famille multilingue, il s'agit de l'un des meneurs de la classe et prend facilement la parole en français. Les autres sont assez passifs devant ces requêtes de nommer le matériel scolaire (pastels, peinture, papier). Bien que leur silence soit difficilement interprétable, on peut se risquer à suggérer qu'une telle insistance sur des outils de tous les jours présente peu d'attrait, si le véritable but des questions n'est pas saisi : il ne s'agit pas réellement de dénommer un objet que l'on connaît, mais de le nommer en *français*.

Comprendre en maternelle bilingue, c'est donc aussi comprendre ce sens particulier des questions lorsque l'enseignant attend un travail de dénomination en langue étrangère.

Au terme de cette analyse des procédés d'aide à la compréhension employées par les enseignants de maternelle bilingue, nous pensons pouvoir dégager deux objectifs qui pourraient composer des axes de départ pour une pédagogie programmée de l'oral. Toutes ces stratégies de compréhension ne peuvent en effet être efficaces que si deux conditions sont remplies.

Le premier objectif consisterait ainsi à apprendre à l'enfant à se repérer dans la situation, dans les supports extra-verbaux (gestes, illustrations) afin de l'aider dans la construction du sens et l'aider à formuler des hypothèses quant à ce qu'il vient d'être dit en français. Ces démarches sont déjà en partie travaillées en maternelle, où il est fréquent qu'un enseignant demande aux enfants de commenter les images d'une histoire sans l'avoir encore racontée. Cependant, en maternelle monolingue, ce type d'activité serait plutôt orienté vers la production orale, dans notre contexte, il s'agirait de travailler la capacité à s'appuyer sur des indices extra verbaux pour inférer le sens d'une situation. Il s'agirait également d'apprendre l'enfant à se repérer dans les aménagements du discours de l'enseignant (repérer les répétitions, les mots sur lesquels l'enseignant met de l'emphase...). En somme, ce premier objectif viserait à faire en sorte que les enfants sachent à la fois repérer, et utiliser les indices qui leur sont fournis pour les aider dans leur travail d'association entre la situation en cours et le discours de l'enseignant en français.

Le deuxième objectif qui émerge pour une pédagogie de la compréhension de l'oral est qu'il nous semble important, en maternelle bilingue, de développer les compétences métalinguistiques des enfants de façon à ce qu'ils soient capables de comprendre le sens caché des questions à visée métalinguistique, qui composent une grande partie des questions posées en maternelle bilingue. Il s'agirait donc de s'assurer que les enfants aient compris qu'une question telle que *qu'est ce que x* vise la dénomination en français, tâche qui n'est possible que si les enfants ont compris que les activités mises en place se doublent souvent d'un objectif linguistique.

B. Mener vers la production orale

1. Le dialogue pédagogique comme levier de la production

Si la compréhension du français est la compétence principale visée lors des années de maternelle bilingue, le développement de la production orale en français est également attendu, de façon ponctuelle chez les petits (PS et MS), pour graduellement arriver à une parole plus autonome en début de CP.

La littérature sur le développement des compétences de production en langue étrangère s'est avant tout focalisée sur le développement de la production dans l'interaction, avec le rôle du locuteur natif comme adjudant, par le biais de la négociation du sens (Long 1985). Quelles stratégies sont mises en place par les enseignants pour

favoriser l'émergence de la production en français, chez des enfants n'ayant aucune connaissance de cette langue au préalable ?

La répétition peut être considérée comme la première des stratégies mises en place par les enseignants, stratégie à la fois de base et transversale à tous les niveaux, hormis le CP. C'est cette stratégie qui permet aux plus jeunes d'entrer dans la langue : chez les petits et moyens, où il s'agit de répéter des chansons, des comptines, la répétition permet de se familiariser avec les sons du français, bien avant qu'il n'y ait réellement compréhension totale de ce qui est répété (ni même, chez certains, reproduction fidèle des sons entendus).

Chez les plus grands, les demandes de répétition sont plus ciblées selon des buts précis d'apprentissage. Si l'on peut craindre que cette activité soit rapidement rébarbative, on constate (et cette observation est confirmée par nos entretiens avec les enfants) qu'ils s'y prêtent volontiers, d'autant plus que les enseignants peuvent y ajouter un aspect ludique, en jouant sur les voix en même temps :

- 1 G3: qu'est ce qu'il y a dans le sac de Tatou# mmmm qui sent *bon*? # ah bravo # regardez # dans le *sac* de Tatou # en forme de nez il y a la? # rose # ça sent bon # **vous pouvez dire ça sent bon?**
- 2 Plusieurs: ça sent bon
- 3 G3: Reba? # **Everybody say this as loud as you can**
- 4 Ensemble, fort: ça sent bon!
- 5 G3: **et maintenant on va le dire tout doucement** # (chuchote)ça sent bon
- 6 Ensemble: ça sent bon
- 7 G3: **et avec une grosse voix** (avec une grosse voix) CA SENT BON
- 8 Ensemble, grosse voix: ça sent bon
- 9 G3: **et avec une petite voix de grand-mère** (voix aigue) ça sent bon!
- 10 Ensemble, voix aigue : ça sent bon
(GS15)

Dans cet extrait d'une séance de langage en demi-groupe (niveau moyen/faible ; grande section), on observe au final cinq demandes de répétitions : une sans effet particulier, les quatre autres en jouant sur le ton utilisé (parler fort, doucement, avec une grosse voix, avec une voix aigüe). Au lieu d'une activité qui pourrait être rébarbative, les enfants jouent, sans le savoir, avec une structure clef (ça + verbe + adjectif).

La répétition peut également être perçue comme une sorte d'"hyper-stratégie" en maternelle, puisque les rituels, ainsi que les routines, fonctionnent également sur l'idée de répétition et sont ainsi les premiers leviers de la production : parce que certaines situations se répètent, elles seront autant de situations "repères" où la production en français a le plus de chances d'émerger : dire bonjour / au revoir à son maître où à sa maîtresse, demander à aller aux toilettes, à se laver les mains, à avoir du papier...

Si la répétition est une stratégie facilement observable, les autres stratégies d'aide à la production par l'enseignant sont plus difficilement identifiables. Ainsi, il est en réalité difficile de calquer les analyses habituellement utilisées pour les descriptions de conversations exolingues, qui reposent sur l'idée de négociation du sens entre locuteur natif et non-natif, sur les séquences enregistrées en classe. À part dans les séquences de type "quoi de neuf", décrites en amont au chapitre II, à forte visée communicative, où les enfants ont une information à transmettre et où les enseignants déploient effectivement différentes stratégies pour les aider à transmettre leur message (requêtes de clarification ou de confirmation, auto et hétéro-répétitions, questions en oui ou non... Ellis 1990), ces stratégies ne se retrouvent que ponctuellement dans l'essentiel des séquences.

Cette absence apparente de stratégies d'aide à la production s'explique par deux facteurs : d'une part, parce que le format interactionnel scolaire ne permet pas de déployer les mêmes stratégies qu'en conversation exolingue, et d'autre part, parce que contrairement à la classe de langue, où l'enseignant est guidé par deux buts principaux, "faire comprendre et faire produire" (Cicurel 1990), l'enseignant de maternelle bilingue ne cherche pas uniquement à "faire parler" ses élèves.

Ainsi, croire qu'une classe bilingue est un espace où les enfants sont constamment sollicités pour parler en français serait une vision quelque peu biaisée de la réalité de la classe. Force a été de constater, lors de l'analyse de notre corpus, que certaines séquences peuvent être ainsi complètement dépourvues de sollicitations de production verbales : bien que nous considérions que le langage soit un enjeu sous-jacent à toute activité scolaire, il s'agit surtout d'un enjeu de compréhension. C'est le cas de certains ateliers, où les enfants sont laissés à leur tâche, ou des séances de sport par exemple, où le but est de faire quelque chose, sans que cette tâche ait besoin d'être accompagnée de productions verbales des enfants en français. Le but de l'enseignant n'est donc pas de constamment solliciter la parole des enfants.

Dans les séquences où la production des enfants est sollicitée, en revanche, ces sollicitations se réalisent principalement sur le mode d'interaction propre à la communication scolaire, à savoir la structure IRF (*Initiation Response Feedback*, Sinclair & Coulthard 1975), qui diffère fondamentalement des interactions observables en conversation exolingue. Nous avons montré, au chapitre II, que la dimension collective de ces interactions pouvait être un frein à la prise de parole de chaque enfant si l'enseignant ne prenait pas le soin de faire participer tout le monde, et qu'il était, de

manière générale, difficile de trouver le temps d'avoir des moments d'interaction individualisée avec chacun.

Nous rajoutons ici que la structure IRF, en classe bilingue, ne permet également pas d'observer les stratégies de négociation du sens habituellement décrites dans la littérature sur les conversations exolingues, par lesquelles le locuteur natif aide le locuteur non-natif à construire son message. Celles-ci ne sont en effet possibles qu'à partir du moment où l'information du locuteur non-natif est potentiellement nouvelle pour le locuteur natif : or, dans l'interaction scolaire, l'essentiel du discours enseignant se déroule sur un mode composé principalement de questions pédagogiques, auxquelles l'enseignant connaît déjà la réponse. Ainsi, il ne peut y avoir réellement de négociation du sens, puisque la plupart du temps, l'enseignant attend une réponse qu'il connaît déjà, et enchaîne donc sur un autre contenu ou une autre question.

On peut ainsi comparer :

a.

- 1 G2: et voilà # il va falloir faire la *toile* de l'araignée gypsy # d'accord # hein?# c'est la *toile* d'araignée # **alors pour cela vous allez utiliser quoi # comment on va faire la toile de l'araignée # avec quoi # Laura tu sais? # avec quoi? # Hamid? ##** ouais ben vas-y dis le fort!
- 2 Hamid: xx
- 3 G2: le feutre # **oui de quelle couleur**
- 4 Hamid: noir
- 5 G2: noir [montre] # voilà # et puis qu'est ce qu'on pourra faire à la fin? # **on pourra?**
- 6 E: de-ssi-ner
(GS08)

À l'extrait suivant :

b.

- 1 C1: alors vas-y Logan
- 2 Logan: mm # mm #je joué # xxx # et j'ai # et I scored seven
- 3 C1: **tu as tu as joué à quoi**
- 4 Logan: foot
- 5 C1: au foot
- 6 Logan: and I scored # sept # goals # and I played baseball and I got a trophy!
- 7 C1: alors # tu as # **tu as donc joué au foot et le score c'était quoi?** # le score du du: de ton match
- 8 Logan: sept
- 9 C1: sept # pour vous
- 10 Logan: non je # je je fais sept
- 11 C1: tu as marqué sept buts # et tu as joué au baseball également
- 12 Elliot : oui # et j'ai gagné un trophy
- 13 C1: un trophée # une coupe # c'est une coupe que tu as eu ou un personnage
- 14 Logan : oui
- 15 C1: un personnage? # une petite statue?
- 16 Logan : oui # a trophy # et je fais une homerun
(CP09)

Le premier extrait ci-dessus provient d'une séquence où l'enseignant explique les consignes d'un atelier que les enfants s'appêtent à faire ; le deuxième est extrait d'une séquence de CP où les enfants doivent raconter leur weekend. Dans ces deux échanges, les sollicitations à la production verbale sont de nature entièrement différente, en raison des schémas interactionnels de chaque séquence.

Alors que dans le premier extrait, l'enseignant enchaîne directement sur une autre question dès qu'il a obtenu une réponse satisfaisante, le deuxième inclut de nombreuses sollicitations de la part de l'enseignant qui visent à aider l'enfant à construire, ou à clarifier le sens de son message (requêtes de clarification, vérifications de compréhension, hétéro-répétitions, questions en "ou" pour faciliter les réponses du locuteur non-natif). Cette démarche d'aide à la production n'est observable que dans cette séquence car l'enseignant ne connaît pas le contenu que veut lui raconter son élève.

Cela ne veut pas dire que les échanges "standard" en classe sont dépourvus de stratégies d'aide à la production verbale : c'est en réalité le dialogue pédagogique, en classe bilingue, qui devient le levier principal et par défaut de production des enfants. Le jeu des questions/réponses, instauré par tous les enseignants, permet de solliciter les élèves, sans que le but premier des échanges ne soit nécessairement de chercher à "faire produire" du français. Dans le premier extrait, c'est la compréhension d'une consigne (comment on va faire la toile d'araignée? avec quoi?) qui est le véritable enjeu de l'échange ; le fait que les enfants puissent dire "feutre noir" vient en second. La production en français en classe bilingue est donc incidente et subordonnée à d'autres tâches – ce que les classes de langues tentent d'ailleurs de reproduire, avec plus ou moins de bonheur, en suivant les approches actionnelles.

Si la structure IRF est typique de toute interaction scolaire, dans les contextes monolingues aussi bien que dans une classe bilingue, la particularité qui émerge de notre corpus est donc que les enseignants s'appuient sur ce type de structure interactionnelle pour aider à l'apprentissage et peuvent exercer un contrôle plus ou moins grand sur les productions qu'ils souhaitent solliciter chez leurs élèves.

2. *Enjeux métalinguistiques de la structure IRF*

Si l'on s'intéresse à la production en français de l'enfant, on peut donc considérer que toute sollicitation de la part de l'enseignant contient *de fait* un enjeu métalinguistique sous-jacent, même s'il n'est pas ni explicite, ni au premier plan : celui de faire parler, et

par ce biais conforter l'apprentissage du français. C'est à travers le dialogue pédagogique que viennent ce greffer des enjeux d'apprentissage de la langue, et des stratégies de la part de l'enseignant pour mener les enfants vers cette parole en français.

Les sollicitations propres à la communication scolaire, faites pour la plupart de questions pédagogiques (*display questions*, où l'enseignant connaît la réponse à la question qu'il pose) ou d'injonctions, semblent s'organiser, en classe bilingue, sur un gradient allant du dialogue pédagogique où l'intention de "faire produire" en français n'est reléguée qu'au second plan voire quasiment absente, à des sollicitations beaucoup plus explicites orientées explicitement vers la production en français :

| Type 1 Sollicitations métalinguistiques d'arrière plan | Type 2 Sollicitations à but métalinguistique tacite | Type 3 Sollicitations à but métalinguistique explicite |
|---|--|---|
| qu'est ce que qu'il fait? où est ce qu'il va? est-ce qu'on court? est-ce que je fais ça? | qu'est ce que c'est ça que-ce ce que c'est? elle est..? c'est quoi, ça? | en français il...? / en français tu te rappelles? tu dis moi, tu dis moi on dit bonjour à C. tous ensemble comment est-ce que ça s'appelle? tu peux dire x? can you say x? vous répétez, x?/ on répète x? qu'est ce que c'est en français comment on dit (en français)? |

Tableau 9 *Enjeux métalinguistiques des sollicitations de production*

Ce gradient illustre, au même titre que le gradient proposé pour l'analyse des supports extra-verbaux en amont, comment une didactique propre aux classes bilingues se situe à l'articulation entre deux types de didactique : la pédagogie en maternelle et la pédagogie propre à l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le premier cas, les sollicitations portent avant tout sur un contenu pédagogique, et non sur la forme ou le signe linguistique. S'il y a un enjeu métalinguistique, celui-ci ne se réalise qu'en arrière-plan, ou n'est qu'incident à la sollicitation.

M2: non! # non # non non # il fit une bêtise # et puis encore une autre
A1: et avec son bateau sur le mur! # aie! # non! # non !## **qu'est ce qu'il fait là**
M2: **qu'est ce qu'il fait là # qu'est ce qu'il fait là**
E: xxxx
A1: oh Alex va à ta place à ta place
M2: oui?
Gary : (chante à voix haute)
A1: Alex tu vas bien voir là bas
[M2: il fait peur au *chien* (MS03)

Les questions présentes dans cet extrait visent ainsi principalement à aider à la compréhension de l'histoire, et à la vérifier – il n'y a pas réellement d'enjeu de production, et en tous cas pas en français à ce niveau.

Dans le deuxième cas, l'enseignant cherche à éliciter un terme, un mot, une forme linguistique, sans avoir recours à un vocabulaire métalinguistique particulier. Ces questions sont parfois similaires aux sollicitations sans intention métalinguistique apparente, et nous avons souligné à cet égard qu'elles étaient potentiellement difficiles à comprendre : ce qui les différencie, c'est le contexte dans lesquelles elles sont insérées. Dans le cas de cette deuxième catégorie, des indices plus explicites peuvent être récupérés dans le contexte immédiat (verbes comme *dire*, *répéter*, expressions métalinguistiques du type en *français*), ou l'orientation de la séance (séquence de langage) :

- 1 G2: comment **on a dit** tout à l'heure # parce qu'on est **allés au**#
- 2 Laura : champ de citrouilles
- 3 G2: tu **répètes** Sarah?
- 4 Sarah : champ-de-citrouilles
- 5 G2: et ben oui voilà et on a pris **le?** (5secs) # **c'est quoi ça?**
- 6 Ensemble : le bous
- 7 G2: le *bus* # d'accord?# de quelle couleur il était le bus?
(GS13)

L'enseignant présente ici des photos des enfants de la sortie faite la veille. Ce support à cette séance de langage permet aux enfants de travailler ou revoir tout un ensemble d'éléments lexicaux ; il s'agit d'ailleurs d'une séance de langage. Parce que les demandes d'achèvement ("*on est allés au...?*", "*on a pris le...?*") et la question "*c'est quoi ça?*" sont insérées dans un contexte où les autres sollicitations ont un but métalinguistique dépourvu d'ambiguïté (*comment on a dit tout à l'heure? / tu répètes?*), on comprend que le travail porte sur la production du français.

Enfin, dans le troisième cas, les sollicitations sont explicitement à visée métalinguistique : apparaissent des verbes comme *dire*, *répéter*, des formulations à visée autonymique "*comment est-ce que ça s'appelle?*", "*comment on dit*", "*en français*". Ces sollicitations sont donc celles où la visée de travail sur la langue est la plus forte.

Ce classement en trois catégories ne doit pas faire perdre de vue qu'en réalité, au cours d'une séquence et parfois en quelques minutes, ces trois types de sollicitations se produisent :

- 1 G2: **qu'est ce que va faire le groupe des fantômes?** Gayle? # **c'est quoi ça?**
- 2 Gayle: gypsy # gypsy
- 3 G2: gypsy **mais c'est quoi c'est une?**
- 4 Plusieurs: ara-gnée (les élèves butent sur le mot, difficile à dire)
- 5 G2: a-rai-gnée # **et va devoir faire la?** # *toile* # de l'araignée # **on répète?** # la – toile # y'a quelque chose que j'ai pas précisé tout à l'heure # essayez # si vous pouvez # faire des traits droits comme ça hop # et vous arrêtez comme ça on lève le crayon? # parce que j'ai vu qu'il y avait des enfants qui avaient- enfin c'est pas très grave # mais qui faisaient après des ronds comme ça # **est-ce qu'il faut faire ça?**
- 6 Ensemble: non (GS11)

Cet extrait, qui n'est pas une séquence de langage mais une explication de consignes avant un atelier, montre comment les trois sollicitations expliquées ci-dessus se combinent au cours d'un même échange, et que des erreurs d'interprétation peuvent se produire. La première question, "*qu'est ce que va faire le groupe des fantômes ?*" cadre a priori l'échange : les enfants doivent répéter la consigne de l'atelier à venir (déjà entendue précédemment, car les ateliers tournent). S'ensuit une question de type 2, à visée métalinguistique implicite, "*c'est quoi ça?*", qui ne génère pas la réponse attendue : les élèves répondent *Gypsy*, le nom de l'araignée, alors que c'est le mot en français *araignée* qui est en réalité sollicité par l'enseignant. Le tour 5, quant à lui, comporte les trois types de sollicitation en même temps : une demande d'achèvement (on *va devoir faire la...?* – type 2), une demande de répétition (type 3), et enfin, une question pédagogique de vérification de la consigne (*est ce qu'il faut faire ça?* – type 1). L'enfant doit donc être en mesure de constamment comprendre l'enjeu des questions posées, et faire la navette entre le type de réponse à produire.

Toutes ces sollicitations peuvent donc être considérées comme des déclencheurs de la production en français des enfants, ou tout du moins des incitations à produire. On peut distinguer, dans ces sollicitations, quatre degrés d'accompagnement et d'aide à la production, en allant d'un contrôle resserré sur la production attendue (demande de répétition) à plus de liberté et d'autonomie dans la réponse (questions ouvertes) :

- sollicitations de répétition
 - questions fermées
 - demandes d'achèvement ;sollicitations autonymiques
 - questions ouvertes
- ↑ *contrôle resserré sur la production*

↓ *autonomie*

Si l'on s'attarde sur la forme de ces sollicitations, on constatera qu'elles ont toutes un point commun : comme pressenti dans le chapitre II, elles n'invitent pas l'enfant à donner des réponses élaborées, mis à part les questions ouvertes de type "qu'est ce qu'il fait?", qui, en réalité, peuvent admettre aussi des réponses à un mot ou deux, car le sens de la réponse peut être construit sans avoir recours à une syntaxe élaborée. Que ce soit dans les demandes d'achèvement, très fréquentes, les questions fermées en oui / non, ou les questions sollicitant directement un item lexical, si ces sollicitations sont le levier de la production en français, elles ne peuvent que générer des énoncés à un mot ou deux, guère plus. Ce format est-il propice à l'apprentissage de la langue ? Si l'on se fonde sur une conception interactionniste de l'apprentissage, le format scolaire avec sa structure-type IRF est-elle compatible avec des visées d'apprentissage, ou limite-t-elle trop configuration des échanges ?

3. Dialogue pédagogique et apprentissage

Si le dialogue pédagogique est le biais par lequel les enseignants amènent les enfants à produire en français, le schéma typique de l'interaction scolaire inclut un certain nombre de limitations qui peuvent être perçues comme des entraves au développement d'une compétence en langue étrangère (ainsi qu'en langue maternelle). Nous avons décrit ces limitations au chapitre II : dimension collective des échanges avec peu d'opportunités pour des interactions individualisées avec les enfants, jeu de questions pédagogiques/réponses n'invitant pas l'enfant à élaborer sa prise de parole au-delà d'un mot ou deux, et ne favorisant pas l'apparition de stratégies de négociation du sens, contrairement à la conversation exolingue. La question qui se pose désormais est de savoir quel impact ont ces limitations en termes d'apprentissage de la langue.

Si l'on considère que les connaissances linguistiques se construisent et s'acquièrent dans l'activité de production, par des mouvements d'auto et d'hétéro structuration et des mouvements de négociation du sens, les schéma interactionnels dominants à l'école ne sauraient être réellement propices à une visée d'apprentissage. On peut ainsi voir un décalage, voire une incompatibilité, entre les séquences menées sur le mode IRF, et les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) suggérées par certains interactionnistes (De Pietro, Matthey, Py 1989).

Les séquences potentiellement acquisitionnelles se définissent en effet comme des échanges en trois temps, censées être favorables à l'acquisition/apprentissage,

comportant : un mouvement d'autostructuration (production d'un énoncé par l'apprenant), un mouvement d'hétérostructuration (intervention du natif qui aide l'apprenant à formuler l'énoncé précédent), et un mouvement de reprise par l'apprenant.

| | | |
|---|--|--------------------------|
| C2: oui # c'est un peu long mais on pourrait dire ça # Alyssa # qu'est ce qu'on peut dire | | (1) auto-structuration |
| Alyssa: je découpe et après je colle # et après je colore | | (2) hétéro-structuration |
| C2: colorie | | (3) reprise |
| Alyssa: je colorie # et après # je fais des # <u>de-tail</u> | | |

Ces séquences sont censées être favorables à l'acquisition de connaissances linguistiques car elles impliquent un travail de réélaboration de l'énoncé de la part de l'apprenant, ainsi qu'un travail conscient sur la forme linguistique employée. Dans notre corpus de classe, très peu d'échanges correspondent à la notion de SPA, l'échange ci-dessus faisant figure d'exception : en effet, dans la plupart des échanges où l'enseignant propose une correction d'un énoncé, il n'y a pas de reprise de la part de l'enfant, que ce soit dans des séquences IRF ou dans des séquences au format plus libre :

- 1 G2: et ben oui voilà et on a pris le? (5secs) # c'est quoi ça? (montre affiche au tableau)
- 2 Ensemble : le bous
- 3 G2: le *bus* # d'accord?# de quelle couleur il était le bus? (GS07)

Comme démontré précédemment, dans un échange au format IRF, l'enseignant enchaîne le mouvement d'évaluation (feedback, ici en 3; "le bus") avec une autre question – ici, bien que l'enseignant reprenne la prononciation du mot "bus", prononcé de façon erronée en 2, il poursuit son questionnement sans que la phase de reprise par les enfants n'ait lieu.

On observe la même chose même lorsque l'interaction se démarque du format IRF :

- 1 C1: alors vas-y Logan
- 2 Logan: mm # mm #je joué # xxx # et j'ai # et I scored seven
- 3 C1: tu as tu as joué à quoi
- 4 Logan: foot
- 5 C1: au foot
- 6 Logan: and I scored # sept # goals # and I played baseball and I got a trophy! (CP09)

Bien qu'il y ait hétéro-structuration de l'énoncé de l'apprenant en 5, l'enfant ne fait ici aucune reprise en 6 et poursuit son récit du weekend qu'il vient de passer. La reformulation de l'enseignant, par ailleurs, n'est sans doute pas prononcée dans le but de

faire reformuler l'enfant, mais dans un but de clarification afin de maintenir l'intercompréhension.

Cette absence de reprise, dans un cas comme dans l'autre, s'explique par plusieurs facteurs. L'une des conditions nécessaires pour qu'il y ait SPA est la démarche consciente de travail linguistique de la part du locuteur non-natif, et qu'il y ait un objectif préalable d'améliorer et de compléter son répertoire verbal en langue étrangère. Or, selon nous, il est trop tôt à ce stade pour que cet objectif soit intériorisé chez la plupart des enfants observés, qui n'en sont qu'à l'étape "il faut que j'essaie de parler en français" du contrat didactique. C'est d'ailleurs cette seule exigence qui transparait dans les feedbacks des enseignants :

- a. Jacob : they're gonna # they're gonna do the mm # the mm # les citrouilles here and
(une élève chantonne)
G2: shh qui chante?# **c'est bien c'est bien Jacob il essaie de dire les mots** (GS11)

- b. (séquence: deviner le contenu de la boîte mystère)
Hamid: lunettes
G2: une lettre?
Mp: des lunettes
G2: ah des lunettes! # non ce ne sont pas des lunettes # elles sont où les lunettes xx # c'est pas ça # **c'est bien bravo c'est bien vous dites des mots en français c'est très bien** (GS07)

Une autre raison qui explique cette absence de reprise, en lien avec la précédente, est que le focus de ces échanges consiste à la transmission du sens, et que le travail sur langue n'est qu'incident et donc en arrière-plan : c'est le sens qui prime sur la forme. Dans l'extrait que nous avons cité pour illustrer les SPA, le focus de l'enseignante était, au contraire, de travailler sur la langue en demandant à chaque élève de reformuler une consigne. Dans ce cas précis, les conditions étaient réunies pour une SPA : parce que le travail demandé portait sur la forme plutôt que sur l'intercompréhension et le contenu du message, et qu'il s'agissait d'un exercice auquel les élèves étaient visiblement habitués, l'élève interrogée avait conscience de l'enjeu métalinguistique de la forme de ses énoncés.

Le fait que le déroulement des interactions scolaires soit la plupart du temps incompatible avec les séquences potentiellement acquisitionnelles veut-il dire que les échanges scolaires traditionnels en maternelle bilingue sont entièrement dépourvus d'une visée d'apprentissage, voire inefficaces en termes d'acquisition ? Cette conclusion serait sans doute trop sévère : nous pensons en réalité que la notion de SPA se prête mal à la fois au contexte scolaire (la notion n'a d'ailleurs pas été pensée pour ces contextes, mais pour des contextes de conversation exolingue), ainsi qu'aux jeunes enfants.

D'une part, nous avons adopté ici une définition assez stricte du schéma 'SPA' – rien n'indique que les reprises n'aient pas lieu plus tard, et non pas immédiatement dans l'échange. Cette hypothèse serait cependant à vérifier dans des conditions plus contrôlées, car l'analyse des interactions complètes de nos séquences de classe ne permet pas de la confirmer.

D'autre part, le dialogue pédagogique, et la structure IRF, tels qu'analysés en amont, sont à considérer en contexte d'enseignement bilingue comme des déclencheurs de production verbale. Or, le jeu des questions réponse permet un guidage, et un soutien resserré et ciblé sur les formes que l'enseignant souhaite solliciter de la part de ses élèves : c'est par cette forme d'interaction, et en particulier par le biais des sollicitations de répétitions, que les plus jeunes parviennent à produire leurs premiers mots en français. Il serait par ailleurs difficile d'envisager d'autres formats d'interaction avant que les enfants ne soient un minimum autonomes dans leur pratique du français ; dans ce sens, le schéma IRF est au contraire facilitateur de la production et de l'apprentissage.

Enfin, comme mentionné par Marie-Thérèse Vasseur (2005), les effets des SPA sont en réalité difficilement identifiables – rien n'indique que ces séquences soient véritablement porteuses d'acquisition. Elle cite à cet égard les études de Dausendschön-Gay (1997), où une étudiante moyenne recourant aux SPA ne semble pas progresser, tandis qu'à l'inverse, il semblerait que l'absence de SPA n'empêche en aucun cas certains parcours d'apprenants rapides. L'absence de ces séquences dans notre corpus ne signifie donc pas que la production générée par la communication scolaire n'ait aucun impact bénéfique sur l'apprentissage du français ; preuve en est que les enfants finissent tous, pour certains dès la fin de grande section, pour d'autres en début de CP, par produire des énoncés un peu plus élaborés, dépassant le stade du simple mot.

En revanche, si ces schémas traditionnels d'interaction scolaire semblent convenir pour accompagner les débuts de l'apprentissage du français chez des jeunes enfants, il semblerait qu'ils ne soient plus suffisants chez les enfants plus âgés. Les études sur les enfants scolarisés en immersion ont souligné combien la production en français semblait pâtir du mode de participation scolaire (cf. première partie, chapitre II).

C'est donc dès le CP, à partir du moment où la parole devient plus autonome et qu'elle se développe, qu'il nous semble intéressant de veiller à ce que d'autres cadres interactionnels que la structure IRF soient mis en place, afin que les enfants aient de véritables opportunités de développer leur syntaxe en français. Il nous semble ainsi important de garder les temps de tapis, et des rituels de type "raconter son weekend", ou

l'enfant est libre de construire son récit, ou encore des activités véritablement ciblées pour accompagner le développement de la syntaxe, comme nous avons pu l'observer dans une classe de CP :

- 1 C2: # alors vous allez me dire # pour Halloween # je suis hum hum hum
- 2 E: je suis
- 3 C2: alors réfléchissez # et j'ai mis # hum hum hum # alors je vais commencer # j'enlève mon pull # pour halloween je suis une sorcière (...) je suis une sorcière et j'ai mis une robe #des collants et des bottes # des collants noirs et des bottes noires # qui veut nous dire # Jasmine?
- 4 Jasmine : je suis # mm # un princesse
- 5 C2: une?
- 6 Jasmine : princesse chinoise et je mets
- 7 C2: et j'ai mis
- 8 Jasmine: et j'ai mis # un robe et des chaussures

Dans cette séquence de CP en demi-groupe, l'enseignante propose une sorte d'exercice structural mis en situation, où chaque enfant a pour tâche de décrire le costume qu'il porte, à partir d'une phrase cadre : "pour Halloween, je suis _____, et j'ai mis _____". Il apparaît clairement, dans la suite de l'extrait, que le but n'est pas uniquement de travailler le lexique de l'habillement, mais également de travailler l'opposition présent/passé composé avec le verbe je mets/j'ai mis, ainsi que la position post-nominale de l'adjectif (point de divergence avec l'anglais). L'intérêt que nous voyons ici est qu'il s'agit d'une des rares séquences où les enfants sont sollicités pour travailler un cadre syntaxique, plutôt qu'un lexique particulier. Cela requiert de la part de l'enseignant, en revanche, de penser en termes de structure-cible, ce qui relève d'une démarche proche de celles des enseignants de langues.

CONCLUSION

C'est à travers les stratégies d'aide à la compréhension et à la production en français que la pédagogie propre à l'enseignement bilingue s'impose comme une pédagogie hybride, en recourant à la fois aux stratégies propres à la scolarisation en langue maternelle et aux stratégies propres à la pédagogie des langues étrangères : que ce soit dans l'utilisation des supports extra-linguistiques, dans les aménagements du discours ou dans les demandes de sollicitations verbales, les interactions menées en maternelle bilingue naviguent toujours entre une visée pédagogique au sens large et une visée de travail sur la langue, quel que soit le support d'activité.

Au vu de ce fonctionnement interactionnel, ce travail sur la langue requiert des enfants une certaine aisance et une certaine conscience métalinguistique, de nombreuses questions en apparence de contenu attendant en réalité des réponses de dénomination en français. Être scolarisé en langue étrangère, c'est donc également comprendre que derrière ces interactions au quotidien avec l'enseignant se trouvent des enjeux métalinguistiques d'apprentissage de la langue ; on peut donc se demander si tous les enfants ont le recul nécessaire pour se rendre compte de cette démarche, ou si l'enseignement bilingue favorise le développement de cette conscience.

Pour ce qui est de des enseignants, la façon dont nous avons présenté ce chapitre est délibérément orientée vers une démarche d'enseignement des langues : penser en termes de compréhension et de production renvoie au "faire comprendre, faire parler" que Francine Cicurel décrivait en 1990 comme les deux buts moteurs du professeur de langue étrangère. Si ces deux impératifs semblent réducteurs pour résumer la classe maternelle bilingue et qu'il faudrait y rajouter bon nombre d'autres objectifs d'ordre académique, ces deux principes peuvent néanmoins aider l'enseignant à penser en termes d'interaction, d'indices mis à disposition pour faciliter la compréhension en français (notamment par le biais des supports extra-verbaux : a-t-on choisi un album où les illustrations sont suffisamment explicites pour aider l'enfant à construire le sens de l'histoire ? le discours est-il accompagné de gestes en accord avec la parole ?). Car, si Laurence Lentin utilisait l'expression "*L'institutrice d'école maternelle, deuxième professeur de français ?*" en guise d'ouverture de chapitre dans *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans* (1972), ne s'agit-il pas de "*L'enseignant(e) d'école maternelle, premier professeur de français ?*" dans notre contexte ?

CHAPITRE IV. LA QUESTION DE L'INPUT: CARACTÉRISTIQUES FORMELLES DU DISCOURS ENSEIGNANT

Pour les enfants nationaux scolarisés en école française à l'étranger, le discours produit par l'enseignant constitue leur seule voie d'entrée dans la langue, puisqu'ils ne bénéficient d'aucune autre source d'exposition au français en-dehors de l'école. Si l'on part du principe, comme expliqué en première partie, que l'*input* adressé aux enfants fait partie des paramètres jouant un rôle dans le processus d'apprentissage de la langue, alors il convient de se pencher plus en détail sur les caractéristiques du discours enseignant. On peut en effet se demander si le discours scolaire, au-delà de ses spécificités interactionnelles (voir ci-dessus) ou fonctionnelles (Verdelhan-Bourgade 2002) possède des caractéristiques particulières en termes de structures syntaxiques ou de lexique employés par les enseignants, qui viendront influencer l'acquisition de la langue par les enfants.

Il ne s'agit pas de considérer que seule l'exposition à la langue étrangère suffit pour déclencher l'acquisition, ni de croire que les productions de l'enfant seront obligatoirement en miroir du discours enseignant. Mais nous ne négligeons pas pour autant le rôle du langage adressé aux enfants, en particulier lorsqu'ils n'ont pas l'opportunité d'entendre du français en dehors de leurs heures de classe. Dans un contexte où la compréhension de l'enseignant est également un enjeu, l'analyse de son discours peut fournir des pistes supplémentaires vers l'élaboration d'une pédagogie adaptée aux élèves non-francophones.

Nous proposons dans cette partie de recourir à une analyse quantitative du discours enseignant, à partir de nos séquences enregistrées en classe. Cette analyse permettra d'établir une liste des termes et collocations les plus fréquemment utilisés par les enseignants. Nous reviendrons dans un premier temps sur l'intérêt que présente une telle démarche, courante en linguistique de corpus et étude des discours spécialisés, mais quelque peu délaissée en didactique, en rappelant les effets de la fréquence en apprentissage des langues étrangères. Nous détaillerons ensuite les résultats obtenus pour notre corpus en établissant des listes de fréquence pour différentes catégories grammaticales et collocations contenues dans le discours enseignant, et tenterons d'en dégager les retombées didactiques pour l'enseignement bilingue en français en maternelle, en particulier en termes de progression d'apprentissage du lexique.

A. Apports d'une analyse quantitative du discours enseignant

1. *Le Flsco et la linguistique de corpus*

Nous avons étudié, dans le précédent chapitre, le fonctionnement de la communication scolaire en maternelle bilingue, afin d'en dégager les spécificités interactionnelles et leur incidence sur les conditions d'apprentissage de la langue chez les enfants non-francophones. Afin d'aller plus loin dans la caractérisation de la communication scolaire, et toujours dans la perspective de nuancer le principe selon lequel le contexte immersif serait un contexte d'acquisition "naturel", nous proposons désormais de nous pencher plus en détail sur la langue de scolarisation, et ses spécificités formelles (structures syntaxiques, lexique). Le but derrière notre analyse sera donc de voir comment se caractérise le discours scolaire, en étudiant de plus près les récurrences syntaxiques et lexicales présentes de façon prototypique dans le discours des enseignants : au-delà des spécificités de chaque enseignant, en quoi consiste la langue employée à l'école ?

Il s'agira ici de s'appuyer sur une conception de la langue parlée par les enseignants comme relevant d'un genre particulier, la notion de "genre" ou de "type" de discours s'appliquant aussi au discours oral (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004). Les caractéristiques interactionnelles propres au fonctionnement de la classe permettent déjà de considérer la langue de scolarisation comme genre à part entière, mais nous pensons que cette spécificité s'applique également aux formes de la langue utilisée par les enseignants. Par exemple, étant donné que les questions composent une grande partie du discours scolaire, on peut raisonnablement s'attendre à trouver beaucoup d'énoncés en "*est-ce que*" ; ou le fait que le discours soit souvent adressé à un groupe peut nous interroger quant à l'emploi des pronoms sujet, qui seront peut-être différents de ceux utilisés dans la langue orale conversationnelle. En ce sens, notre conception de la langue utilisée en classe par les enseignants se rapproche de celle des discours spécialisés (langue juridique, médicale...), où ce n'est pas uniquement le lexique, mais les structures syntaxiques employées de façon récurrente ou de façon plus marquée que dans d'autres types de discours, qui permettent de les identifier comme genres à part entière.

Or, l'un des outils privilégiés par la linguistique de corpus depuis ces cinquante dernières années, et en particulier en linguistique des corpus spécialisés, est l'analyse quantitative, par le biais de programmes de traitement automatique des langues comme

les concordanciers. Ces outils permettent d'établir des listes de fréquence (mots, structures les plus fréquemment utilisés) mais sont également précieux pour dégager les collocations propres à une langue. Sans nier la créativité inhérente au langage humain, ces approches permettent de mettre en lumière le caractère prédictif et hautement probable de certaines combinaisons de mots, et ainsi mieux définir ce que sont les expressions dites "idiomatiques" (Stubbs 2001).

Bien que l'utilité de ce type d'analyses soit largement démontrée, celles-ci se cantonnent surtout aux corpus écrits, à la fois pour des raisons pratiques (il est plus facile de traiter un corpus déjà informatisé, et l'écrit pose moins de problèmes à traiter automatiquement que l'oral, comme nous le verrons), mais aussi, et en particulier en France, parce que l'oral souffre depuis longtemps de représentations négatives, ainsi que l'a montré Claire Blanche-Benveniste : l'oral est toujours implicitement comparé à l'écrit, et par conséquent envisagé sur le mode du manque, de la pauvreté, de l'incorrection grammaticale (Blanche-Benveniste 1987, 2000).

Cette représentation négative de l'oral semble avoir épargné le monde anglo-saxon, comme en témoignent les grands corpus de langue anglaise contemporaine, qui, s'ils comportent toujours une part plus importante de textes écrits, accordent tout de même une place non négligeable au langage oral. Le *British National Corpus* comporte ainsi 10 millions d'occurrences provenant de l'oral ; le *Longman American Spoken Corpus*, quant à lui, est entièrement dédié à l'oral et comporte 5 millions d'occurrences. Il existe, par contraste, peu de corpus oraux de cette ampleur pour le français. Ironiquement, l'un des plus grands corpus disponibles, le corpus ESLO, recueilli à Orléans dans les années 1960 et considéré comme le deuxième corpus "historique" du français après le français fondamental (4,5 millions d'occurrences), n'a pas été constitué à l'initiative de chercheurs français mais de chercheurs anglo-saxons, pour les besoins de l'enseignement du FLE en Angleterre.

Selon Jean Véronis (2004), les plus grands corpus récents pour le français oral comportent 4 millions d'occurrences environ (Valibel pour le français belge, et GARS-DELIC). Il existe, en outre, de nombreux autres petits corpus dépassant rarement quelques dizaines de milliers d'occurrences, mais ceux-ci sont difficilement comparables puisque éparpillés, utilisant des conventions de transcriptions différentes, parfois difficiles d'accès. Face au retard pris par la France en la matière et devant les besoins grandissants de descriptions de l'oral (pour diverses finalités : sociolinguistique, psycholinguistique,

morphosyntaxe, phonétique et phonologie, didactique...) un inventaire de ces corpus oraux pour le français a été dressé (Cappeau et Sejjido, 2005).

Ce recensement permet une plus grande visibilité de ces corpus, mais il reste vrai que la littérature traitant de la description de l'oral, quel que soit le domaine, regrette le manque de bases de données de grande ampleur – en sociolinguistique par exemple, mais également en psycholinguistique et didactique, notamment pour le langage adressé aux enfants (Canut et Vertalier 2008, Vertalier et Debaisieux 2011). Ce constat vaut pour le langage adressé aux enfants par leurs parents (même si un grand nombre de petits corpus existent), mais, à notre connaissance, concerne également le langage adressé aux enfants en classe par les enseignants.

Notre analyse n'aura bien sûr nullement pour prétention ni pour ambition de combler ce manque. Il s'agira simplement, à notre échelle, et de façon très modeste, de montrer ce que peut apporter le traitement automatique des langues à l'étude du discours enseignant en maternelle bilingue, et d'ouvrir quelques pistes quant à une utilisation de ce type de démarche sur un corpus plus important. D'autre part, au-delà de la simple description linguistique de la langue employée par les enseignants que nous avons observés, cette démarche présente un intérêt d'ordre pédagogique. L'analyse quantitative repose en effet sur la notion de fréquence, notion également utilisée à la fois en didactique et en psycholinguistique.

2. *La fréquence en didactique des langues et en psycholinguistique*

L'idée que la fréquence de certaines formes dans l'*input* (syntaxiques ou lexicales) puisse jouer un rôle dans l'apprentissage des langues a déjà été au cœur de certaines méthodes d'apprentissage des langues, ou au fondement de certaines conceptions de la langue à apprendre. Pour diverses raisons cependant, et ce jusque récemment, cette approche de la langue était plutôt tombée en défaveur auprès des didacticiens ou de la linguistique appliquée en général (Ellis, N.C. 2002).

L'idée de départ est assez simple : recourir à des listes de fréquence permet de dégager des items prioritaires à apprendre, que ce soit en termes de syntaxe (structures syntaxiques les plus courantes) ou de lexique (vocabulaire le plus courant). On peut donc, à partir de ces listes, programmer l'apprentissage selon une progression fondée sur un critère d'usage de la langue par les locuteurs natifs : quelles sont les structures, les mots

les plus fréquemment utilisés, qui permettront à un apprenant de se débrouiller le plus rapidement possible dans la langue cible ?

Deux courants se sont principalement appuyés sur cette idée : d'une part, les méthodes audio-orales des années 1950, et d'autre part, les méthodes mises au point pour le FLE, en particulier dans la méthodologie SGAV des années 1970, à partir du Français Fondamental. Même si l'on a plus retenu de la méthode audio-orale ses entraînements et ses répétitions de structures syntaxiques, ces deux courants ont pour point commun de s'appuyer sur des descriptions de la langue telle qu'elle est parlée, en usage, et toutes deux ont utilisé les listes de fréquence comme outil permettant de structurer la présentation des contenus.

La méthode audio-orale s'est ainsi fondée sur la linguistique distributionnelle, dont la démarche est empirique et inductive : la langue s'observe à partir d'échantillons représentatifs de la langue, et de corpus oraux. Si le but est effectivement, avec l'influence de la psychologie béhavioriste, de créer des habitudes et des automatismes, ceux-ci se font à partir d'exercices qui visent à acquérir les structures de base et les schémas (*patterns*) mis en évidence par la linguistique distributionnelle et les structuralistes américains comme Harris. Quant au recours aux études de fréquence lexical, il permet de limiter le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition de ces structures (Puren 1988). Au-delà de cette sélection d'items lexicaux simples et basiques, la fréquence dans l'*input* est au cœur même du fonctionnement audio-oral : c'est en écoutant un certain nombre de fois la structure voulue, puis en la répétant, ou en la manipulant via les exercices structuraux, que les automatismes et les habitudes recherchés sont créés. Ce n'est d'ailleurs pas tant le fait de vouloir créer des automatismes qui fera que la MAO sera tant critiquée par la suite, mais plutôt leur côté mécaniste, rébarbatif et hors contexte, hors situation de communication authentique.

Le recours à la fréquence est encore plus marqué avec les méthodes audiovisuelles des années 1970 en France. Celles-ci s'appuient sur le Français Fondamental, étude lexicale statistique publiée en 1954, à partir d'un corpus de conversations parlées. L'objectif ici était ouvertement didactique, puisque cette enquête sur le français parlé devait aboutir à une progression grammaticale et lexicale qui puisse faciliter l'apprentissage, tout cela dans un but explicite de renouveler l'enseignement du français (Puren 1988, p.309). Document très polémique, le Français Fondamental subira les attaques politiques de la droite, qui accusera le projet de "brader la culture française en développant l'enseignement d'un 'français petit-nègre pour étrangers fainéants ou

incapables" (Puren 1988), mais également des linguistes eux-mêmes, comme Marcel Cohen, ou encore Antoine Culioli, pour qui le français fondamental n'aurait été qu'un français simplifié, ne tenant pas compte de la complexité de la langue, les formes éliminées du corpus aboutissant à un français "infirmes et informe". Gougenheim, à l'origine du projet, détruira d'ailleurs les enregistrements, probablement, selon Paul Rivenc, afin d'éviter toute polémique supplémentaire sur le parler populaire des informateurs (Chartier 2009).

Mais le Français Fondamental suscita une rénovation des méthodes d'enseignement, que ce soit du français langue étrangère ou du français langue maternelle. Cette étude est la première menée sur du français parlé spontané, et à ce titre va venir bouleverser la conception même de la langue – par exemple, les listes de fréquence qui en sont issues mettent en évidence le rôle écrasant des verbes *être* et *avoir*, qui sont pourtant très irréguliers, et qui devraient donc, selon une logique de progression basée sur le "simple au compliqué", être introduits plus tard que des verbes du premier groupe, plus simples morphologiquement. Bâtir une progression sur ces fréquences remet donc en cause une progression traditionnelle.

C'est également la visée finale de l'apprentissage qui change, surtout par rapport aux méthodes traditionnelles de grammaire traduction, ou même les méthodes audio-orales : la langue que l'on apprend est celle de tous les jours, une langue qui doit servir dans des situations habituelles. Contrairement à la méthode audio-orale, la notion de fréquence est ici intégrée à des situations et des dialogues qui se veulent représentatifs des situations de communication courantes.

Malgré l'attrait certain de ces rénovations, le français fondamental et les manuels audio-visuels seront critiqués précisément pour avoir proposé des situations trop simplifiées, trop prototypiques. À cela est venu s'ajouter, au fil du temps, le fait que le français fondamental ne peut plus être considéré comme représentatif du français parlé aujourd'hui.

Pourtant, on y fait toujours référence, et à ce jour il n'y a toujours pas d'outil comparable, même si des projets récents tentent de pallier ce manque : le corpus ESLO ayant été trop peu exploité, et souffrant désormais du même problème que le français fondamental, à savoir qu'il s'agit du français des années 1960, un projet ESLO2 est en cours. De même, le projet PFC (Phonologie du Français Contemporain) vise à constituer la plus grosse base de données orales portant sur le français et toutes ses variétés (Durand,

Laks et Lyche 2009), en parallèle avec un projet similaire pour l'anglais (Carr, Durand et Pukli 2004).

Ces projets de grande ampleur sont néanmoins encore en cours de développement et d'exploitation. Le français fondamental est donc toujours utilisé comme référence, notamment pour l'apprentissage du langage à l'école : Philippe Boisseau, dans son ouvrage *Enseigner la langue en maternelle* (2005) propose ainsi pour chaque tranche d'âge des listes d'environ 750 items lexicaux, dont certaines ont été alimentées en partie par le français fondamental.

Depuis les années 1980, la fréquence a donc été quelque peu boudée par la didactique des langues (hors didactique des langues de spécialité, notamment du côté anglo-saxon). On préférera, de façon générale, s'intéresser au qualitatif plutôt qu'au quantitatif, même si cette opposition est quelque peu vaine – une analyse quantitative seule, sans interprétation, ne permet guère d'aboutir à des conclusions dépassant le stade du constat. Pourtant, la fréquence, et la connaissance tacite des probabilités qui régissent les combinaisons dans une langue était déjà soulignée comme faisant partie de la compétence communicative telle que décrite par Dell Hymes dans son article de 1972 :

"The study of communicative competence cannot restrict itself to occurrences, but it cannot ignore them. Structure cannot be reduced to probabilities of occurrence, but structural change is not independent of them. The capabilities of language users do include some (perhaps unconscious) knowledge of probabilities and shifts in them as indicators of style, response, etc."²⁸

(Hymes 1972, p.67)

La connaissance tacite de probabilités de combinaisons, d'associations de mots font partie de cette compétence assez difficile à atteindre qu'est la capacité d'un individu à formuler des expressions idiomatiques, et qui vont différencier locuteur natif et non-natif.

Nick Ellis (2002, 2007) s'est attaché à montrer à quel point la notion de fréquence est en réalité centrale en psycholinguistique, et ce dans tous les domaines du langage. Il souligne un regain d'intérêt pour ces études quantitatives, en particulier en application pour l'apprentissage des langues étrangères. Nous reprendrons et résumerons ici les principales conclusions de son article de 2002, qui propose un état de l'art exhaustif des études récentes consacrées à l'effet de la fréquence dans divers domaines du langage et de son acquisition.

²⁸ "L'étude de la compétence communicative ne peut se restreindre aux occurrences, mais elle ne peut les ignorer. La structure ne peut être réduite aux probabilités d'occurrence, mais le changement structurel y est lié. Les capacités des locuteurs comprennent réellement une connaissance (peut-être inconsciente) des probabilités et de leur variabilité comme indicateurs de style, réponse, etc."

Selon Nick Ellis, les effets de fréquence jouent en effet un rôle prépondérant dans l'acquisition du langage, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. L'*input* est à considérer comme une sorte de fournisseur d'informations statistiques sur le langage – plus on est exposé à la langue, plus on emmagasine ces informations qui nous permettent, peu à peu, d'opérer des généralisations sur le sens des mots et leur emploi. Ellis insiste sur le fait qu'il s'agit d'opérations inconscientes (on ne compte pas consciemment les unités de langage auxquelles nous sommes exposés), et sur le fait que la fréquence influence tous les aspects du langage : reconnaissance de mots, production de sons, morphosyntaxe, compréhension. La fréquence nous guide ainsi dans ce à quoi nous devons nous attendre, notre interprétation étant contrainte par ce que nous jugeons probable. Il rappelle ainsi que les enfants s'emploient d'abord à utiliser des schémas (*patterns*) qu'ils ont fréquemment entendus dans le discours de leur entourage.

Dans cette perspective, les énoncés entendus précédemment ont donc une grande importance. Mais il ne s'agit pas de revenir aux théories considérant la compréhension comme moteur de l'acquisition, comme chez Krashen – si Ellis considère ces effets de fréquence comme primordiaux pour comprendre l'acquisition du langage, il souligne, pour les langues étrangères, qu'il ne s'agit pas d'une condition suffisante. Si tel était le cas, tout le monde maîtriserait les articles parfaitement, au vu de leur présence dans l'*input*, les mots grammaticaux ayant la fréquence la plus élevée. Il rappelle que les meilleurs résultats, jusqu'ici, ont été obtenus dans les classes où l'on combine enseignement implicite et explicite, c'est-à-dire les formes d'enseignement où les élèves sont exposés à la fois à suffisamment d'*input* pour avoir accès à un matériau linguistique riche et varié, mais aussi ceux où l'on favorise la conscientisation et où l'on développe les pratiques attentionnelles sur la langue (Norris et Ortega 2000).

Ellis souligne d'ailleurs que les tenants des méthodes audio-orales n'étaient pas si éloignés de cette conception de l'apprentissage, en particulier chez Robert Lado, mais que c'est bien l'application de ces intuitions qui a posé problème : en plus de la fréquence, il faut un cadre aménagé pour pouvoir pratiquer, communiquer dans la langue apprise, dans des situations les plus authentiques possibles, ce qui n'était pas le cas dans la méthode audio-orale.

Si l'on admet que la fréquence de l'*input* est une variable fondamentale à prendre en compte dans la mise en œuvre de l'apprentissage, il nous paraît intéressant de nous pencher sur les formes les plus fréquentes présentes dans le discours enseignant. Le discours enseignant est-il aussi riche que les partisans de l'immersion ou de

l'enseignement bilingue aiment à le mettre en avant ? Y-a-t-il des formes absentes de ce discours, ou plus rares que dans le français parlé en-dehors du contexte scolaire, ou au contraire d'autres plus fréquentes ? Selon les résultats obtenus, peut-on envisager que la fréquence puisse servir de support à une progression et une programmation des contenus, notamment vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture ? Avant de présenter nos résultats, et de tenter de répondre à ces questions, quelques précautions d'ordre méthodologique sont nécessaires.

3. Problèmes liés à l'analyse quantitative d'un corpus oral ; choix méthodologiques

L'analyse quantitative du langage oral peut présenter certaines difficultés d'ordre méthodologique : comme le rappelle Jean Véronis dans l'introduction du numéro 45 de la revue *TAL* (2004), entièrement consacré au traitement automatique du langage oral, ces recherches restent encore marginales, en partie en raison des représentations négatives de la langue orale évoquées ci-dessus, mais aussi parce que les outils de type concordanciers habituellement utilisés pour l'écrit sont mal adaptés au traitement de l'oral. Les difficultés que nous avons pu rencontrer avec notre propre corpus sont représentatives de ces problèmes et de ces interrogations. Dans la mesure où, pour contourner ces difficultés, nous avons dû faire des choix qui peuvent influencer la nature de nos résultats, il convient de les mentionner brièvement ici.

L'analyse quantitative du langage oral ne va pas de soi pour plusieurs raisons. La première concerne la nature même de la parole : la notion de phrase n'y est guère pertinente car il est quasiment impossible de la délimiter ; un discours contient beaucoup de digressions, de répétitions, d'hésitations, de retours en arrière, d'énoncés ou de mots inachevés. Cela pose problème à deux niveaux : d'une part, il est fréquent qu'un locuteur hésite, commence à prononcer un mot mais ne le finisse pas. Or, le concordancier considérera ce phénomène comme une entité distincte. D'autre part, certains concordanciers permettent un étiquetage morphosyntaxique et sont capables d'assigner une catégorie grammaticale à chaque entrée du corpus. Un énoncé du type "*prend le... la chaise*" peut poser un problème de reconnaissance, puisque selon l'ordre de la syntaxe canonique, le déterminant "le" ne peut être suivi d'un autre déterminant, au risque d'être étiqueté DET + NOM. Cela posera également problème pour la reconnaissance des collocations, puisque le concordancier examine les régularités dans les contextes à gauche

ou à droite de l'item recherché : ces hésitations, retours, sont des grains de sable dans les rouages de l'analyse automatique de corpus.

D'autre part, les traits d'oralité tels que les assimilations (*j'sais* au lieu de *je sais*, qui peut d'ailleurs être réalisé et transcrit en *chais*) génèrent des problèmes similaires, puisqu'il faut que le concordancier les reconnaisse comme une variante de la même forme. Cela fait appel, plus généralement, au problème de la transcription de l'oral – certains chercheurs ont pris le parti de gommer ces traits d'oralité et de garder une transcription orthographique proche de l'écrit, d'autres de convenir de conventions de transcriptions spécifiques (Chevalier et al. 2004). Nous avons pour notre part choisi de garder ces traits d'oralité, afin d'avoir une image représentative de la langue pratiquée en classe.

Tout le paradoxe réside dans le fait que pour analyser l'oral, il faut effectivement passer par un médium écrit, et plus encore, par des *descriptions grammaticales* de l'écrit. L'un des principes de base de l'utilisation d'un concordancier est en effet le procédé de lemmatisation, par lequel une forme fléchie peut être rattachée à sa forme non-fléchie. Par exemple, pour les pluriels, *tables* est rattaché à *table*, ou *chevaux* à *cheval*. On procède de la même façon pour les verbes : *suis*, *est*, *sommes*, *étiez*... seront rattachés à l'infinitif *être*. Pour le traitement de l'oral, et en particulier dans notre cas, cette méthode est paradoxale – si ces formes sont irrégulières, comme c'est le cas pour le verbe *être*, il s'agit certes du même verbe, mais la forme entendue et réalisée en discours n'est en rien similaire au verbe *être*. Le problème se pose également dans l'autre sens : que faire de tous les différents homographes qui n'ont pas la même nature et fonction grammaticale (*vous* pronom sujet, *vous* objet ; *ce*, pour ne donner que quelques exemples)?

De façon plus générale, le fait de recourir à une transcription écrite de l'oral implique, tout comme pour les corpus écrits, qu'il faille désambigüiser les homographes. Dans notre corpus, cette difficulté est double, puisque les homographes peuvent concerner deux items français (par exemple, *soit* (verbe)/*soit* (conjonction), *si* (conjonction)/*si* (adverbe)) mais également un item anglais et un item français (*as*, conjonction en anglais doit être distinguée du verbe *as* français).

Face à ces difficultés, nous avons pris les décisions suivantes : la première a été d'abandonner l'idée d'étiquetage grammatical, d'une part parce que le concordancier que nous avons utilisé (Antconc) ne le prévoit pas de façon automatique, et d'autre part parce que du fait de la nature de notre corpus, oral *et* bilingue, les questions qui allaient se poser, et le coût en temps qui en découlait nous paraissaient dépasser le cadre strict de

cette étude, qui ne se focalise pas uniquement sur des questions de traitement automatique des langues. Nous nous cantonnerons donc à une analyse de fréquence, mais également de quelques collocations puisque le logiciel Antconc nous le permet.

Afin de limiter le bruit de nos résultats, nous avons également pris le parti d'ignorer les noms propres (hors noms présents dans les histoires lues aux enfants, qui parfois présentent des jeux de mots, comme "*Brindille*" par exemple), ainsi que les hésitations (mots commencés, parfois retranscrits d'une seule lettre seulement).

Toutes les désambiguïisations des homographes ont été effectuées manuellement, de même que la lemmatisation. Cette procédure, bien que coûteuse en temps (en raison du repérage d'occurrences mais également parce qu'un grand nombre de vérifications est nécessaire), était néanmoins réalisable à l'échelle d'un corpus limité comme le nôtre, et utile dans la mesure où nous avons véritablement été en prise avec notre corpus, et ainsi pu prendre conscience de certains phénomènes auxquels nous n'aurions pas nécessairement pensé sans cela (homophonie/ homographie).

Le problème le plus délicat a sans doute été de savoir comment classifier certaines entrées, et savoir s'il fallait les distinguer ou non. Des réponses différentes ont été apportées à ces problèmes, parfois arbitrairement, mais aussi en tenant compte des buts de cette étude : les articles définis et pronoms, par exemple (*le/la/les/l'*) ont tous été considérés sous une seule et même forme, car il ne s'agissait pas d'un point qui allait être traité ultérieurement. Un autre aspect très épineux a été la classification des participes passés à valeur adjectivale. On se heurte ici à un problème de description grammaticale, alors que, si l'on s'en tient à la forme, le rapport avec le verbe ne se questionne pas (*coupé, découpé, pressé, désolé...*). Parce qu'il s'agit d'un corpus oral, et que ces formes, à l'écoute, sont pour la plupart proches du verbe à l'infinitif, nous avons choisi de les rattacher aux verbes plutôt que de les considérer comme des entités distinctes.

Il reste que le procédé de lemmatisation pour les formes irrégulières est assez paradoxal pour une analyse de l'oral (rattacher *aient* à *avoir*, par exemple), comme mentionné plus haut. Il ne nous paraît cependant pas opportun de remettre en cause ce principe qui est à la base du traitement automatique des langues, et qui peut tout de même mettre en évidence certains phénomènes (les verbes les plus irréguliers sont les plus usités, par exemple).

B. Analyse de fréquence dans le discours enseignant

1. Termes les plus fréquents : remarques générales

La liste de fréquence que nous avons obtenue, disponible en annexe 17, permet assez rapidement de dégager quelques tendances qui semblent propres au discours enseignant. Afin de pouvoir compléter notre analyse, la liste du Français Fondamental, bien que représentative du français des années 1950, nous servira de référence, faute de liste similaire disponible à partir d'un français oral plus contemporain. Nous nous focaliserons tout d'abord sur le début de la liste, et donc les termes les plus fréquents présents dans le discours de tous les enseignants observés.

Un certain nombre de phénomènes propres à toute analyse statistique de la langue orale sont ici attendus. On ne sera donc pas surpris de constater que les tout premiers termes qui apparaissent sont des mots grammaticaux de type articles ou pronoms (*le/la/les/l'* en première position, *ce* (pronom) en troisième, et les articles indéfinis *un-une-des* en quatrième). Les deux premiers verbes qui apparaissent sont les mêmes que ceux du français fondamental, à savoir *être* et *avoir*, autrement dit les deux verbes les plus productifs du français, du fait de leur statut d'auxiliaire. Autre phénomène attendu mais néanmoins important dans notre contexte, la forte présence des déictiques (*ce* (pronom) en 3^{ème} position, *ça*, 11^{ème} position, et *ce/cet/ces/cettes/cette* en 40^{ème} position, comptabilisant 224+795 occurrences), soulignant le caractère très concret, ancré dans le *hic et nunc*, de la communication scolaire. À ces occurrences pourraient être rajoutés les autres embrayeurs spatio-temporels de type *là* et variations (*là-bas, là-haut*), *ici* ou encore *aujourd'hui/demain* qui occupent, eux aussi, la tête du classement. Cette tendance confirme l'un des arguments mis en avant par les partisans de l'enseignement bilingue précoce : la communication en contexte scolaire est fortement ancrée en situation, et donc rattachée à du concret, ce qui serait donc adapté à l'apprentissage pour les jeunes enfants (avec les limites, cependant, que nous avons soulignées dans le chapitre précédent, à savoir, que la communication en maternelle présente également de nombreuses situations fictives ou hypothétiques).

D'autres éléments, en revanche, semblent être propres à notre corpus et au discours scolaire. Intéressons-nous en premier lieu à quelques remarques sur des phénomènes propres à l'interaction en classe. Les termes *d'accord, ok*, et le binôme *merci/s'il te plaît* apparaissent très rapidement dans le corpus, ce qui n'était pas le cas du français fondamental : *merci* a ainsi autant d'occurrences dans le français fondamental que dans

nos données, alors que le français fondamental est un corpus beaucoup plus étendu que le nôtre (58 occurrences de *merci* dans le FF, 56 dans notre corpus)²⁹. Ces termes mettent en exergue la dimension fortement interactionnelle du discours enseignant, et les processus de négociation permanents, toujours à l'œuvre dans les échanges avec les élèves. On remarquera également que *chut* et ses variations apparaissent très tôt (39^{ème}, 233 occurrences), ce qui n'était pas le cas non plus dans le FF et n'avait d'ailleurs pas de raison d'être, puisque la régulation des comportements et du bruit en classe occupe nécessairement une place plus importante dans notre corpus que dans un corpus conversationnel.

D'autres phénomènes peuvent être mis en lumière si l'on regarde de plus près le classement des occurrences par catégorie grammaticale. Nous proposons ici de mettre en regard les premiers verbes, noms, adjectifs, pronoms sujets et collocations de notre corpus et du français fondamental.

a. Verbes

En ce qui concerne les verbes, la liste des cinquante premiers verbes de notre corpus (cf. tableau 10) est assez similaire à celle du français fondamental : il s'agit de verbes assez généraux, très productifs en français (*être, avoir, aller, faire, dire, pouvoir...*) et fortement irréguliers. Seuls six verbes ne correspondent pas à cette règle et dépendent fortement du contexte de la séquence dans laquelle ils sont utilisés : *sentir, tourner, nager, taper, voler, rire*. Ces cinq verbes ne se répartissent pas dans l'intégralité de notre corpus ; à la place, ils sont concentrés dans une ou deux séquences uniquement, parce qu'il s'agit soit de verbes fréquemment répétés dans une chanson (*nager, voler, taper*), soit du focus lexical d'une séquence (*sentir, rire*).

Ce qui fait la différence avec le français fondamental, c'est tout d'abord la présence écrasante du verbe "aller" dans notre corpus, qui apparaît directement après les deux auxiliaires, et se démarque très nettement du verbe suivant par son nombre d'occurrences (1094 occurrences d'aller ; tandis que *faire*, 4^{ème} verbe sur la liste, n'en a que 647). Si l'on se penche plus près sur les raisons de la présence forte de ce verbe, on remarquera que plus de la moitié de ces occurrences se partagent entre *vais* et *va* (680 occurrences). Une analyse des contextes nous indique que celles-ci apparaissent en majorité dans des futurs

²⁹ Le terme "ok" quant à lui n'est d'ailleurs pas listé dans le français fondamental. Précisons qu'il s'agit bien du terme francisé, et non pas *okay*, forme que nous avons utilisée pour la transcription en anglais.

périphrastiques (les principales collocations étant, par ordre de fréquence : *on va faire, on va (le/la/les) mettre, on va essayer*). Il semblerait donc que le verbe *aller* fonctionne réellement ici comme un troisième auxiliaire à part entière, et non pas un "semi" auxiliaire comme présenté traditionnellement dans les grammaires du français (cf. Riegel et al. 2009, par exemple). Une analyse plus poussée des verbes et de leur répartition en temps et modes sera proposée dans la section suivante afin d'examiner de plus près cette hypothèse.

Deuxièmement, alors que le français fondamental présente des verbes propres à la vie de tous les jours comme *payer, acheter*, qui seront absents des cinquante premiers verbes de notre corpus, on trouvera des verbes propres aux consignes des activités en maternelle et du CP – à la fois des verbes référant aux sens, également présents dans le français fondamental avec le même type de fréquence (*regarder/voir ; écouter/entendre*), mais aussi des verbes plus spécifiques à la classe comme *travailler*, et ses hyponymes *lire/écrire*, ou encore *s'asseoir, ranger, chanter, jouer*. On peut s'étonner que *colorier* d'une part, et *couper* et *découper* d'autre part n'apparaissent pas ici. *Colorier* arrive en réalité en 52^{ème} position, et ne figure pas dans notre tableau uniquement parce que nous avons arrêté notre liste aux 50 premiers verbes. *Couper* et *découper*, quant à eux, ont un sens similaire et sont donc en concurrence ; si leurs occurrences étaient combinées (37), ils figureraient également dans ce classement, juste après *travailler*.

VERBES (1-50)

| | Classement général | Occurrences | Infinitif |
|-----|--------------------|-------------|-----------|
| 1. | 2 | 2345 | Etre |
| 2. | 6 | 1203 | Avoir |
| 3. | 8 | 1093 | Aller |
| 4. | 15 | 647 | Faire |
| 5. | 23 | 323 | Dire |
| 6. | 25 | 321 | Pouvoir |
| 7. | 33 | 248 | Regarder |
| 8. | 34 | 246 | Vouloir |
| 9. | 36 | 237 | Mettre |
| 10. | 40 | 224 | Voir |
| 11. | 57 | 147 | Savoir |
| 12. | 65 | 134 | Venir |
| 13. | 67 | 131 | Falloir |
| 14. | 70 | 129 | Ecrire |
| 15. | 81 | 98 | Asseoir |
| 16. | 86 | 92 | Tenir |
| 17. | 89 | 89 | Prendre |
| 18. | 90 | 83 | Attendre |
| 19. | 91 | 83 | Lire |
| 20. | 95 | 80 | Sentir |
| 21. | 98 | 74 | Appeler |
| 22. | 111 | 66 | Essayer |
| 23. | 113 | 65 | Ecouter |
| 24. | 116 | 63 | Entendre |
| 25. | 117 | 61 | Aimer |
| 26. | 126 | 55 | Dessiner |

| | Classement général | Occurrences | Infinitif |
|-----|--------------------|-------------|------------|
| 27. | 130 | 52 | Donner |
| 28. | 132 | 52 | Passer |
| 29. | 138 | 49 | Tourner |
| 30. | 139 | 48 | Commencer |
| 31. | 140 | 48 | Montrer |
| 32. | 146 | 46 | Finir |
| 33. | 152 | 45 | Ranger |
| 34. | 154 | 44 | Chercher |
| 35. | 156 | 43 | Manger |
| 36. | 158 | 42 | Chanter |
| 37. | 159 | 42 | Devoir |
| 38. | 161 | 41 | Nager |
| 39. | 163 | 41 | Taper |
| 40. | 164 | 40 | Croire |
| 41. | 165 | 40 | Rappeler |
| 42. | 169 | 39 | Lever |
| 43. | 178 | 38 | Travailler |
| 44. | 179 | 37 | Demander |
| 45. | 187 | 35 | Trouver |
| 46. | 189 | 34 | Jouer |
| 47. | 191 | 33 | Aider |
| 48. | 198 | 32 | Coller |
| 49. | 199 | 32 | Parler |
| 50. | 201 | 32 | Voler |

En grisé: verbes ne se répartissant pas sur l'ensemble du corpus mais sur une ou deux séquences exclusivement

Tableau 10 Répartition des verbes dans le corpus enseignant (1-50)

a. Noms

L'analyse d'une liste similaire pour les cinquante premiers noms, quant à elle, génère des résultats beaucoup moins attendus et beaucoup plus éloignés du français fondamental (cf. tableau 12). Peu de noms se trouvent en commun dans les deux listes, sauf ceux exprimant une relation au temps (*jour, heure, temps, matin*) et quelques termes très généraux (*chose, monde*, ce dernier provenant exclusivement de l'expression "tout le monde" dans notre corpus). De façon beaucoup plus frappante qu'avec les verbes, les noms semblent très dépendants du contexte dans lequel ils sont utilisés. On aurait pu s'attendre à avoir, dans ce classement, des noms pourtant indispensables au fonctionnement de la classe (nom de matériel, de mobilier de la classe), mais à part quelques-uns comme quelques-uns comme *feuille, crayon, table* et *livre*, ceux-ci n'apparaissent que ponctuellement, avec peu d'occurrences.

Les noms apparaissent donc comme fortement spécialisés ou contextualisés, et pour deux raisons. Un mot comme *citrouille*, par exemple, possède un grand nombre d'occurrences et est réparti sur une quinzaine de séquences. En revanche, il dépend fortement du contexte puisque sur les deux mois où nous avons réalisé nos observations, la plupart des activités étaient orientées autour d'Halloween ou de Thanksgiving. Le mot *citrouille* était donc un mot-clé, faisant d'ailleurs partie d'une cible lexicale (voir entretien avec M2, "*citrouille c'est un mot que je veux qu'ils connaissent*"), pour lequel nous n'aurions obtenu probablement aucune occurrence quelques mois plus tard. Les noms peuvent donc être spécialisés en vertu de la période de l'année et être communs à toutes les classes, mais ils peuvent également être fortement contextualisés selon la séquence en cours et ainsi n'apparaître que dans une seule séquence, mais avec un grand nombre d'occurrences car ils seront répétés plusieurs fois.

Ainsi, contrairement aux verbes, la moitié des mots présents dans la liste des cinquante premiers noms dépendent fortement de la séquence dans laquelle ils ont été utilisés : *sac, main, poisson, arbre, bras, bonbon*, pour ne citer que les premiers, n'apparaissent au maximum que dans cinq ou six séquences, avec l'une de ces séquences présentant une dizaine d'occurrences à elle seule. Nous reviendrons sur les conséquences didactiques de cette spécialisation.

Enfin, pour terminer notre revue des noms les plus fréquents, on remarquera que *mot* est le deuxième terme le plus utilisé, ce qui souligne l'importance de la dimension métalinguistique du discours enseignant. Mais cela concerne uniquement les enfants les

plus âgés : si l'on y regarde d'un peu plus près, ce terme n'est en réalité utilisé qu'à partir de la grande section et en CP.

b. Adjectifs

En ce qui concerne les adjectifs, nous nous en tiendrons à une liste d'une trentaine de termes, car leur productivité semble limitée (le maximum d'occurrences est de 304 pour *petit*, 218 pour *bien* et l'on tombe tout de suite à 92 pour *bon* et 56 pour *gros*, tandis que les derniers adjectifs de la liste présentent 7 occurrences dans tout le corpus, ce qui est trop peu pour pouvoir en tirer des conclusions générales). Ces adjectifs sont assez proches de ceux que l'on trouve dans le français fondamental, et semblent fonctionner par paires d'antonymes – *petit/grand*, *gros/long*, *bien/mauvais*, *chaud/froid*, *facile/difficile*, *différent/pareil*, ou de synonymes *beau/joli*; *pareil/même*, *bien/super*. Il est à noter que l'adjectif *bien*, en dehors du superlatif *mieux*, se trouve exclusivement dans les expressions "*c'est bien*" ou "*très bien*", mettant en lumière le feedback permanent exercé par les enseignants.

| | Classement | Occurrences | Adjectif |
|-----|------------|-------------|----------|
| 1. | 28 | 304 | Petit |
| 2. | 41 | 218 | Bien |
| 3. | 123 | 56 | Gros |
| 4. | 172 | 39 | Vrai |
| 5. | 185 | 35 | Grand |
| 6. | 190 | 34 | Vite |
| 7. | 235 | 25 | Long |
| 8. | 237 | 25 | Mauvais |
| 9. | 244 | 24 | Fort |
| 10. | 257 | 23 | Dernier |
| 11. | 291 | 19 | Grave |
| 12. | 202 | 18 | Joli |
| 13. | 304 | 18 | Mieux |
| 14. | 309 | 18 | Sûr |
| 15. | 316 | 17 | Facile |
| 16. | 323 | 16 | Beau |
| 17. | 329 | 16 | Froid |
| 18. | 339 | 16 | Seul |

| | | | |
|-----|-----|----|-----------|
| 19. | 344 | 15 | Différent |
| 20. | 358 | 14 | Difficile |
| 21. | 380 | 13 | Nouveau |
| 22. | 422 | 11 | Chaud |
| 23. | 444 | 10 | Bizarre |
| 24. | 500 | 9 | Pareil |
| 25. | 501 | 9 | Plein |
| 26. | * | 8 | Fatigué |
| 27. | * | 9 | Écrit |
| 28. | * | 9 | Fini |
| 29. | 509 | 9 | Triste |
| 30. | 542 | 8 | Possible |
| 31. | * | 7 | Assis |
| 32. | 562 | 7 | Calme |
| 33. | * | 7 | Cassé |

* Aucun classement disponible (rattachement des adjectifs construits sur des participes passés aux verbes)

Tableau 11 Répartition des adjectifs dans le corpus enseignant (1-33)

NOMS (1-50 ; couleurs exclues)

| | Classement général | Occurrences | Pronom personnel Sujet |
|-----|-----------------------|-------------|---------------------------|
| 1. | 66 | 131 | chose |
| 2. | 73 | 113 | mot |
| 3. | 77 | 109 | sac |
| 4. | 108 | 78 | main |
| 5. | 94 | 80 | citrouille |
| 6. | 96 | 75 | feuille |
| 7. | 101 | 72 | sorcière |
| 8. | 103 | 71 | monde |
| 9. | 104 | 70 | ligne |
| 10. | 110 | 66 | enfant |
| 11. | 118 | 61 | table |
| 12. | 124 | 56 | merci |
| 13. | 128 | 53 | papier |
| 14. | 133 | 51 | groupe |
| 15. | 134 | 51 | maman |
| 16. | 135 | 50 | couleur |
| 17. | 136 | 49 | jour |
| 18. | 141 | 48 | numéro |
| 19. | 144 | 47 | tatou* |
| 20. | 149 | 45 | crayon |
| 21. | 151 | 45 | lettre |
| 22. | 155 | 43 | français |
| 23. | 160 | 42 | poisson |
| 24. | 166 | 39 | arbre |
| 25. | 168 | 39 | côté |

| | Classement général | Occurrences | Pronom personnel Sujet |
|-----|-----------------------|-------------|---------------------------|
| 26. | 174 | 38 | bras |
| 27. | 177 | 38 | page |
| 28. | 180 | 37 | heure |
| 29. | 193 | 33 | livre |
| 30. | 197 | 32 | bonbon |
| 31. | 202 | 31 | besoin |
| 32. | 204 | 31 | boîte |
| 33. | 206 | 31 | travail |
| 34. | 211 | 30 | pièce |
| 35. | 212 | 30 | point |
| 36. | 214 | 29 | anglais |
| 37. | 216 | 29 | tige |
| 38. | 219 | 28 | matin |
| 39. | 220 | 27 | anniversaire |
| 40. | 224 | 27 | maison |
| 41. | 225 | 27 | photo |
| 42. | 226 | 27 | ped |
| 43. | 229 | 26 | bonjour |
| 44. | 233 | 25 | brindille |
| 45. | 234 | 25 | exemple |
| 46. | 238 | 25 | place |
| 47. | 241 | 24 | balai |
| 48. | 242 | 24 | dessin |
| 49. | 247 | 24 | morceau |
| 50. | 248 | 24 | nom |

En grisé: noms ne se répartissant pas sur l'ensemble du corpus mais sur une ou deux séquences exclusivement

*Nom du chat dans le manuel *Tatou le matou*

Tableau 12 Répartition des noms dans le corpus enseignant (1-50)

c. *Pronoms sujet*

Lors de nos observations en classe, les enseignants avaient attiré notre attention sur des problèmes concernant le maniement des pronoms sujet : certains enfants, en effet, semblaient avoir des difficultés à utiliser le pronom sujet adéquat, et tendaient notamment à employer *tu* à la place de *je* dans leurs premières productions complexes. Nous avons pensé que la nature de l'*input* scolaire et du discours enseignant pouvait peut-être expliquer l'origine de ce problème, et pour cette raison avons souhaité nous attarder sur les pronoms personnels sujet. Il semblerait, en effet, qu'il y ait une spécificité d'utilisation des pronoms personnels sujets dans le discours enseignant, puisque leur répartition dans notre corpus diffère de celle du français fondamental :

| <i>Pronoms sujet dans notre corpus</i> | | | | <i>Pronoms sujet Français Fondamental</i> | | | |
|--|-----------------------|-------------|------------------------------|---|-----------------------|-------------|------------------------------|
| | Classement général | Occurrences | Pronom personnel Sujet | | Classement général | Occurrences | Pronom personnel Sujet |
| 1. | 7 | 1160 | on | 1. | 4 | 7905 | je |
| 2. | 9 | 1015 | tu | 2. | 5 | 7515 | il (ils) |
| 3. | 12 | 764 | je | 3. | 12 | 4266 | on |
| 4. | 14 | 709 | il (ils)* | 4. | 13 | 4202 | vous |
| 5. | 18 | 449 | vous | 5. | 26 | 2462 | elle (elles) |
| 6. | 31 | 272 | elle (elles)* | 6. | 37 | 1536 | tu |
| 7. | 46 | 21 | nous | 7. | 46 | 1386 | nous |

* Afin que la comparaison puisse être pertinente, *il/ils* ainsi que *elle/elles* ont été considérés sous un seul lemme, comme c'est le cas dans le français fondamental. Sans ce regroupement, le classement serait : *on, tu, je, il, vous, elle, ils, nous, elles*.

Tableau 13 *Répartition des pronoms sujet dans le corpus enseignant (comparaison avec le Français Fondamental)*

On et *tu* apparaissent dans notre corpus comme les deux pronoms privilégiés du discours enseignant, ce qui n'était pas le cas dans le corpus du français fondamental. Si *on* est un pronom privilégié de l'oral, on sait également qu'il est très polysémique et polyvalent (Rouayrenc 2010, Blanche-Benveniste 2003). L'utilisation fréquente du pronom *tu*, qui arrive en deuxième position dans notre corpus alors qu'il est avant-dernier dans le français fondamental, tient à la nature de l'interaction en classe avec des enfants,

beaucoup plus informelle que dans le cadre des conversations recueillies par Gougenheim. Cette fréquence d'utilisation permet également de souligner que malgré le caractère collectif des séances en classe, les adresses de l'enseignant à un élève individuel sont plus fréquentes que celles au groupe – *vous* n'arrive en effet qu'en 5^{ème} position.

Une surprise concerne cependant le pronom *je* : compte-tenu du fonctionnement des échanges en classe, on aurait pu s'attendre à ce que celui-ci soit relativement absent, ce qui aurait éventuellement pu être une piste pour expliquer les problèmes de maniement des pronoms sujet par les enfants. Or, c'est loin d'être le cas puisqu'il arrive en troisième position, avec un nombre d'occurrences cependant nettement plus faible que *tu/on*.

Je est en réalité un pronom aux multiples valeurs dans le discours scolaire. Il est ainsi souvent utilisé comme un moyen alternatif d'énoncer des consignes, au moment où l'enseignant décrit et commente ses propres actions, qui seront par la suite reproduites par ses élèves :

M3 (...) oh # un joli petit xx sur ma main # vous avez vu? # merci # et puis après # **je** change de couleur # alors # qu'est-ce que **je** fais avec le coton tige? # est-ce que **je** fais ça?(...) non # **je** fais # des petits points comme ça hop # est-ce que **j'**appuie très fort (...) non y'a pas besoin d'appuyer très fort # vous avez vu? # juste **je** pose (MS10)

Ce type de discours peut répondre à une volonté de l'enseignante de diversifier les pronoms utilisés en classe, comme préconisé dans certaines approches pédagogiques de la langue en maternelle (Boisseau 2005). Il est vrai que l'on pourrait tout à fait gloser par *on* ou par *vous* ici, sans que le sens de l'énoncé soit fondamentalement changé. Que ce type de commentaire fasse partie d'une stratégie consciente de diversification du discours ou non, nous constatons donc que dans l'ensemble, la plupart des pronoms sujet du français sont utilisés en classe, bien qu'avec une répartition sensiblement différente du français oral conversationnel. Seul le pronom *nous*, sans doute plus proche de l'écrit, connaît une répartition limitée (21 occurrences seulement en position sujet).

d. Collocations

Nous concluons ce premier niveau général d'analyse par quelques remarques sur les collocations ou groupes de mots les plus fréquents dans notre corpus. Ce classement est nécessairement biaisé par la nature du discours oral – les répétitions, hésitations ne peuvent être prises en compte dans le calcul des occurrences. Cette liste peut néanmoins donner des indications quant aux structures ou expressions les plus fréquemment employées par les enseignants. Nous ne retiendrons ici que les segments qui nous semblent pertinents et semblent permettre de dégager certaines structures-type du discours enseignant (par exemple, "de la" présente 90 occurrences, mais ne présente guère d'intérêt pour une éventuelle application par la suite).

Ces tableaux confirment la prépondérance des questions, formées sur les modèles *qu'est ce que/ est-ce que*, qui comptabilisent le plus grand nombre d'occurrences (cf. tableau 14). De façon plus générale, on remarquera que le présentatif "c'est" est très fréquent, sous diverses formes, soit dans les questions, "qu'est ce que c'est?", ou "est-ce que c'est..."? mais plus globalement dans des structures de type "c'est quoi", "c'est pas", "c'est (très) bien", "c'est ça", ou avec les dislocations "ça, c'est...".

Outre les questions et les présentatifs, on remarquera d'autres collocations fréquentes : "comme ça", "en français", "ça s'appelle", "tout le monde", "tout à l'heure", "si tu veux", "tu te rappelles", "c'est pas grave"; "ça veut dire". On pourra noter que dans cette liste, trois de ces expressions (*en français, ça s'appelle, ça veut dire*) font appel à la conscience métalinguistique des enfants, ce que l'on peut d'ailleurs rapprocher du fait que *dire* est le cinquième verbe le plus fréquemment utilisé dans notre corpus, directement après le trio "être/avoir/aller" et *faire*. Alors qu'au niveau nominal, le terme *mot* n'était utilisé qu'à partir de la grande section, ces expressions sont utilisées à tous les niveaux et réparties sur l'ensemble du corpus. La communication en classe de maternelle bilingue, quel que soit l'âge des élèves, a donc une forte orientation métalinguistique. La question sera de savoir, à partir des entretiens menés avec les enfants, si cette dimension métalinguistique peut être appréhendée chez les plus jeunes et dès les classes de petite et moyenne section.

Groupes de 2 mots

| | |
|-----|--------------|
| 952 | c'est |
| 348 | qu'est-ce |
| 309 | on va |
| 293 | est-ce |
| 152 | très bien |
| 131 | ça c'est |
| 124 | comme ça |
| 109 | tu peux |
| 104 | tu veux |
| 89 | vous allez |
| 86 | c'est quoi |
| 84 | c'est pas |
| 80 | on a |
| 58 | vous avez |
| 57 | un peu |
| 54 | il faut |
| 54 | tu vas |
| 52 | c'est bien |
| 45 | c'est ça |
| 43 | ça va |
| 39 | tu sais |
| 38 | en français |
| 31 | ça s'appelle |

Groupes de 3 mots

| | |
|-----|-----------------|
| 168 | est ce que |
| 140 | qu'est ce que |
| 85 | qu'est ce qu'il |
| 70 | il y a |
| 69 | tout le monde |
| 48 | qu'est ce qu'on |
| 48 | est-ce qu'on |
| 33 | un petit peu |
| 27 | et on va |
| 27 | ça c'est quoi |
| 25 | tout à l'heure |
| 23 | c'est quoi ça |
| 22 | alors on va |
| 22 | à la table |
| 21 | c'est très bien |
| 20 | si tu veux |
| 19 | je sais pas |
| 18 | tu te rappelles |
| 17 | ça c'est la |
| 17 | ça c'est le |
| 16 | tu vas faire |
| 15 | c'est pas grave |
| 15 | ça veut dire |

Groupes de 4 mots

| | |
|----|-----------------------|
| 57 | est-ce que tu |
| 48 | qu'est ce que c'est |
| 47 | qu'est ce que tu |
| 32 | qu'est ce qu'il y (a) |
| 18 | est-ce que vous |
| 18 | à la table numéro |
| 17 | qu'est ce qu'on a |
| 15 | est-ce que je |
| 15 | est-ce que ça |
| 15 | qu'est ce qui est |
| 14 | alors est-ce que |
| 12 | alors qu'est ce que |
| 12 | qu'est ce qu'il fait |

Groupes de 5 et 6 mots

| | |
|----|------------------------------|
| 28 | qu'est ce qu'il y a |
| 18 | qu'est ce que c'est ça |
| 13 | est-ce que tu peux |
| 10 | est-ce que tout le monde |
| 12 | est-ce qu'il ya |
| 9 | qu'est ce que tu vas (faire) |
| 9 | qu'est ce qu'il va faire |
| 8 | qu'est ce qu'il se passe |
| 8 | qu'est ce que tu veux |
| 7 | alors qu'est ce que c'est |
| 6 | qu'est ce qu'il faut faire |

Tableau 14 Collocations dans le discours enseignant (groupes de 2 à 6 mots)

Ce premier niveau d'analyse nous permet de constater que si certaines caractéristiques du discours enseignant de notre corpus (verbes, adjectifs) sont assez similaires au français oral tel que représenté par le français fondamental, certains traits spécifiques émergent.

La tendance la plus marquée concerne les noms, qui semblent fortement dépendants de la séquence dans laquelle ils sont utilisés, au contraire des verbes, qui eux sont plus généraux et mieux répartis dans l'ensemble du corpus. Il semblerait donc que les noms, en-dehors des termes nécessaires au fonctionnement de la classe, soient plus spécialisés, dans le sens où ils semblent plus fortement ancrés dans la situation dans laquelle ils apparaissent – les noms utilisés dans une séquence ne le seront sans doute pas quelques semaines plus tard, lorsque l'unité thématique autour de laquelle sont construites les activités aura changé.

Sans anticiper sur les conséquences didactiques de ce constat, on peut d'ores et déjà suggérer qu'il semble opportun, dans une perspective d'apprentissage et d'utilisation de la langue, d'accorder une certaine attention aux verbes, puisqu'un petit nombre de ceux-ci semblent être très polyvalents, utilisables dans une variété de contextes et donc très productifs. Pour cette raison, nous proposons ici de prolonger nos analyses autour des verbes utilisés dans le discours enseignant.

2. *Les verbes dans le discours enseignant : classement sémantique*

Afin d'aller plus loin dans la caractérisation formelle de la langue employée par les enseignants en classe, et parce que les verbes jouent un rôle prépondérant dans la compréhension et l'interprétation des énoncés (Ellis, N.C. 2005), nous souhaitons ici prolonger l'analyse de la répartition de ces verbes dans l'*input* reçu par les enfants en classe, en nous intéressant de plus près à leur sémantique, mais également aux temps et modes fréquemment utilisés par les enseignants.

Comme nous l'avons constaté dans notre premier niveau d'analyse, les verbes les plus fréquents dans notre corpus ont la particularité, contrairement aux noms, d'être des verbes très généraux, qui ne dépendent pas, pour la plupart, de la thématique traitée dans la séquence dont ils étaient issus. On peut même pousser cette analyse plus loin et indiquer que ces verbes, en plus d'être des verbes fréquents qui correspondent, à quelques exceptions près (comme *acheter*, *payer*) aux verbes les plus fréquents du français fondamental, font partie de ce que Viberg (2002) appelle les verbes nucléaires (*nuclear*

verbs). Ces verbes sont non seulement des verbes fréquents, mais sont surtout des verbes dont le sens est prototypique, que l'on retrouve dans un grand nombre de langues. Ces deux caractéristiques sont intéressantes dans notre cas, puisque les relations, les actions qui seront décrites par ces verbes recoupent des notions déjà connues par les enfants, pour lesquelles il existe un équivalent également prototypique dans leur langue maternelle.

Sur nos cinquante premiers verbes, et à partir des classements opérés par Viberg (2002) et par Colette Noyau pour les cinquante premiers verbes du français fondamental (2005), voici la liste des verbes nucléaires ou "semi-nucléaires" (pour les verbes qui ne sont pas communs à toutes les langues mais néanmoins fortement présents dans un groupe de langues comme les langues indo-européennes ; Viberg parle de *areally nuclear verbs* ou *subareally nuclear verbs*, autrement dit de verbes dépendant d'une aire géographique en particulier).

Tableau 15 *Classement sémantique des verbes les plus fréquents (discours enseignant)*

* = verbes apparaissant dans la liste de Colette Noyau (2005) mais absents de nos 50 premiers verbes

| Type de verbe | VERBES NUCLEAIRES (à partir de Viberg 2002, Noyau 2005) | NON-NUCLEAIRES |
|--|---|---|
| Auxiliaires | Etre (BE) Avoir (HAVE) | Aller 1 (partiellement recouvert par BE GOING TO) |
| Modaux | Pouvoir (CAN) Vouloir (WILL/WANT) Falloir (MUST) Devoir (MUST/SHALL) | |
| Verbes de manipulation | Mettre (PUT) Tenir (HOLD) Prendre (TAKE) → * <i>laisser</i> | |
| Verbes de mouvement | Aller 2 (GO) Venir (COME) → * <i>arriver, partir, sortir, rentrer, revenir, monter</i> | Asseoir (s') (SIT) Lever (RAISE) |
| Verbes de transfert | Donner (GIVE) → * <i>acheter, payer, rendre</i> | Aider (HELP) |
| Verbes de communication | Dire (SAY/TELL) Demander (ASK) Parler (TALK) | Appeler (partiellement recouvert par CALL, ou BE) |
| Verbes de perception | Regarder (LOOK) Voir (SEE) Ecouter (LISTEN) Entendre (HEAR) | |
| Verbes de cognition | Savoir (KNOW) Croire (BELIEVE) → * <i>comprendre, connaître, penser</i> | Rappeller (se) (REMEMBER) |
| Verbes de cognition + d'activité | | Chercher (LOOK FOR) Trouver (FIND) |
| Verbes d'activité | Faire (DO/MAKE) Attendre (WAIT) Lire (READ) Manger (EAT) Travailler (WORK) Jouer (PLAY) → * <i>aimer, marcher</i> | Écrire (WRITE) Essayer (TRY) Dessiner (DRAW) Montrer (SHOW) Ranger (PUT AWAY) Chanter (SING) Coller (PASTE) + Colorier (COLOR IN); Couper/découper (CUT) |
| Verbes à valeur aspectuelle inchoative | | Commencer (START/BEGIN) Finir (partiellement recouvert par BE DONE) |

Plusieurs remarques peuvent être faites à la lecture de ce tableau. La première est que, conformément à notre intuition, la majorité des verbes les plus fréquents utilisés en classe font bien partie de ces verbes nucléaires et sont en majorité recoupsés par des équivalents sans équivoque en anglais (exception faite des verbes modaux, au fonctionnement particulier en anglais, ou de *dire*, pouvant référer à *say* ou *tell* en anglais), même si tous ces verbes ont la particularité d'être employés dans une grande variété de contextes et parfois avec une grande polysémie (*aller*, par exemple, est classé dans les verbes de mouvement, alors qu'il est surtout employé, dans notre corpus, comme auxiliaire du futur périphrastique).

Par rapport à la liste établie par Colette Noyau, qui a utilisé pour référence le français fondamental, certains verbes dits nucléaires manquent dans les verbes fréquemment employés de notre corpus ; nous les avons indiqués par un astérisque. Certains ne sont pas surprenants car ils ne correspondent pas aux thèmes abordés en maternelle, et ne feront leur apparition que plus tard (*acheter*, *payer* par exemple, qui deviendront des verbes classiquement employés dans les exercices de mathématiques, comme c'est le cas en CP dans notre corpus). Certaines catégories souffrent plus que d'autres d'un manque par rapport à la liste de Noyau - par exemple, la liste des verbes de mouvement est plus dense que la nôtre. Cela ne signifie pas que ces verbes sont complètement absents de notre corpus, mais ils apparaissent plus loin dans la liste de fréquence et semble donc être plus périphériques.

On pourra être également surpris de constater que dans les verbes de cognition, *comprendre* manque à l'appel dans notre corpus des verbes les plus fréquents. Cela peut paraître étrange au vu du contexte, où la compréhension du discours enseignant, en français à des enfants anglophones, pourrait être un souci constant. Le verbe *comprendre* compte en effet seulement 23 occurrences dans notre corpus, et seul un enseignant l'utilise à plusieurs reprises, dans plusieurs séquences, pour demander si les élèves ont bien compris. Le reste des occurrences se partage sur des interventions ponctuelles de divers enseignants ("*tout le monde a bien compris?*") ou des commentaires explicites des enseignants eux-mêmes ("*je n'ai pas compris*").

Hormis l'enseignant G2, la vérification explicite, par le biais d'un verbe métacognitif, ne semble donc que ponctuelle. On pourrait penser que le verbe anglais correspondant pourrait être utilisé pour vérifier la compréhension, mais ce n'est pas le cas (seule une occurrence de *understand* a été trouvée, de la part de l'assistante de M1 en moyenne section, qui utilise principalement l'anglais pour s'adresser aux enfants). Nous

avons plusieurs hypothèses pour expliquer ce manque, mais toutes demandent à être vérifiées, notamment auprès des enseignants. La première est que dans les petites classes, avant la grande section, un verbe métacognitif de type *comprendre* est peut-être trop abstrait. La deuxième, plus pragmatique, est que la compréhension, ou plutôt l'incompréhension, se traite "en direct", c'est-à-dire, sans qu'il y ait nécessairement besoin d'un langage métacognitif pour la décrire – soit parce que l'enseignant remarquera que certains élèves n'ont pas compris et reformulera d'emblée, soit parce que les élèves demanderont d'eux-mêmes des éclaircissements s'ils n'ont pas compris (l'histoire de Patou la sorcière, séquence GS01, en est un bon exemple ; les demandes d'élucidation lexicale y sont spontanées). Contrairement à une classe traditionnelle de langue, où l'enseignant peut avoir le souci constant, le temps d'un cours d'une heure ou deux, de s'assurer explicitement que tous ses élèves ont compris, le mode de fonctionnement de la classe bilingue nous semble plus implicite.

Nous avons complété notre tableau par une colonne où figurent les verbes non-nucléaires, afin de donner une image complète de nos 50 premiers verbes et de leur classement sémantique. Ceux-ci sont en grande majorité véritablement spécifiques au fonctionnement de la classe en maternelle : on remarquera que les verbes d'activité sont là très nombreux, avec tous les verbes correspondant aux consignes les plus fréquentes, tout comme *s'asseoir* qui vient compléter les verbes de mouvements (et qui correspond aussi à des consignes, mais d'ordre comportemental). Enfin, *(se) rappeler* fait également son apparition dans le domaine cognitif, ce qui n'est pas non plus surprenant compte-tenu du fonctionnement scolaire, où il est fréquemment fait référence à des éléments mentionnés antérieurement.

Même si ce nombre limité de verbes peut représenter un grand nombre de procès, il ne faut pas négliger, surtout dans une optique de compréhension de l'oral, la morphologie de ceux-ci et donc les temps et les modes utilisés par les enseignants. Pour cette deuxième analyse, nous ne nous arrêterons pas uniquement aux cinquante premiers verbes, mais considérerons tous les verbes de notre corpus dans leur ensemble.

3. Les verbes dans le discours enseignant : temps et modes au service de l'injonction

On sait que la fréquence des temps des verbes dans l'input maternel a une incidence sur les temps utilisés par leurs enfants. Morgenstern, Parisse et Sekali (2009)

ont par exemple montré comment l'utilisation du futur simple et du futur périphrastique dans le discours de deux mères semble avoir une influence directe sur les proportions dans lesquelles leurs enfants utilisent ces deux temps. Le futur périphrastique est ainsi beaucoup plus utilisé par les enfants que le futur simple, comme chez leurs mères, tandis que la tendance de l'une des deux mères à utiliser plus de futurs simples que l'autre se reflète dans le discours de son fils, qui, lui aussi, utilise plus de futurs simples que l'autre enfant.

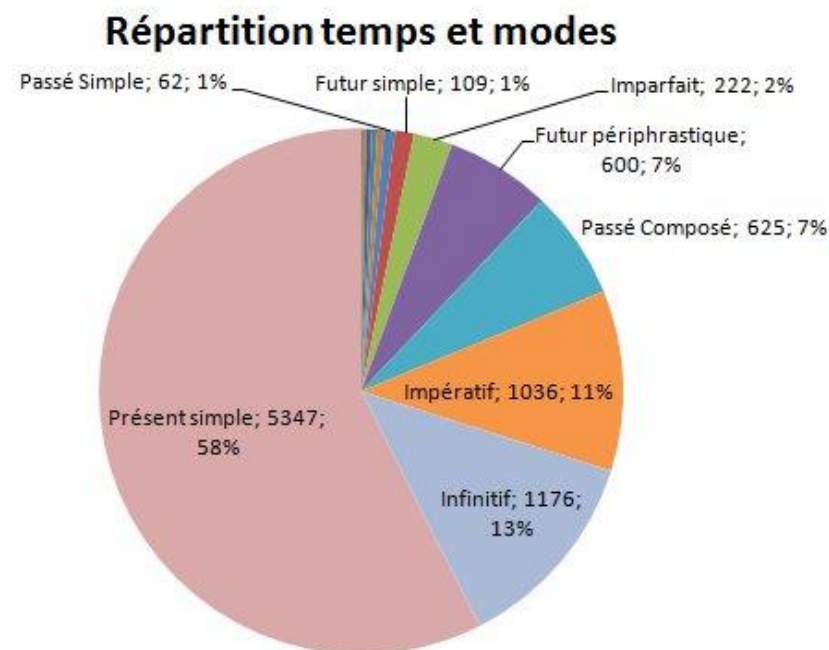
D'après Wulff, Ellis N.C. et al. (2009), la fréquence des temps et aspects présents dans l'input joue également un rôle en L2, dans le sens où la fréquence serait l'un des facteurs facilitateurs d'acquisition. Parce que le rôle de la fréquence des temps et modes dans l'*input* semble donc être attestée, que ce soit en acquisition de la L1 ou de la L2, il nous semble donc opportun de proposer une analyse plus poussée des temps et modes utilisés par les enseignants, parallèlement à notre entreprise de caractérisation de la langue employée en classe.

Dans notre corpus, la répartition des temps et modes utilisés est avant tout représentative du français oral : ce sont les temps de l'indicatif qui y prédominent (présent simple, passé composé, futur périphrastique, imparfait ; voir tableau et graphique ci-contre), avec un emploi massif du présent simple (57% des occurrences). On peut souligner que même si ce sont les modes indicatif et impératif qui dominent, les autres modes sont également présents, ce qui, sans aller jusqu'à parler de matériau riche dans l'*input*, permet de dire que le contexte scolaire présente finalement une utilisation assez variée des temps et des modes. Sans surprise étant donné que son utilisation est tombée en désuétude en français contemporain, même écrit, seul le subjonctif passé ne présente aucune occurrence. En ce qui concerne les modes conditionnels et subjonctifs, ceux-ci se partagent un nombre similaire d'occurrences.

RÉPARTITION TEMPS ET MODES

| | |
|----------------------|------|
| Présent simple | 5347 |
| Infinitif | 1176 |
| Impératif | 1036 |
| Passé Composé | 625 |
| Futur périphrastique | 600 |
| Imparfait | 222 |
| Futur simple | 109 |
| Passé Simple | 62 |
| Subjonctif présent | 37 |
| Conditionnel Présent | 33 |
| Plus que parfait | 32 |
| Participe présent | 19 |
| Conditionnel | |
| Antérieur | 7 |
| Futur Antérieur | 2 |

Tableau 16 *Répartition des temps et modes (discours enseignant)*



Temps et modes à 0%, omis de la légende pour plus de lisibilité (nombre d'occurrences entre parenthèses) :

Subjonctif présent (37) ; Conditionnel présent (33) ; Plus que parfait (32)
Participe présent (19) ; Conditionnel antérieur (7) ; Futur Antérieur (2)

Figure 3 *Répartition des temps et modes, en pourcentage*

Plusieurs éléments semblent cependant marquer la spécificité du discours enseignant quant à l'utilisation des temps. La proportion d'impératifs est la première de ces spécificités : l'impératif arrive en effet en 3^{ème} position, après le présent simple et le mode infinitif, ce qui diffère de la répartition des temps en français oral conversationnel, et confirme notre intuition quant à l'idée du discours enseignant composé essentiellement de consignes et d'injonctions directes.

La deuxième spécificité consiste en l'utilisation assez importante du futur périphrastique (*aller* + infinitif). Ce temps, qui est très utilisé en français oral, prend néanmoins une autre dimension dans la classe, et compte presque autant d'occurrences que le passé composé (625 pour le passé composé, 600 pour le futur périphrastique). Nous avons d'ailleurs choisi de l'inclure comme une catégorie à part entière afin de ne pas le "noyer" dans le présent simple. Cette forte proportion de futurs périphrastiques s'explique par le fait qu'il apparaît comme le temps privilégié pour énoncer les consignes, ou le programme de la journée :

1. P1: et ben alors **on va chanter** (PS01)
2. M1: alors **on va faire** aussi une photo # clic clic la photo # **on va faire** trois choses ce matin # la photo # **everybody** # **tout le monde** # **va aller** dehors # **et on va faire** la photo de toute la classe # et puis après # un groupe **va faire** la soupe de citrouille # non # et **un groupe va aller** à la bibliothèque # the library in French today (MS01)
3. A4 : après **je vais choisir** # par exemple # une veste # **je vais la mettre** de coté après **on va les mettre tous ensemble** avec de la colle d'accord?# so what I want you to do is choose the pieces of your body first but not glue yet # then we'll put it together and we'll glue at the end # okay # (GS06)

Ces emplois, très nombreux dans notre corpus, correspondent à l'utilisation prototypique du futur périphrastique en français, pour parler des projets dont le terme est envisagé à partir du moment de l'énonciation, ou des procès résultant d'une décision prise au moment de l'énonciation (Jeanjean 1988), comme l'annonce des activités prévues, que ce soit à court terme (dans l'immédiat pour 1 et 3) ou moyen terme (dans la journée, exemple 2).

En réalité, le futur périphrastique participe, lui aussi, à l'injonction : le troisième exemple est particulièrement pertinent à cet égard, parce que le passage à l'anglais explicite cette valeur. L'assistante, qui vient de donner une série d'explications quant à la tâche à accomplir, par le biais de futurs périphrastiques, résume ses consignes en anglais, et amorce son récapitulatif par une injonction beaucoup plus explicite : "*what I want you to do*" (*ce que je veux que vous fassiez, c'est...*)

Parce que nous sommes dans le domaine des instructions, où il ne s'agit pas de suggérer ou de proposer une action mais bien de faire en sorte que les élèves suivent les consignes, le futur périphrastique, en plus d'annoncer ce qui va être fait, annonce également ce qui *doit* être fait. Il se double donc d'une valeur d'injonction, en particulier lorsque ces verbes sont adressés directement à l'enfant, avec le pronom "tu", comme on peut le voir ici :

4. A5: alors tiens Jacob **tu vas faire** celui-là toi (GS09)
5. C3: tout ça tu dois lire ce soir # ok? # **tu vas faire** ta flèche qui va d'ici jusque là (CP17)

On pourrait d'ailleurs facilement gloser ces exemples soit par un présent (*tu fais celui-là, tu fais la flèche qui va d'ici jusque là*) ou même un impératif (*fais celui-là, fais la flèche qui va d'ici jusque là*), même si l'injonction par le futur périphrastique est plus atténuée que l'impératif. Cette glose ne fonctionnerait pas, en revanche, pour les phrases 1 et 2 citées en amont (*on va chanter* n'a pas le même sens que *chantons!/chantez!* et on ne pourrait pas dire, en 2, *faisons/faites une photo* pour remplacer "*on va faire une photo*").

On peut donc dégager un continuum dans les valeurs du futur périphrastique utilisé en classe, en partant d'une valeur de futur engagé dans le présent d'un côté, à une valeur de rapprochant de l'injonction de l'autre. Comparons les exemples 6 et 7 (procès futur engagé dans le présent) et 8 et 9 (injonction atténuée) :

6. G3: Emily va retirer ton poncho ma grande **tu vas avoir** chaud là hein (MS11)
7. C1: **toi tu vas être** un pirate pour Halloween (CP01)

- 8.M1: les enfants! # **on va se ranger deux par deux** # parce que *vous allez partir* en bibliothèque (MS02)
9. C1: on va # maintenant prendre # **vous allez prendre** votre ardoise # **vous allez prendre** votre ardoise ## votre ardoise tu es sûre que c'est l'ardoise Alice? # que tu as prise?# (CP10)

En 6 et 7, l'emploi du futur périphrastique marque simplement un lien étroit avec le présent et présente la réalisation du procès comme relativement immédiate (en 6) ou le fait que la décision de porter un costume de pirate est déjà prise au moment de l'énonciation (en 7, valeur à rapprocher des annonces des activités prévues pour la journée, par exemple). En 8 et 9, les valeurs prises par le futur périphrastique sont beaucoup plus proches de l'injonction, où l'énonciateur donne clairement une instruction, une consigne, et où les verbes peuvent être remplacés par un présent ou un impératif sans que le sens des énoncés ne soit fondamentalement changé.³⁰

³⁰ On remarquera au passage que le pronom "on" n'empêche pas nécessairement cette valeur d'injonction proche de l'impératif – on pourrait effectivement penser que dans la mesure où le "on" inclut l'énonciateur,

En réalité, tous les temps et modes semblent participer, dans le discours de l'enseignant, aux injonctions, si bien que le discours scolaire semble fournir une illustration très complète des différentes façons de réaliser l'injonction en français. Le poids écrasant du présent simple, par exemple, ne doit pas faire perdre de vue que dans notre corpus, un grand nombre d'occurrences de ce temps ont pour valeur, en réalité, elles aussi, des injonctions, atténuées par l'emploi du présent simple et du style déclaratif :

10. euh Michelle **tu viens** là? # viens Marie Marie #(...) A7: ok! # alors viens # Marta pousse-toi un petit peu mais **tu viens t'assois** sur le côté (PS01)
11. # *ça* c'est très bien # regardez **vous faites** des morceaux *comme ça* comme elle a fait Kate # plus petit coupe # coupe en deux # coupe encore # là# (MS02)
12. M1: (to mum) okay so you've got to learn too! # how to make a pumpkin soup # **on attend Joshua** # ça y'est Joshua? # ok va t'assois autour de la table là-bas # (MS02)
13. A3 : Inés **tu t'assois** bien# Dax **tu t'assois** correctement # Dax # Dax # sur les fesses # allez c'est bien # (chuchote) assieds toi sur les fesses (MS09)
14. C1 : Mandy **tu fais** un effort **tu essaies** de ne pas te retourner (CP04)

Les exemples de ce type sont extrêmement nombreux, et concernent tous les niveaux, de la petite section au CP. On remarquera d'ailleurs dans tous ces exemples que ces présents fonctionnent souvent en parallèle avec l'impératif, et qu'on pourrait très bien, à chaque fois, gloser par un impératif.

Parfois, le sens de ces injonctions au présent est implicite et c'est à l'élève d'inférer l'injonction sous-jacente :

15. ah non je demande à Logan (PS01) → *ne répond pas (ce n'est pas à toi de répondre)*
16. qu'est ce qu'on avait dit pour les Lego? (MS02) → *range les Lego*
17. alors je vois # euh # Gabriel sans cahier # je vois Logan sans cahier (CP04) → *ouvrez vos cahiers* (explicité dans le co-texte immédiat)
18. G1: Oliver peux-tu me rappeler ta place? (GS01) → *assieds-toi à ta place*

Notre hypothèse était que ces injonctions implicites se trouveraient principalement dans les classes de CP, où les élèves, plus âgés, seraient mieux à même de les comprendre. En réalité les injonctions implicites se trouvent réparties dans l'ensemble du corpus.

De façon similaire, on remarquera que si une partie des subjonctifs de notre corpus exprime le but (*pour que* : "*tu lances pour que je rattrape*", / "*alors comment je vais faire pour que y'en ait quatre?*"), ils apparaissent principalement (pour moitié) dans le cadre d'injonctions - soit après "*il faut que*", soit de façon plus atténuée dans les exemples 22 à

la glose par l'impératif devient difficile. En réalité, le "on" est un pronom tellement polyvalent en français qu'on voit bien ici comment il est assez proche d'un "vous" : ce n'est pas la maîtresse qui se met en rang deux par deux, mais bien les élèves à qui elle s'adresse.

24, avec des amorces comme "j'attends que", "j'aimerais bien que", "j'ai besoin que", qui peuvent toutes être glosées par des impératifs :

19. M1: regarde Drake # regarde # **il faut que tu fasses** # regarde **il faut que tu fasses** comme ça (MS02)
20. G1: tu vois regarde Vincent je vais te coller # et **il faut que tu trouves** un corps # des bras et des jambes # d'accord? (GS06)
21. C1: euh on y va on chante un petit coup # **il faut qu'on apprenne** # ah j'ai oublié d'acheter un nouveau cordon # le son est pas très bon # **il faut qu'on apprenne** bien le A_ B_ C_ qui est très facile (CP14)
22. C1: **j'attends que** tout le monde **soit** bien concentré Brian (CP17)
23. C1: **j'aimerais bien qu'on se mette** à travailler (CP17)
24. **G1: j'ai besoin que tu t'assoies sur** tes fesses (GS01)

Ce petit détour par les temps et modes nous permet de constater que le discours scolaire est très riche en ce qui concerne les différentes façons d'exprimer les injonctions en français. Les impératifs, forme la plus directe, fonctionnent en réalité en parallèle avec toute une série d'autres formes, qui ne se restreignent pas aux subjonctifs que nous venons de mentionner, mais vont au contraire aller puiser dans toute la gamme des temps disponibles en français. L'exemple qui suit est une illustration de la combinaison de plusieurs de ces possibilités dans une seule et même chaîne d'énoncés :

25. M2: **on va** sur le tapis # **on va** sur le tapis maintenant les enfants # **sur le tapis!** (...) et **on va dire** bonjour Catherine (...) # **regarde** Alex # **dis bonjour** à - bonjour Catherine (MS03)

Sans pouvoir offrir d'estimation quant à la proportion réelle des injonctions dans le discours scolaire (pour cela, un décompte et une classification des énoncés des enseignants eût été nécessaire, entreprise périlleuse si elle en est), il apparaît clairement qu'il s'agit de l'acte de langage de base du discours enseignant, et qu'il se réalise par le biais d'une variété de formes, temps et modes – sans même évoquer les énoncés nominaux ("sur le tapis!" dans l'exemple ci-dessus), ou encore les interjections (chut, 38^{ème} terme le plus fréquent) qui elles aussi émaillent le discours enseignant.

Une dernière spécificité doit être évoquée : on pourra en effet être surpris de constater que le passé simple, temps de l'écrit, apparaisse dans cette répartition provenant d'un corpus parlé, avec suffisamment d'occurrences pour représenter 1% du total des verbes. En réalité, quasiment tous ces passés simples (62 occurrences) proviennent d'une seule et même séquence, à savoir une lecture d'album en moyenne section. Les autres proviennent également de la lecture d'un album en moyenne section, mais l'enseignant raconte plus l'histoire qu'il ne la lit, et passe vite au présent pour le reste de la séquence (MS03). Quelques autres proviennent d'une récitation, lue en classe de CP. Le passé

simple, temps privilégié du récit écrit, peut donc lui aussi faire partie des temps utilisés en classe, même s'il reste marginal.

Il est à noter, en revanche, que l'imparfait, autre temps du passé souvent utilisé en binôme avec le passé simple dans le récit, apparaît beaucoup plus fréquemment (222 occurrences, 2% pour l'imparfait, avec 32 occurrences de plus si l'on compte le plus-que-parfait) et dans une grande variété de contextes, sans se cantonner aux lectures d'albums, comme en témoignent les extraits suivants :

26. alors est-ce qu'on **était** vraiment à l'école hier? (GS07)

27. oui mais ça **c'était** la croix pour montrer qu'on **allait** plus au field trip # qu'on **allait** plus à la sortie # donc là # hier on a oublié de faire la croix et puis on a fait la croix aujourd'hui (GS14)

28. qu'est -ce qu'on **avait dit** pour les Lego? # Jordan? (MS09)

Plusieurs aspects propres au discours scolaire émergent donc de notre analyse des temps et modes utilisés en classe. Dans l'ensemble, la répartition des temps est conforme à celle du français oral : ce sont les temps de l'indicatif qui dominent (présent pour plus de la moitié des verbes, passé composé en moindre mesure) et le futur périphrastique est beaucoup plus utilisé que le futur simple. En revanche, plusieurs différences sont à noter : l'impératif est également un mode dominant, ce qui n'est pas le cas en français conversationnel, et le passé simple est également représenté, en raison des lectures d'albums.

La différence principale que nous percevons, cependant, réside dans les valeurs pragmatiques accordées à ces temps : s'il est vrai que le discours scolaire fournit un échantillon assez varié des temps et modes du français, ceux-ci sont en grande partie au service d'un seul type d'énoncé, l'injonction, à des degrés divers (de l'injonction forte à l'injonction plus atténuée).

C. Retombées didactiques

1. Établir un lexique prioritaire

Au-delà de la simple caractérisation de la langue utilisée par les enseignants, les listes de fréquence établies à partir de leur discours peuvent suggérer quelques pistes quant à l'apprentissage lexical de leurs élèves. C'est en effet à partir de liste de fréquences, incluant pour partie le français fondamental, que Philippe Boisseau (2005) propose un lexique prioritaire en maternelle, sur le principe que la maîtrise des mots les plus fréquemment utilisés est nécessaire pour poser les fondements d'une production orale solide. En maternelle francophone, il s'agit de maîtriser ces items lexicaux, pour ensuite étoffer et complexifier progressivement la production orale.

En situation de français langue de scolarisation, un autre aspect doit être souligné : les listes de fréquence, parce qu'elles permettent de réfléchir aux mots les plus fréquemment utilisés, permettent de dégager les mots qui seront le plus fréquemment entendus par les enfants, et qui devront donc être compris. Dans la mesure où la compréhension est potentiellement problématique, voire prioritaire dans notre cadre, l'intérêt que ces mots les plus fréquents soient acquis ou maîtrisés est donc double : dans une optique de compréhension tout d'abord, mais aussi dans une optique de production orale ultérieure. Nos résultats permettent d'engager une réflexion sur la forme que prendre ce lexique prioritaire en français langue de scolarisation, pour différentes catégories du lexique.

En ce qui concerne le lexique nominal, on aurait pu attendre, en tête de liste, les noms relatifs à la vie de classe (outils de travail, matériel de la classe, mobilier...). Mais notre liste de fréquence montre que les substantifs les plus utilisés sont ceux qui sont fortement ancrés dans la thématique de la séquence en cours, avec deux cas de figure : soit l'on a des noms fréquemment répétés le long d'une séquence, par un seul enseignant dans une seule classe (par exemple le mot "Brindille"), et qui se cantonnent à cette séquence uniquement, soit des noms bien répartis dans l'ensemble du corpus, mais dépendants de la thématique de la période ("citrouille" étant ici l'exemple prototypique).

Ce phénomène attire notre attention sur le risque, dans les deux cas, qu'il n'y ait aucun réinvestissement, ou aucune réactivation de ces mots sur le long terme. Même si ces items font l'objet d'un travail lexical ciblé (*citrouille, balai, sorcière, chat...*, tous pertinents et intéressants à manipuler au moment d'Halloween), si ces mots ne sont

travaillés que pendant quelques semaines, le travail engagé risque d'être vain s'ils ne sont pas réutilisés par la suite : il faudra sans doute veiller à ce que ces termes puissent être réinvestis hors de ces contextes, fortement déterminés thématiquement, ou être vigilant pour créer des opportunités afin de réactiver ces mots plus tard, en évitant d'attendre l'année suivante.

Penser en termes de lexique prioritaire permet en réalité de concilier la notion d'approche thématique (et donc potentiellement fortement spécialisée sémantiquement) et de garder en tête les objectifs d'apprentissage lexicaux fondamentaux, nécessaires à la construction d'un premier lexique en français. Prenons le mot *citrouille* : il peut certes être une cible intéressante, mais autour de ce terme gravitent des items de natures diverses (adjectifs, verbes), qui peuvent être travaillés tout autant que cette cible lexicale relativement spécialisée (qui aura moins de chances d'être réinvestie par la suite), et qui sont de nature prioritaire car ils seront à coup sûr réutilisables dans toute une variété de contextes.

| Cible "spécialisée" | Cibles lexicales prioritaires |
|---------------------|---|
| Citrouille | Formes → rond, grand, gros, petit... |
| | Champ lexical de la cuisine → soupe, tarte, couteau, plat, bol... |
| | Quantifieurs → un peu de, de la, un morceau de |
| | Couleurs → orange, jaune, marron, foncé, clair |
| | Corps humain → bouche, yeux, nez, oreilles |
| | Verbes → creuser, décorer, faire peur... |

Cependant, il faut bien entendu garder à l'esprit qu'une liste de fréquence n'est jamais entièrement représentative du langage utilisé, en raison de la nature intrinsèque des corpus. Véronis (2004) constate ainsi que dans le corpus GARS-DELIC, des mots très communs ne peuvent apparaître qu'une seule fois : ce n'est pas parce que des phénomènes sont rares dans un corpus donné qu'ils sont pour autant inutiles ou peu fréquents. Le même phénomène avait été décrit dans le *Français Fondamental*, en prévoyant une liste complémentaire, fondée sur le critère de disponibilité des mots (mots usuels mais de fréquence moindre). Les mots de la classe en sont un bon exemple dans notre cas. Il est probable que si nos enregistrements s'étaient prolongés sur plusieurs mois, les résultats obtenus auraient été différents, et auraient peut-être fait apparaître en haut du classement ces termes, qui sont continuellement utilisés. Contrairement à ceux qui sont plus dépendants de la séquence en cours, les termes relatifs au fonctionnement de la classe sont eux réactivés tous les jours, et doivent donc faire partie de ce lexique prioritaire, notamment pour éviter des situations d'incompréhension totale des consignes, comme décrit ici :

G1: en novembre [l'année dernière] ils ne me parlaient qu'en français # c'était incroyable # cette année # je continue quand même d'avoir un (imite le regard hagard de certains élèves) à chaque fois que j'envoie chercher un crayon à papier qui me demande *you mean I can go play?* (entretien G1)

La démarche est de considérer à la fois des thèmes prioritaires, mais également, à l'intérieur de ces thèmes, des items prioritaires – soit en raison de leur fréquence, soit parce qu'ils peuvent être utilisés dans une variété de contextes.

Nous pouvons identifier plusieurs thèmes prioritaires : la classe (matériel, consignes, mobilier), le corps (voir section sur l'interaction en classe et la fréquence des consignes relatives à la posture), les couleurs, la famille, les vêtements, le déroulement de la journée, mais aussi les termes métalinguistiques (voir point suivant, sur les verbes). Tous ces thèmes peuvent constituer un premier niveau de priorité, car il s'agit d'un lexique de "fonctionnement" – la maîtrise de ces mots semble indispensable à la bonne marche d'une journée typique de classe. Les thèmes classiquement utilisés en maternelle (les animaux, la cuisine, la fête, les jeux, les sports, la motricité...) peuvent quant à eux faire l'objet d'une même démarche, en identifiant les mots les plus courants et les plus utiles en français.

Philippe Boisseau (2005) fournit à cet égard plusieurs listes de ce type, pour différents âges. L'intérêt de ces listes est qu'elles sont fondées sur le principe d'une élaboration progressive du lexique : il propose ainsi en gras les items considérés comme devant être acquis le plus tôt possible (termes "de base", censés être les plus faciles ou les plus communs), en grisés des termes un peu plus affinis, et en trame maigre les termes plus difficiles, plus complexes, à réserver aux plus grands ou aux plus avancés. À titre d'exemple, nous avons sélectionné les thèmes " la classe" et "les gâteaux" et les avons reproduits en annexe 5. Les attentes, dans notre cadre, sont nécessairement moindres qu'en maternelle francophone : les mots en gras, pour nous, seraient plutôt à considérer comme des objectifs raisonnables en fin de grande section seulement (en compréhension au minimum, et au mieux, en production).

Le terme de "liste" ne doit pas tromper : il ne s'agit pas de faire apprendre des mots isolés, comme cela pourrait être le cas en classe traditionnelle de langue étrangère, mais il s'agit avant tout d'un outil pour les enseignants. L'utilisation de telles listes nous semble utile pour systématiser l'apprentissage du vocabulaire, car elles fournissent des repères, et posent des objectifs clairs quant aux items à travailler en priorité. Des listes

similaires étaient en cours d'élaboration lorsque nous avons fait nos observations, mais les enseignants nous ont en général confié qu'ils manquaient de temps pour s'y consacrer.

Il s'agit donc toujours de travailler le lexique en situation, dans des contextes qui font sens pour les enfants, par le biais d'activités diverses : jeux, boîte mystère, imagiers, albums échos, photos des activités des enfants, albums... (Boisseau, dans le même ouvrage de 2005, propose à cet égard beaucoup d'applications pédagogiques), mais en ayant à l'esprit ces items prioritaires. Dans l'une des classes de moyenne section que nous avons observée, le lexique du matériel de la classe faisait l'objet de divers jeux comme le loto ou le jeu de kim, par exemple.

Ces situations ne doivent pas cependant faire perdre de vue que le lexique peut se travailler en-dehors des séances de langage à proprement parler, et que les objectifs langagiers, dont les objectifs lexicaux, sont sous-jacents à n'importe quelle activité. Un atelier de dessin de citrouille permet, derrière l'activité de graphisme ou de motricité, de travailler sur les adjectifs mentionnés plus haut (*long, grand, gros, petit*), en plus du lexique habituel de la classe (*outils de dessin, de peinture...*). Les ateliers, à cet égard, sont d'autant plus intéressants puisqu'ils permettent, comme on l'a vu plus haut, des interactions individuelles entre l'enseignant et les enfants, et fournissent donc des moments privilégiés pour l'enseignant/assistant où ces cibles lexicales peuvent être travaillées.

2. De l'importance des verbes

Le résultat de nos analyses de fréquence a fait apparaître, contrairement aux noms, que les verbes les plus fréquemment utilisés en classe sont des verbes généraux, qui se recoupent pour grande partie avec les verbes nucléaires, verbes dont le sens est prototypique, et commun à plusieurs langues. Les verbes les plus fréquents dans l'*input* scolaire constituent donc déjà un matériau sémantiquement riche et productif, sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer pour établir un travail sur le lexique verbal, qui pourra être réinvesti dans de nombreuses situations.

Nous souhaitons insister ici sur l'importance que revêt le travail lexical verbal, car celui-ci semble être, dans beaucoup de contextes didactiques, le parent pauvre du travail lexical fourni en classe. Il semblerait que les enseignants aient en effet plutôt tendance à se focaliser davantage sur le lexique nominal ou adjectival, plutôt que le lexique verbal. Colette Noyau le constate ainsi en terrain de FLS (Togo), mais notre corpus est également

assez représentatif de cette tendance : peu de séquences cherchent explicitement à travailler ou à s'attarder sur le sens des verbes, exception faite de quatre séquences, dont deux ont pour focus à la fois le vocabulaire des noms et des verbes, et une ayant pour base la progression proposée par *Tatou*, manuel de FLE à destination des jeunes enfants. On peut éventuellement y inclure une séquence de sport, où les verbes jouent un rôle particulier dans les consignes. Dans les autres séquences, si l'on s'attarde sur les verbes, il s'agit uniquement d'une incidence (enfant qui spontanément demande le sens d'un verbe, ou élucidation du sens d'un verbe "à la volée", sans qu'il n'y ait de travail spécifique).

Or il ne nous paraît pas opportun de négliger les verbes, et ce pour deux raisons principales : d'une part, parce que sémantiquement, le verbe joue un grand rôle dans la compréhension et la production des énoncés, mais également parce qu'en termes d'acquisition, le verbe semble présenter plus de difficultés que le lexique nominal ou adjectival.

Comme le soulignent divers auteurs, le verbe est, en tous cas pour les langues indo-européennes, l'élément porteur de la phrase et joue un rôle prépondérant dans la compréhension des énoncés. Pour Ellis (Ellis, N.C. 2002), le verbe est le meilleur élément qui permette de prédire le sens de la phrase, plus que n'importe quel autre mot. Cela est dû à la fois à la sémantique du verbe, à la structure syntaxique qu'il met en jeu, mais également à sa morphologie : le verbe est en effet porteur d'un ensemble de marques (personne, nombre, temps, mode, aspect) qui apportent des informations fondamentales quant à la signification d'un énoncé (Bassano 2010).

L'intérêt des verbes ne se justifie pas uniquement par leur sémantique. En termes d'acquisition, il semblerait que les verbes soient plus difficiles à maîtriser que les autres catégories lexicales. On constate, en effet, un léger décalage dans l'apprentissage des verbes, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Les verbes apparaissent, chez les jeunes enfants, un peu plus tard que les premiers noms (les prédicats et les mots grammaticaux sont ainsi moins représentés que les noms chez les enfants jusqu'à 20 mois). Il en va de même en langue étrangère : on constate également dans ce domaine le même retard du développement et de la maîtrise des verbes par rapport au lexique nominal dans les débuts de l'apprentissage (Noyau 2008).

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer ce retard : les verbes seraient plus complexes cognitivement (les noms réfèrent généralement à des entités perceptives distinctes, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les verbes) mais aussi plus complexes morphologiquement (Bassano 2010). On le voit bien dans le cadre de nos

verbes les plus fréquents, qui sont également ceux où les variations de forme (verbes irréguliers) sont très nombreuses. Viberg (2002) rappelle par ailleurs que le traitement des verbes tend à exiger une charge cognitive supérieure à celle des noms, et que leur maîtrise, en particulier des verbes spécifiques à une langue, peut poser problème, et ce toujours à des niveaux avancés (on peut, par exemple, penser à *make* et *do* en anglais pour illustrer cette difficulté). Ces difficultés se constatent dans nos entretiens avec les enfants, où il est parfois difficile, même chez les élèves de CP, d'obtenir des réponses complexes mettant en jeu des éléments verbaux.

Le rôle des verbes dans la phrase, ainsi que les difficultés qu'ils présentent en termes d'apprentissage nous incitent à penser qu'une attention particulière devrait être portée sur le lexique verbal. Les verbes sont d'autant plus intéressants dans une situation comme la nôtre, où, on l'a vu lors de notre étude de l'interaction en classe, il est difficile de dépasser le stade de l'énoncé à un mot (qui sera souvent un nom) – le verbe et la relation prédicative permettent justement de construire des énoncés, et de mettre en relation les divers constituants de la phrase.

La liste des cinquante premiers verbes que nous avons pu dégager de notre corpus, organisée en catégories sémantiques, peut fournir à cet égard quelques repères quant aux objectifs à atteindre (nous incluons en annexe 4 une liste de tous les verbes utilisés, par ordre de fréquence, car d'autres verbes intéressants se trouvent au-delà de la limite arbitraire des 50 premiers verbes).

Parmi les verbes nécessaires aux consignes (*couper, colorier, coller...*), nous aimerions insister sur les verbes métalinguistiques : *dire, demander, parler*, mais aussi *répéter* (ce dernier est classé 63^{ème}). Si nous pensons en termes de lexique prioritaire, ces verbes, en français langue de scolarisation, font aussi partie du lexique "de fonctionnement" de la classe bilingue, où l'enseignant demandera fréquemment de dire, répéter, parler avec des voix différentes pour donner un aspect ludique à la répétition (cf. chapitre III). Il en va de même pour *comprendre* (59^{ème} dans notre corpus) : en français langue seconde ou en français langue étrangère, la compréhension ne va pas de soi. Vérifier la compréhension, du côté de l'enseignant, dire que l'on n'a pas compris, du côté des enfants, sont deux actes qui font que *comprendre* est également un bon candidat pour figurer dans le lexique prioritaire de la classe bilingue.

3. *Diversifier l'input : problème ou nécessité en FLSco ?*

En didactique du français langue maternelle, la diversification de l'input est l'une des stratégies souvent mises en avant pour aider les enfants à progresser dans leur manipulation de la langue. L'idée est de veiller à diversifier le discours qu'ils entendent selon des cibles bien précises (par exemple, diversifier les pronoms, les présentatifs, les temps utilisés...) pour les aider à enrichir et complexifier à leur tour leur production orale. En FLSco, la question de la diversification de l'input peut se poser à plusieurs niveaux : étant donné que seul le discours enseignant est la source d'exposition au français, et qu'il possède des caractéristiques formelles qui lui sont propres, doit-on chercher à le diversifier davantage ? Autrement dit, peut-on identifier des manques dans le discours enseignant, qui pourraient être préjudiciables au développement de la compétence des enfants en français ? Ou doit-on d'abord chercher à assurer la compréhension, puis la production, de formes simples, sans spécialement chercher à complexifier davantage les données entendues par les enfants ?

Le problème se pose également en maternelle francophone, avec des enfants en difficulté. Dans une perspective vygostkienne de zone proximale de développement, Boisseau (2005) prévient du risque que l'enseignant encourt s'il diversifie trop tôt, ou de façon non planifiée, son discours : si le stock lexical prioritaire n'est pas maîtrisé, les diversifications proposées seront en-dehors de la portée des enfants et ne correspondront pas à leur niveau. L'initiative sera donc vaine, avec le risque d'égarer ces enfants en difficulté.

Si en français langue maternelle, il s'agit avant tout de stratégies orientées vers la production (partir des énoncés de l'enfant pour l'inviter à les développer, à partir de reformulations, de propositions plus complexes de l'adulte), la compréhension est également en jeu, en particulier lors de la lecture d'albums. Vertalier (2009) met ainsi en garde contre la tendance des livres jeunesse à parfois être plus soucieux "d'esthétique visuelle et littéraire, plutôt que de substrat langagier nutritif" (p.210).

Les albums peuvent en effet présenter des difficultés de compréhension car les histoires sont trop complexes, à la fois par leur contenu (histoires trop éloignées du vécu des enfants, trop ancrées dans le fantastique), mais surtout par leur langage (risque de mélange des instances énonciatives, en particulier avec les histoires à la première personne "je", problèmes d'identification des locuteurs des dialogues, passé simple problématique car absent du français parlé, syntaxe de l'écrit source de confusion –

appositions, syntagmes détachés...). En français langue maternelle, les preuves tangibles de ces confusions surgissent au moment où l'on demande à l'enfant de reformuler l'histoire qu'il a entendue. Dans notre contexte, avant que la production ne soit autonome, il y a peu de moyens de vérifier cette compréhension, mis à part si les reformulations en anglais sont sollicitées.

Notre corpus présente un exemple de cet *input* trop complexe, d'un niveau trop difficile – non pas pour les francophones, qui sont d'ailleurs les seuls qui participent, mais pour les enfants anglophones. Nous en avons déjà commenté un extrait, que nous reproduisons et augmentons ici :

- 1 M3: une petite # un tout petit peu triste # il y pensait *si* fort # qu'un matin # un de ces fruits se détacha # brusquement ## poum # il tomba # roula # et se **déroula** # oh! # c'était une petite fille # bien sûr # elle était un peu verte # mais le soleil lui donnera des couleurs! # pa- affirma l'arbre qui **rayonnait de fierté** # on l'appela # **Brindille** (4 secs) qui est la petite fille?
- 2 Alex (fr): Brindille
- 3 M3: brindille elle vient d'où?
- 4 E(fr) : d'une pomme-
- 5 [Alex (fr) (en même temps): elle vient de l'arbre
- 6 M3: d'où?
- 7 Alex (fr): d'une pomme
- 8 E: it's a (sic) egg!
- 9 M3: elle vient d'un fruit # qui est tombé par terre
- 10 E: those are eggs!
- 11 M3: ouais comme un œuf # l'arbre
- 12 E: apple!
- 13 E: xx eggs!
- 14 E: xxx apple!
- 15 E: no they're apples!
- 16 M3: shh # l'arbre lui fit un minuscule **berceau** de feuilles # il se sentit tout à fait heureux # vous avez-vu? # comme un **hamac** avec une feuille # oh ce n'était pas tous les jours facile # Brindille voulait devenir championne de **cloche bourgeon** # soit **prudente** mon **pépin** chéri s'inquiétait l'arbre # Brindille faisait le **ver!** # comment est-ce qu'elle fait le ver? # regardez # qu'est-ce qu'elle fait? ## le ver? # c'est comme? #
- 17 Alex (fr): un ver de terre
- 18 M3: un petit **asticot** # un ver de terre # alors elle mange la pomme # vous savez les asticot? # petits vers ils mangent les pommes alors hop # elle mange une pomme # mange donc proprement # et aussi le **poirier** # le poirier c'est quand on met la tête en bas # tu me donnes le **tournis** # c'est **épuisant** d'être papa # et dans l'ensemble il s'entendaient bien # à la première neige # les petits animaux préparèrent un nid **douillet** pour passer l'hiver # chacun fit un creux à sa taille dans le **foin** # et l'arbre bâilla # (elle baille) bâillez pour voir
(MS12)

Nous avons déjà commenté cette séquence au niveau de l'interaction : il s'agit d'une séquence assez laborieuse, où seuls les francophones prennent la parole et les hypothèses ou verbalisations des autres élèves ne sont pas toujours prises en compte. Mais le lexique utilisé, ici, est un autre facteur qui rend cette séquence difficile à suivre : l'histoire, très poétique, repose sur beaucoup de jeux de mots et de métaphores (la petite fille, qui est née d'un arbre, s'appelle "*Brindille*", son père, l'arbre, "*rayonne de fierté*",

elle joue à "*cloche-bourgeon*"), combinés à un lexique assez élaboré pour notre contexte (voir éléments en gras dans l'extrait), le tout avec du passé simple, temps qui n'apparaît que dans cette séquence et brièvement dans deux autres - une lecture d'album (séquence M03, où l'enseignant, en réalité, se détache vite du texte et finit l'histoire qu'il raconte, plus qu'il ne la lit, au présent) et une récitation en CP. De plus, même si l'enseignante semble consciente des difficultés lexicales (16, 18), celle-ci propose des synonymes qui ne sont guères plus faciles à comprendre (un *hamac* pour décrire le berceau, un *asticot* pour décrire un ver de terre, tours 16 et 18).

Les illustrations jouent certes un rôle dans la compréhension d'une histoire (voir tours 8-10, où les enfants proposent une interprétation qui s'appuie sur les illustrations), mais celles-ci ne suffisent pas pour comprendre le déroulement intégral du récit (notamment les relations spatiales, Le Manchec 2002). Dans un cadre pédagogique où la compréhension orale est prioritaire, il semblerait donc opportun de veiller à favoriser des albums accessibles en termes de lexique ou de syntaxe. Le problème est que les enseignants éprouvent des difficultés à trouver des supports à la fois adaptés à l'âge de leurs élèves (les thèmes fédérateurs pour des enfants de 3 ans ne sont pas les mêmes que pour ceux de 4-5 ans) et à leur niveau en français. Pour résumer grossièrement, les albums destinés aux 2-3 ans francophones conviendraient en terme de langage aux 3-4 ans anglophones, mais les histoires seraient beaucoup trop simplistes pour leur âge.

Les albums en syntaxe adaptée, qui consistent à proposer à l'enfant des énoncés proches de la syntaxe orale plutôt que de suivre la syntaxe de l'écrit, peuvent être une solution (*Les histoires à parler* de Laurence Lentin, et également Boisseau 2005). On peut utiliser ceux publiés tels quels, ou adapter les albums choisis, en ayant en tête les objectifs lexicaux ou syntaxiques que l'enseignant souhaite travailler. Ce type de démarche, en français langue maternelle, a surtout pour but d'encourager les enfants à raconter les histoires en les aidant à reformuler à leur tour et de la sorte, améliorer leur production orale (ce sont des albums "pour apprendre à parler"). Dans notre cadre, nous suggérons qu'ils pourraient également être utiles en amont : ils peuvent servir de support au développement de la compréhension en français, et permettre une continuité entre le discours enseignant et les albums. La familiarisation avec les spécificités de l'écrit, par le biais de la lecture stricte d'albums, certes nécessaire, pourra être introduite plus tard, lorsque la compréhension en français sera déjà bien engagée (GS).

En-dehors des albums et de la familiarisation avec les spécificités du français écrit, on peut se poser la question de la nécessité de diversifier l'input ou non dans notre cadre.

La question sous-jacente, ici, est de savoir si le discours oral enseignant fournit un input suffisamment riche, que ce soit en syntaxe ou en lexique. Nous avons déjà abordé la question du lexique, reste à aborder la syntaxe. Bien que nous ne nous soyons pas penché en détail sur les constructions propres au discours oral scolaire, nos listes de fréquence des collocations ont fait apparaître quelques phénomènes qui peuvent peut-être amener quelques constats.

Le discours enseignant présente des structures récurrentes qui nous semblent fournir de bonnes bases pour établir une liste de structures cibles, à maîtriser à la fois en compréhension et en production. On peut en particulier en retenir trois qui nous paraissent utiles, et particulièrement abondantes dans le discours enseignant : les présentatifs (*c'est...*, *il y a*), les démonstratifs (en particulier *ça + V*, ou combiné au phénomène précédent, *ça, c'est...* et troisièmement, toutes les amorces de questions (*qu'est ce que, est-ce que*)).

Ces trois structures peuvent être considérées en effet comme des structures élémentaires en français, qui sont d'ailleurs à la base de la progression prévue dans *Tatou le Matou*, manuel de FLE pour les petits (*qu'est ce que c'est? / ça pique! / c'est doux / qu'est ce que ça sent? / ça sent bon! ça sent mauvais / Est-ce que vous aimez... / est-ce que tu aimes... / qu'est-ce que tu fais*)).

Ces structures ont le mérite d'être très productives et de pouvoir être réinvesties dans toute une variété de contextes. Les présentatifs peuvent servir de première amorce dans l'élaboration d'une syntaxe en français, ils peuvent être ciblés, en plus des éléments lexicaux, dans des jeux comme la boîte mystère (*qu'est ce que c'est...? C'est....*). Les questions requièrent déjà une maîtrise un peu plus poussée de la syntaxe, mais, comme on l'a vu en amont, elles peuvent être sollicitées au cours de routines de type "*est-ce que je peux aller aux toilettes / est-ce que je peux avoir du papier...*", pendant les rituels du matin (pendant l'appel : "*est-ce que X est là*" ?), ou au cours de la météo ("*est-ce qu'il fait beau aujourd'hui*" ?). D'autres pistes pourraient inclure les futurs périphrastiques, la manipulation des groupes simples pronom + GV (*on + V, je + V*)...

Concernant les "manques" du discours scolaire, une étude plus poussée des structures syntaxiques utilisées serait nécessaire. Deux phénomènes ont néanmoins attiré notre attention : la distribution des pronoms sujet, d'une part, et celle des temps de l'autre. En ce qui concerne les pronoms sujets, il est conseillé, en maternelle francophone, de les diversifier le plus possible, toujours dans la perspective de fournir un input le plus varié

possible, et aider à la complexification de la langue. Cette démarche nous semble adaptée à notre contexte, avec quelques nuances.

L'une de nos craintes, étant donné la dimension collective du discours en classe, était de voir le pronom "je" s'effacer face aux emplois de "on" ou "vous" plus massifs. Nous avons constaté que ce n'était pas nécessairement le cas, et qu'au contraire, "je" était plus utilisé que "vous". En revanche, "nous" était quasiment absent (46 occurrences). Dans la mesure où ce pronom est tout de même assez fréquent en français, une utilisation plus fréquente en remplacement de certains "on" peut être suggérée, afin d'éviter une utilisation qui aurait peu de sens, voire décontextualisée, dans l'utilisation de certaines routines établies en CP par exemple ("*aujourd'hui, nous sommes, ... demain, nous serons le...*"). Par ailleurs, même si le pronom "on" est de loin le plus utilisé, mais qui est également très polyvalent, il serait nécessaire de vérifier son emploi en production, étant donné qu'il s'agit d'un pronom sans équivalent en anglais.

Enfin, en ce qui concerne l'emploi des temps, la même remarque qu'avec le pronom "nous" s'applique aux emplois d'un temps courant en français, mais peu utilisé en classe, le futur simple (109 occurrences, 1% des verbes) : une utilisation plus systématique de ce temps permettra sans doute, au moment où il s'agira de le réinvestir, des emplois moins décontextualisés, sans continuité avec ce que les enfants entendent fréquemment.

Nous aimerions finir sur les limites potentielles de s'appuyer sur la notion d'*input* pour bâtir une progression. Dans l'une des écoles observées, il avait été décidé, en classe de CP, de s'appuyer sur une série de livrets "fait maison" plutôt qu'un manuel français, qui aurait présenté trop de difficultés syntaxiques ou lexicales car prévu pour des francophones. L'une des séances à laquelle nous avons assisté mettait en jeu la phrase "*ma maman, elle a tout dans son sac*", soit une phrase que l'on peut considérer en syntaxe adaptée puisqu'il s'agit d'une phrase construite sur une structure typique de l'oral, avec dislocation du sujet "*ma maman*" repris par le pronom "*elle*". On peut s'interroger sur le choix de cette structure pour les élèves anglophones : même si elle est fréquente en français oral et donc dans le discours de l'enseignant, celle-ci est une structure non-canonique en anglais, beaucoup plus rare et dans tous les cas, cantonnée à des énoncés oraux et informels (Gardelle 2010).

Des études plus ciblées sur la compréhension de cette structure en particulier seraient nécessaires, mais l'on peut se demander si une structure en GN + GV, certes plus proche de l'écrit en français, mais correspondant à l'ordre canonique de la phrase anglaise,

ne serait pas plus appropriée pour éviter de combiner les difficultés liées à la compréhension d'une part, et à l'apprentissage de la lecture de l'autre.

CONCLUSION

Le recours à l'analyse quantitative du discours enseignant de notre corpus a permis de dégager certaines spécificités propres à la langue de scolarisation. Langue de l'oral, elle partage avec le français conversationnel quelques caractéristiques (abondance de présentatifs et de déictiques, dominance des temps de l'indicatif, supériorité en nombre des futurs périphrastiques sur les futurs simples). Mais elle présente également des phénomènes récurrents qui lui sont propres : les collocations les plus fréquentes reflètent l'abondance de questions en *est-ce que*, *qu'est-ce que*, la distribution des prénoms y est différente (dominance de *on*, quasi-absence de *nous*). Quant aux temps et modes, conformément à nos intuitions au vu du fonctionnement interactionnel de la classe, l'impératif domine aux côtés de l'indicatif, tandis que la variété des temps présents dans notre corpus ne doit pas faire perdre de vue que la plupart d'entre eux servent, eux aussi, à exprimer des injonctions, plus ou moins atténuées. On remarque également que le passé simple, temps de l'écrit, peut apparaître lors des séquences de lecture d'albums.

Sémantiquement, si les verbes les plus fréquents correspondent à ceux du français fondamental, et à un niveau plus général, aux verbes dits "nucléaires", communs à une majorité de langues, le lexique nominal, quant à lui, apparaît comme plus spécialisé et dépendant de la thématique de la séquence en cours. La fréquence du vocabulaire métalinguistique a également été relevée, que ce soit au niveau des noms ou des verbes, mais également des collocations les plus fréquentes (*en français, ça s'appelle, ça veut dire*).

Cette description de la langue de scolarisation, en conjonction avec les caractéristiques interactionnelles de la communication scolaire, vient donc en partie nuancer la notion de contexte "naturel" d'acquisition de la langue, souvent associée aux dispositifs d'enseignement bilingue immersif. Le matériau linguistique entendu par les enfants peut certes être considéré comme riche et varié, mais avec les biais mentionnés ci-dessus, notamment si l'enseignant, de son côté, ne cherche pas particulièrement à diversifier son discours (variation sur les pronoms utilisés, par exemple, ou sur les temps).

Enfin, les caractéristiques que nous avons dégagées permettent de prolonger la réflexion quant à l'élaboration d'une pédagogie adaptée aux élèves non-francophones, notamment en ce qui concerne l'apprentissage lexical. Les listes de fréquence que nous avons obtenues permettent d'extraire et de se focaliser sur les items nécessaires à la

compréhension du discours enseignant, notamment pour les verbes et les adjectifs, où les premiers termes correspondent à des mots généraux, utilisables dans des contextes divers. Pour les noms, en revanche, notre liste de fréquence permet de prendre conscience du risque qu'il peut y avoir à se concentrer sur quelques items lexicaux dépendant fortement d'une thématique donnée, mais n'étant pas nécessairement réinvestis dans d'autres contextes.

Nous suivons donc ici la position de Philippe Boisseau (2005), et considérons que l'élaboration de listes de vocabulaire prioritaire, établies à partir de ces listes de fréquence, devrait permettre de mieux cadrer et systématiser l'apprentissage du lexique. Cette démarche pose néanmoins la question de la diversification de l'*input*, pratique pédagogique courante en maternelle francophone, avant tout pensée comme échafaudage à la production de l'enfant, afin de l'aider à produire des énoncés plus complexes. Dans notre contexte, si la diversification du matériau linguistique semble certes nécessaire pour que les enfants soient un maximum exposés à un contenu riche et varié en français, elle comporte aussi le risque d'égarer les enfants dont la compréhension en français ne serait pas complètement assurée ; nous suggérons donc ici que cette diversification ne devrait pas se faire aux dépens de l'appropriation des items de base, qui permettront de fonctionner dans toute une variété de situations ou de contextes en français.

TROISIÈME PARTIE
Développement de la L2 en maternelle bilingue : parcours langagiers et incidences didactiques

CHAPITRE I. DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LANGAGIÈRES EN LANGUE DE SCOLARISATION DE 4 À 7 ANS

L'analyse du contexte interactionnel de la maternelle bilingue (potentiel communicatif des échanges, structure de l'interaction, contenu du discours enseignant) est une démarche utile en ce qu'elle permet de préciser les paramètres du contexte d'acquisition de la langue de scolarisation, mais non suffisante pour rendre compte réellement du processus d'acquisition en lui-même. Avant de pouvoir proposer toute ébauche d'une didactique propre aux jeunes enfants en situation scolaire, un autre paramètre doit en effet être examiné : les capacités des enfants, tant au niveau cognitif que linguistique, autrement dit, leur capacité à apprendre une nouvelle langue dans le contexte précédemment décrit.

Nous n'aborderons pas uniquement, dans cette partie, la question du développement linguistique, considérant que d'autres aspects, comme la conscience linguistique ou les stratégies mises en œuvre dans l'interaction peuvent jouer un rôle dans l'acquisition, ou tout du moins peuvent nous aider à comprendre la façon dont un enfant perçoit la langue étrangère et son apprentissage.

En nous appuyant sur les entretiens que nous avons menés avec les enfants anglophones de la moyenne section au CP, nous nous intéresserons à plusieurs facettes de la compétence plurilingue et de son évolution dans le temps, entre la moyenne section et le CP : conscience plurilingue, stratégies de communication et itinéraires de développement en production orale. Il s'agira de dégager, autour de ces trois axes, les grandes étapes du développement de la compétence en L2 chez les enfants non-francophones en contexte scolaire. Cette analyse présente à la fois des enjeux didactiques, afin de permettre aux enseignants d'avoir des repères quant à l'évolution des compétences linguistiques en français de leurs élèves, mais également des enjeux en termes de recherche, dans la mesure où le cours de l'acquisition d'une L2 chez les enfants avant 6 ans reste encore peu documenté (Meisel 2008, Kihlstedt et Schlyter 2009). À partir de ces données et des analyses précédentes (conditions d'interaction, spécificités de l'input), nous proposerons en dernier lieu un bilan qui, dans la mesure du possible, tâchera de discerner plus précisément le rôle de plusieurs facteurs dans le développement de cette compétence, et leur conséquence en termes didactiques (rôle de la langue maternelle, du contexte interactionnel scolaire et de la durée d'exposition).

A. Conscience linguistique des élèves de 4 à 7 ans : de la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage

1. Conscience linguistique, conscience plurilingue et apprentissage d'une L2

Avant de nous pencher sur les itinéraires d'acquisition des enfants monolingues scolarisés en maternelle dans les deux écoles franco-américaines observées, la question de leur conscience linguistique nous semble pertinente à aborder. Si l'on souhaite en effet proposer une didactique spécifique à l'enseignement bilingue très précoce, on peut penser qu'une étape préalable consiste à examiner la façon dont les enfants appréhendent l'apprentissage d'une langue étrangère, et s'ils sont conscients des enjeux linguistiques liés à leur scolarisation bilingue. En outre, si l'on prend en compte, comme nos analyses de corpus en classe l'ont montré (cf. deuxième partie, chapitre III), que les sollicitations d'ordre métalinguistique de la part des enseignants sont permanentes en classe bilingue, sur un gradient allant du plus explicite à l'implicite, la question de la conscience langagière se doit d'être examinée : l'enfant de 4 à 7 ans est-il capable de concevoir son apprentissage du français, d'en parler, et en quels termes ?

Cette question renvoie à la notion de conscience métalinguistique, concept à la terminologie multiple et foisonnante (Gombert 1996, Véronique 2001), que ce soit du côté des psychologues que du côté des linguistes, et, de surcroît, employé avec certaines nuances selon que l'on se trouve du côté anglo-saxon ou francophone, l'anglais disposant, outre le terme *conscience*, du concept d'*awareness*, parfois traduit en français par le terme "d'éveil" (pour une synthèse et les équivalents de traduction, voir Huot et Schmidt 1996, et pour une discussion la différence entre *conscience* et *awareness*, voir Edmondson 2009). Nous l'emploierons ici dans une acception assez globale, en renvoyant à l'une des premières définitions de la faculté métalinguistique donnée par Benveniste, soit "la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations", ou, plus récemment, dans le sens défini par Moore (2006 p.228) :

La conscience linguistique fait référence à la capacité d'adopter une attitude réflexive sur les objets linguistiques et leur manipulation, autrement dit la capacité à réfléchir sur la langue. La langue devient l'objet de la pensée, tout en restant l'outil qui va servir à exprimer cette pensée. Pour pouvoir développer des capacités de type métalinguistique, il faut pouvoir prendre de la distance par rapport à la langue, de

manière à pouvoir l'étudier comme un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances.

Cette capacité à réfléchir, à prendre de la distance par rapport à une langue (qu'elle soit maternelle ou étrangère) va de pair avec le développement cognitif. Son développement chez les enfants est bien documenté (Sinclair, Jarvella & Levelt 1978, Clark 1978, Brédart et Rondal 1982, Gombert 1990, 1996). On estime ainsi qu'à partir de quatre ans et demi, cinq ans la conscience métalinguistique des enfants se manifeste sous diverses formes : corrections de ses propres énoncés et de ceux d'autrui, questions sur le sens des mots, leur prononciation, jeux de mots, de rimes, jugements de grammaticalité. Certains aspects, cependant, sont plus longs à se développer que d'autres, comme la capacité à distinguer le signe de son référent, qui ne semble pas acquise avant cinq ans (Brédart et Rondal 1982). L'école, et en particulier l'école maternelle (voir dans notre corpus les multiples séances mettant en jeu le découpage en syllabes, l'identification des phonèmes, des lettres, des mots...) joue à ce titre un rôle important dans le développement de ces compétences, qui sont essentielles pour l'entrée dans l'écrit et donc la réussite scolaire ultérieure : il est en effet acquis que les capacités métaphonologiques (soit la capacité d'identifier et de manipuler les différentes unités de la langue comme les phonèmes, les syllabes et les mots) favorisent et facilitent l'entrée dans la lecture (Armand et al. 2008, Stewart 2004, Gombert 1990).

La question de la conscience métalinguistique et de ses effets sur l'apprentissage d'une L2 a également généré tout un pan de recherches en acquisition des langues secondes, et constitue, avec la question de l'âge, l'un des thèmes les plus controversés et discutés dans ce champ disciplinaire (Ellis 1994, Van Lier 1998). Cette question s'inscrit en réalité dans un débat plus large, celui du rôle exercé par la conscience dans l'apprentissage, et renvoie à la fois au débat entre partisans d'une conception de l'apprentissage comme processus essentiellement inconscient (apprentissage implicite) et ceux défendant l'idée que l'apprentissage d'une L2 ne peut avoir lieu sans un minimum d'attention, d'activité consciente et d'enseignement explicite. Il faut voir dans cette deuxième position une critique à la fois des théories chomskyennes, mais également celles de Krashen : ainsi pour des chercheurs comme Schmidt (1990), il a été question de montrer que le rôle de l'apprentissage "inconscient" avait été surestimé et qu'un degré minimum de conscience était nécessaire à l'apprentissage.

Schmidt propose ainsi la théorie du "*noticing the gap*", soit le principe selon lequel un apprenant progresse dans son apprentissage à partir du moment où il développe

des pratiques attentionnelles vis-à-vis de la L2. C'est par le repérage conscient de certaines formes dans la langue cible, puis la comparaison avec son interlangue que le locuteur perçoit *l'écart* entre la langue cible et ce qu'il produit lui-même en L2 qu'il peut progresser (Schmidt 1990, Huot et Schmidt 1996). Les formes sur lesquelles le locuteur aura porté son attention, qu'il aura repérées sont ainsi censées être mémorisées plus facilement. C'est dans cette optique que ce sont développés des activités comme les journaux d'apprentissage en L2 (*learning diaries*), afin de permettre aux apprenants de conscientiser leur démarche d'apprentissage.

Ces considérations sur le rôle de la conscience ont un impact direct sur la conception de l'enseignement bilingue en immersion. Si l'hypothèse de départ était que les enfants allaient acquérir la langue de façon inconsciente et implicite, par simple exposition, force a été de constater que les enfants scolarisés en immersion pâtissaient après quelques années de problèmes de fossilisation d'erreurs importants, et qu'ils atteignaient un "plateau" dans leur développement du français, notamment sur des points tels que le système verbal (passé composé vs. imparfait, conditionnel, choix des auxiliaires), les formes d'adresse (tu et vous), le genre des noms.

Partant du principe qu'au bout de quelques années, l'interaction seule en L2 ne suffit plus à ce que les apprenants progressent en L2, Lyster (2004) a constaté les bénéfices de la "*form-focused instruction*" en immersion, c'est-à-dire de l'instruction centrée sur la forme, qui se définit comme "toute activité en classe planifiée ou non visant à faire en sorte que les apprenants fassent attention à la forme" (Ellis 2001, notre traduction). En filiation avec des principes comme ceux énoncés par Schmidt, et en association avec les modèles de traitement de l'information (*information processing models*) l'idée est de travailler, par le biais d'activités ayant trait à la mémoire déclarative (connaissance des règles, des définitions), sur certains points difficiles pour les apprenants anglophones de façon à pouvoir restructurer leur interlangue et ainsi procéduraliser (automatiser) ces connaissances. Les activités en question ressemblent à ce que les classes de L2 tendance "approche communicative" proposent : activités de repérage inductif des règles à partir de documents en rapport avec les activités de la classe, jeux de rôles, exercices structuraux pertinents en contexte, productions écrites ou orales ciblant les formes travaillées. Une synthèse de différentes expérimentations est proposée par Lyster (2004) : il semblerait que ces pratiques soient dans l'ensemble efficaces, précisément parce que l'immersion donne en plus de ces activités ciblées sur la forme des opportunités

de communication authentiques (et donc de réemploi des points ciblés) que dans une classe traditionnelle.

Ainsi, même si le rôle de la conscience et des activités métalinguistiques explicites n'est pas reconnu comme essentiel par tous dans l'apprentissage de la L2 (Van Lier 1998), nous considérerons ici, comme Ellis (1994) qu'il s'agit néanmoins d'un facteur parmi d'autres facilitant l'apprentissage des langues étrangères, comme le prouvent les effets positifs de la "form-focused instruction" en immersion. Ellis rappelle à cet égard que les personnes que l'on peut considérer comme de "bons" apprenants en langues sont en général celles qui démontrent un intérêt certain pour le processus d'apprentissage, portent une attention à la forme de la langue et sont capables d'en parler.

Qu'en est-il des enfants et de ces habiletés en L2 ? Chez les adultes, la capacité à réfléchir sur la langue, à l'analyser et à l'observer constitue l'un des arguments faisant pencher la balance en leur faveur dans le débat sur l'âge idéal d'apprentissage des langues (cf. première partie, chapitre III). En ce sens, le jeune âge (avant 6 ans) serait plutôt un handicap dans l'apprentissage d'une L2, le jeune enfant n'étant pas encore assez mûr cognitivement pour disposer d'outils d'analyse (vocabulaire métalinguistique, capacité à analyser, décomposer les mots, les phrases, à opérer des comparaisons inter-langues, habiletés qui se développent avec l'apprentissage de la lecture) lui permettant de mettre à distance la langue, ce qui faciliterait ainsi son apprentissage.

C'est justement pour aider les enfants et les adolescents à développer leur conscience linguistique que s'est initié dans les années 1960 et 1970 en Grande-Bretagne le mouvement *Language Awareness* (éveil aux langues), à la croisée des préoccupations du développement de la littéracie en L1 et de l'enseignement des langues étrangères. Le but de cette éducation au langage, qui se voulait transversale à plusieurs matières et bénéfique pour l'ensemble de la scolarité, était triple, dans le contexte éducatif britannique de l'époque : enrayer les problèmes d'illettrisme et les difficultés scolaires rencontrés par les populations issues des îles de la Caraïbe, améliorer la réussite en langue étrangère, et endiguer le développement de préjugés racistes parmi les enfants et les jeunes adolescents (Hawkins 1999, Edmondson 2009). Selon Edmondson, l'impulsion a surtout été donnée par un groupe de linguistes et de professeurs de langue motivés, et si le projet de départ contenait une visée didactique quant à l'apprentissage des langues, on a surtout retenu une démarche à visée sociale plus large et plutôt proche de l'éducation interculturelle que de l'enseignement linguistique en soi.

C'est en filiation directe de ce mouvement que ce sont créés, plus récemment, d'autres projets comme Eole en Suisse, Evlang en France et plusieurs pays d'Europe ou ELODiL au Canada. Les idées de fond sont similaires à celles proposées par Hawkins dans les années 1980 : une éducation au langage visant à l'objectiver et à prendre de la distance avec celui-ci peut être considéré comme un apprentissage fondamental, préparant à d'autres types d'apprentissages tout au long de la scolarité. La perspective interculturelle (valorisation de la diversité linguistique, respect de la différence) y est également présente, mais avec un "centre de gravité linguistique" (Candelier 2003).

À travers diverses activités permettant aux enfants de découvrir, comparer différentes langues, et de réfléchir à des concepts généraux comme la communication (humaine et animale), le bilinguisme ou l'histoire des langues, le projet Evlang, mené dans une centaine de classes de niveau CM entre 1997 et 2001, a montré que ce type d'enseignement transversal (certaines séquences pouvant être intégrées à la géographie, à l'histoire, au français...) a eu des conséquences positives en termes d'attitudes vis-à-vis de la diversité linguistique (chez les enfants aussi bien que chez les enseignants), de motivation à apprendre différentes langues, et permet de développer de meilleures aptitudes en mémoire et discrimination auditive, à condition que les activités aient pu s'installer sur la durée (minimum de 40 heures). En revanche, aucun impact (négatif ou positif) n'a réellement été constaté sur les compétences de repérage et d'analyse des données à l'écrit en L1, les auteurs estimant qu'il est possible que les aptitudes métalinguistiques travaillées par les activités d'éveil diffèrent de celles travaillées par l'école (Matthey et al. 2003).

Mais le mouvement *Language Awareness* et l'expérience Evlang concernent des enfants plus âgés que ceux décrits dans notre étude. Que sait-on de la conscience métalinguistique en maternelle, en L2 ? Dans le cadre de sa recherche en milieu plurilingue défavorisé à Montréal, Françoise Armand (et al. 2008, 2011) a confirmé que le lien positif que l'on connaît entre capacités métaphonologiques et habiletés en lecture en L1 valait également pour des enfants de préscolaire 5 ans (grande section) dont le français est la L2. En revanche, selon ces mêmes recherches, des activités d'éveil aux langues auraient peu d'impact sur le développement de ces compétences, mais l'auteur souligne que le nombre de sessions d'éveil dont avaient bénéficié les enfants étudiés était relativement faible.

Tous ces éléments nous renseignent donc sur le développement et l'impact *a priori* positif de la conscience (méta)linguistique sur l'apprentissage de la L1, et de la L2. Mais

ils ne sont pas cependant suffisants pour nous renseigner sur la façon dont les jeunes enfants appréhendent et perçoivent une langue étrangère. Dans les familles bilingues, on sait que très tôt, les enfants sont capables de distinguer les langues que leurs parents utilisent, et qu'ils sont à leur tour capables d'adapter leur discours et leur choix de langue à leurs interlocuteurs. Or dans les recherches précédemment citées, Françoise Armand s'est également penchée sur la *conscience plurilingue* des enfants qu'elle a étudiés, en contexte pluriethnique défavorisé. Armand définit la conscience plurilingue comme "la capacité de l'enfant de distinguer et de nommer les langues qu'il parle ainsi que celles des locuteurs avec qui il est en contact dans la classe" ; un concept qui peut être rapproché de la distinction de "conscience linguistique" proposée par Louise Dabène (1994).

Le développement de cette conscience est délibérément visé avec les programmes de type d'éveil aux langues, avec, en toile de fond, les objectifs de sensibilisation interculturelle et d'éducation à la diversité linguistique. C'est d'ailleurs sur ce type d'objectif qu'Evlang et les activités d'éveil aux langues semblent les plus porteuses de résultats. Avec les enfants en préscolaire, Armand confirme que les enfants ayant participé aux activités d'éveil tendent à exprimer des représentations plus positives sur les langues. Ces questions, dans un contexte de recherche tel que celui d'Armand, sont de prime importance car, dans une situation où les enfants peuvent se sentir en insécurité linguistique, il s'agit de légitimer les connaissances que l'enfant apporte avec lui en arrivant à l'école, de reconnaître sa langue maternelle comme étant ni plus ni moins dénigrée qu'une autre, et de l'aider à se développer dans une société multiculturelle.

Dans notre contexte, la notion de conscience plurilingue nous intéresse d'un point de vue plus acquisitionnel que social, puisque le milieu linguistique des classes observées est homogène, et, de surcroît, plutôt favorisé socialement. La question que nous nous sommes posée, régulièrement, au cours de nos observations était de savoir comment un enfant aussi jeune que quatre ou cinq ans, élevé dans un environnement monolingue, était capable de concevoir sa scolarisation en langue étrangère, et s'il était à même de comprendre les enjeux d'apprentissage liés à cette langue. La question de la conscience plurilingue des enfants nous paraît ainsi liée à celle de la clarté cognitive (Downing 1996, Fijalkow 1996), concept selon lequel un apprentissage ne peut être efficace que si l'enfant a compris l'objet du travail, les buts à atteindre et a conscience des moyens dont il dispose.

2. *De la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage*

F. Armand (2011) a constaté que les enfants de 6 ans qu'elle et son équipe avaient pu étudier ne rencontraient pas de problème pour nommer, distinguer les langues qu'ils connaissent et parlent, qu'ils aient bénéficié de séances d'éveil aux langues ou non. À la différence de son public, les enfants concernés par notre étude relèvent d'un panel d'âges un peu plus large : entre 4 ans et 7 ans et demi, tous scolarisés en enseignement bilingue de la moyenne section au CP. L'un des enjeux de notre analyse consiste donc à confirmer, ou infirmer, que la conscience plurilingue des enfants plus jeunes (4 à 5 ans) est développée à ces âges, et dans un contexte plurilingue plus homogène et moins défavorisé socialement que celui étudié par F. Armand.

La conscience plurilingue des enfants n'avait pas vocation, au départ, à faire partie de nos analyses. Les questions "*what languages do you speak*" ou "*how many languages do you speak*" avaient simplement pour but de vérifier, en début d'entretien, les langues parlées par les enfants en famille – un point qui avait été abordé avec leurs enseignants au préalable, puisque nous tenions à nous entretenir principalement avec des enfants issus de familles anglophones et quelques francophones témoins, ou, à défaut, quelques multilingues, soient des enfants parlant d'autres langues que l'anglais à la maison (voir description du corpus, deuxième partie, chapitre I).

C'est après nous être rendue compte, au fur et à mesure des entretiens, que les réponses données par les enfants allaient au-delà d'une simple énumération et d'une simple déclaration des langues parlées que nous avons systématiquement posé ces questions afin de recueillir leurs réactions. Parce que les représentations concernant les langues parlées peuvent parfois apparaître au détour d'autres questions posées, nous commenterons également d'autres passages de notre corpus, la question "*what can you say in French*" ayant généré des réponses en lien avec la conscience plurilingue. Étant donné la nature hétérogène de ces données, nous nous garderons d'une analyse quantitative stricte.

a. *Une conscience plurilingue développée, et empreinte de diversité*

Le premier constat qui émerge de nos analyses est que les enfants, même les plus jeunes (quatre ans), sont capables de nommer les langues qu'ils parlent, et qui, de surcroît, sont plus variées que ce à quoi nous pouvions nous attendre (anglais / français). Le trio

gagnant, toutes classes et tous âges confondus, est l'anglais (un enfant anglophone l'étiquetant "*American*" et un francophone "américain"), le français et l'espagnol. Mais beaucoup d'autres langues sont également citées ; les enfants n'hésitant pas à dire qu'ils connaissent un mot ou deux de telle ou telle langue, ou référant aux langues parlées par d'autres membres de la famille (oncles, tantes, grands-parents).

| Langues déclarées comme parlées | MS (13 élèves de 4 à 5;2) | GS (14 élèves de 5;1 à 6;3) | CP (17 élèves de 6;3 à 7;7) |
|------------------------------------|--|---|---|
| English (anglais) | 10 dont 1 "American" | 14 | 16 dont 1 "américain" |
| French (français) | 10 + 1 "I speak bonjour" | 13 | 17 |
| Spanish (espagnol) | 2 | 6 | 6 |
| Chinese (chinois) | 1 (déclare savoir chanter en chinois) | 1 | 2 + 2 souhaitant l'apprendre |
| Japanese (japonais) | 1 | | 1 + 1 souhaitant l'apprendre |
| Russian (russe) | 1 | 1 | |
| Autres | 1 Arabic (arabe), 1 "Hollandais" | 1 Italian (italien) Mentionnée: 1 Polish (plonais: grands-parents) | Mentionnées: 2 German (allemand) Souhaitent apprendre : 1 "Italy" ("Italie") 1 "Filipino" (Tagalog) |

Tableau 17 *Langues déclarées*

13 langues différentes sont donc mentionnées au total (9 déclarées comme parlées), cette diversité étant également présente chez les plus jeunes. Nous étendons donc ici les constatations faites par d'autres auteurs et pouvons affirmer que dès quatre ans, les enfants sont conscients des différentes langues qu'ils ont dans leur répertoire et qu'ils sont capables de les nommer.

Les langues ont dans l'ensemble été mentionnées par leur nom. Notons que pour l'anglais, deux enfants, dont un francophone, ont déclaré parler "l'américain", sans doute par notion géographique plus que par conscience de parler une variété d'anglais particulière. Un seul enfant répond le nom d'un pays à la place d'une langue ("Italy"). Cette tendance n'est donc pas réellement marquée dans notre corpus, alors qu'elle l'est chez d'autres enfants observés par différents auteurs (F. Armand précédemment citée, mais également V. Bigot, J. Feuillet 2012³¹). Notre hypothèse est que dans ces études, les enfants proviennent plutôt de milieux pluri-ethniques, où le pays d'origine occupe sans

³¹ Communications au colloque "Plurilinguisme, 20 ans après", Angers, mars 2012.

doute une place dans le discours familial, ce qui n'est pas réellement le cas de nos enfants observés.

La diversité constatée ici, qui a pu nous surprendre au départ, est sans doute liée au fait que les enfants évoluent, à San Francisco ou dans sa banlieue de Berkeley, dans un environnement multiculturel, où communautés asiatiques (chinoises ou japonaises) et hispaniques ont une présence forte et sont très visibles. Le fait que le chinois ait été cité dans les entretiens menés à FAIS, par exemple, n'est en réalité pas très surprenant dans le sens où l'école partage ses locaux avec une école sino-américaine – les enfants d'origine chinoise et les enfants fréquentant l'école bilingue franco-américaine se croisent donc tous les jours.

De façon assez récurrente, les enfants ont déclaré savoir parler espagnol. C'est ainsi la troisième langue citée ici, par un quart des enfants. Le contexte socio-culturel de la baie de San Francisco explique en partie le fait que cette langue soit citée (et déclarée comme parlée!), puisque la Californie compte plus de 38% d'hispaniques (US Census Bureau, 2011). Mais deux facteurs supplémentaires sont à évoquer pour expliquer cette mention de l'espagnol – d'une part, parce qu'à l'époque où nous avons mené nos entretiens, le dessin animé *Dora the explorer* était très populaire auprès de cette tranche d'âge (une petite fille nous a par ailleurs cité "*vamos amigos*", phrase clef du personnage du dessin animé). D'autre part, nous avons déjà signalé l'origine sociale, favorisée, de la plupart des enfants interrogés : elle joue un rôle ici, dans la mesure où plusieurs enfants indiquent qu'ils parlaient espagnol avec "*the person who cleans the house*", autrement dit... la femme de ménage. Rien n'indique à ce stade cependant qu'ils aient conscience des enjeux sociolinguistiques qu'illustre ce type de situation, ou qu'un quelconque jugement soit émis – au contraire, les attitudes exprimées vis-à-vis de l'espagnol semblaient plutôt positives et les enfants assez fiers d'indiquer qu'ils savaient parler quelques mots de cette langue.

b. Les langues : un lieu, des personnes

Outre la capacité de nommer les langues, un deuxième constat valable sur les trois niveaux et les trois tranches d'âges semble être l'association, parfois immédiate, entre lieu et langue d'une part, ou langues et personnes d'autre part.

Alors qu'un adulte répondrait probablement sans détour en citant simplement le nom des langues qu'il parle, il semblerait que les réponses des enfants divergent en ce qu'à plusieurs reprises, chez plusieurs enfants de niveaux et d'âges différents, la réaction

immédiate à la question "what languages do you speak" a consisté en "where?" ou "here?" (où? / ici?) ou encore, si la réponse est déclarative, d'instinctivement préciser le lieu où les langues se pratiquent.

| | |
|--|---|
| <p>I: mm what languages do you speak? Sandra: mm at home? (Sandra, MS, 4;10; russophone + anglophone)</p> | <p><i>qu'est ce que tu parles comme langues? mmm à la maison?</i></p> |
| <p>I: and mm what languages do you speak? Logan: here? (Logan, CP, 7, anglophone)</p> | <p><i>et qu'est ce que tu parles comme langues? ici?</i></p> |
| <p>I: okay so you speak some Spanish # some Arabic # and what else Natalie: French I: okay Natalie: and English I: and English Natalie: in my class (Natalie, MS, 4;7, hispano-arabophone + anglophone)</p> | <p><i>d'accord alors tu parles de l'espagnol, de l'arabe, et quoi d'autre? français ok et anglais et anglais dans ma classe</i></p> |

La proportion exacte d'enfants ayant eu ce type de réaction est difficile à déterminer, car la formulation de nos questions n'a pas toujours été la question brute "what/ how many languages do you speak" et la plupart du temps, nous précisions directement, dans la question "at home" (ces questions devant servir uniquement, à l'origine, à établir le profil linguistique des familles). Néanmoins, sur la dizaine d'enfants à qui nous avons posé la question sous cette formulation, sept ont répondu une réponse de ce type. Cette relation langues/lieu peut également être remarquée en réponse à des questions similaires :

| | |
|--|--|
| <p>I: you like both # and which one is easier # French/ Isabella: English I: English why is it easier Isabella: because in my house I know a lot of English # more English than French (Isabella, GS, 5;6, anglophone)</p> | <p><i>Tu aimes bien les deux. Et lequel est le plus facile? L'anglais L'anglais. Pourquoi c'est plus facile. Parce qu'à (dans) ma maison je connais beaucoup d'anglais, plus d'anglais que de français</i></p> |
|--|--|

Ce type de réaction montre que les enfants ont donc, très tôt (mais constaté uniquement, chez les moyenne section, chez des enfants multilingues), ce que Brédart et Rondal ont défini comme la conscience de "la connaissance des variables qui influencent les performances de communication", ce qu'ils appellent "métacommunication". Brédart et Rondal, en suivant Flavell (1978), ne citent que trois types de catégories de variables : les variables tenant aux personnes, la variable tâche et la variable stratégie - c'est-à-dire

qu'un locuteur averti est capable d'adapter son discours selon la personne à qui elle parle, selon les conditions d'énonciation, et sait organiser l'information de façon à ce qu'elle soit comprise par son interlocuteur. Nous voyons ici que le lieu peut également être intégré à ces catégories de variables, car l'enfant est conscient que l'endroit où se pratique les langues fait l'objet d'une variabilité (on ne parle pas la même langue si l'on est à la maison ou à l'école), et il sait qu'il se doit d'ajuster son discours en conséquence.

De la même façon, le lien entre langues et personnes à qui l'on s'adresse apparaît très fortement dans les réponses que nous avons recueillies. Un quart des enfants interrogés indique ainsi spontanément avec qui il parle les langues, ou argumente sur le fait qu'il parle certaines langues avec certaines personnes et non d'autres :

| | |
|---|---|
| <p>I: mmm how many languages do you speak Natalie: aaa # f/ # mm Spanish with my dad # and # xxx with my mom I speak something else but I don't # Arabic? (Natalie, MS, 4;7, hispan-arabophone + anglophone)</p> | <p><i>combien de langues tu parles? / aah... f... mm espagnol avec mon papa ... et.... xxx avec ma maman je parle quelque chose d'autre mais je ne... l'arabe?</i></p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>I: okay # so tell me # how many languages do you speak Judy: mmm # two! # like bonjour (/bɔ̃ʒu/) and I speak # mmm # English? # cos this is I'm talking in English mommy doesn't know too many French (sic) (Judy, MS, 4, anglophone)</p> | <p><i>ok alors dis moi, combine de langues tu parles? mm... deux! comme bonjour et je parle.... mm... anglais? # parce que c'est- je parle en anglais (maintenant) maman ne connaît pas trop le français</i></p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>I: English why is it easier Isabella: because in my house I know a lot of English # more English than French # I: okay Isabella: because my cousin and my dad and my aunt don't know English French # they only know English and then my grandma knows mmm Polish (Isabella, GS, 5;6, anglophone)</p> | <p><i>l'anglais. pourquoi c'est plus facile? parce qu'à (dans) ma maison je connais beaucoup d'anglais, plus d'anglais que de français ok parce que mon (ma) cousin(e) et mon papa et mon oncle ne connaissent pas l'anglais le français / ils connaissent juste l'anglais et puis ma grand-mère sait le polonais</i></p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>I: and so how many languages do you speak? Cooper: two I: uh uh Cooper: French and English (/fwentʃ/) I: and what do you speak at home? Cooper: English because my mom and dad don't understand French (Cooper, CP, 6;10, anglophone)</p> | <p><i>Et combien de langues tu parles? Deux hu hu Français et anglais Et tu parles quoi à la maison? Anglais, parce que ma maman et mon papa ne comprennent pas le français</i></p> |
|--|---|

Ces réponses, tout comme celles reliant le lieu dans lesquels les langues sont parlées, sont une preuve supplémentaire que dès quatre ans et au-delà, les enfants, qui ne sont pas nécessairement nés dans des familles bilingues, ont conscience des adaptations

inter-individuelles dont ils doivent faire part lorsqu'ils parlent les langues. Ils montrent également une certaine acuité quant aux langues parlées par les adultes qui les entourent – certains déclarent même "enseigner" le français à leurs parents (*I teach my mom French*).

Cette conscience des langues parlées autour de l'enfant (que ce soit en termes de lieu ou de personnes) a plusieurs conséquences en termes didactiques et pédagogiques : inutile, donc, pour les enseignants francophones, de vouloir faire croire à leurs jeunes élèves qu'ils ne savent pas parler l'anglais... car d'après le type de réponse que nous obtenons, il semble que les enfants savent très bien se positionner à la fois par rapport aux langues qu'ils parlent, et aux langues des adultes. Deuxième constat, et peut être le plus important : les enfants, en particulier à partir de la grande section, savent que c'est le français qui est attendu à l'école. Cette conscience permet d'enclencher l'un des premiers pré-requis du contrat didactique de l'enseignement bilingue : à l'école, on parle français, et on apprend le français.

c. *Du plurilinguisme décomplexé à une conscience plurilingue en miroir du développement métalinguistique*

Dans quelle mesure l'âge vient-il influencer cette conscience plurilingue? De façon schématique, on peut noter un changement dans le type de réponse obtenue selon l'âge des enfants interrogés. On peut ainsi distinguer deux groupes : les enfants de moyenne section (de 4 à 5 ans et demi) d'un côté, et les enfants plus âgés (de 5 ans et demi à 7 ans et demi), scolarisés en grande section et début de CP.

Si les enfants de moyenne section ont quasiment tous su citer les langues qu'ils parlaient, on notera dans leur discours des hésitations, des confusions dans l'emploi des termes métalinguistiques adaptés que l'on ne retrouvera pas chez les enfants plus âgés.

La conscience de la langue maternelle semble plus problématique chez les enfants plus jeunes. La moitié des enfants interrogés (6) n'ont ainsi pas cité leur langue maternelle, ou hésité avant de la donner. Cette tendance a été remarquée en particulier chez les enfants multilingues, mais chez des anglophones également :

1.

Natalie: aa # Ff # mm Spanish with my dad # and # xxx **with my mom I speak something else but I don't # Arabic?**

I: oh okay

Natalie: my dad speaks something # that's all my dad speaks

(Natalie, MS, 4,7 hispanophone, arabophone + anglophone)

ah... xx mmm..espagnol avec mon père... et... xxx avec ma maman je parle quelque chose d'autre mais je ne...
Arabe?

ah d'accord
mon papa parle quelque chose. C'est tout ce qu'il parle.

2.

I: what languages do you speak?

Sandra: mm at home?

I: uh uh

Sandra: **mm I really don't know # maybe like xxx speak # maybe but I don't know**

I: but here what do you speak?

Sandra: French and English

I: **uh uh and at home you don't know?**

Sandra: **ah ah # maybe like something on the [top?] but I really don't know what to speak**

I: **do you speak Russian?**

Sandra: oh yes yes

I: **oh you speak Russian at home is that what you speak?**

Sandra: **yeah! # I forgot**

(Sandra, MS, 4;10 anglo-russophone)

quelles langues tu parles?

mm à la maison?

hu-hu

mm je sais pas vraiment.... peut-être comme xxx....
(parler)... peut être mais je ne sais pas

mais ici tu parles quoi?

français et anglais

huhu et à la maison tu ne sais pas?

ha ha ... peut-être quelque chose xxx mais je ne sais
vraiment pas quoi parler

est-ce que tu parles russe?

oh oui oui

tu parles russe à la maison est-ce que c'est ça que tu parles?

oui! j'avais oublié

Comment expliquer ces hésitations, ou le fait que la langue maternelle ne semble pas mentionnée du tout chez certains enfants ? L'hypothèse la plus simple est que la

langue maternelle, contrairement au français, fait sans doute moins l'objet de mentions explicites – on se doute, par exemple, que les parents ont probablement parlé avec leurs enfants du fait qu'ils allaient à l'école en français. Ainsi, dans l'extrait 2 ci-dessus, rien ne garantit que la petite fille, que nous savions d'avance russophone, n'aurait pas également acquiescé si nous lui avions proposé n'importe quelle autre langue – ce n'est pas tant la conscience de la langue parlée qui pose problème (elle sait qu'elle parle quelque chose de différent à la maison), mais sa dénomination, sans doute parce que la langue parlée en famille n'est pas nécessairement soumise à un travail de mise à distance, d'objectivation.

Ce problème de dénomination renvoie plus largement à la capacité d'utiliser, voire de comprendre les termes métalinguistiques tels que les adultes les emploient. De façon ponctuelle, on remarquera ainsi que les concepts métalinguistiques tels que *langue* (*language*), *mots* (*words*) ou encore *signifier/vouloir dire* (*mean*) ne sont pas complètement acquis chez tous les enfants.

3. Carl: (*chante*) bonjour tous mes amis bonjour!
 bonjour tous mes amis bonjour bonjour tous mes
 amis bonjour bonjour tous mes amis
 (prononciation ok)
 I: très bien! # **do you know what the song is
 about?**
Carl: it means French
 I: it means French?
 Carl: but
 I: **what does bonjour mean?**
 Carl: **it means bye**
 (Carl, MS, 4;4, anglophone)

tu sais de quoi elle parle, la chanson?

*ça veut dire français
 ça veut dire français?
 mais
 ça veut dire quoi bonjour?
 ça veut dire aurevoir*

4. I: okay # so tell me # **how many languages do
 you speak**
 Judy: mmm # **two!** # **like bonjour** (/bɔ̃ʒu/) **and I
 speak # mmm # English?** # cos this is I'm talking
 in English mommy doesn't know too many French
 (Judy, MS, 4, anglophone)

alors dis-moi... combine de langues tu parles?

*mmm... deux! # bonjour et je parle... mmm... anglais?
 parce que c'est /je parle en anglais maman ne connaît
 pas beaucoup de français*

5. I: yeah and so **how many languages can you
 speak?**
 Gabriella: **loads**
 I: loads?# like what tell me # I'm impressed # tell
 me
 Gabriella: it's all like **I'm just gonna tell just two
 right now**
 I: okay
 Gabriella: **pomme # and chat**
 (Gabriella³², GS, 5;9, anglophone)

et alors combien de langues tu parles?

*plein
 plein? comme quoi dis-moi, ça m'impressionne. Dis-
 moi.
 c'est tout ben je vais juste en dire deux maintenant
 ok
 pomme, et chat*

³² Elève interviewée en-dehors du corpus constitué pour cette étude (élève au comportement atypique, se refusant à parler en classe de français, mais qui a souhaité spontanément participer à notre entrevue, sans doute par curiosité et envie de faire comme ses camarades de classe interviewés avant elle. Son entretien – au cours duquel elle a prononcé autant de mots en français que ses camarades – a été transmis aux

Ces trois extraits illustrent certaines confusions que l'on peut retrouver en moyenne et encore en grande section. Dans l'extrait 3, le verbe "mean", dont la compréhension ne semble pas poser problème (même si l'enfant ne sait pas traduire "bonjour", le sens de la question "*what does bonjour mean*" a été compris), semble cependant revêtir dans l'esprit du petit garçon un sens plus large ("*what is the song about?*" "*it means French*" – mais il est difficile ici de fournir une interprétation quant au sens voulu, et savoir si la confusion porte sur "mean" ou sur "French", l'enfant ayant pu vouloir dire que lorsque l'on chante cette chanson, c'est qu'on est en classe de français...). Dans les deux extraits suivants, c'est la même confusion qui est opérée : "langue" a le sens de "mots" pour ces deux petites filles. L'une répond "bonjour et l'anglais" à la question "quelles langues tu parles", l'autre, pour donner des exemples de langues, donne des mots français (pomme et chat).

Ces confusions peuvent être considérées comme anecdotiques car elles ne sont apparues que ponctuellement dans notre corpus. Cependant, dans la mesure où elles se sont manifestées, avec parfois des ressemblances (ex. 4 et 5) nous supposons qu'elles peuvent potentiellement se retrouver chez d'autres élèves. Il n'est sans doute pas anormal que ces confusions aient lieu à ce stade, le rôle de l'école maternelle étant justement de développer la conscience métalinguistique des enfants et de leur apprendre à manipuler le vocabulaire adéquat pour parler de la langue – *lettres, mots, syllabes, phrases*. Dans un cadre d'enseignement bilingue, et en termes de clarté cognitive, peut-être peut-on suggérer de prendre garde au fait que ces concepts ne sont pas nécessairement installés et maîtrisés par tous les élèves, même dans leur langue maternelle, et que par conséquent, le sens de certaines sollicitations métalinguistiques dans le discours enseignant risquent d'échapper à certains élèves.

Plus généralement, ce qui différencie essentiellement les élèves plus jeunes et plus âgés, c'est la notion de "parler" une langue, dont la représentation évolue avec l'âge. Ainsi, chez les élèves de moyenne section, quatre enfants (sur 13) ont déclaré parler une langue à la maison qu'en réalité ils ne parlent pas, au sens où les adultes l'entendent. Ces langues étaient le français (trois élèves), mais également le japonais pour une autre. L'exemple le plus frappant est sans doute celui d'Aldina, petite fille anglophone :

enseignants et à la psychologue scolaire de l'établissement.) Nous incluons cet extrait ici car il s'inscrit dans la lignée des réponses constatées chez d'autres enfants.

I: (+ marionnette) comment tu t'appelles?
 Aldina: **I don't know how to speak French!**
 I: uh you don't know how to speak French? # okay anyway so we'll leave him here mm what languages can you speak # Aldina tell me
 Aldina: uh?
 I: how many languages can you speak?
 Aldina: mm my dad used to teach me
 I: what?# what did he # teach you?
 Aldina: French
 I: uhuh okay
 Aldina: sometimes he says bonjour /bɔ̃ʒur/
 I: uh uh okay # and mm at home what do you speak?
 Aldina: **mm I always speak French**
I : you always speak French?
 Aldina: **sometimes I say bonjour (/bɔ̃ʒur/) sometimes I say mercy (/mɜːsi/)**
I: uh uh okay but at home with your daddy what do you speak # do you speak
 Aldina: **I speak French**
I: you speak French # are you sure?
 Aldina: **yeah and I have xxx a movie and he has the French books # sometimes they have words in it and he reads it to me**
 (Aldina, MS, 4;9, anglophone)

*Je sais pas parler français!
 tu sais pas parler français? ok ben alors on va le laisser ici. Mmm quelles langues tu parles? #
 Aldina dis moi*

*hein?
 combien de langues tu parles?
 mm... mon père avant il m'apprenait
 il t'apprenait quoi?
 le français
 ok
 parfois il dit bonjour
 ok, et à la maison qu'est ce que tu parles?
 mm je parle toujours français
 tu parles toujours français?
 des fois je dis bonjour, des fois je dis "mercy"*

*hu hu d'accord mais à la maison avec ton papa tu parles quoi? Est-ce que tu parles...
 je parle français
 tu parles français. Tu en es sûre?
 oui et j'ai xxx un film et il a les livres français.
 Parfois il y a des mots dedans et il me les lit*

Dans l'interaction avec la marionnette qui ne parle que français, Aldina déclare "je ne sais pas parler français!", mais, à peine quelques tours plus tard, dans l'interaction avec l'enquêtrice, affirme qu'elle "parle toujours français" avec son père, à la maison, et ce malgré nos relances. Le même type de réaction s'observe chez les autres enfants ayant répondu de façon similaire : ils ne sont pas capables d'interagir dans la langue qu'ils déclarent parler, mais maintiennent, néanmoins, qu'il s'agit d'une langue qu'ils connaissent et parlent à la maison.

Nous ne rapprochons pas ces déclarations de fabulations, qui peuvent apparaître chez les enfants de cet âge, comme Piaget l'avait relevé. Nous pensons qu'il s'agit plutôt d'une représentation particulière de ce qu'est "parler une langue". On arrive à inférer, ici, par sa réponse "*sometimes I say bonjour, sometimes I say merci*", et la mention de livres en français, qu'il est probable qu'elle dise des mots à son père en français, et que cela suffise pour dire qu'elle sait parler français. En quelque sorte, il s'agirait là de la vision la plus décomplexée du plurilinguisme, dénuée de toute notion de quantité, de visée de niveau natif – à partir du moment où je sais quelques mots d'une langue, alors je sais parler cette langue.

Or cette logique du "tout ou rien" contraste fortement avec la réaction d'une petite fille du même niveau, considérée et observée comme d'un niveau assez avancé en français

– c'est-à-dire active face à la langue et au discours enseignant, à formuler des hypothèses, essayer de répondre, capables de dire certains mots en français :

I: uhuh # mm # what languages do you speak?
Danica: just English **I don't know how to speak
the other languages**
(Danica, MS, 4;5)

*tu parles quoi comme langues?
seulement l'anglais, je sais pas parler les autres
langues*

Paradoxalement, cette petite fille anglophone, qui se trouve parmi les plus avancées dans son appropriation du français, est ainsi la seule à déclarer ne parler aucune autre langue que l'anglais ni même à mentionner le français. Ce cas isolé ne permet pas d'établir une conclusion générale, mais nous suggérons ici qu'il pourrait y avoir une corrélation entre une conscience plurilingue proche de celles des adultes, où parler une langue équivaut à converser, interagir, et non uniquement dire quelques mots, et le niveau effectif dans cette langue. Ainsi, Danica semble avoir parfaitement conscience de ses limites dans sa maîtrise du français et ne considère pas qu'il s'agit d'une langue qu'elle sait parler : c'est justement ce qui la rapproche des enfants plus âgés, qui auront un rapport beaucoup plus quantitatif aux langues qu'ils parlent, et donc beaucoup plus nuancé, que les enfants de moyenne section.

Les réponses données par les enfants plus âgés (à partir de la grande section) forment ainsi un ensemble à part en ce qu'elles présentent un rapport différent à la représentation des langues parlées, et laissent entrevoir, au-delà de la conscience plurilingue, une conscience de ce que les enfants savent faire ou non, et de leur positionnement dans leur maîtrise de la langue.

Dans la majorité des réponses, les langues parlées sont effectivement envisagées sous un angle quantitatif : l'enfant estime parler un peu, ou au contraire beaucoup, telle ou telle langue. Cette dimension se manifeste de différentes façons ; ainsi dans la moitié des mentions de "*Spanish*" chez les enfants de GS et de CP, la langue est accompagnée d'un quantifieur '*a tiny bit*', ou '*a little*' (un peu), quantifieurs que l'on retrouve mentionnés auprès du français également, et qui évoluent également de la grande section au CP, au fur et à mesure que les enfants gagnent en confiance dans leur maîtrise du français :

so what languages do you speak?
Maureen: mm I speak a little bit of French # and a
lot of English
(Maureen, GS, 6, anglophone)

*alors tu parles quoi come langue?
mm je parle un petit peu français, et beaucoup
l'anglais*

| | |
|--|---|
| <p>I: and which one is the easiest [French or English classes?] Britney: mostly English cos I know a lot of English but I do know a lot of French too (Britney, CP, 6;3, anglophone)</p> | <p><i>qu'est ce qui est le plus facile? (les cours d'anglais ou de français)</i> <i>plutôt l'anglais parce que je connais beaucoup d'anglais mais je connais beaucoup de français aussi</i></p> |
|--|---|

Ce rapport quantitatif est par ailleurs lié au développement de la conscience métalinguistique en général et l'accompagne : ainsi, parce que les enfants manient plus facilement le concept de mot, ils peuvent dire qu'ils (ou des personnes dans leur entourage) connaissent un ou deux mots seulement d'une langue donnée, ce qui vient contraster avec les réactions "entières" des enfants de moyenne section :

| | |
|--|---|
| <p>I: so tell me do you know how many languages you speak? Adrian: (15 secs –il compte) I: you can say them Adrian: I know only one word in Chinese! (Adrian, GS, 5;4, hispanophone + anglophone)</p> | <p><i>alors dis moi combien de langues tu parles?</i> <i>tu peux les dire</i> <i>je ne connais qu'un seul mot en chinois!</i></p> |
|--|---|

La raison pour laquelle ce rapport quantitatif nous semble prédominant est qu'il se retrouve à d'autres moments des entretiens, chez les élèves de la même tranche d'âge. Outre le fait qu'il nous renseigne sur le fait que les enfants sont désormais capables d'estimer leur niveau de pratique, il nous renseigne plus globalement sur la façon dont la langue en cours d'apprentissage est perçue :

| | |
|--|--|
| <p>I: do you understand everything that G2 says? Clara: mmm # not on my first day of school # but # now I do I: not on your first day of school but now you do? # yeah it gets easier and easier # right Clara: I don't know all the words in French yet! (Clara, GS, 5;4, anglophone)</p> | <p><i>tu comprends tout ce que dit G2?</i> <i>mm... pas le premier jour... mais... maintenant oui</i> <i>pas le premier jour mais maintenant oui? oui c'est de plus en plus facile, c'est ça?</i> <i>je ne connais pas encore tous les mots en français!</i></p> |
|--|--|

I: et alors toi tu préfères les cours d'anglais ou les cours de français ? # avec C1 ou avec S?
 Jeanne: en français parce que j'aime bien lire en français # **et je sais déjà presque tous les mots en anglais** alors j'aime bien apprendre les mots en français
 (Jeanne, CP, 6;9, francophone)

| | |
|---|---|
| <p>I: do you understand everything C2 says Alyssa: most I: most of it and when you don't/ Alyssa: ninety percent (Alyssa, CP, 6;7, anglophone)</p> | <p><i>tu comprends tout ce que C2 dit?</i> <i>la plupart</i> <i>la plupart et quand c'est pas le cas?</i> <i>quatre-vingt dix pourcent</i></p> |
|---|---|

Dans ces trois extraits, similaires à d'autres dans notre corpus, ce qui frappe est que la langue est perçue comme un "tout" limité, constitué d'un ensemble de mots qu'il est virtuellement possible de connaître en entier. Notons d'ailleurs qu'il n'est question uniquement que de mots – la notion de syntaxe, qui pourrait être mentionnée sans avoir

recours à un vocabulaire métalinguistique élaboré, est absente de ces commentaires ; connaître une langue semble donc équivaloir à connaître une quantité finie de mots.

3. Conscience d'apprentissage et attitudes vis-à-vis de la scolarisation en L2

a. Émergence d'une conscience d'apprentissage

Chez les enfants plus âgés (grande section et CP), on ne trouvera donc plus les déclarations fermes présentes chez les élèves de moyenne section quant aux langues qu'ils parlent ; le rapport est ici beaucoup plus nuancé et raisonné. Au-delà d'une conscience plurilingue qui se développe de pair avec des capacités métalinguistiques générales, la capacité de mise à distance et de réflexion sur leur apprentissage et leurs capacités apparaît. L'émergence des capacités de métacognition est ainsi visible au travers de l'emploi de verbes comme *learn* (employé par 8 élèves, à propos des langues), mais également par rapport à une hiérarchisation de ce qu'ils perçoivent comme facile ou difficile :

Charlotte: (...) but my dad when he was a little boy he went here
 I: oh so your dad can he speak French
 Charlotte: not really # he **only knows how to say easy stuff** # like hello goodbye and xxx
 I: what can YOU say in French
 Charlotte: (rires) some stuff # some stuff but not everything
 (Charlotte, GS, 6;3, anglophone)

(...) mais mon papa quand il était petit il était ici
 oh alors ton papa il sait parler français?
 pas vraiment. Il sait juste dire des trucs faciles...
 bonjour aurevoir xxx
 et toi, tu sais dire quoi en français?
 (rires) des trucs... des trucs mais pas tout

I: mm # what can you say in French?
 Natalie: mm I can say everything **except the really hard words**
 (Natalie, CP, 6;5, anglophone)

tu sais dire quoi en français?
 mm je peux tout dire sauf les mots vraiment difficiles

Les enfants de grande section et de CP commencent donc à être capables de faire preuve, au-delà d'une simple conscience plurilingue, d'une conscience d'apprentissage de la langue. Ceci explique sans doute pourquoi les enfants anglophones arrivant en grande section, sans être passés par une petite ou moyenne section au préalable, parviennent sans problème à s'intégrer dans les classes en français : leur conscience linguistique, plus précise et plus développée que celles des plus jeunes, leur permet de mieux comprendre les enjeux d'une scolarisation dans une langue étrangère et d'entrer rapidement dans la démarche d'apprentissage.

b. *Attitudes vis-à-vis de la L2 et apprentissage : quand le français devient "fun"*

Parallèlement à cette conscience d'apprentissage du français, c'est une conscience de l'apprentissage des langues en général qui se développe. Dans l'ensemble, les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français sont très positives. Tous les élèves ont répondu par l'affirmative à la question "est-ce que tu aimes apprendre le français", mais on ne peut guère déduire quoi que ce soit uniquement à partir de ces réponses– les enfants ayant très bien pu nous répondre "oui" par politesse, ou parce qu'ils s'imaginaient que c'était la réponse attendue.

Cependant, les commentaires spontanés autour de ces affirmations confirment la nature positive de leurs représentations vis-à-vis de l'apprentissage des langues en général. Cette tendance est déjà présente chez les plus petits, qui sont très fiers de parler du matériel en français qu'ils ont à la maison (un podcast, des livres...) et qui déclarent qu'ils apprennent le français à leurs parents. Mais chez les plus grands, et en particulier chez les enfants de CP, cette attitude positive se traduit par des déclarations parfois étonnantes que l'on aurait plutôt imaginé chez des enfants plus âgés, voire des adolescents :

| | |
|---|--|
| <p>I: do you like learning French? Logan: uh uh I: do you like learning new languages? Logan: uh uh I: would you like to learn more? Logan: uh uh I actually love learning it (Logan, CP, 7)</p> | <p><i>est-ce que tu aimes bien apprendre le français?</i> <i>hu hu</i> <i>tu aimes bien apprendre de nouvelles langues?</i> <i>hu hu</i> <i>tu voudrais en apprendre plus?</i> <i>hu hu en fait j'adore apprendre (le français)</i></p> |
| <p>I: so can you explain # I mean # do you know why # you prefer French classes? Andrea: because I really wanna learn a different language (Andrea, CP, 6;10)</p> | <p><i>alors est-ce que tu peux expliquer, je veux dire, tu sais pourquoi... tu préfères les cours de français?</i> <i>parce que je veux vraiment apprendre une autre langue</i></p> |
| <p>I: do you like speaking French? Cooper: yeah I: why Cooper: it's a fun language (Cooper, CP, 7)</p> | <p><i>tu aimes bien parler en français?</i> <i>oui</i> <i>pourquoi</i> <i>c'est une langue "fun"</i></p> |

"En fait j'adore l'apprendre [le français]", "je veux vraiment apprendre une autre langue", "c'est une langue *fun*" : ces réactions, et en particulier les deux premières, font intervenir des modalités assez prononcées dans le jugement (I actually *love* learning it – l'enfant renvient à la question posée deux tours avant en jugeant bon de préciser qu'il n'aime pas

"juste" apprendre la langue, mais qu'il adore cela, et le même phénomène peut s'observer à travers de l'adverbe intensifieur "*really*" dans "I *really* wanna learn a different language").

Ces attitudes, très positives, sont-elles dues à un effet de la scolarisation bilingue, comme l'éveil aux langues a révélé avoir un impact positif sur les attitudes et représentations des enfants ayant bénéficié du programme Evlang ? Sans doute le fait d'être scolarisé en langue étrangère joue-t-il dans le développement de ces attitudes, mais peut-être peut-on également penser que la culture scolaire du pays où est implanté le dispositif a également un impact sur ces attitudes. Ainsi selon nous faut-il garder à l'esprit que les enfants américains, et ce dès la maternelle, sont habitués à aller à l'école en ayant l'intention de passer "a fun day" – une journée *fun*, concept qui englobe à la fois l'amusement, mais aussi le fait de passer une journée intéressante et stimulante (voir entretien avec M1 pour une explication de cette idée, telle que ressentie en élevant sa fille franco-américaine). Les enfants abordent ainsi leur journée à l'école avec un certain enthousiasme et une certaine curiosité vis-à-vis de leurs tâches qu'ils auront à y faire. Cet état d'esprit, selon nous, explique en partie les attitudes globalement très positives vis-à-vis des langues et de leur apprentissage dans notre corpus.

Cependant, bien que nous ayons tenté de pousser un peu plus loin la réflexion des enfants cités ci-dessus pour savoir ce qu'il y avait derrière des affirmations comme "j'adore apprendre le français", les enfants peinent encore, à ce stade, à fournir des justifications et une argumentation plus élaborée vis-à-vis des langues. Ce n'est pas le cas chez les enfants élevés dans des familles bilingues, francophones ou autres. Ainsi les quelques réponses que nous avons recueillies de leur part tendent à confirmer les études indiquant que les enfants issus de familles bilingues montrent de meilleures habilités métalinguistiques. Deux phénomènes ont attiré notre attention : à partir de la grande section, la réponse à la question "quelle langue parles-tu" semble être d'une évidence même pour ces enfants, tant leurs réponses sont rapides et précises, et d'autre part, ils semblent faire preuve de discours beaucoup plus aboutis sur les langues en général, que nous n'avons pas recueilli chez les autres :

I: okay alright so what do you prefer English or French classes
 Adrian: **French cos/ English like everybody knows it after they're borned** (sic)
 I: yeah and that's interesting
 Adrian: cos my brother
 I: yeah?
 Adrian: cos **my broth[d]er (/brədər/)** doesn't really talk

alors qu'est ce que tu préfères, les cours en anglais ou en français?
français parce que... ben l'anglais tout le monde le connaît après qu'on soit né
oui c'est intéressant
parce que mon frère
oui?
mon frère il parle pas vraiment anglais

English

I: yeah but do you think English is easier? # or

Adrian: it's easier than French

I: yeah because you understand everything right?

Adrian: yeah

I: yeah # but you still prefer French classes with G1 and A4 right?

Adrian: **yeah # cos if you keep on knowing English you won't know ANY French**

(Adrian, GS, 5;4, hispanophone)

oui mais est-ce que tu crois que l'anglais

c'est plus facile

c'est plus facile que le français

oui parce que tu comprends tout c'est ça?

oui

oui, mais tu préfères quand même quand tu

es en classe avec G1 et A4, non?

oui, parce que si tu ne connais que l'anglais, tu sauras rien en français

En l'espace de quelques tours de parole seulement, Adrian, hispanophone, fait part de trois représentations sur les langues et leur apprentissage, qui témoignent toutes d'une grande maturité linguistique par rapport à ce que nous avons pu entendre chez les autres enfants (Adrian n'a que 5 ans et 4 mois au moment de l'entretien), et ce à plusieurs niveaux : les langues parlées dans la société et dans sa famille, la façon dont le langage se développe chez les bébés par l'observation de son petit frère, et l'apprentissage des langues en général (idée selon laquelle il faut pratiquer les langues pour les connaître). Il est fort probable que ces représentations soient nourries par un discours parental en amont (nous savons, par le reste de l'entretien, qu'Adrian est seulement autorisé à parler anglais à la maison le jour de son anniversaire), ce qui expliquerait le développement de cette conscience plurilingue bien au-delà de ce que nous avons pu voir chez les autres enfants – du même âge ou plus âgés.

c. Perception de la scolarisation en L2

Nous avons donc constaté qu'au travers du développement de la conscience plurilingue, se développaient en parallèle des attitudes positives vis-à-vis des langues et de leur apprentissage en général. Ce rapport aux langues a-t-il une incidence sur la façon dont les enfants perçoivent leur scolarisation en L2 ?

Nos données font plutôt état d'un paradoxe. Si, comme nous l'avons démontré, les enfants, et en particulier les plus âgés, semblent faire preuve d'un intérêt pour le français et pour les langues, il ne semble pas, en revanche, que la spécificité de l'enseignement dont ils bénéficient soit au premier plan dans la façon dont ils se représentent leur scolarité. La question "*do you think this school is any different from other schools*", que nous avons posée à 31 enfants (7 de moyenne section, 12 en CP et en GS) et qui visait à obtenir leurs représentations sur leur école et la langue de scolarisation, a ainsi donné lieu à des réponses plutôt inattendues. Seuls 9 enfants (1 en MS, 4 en GS, 4 en CP) sur ces 31

ont répondu "*they speak French*" à cette question. Partant du principe que la formulation de la question pouvait poser problème, surtout pour les enfants de MS, nous avons suivi les conseils d'une enseignante et tenté de remplacer notre question par la suivante – "*do you think teachers speak in a strange way*", ce qui n'a plus généré de commentaires par rapport à la langue utilisée à l'école, mais plutôt des remarques quant au fait que les enseignants puissent réprimander les enfants (*sometimes they yell at us*)...

Les réponses que nous avons recueillies, en revanche, sont intéressantes à d'autres titres. Elles permettent de découvrir ce qui semble avoir de l'importance aux yeux de l'enfant : remarques sur la sieste (soit parce que les lits sont différents d'une crèche fréquentée précédemment, soit parce qu'on aime la faire ou non), sur le fait qu'ils aient le droit ou non de ramener des peluches ou d'autres objets, sur la présence de certaines structures de jeux... Un autre type de réponse semble plutôt faire l'écho des discours parentaux et de certaines préoccupations vis-à-vis de l'enseignement au primaire en Californie au moment où nous avons mené nos observations : dans cette école, il y a une moyenne section, on y fait des choses que l'on ne fait pas dans d'autres écoles comme sortir dehors après manger ("*because it has things that kids don't do (...) go outside after lunch*"), parce que des pratiques artistiques y sont dispensées.

Est-ce à dire, en conjonction avec les attitudes positives que nous avons relevées, que la langue de scolarisation est un facteur parmi d'autres, un "bonus" incident au reste ? Nous n'avons pas pu mener d'entretiens avec les parents, mais d'après les enseignants, il semblerait que le français ne soit pas toujours la raison première pour laquelle les parents anglophones décident de scolariser leurs enfants dans ces écoles franco-américaines, mais que d'autres critères rentrent en jeu (réputation académique, curriculum, activités proposées après l'école...).

Ainsi, ces réactions ne doivent pas laisser à penser que dans l'esprit des enfants, le rapport à la scolarisation en L2 est entièrement serein. Les réponses à la question "*do you prefer French or English classes*" nous permettent de nous rendre compte que malgré tout l'intérêt que semblent porter les enfants au français et à l'apprentissage des langues, la scolarisation bilingue reste une entreprise coûteuse en termes cognitifs. À nouveau, ce n'est pas tant la réponse en tant que telle qui nous a intéressée ici (sur 36 élèves interrogés, 14 ont choisi les cours en français, 9 ceux en anglais, 11 n'ont pas su choisir et 2 ne savaient pas répondre), car nous savions que la question induisait une hiérarchisation qui n'était pas nécessairement présente à l'esprit des enfants. Nous nous sommes plutôt penchée sur les commentaires qui allaient venir justifier le choix, qui, quoi qu'il soit,

pouvaient nous renseigner sur la relation à la langue de scolarisation : par exemple, certains enfants ont déclaré préférer les cours en français, mais ont tout de même précisé que l'anglais était plus facile.

Outre le concept du "fun" que l'on retrouve fréquemment ici ("*last year in K we had to do a lot of fun work*" ; "*French is fun*", "*I don't know... because they're both fun*"), il apparaîtrait régulièrement que pour justifier leur choix, les enfants ont recours à une argumentation mettant en jeu leurs capacités dans l'une ou l'autre langue :

| | |
|--|---|
| <p>I: do you like learning French? Emily: yes I: do you think it's fun? Emily: yes I: and what do you prefer English or French classes? Emily: English I: why Emily: because I don't speak much French I: mmm # okay # so it's easier for you to understand everything that A. says right Emily: yes # because and I don't understand what people say in French (Emily, MS, 4;3, anglophone)</p> | <p><i>tu aimes bien apprendre le français?</i> <i>oui</i> <i>tu penses que c'est "fun"?</i> <i>oui</i> <i>et tu préfères quoi, les cours de français ou d'anglais?</i> <i>anglais</i> <i>pourquoi</i> <i>parce que je parle pas beaucoup français</i> <i>mm d'accord... donc c'est plus facile pour toi de comprendre tout ce que A. dit non?</i> <i>oui.. parce que et je ne comprends pas ce que les gens disent en français</i></p> |
|--|---|

La réponse d'Emily est intéressante à plusieurs titres : on y devine, d'une part, que le fait de ne pas savoir parler français, et de ne pas toujours comprendre ce que l'enseignant dit est sans doute source de frustration. D'autre part, Emily fait preuve d'une conscience linguistique développée pour son âge (le type de réponse qu'elle fournit est plus typique de la grande section). Or Emily est, comme la petite Danica citée en amont, parmi les élèves les plus à l'aise dans son rapport avec le français à cet âge (elle répond volontairement des mots en français même si elle ne comprend pas ce qu'on lui demande, fait des hypothèses sur le sens de ce qu'on lui dit). Cela tend donc à conforter l'hypothèse selon laquelle plus la conscience linguistique au sens large du terme est développée (incluant la conscience plurilingue, la conscience métacommunicative et la capacité à réfléchir sur ce que l'on sait faire ou non), plus la maîtrise effective de la langue suivra.

Dans l'ensemble, lorsque les élèves justifient leur choix de l'anglais, les arguments comportent des traces des mêmes phénomènes que ceux décrits ci-dessus : rapport quantitatif à la langue ("*because I know more English than French*" [Clara, GS], "*I know that language more than French*" [Cooper, CP], "*mostly English cos I know a lot of English, but I do know a lot of French too*" [Britney, CP]), positionnement par rapport à ce que l'on sait et ce que l'on est capable de faire ("*I understand more faster (sic) when I'm in English*" [Logan, CP]). Mais à ces conceptions s'ajoute, chez certains, comme chez

Emily ci-dessus, la trace du français vu comme une contrainte, ou, tout du moins, perçu comme la source d'une certaine frustration :

I: so do you prefer French or English classes

Ralph: English

I: English why?

Ralph: cos you get # cos we don't have to speak in French all the time (rises)

(Ralph, CP, 6;5, anglophone)

alors est-ce que tu préfères les cours en français ou en anglais anglais anglais pourquoi? parce que tu peux... parce qu'on doit pas parler en français tout le temps (rises)

I: okay right # mm and do you prefer French or English classes?

Maureen: English

I: why

Maureen: because # mm when the teacher says something in french I mean in French I don't understand it

(Maureen, GS, 6, anglophone)

d'accord. et tu préfères les cours en français ou en anglais? anglais pourquoi? parce que... quand le prof dit quelque chose en français – je veux dire en français je comprends pas

I: why do you like English classes better?

Andrew: because I don't need to speak French

I: oh # you don't like speaking French?

Andrew: I like to but # I like to speak in English

(Andrew, CP, 6;11, anglophone)

pourquoi tu préfères les cours d'anglais? parce que je ne suis pas obligé de parler français oh, t'aimes pas parler français? si j'aime bien mais... j'aime bien parler en anglais

Comme le dernier extrait l'indique, ces réserves quant au fait de devoir parler en français ne sont pas révélatrices d'un véritable malaise (Andrew, par exemple, indique qu'il aime parler en français, mais l'on se doute que c'est plus facile pour lui de s'exprimer en anglais, d'où sa préférence). Elles semblent simplement traduire le fait que suivre un enseignement en L2 a un coût – comme le confirme Logan, un petit garçon de CP, "*I understand more faster when I'm in English*", "je comprends plus vite quand je suis en anglais". Le fait que les enfants semblent développer des attitudes positives, voire faire preuve d'enthousiasme vis-à-vis du français, des langues et de leur apprentissage en général ne doit donc pas faire perdre de vue que le discours enseignant en L2 peut potentiellement rester opaque, ou que la production en L2 requiert un certain effort de la part des enfants, même quand ceux-ci commencent à être autonomes (CP).

4. *Retombées didactiques*

Le but de cette analyse de la conscience linguistique, et en particulier, de la conscience plurilingue des enfants était de répondre à plusieurs questions : d'une part, l'enfant de 4 à 7 ans est-il capable de concevoir son apprentissage en français, d'en parler, et en quels termes ; d'autre part, quelle évolution dans cette conscience linguistique peut être constatée, selon l'âge?

Nos données confortent les résultats de Françoise Armand (2011) et les étendent à une catégorie plus jeune d'enfants. Ainsi, dès quatre ans, nous avons constaté que les enfants savent nommer les langues qu'ils connaissent, et font preuve d'une compétence métacommunicative en ce qu'ils sont capables d'associer ces langues à des lieux et des personnes autour d'eux.

La différence principale que nous avons dégagée entre les deux groupes d'âges (enfants de moins de 5 ans, en moyenne section, et enfants entre 5 ans et 7 ans et demi, en GS et CP) dépasse la notion de conscience plurilingue – les enfants plus âgés sont non seulement capables de nommer les langues, mais également plus à même de jauger leurs connaissances et leurs capacités dans ces langues, notamment par un rapport quantitatif qui se retrouve chez un grand nombre d'enfants de cette tranche d'âge. La représentation de ce qu'implique "parler une langue" se trouve en revanche, chez les plus jeunes, souvent mélangée à d'autres concepts métalinguistiques qui ne sont pas encore installés (équivalence langue = mots).

À partir des déclarations de deux petites filles de moyenne section, plus avancées dans la maîtrise du français que leurs camarades, nous suggérons également qu'il y aurait une corrélation entre le développement de ces deux types de conscience, ou de la conscience linguistique au sens large, et la degré d'aisance dans l'appropriation de la L2 – ces deux petites filles, qui étaient conscientes de leurs limites en L2 (discours que nous n'avons pas trouvé chez les autres enfants du même âge, voire l'inverse dans le cas des enfants prétendant parler une langue tout le temps, sans que ce ne soit le cas) et déclaraient ne pas réellement parler le français étaient celles, qui, en réalité, ont fait preuve, en classe ou dans la suite des entretiens, du meilleur degré d'aisance face au français.

Un certain nombre de pistes pédagogiques peuvent également être proposées suite à ces conclusions, en les croisant également avec nos réflexions issues des chapitres

précédents. La finalité de cette analyse était d'essayer de comprendre comment les enfants percevaient leur apprentissage de la L2, s'ils en avaient conscience, et si les enjeux d'apprentissage d'une langue de scolarisation étaient à leur portée. Cela semble donc être le cas, mais à partir d'un certain âge seulement, la conscience de l'apprentissage d'une langue n'apparaissant réellement que dans le discours des enfants de grande section et de CP. Cela expliquerait donc pourquoi les enfants commençant leur scolarisation dans ces écoles franco-américaines en GS seulement ne semblent pas rencontrer plus de difficultés que les autres ayant déjà bénéficié d'une moyenne, voire d'une petite section. Ces conclusions pourront donc paraître contre-intuitives aux partisans de l'idée selon laquelle les enfants les plus jeunes acquièrent une langue sans problème : il semblerait, au contraire, que c'est à partir de 5 ans, 5 ans et demi que les enfants sont les mieux armés cognitivement pour appréhender l'apprentissage d'une langue, au moment où se développe en parallèle leurs concepts métalinguistiques, qui pourront à la fois être transférés et utilisés en L1 comme en L2. L'âge de cinq ans, cinq ans et demi rejoint également notre discussion concernant la socialisation et la capacité des enfants à mieux se tenir en classe et à mieux écouter.

Une autre piste concerne la capacité des enfants à distinguer, très tôt, les langues parlées par leur entourage et les adultes qu'ils côtoient. Afin de rejoindre nos propos sur l'alternance codique en classe (deuxième partie, chapitre III), nous confirmons, à la lumière de ces informations, qu'il nous paraît artificiel pour les enseignants de ne prétendre savoir parler "que" le français – les enfants sauront, tôt ou tard, que cela n'est pas le cas, car nos données tendent à montrer que la conscience métacommunicative (qui parle à qui, en quelle langue, et où) semble être développée dès quatre ans chez les enfants que nous avons interrogés.

Nous avons également relevé que la conception de la langue par les enfants de grande section et de CP diffère de celle des adultes, en ce que la langue apparaît chez beaucoup d'entre eux comme un "tout" fini, composé d'un ensemble de mots qu'il est possible de connaître dans son intégralité. Peut-être serait-il pertinent, afin de proposer des activités concordant avec cette perception de langue tout en instillant l'idée que le répertoire lexical est évolutif, de mettre en place des cahiers de vocabulaire, sur le principe des dictionnaires pour tout petits où les mots sont illustrés, et ce dès la grande section : les enfants pourront ainsi les manipuler à loisir à la maison, et se remémorer les mots qu'ils connaissent, tout en se rendant compte que le nombre de mots va en augmentant au fur et à mesure que l'année avance.

Enfin, la représentation qu'ont les enfants de leur compétence en français, de leur capacité à comprendre la L2 et à la parler invite également les enseignants à faire preuve de vigilance, même lorsque les enfants semblent à l'aise en français – comme le dit une petite fille au niveau assez avancé en français (CP), elle estime comprendre à 90% le discours de son enseignant. Que cette proportion soit avérée ou non, ce type de représentation rappelle qu'il peut y avoir 10%, 20% ou plus selon les élèves du discours qui n'est peut-être pas compris, et que les stratégies de facilitation de la compréhension ou de la production (deuxième partie, chapitre III) ne sont en conséquence pas superflues.

B. Stratégies de communication : comment les enfants abordent l'interaction en L2

1. Stratégies de communication, stratégies sociales et cognitives

La question de la conscience plurilingue nous a renseignés sur la façon dont les enfants percevaient les langues et leur apprentissage. Nous nous intéresserons, dans cette partie, non plus aux connaissances ou aux représentations des enfants à propos de la L2 ou des langues en général, mais à la façon dont ils se comportent, dans l'interaction, vis-à-vis de la L2 – l'enfant reste-t-il passif, manifeste-t-il le désir d'essayer de communiquer (comprendre, produire) en français malgré ses moyens limités ? Notre hypothèse ici, à partir de nos entretiens avec les enfants et des observations faites en classe, est qu'il existe plusieurs stades dans ce rapport à la L2, et que ces stades sont révélateurs des processus cognitifs de l'enfant mis en jeu lorsqu'il est confronté à la L2.

Ces questions sont liées à la notion de stratégie de communication, définie au sens large comme les procédés (évitement, paraphrase, recours à la L1...) utilisés par les locuteurs de L2 pour surmonter les difficultés et les problèmes liés à leur maîtrise imparfaite de la langue cible (Ellis 1994). Celle-ci peut se concevoir soit du point de vue interactionnel (Tarone 1980, 1983) en ce que le fait de résoudre les difficultés est une entreprise mutuelle entre deux interlocuteurs, soit du point de vue psycholinguistique (Færsh et Kasper 1983), où les stratégies de communication répondent à des activités de planification et d'exécution. Outre les nombreux problèmes que pose la notion, d'une part, en termes terminologiques, les étiquettes variant selon les auteurs, d'autre part, pour définir ce que sont exactement ces stratégies, et pour définir le rôle qu'y joue la

conscience (Bialystok 1990), la notion de stratégie de communication ne convient que partiellement pour l'entreprise que nous souhaitons mener ici.

Il est en effet difficile de faire coïncider les modèles existants, que ce soit ceux de la perspective interactionniste ou psycholinguistique, à nos observations avec des enfants très jeunes, débutant leur apprentissage et leur exposition au français. Les typologies établies par Tarone (1980), ou Bange (1996) du côté francophone, par exemple, incluent pour partie des descriptions de l'interlangue et des phénomènes à l'œuvre dans le développement de celle-ci (éviter, transfert de la L1, simplification, surgénéralisation, paraphrases, créations lexicales...). Or ces modèles ne commencent à être opérationnels, dans notre cas, qu'à partir du moment où les enfants sont assez autonomes dans leur production, c'est-à-dire à partir du CP (et potentiellement en fin de GS, niveau pour lequel nous ne disposons pas de données).

Le niveau d'analyse que nous proposons ici est donc plus général, et ne s'intéressera pas uniquement à la description de l'interlangue. Il s'agira, dans notre cas, d'examiner la façon dont les enfants de 5 à 7 ans abordent la tâche que constitue l'interaction avec un adulte en L2.

En ce sens, nous nous rapprocherons du modèle de Lily Wong Fillmore (1979), créé en-dehors du cadre des stratégies de communication et fréquemment utilisé pour rendre compte des stratégies mises en œuvre par les enfants en situation de L2. Il concerne des enfants d'un âge similaire à ceux de notre corpus (5 à 7 ans), mais placés dans une situation d'apprentissage différente – il s'agit d'enfants hispanophones scolarisés en anglais, et, contrairement à notre situation, entourés d'enfants anglophones. C'est d'ailleurs cet angle social qui a été pris par Wong-Fillmore : pour examiner le développement des capacités linguistiques de ces enfants, elle les a observés lors d'interactions en binômes (un enfant hispanophone, un enfant anglophone) afin de voir quelles stratégies ils mettaient en place pour parvenir à communiquer entre eux. Sur le même modèle que la convention établie par Slobin (1973) pour l'apprentissage de la L1, elle a recensé une série de stratégies proposées sous forme de maximes, regroupées sous deux types de stratégies : sociales et cognitives.

| Stratégies sociales | Stratégies cognitives |
|--|--|
| S1 : Joignez vous à un groupe et faites comme si vous compreniez ce qui se dit, même si ce n'est pas le cas | C1 : Supposez que ce qui se dit est en liaison directe avec la situation ou l'activité en cours. Métastratégie : devinez ! |
| S2: Donnez l'impression – par quelques expressions bien choisies – que vous êtes capable de parler la langue | C2: Repérez quelques expressions que vous comprenez, et commencez à parler. |
| S3 : Comptez sur vos amis pour vous aider | C3 : Repérez ce qui se répète dans les expressions que vous connaissez |
| | C4 : Utilisez au maximum ce que vous avez acquis |
| | C5 : Consacrez vos efforts au plus important : gardez les détails pour plus tard |

Stratégies sociales et cognitives, L. Wong Fillmore (1979), traduction de D. Gaonac'h (1987)

Pour Wong Fillmore, la différence d'utilisation de ces stratégies chez les cinq enfants qu'elle a observés est en lien avec le développement de la compétence linguistique en L2. Elle a ainsi montré que la dimension sociale était extrêmement importante : la petite fille ayant le développement linguistique le plus rapide en L2 était ainsi celle faisant preuve du plus grand désir, non seulement de s'intégrer aux anglophones, mais de s'identifier à eux. Cette dimension a depuis été confirmée par d'autres auteurs, comme Philp et Duchesne (2008) ou plus anciennement par McLaughlin (1984), décrivant la nécessité de s'intégrer, d'avoir des amis avec qui jouer et interagir comme une "question de vie ou de mort" à ces âges.

Dans notre cas, alors que Wong Fillmore l'établit comme le moteur essentiel de l'apprentissage de la L2, cette dimension sociale fait cruellement défaut. Il n'y a ainsi pas lieu, pour les enfants anglophones, de mettre en œuvre les stratégies S1 et S2, puisqu'ils n'ont pas à s'intégrer dans un groupe de locuteurs francophones. On pourrait, en revanche, considérer que la stratégie S3 (compter sur l'aide de vos amis) peut s'appliquer à l'interaction avec l'enseignant adulte, qui aide effectivement l'enfant, dans l'interaction, à construire le sens de son message en L2.

Les stratégies dites cognitives se retrouvent, quant à elles, partiellement dans nos données : c'est le cas de la stratégie C1, principe selon lequel les enfants essaient de deviner le sens de ce qui est dit via les indices présents dans la situation en cours ; C5, principe selon lequel les enfants utilisent d'abord dans leur production des constituants essentiels de la phrase, sans utiliser certaines flexions ou d'autres distinctions grammaticales ; et, dans une certaine mesure, C2, où il s'agit pour l'enfant de se reposer sur l'utilisation de phrases toutes faites (*formulaic language*).

D'autres stratégies, cependant, apparaissent dans notre corpus. Le but de notre analyse, par rapport à celle de Wong Fillmore, sera donc de rendre compte des stratégies

utilisées par les enfants lorsque l'interlocuteur n'est pas un pair mais un adulte, et qu'il n'y a pas spécifiquement de motivation "sociale" pour utiliser le français, afin de proposer un modèle propre aux situations de langue de scolarisation. Ce qui nous intéresse également, dans une perspective didactique, c'est d'observer comment ces stratégies évoluent selon l'âge des enfants, selon le niveau des classes fréquentées et selon leur niveau de compétence linguistique.

2. Recensement et évolution des stratégies

a. Stades dans l'utilisation des stratégies de compréhension et de production

Nous avons donc recensé les stratégies mises en œuvre par les enfants au cours des entretiens, toutes tâches en L2 confondues. Toutes les stratégies recensées représentent des tendances générales et ont été constatées chez plusieurs enfants. Plutôt que d'inclure ici une typologie linéaire, nous avons opté pour une présentation rendant compte de l'évolution de ces stratégies dans le temps.

Nous avons organisé ces stratégies en deux catégories – d'une part, les stratégies de compréhension, et les stratégies de production, puis les avons regroupées en stades. Nous avons pu en effet constater que certaines stratégies se retrouvaient de façon commune chez plusieurs enfants du même niveau (MS, GS, CP).

Les stades représentent ainsi l'évolution des stratégies au cours du temps, et nous avons précisé, de façon indicative, à quelle classe ils correspondaient. Ainsi, les stratégies du stade 1 sont plutôt typiques des enfants de moyenne section, les stratégies du stade 3 des enfants de CP. Le terme "stade" a ainsi été préféré à "niveau" pour indiquer qu'il ne s'agit que d'étapes a priori transitoires, vouées à être dépassées.

| COMPREHENSION DE LA SOLLICITATION EN L2 | | |
|--|--|--|
| Non | Partielle | Occasionnellement partielle |
| <ul style="list-style-type: none"> - passivité, silence - rires - répétition de la sollicitation en écho* - passivité face aux sollicitations "en français? en anglais?" <p style="text-align: center;">* <i>stratégie se retrouvant chez les enfants en difficulté en GS et au CP</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - reformulation en L1 (pour soi, ou demande de confirmation) - demande d'aide : <ul style="list-style-type: none"> a) <i>demande en L1 du sens d'un item ;</i> b) <i>déclare en L1 ne pas comprendre</i> - production d'hypothèses (verbalisées ou non) et anticipation du message à partir <ul style="list-style-type: none"> a) <i>de la situation en cours</i> b) <i>de connaissances métacommunicatives</i> - rebondit sur les indices donnés par l'interlocuteur (questions en oui/non, questions en "ou") | <ul style="list-style-type: none"> - production d'hypothèses (non verbalisées) et anticipation du message à partir <ul style="list-style-type: none"> a) <i>de la situation en cours</i> b) <i>de connaissances métacommunicatives</i> - demande d'aide (en L2) - ou pas de problème de compréhension avéré |
| STADE 1 <i>MS</i> | STADE 2 <i>MS, GS</i> | STADE 3 <i>GS, CP</i> |

| PRODUCTION EN L2 | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Aucune tentative de produire en L2 Évite de produire en L2 de façon récurrente Pas de production sans répétition et contrôle très resserré de l'adulte</p> | <p>- intention de communiquer en L2:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) <i>tient à montrer ce qu'il sait dire en L2, même si ce n'est pas pertinent en contexte (= répondre en français même si la sollicitation n'a pas été comprise)</i> b) <i>répond en français quand il sait dire, même si la sollicitation est en L1</i> c) <i>répond en français lorsque c'est son tour, même si la réponse n'est pas pertinente et ne répond pas à la sollicitation</i> <p>- attitudes d'écholalie (répète les mots tout seul, fredonne, joue avec les sons...) → fait preuve de volonté pour communiquer en L2 même si les moyens linguistiques ne sont pas là</p> | <ul style="list-style-type: none"> - maximisation des moyens linguistiques, même s'ils sont peu développés (phrases toutes faites, mots simples) - répète ce que dit l'adulte lorsqu'il corrige ou propose une formulation en L2 - réintègre plus tard dans l'interaction les suggestions du locuteur natif | <ul style="list-style-type: none"> - Volonté de maintenir l'interaction en L2 (= Tentatives de faire des phrases complètes en L2) - Recours aux stratégies de communication décrites en L2 (paraphrase, utilisation de la L1, simplification du message...) - Demande d'aide dans l'interaction (intonation montante) pour compléter ou confirmer ses propos en L2 |
| STADE 1 <i>MS + GS et CP sur tâches ponctuelles</i> | STADE 2 <i>MS</i> | STADE 3 <i>GS</i> | STADE 4 <i>CP</i> |

Tableau 18 *Stratégies d'interaction (compréhension et production) en français*

Ces stades permettent de nous renseigner sur les profils des enfants et leur démarche d'approche face à la langue de scolarisation. Il faut cependant avoir à l'esprit quelques paramètres importants :

- les stades ne sont pas étanches et les stratégies qu'ils contiennent ne sont que des indicateurs d'une tendance générale. Autrement dit, un enfant peut très bien utiliser des stratégies de stade 2, tout en faisant part, sur des tâches ponctuelles, de stratégies propres au stade 1 ;

- les stratégies sont indépendantes les unes des autres, et un enfant n'a pas nécessairement recours à toutes les stratégies d'une catégorie ;

- le recensement des stratégies provient d'un corpus qui n'est pas de nature longitudinale et représente les profils observés en fin de premier trimestre scolaire (mois de novembre). Il est donc possible que d'autres stratégies soient utilisées plus tard dans l'année. Cependant, nous avons interrogé des enfants avec une variété de profils et de niveaux de développement en français, ce qui nous permet de penser que notre recensement est dans l'ensemble représentatif de tendances générales ;

- ce recensement prend en compte les stratégies apparues dans l'interaction, mais il faut souligner que d'autres stratégies peuvent apparaître lorsque l'enfant joue seul ou qu'il est occupé à une tâche, et qui jouent très probablement un rôle dans l'appropriation de la langue : écholalie, répétition de mots, de sons, de chansons.

Que peut-on retenir de cette évolution ? Chez les plus jeunes, il semblerait qu'un paramètre important soit le basculement d'une attitude "passive" vis-à-vis de la langue à une attitude "active", où, en compréhension, l'enfant cherche à comprendre le sens de ce qui lui est dit (production d'hypothèses, traductions en L1 spontanées, demandes d'aide en L1), et, en production, fait preuve d'une volonté de communiquer en L2 (montre ce qu'il sait dire, essaie de dire des mots en français même s'ils n'ont aucun rapport avec ce qui est demandé dans la conversation). Ce basculement nous paraît important car il semble signaler l'entrée de l'enfant dans la langue, et se traduit souvent, de façon intéressante, par une adaptation de la prononciation de son prénom à la prononciation française (ex: "Colin", prénom courant chez les garçons, prononcé /kɒlin/ en anglais américain, devient /kɔlɛ̃/ dans l'interaction en français, sous l'influence de la façon dont les enseignants "francisent" parfois les noms des enfants). Des recherches complémentaires pourraient viser à savoir quand ce basculement se produit, voire si le stade antérieur de relative

passivité face à la langue est même présent chez tous les enfants – la personnalité jouant sans doute un rôle ici.

b. Une stratégie de compréhension transversale : anticipation et inférence

À partir du moment où les stratégies dénotant un rapport actif à la langue sont employées par les enfants, nous avons remarqué qu'une stratégie de compréhension était transversale, utilisée par tous, quel que soit l'âge ou le niveau : la production d'hypothèses et l'anticipation du message du locuteur. Cette stratégie correspond à la stratégie C1 chez Wong Fillmore ("Supposez que ce qui se dit est en liaison directe avec la situation ou l'activité en cours. Métastratégie : devinez !"). En voici différents exemples, à différents stades :

| | | |
|---|---|---|
| <p>1a. I: ok alors combien il y a de citrouilles? Judy: color them? (Judy, MS, 4)</p> <p>1b. I: très bien # aujourd'hui on est quel jour? Andrea: mmm quel jour ## I think I know that one # what's your favorite or where do you live # your favorite xxx (Andrea, CP, 6;10)</p> | <p>2. I: mm just let me introduce you to my friend ## (+marionette) bonjour! Nathan: bonjour I: je m'appelle Léon/et Nathan: mm Nathan (Pr Fr) (Nathan, GS, 5;8)</p> | <p>3. I: c'était Halloween et toi tu étais déguisé comment? Logan: mm # les bonbons I: les bonbons? Logan: oui I: tu étais déguisé en bonbon? # si tu ne comprends pas ce que je veux dire # tu peux me dire je ne comprends pas Logan : je comprends pas I: déguisé # tu sais ce que ça veut dire? Logan : non (Logan, CP, 7)</p> |
|---|---|---|

Dans ces trois cas, les enfants ont tenté d'inférer le sens de nos questions ou de nos propos, selon plusieurs modalités : soit en s'appuyant sur la situation (1a : la petite fille a devant elle une feuille comportant des dessins, et des crayons de couleurs, elle en déduit qu'il faut colorier ; 1b : la petite fille s'appuie sur ce qui a été dit précédemment dans la partie de l'entretien en anglais, et pense deviner qu'il s'agit du même type de questions), soit en s'appuyant sur une compétence métacommunicative (2 : l'enfant a anticipé la question suivante au moment où la marionnette se présente, car il connaît le principe de l'échange des prénoms lors de présentations), soit en s'appuyant sur ce qui est saillant dans l'énoncé et en inférer le sens de la sollicitation (3 : l'enfant a compris que nous posions une question à propos d'Halloween, et l'une des questions pouvant être posées, logiquement, était celle de ces activités lors d'Halloween, à savoir, aller chercher des bonbons).

C'est le même principe qui régit ces quatre extraits : l'enfant semble construire son raisonnement selon un principe de *probabilité*, qui peut se résumer sous la forme de la question suivante, "quel est le sens le plus probable de la sollicitation que l'on me propose en L2?". Nous reviendrons sur ce principe lorsque nous analyserons les retombées didactiques de nos constats, mais nous pouvons d'ores et déjà souligner que ce que les anglophones appellent *guesswork* – l'activité de deviner, de procéder par tâtonnements et approximations – est une stratégie qui semble quasiment toujours à l'œuvre dans notre corpus. L'impact par rapport à la communication en classe est qu'en enseignement bilingue, les enfants, en particulier les plus jeunes, peuvent se sentir en incertitude constante quant au sens de ce qui est dit.

c. *La L1 comme stratégie médiatrice*

Nous avons déjà commenté, lors de notre analyse de l'interaction en classe, le rôle que jouait l'anglais à la fois dans l'interprétation des énoncés de l'enseignant en français, et dans la construction de son raisonnement, même lorsqu'il s'agissait de résoudre des tâches se déroulant en français. Nous retrouvons ce recours à la L1 dans notre corpus d'entretiens, où la L1 est à la fois stratégie de compréhension et de production et nous livre de précieux indices quant à la façon dont les enfants analysent et abordent la L2.

En tant que stratégie de compréhension, le recours à la L1 se manifeste avant tout dans la reformulation, par l'enfant, de ce qu'il pense avoir compris du discours en français. Il s'agit d'une stratégie spontanée, presque réflexive, que nous avons déjà relevée en classe, à la fois en moyenne et en grande section.

I: ok you like it? ## alors je # est-ce que tu peux *colorier* un poisson ## non ça c'est citrouille
Brad: poisson
I : oui! # c'est bien c'est bien
Brad : **color in**
(*colorier*)
(Brad, MS, 4;5)

Judy: maison!
I: maison # ok alors combien il y a de citrouilles?
Judy: **color them?**
(*[il faut] les colorier?*)
(Judy, MS, 4)

Cette utilisation de la L1 comme stratégie de reformulation non seulement confirme nos conclusions quant au rôle important que joue la langue maternelle dans le

processus d'interprétation du français, comme nous l'avions souligné lors de nos analyses de nos séquences en classe, mais apporte un élément supplémentaire : la traduction, chez les enfants, n'est pas nécessairement une tâche rébarbative ou difficile ; elle est en réalité assez naturelle voire automatique dans les premières étapes de l'acquisition. Nous partageons ainsi ce que Weber et Tardif (1991) avaient relevé lors de leurs tâches réalisées avec des enfants de maternelle immersive : le fait de connaître le sens d'un mot en français et de savoir le traduire en anglais est souvent source de fierté chez les enfants (voir également la stratégie consistant à vouloir "montrer" ce que l'on sait dire en français, même si ce n'est pas pertinent en contexte, beaucoup remarquée chez les enfants de moyenne section).

La L1, en tant que stratégie de production utilisée au moment où la production en français devient autonome, est intéressante à plusieurs niveaux. Premièrement, son recours est signe d'obstacle en L2, et révèle ainsi les domaines où les enfants ont des difficultés, en particulier lexicales. Deuxièmement, c'est l'un des éléments qui permet de distinguer fondamentalement l'acquisition bilingue en milieu familial (2L1) de l'acquisition d'une L2 par des enfants (eL2).

On remarquera ainsi que l'utilisation de la L1 survient uniquement en cas de difficulté avec la L2 (panne lexicale, ou manque de moyens syntaxiques pour exprimer une idée). L'utilisation de la L1 dans ce cadre est le plus souvent précédée de pauses plus ou moins longues, signes que l'enfant butte sur la L2 et cherche des moyens de contourner ses difficultés, et qu'il ne s'agit donc pas, dans la plupart des cas, d'une stratégie d'évitement mais bien d'une stratégie pour maintenir l'interaction :

I: qu'est ce que tu as fait ce weekend?
 Hannah: mm #je vais #mm aller # je # avec mon cousin # je # ride le #cheval
 I: hmm tu as fait du cheval?
 Hannah: sur le # beach # and there's this like xxx so close
 I: okay # donc tu as passé un bon weekend?
 (Hannah, CP, 7)

Ces difficultés semblent particulièrement atteindre les verbes, comme nous le montrent ces exemples, à la fois issus des entretiens et de l'interaction en classe :

Britney: j'étais euh euh des amis de moi ils_ont arrivé et # xxx maintenant dans trois jours je vais celebrate it encore # parce que c'est # Canadian Thanksgiving (*fêter*)
 (Britney, CP, 6;3)

I: pour Halloween # le soir d'halloween qu'est ce que tu as fait
 Hannah: Rach- mm mon papa em pick up Rachel et moi (*venir nous chercher*)
 (Hannah, CP, 7)

Logan: mm # mm #je joué # xxx # et j'ai # et I scored seven (*j'ai marqué 7 buts*)
(CP09 ; Logan, CP, 7)

Kylie: je pense que je vais mm je vais pas le temps parce que mm I have to practice piano with(out?) my piano teacher and I have to do math (*il faut que je fasse mon piano avec mon prof de piano et je dois faire les maths*)
(CP17 ; Kylie, CP, 6;11)

Dans tous les cas ci-dessus, le verbe, ou le groupe verbal qui en découle, est la source de la difficulté en L2. Bien que notre corpus soit trop limité ici, nous voyons potentiellement un lien entre ces difficultés sur le lexique verbal et la nature de l'input et des sollicitations enseignantes, portant essentiellement sur le lexique nominal (cf. deuxième partie, chapitre IV).

Parce qu'il est signe de difficulté en L2, le recours à la L1 par les enfants se distingue fondamentalement des phénomènes de code-switching habituellement décrits chez les enfants élevés en milieu bilingue et est comparable aux stratégies mises en œuvre dans l'apprentissage des L2. Bien sûr, on retrouvera également dans notre corpus l'utilisation de mots anglais faisant référence à une réalité culturelle américaine difficilement traduisible (*un sleepover* le fait d'aller dormir chez quelqu'un ; *Canadian Thanksgiving* dans l'exemple ci-dessus), mais ces utilisations de la L1 ne sont que ponctuelles. Ainsi on ne trouvera pas, chez les enfants anglophones, le type d'alternance codique intraphrastique fluide, bien documentée chez les bilingues (enfants comme adultes, cf. Romaine 1995 pour une vue d'ensemble du sujet), mais que l'on observera dans notre corpus, en revanche, chez les enfants francophones ou bilingues français-anglais :

1. I: et pourquoi t'aimes bien ces voitures là?

Alex: **parce que** mon papa a une # mon papa a une

I: ah ton papa il en a une

Alex: et moi j'aime bien les les *mini cooper* **cos** maman elle a une mini cooper

(*cos = abréviation orale de because, parce que*)

(...)

I: ben alors pourquoi il s'appelait super chat?

Alex: **because** il sauvait les gens!

(Alex, MS, 4;6, franco-néerlandophone + anglophone)

2. I: uh super! # tu as gagné une coupe? # un trophée

Antoine: non # c'était # oui# mais c'est pas vraiment un match que tu **count the score**

(Antoine, 6;3, franco-anglophone)

L'exemple 1 prouve, en l'espace de deux tours de parole seulement, qu'Alex connaît tout à fait la conjonction "parce que" en français. Ce n'est donc pas par difficulté qu'il ne l'utilise pas, même si "because" semble être une cible privilégiée du code-switching de cet enfant à ce moment là dans son parcours langagier, étant donné qu'il

apparaît deux fois (dans des contextes éloignés). Ces deux extraits diffèrent de ceux cités plus haut en ce qu'ils ne mettent pas en jeu uniquement des noms ou des propositions complètes, comme pour "boucher les trous" ou venir en béquille d'une production en français encore difficile, mais apparaissent à l'intérieur même des propositions ("because il sauvait les gens", "un match que tu count the score"), tout en respectant le principe de l'équivalence structurelle (*the equivalence constraint*, Sankoff et Poplack 1981) selon laquelle l'alternance codique ne peut violer les structures syntaxiques des deux langues concernées, et aura tendance à se produire aux endroits où la structure de surface des deux langues est identique.

Ces types d'alternances codiques ne sont pas la trace, contrairement à celles utilisées par les enfants anglophones issus de familles monolingues, d'une stratégie cognitive qui viserait à pallier les manques d'une production encore hésitante et en pleine structuration. Ce que l'on observe chez les anglophones, en revanche, a bien été documenté du côté de la didactique des langues - voire soumis à débat, la L1 étant au départ considérée sous un angle négatif, comme stratégie d'évitement, de contournement du problème plutôt qu'une aide au maintien de l'interaction (Bange 1996, Castellotti 2001). Cette distinction est importante, car il s'agit de l'un des arguments, outre les itinéraires d'acquisition que nous détaillerons dans le chapitre suivant, permettant de rapprocher l'acquisition du français dans un contexte de scolarisation bilingue à celui d'une langue étrangère, et ainsi invalider les parallèles avec les processus d'acquisition des enfants issus de familles bilingues.

d. Évolution des stratégies : une question d'âge ou de compétence linguistique ?

La question que l'on peut se poser est de savoir si l'évolution de ces stratégies de compréhension et de production est corrélée à l'âge des enfants, c'est-à-dire si elles dépendent ou non de leur développement cognitif, ou si elles dépendent plutôt du degré de maîtrise de la L2. La réponse à cette question est double : si certaines stratégies ne se constatent que chez les plus jeunes, d'autres peuvent aussi bien être utilisées par des enfants de moyenne section que de CP, suggérant que l'utilisation de ces stratégies de dépend pas uniquement de facteurs cognitifs.

Certaines stratégies semblent ainsi se cantonner à une tranche d'âge spécifique, en particulier pour les plus jeunes. C'est le cas du rire suscité lorsque nous parlons en L2 aux

enfants, qui ne s'est manifesté que chez quelques enfants de moyenne section (de 4 à 5 ans et demi), ou également de la tendance à vouloir absolument montrer ce que l'on sait dire en français :

I: (+marionette) bonjour! # bonjour Drake! # what do you say when someone/
Drake: **I know I know how to say my name in French!** (/fwentʃ/)
I: well? # comment tu t'appelles?
Drake: **I know/ I know how to say my name in French!** (/fwentʃ/)#
I: dis-moi
[Drake: I forgot the word!
I: Drake? # je m'appelle
Drake: **je m'appelle dake Drake** (/ʒəmə'pel/)
I: très bien
Drake: je m'appelle-o-wa (fredonne) # je m'appelle o-wa
(Drake, MS, 5;1)

Cette volonté à vouloir impérativement montrer ce que l'on sait dire ne se retrouve pas chez les enfants plus âgés, même lorsqu'ils n'ont pas compris nos sollicitations. On peut éventuellement penser que ce type de réaction est en rapport avec le développement de la compétence discursive, les enfants plus âgés ayant tendance à se contenter de répondre aux questions qu'on leur pose et de rester dans la thématique choisie par leur interlocuteur plutôt que de produire des énoncés non pertinents dans la conversation. Certaines de ces stratégies, par conséquent, semblent donc réservées aux enfants les plus jeunes.

D'autres semblent également être corrélées au développement cognitif général des enfants. Par exemple, aucun enfant de moyenne section n'a été capable de réinvestir des items lexicaux simples que nous avons élucidé ensemble au cours de l'interaction, ni en compréhension, ni en production sans demande de répétition immédiate. La mémoire et les stratégies mnésiques pourraient jouer un rôle ici.

En revanche, ce qui ressort assez fortement de notre corpus, c'est que l'emploi de certaines stratégies n'est absolument pas dépendant de l'âge des enfants, mais semble être fortement corrélé au développement de la compétence linguistique en L2. Il est en effet assez logique que les stratégies de production du stade 4 soient dépendantes du développement de la morphosyntaxe ou du lexique, puisque maintenir l'interaction en L2 n'est possible qu'à partir du moment où l'enfant dispose de moyens linguistiques suffisamment développés pour s'exprimer. Mais cette relation entre stratégies et compétence linguistique est surtout intéressante dans le cas des enfants en difficulté.

Par exemple, deux élèves de CP moins avancés que leurs camarades en français avaient parfois recours à des stratégies de compréhension plutôt rencontrées chez les élèves en début d'exposition, en MS :

I: très bien # aujourd'hui on est quel jour?
Andrea: mmm quel jour ## I think I know that one # what's your favorite or where do you live # your favorite xxx
(mm quel jour... je crois que je sais celle-là... quel est ton préféré ou où est-ce que tu habites... ton xxx préféré)
(Andrea, CP, 6;10 anglophone)

Ici, Andrea a le même type de comportement que ce que nous avons pu relever chez d'autres enfants de moyenne ou de grande section : elle répète tout d'abord la sollicitation approximativement (stade 1), et verbalise en L1 ce qu'elle pense avoir compris du message, à partir de ce qui avait été demandé un peu plus tôt dans l'entretien, en anglais (stade 2). Or ces stratégies, si elles sont signées, chez les plus jeunes, qu'un rapport actif à la langue et à l'input est en place, sont néanmoins beaucoup plus rares chez les enfants de CP qui n'ont pas besoin de passer par ces étapes, ou en tout cas, qui ne sont pas verbalisées, même si leur compréhension de la question est partielle – ils tenteront de répondre en L2, ou demanderont de l'aide. Le recours à ce type de stratégie constitue selon nous un bon indicateur pour non seulement repérer les enfants en difficulté (sans doute déjà opéré sans cette démarche), mais surtout les situer, selon la fréquence à laquelle le recours à ces stratégies a lieu, et le contexte dans lequel elles se produisent.

Doit-on en conclure que l'emploi de certaines stratégies contribue au développement linguistique, ou qu'un niveau linguistique donné ne peut être atteint tant que certaines stratégies n'ont pas été développées ? Nos données ne nous permettent pas de trancher sur ces questions, mais nous pensons qu'il existe, en effet, une interaction entre les deux – les stratégies permettant sans doute une meilleure appropriation linguistique, une meilleure appropriation linguistique améliorant les capacités de compréhension et de production, et, par effet boule de neige, permettant l'emploi de nouvelles stratégies.

L'observation des enfants les plus jeunes dans notre corpus peut également nous fournir une ébauche de réponse quant à l'impact de l'utilisation des stratégies sur le développement linguistique. Notre recensement permet de mettre en opposition, chez les plus petits, deux types de comportement – un comportement passif (retrait, rire, répétition sans compréhension des sollicitations) et un comportement actif face à la langue, que l'on a également observé en classe (formulation d'hypothèses, questionnements sur le sens de mots ou expressions de l'input, traductions spontanées en L1). On ne peut pas dire si l'enfant qui est dans ce rapport actif à la langue est dans une démarche consciente

d'apprentissage, néanmoins ces stratégies de compréhension et de production semblent traduire le fait qu'il est engagé dans une démarche visant à trouver, et produire du sens dans ce matériau en langue étrangère, attitude qu'il nous semble sensé de considérer comme favorisant l'appropriation linguistique.

3. Retombées didactiques et implications pour l'interaction en classe

L'ensemble des stratégies que nous avons repérées durant nos entretiens avec les enfants correspond également aux stratégies que nous avons pu observer en classe. Le modèle que nous avons établi pour suivre l'évolution de ces stratégies peut donc également être appliqué pour évaluer le comportement des enfants en situation de groupe. Nous pensons, en particulier, que l'observation de ces stratégies chez les enfants pourrait être utile dans le cas des enfants arrivant en GS sans avoir fait de moyenne ou petite section en français au préalable, afin de vérifier que leur entrée dans la langue est effective. Ainsi, l'une de enseignantes de GS a profité de notre présence pour nous demander de passer quelque temps avec une petite fille arrivée dans sa classe à la fin du mois d'octobre, alors que l'année scolaire avait déjà commencé. Au niveau de ses compétences linguistiques, que ce soit en compréhension ou en production, elle se trouvait sans surprise en difficulté par rapport ses camarades, mais les stratégies qu'elle mettait en œuvre, et son approche de l'interaction en L2, volontaire (stade 2 dans son approche de la compréhension et de la production en français), démontrait qu'elle était déjà, au bout d'un mois d'exposition au français, dans ce rapport "actif" à la langue, que l'on peut considérer comme une première étape dans son appropriation. De cette façon, ce type d'évaluation pourrait être un complément aux évaluations de la compétence linguistique stricte, qui ne seraient pas suffisants pour réellement évaluer ce type de profil ou celui des enfants en difficulté en français.

L'une des stratégies qui nous semble parmi les plus importantes concerne la compréhension. Nos entretiens ont confirmé que les enfants s'appuyaient sur les indices présents dans la situation, ou dans le déroulement de l'interaction, pour construire le sens en L2, à partir d'hypothèses qu'ils verbalisent parfois en L1. Nous avons ainsi montré comment cette stratégie, qui se retrouve chez quasiment tous les enfants à partir du moment où ils sont entrés dans un rapport actif avec la langue, prouve que les enfants sont souvent dans l'incertitude quant au sens du message en L2, et des tâches qu'ils ont à

effectuer. Ces constats renvoient à la question des stratégies enseignantes : les enseignants peuvent ainsi partir du principe que l'élève, tant que ses compétences de compréhension ne seront pas complètement assises, aura souvent à effectuer un travail d'inférence pour restituer (parfois de façon erronée) le sens de ce qui a été dit, et qu'il peut être utile de maximiser toutes les techniques à disposition pour faciliter la compréhension du discours oral (appui sur le non verbal, adaptations du discours, utilisation de la L1 en classe – voir deuxième partie, chapitre III).

D'autre part, afin de conforter l'enfant dans son raisonnement, nous suggérons que le feedback de l'enseignant peut sans doute jouer un rôle positif ici. Comme lors de nos entretiens, lorsqu'ils sont en classe, les enfants de moyenne et grande section formulent souvent leurs hypothèses sous forme de traduction en L1. La validation, ou la prise en compte par l'enseignant de ces hypothèses permettra à la fois de lever d'éventuelles ambiguïtés et d'encourager l'enfant à verbaliser ce qu'il pense avoir compris ou non, seul moyen pour l'enseignant de savoir comment est perçu son discours.

Le fait que nous nous soyons appuyée sur un corpus d'entretiens individuels a néanmoins fait apparaître deux phénomènes qui ne se retrouvaient que partiellement en classe. Le premier, c'est que les enfants, très tôt, sont en fait capables de réagir en cas d'incompréhension et, surtout, de *dire* qu'ils ne comprennent pas leur interlocuteur. Nous nous étions interrogée, notamment lors de notre analyse quantitative du discours enseignant (deuxième partie, chapitre IV), sur le peu d'occurrences que présentait le verbe *comprendre*, et du faible nombre d'occurrences, dans notre corpus, d'enfants manifestant leur incompréhension en classe. Ce n'est donc pas que les enfants ne sont pas capables de verbaliser cette incompréhension, et, notre corpus nous l'a montré, nous ne pouvons pas non plus expliquer ces phénomènes comme une preuve de passivité des enfants face à l'input en L2. Notre hypothèse est que les enseignants, la plupart du temps, parviennent à détecter l'incompréhension sans qu'il y ait nécessairement besoin qu'elle soit verbalisée, et la traitent en direct. Nous suggérons cependant, au vu de l'incertitude constante dans laquelle sont les enfants, surtout les plus jeunes, qu'il pourrait être utile de laisser plus de place à la vérification explicite de la compréhension, et de leur apprendre, comme nous le suggérons en amont, à manifester leur incompréhension en français, que l'on peut considérer comme l'un des actes de communication de base de la communication en classe bilingue.

Deuxièmement, contrairement à nos observations en classe, les entretiens individuels se sont révélés très riches en séquences potentiellement acquisitionnelles (voir

deuxième partie, chapitre III). À partir de la grande section notamment, nous avons pu constater que la plupart des enfants répétaient, sans qu'ils soient sollicités pour le faire, certaines de nos formulations, donnant lieu au mouvement de "reprise" qu'il manquait dans ce que nous avons observé dans les interactions en classe.

Andrew: mm est-ce que tu ### es ### a ### a teacher?
I: est-ce que je suis est-ce que je suis une maitresse?
Andrew: est-ce que tu es un maitresse
(Andrew, CP, 6;11)

On voit ici que la première tentative d'Andrew pour formuler sa question est laborieuse – les pauses sont longues, un item lexical pose problème. Or, même si nous avons compris le sens de la question, nous n'avons pas répondu tout de suite et proposé une reformulation à la place. Andrew reprend de lui-même notre reformulation, et, du fait de son niveau en français assez avancé, la réintègre à son propre discours (*est-ce que je suis* → *est-ce que tu es*), devenu beaucoup plus fluide.

Ce type d'observation peut conforter les recommandations déjà postulées dans l'enseignement du français langue maternelle selon lesquelles il est important de multiplier les occasions d'une interaction individualisée pour aider l'enfant à développer son langage (cf. deuxième partie, chapitre II). Mais ce que nous pouvons également suggérer, c'est de laisser plus de place à la répétition avec les élèves, que ce soit en classe ou dans des interactions en individuel. Nous rejoignons ici Hagège (1996), suivi par Gaonac'h (2006) de recourir "sans réticence" à la répétition – si cette pratique peut paraître rébarbative à nos yeux d'adulte, les attitudes que nous avons vues en entretien avec les enfants laissent à penser qu'il s'agit d'un réflexe assez naturel pour les enfants, qui répètent d'eux-mêmes assez spontanément (soit dans l'interaction comme "réflexe" lorsqu'ils ne comprennent pas, ou qu'ils s'amusent des sonorités d'un mot, soit tout seul en jouant ou s'occupant à une autre tâche). On pourrait même aller jusqu'à proposer que la stratégie "je répète après une suggestion de l'enseignant lorsqu'il m'aide à formuler mon idée en L2" fasse l'objet d'un apprentissage, de façon à ce qu'elle s'intègre de façon la plus fluide possible dans l'interaction en classe. Le même constat est valable à propos de la traduction : nous avons ainsi constaté que les enfants traduisaient naturellement d'eux-mêmes, et qu'il s'agissait même d'une étape préliminaire dans le développement de leurs stratégies de compréhension.

Si ces stratégies nous renseignent sur la façon dont les enfants anglophones abordent la langue de scolarisation en l'absence de pairs francophones, elles sont à

envisager en complémentarité avec le développement de leur compétence linguistique. Nous procéderons donc désormais à l'examen détaillé des itinéraires d'acquisition en français chez ces mêmes enfants.

C. Itinéraires d'acquisition : de l'entrée dans la langue à une production orale autonome

1. Enjeux d'une description des itinéraires d'acquisition en eL2

En contraste avec le foisonnement d'études descriptives consacrées au développement de la langue maternelle, de la L2 par les adultes et les nombreuses observations concernant le développement des enfants nés dans un environnement bilingue, peu d'études se sont penchées sur les itinéraires d'acquisition des jeunes enfants en situation de bilinguisme successif, autrement dit lorsque la L2 est apprise par les enfants, mais après 3 ans. L'intérêt s'est en effet plutôt porté, de façon générale, sur la question de l'impact de l'âge de début d'acquisition en relation au niveau final (*ultimate attainment*) en L2 plutôt que sur la description des étapes du développement linguistique. Ce manque dans la littérature contraste également, comme le soulignent Kihlstedt et Schlyter (2009), avec la tendance actuelle à encourager le plurilinguisme des enfants. Sans doute pouvons-nous voir dans ce paradoxe la trace, encore tenace, des représentations concernant l'apprentissage des langues par les enfants (voir première partie, chapitre III), censé être rapide et en miroir de l'acquisition des enfants élevés dès la naissance en famille bilingue.

Avoir une idée plus précise des premières étapes du développement linguistique des enfants non-francophones scolarisés en maternelle française présente donc un intérêt, de deux ordres dans notre cas. Le premier est didactique : disposer de repères quant au développement de la production en français permettrait à la fois de mieux évaluer et situer les enfants dans leur chemin vers l'appropriation de la langue de scolarisation, en ayant des attentes raisonnées quant à ce qu'ils sont effectivement capables de faire dans ce début de scolarité en langue étrangère. Cela permettrait également d'amorcer une réflexion sur la mise en place d'une progression possible – quelles structures viser, quelles structures travailler, à quel moment.

Le deuxième intérêt est d'ordre scientifique et épistémologique. Notre terrain a la particularité de neutraliser certaines variables pouvant influencer le cours de l'acquisition, et au contraire en mettre d'autres en lumière, puisque les enfants anglophones n'ont pas

accès au français en-dehors de l'école et n'ont pas particulièrement de motivation sociale pour l'apprendre – il n'y a pas d'enjeu d'intégration. La langue de l'enseignant est donc le seul input dont il dispose, et l'interaction scolaire le mode d'appropriation de la langue (cf. deuxième partie, chapitres II à IV). Notre étude pourrait donc contribuer à la réflexion sur les modes et processus d'appropriation d'une langue étrangère chez les enfants, en tentant de mieux discerner les effets de l'input et de l'interaction sur l'apprentissage.

Les quelques études disponibles sur le sujet nous fournissent quelques pistes qui guideront notre questionnement. L'orientation générale de ces études, pour la plupart récentes, est essentiellement comparative : de quelle nature est l'apprentissage d'une L2 chez les enfants (que l'on peut également recouper sous l'étiquette de *bilinguisme successif*, désormais eL2³³) par rapport à la L1, en quoi se différencie-t-il ou se rapproche-t-il de la L2 chez les adultes (aL2), ou du bilinguisme dès la naissance (2L1) ?

Beaucoup de ces travaux sont de teneur générativiste et cherchent en réalité à savoir quels domaines sont encore accessibles à l'UG lorsque l'apprentissage de la L2 débute après 3 ans (Grondin et White 1996, Meisel 2008, Schwartz 2004). En filigrane, l'on retrouve l'hypothèse de l'âge critique (cf. première partie, chapitre III), et la question de savoir s'il existe des périodes plus particulièrement propices à l'apprentissage des langues et pour quel domaine. En termes générativistes, la question est de savoir si le LAD (*Language Acquisition Device*), est accessible pour l'acquisition de la L2 ou non. Les positions sont diverses : si l'on suit l'hypothèse de la différence fondamentale proposée par Bley Vroman (1988), alors le LAD n'est plus accessible et l'apprentissage d'une L2 (adulte ou enfant) diffère fondamentalement, en nature, de la L1 ou de la 2L1. Pour Meisel (2008), tous les domaines grammaticaux ne sont pas atteints simultanément dans une seule tranche d'âge, et il faut plutôt considérer un ensemble de périodes sensibles : le développement phonologique serait le premier de ces domaines (12 mois), puis la morphosyntaxe (3-5 ans). Schwartz (2004) quant à elle a proposé un modèle, le *Domain by Age Model*, selon lequel l'eL2 suivrait le même itinéraire de développement dans le domaine de la morphologie flexionnelle, mais suivrait la même route que la L2 chez les adultes pour la syntaxe. Preuve que ces recherches en sont encore à leurs balbutiements, Schwartz (2009) a elle-même réévalué son modèle à la lumière de

³³ Les abréviations "2L1", "aL2" et "eL2" sont reprises de Kihlstedt & Schlyter (2009). Elles sont les équivalents francophones des abréviations anglophones utilisées notamment par Meisel (2008) – 2L1, aL2 (*adult L2*), cL2 (*child L2*).

différentes études, pour revenir sur ses conclusions et constater que, y compris dans le domaine de la morphologie, les eL2 ne suivaient pas le développement de la L1.

Bien que nous ne nous inscrivions pas dans un cadre théorique générativiste, nous nous appuyerons sur ces études qui fournissent des descriptions et comparaisons utiles des différents phénomènes et processus linguistiques en jeu pour chaque type d'acquisition (Grondin et White 1996, Schwartz 2009, Meisel 2008, Bartning et Schlyter 2004). Parmi ces études, les recherches menées par Schlyter (2008, Kihlstedt et Schlyter 2009) suscitent particulièrement notre intérêt puisque son corpus comprend de jeunes enfants suédois scolarisés en lycée français.

Nous partirons également des études dont le cadre n'est pas spécifiquement générativiste, mais qui s'appuient sur un concept bien connu en didactiques des langues, celui d'interlangue (Selinker 1972). L'interlangue se définit comme le système linguistique intermédiaire de l'apprenant, système possédant à la fois des caractéristiques de la langue cible, de la L1 et des caractéristiques uniques n'appartenant ni à la L1, ni à la L2. Il s'agit d'un système dynamique, sujet à évolution. Selinker, Swain et Dumas (1975) avaient également étendu la notion aux enfants.

Ces recherches sont d'un grand intérêt pour nous puisqu'elles décrivent la compétence linguistique de jeunes enfants qui sont soit scolarisés en immersion (Selinker, Swain et Dumas 1975 ; Weber et Tardif 1991 – l'une des rares études décrivant les processus et stratégies de compréhension et production en maternelle immersive ; Harley 1992, avec des enfants de CP et de CM1 en immersion), soit parce qu'elles concernent des enfants anglophones apprenant le français (Paradis et Crago 2004, Paradis 2006). Les études de Paradis ajoutent en outre une autre dimension, celle de la comparaison avec les enfants souffrant de troubles du langage, avec qui les enfants eL2 semblent partager certaines similitudes.

Le tableau ci-dessous reprend les principales conclusions de ces différentes études, par domaines (lexique, morphosyntaxe).

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Lexique | <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation de verbes "à tout faire" chez les eL2, d'onomatopées (≠ L1) - Appui sur le cadre sémantique de la L1 chez les eL2 (verbes) (= traductions littérales) | Harley 1992 |
| Groupe nominal | <ul style="list-style-type: none"> - Plus proche des adultes L2 que des enfants monolingues ou bilingues (2L1) : attribution des articles, attribution du genre problématique en eL2 - Erreurs de genre (présentes également dans les premières étapes du développement de la L1, selon Clark 1985) | Paradis et Crago 2004 Grondin & White 1996, Kihlstedt et Schlyter 2009 |
| Groupe verbal | <p>Les études concordent sur le fait que les formes fléchies des verbes sont problématiques en eL2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omission du marquage du temps, typique de l'interlangue en eL2 quelle que soit la L2 (Français, Allemand, Anglais) et quelle que soit la L1, à la fois chez les enfants issus de groupes majoritaires et minoritaires - Les marques verbales finies en anglais et en français sont acquises plus tard que les marques non-finies (similaire à l'ordre d'acquisition de la L1). La seule exception est le verbe BE. - Présence de verbes non fléchis, comme chez les adultes L2, à la différence des L1 - Surgénéralisation de BE uniquement trouvée chez les eL2. - À temps d'exposition égal (4 à 5 ans), les temps et le marquage verbal sont maîtrisés différemment. Présence d'une "forme de base" en eL2 (ex. "donne") - Développement tardif de certains temps (imparfait, futur, conditionnel), moins bien maîtrisés que les L1. L'opposition passé composé/imparfait peut ne pas être maîtrisée après plus de six ans d'exposition au français chez les eL2. | Paradis 2006, Kihlstedt et Schlyter 2009, Paradis et Crago 2004, Harley 1992 |
| Syntaxe | <ul style="list-style-type: none"> - Pas de sujets zéro en eL2, contrairement à la L1. - Malgré une structure SVO similaire entre l'anglais et le français, le cadre syntactique de référence est celui de la L1 (anglais) : <ul style="list-style-type: none"> → constructions en 3 temps typiques du français pour les verbes de mouvement (il s'est cassé la jambe -> il a cassé sa jambe) → Problèmes d'emploi des clitiques (enfants suédophones et anglophones) - Apparition tardive des CP (<i>complementizer phrases</i>, syntagmes complémentateurs), comme en L1 - Appui sur les routines (<i>formulaic speech</i>) pour les premiers énoncés – stade concurrent avec descriptions des aL2 | Paradis 2006, Grondin & White 1996 Harley 1992 Schlyter 2008, Harley 1992 Grondin et White 1996 Tardif 1991 (Bartning et Schlyter 2004 pour stades aL2) |

Tableau 19 Synthèse des travaux sur les itinéraires d'acquisition en français eL2

Toutes ces études tendent à montrer, de façon générale, que le développement de l'eL2 se rapproche du développement de la L2 chez les adultes, tout en gardant, dans certains domaines, des similitudes avec l'ordre dans lequel se déroule l'acquisition de certains morphèmes en L1 ou 2L1. C'est par exemple le cas des erreurs de genre des noms, relevées dans le développement du français L1 (Clark 1985), du développement de la flexion des verbes, tâche difficile en L1 chez les enfants comme en L2 pour les adultes, ou du développement tardif des CP (*complementizer phrases*, syntagmes complémenteurs dans le cadre de la syntaxe générative, qui renvoient aux subordinées).

Cependant, ces similitudes avec le développement de la L1 doivent être minimisées en regard de plusieurs facteurs : d'une part, il n'est pas étonnant que les éléments les plus complexes d'un système soient lents à émerger ou à se développer. Slobin (1973) l'a souligné : à la fois la complexité cognitive et la complexité linguistique sont à prendre en compte pour expliquer l'émergence et l'acquisition du langage. D'autre part, et c'est peut-être là le facteur le plus important, le problème n'est pas tant de savoir si l'ordre de développement des morphèmes est le même (depuis les études de Dulay et Burt (1974), on sait qu'il existe un ordre dit "naturel" d'acquisition des morphèmes, commun à la L1 et à L2), mais plutôt de savoir quand elles émergent et si elles finissent par être acquises. Or, si ici nous nous intéressons aux premières étapes de l'apprentissage, où l'interlangue est en construction et va encore subir plusieurs restructurations, il faut rappeler que les études en immersion ont largement signalé les nombreux problèmes de fossilisation des erreurs, ce qui ne se produira jamais en L1 dans des conditions normales d'acquisition. Cet argument, pour nous, aux côtés de l'influence manifeste de la L1 (tant dans le cadre sémantique que syntaxique) ou d'étapes propres au développement des L2 (utilisation de routines, formules et phrases toutes faites) permet de mettre de côté toute comparaison entre l'acquisition de la langue maternelle (L1 ou 2L1) et l'apprentissage d'une L2 après 3 ans.

L'un des problèmes concernant ces études est que les facteurs pouvant expliquer ce développement, plus proche de celui des adultes L2, ne sont pas nécessairement évoqués. Cela est particulièrement vrai, sans surprise, des recherches dans le cadre générativiste, puisqu'il s'agit d'études principalement formelles. Même si l'on admet qu'il semble effectivement y avoir des séquences développementales communes, à la fois en aL2 et en eL2, l'impact de l'input y est rarement abordé (et encore moins celui de l'interaction, ne rentrant pas en compte dans le modèle générativiste). Par exemple, Kinsteldt et Shlyter (2009) ont montré, chez deux petites filles suédophones scolarisées en

français, que l'émergence de certains temps comme l'imparfait et le futur était plus longue que chez les enfants bilingues ou les enfants francophones. Or il n'est pas fait mention de l'influence de l'input – et, comme nous l'avons montré dans notre analyse des temps et modes utilisés dans le discours enseignants, le futur simple et l'imparfait ne sont pas les temps les plus fréquemment employés dans le discours scolaire. Cet aspect de l'input, en conjonction avec une tendance développementale plus générale, pourrait expliquer ce retard. De même, les conditions d'interaction ne sont pas nécessairement signalées comme pouvant influencer le développement – ainsi, Grondin et White (1996), qui constatent que dans leurs données, les groupes nominaux attestent de la présence de déterminants très tôt, ont-elles étudié deux enfants scolarisés au Canada, mais en présence d'enfants francophones, ce qui, à l'inverse du cas des petites filles suédophones chez Schlyter, aura sans doute un impact dans le développement linguistique du français.

À l'exception des études de Weber et Tardif (1991) et Grondin et White (1996), les études mentionnées ci-dessus ont avant tout recueilli des données auprès d'enfants maîtrisant déjà plus ou moins la production orale en L2, ce qui correspond en moyenne à des enfants de 7 ans, c'est-à-dire en CP ("*grade 1*" pour l'immersion canadienne). Cependant, Grondin et White admettent ne pas avoir réellement pu recueillir les premières productions de l'un des deux enfants qu'elles ont étudié de la grande section au CE1 (*Kindergarten* à *grade 2* dans le système canadien), et indiquent également qu'elles n'ont pas pris en compte les énoncés à un seul mot de leur corpus, ce qui ne permet pas de donner une image réelle des premières étapes du développement en eL2.

Par le biais de l'analyse de notre corpus, nous souhaitons contribuer à la réflexion entamée par ces études, pour ainsi mieux documenter l'émergence de la production en français chez des enfants de moins de six ans et à partir de trois mois d'exposition à la langue, puisqu'à notre connaissance, à l'exception des recherches menées par Weber et Tardif (1991) et de Grondin et White (1996), peu d'études se sont penchées sur le développement linguistique en eL2 avant le CP. Nous tenterons également de discerner dans quelle mesure les conditions d'exposition (âge, input, interaction) jouent un rôle dans ce développement.

2. Développement de la production orale : stades et processus

a. Deux postulats théoriques : interdépendance L1/L2 et restructuration

Nous rappellerons ici brièvement quelques principes selon lesquels nous concevons le développement de la L2 en contexte de scolarisation. Le premier réside dans l'interdépendance entre le développement de la L1 et celui de la L2, hypothèse proposée par Cummins (1979), et largement admise depuis dans le milieu de l'enseignement bilingue, selon laquelle le développement de la L2 est dépendant de celui en L1. Dans la plupart des cas, les enfants que nous avons interrogés n'avaient pas de problème particulier avec leur langue maternelle (anglais) : bien qu'il subsiste encore des manifestations d'un système qui n'est pas encore entièrement stabilisé, les enfants, à 4 ans, sont des quasi-spécialistes de leur langue maternelle (Karmiloff et Karmiloff-Smith 2003). La première partie de nos entretiens, réalisée en anglais, est représentative d'itinéraires classiques d'acquisition chez les enfants anglophones : les seuls domaines non stabilisés chez les plus jeunes concernent ponctuellement la phonologie (réalisation du /r/ de l'anglais américain en [w], quelques difficultés avec les affriquées comme dans *French* ou les fricatives dans *Spanish*), les verbes et pluriels irréguliers régularisés (*goed* au lieu de *went* ; *mouses, fishes* au lieu de *mice, fish*), ainsi que leurs capacités discursives (tendance à parler d'événements non connus de l'interlocuteur comme s'il s'agissait d'une connaissance partagée). Ces traits, qui n'ont rien d'anormal dans le développement de la L1, apparaissent déjà plus rarement en GS, et ne se manifestent plus en CP.

Les seuls entretiens que nous ayons été contraints d'abandonner, en revanche, ont été ceux de quelques enfants de moyenne section, qui se divisaient en deux profils : soit parce qu'ils étaient trop timides et/ou refusaient la tâche, soit parce que la L1 n'était pas encore suffisamment développée (difficultés d'élocution notamment). Dans ce dernier cas, bien que nous ayons tenu à tenter de mener l'entretien jusqu'au bout, il nous a quasiment été impossible de passer au français, la communication en L1 ayant déjà été difficile à établir. Les enseignants nous avaient par ailleurs désigné ces enfants comme en difficulté en français. Le principe de l'interdépendance L1/L2 proposé par Cummins nous semble donc pouvoir s'appliquer en maternelle bilingue ; la maîtrise de la L1 pouvant donc être considérée comme un pré-requis à ce que la scolarité en L2 se déroule dans des conditions optimales.

Le deuxième principe que nous prenons en compte ici pour expliquer le développement concerne la conception du développement de la L2 comme interlangue (Selinker, Swain et Dumas 1975), c'est-à-dire comme système linguistique dynamique différant de la langue cible, présentant à la fois des caractéristiques proches de la L1 mais également des caractéristiques de nature développementale n'appartenant ni à la L1, ni à la L2. Ce que l'on pourrait considérer comme des "erreurs" par rapport à la langue cible sont donc une manifestation d'un état de connaissance particulier sur la langue, qui n'est censé être que transitionnel, et est voué à être restructuré au fur et à mesure de l'acquisition.

À cette définition initiale de l'interlangue, nous nous appuyons également sur la notion de restructuration (McLaughlin 1990b), processus caractérisé par "un changement discontinu ou qualitatif au fur et à mesure que l'enfant passe d'un stage à un autre dans son développement. Chaque nouvelle étape constitue une nouvelle organisation interne et n'est donc pas seulement l'addition de nouveaux éléments structurels". Selon cette conception, l'apprenant en L2 passe par différentes étapes dans le développement de sa compétence linguistique, et que chaque nouvelle acquisition peut potentiellement venir impacter le développement d'éléments précédemment acquis. Cela donne lieu à deux phénomènes : à la fois une variation individuelle (par exemple, l'emploi en concurrence de *je a allé* et de *je suis allé*, tant que l'emploi des auxiliaires n'est pas stabilisé), et des régressions possibles (par exemple, le passé composé peut apparaître acquis à un moment donné, et se trouver remplacé par du plus que parfait dans certains contextes où le passé composé était attendu).

Les étapes que nous avons dégagées sont donc à comprendre en lumière de cette variation et du caractère transitionnel de l'interlangue – l'emploi des verbes en forme non-finie (étape 4), par exemple, est voué à disparaître, pour être remplacé par d'autres formes qui peuvent apparaître en variation libre à un moment donné (mélange de formes conjuguées et de formes non-finies) avant de se stabiliser. Le risque est que certaines de ces formes, présentes dans les stades initiaux de l'interlangue, se fossilisent plus tard.

b. Stades de développement linguistique entre 4 et 7 ans

Afin de donner une image la plus complète possible du développement de la compétence linguistique des enfants en français entre 4 et 7 ans, et entre 3 mois et 2 ans d'exposition à la langue de scolarisation, nous combinerons à la fois le corpus d'entretiens et celui recueilli en classe. Ces observations sont nécessairement incomplètes, du fait des limitations de notre corpus, de nature transversal. Nous soupçonnons en effet l'existence d'un bond qualitatif entre la grande section et le CP, dont nos entretiens ne rendent que partiellement compte. Les stades que nous proposons ne sont donc qu'à considérer comme une ébauche préliminaire, que des études ultérieures pourraient affiner. D'autre part, à l'exception des questions visant à éliciter des réponses au passé (*qu'as-tu fait ce weekend/ aujourd'hui en classe*) ou au futur (*qu'est ce que tu vas faire pendant les vacances/le weekend prochain...*), nous ne cherchions pas dans nos entretiens à éliciter des phénomènes linguistiques précis, contrairement à la plupart des études mentionnées ci-dessus reposant sur des protocoles conçus pour solliciter, de la part de l'enfant, des énoncés contenant un certain type de réponse (à l'exception de Paradis et Crago 2004, qui repose sur un corpus de nature conversationnelle). Comme mentionné lors de la description de notre corpus, notre but était avant tout, pour les enfants les plus jeunes, d'observer leur rapport à l'interaction en L2, leur compréhension et éventuellement production de certains items de base en langue de scolarisation, et, pour les plus grands, d'évaluer leur capacité à interagir en L2. Nous avons cependant pu recueillir un certain nombre de données, à partir des différentes tâches que nous avons proposées, qui nous semblent représentatives du stade de développement des enfants, et des étapes à partir desquelles se construit leur compétence en français.

On peut globalement discerner 5 stades dans le développement de la production, des premiers mots essentiellement issus de répétitions, à la production autonome –mais encore difficile, le discours étant largement parsemé de longues pauses – en français. Ces cinq stades traduisent la complexification et la diversification d'un système qui se met petit à petit en place. Nous conservons la notion et terme de "stade" comme employé pour décrire les stratégies de communication, en écho aux stades proposés par Bartning et Schlyter (2004) pour le développement du français L2 chez les apprenants adultes. Ces stades sont également en écho du modèle de Tabors (1977), qui distinguait quatre phases dans l'acquisition du langage chez les enfants issus de minorités scolarisés en anglais, au

cours desquelles l'enfant utilise sa L1 (1), puis connaît une période silencieuse (2), utilise des routines ou du langage télégraphique en L2 pour communiquer (3), pour finalement arriver au stade du langage productif (4). Nous avons souligné, lors de notre passage en revue de la littérature, que ce modèle ne convenait que partiellement – les enfants, dans notre cas, peuvent toujours utiliser leur L1 et n'ont donc pas réellement de période silencieuse totale (ils peuvent ne pas parler en L2, mais parleront en L1). Ce que nous proposons comme stade 2 en production correspond donc à la phase 3 du modèle de Tabors, à partir du moment où les enfants utilisent quelques routines et formules apprises par cœur.

| STADE 1 | |
|--|---|
| <p>Emploi (spontané ou guidé) de routines simples apprises par cœur, plus ou moins répétées approximativement (<i>bonjour, au revoir, oui...</i>) Parfois sans visée communicative particulière (pas toujours pertinentes en contexte)</p> | <p>Judy: bonjour (/bɔ̃ʒur/)! # comment ça va (/kɔ̃msa/) I: bonjour! # bonjour DA! # say hello in French Carl: hello I: in French? Carl: bonjour Drake: I know how to say something in French! # oui!</p> |
| <p>Lexique Production possible avec guidage (demandes d'achèvement, de répétition) de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - chiffres - couleurs | <p>I: combien y'a de citrouilles? # combien? # compte! # y'en un..? Aldina: deux trois quatre (/kat/)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - lexique du matériel scolaire | <p>I: ça? # c'est de quelle couleur? # est-ce que c'est vert? Lily: vert vert! I: est-ce que c'est vert? # et ça est-ce que c'est? Lily: mmm onge (<i>orange</i>)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - lexique divers travaillé en classe | <p>I: une citrouille Brad: cit I: citrouille Brad: citrouille</p> |

| STADE 2 | |
|---|---|
| <p>Lexique Production possible (moins guidée) de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - chiffres, couleurs, matériel scolaire (cf. étape 1) | <p>I: ça peut être # blanc et puis ça peut être aussi et puis aussi quelle couleur Danica: blanc? I: blanc? # ou jaune? oui? # du rouge euh non pardon # euh ça c'est quoi comme couleur? Danica: rouge</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - noms des jours | <p>I: on est quel jour? # quelle date aujourd'hui? Cameron: mardi</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - lexique divers travaillé en classe | <p>Elève: <u>I need to go</u> toilettes (GS07)</p> <p>I: tu me dis ce qu'il y a sur la feuille # qu'est ce que c'est ça? (geste) Riley: (5secs) citrouille I: ça qu'est ce que c'est? Riley: poisson</p> |
| <p>Syntaxe Les routines permettent l'emploi de structures SVO, mais celles-ci sont encore non-analysées et dans le registre du "par cœur".</p> | <p>I: c'est quand ton anniversaire? # when is your birthday? Clara: July 29th I: en français? Clara: mm je n'sais pas</p> |
| <p>Les noms ne sont pas accompagnés de déterminants, là où les enfants L1 en produisent</p> | <p>I: qu'est ce qu'il y a sur cette feuille Cameron: citrouille I: oui Cameron: poisson I: oui Cameron: maison</p> |

| STADE 3 | |
|---|---|
| <p>Lexique - diversification du vocabulaire à partir des stades 1 et 2 (animaux, vêtements...)</p> | <p>I: alors on va faire un autre petit jeu # euh # ah oui tiens on va regarder ça # qu'est ce que c'est ça? Sarah: souris</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - verbes à l'infinitif | <p># qu'est ce qu'on fait avec les ciseaux? Clara: mm couper</p> |
| <p>Syntaxe Emploi de routines plus complexes, réemploi de structures répétées en classe</p> | <p>I: oh okay and# but do you like icecream? Daniel: oui j'aime les I: tu aimes les? Daniel: icecream</p> |
| <p>Emergence des adjectifs courants (petit, grand...)</p> | <p>I: qu'est ce que c'est comme animal? # qu'est ce que c'est ça (pointe) Owen: petite souris</p> |
| <p>Emergence de phrases SVO plus autonomes (parfois avec omission du sujet et formes non finies)</p> | <p>I: qu'est ce qu'il s'est passé cette journée? # qu'est ce que tu as fait? César: aller dans dans l'école</p> |

| STADE 4 | |
|--|--|
| Début d'autonomie en production, dégagée des routines ou des structure-cadre répétées en classe | |
| Lexique Poursuite de la diversification Recours à la L1 en cas de difficulté lexicale (verbes en particulier) | Britney: j'étais euh euh des amis de moi ils_ont arrivé et # xxx maintenant dans trois jours je vais celebrate it <i>encore</i> # parce que c'est # Canadian Thanksgiving I: pour Halloween # le soir d'halloween qu'est ce que tu as fait Hannah: Rach- mm mon papa em pick up Rachel et moi Logan: mm # mm #je joué # xxx # et j'ai # et I scored seven Kylie: je pense que je vais mm je vais pas le temps parce que mm I have to practice piano with(out?) my piano teacher and I have to do math Britney: ça connect là (CP16) |
| Syntaxe - GN - déterminants avec émergence du défini/ indéfini (genre soumis à variation) - articles possessifs (ma, mon, ton ; surgénéralisation du masculin) - adjectifs - partitif <i>surgénéralisé</i> <i>omission dans contexte de négation</i> - complément de nom | Logan: ah on a allé au ## ah (5 secs) le ## le bibliothèque Kylie: j'ai dessiné # une avion C1: en français # ça va s'appeler # du <i>rouge</i> à lèvres # du rouge à lèvres # du rouge à lèvres # mm # oui # oui Hannah? Hannah: mm # un # <i>téléphone</i> C1: un téléphone # souvent il y a un téléphone # oui # E: il y'a mm des unettes (<i>lunettes</i>) Cooper: parce que mon pa mon maman et mon papa # n'aiment/ moi et mon sœur n'aiment pas Logan: mm ## mon tee- # j'avais une vert tshirt # mm long ## noir un pantalon # Ralph: j'ai fait de l'escalade Kylie: j'ai fait euh # du travail Logan: et on a joué è ## joué du football E: moi j'ai pas Ø tige (CP16) Claire: j'ai pas Ø papier (CP06) Britney: et des amis de mon # famille # vont # arriver |
| - prépositions (avec, sur, dans...) | Alyssa: dor-mir (rires) I: avec qui? # avec Alyssa: avec ma maman # et Isabelle I: c'est qui Isabelle? Alyssa: elle a # elle # a dans # ma-classe |
| - diversification des pronoms sujet (je, tu, il, elle, on...) | Cooper: on a met dans le/ dans le classeur rouge Alyssa: elle a # elle # a dans # ma-classe Andrew: est-ce que tu es un maitresse? |

| STADE 4 (suite) | |
|---|---|
| <p>Syntaxe – GV Emergence des temps, en variation : - Formes non finies pour marquer le passé ou le futur</p> <p>- Formes au présent pour marquer le passé ou le futur</p> <p>- Passé composé, avec surgénéralisation de l'auxiliaire avoir et de la 3^{ème} personne du singulier</p> <p>Emploi de certains temps plus complexes en routines - imparfait, futur</p> <p>- négation hors routines (<i>je ne sais pas, il/elle n'est pas là</i>)</p> <p>Parfois antéposée au verbe, comme en anglais</p> | <p>Ryan : je aller au sleepover (Pr FR) avec Nico dans ma maison (CP09) (<i>sens passé</i>)</p> <p>Natalie: je aller au xxx avec Maureen aujourd'hui # et demain je aller au Lucy's_anniversaire # Lucy's_anniversaire (<i>sens futur</i>)</p> |
| | <p>Alice: peut etre # je vas_à un sleepover avec Nina et Hannah</p> <p>I: qu'est ce que tu as fait pour Thanksgiving? Kylie: mon/mon papa # maman vient</p> |
| | <p>Kylie: j'ai fait du turkey</p> <p>Ralph: j'ai allé au mission cliffs</p> <p>Logan: ah on a allé au ## ah (5 secs) le ## le bibliothèque</p> <p>Alice: ma maman elle a venu # et mes amis l'a venu</p> |
| | <p>Eliott: vendredi # deux I: ouais deux novembre # bien très bien # hier? Eliott: hier nous étions (5 secs)</p> <p>Alyssa: demain ce sera # mardi</p> |
| | <p>Claire: j'ai pas # papier (CP06)</p> |
| | <p>E: non il pas faire ça (CP12)</p> |
| | <p>Susana: je peux mettre mon gilet? (CP15)</p> |
| <p>Amorces en "il y a"</p> | <p>E: il y'a mm des unettes (<i>lunettes</i>) (CP06)</p> |

| STADE 5 | |
|---|--|
| GN Cf. stade 4 | |
| GV Cf. stade 4 + poursuite de la complexification et diversification du système temporel avec emploi hors routine : - du futur périphrastique - de l'imparfait - du plus que parfait en concurrence avec passé composé - subjonctif (<i>1 occurrence</i>) | Britney: je vais rester dans ma maison I: ouais tu vas rester à la maison Britney: et des amis de mon # famille # vont # arriver |
| | Alice: oui # je crois # j'étais cinq (<i>j'avais cinq ans</i>) Logan: j'avais une vert tshirt # |
| | Alice: j'étais allée # trick or treating I: d'accord # qu'est ce que tu as fait aujourd'hui à l'école? Alice: j'étais allée ## euh # je ne sais # je I: tu peux le dire en anglais Alice: (sourir) le conservatory # des fleurs |
| | Cooper: et je la fais des coloriages en le son r ont besoin de trouver des choses qui aient / commencent avec R |
| Syntaxe Complexification de l'ordre SVO avec : - dislocations - émergence des clitiques - relatives - complétives - causales - hypothèses | Alice: ma maman elle a venu Logan: ça c'est le deux I: ça c'est le deuxième? Logan: oui |
| | Mona: et il prend tu: les choses et donner à lui encore (CP12) C3: et sa maman vous a téléphoné ce matin? Mark : non # on on # l'a vu # à l'aéroport (CP14) |
| | Cooper: mm une personne qui fait des vidéos Cooper: je la fais anglais # et je la fais des coloriages en le son r ont besoin de trouver des choses qui aient/ commencent avec R et on colorie # et en français j'a fait l'avion que j'ai arrêté maintenant |
| | Andrew: euh je pense que je-ai # sixteen |
| | Alice : parce qu' il n'y a pas d'école en samedi Mark : Cooper est pas là # parce qu'il a vomi toute la # toute (<i>la nuit</i>) |
| | Alice: si tu es froide # sur la cu tu prends un écharpe # et tu mets sur ta cou |
| Enchaînement discursif Marqueurs de discours (plus de fluidité) | I: regarde # si tu mets Cooper: oh! # -or et voilà I: alright alors on va passer en français maintenant? Britney: d'accord! |

Tableau 20 *Stades en production orale*

Les cinq stades que nous avons dégagés donnent quelques repères quant à l'ordre dans lequel certains phénomènes linguistiques apparaissent chez les enfants issus de familles anglophones. Cependant, ces stades ne signifient pas que les formes indiquées sont *acquises*, mais seulement qu'elles commencent à apparaître – comme nous le montrerons plus tard, certains aspects de la langue qui émergent aux stades 4 et 5 ne sont pas nécessairement entièrement maîtrisés chez des enfants à la fin du primaire et sont donc sujets à fossilisation.

Ces stades ont par conséquent simplement vocation à éclairer les étapes principales de l'émergence de la production en français. Ils ne sont pas voués à être étanches : l'acquisition de la L2, en accord avec les principes de l'interlangue et de la restructuration, est un système dynamique et évolutif. Cela signifie qu' un même élève peut faire preuve d'une grande variation dans son emploi de différentes formes. Prenons le cas du passé composé chez cette élève :

Alice: **j'étais allée** # trick or treating
 I: uh uh
 Alice: et ma et le le la sœur de # ma maman **elle a venu** # et mes amis **l'a venu** # et mon p'tit frère **était** un skunk
 (...)
 I: d'accord # qu'est-ce-que tu as fais aujourd'hui à l'école?
 Alice: **j'étais allée** ## euh # je ne sais # je
 I: tu peux le dire en anglais
 Alice: (soupir) le conservatory # des fleurs
 I: le conservatoire des fleurs # c'était beau?
 Alice: oui
 I: qu'est ce que tu as préféré?
 Alice: mmm
 I: qu'est ce que tu as vu là-bas?
 Alice: **je l'a vu** des plantes et des fleurs # et ma # salle préférée # **c'é-tait** les salles avec les plantes qui vivent dans l'eau
 (Alice, CP, 7;7)

Alice est au stade le plus avancé que nous ayons observé (stade 5), ce qui se traduit principalement par l'emploi d'une syntaxe complexe (dislocations, subordonnées). Au niveau du système verbal, elle commence à utiliser l'imparfait, et par extension et surgénéralisation sur le modèle du passé composé, le plus que parfait (restreint, dans nos données, à la première personne du singulier), en conjonction avec des emplois encore non-stabilisés du passé composé en termes d'auxiliaire et de flexion (*a venu* pour *est venue* ou *a vu* pour *ai vu*). C'est donc avec un système mouvant que les enseignants doivent composer, puisque une même forme peut faire l'objet de variation chez un seul et même élève.

Le fait que l'interlangue soit un système évolutif indique également que les stades proposés ne sont pas à considérer comme des entités étanches : l'acquisition se produit par progression graduelle d'une étape à une autre – nous avons ainsi remarqué que certains enfants, classés plutôt en stade 4, commencent à utiliser des dislocations (stade 5). Des données longitudinales nous permettraient de représenter plus précisément cette progression.

Si l'on schématise, les cinq stades, qui couvrent les trois premières années d'exposition à la L2, représentent le passage du par cœur (emploi de routines au départ, d'items lexicaux seuls travaillés en classe) à une langue analysée (capacité à produire des phrases par soi-même, en dehors de phrases mémorisées approximativement, sans segmentation de ses constituants). En termes de syntaxe, on part du plus simple (noms sans déterminants, items isolés) pour aboutir à une complexification progressive de la phrase. Ainsi, ce qui distingue principalement le stade 4 du stade 5, outre la diversification des temps verbaux, c'est l'émergence de structures syntaxiques complexes (subordonnées, dislocation), présentes dans le discours de quelques élèves de CP.

Nous formulons par ailleurs l'hypothèse d'une étape intermédiaire entre les stades 3 et 4, non détaillée ici faute de données, qui permettrait de mieux documenter le passage d'une production encore limitée et guidée par les routines et cadres syntaxiques appris par cœur à une production quasi-autonome. Cette étape intermédiaire, selon nous, peut sans doute être mieux repérée en fin de grande section ou tout début de CP, ce que nous n'avons pas pu observer.

Nos données pour les stades 4 et 5 sont cohérentes avec les études détaillant les itinéraires d'acquisition en français chez des enfants de 6-7 ans en situation de scolarisation (Harley 1992, Schlyter 2008, Kihlstedt et Shlyter 2009), et confirment que l'eL2, avec ces paramètres d'acquisition, présente plus de phénomènes communs avec le développement de la L2 chez les adultes qu'avec la L1 ou la 2L1.

Les stades antérieurs que nous avons dégagés permettent quant à eux de prendre en compte le début de l'apprentissage et l'émergence des toutes premières formes en production, ce qui n'était pas disponible dans les études pré-citées. Ces stades antérieurs confirment également le parallèle entre eL2 et aL2 : l'emploi de formules est ainsi caractéristique du premier stade dans l'acquisition du français par les adultes, tel qu'identifié par Bartning et Schlyter (2004). Leur premier stade, en revanche, comprend également des phénomènes que nous avons placés à des stades ultérieurs (structures essentiellement nominales, passé composé) : l'émergence de ces formes semble donc,

chez les jeunes enfants (4 /5 ans), plus lent que chez les adultes. La vitesse d'acquisition pourrait donc être un facteur de différenciation entre aL2 et eL2, probablement en raison de facteurs cognitifs et de stratégies de mémorisation différentes entre enfants et adultes.

Nous nous trouvons en revanche en désaccord avec les résultats de Grondin et White (1996), qui ont constaté dans le discours de deux enfants à 2 mois d'exposition au français des phénomènes tels que la présence de déterminants, de formes fléchies, et de clitiques. Ces formes sont pour notre part uniquement visibles à partir d'un an et trois mois d'exposition minimum. Cette différence dans la vitesse de ce développement s'explique sans doute parce que les deux enfants interrogés par Grondin et White se trouvaient en réalité au contact quotidien d'enfants francophones ; or, nous l'avons déjà évoqué, la motivation sociale, absente dans notre cadre, peut jouer un grand rôle dans l'apprentissage de la L2 chez les enfants (Wong Fillmore 1979, Philp et Duchesne 2008).

Bien que des données longitudinales soient nécessaires pour compléter notre proposition d'itinéraires d'acquisition chez les enfants anglophones scolarisés en français dès la maternelle, les cinq stades que nous avons dégagés permettent d'avoir une vue d'ensemble de la façon dont émerge, petit à petit, la production orale des enfants dans ces conditions d'acquisition. C'est donc avec une production orale plus assurée, mais encore très hésitante, et avec un système en pleine structuration que débute l'apprentissage de la lecture en CP, et avec une langue toujours mouvante que doivent composer les enseignants.

c. Difficultés et domaines sensibles à la fossilisation

L'interlangue se caractérise par la présence d'un certain nombre de formes différant de la langue cible, qui permettent d'identifier les domaines qui semblent plus difficiles à acquérir que d'autres.

L'étude de ces formes déviantes de la langue cible, bien documentées dans les années 1970 non seulement par le biais des recherches sur l'interlangue, mais également dans le cadre de l'analyse d'erreurs (*error analysis*), s'inscrivait avant tout contre le béhaviorisme et l'hypothèse de l'analyse contrastive de Lado (1957), selon laquelle l'influence de la L1 sur la L2 était perçue comme prépondérante et génératrice de "mauvaises habitudes" en L2. Il s'agissait alors de minimiser le rôle de la L1 et de montrer que les "erreurs" présentes dans les différents stades d'apprentissage n'étaient pas

uniquement dues à l'influence de la L1, mais que certaines étaient de nature développementale, c'est-à-dire qu'elles ne pouvaient ni être attribuées à la L1, ni à la L2. Au même moment, les études sur l'acquisition des morphèmes de Dulay et Burt (1974) montraient qu'il existait un "ordre naturel" d'acquisition en L2, indépendamment des langues maternelles des locuteurs. Du fait de leur ancrage théorique, il est reconnu désormais que ces recherches ont plutôt sous-estimé le rôle de la L1, leur but étant de minimiser son rôle dans l'apprentissage. La tendance actuelle en AL2 vise plutôt à réhabiliter la L1 et à reconnaître le rôle des transferts à leur juste valeur, au même titre que d'autres mécanismes mis en avant par l'analyse d'erreurs, comme la simplification ou la surgénéralisation.

La raison pour laquelle nous souhaitons passer par cette démarche d'analyse ne relève pas d'une motivation purement descriptive. Bien qu'il puisse être utile pour les enseignants d'identifier les domaines du français qui posent le plus de problèmes en termes d'acquisition à leurs élèves, toute démarche de recensement de ces "erreurs" prend surtout son sens par rapport à des stades ultérieurs de développement, afin de vérifier si les difficultés présentes aux stades précoces sont toujours présentes plus tard, c'est-à-dire, si elles se sont fossilisées (visées *diagnostique* et *prognostique* de l'analyse d'erreurs, Porquier 1977). Nous comparerons donc nos données recueillies en maternelle et début de CP à un corpus de quelques entretiens réalisés avec des enfants de CM2 de l'école bilingue de Berkeley. Enfin, sans utiliser le terme 'd'analyse d'erreurs' (le terme *erreur* n'étant d'ailleurs pas entièrement adéquat, mais utilisé largement dans les années 1970 et 1980 dans les études descriptives du développement de la L1 comme de la L2 – voir Slobin 1985), bon nombre d'analyses psycholinguistiques récentes ont recours aux mêmes catégories de processus pour expliquer le déroulement de l'apprentissage de la langue. En ce sens, cette démarche permet de mieux identifier non seulement les difficultés, mais également les processus d'acquisition de la langue. Nous aurons, pour notre part, recours à trois catégories principales de processus : l'omission, la surgénéralisation, et le transfert de la L1.

- Omission

Les phénomènes d'omission peuvent faire penser à la stratégie identifiée par Wong Fillmore (1979) de se concentrer sur l'essentiel et de "garder les détails pour plus tard". Ce phénomène s'observe au début de la production, à la charnière entre le moment où les enfants utilisent principalement des routines ou des expressions retenues par cœur et le

moment où ils commencent à être plus autonomes dans leur production, sans toutefois être en mesure de produire des phrases complètes. Elles impactent principalement le groupe nominal, avec une absence de déterminant (là où les L1 les produisent), mais également la syntaxe de la phrase avec une absence de sujet (peu nombreuses dans notre corpus).

1. Omission, domaine nominal

I: qu'est ce qu'il y a sur cette feuille
 Cameron: citrouille
 I: oui
 Cameron: poisson
 I: oui
 Cameron: maison
 (Cameron, GS, 5;11, anglophone)

I: alors Alex # qu'est ce que tu vois sur cette feuille?
 Alex: **un** passon (/pasɔ̃/)
 I: ouais et quoi d'autre?
 Alex: **des** autres passons!
 I: (rires) ouais et qu'est ce que tu vois d'autre?
 Alex: **des** des citrouilles # y'a trois poissons et trois citrouilles et trois maisons!
 (Alex, MS, 4;6, franco-néerlandophone + anglophone)

2. Omission, domaine syntaxique

César: mardi
 I: uhuh très très bien # et aujourd'hui qu'est ce que tu as fait à l'école?
 César: **aller en sport**
 (César, CP, 6;8, anglophone)

Ces omissions, comme les autres processus, sont à interpréter en regard des stratégies de communication : il s'agit de parvenir, pour l'enfant, à donner un maximum de sens avec très peu de moyens linguistiques. Les déterminants, ainsi que les pronoms sujet dans les exemples donnés ci-dessus, ne sont pas essentiels, et encore trop complexes à maîtriser à ce stade, alors que l'information donnée suffit à l'intercompréhension.

Ces omissions nous semblent également intéressantes d'un point de vue acquisitionnel, car elles sont signes qu'il y a eu segmentation des constituants : le GN (déterminant + nom) n'est pas compris comme une seule et même unité, mais il a été au contraire analysé.

- Surgénéralisation / simplification

La surgénéralisation concerne l'application d'une règle de la langue cible, mais dans une trop grande variété de contextes. Ce processus peut être considéré comme une sous-catégorie d'un processus plus vaste que serait la simplification, puisqu'il s'agit d'appliquer une seule et même règle de façon généralisée, sans maîtriser encore toutes les complexités de la langue cible. Les phénomènes que nous observons dans notre corpus sont similaires aux phénomènes décrits dans les études sur le développement de la L2 mentionnées en amont, et ne sont a priori pas réservés aux enfants anglophones apprenant

le français, mais sont représentatifs des difficultés de tout apprenant de la langue française : surgénéralisation du genre des noms (préférence du masculin sur le féminin, genre par défaut du français), de l'auxiliaire *avoir* pour l'imparfait, utilisation de formes non-finies ou de formes "de base" (Schlyter 2008) étendues à tous les temps, surgénéralisation des verbes du premier groupe en "-er" (verbes les plus nombreux en français). Le tableau suivant en montre quelques exemples, pour chaque domaine.

| | | |
|----------------|--|--|
| Lexique | Utilisation de verbes "support" (faire) | Zoe: j'ai fait le foot (CP09) |
| GN | Déterminants : genre des noms (masculin plus fréquent) | I: qu'est ce que tu as vu là bas? Natalie: em le plante et le fleur Hannah: Mon maman s'appelle Louisa |
| | Utilisation du partitif | Logan: et on a joué è ## joué du football Cooper: mm # mm # je # je suis pas joué dans le classe mais #mm # je # dessine #de la fleur |
| GV | Auxiliaire "avoir" principalement utilisé | Ralph: j'ai allé au mission cliffs Britney: j'étais euh euh des amis de moi ils ont arrivé |
| | Forme de base : infinitif ou surgénéralisation d'une forme de base (3 ^{ème} personne du sg) | Eliott: à l'école? # moi ## je aller Natalie: je aller au xxx avec Maureen aujourd'hui # et demain je aller au Lucy's_anniversaire # Arlo: moi aussi # xx je jouer au foot et # <u>score</u> # mm # huit de six Logan: ah on a allé au ## ah (5 secs) le ## le bibliothèque Cooper: mm je a fait du travail |
| | Terminaison -er (1 ^{er} groupe) pour les infinitifs du 2 nd et 3 ^{ème} groupe | I: ok # et ça à quoi ça sert Natalie: mettre # quand tu es froid sur ton cou |
| Syntaxe | Clitiques | Cooper: je I'a (la?) fait anglais # et je I'a (la) fait des coloriages I: qu'est ce que tu as vu là bas? Alice: je I'a (la?) vu des plantes et des fleurs |

Tableau 21 *Phénomènes de surgénéralisation*

Comme dans le cas de l'omission, les surgénéralisations font apparaître des phénomènes intéressants qui sont autant d'indicateurs de la façon dont les enfants s'approprient la L2. Ils sont ainsi signes, d'une part, que certaines règles propres à la L2 sont en cours d'acquisition, mais aussi que la langue est analysée. Par exemple, les nombreuses instances de "je a + participe passé" nous indiquent certes que la conjugaison à la première personne du passé composé est en cours d'acquisition, mais elles nous indiquent également que "je" est intégré comme pronom à part entière, alors qu'il est

parfois tronqué dans l'input (soit en raison de l'élision devant voyelle, dans *j'ai* par exemple, ou du phénomène d'assimilation où "je" se prononce /ʃ/, comme dans *j'sais pas*).

De la même façon, nous nous sommes longtemps demandée si les formes de type "je aller" n'étaient pas en réalité à analyser comme "je allé", avec omission de l'auxiliaire être. Mais nous avons pu trouver, d'une part, des verbes du troisième groupe employés dans le même type d'énoncé, et, plus étonnant encore, des insertions lexicales de verbes en L1 employés à l'infinitif (au lieu du prétérit) :

Cooper: mm comment on dit le mot # est-ce que c'est le même m/mot en anglais mais on **écrire** différente? (Cooper, CP, 6;10)

Mona: parce que le # le mm porte était **ouvrir** # et quelqu'un il prend le porte et fait des **footprints** # et aussi elle aussi # xxx # et met sur le arbre # et il y a **prendre** tous les bonbons de de de les autres (CP12)

I: qu'est ce que tu as fait ce weekend?

Hannah: mm #je vais #mm aller # je # avec mon **cousin** # je # **ride** le #cheval (Hannah, CP, 7)

Ces exemples tendent à montrer que ce sont bien les verbes à l'infinitif qui sont employés par les enfants – formes qui, a priori, ne font pas réellement l'objet d'un enseignement et de sollicitations explicites, mais sont en revanche révélatrice d'un processus d'acquisition de la L2 général et commun à divers locuteurs, indépendamment de leur L1 (Kihlstedt et Schlyter 2009, Paradis et Crago 2004).

La seule surgénéralisation qui nous interroge réellement ici concerne le suremploi des clitiques objet (*je l'a (la?) fait anglais, je l'a (la?) fait des coloriations, je l'a (la?) vu des plantes*). L'apprentissage des clitiques en français, tant en production qu'en compréhension (Wust 2010), est un domaine assez problématique pour tout type d'apprenant en français L2 (ainsi que chez les enfants bilingues, chez qui l'acquisition des clitiques serait plus tardif que chez les enfants monolingues, Schlyter 2008). Mais les recherches sur l'utilisation des clitiques objet ont surtout porté sur leur placement (Schlyter 1997), par exemple dans des énoncés de type *je vois lui* au lieu de *je le vois*. Nous avons quelques exemples de ces emplois, mais encore rares, et relèvent plutôt selon nous, à ce stade, du transfert (ex : "*et il prend tous les choses et donner à lui encore*" → (*he*) gives (them) to him again). Nous disposons également de quelques occurrences où les clitiques sont employés à bon escient : ("*on on # l'a vu # à l'aéroport* ").

En revanche, dans les exemples donnés ci-dessus, les clitiques objets sont surgénéralisés et ne proviennent pas de l'anglais, et il est difficile de proposer une

interprétation quant au référent de *l/la*. Deux enfants seulement les emploient de cette façon, et sont ceux dont la production est la plus avancée en CP (stade 5). Ce suremploi est peut-être lié à la fréquence de ce type de clitique dans l'input, mais nous ne disposons pas d'exemples en nombre suffisant dans les productions des élèves pour proposer une explication satisfaisante de ce phénomène.

- Transfert de la L1

Au fur et à mesure que la production orale devient plus autonome, de plus en plus de transferts provenant de la L1 peuvent être constatés. Nous considérerons ici la L1 comme une ressource supplémentaire sur laquelle l'enfant peut s'appuyer pour construire ses énoncés, et non comme une source d'interférence, d'autant plus à ce stade précoce où la production d'énoncés dépassant deux ou trois mots est encore difficile en soi.

Parmi tous ces phénomènes, contrairement à ce que nous avons pu constater lors de nos observations en maternelle et au CP au lycée français de Valence, Espagne, nous n'avons trouvé ici que très peu d'exemples de créations lexicales à partir de la L1. Le français ayant plus de ressemblances avec l'espagnol qu'avec l'anglais, il est possible que la typologie des langues joue un rôle facilitateur dans l'acquisition, et influe le type de stratégie mise en place par l'apprenant. Nous examinerons plus en détail le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 dans notre prochain point.

| | | |
|------------------|----------------------------------|---|
| Cadre sémantique | Créativité lexicale | Cooper: j'ai mangé pas de toqué (turkey) (Cooper, CP, 6;10) I: qu'est ce que c'est? Brad: pumpkoule (<i>pumpkin + citrouille</i>) (Brad, MS, 4;5) |
| | Recours à la L1 | Hannah: mm #je vais #mm aller # je # avec mon cousin # je # ride le #cheval (<i>j'ai fait du cheval</i>) (Hannah, CP, 7) Britney: maintenant dans trois jours je vais celebrate it encore # parce que c'est # Canadian Thanksgiving (<i>fêter</i>) (Britney, CP, 6;3) I: t'as joué à quoi? Andrew: (5 secs) fighting (<i>à se battre</i>) (Andrew, CP, 6;11) |
| | Calques (lexicaux) | Cooper: et devant ça on a fait des bulles dessinées (<i>before that = avant</i>) - (Cooper, CP, 6;10) Arlo: la sucette est # quatre # euros (<i>is 4 euros = coûte</i>) (CP10) Alice: je peux pas trouver mon # mon C1: ton petit crayon comme ça? (<i>I can't find...; fr 'je retrouve plus mon crayon/ j'arrive pas à trouver mon crayon'</i>)(CP10) |
| Syntaxe | Place des adjectifs | Logan: mm ## mon tee- # j'avais une vert tshirt # mm long ## noir un pantalon # une xxx black one (Logan, CP, 7) |
| | Génitif et noms composés (N + N) | Natalie: je aller au xxx avec Maureen aujourd'hui # et demain je aller au Lucy's anniversaire (<i>lucy's birthday = l'anniversaire de Lucy</i>) (Natalie, CP, 6;5) Hannah: en jedi chevalier (<i>en chevalier Jedi, ordre fr inversé par rapport à l'anglais, où N1 = adjectif pour N2</i>) (Hannah, CP, 7) |
| | Prépositions | C1: pourquoi est-ce qu'on n'a pas samedi et dimanche dans ce calendrier là? # oui? E: parce qu'il n'y a pas d'école en samedi (<i>on Saturdays, le samedi</i>) (CP02) I: alors # tu es # vous êtes allés? Logan: aux nos copains (<i>at our friends', chez nos copains</i>) (Logan, CP, 7) |
| | Négation | C2: pourquoi on dit j'ai mis et pas je mets? Katherine: parce que tu pas mets maintenant (<i>you're not putting it on now, tu ne (le) mets pas maintenant</i>) (CP11) C2: donc c'est les chaussures de qui qui ont fait ces traces? E: le chien C2: oui le chien Mister Bonflair E: non il pas faire ça (<i>he didn't do that, il n'a pas fait ça</i>) (CP12) |
| | Place des clitiques objet | Mona: et il prend tu: les choses et donner à lui encore (= <i>to him, lui donner</i>) (CP12) |
| | Dates | I: six? # mm ton anniversaire c'est quand? Britney: je (5 secs) I: essaie de le dire just try Britney: mm je # janvier huit (<i>January 8, le huit janvier</i>) (Britney, CP, 6;3) |
| | Être/avoir | I: c'était y'a longtemps Alice: oui # je crois # j'étais cinq (<i>I was five, j'avais cinq ans</i>) (Alice, CP, 7;7) I: et l'écharpe à quoi ça sert? Alice: si tu es froide # sur la cu tu prends un écharpe # et tu mets sur ta cou (<i>if you're cold, si tu as froid</i>) (Alice, CP, 7;7) |

Tableau 22 Transferts possibles de la L1

Le fait que les 'erreurs' ne puissent pas uniquement être imputées à l'influence de la langue maternelle mais sont de nature développementale relève de l'évidence pour les chercheurs en AL2 et didacticiens depuis les années 1970. Cependant, cette distinction reste utile à prendre en compte pour les enseignants sur le terrain afin de mieux comprendre le développement de la compétence des enfants, et savoir sur quels points de syntaxe insister. Mais ce recensement n'a pas grand intérêt en-dehors d'une comparaison dans le temps, puisque le processus de surgénéralisation, par exemple, peut tout à fait donner lieu à des phénomènes qui ne sont que transitoires par nature et qui disparaîtront d'eux-mêmes au fur et à mesure que l'interlangue se restructure.

Le danger réside dans la fossilisation de ces phénomènes sur le long terme. Nous avons pu réaliser quelques entretiens avec des enfants de CM2, de divers niveaux en français. Si leur expression est plus fluide, plus complexe que les enfants de CP et inclut des structures propres au français oral (les dislocations, ou les relatives, que l'on peut voir émerger chez les enfants plus avancés en début de CP, sont désormais très fréquentes), certains phénomènes constatés dans nos entretiens de début de CP persistent, malgré les années supplémentaires d'exposition (en CM2, les enfants ont entre 6 et 8 ans d'exposition au français, selon qu'ils aient commencé l'enseignement bilingue en petite, moyenne ou grande section).

Ces fossilisations résultent à la fois des phénomènes de surgénéralisation énoncés ci-dessus, mais également de transfert. Sans surprise si l'on prend en compte les difficultés des apprenants de L2 adultes en français, les erreurs de surgénéralisation subsistent au niveau du genre, dans choix des déterminants et du sujet dans les dislocations (*parce que la maison de ma grand-mère il est juste au bord d'un lac*), mais surtout au niveau verbal, où le système temporel n'est pas encore complètement maîtrisé et où l'on retrouve ponctuellement tous les phénomènes déjà repérés en CP :

1. pour la première fois **j'ai** monté sur un cheval
(Kathleen, CM2)

2. Mark: l'ami de Tintin il mm il **était** dans un avion et mm il est mm écrasé sur le Tivet (tibet) il **fait** très très froid et Tintin et le capitaine Haddock il **doit** le sauver
(Mark, CM2)

3. Mark : il aide les autres mm # indus...tries? # et puis mm **faire** de l'argent
(Mark, CM2)

4. oui parce que quand j'étais un an j'étais # je # j'étais allée (au) France # mm # parce que mon # mon papa # **a allé** au coll # au collègue ah l'université là (Kathleen, CM2)

5. il a **buvé** cette potion magique (Sarah, CM2)

Surgénéralisation de *avoir* comme auxiliaire (1, 4), formes non finies (3), difficultés avec la 3^{ème} personne du pluriel et simplification/régularisation de la conjugaison (2, 5) : tous ces phénomènes se constatent en amont, au moment où se développent les formes verbales, et sont donc sujettes à fossilisation. Il s'agit là d'un domaine de la grammaire particulièrement difficile en français L2, confirmant le besoin d'une pédagogie de type L2 pour certains éléments de la langue comme proposé par Lyster (2004) avec l'instruction centrée sur la forme (*form-focused instruction*) (cf. ce chapitre, section B).

Les transferts que l'on retrouve dans notre corpus des enfants de CM2, quant à eux, sont moindres, mais concernent encore l'expression de la date (*c'est décembre 31*), les expressions en être/avoir différentes en anglais et en français (*ma cousine qui est que cinq ans*), les prépositions (*je fais tous les lundi pour deux heures avec mes copines*), ou encore la position des clitiques objet (*parce que Daniella a invité moi*).

Ces exemples permettent d'identifier les structures propres à la langue française qui semblent particulièrement problématiques à acquérir. Leurs similitudes avec l'acquisition du français par les adultes confirme que l'eL2, telle qu'apprise dans les conditions d'interaction propres à la scolarisation, se rapproche des modalités d'acquisition pour les langues secondes et qu'une pédagogie à l'articulation de la langue maternelle (pour le contenu) et des langues secondes (pour la forme) est à trouver.

Il reste à évaluer dans quelle mesure ces difficultés impactent la compétence en français demandée dans le cadre scolaire. Par exemple, le fait que les enfants semblent toujours recourir au cadre syntaxique de la L1 pour exprimer les dates (nom du mois + numéro du jour) peut paraître anecdotique. Mais il s'agit pourtant d'une structure qui sera requise dans un certain nombre de matières, en particulier littéraires (histoire, lettres). Le maniement du système verbal et temporel, quant à lui, est une compétence transversale, et peut être problématique en termes d'intercompréhension, en particulier dans des tâches de type narration.

Maintenant que nous avons identifié les stades de développement et les domaines du français qui semblaient poser plus de difficulté dans leur acquisition, nous souhaitons

croiser nos données, à la fois issues de la description des compétences linguistiques des enfants et des conditions d'interaction en classe et du discours enseignant, afin de proposer, dans la mesure du possible, quelques éléments de réponse quant aux facteurs influençant l'apprentissage très précoce d'une L2 en enseignement bilingue.

D. Bilan : rôles de la L1, de l'input, de l'interaction scolaire et de la durée d'exposition dans l'acquisition

1. Le rôle facilitateur de la L1 dans les premiers stades d'acquisition

La question du rôle de la L1 occupe une place centrale en recherche en acquisition des langues étrangères. Si les études menées dans les années 1970 ont surtout cherché à minimiser le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2, en réaction au béhaviorisme et aux travaux de Lado et de l'hypothèse de l'analyse contrastive (1957), tous les chercheurs en AL2 s'accordent désormais pour dire que la L1 et les transferts liés à la L1 jouent un rôle dans l'apprentissage. Le transfert est ainsi perçu comme un mécanisme parmi d'autres expliquant l'acquisition de la L2. Le consensus n'est pas établi, cependant, sur l'importance de ce mécanisme, et sur la place qu'il occupe à différentes étapes de l'acquisition. Certains chercheurs, comme Lefèvre, White et Jourdan (2006, cité par Treffers-Daller et Sakel 2012) considèrent ainsi que la L1 revêt une importance particulière dans les premières étapes du développement de la L2 et que son influence peut toujours s'exercer plus tard si ce que les générativistes appellent 'positive evidence' (input authentique, dépourvu d'erreurs) est insuffisant. Notons également ici que le terme de "transfert" est utilisé de façon relativement neutre en AL2, contrairement aux champs de recherche sur le bilinguisme et les langues en contact (Ellis 1994, Grosjean 2012).

Une distinction fréquemment utilisée et proposée à l'origine par Selinker (1983) consiste à différencier les transferts "négatifs" (influence de la L1 résultant en phénomènes qui n'existent pas en L2, ou 'erreurs'), ou les transferts "positifs" (lorsque la L1 et la L2 se recoupent et l'influence de la L1 ne génère pas de phénomènes n'existant pas dans la L2). Cette distinction dans notre cas nous paraît peu opérationnelle, car il semblerait que la L1, dans les premières étapes de l'acquisition, ait un rôle facilitateur, même dans le cas de transferts qui pourraient être considérés comme négatifs : elle est, au tout début, levier de la compréhension du français, et, par la suite, levier de la production.

Ce rôle facilitateur de la L1 semble cependant dépendre du degré de proximité entre la L1 et la L2. Nous avons noté que dans notre corpus, contrairement à celui recueilli à Valence, Espagne, les enfants anglophones ne faisaient preuve que de peu de créativité lexicale à partir de la L1, ou en tous cas à ce stade. On en trouve uniquement quelques occurrences (*pumpkoule* pour citrouille, à partir de *pumpkin* ; *toqué* pour dinde, à partir de *turkey* par exemple). Nous avons donc formulé l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de l'espagnol, langue morphologiquement plus proche du français, semble faciliter l'acquisition du français L2 oral.

D'autres phénomènes présents dans notre corpus nous confortent dans cette hypothèse. Parmi les enfants de grande section que nous avons interviewés, deux étaient issus de familles bilingues hispano-américaines. Ces deux enfants se détachent sensiblement des autres enfants : de façon générale, ces deux enfants étaient plus avancés dans leur appropriation du français que les autres du même âge et de la même classe. Mais un phénomène en particulier a retenu notre attention : ils utilisent tous deux les articles indéfinis (*un*) dès leurs premières productions, soit bien plus tôt que leurs camarades anglophones, qui tendent en outre à omettre les déterminants dans leurs premières productions :

I: alors qu'est ce que tu vois là?

Adrian: **un** pyramid /piremit/

I: un quoi?

Adrian: **un** / a pyramid

I: ah un pyr/une pyramide! # ouh là # non mais juste là c'est quoi comme animal?

Adrian: **un** souris

(Adrian, GS, 5;4)

Il semble ici que la proximité entre l'espagnol et le français joue un rôle dans le développement de ces déterminants, puisque leur emploi est morphologiquement similaire entre les deux langues : *un/una* sont les équivalents de *un/une*. Seul le pluriel est différent entre les deux langues (article \emptyset en espagnol pour l'indéfini pluriel *des*). L'anglais, quant à lui, a un système plus complexe (alternance *a/\emptyset*, qui fait intervenir à la fois les notions de continu/discontinu et n'est pas juste une opposition singulier/pluriel). Certes, sur les emplois attendus ici, une correspondance existe avec le français : *a* → *un*. Mais celle-ci n'est pas morphologiquement similaire et n'est donc peut être pas facilement assimilée par les enfants anglophones. Si l'on ajoute l'hypothèse selon laquelle les déterminants ne sont pas les éléments les plus saillants de l'input, malgré les nombreuses demandes d'achèvement de la part des enseignants (*c'est un/e...?*), alors ces éléments

peuvent expliquer l'apparition tardive de ce type de déterminant chez les enfants anglophones.

D'autre part, l'un des enfants ayant le plus recours à la créativité lexicale se trouve être l'un de ces deux hispanophones, confirmant d'autant plus notre hypothèse de départ : à ce stade, les similarités anglais/français ne sont pas encore réellement perçues ou en tous cas utilisées par les enfants anglophones.

Si l'on synthétise ce que nous avons montré jusqu'ici, tant au niveau des stratégies que des itinéraires d'acquisition, la L1 revêt quatre rôles dans le développement de la compétence linguistique des enfants :

1- La L1 est une stratégie de compréhension (en particulier dans les premiers stades) en ce qu'elle est le médium par lequel les enfants verbalisent leurs hypothèses de compréhension du discours enseignant, et par laquelle les enfants abordent la tâche en L2. Cette stratégie a été observée à la fois dans nos entretiens et en classe ;

2- Le recours à la L1 est également une stratégie de production, pour contourner une difficulté lorsque l'enfant ne dispose pas de moyens suffisants pour produire l'énoncé en français (phénomène différent du code-switching chez les enfants bilingues) ;

3- La L1 fournit un cadre syntaxique sur lequel l'enfant peut s'appuyer pour produire ses premiers énoncés autonomes en français, une fois qu'il n'est plus dans la phase où il utilise des énoncés appris par cœur, non-analysés ou la phase où il emploie un ou deux mots sans cadre syntaxique. En ce sens, ces transferts, lorsqu'ils apparaissent dans la production, sont également trace que des correspondances sont mises en place entre la L1 et la L2 : une erreur de type "je suis fini" (transfert de *I am done*), souvent reprise et corrigée par les enseignants, peut être également perçue comme la trace que l'enfant a compris que certaines formes étaient équivalentes en L1 et en L2.

4- La morphologie de la L1 semble jouer un rôle sur la vitesse d'acquisition de la L2 et l'ordre dans lequel ces phénomènes apparaissent, ainsi que les stratégies (plus de créativité lexicale à partir d'une L1 proche morphologiquement de la L2)

Si l'on souhaite prendre en compte ce mécanisme d'apprentissage, à la fois dans son aspect processus (appui sur le cadre syntaxique de la L1), ou dans son aspect stratégique (recours à l'anglais en cas de panne lexicale ou de manques de moyens morpho-syntaxiques), plusieurs pistes peuvent être dégagées sur les points qui pourraient être intéressants à travailler dans le cadre d'une progression.

Les points suivants nous ont semblé particulièrement perméables à l'influence de l'anglais (voir également le point précédent, sur les processus de transfert issus de la L1), et nous semblent possibles à travailler dès la GS et le CP.

| Domaines sensibles à l'influence de la L1 | Influence de l'anglais | Français |
|--|--|--|
| Expression de la date | <p>mois + n° (<i>September 25</i>)</p> <p>I: sept? # ton anniversaire # c'est quand? Logan: mm septem/september (pr Fr: /septembəʁ/) vingt et cinq (Logan, CP, 7)</p> | <p>Det. + n°+ mois</p> <p><i>Le 25 septembre</i></p> |
| Collocations en être/avoir | <p>to be + age (<i>I'm 7</i>) to be warm/cold/hungry/ sleepy/afraid to be done to be right</p> <p>I: et l'écharpe à quoi ça sert? Alice: si tu es froide # sur la cu tu prends un écharpe # et tu mets sur ta cou (Alice, CP, 7;7)</p> | <p>avoir + âge + ans (<i>j'ai 7 ans</i>) avoir chaud/ froid/ faim/ sommeil/ peur avoir fini avoir raison</p> <p><i>si tu as froid</i></p> |
| Constructions nominales complexes : génitif, noms composés (en particulier le génitif lorsque N1's = prénom) | <p>N's + N2 (<i>Lucy's birthday</i>) ou N's + ellipse de N2 (<i>my dad's</i>) N1 + N2 (<i>a Jedi knight</i>)</p> <p>Natalie: je aller au xxx avec Maureen aujourd'hui # et demain je aller au Lucy's anniversaire (Natalie, CP, 6;5)</p> <p>I: et hier il y a quelqu'un qui est venu dans la classe c'était qui (...) Andrew: J/ Jeanne # maman (=Jeanne's mom) (Andrew, CP, 6;11)</p> <p>I: ton animal préféré qu'est ce que c'est Cooper: euh # le (...) mais je sais mon papa mais le mien # c'est le même que mon papa (= <i>I know my dad's</i>) (Cooper, CP, 6;10)</p> <p>Hannah: en jedi chevalier (Jedi knight, N +N) (Hannah, CP, 7)</p> | <p>de/d' + N celui/celle de + N cf. ordre des adjectifs</p> <p><i>L'anniversaire de Lucy/d'Antoine</i></p> <p><i>la maman de Jeanne</i></p> <p><i>celui de mon papa</i></p> <p><i>en chevalier Jedi (ordre inversé par rapport à l'anglais, cf. adjectifs)</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Placement post- ou pré-nominal des adjectifs</p> | <p>Adj + N <i>cf. noms composés (N1+N2)</i> → l'adjectif précède le nom en anglais</p> <p>Logan: mm ## mon tee- # j'avais une vert tshirt # mm long ## noir un pantalon # une xxxx black one (Logan, CP, 7)</p> <p>C1: qu'est ce qu'il va falloir faire? # Mandy Mandy : mmm # dessine mm # le correct nombre (CP07)</p> | <p>Placement dépendant du type d'adjectif :</p> <p>→ adjectifs fréquents (petit, grand, gros, haut, joli, long petit, vieux, vilain, bon...) = pré-nominal, comme en anglais; ex: <i>une petite souris, le bon nombre</i></p> <p>→ autres adjectifs = post nominal (<i>un t-shirt vert, un pantalon noir</i>)</p> |
| <p>Négation</p> | <p>Auxiliaire + négation + verbe lexical (<i>you don't like apples</i>) = antéposé au verbe</p> <p>C2: pourquoi on dit j'ai mis et pas je mets? Katherine: parce que tu pas mets maintenant (CP11)</p> <p>C2: donc c'est les chaussures de qui qui ont fait ces traces? E: le chien C2: oui le chien Mister Bonflair E: non il pas faire ça (CP12)</p> | <p>Sujet + verbe + pas (oral) (Sujet + ne + verbe + pas)</p> <p><i>parce que tu (ne) le mets pas maintenant</i></p> <p><i>non, il (ne) fait pas ça (c'est pas lui qui a fait ça)</i></p> |
| <p>Prépositions (chez, pendant...)</p> | <p>I: alors # tu es # vous êtes allés? Logan: aux nos copains (<i>at our friends'</i>) (Logan, CP, 7)</p> <p>je fais tous les lundi pour deux heures avec mes copine (<i>for two hours</i>) (CM2)</p> <p>E: parce qu'il n'y a pas d'école en samedi (<i>on Saturday</i>) (CP02)</p> | <p>aller chez quelqu'un</p> <p>pendant + durée</p> <p>le + nom de journée</p> |

Tableau 23 Comparaisons anglais/français de domaines sensibles au transfert

Ces domaines perméables à l'influence de l'anglais ne doivent pas faire perdre de vue que certaines caractéristiques de l'anglais sont similaires au français : on retiendra, par exemple, que l'ordre SVO est canonique en anglais. Nous avons suggéré, par rapport à l'apprentissage de la lecture, basé sur des documents utilisant la syntaxe adaptée pensée pour les francophones, que l'utilisation de dislocations de type *ma maman, elle a tout dans son sac* pouvait potentiellement être problématique pour les anglophones. Bien que cet ordre existe en anglais informel mais reste beaucoup moins fréquent que les dislocations françaises, et étant donné que ces structures émergent tardivement en français L2 (seuls 3 enfants de CP semblent les utiliser au moment de nos entretiens), on peut penser que les enfants peuvent éprouver des difficultés au moment de déchiffrer ce type

de structure alors que la plupart d'entre eux ne la maîtrisent pas encore à l'oral (ce qui, par conséquent, va à l'encontre du principe au cœur de la syntaxe adaptée, c'est-à-dire, présenter, pour commencer l'apprentissage de l'écrit, des énoncés proches de la syntaxe orale des enfants). Des études ciblées sur l'émergence et l'emploi des dislocations pourraient déterminer si ces structures posent problème aux enfants anglophones, ou si au contraire leur utilisation dans des livrets de lecture permet d'en accélérer l'acquisition.

Enfin, l'utilisation de la L1 comme stratégie de production nous a révélé que les enfants semblaient en particulier en difficulté dans l'utilisation des verbes, qui sont plus ciblés dans les alternances que les noms. Ce phénomène tend à confirmer notre intuition, énoncée lors de notre analyse quantitative, que le focus des enseignants se trouve principalement sur le lexique nominal plutôt que le lexique verbal. Cette question renvoie donc à l'impact de l'input et de l'interaction scolaire sur l'acquisition.

2. Input et interaction scolaires : un soutien partiel à l'acquisition

Il est en réalité difficile, à partir de nos données, de déterminer jusqu'à quel degré le type d'input reçu par les enfants et les conditions scolaires d'interaction jouent un rôle dans l'apprentissage de la L2 : si les premières productions sont directement liées aux routines, aux chansons et au travail fait en classe sur divers items lexicaux, les enfants semblent suivre un itinéraire d'acquisition qui ne traduit pas nécessairement les items les plus fréquents dans l'input.

Il semble à peu près clair que l'input reçu par les enfants joue un rôle indéniable au moins sur deux aspects : sur le lexique tout d'abord, et dans les premières étapes de l'apprentissage au travers des routines, des formules toutes faites et des chansons travaillées en classe et apprises par cœur.

En ce qui concerne le lexique, les premiers items produits sans problème sont les mots les plus fréquents utilisés en classe, et les plus sollicités également : noms des couleurs, du matériel, lexique travaillé en classe. Chez les plus grands, les stratégies de recours à la L1, qui semblent privilégiées par rapport à d'autres stratégies (périphrases, simplification) permettent d'identifier les difficultés lexicales, qui semblent principalement situées au niveau des verbes. Cette difficulté rejoint l'idée selon laquelle l'apprentissage des verbes est plus lent en L2 (Noyau 2008), mais pourrait également confirmer notre hypothèse selon laquelle les enseignants semblent avant tout éliciter le lexique nominal, plutôt que le lexique verbal.

Les routines, chansons et autres formules travaillées en classe et apprises par cœur au départ semblent également jouer un rôle dans les premiers stades de l'acquisition. Ce travail, combiné à des stratégies de répétition (soit guidées par l'enseignant, soit parce que l'enfant les répète pour lui-même) constitue sans ambiguïté l'une des entrées dans la langue. Nos entretiens confirment que les enfants savent très rapidement manipuler des items simples (bonjour, au revoir, merci...) même s'ils ne sont pas utilisés de façon toujours pertinente au départ. Nos entretiens nous ont également fait prendre conscience que les enfants les plus jeunes répètent assez spontanément d'eux-mêmes, et qu'il n'est pas rare qu'ils chantent, manipulent les sons du français lorsqu'ils sont seuls, absorbés dans d'autres tâches.

Chez les enfants un peu plus âgés, à la fois en GS et en CP, on a pu distinguer, dans nos données, l'effet de certaines routines travaillées en classe : par exemple, la formule *je n'sais pas*, travaillée chez un enseignant de GS, s'est retrouvée, utilisée à bon escient, dans nos entretiens avec les enfants de cette classe uniquement ; de même, les formules "nous étions/on sera", employées pour dire la date, ont été correctement restituées dans nos entretiens et sont des échos directs des routines mises en place en début de journée. Mais cet emploi de routines semble confiné à des contextes précis, et tiennent donc plus du par cœur que d'un emploi analysé, potentiellement réutilisable dans d'autres contextes.

Cet emploi de structures confinées à des contextes de rituels explique sans doute pourquoi certaines formules, pourtant répétées tous les jours avec les enfants, semblent perméables à des phénomènes de transfert. Un exemple frappant concerne la date, où très peu d'enfants (y compris chez les 4 enfants du CM2) ont su nous donner leur date d'anniversaire dans l'ordre attendu en français (numéro + mois, par exemple *16 mai*, et non pas mois + numéro, *mai 16*, ordre utilisé en anglais), alors qu'il s'agit pourtant d'une routine qu'ils entendent quotidiennement.

Plus généralement, les étapes dans le développement que nous avons mis au jour indiquent bien que certaines structures pourtant fréquentes dans l'input sont tardives à émerger en français. Par exemple, le futur périphrastique, pourtant présent de manière massive (voir deuxième partie, chapitre IV) dans le discours scolaire, semble apparaître relativement tardivement. Nos données sont cependant peut-être trop limitées pour affirmer que l'input ne joue qu'un rôle minimal dans ces séquences d'acquisition. Il est donc difficile de décider si le type d'input affecte réellement le développement de la compétence de production : la complexité linguistique, ainsi que la proximité avec la

morphologie de la L1 (voir point ci-dessus) seraient peut-être, sur certains aspects, prioritaires. Un protocole du type de celui utilisé par divers chercheurs pour éliciter les temps verbaux (Schlyter 2008, Harley 1992) pourrait être utile ici, même si Schlyter a souligné l'intérêt, également, de recueillir des données de type conversationnel, car les données recueillies dans des protocoles plus stricts peuvent être biaisées par le type de tâche proposé.

L'une des questions guidant notre travail concernait également l'impact des conditions d'interaction en classe, dont la dimension collective et assez rigide du fait de la prédominance de la structure IRF pouvait éventuellement être perçue comme un frein à l'acquisition de la langue. La question principale que nous nous posions était de savoir si un guidage très contrôlé et resserré de l'interaction, a priori non recommandé en pédagogie des langues maternelles, était un obstacle à la production en français : le fait que les sollicitations des enseignants soient principalement des demandes d'achèvement, ou n'exigeant que des réponses simples (oui/non, un mot ou deux) n'étaient-elles pas un frein au développement de la compétence linguistique des enfants ?

Si au départ nous avons envisagé cet aspect sous l'angle de la contrainte, nous avons réévalué cette position à la fois au travers du fonctionnement des interactions en classe et des entretiens avec les enfants. Au vu des étapes du développement linguistique des enfants en français et de leurs stratégies pour aborder la L2, et du fait du manque de pairs francophones et d'un but social d'intégration pour apprendre la langue, il semblerait au contraire que ce type d'interaction resserrée fournisse une opportunité de guidage pour les enfants dans les premières étapes de leur acquisition du français. Outre l'impact de ces sollicitations sur l'apprentissage du lexique, par exemple, nous avons émis l'hypothèse, à confirmer, que les demandes d'achèvement dans le discours enseignant aidaient les enfants à segmenter et analyser certains constituants, comme les groupes nominaux, qui semblent produits très tôt sans déterminant.

En revanche, la dimension collective des échanges reste à nos yeux une contrainte pesant sur l'apprentissage, à plusieurs égards. En comparant nos résultats avec des études précédentes menées dans des milieux où les enfants sont en contact avec des enfants natifs de la langue employée à l'école (Wong Fillmore 1979, Grondin et White 1996), il semblerait que le principal impact des conditions d'interaction en classe réside dans la vitesse d'acquisition, plus lente que lorsque les enfants ont l'occasion (et l'obligation pour leur intégration) de fréquenter des pairs francophones.

D'autre part, nous avons pu voir, au travers de nos entretiens, certaines réactions que nous ne constatons pas dans le groupe classe : par exemple, dans le cadre d'interactions individuelles, les enfants manifestaient très rapidement leur incompréhension, alors que ce n'était pas le cas lors des séquences en classe. La dimension collective des échanges tend donc à "gommer" le fait que certains enfants n'ont pas nécessairement compris le contenu du discours enseignant.

L'interaction scolaire, dans sa dimension collective et dans les sollicitations qu'elle propose, demeure également une contrainte à partir du moment où les enfants commencent à être autonomes dans leur production et sont en mesure de fournir des énoncés plus développés. Dans nos entretiens avec les enfants de CM2, nous avons pu ainsi constater que les réponses aux questions simples ne posaient pas de problème particulier ; en revanche, dès qu'il s'agissait d'élaborer des énoncés plus complexes (narration), le récit était plus confus et les énoncés plus chaotiques (concordance des temps malaisée, organisation du discours confuse).

Autrement dit, dans les premiers stades de l'apprentissage, les schémas de l'interaction scolaire, combinés à des stratégies enseignantes pour faciliter la compréhension (gestes, questions en oui/non, demandes d'achèvement) nous semblent accompagner le développement linguistique de l'enfant – dans ce contexte précis où la L2 est absente de l'environnement social – plus qu'il ne l'inhibe. Plus tard, et ce dès le CP, il nous semble en revanche important de veiller à diversifier les schémas d'interaction et de garder des rituels du type "raconter son weekend" afin de donner l'opportunité de produire des énoncés plus longs et plus complexes en français.

Nous terminerons ici sur l'influence possible de la lecture sur le développement des capacités en français. Dans nos entretiens, l'une des premières questions que nous avons posée consistait à demander aux enfants ce qu'ils savaient dire en français. Nous cherchions avant tout à savoir si les enfants avaient suffisamment de recul sur ce qu'ils étaient capables de dire, hors-contexte d'interaction, en français. La plupart des enfants ont très bien su réagir à cette question. Mais ce qui nous a le plus interpellée, c'est que les réponses données évoluent selon les classes. En moyenne section, les enfants restituent, hors-contexte, les mots simples et routines qu'ils ont apprises par cœur (*bonjour, je m'appelle..., merci...*). En grande section, l'influence de l'environnement scolaire se fait sentir : les enfants se déclarent capables de dire des routines du type "est-ce que aller aux toilettes s'il te plaît", ou encore "like hello and goodbye and clean up time and stuff like that" ("*bonjour, au revoir et c'est l'heure de ranger et des trucs comme ça*"). Les réponses

données par les élèves de CP traduisent en revanche un rapport nouveau à la langue, que l'on ne trouve pas dans les réponses données antérieurement :

I: what can you say in French # what words can you say in French?

Hannah: mm many # lots of words

I: yeah # like what? # on top of your head (sic)

Hannah: les cheveux # les chiens # xxx many words in French # because I've been here for last year and I got xxx # **ma mon ton**
(Hannah, CP, 7)

"Ma, mon, ton" : ces déterminants font l'objet d'un enseignement explicite lors de l'apprentissage de l'écrit – nous avons ainsi assisté à une séance où l'enseignante demandait aux enfants de réfléchir aux "petits mots" qu'ils connaissaient, ce qui faisait référence, en ses termes, aux déterminants et prépositions. Bien que le bond qualitatif de la production en français oral semble se situer en amont du CP, soit avant le début formel de l'apprentissage de la lecture (milieu/fin de grande section), nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'entrée dans l'écrit aide sans doute les enfants à prendre conscience de certains phénomènes qui n'étaient peut-être pas saillants jusque là dans l'input qui leur était adressé. Cette hypothèse irait dans le sens de la "noticing hypothesis", selon laquelle l'on apprend mieux les phénomènes qui ont été repérés ou qui ont fait l'objet d'une attention explicite.

On résumera donc le rôle du contexte scolaire (input, conditions d'interaction) selon les principes suivants :

1- L'absence de pairs francophones, combinée à la dimension collective des échanges semble avant tout avoir un impact sur la vitesse d'acquisition, a priori plus lente que dans les situations où les enfants fréquentent des pairs natifs de la langue de scolarisation, à partir des données recueillies dans d'autres études comme Grondin et White (1996) ;

2- En l'absence d'une motivation sociale pour apprendre la L2, l'interaction scolaire fournit une source de guidage et d'étayage propice aux premiers stades de l'acquisition, en particulier par le biais des routines, du lexique et formules de la classe. À partir du moment où l'enfant est plus autonome dans sa production (CP), cette configuration pourrait néanmoins limiter les opportunités pour une parole plus complexe ;

3- Si les routines jouent un rôle dans le début de l'apprentissage, il semblerait néanmoins que leur emploi soit parfois confiné aux rituels et qu'elles peinent donc à être réemployées hors contexte (par exemple, les dates) ;

4- Il est à ce stade difficile de déterminer à quel degré le discours scolaire avec ses spécificités influence le développement linguistique, dans la mesure où des structures pourtant fréquentes (ex. futur périphrastique) tendent à apparaître tardivement chez les enfants ;

5- L'entrée dans l'écrit pourrait jouer un rôle, dont les modalités seraient à approfondir dans de futures recherches, dans le développement de la production linguistique en aidant les enfants à se focaliser sur des parties non saillantes des énoncés (déterminants, prépositions par exemple).

3. *Durée d'exposition : un facteur non décisif*

Une représentation intuitive de l'apprentissage d'une L2 chez les adultes consisterait à considérer la durée d'exposition comme un facteur déterminant dans le développement des compétences linguistiques : plus on est exposé à la langue, plus vite et mieux on l'apprend. Il serait donc logique de s'attendre à ce que les enfants ayant bénéficié le plus longtemps d'exposition au français (commencer en petite ou moyenne section, l'entrée étant uniquement obligatoire pour les anglophones à partir de la grande section) soient ceux dont la compétence linguistique en français est la plus développée. Deux éléments nous ont amenés à nous interroger sur ce lien présupposé entre durée d'exposition et compétence linguistique. Le premier provient des études en immersion, qui ont démontré que les enfants inscrits en programmes d'immersion moyenne ou tardive (à partir de 7 ans) rattrapaient assez rapidement les enfants scolarisés en immersion précoce (Genesee 2004). Cet argument illustre la position selon laquelle commencer l'apprentissage d'une L2 le plus tôt possible, dans ces conditions particulières d'acquisition, ne confère pas nécessairement plus d'avantages que chez les enfants plus âgés.

Le deuxième élément nous ayant orienté dans notre questionnement provient de nos observations. Certains enfants de grande section que nous avons observés débutaient en effet leur scolarisation bilingue et ne semblaient pas être en grande difficulté par rapport à leurs camarades ayant commencé en petite ou moyenne section. Nous souhaitons donc étudier plus en détail la corrélation entre développement de la compétence linguistique et durée d'exposition : selon nous, cette durée d'exposition à la L2 ne serait pas déterminante dans le développement de la compétence linguistique. Cette hypothèse rejoindrait alors l'idée, déjà évoquée lorsque nous avons analysé les conditions

d'interaction en classe, selon laquelle commencer une scolarité bilingue en étant plus âgé n'est pas nécessairement un handicap dans la mesure où l'enfant dispose de moyens supplémentaires pour aborder son apprentissage, dont une meilleure conscience métalinguistique, ou conscience d'apprentissage plus affinée, comme nous l'avons montré en amont.

À partir des stades que nous avons identifiés dans la production en français, et des dates d'entrée des enfants en école bilingue, nous avons donc cherché s'il existait une corrélation entre leur niveau de compétence linguistique en L2 et le moment où ils avaient commencé leur scolarité en école bilingue. Nous avons attribué à chaque enfant³⁴ un niveau de compétence linguistique puis trié nos résultats selon la durée d'exposition en français dont ils avaient bénéficié. Seuls deux enfants n'ont pas pu être pris en compte : pour l'un, en classe de moyenne section, nous ne disposions pas assez d'éléments pour le situer en français, et pour l'autre, en classe de CP, son stade en production ne pouvait être déterminé – il faisait à la fois preuve de structures complexes comme les dislocations tout en ayant de grandes difficultés d'expression par ailleurs. Pour que l'analyse puisse être la plus complète possible, nous avons également pris en compte les stades identifiés pour les stratégies de compréhension et de production. Nos données sont exposées dans le tableau 24.

³⁴ Seuls les enfants de la French International School (FAIS), pour lesquels nous avons pu obtenir les dates d'entrée dans l'école ont été pris en compte pour cette analyse, soit 28 enfants.

| Niveau | Nom | Langues | Age | STR CP | STR PR | Stades ling | Durée exp |
|--------|-----------|------------|------|--------|--------|-------------|-----------|
| MS | Carl | En | 4;4 | 1 | 1,5 | 1 | 3mois |
| MS | Lily | En | 4;2 | 2 | 2 | 1 | 3mois |
| MS | Danica | En | 4;5 | 2 | 2 | 1 | 3mois |
| MS | Natalie | En, Sp, Ar | 4;7 | 2 | 2 | 1 | 3mois |
| MS | Drake | En | 5;1 | 1 | 2 | 1 | 3mois |
| MS | Sandra | Ru, En | 4;10 | 2 | 2 | 1,5 | 3mois |
| MS | Bruce | En | 4;4 | 2 | 2 | 1,5 | 3mois |
| GS | Gayle | En | 5;8 | 1,5 | 2 | 1,5 | 3mois |
| GS | Violet | En | 5;10 | 2 | 3 | 1,5 | 1an3mois |
| GS | Clara | En, It | 5;4 | 2 | 2,5 | 2 | 3mois |
| GS | Charlotte | En | 6;3 | 2 | 3 | 2 | 3mois |
| GS | Vincent | En, Jp. | 6;7 | 2 | 2,5 | 2 | 1an3mois |
| GS | Sarah | En, Ru | 5;9 | 2 | 3 | 2 | 1an3mois |
| GS | Nathan | En | 5;8 | 2 | 2,5 | 2,5 | 3mois |
| GS | Skie | En | 5;11 | 2 | 2,5 | 2,5 | 1an3mois |
| GS | Owen | En | 6 | 2 | 3 | 2,5 | 1an3mois |
| GS | Daniel | En | 5;11 | 2 | 3 | 2,5 | 1an3mois |
| GS | Adrian | En, Sp | 5;4 | 2,5 | 3 | 2,5 | 1an3mois |
| CP | Andrea | En | 6;10 | 2 | 2,5 | 2,5 | 1an3mois |
| GS | Nancy | En, Sp | 5;6 | 2 | 3 | 3 | 1an3mois |
| CP | César | En | 6;8 | 3 | 4 | 3,5 | 1an3mois |
| CP | Hannah | En | 7 | 3 | 4 | 4 | 1an3mois |
| CP | Nathalie | En | 6;5 | 3 | 4 | 4 | 2ans3mois |
| CP | Cooper | En | 7 | 3 | 4 | 4 | 2ans3mois |
| CP | Ralph | En | 6;5 | 3 | 4 | 4 | 2ans3mois |
| CP | Alyssa | En | 6;7 | 3 | 4 | 4 | 2ans3mois |
| CP | Logan | En | 7 | 3 | 4 | 4,5 | 2ans3mois |
| CP | Alice | En | 7;7 | 3 | 4 | 5 | 1an3mois |

Tableau 24 *Durée d'exposition et stade de production en français*

Str Cp= stratégie de compréhension ; Str Pr = stratégie de production, Durée exp= durée d'exposition

Langues : En = anglais, Sp = espagnol, Ru = russe, It = italien, Ar = arabe, Jp = japonais

Les résultats de ce croisement de données sont contrastés, et semblent avant tout montrer qu'il existe une grande variabilité dans les parcours individuels du développement en L2 des enfants. Cela confirme ce que des auteurs comme Meisel (2008) ont déjà relevé : peut-être plus que dans d'autres domaines, l'apprentissage d'une L2 chez les enfants, dans des conditions pourtant a priori identiques, donne lieu à des parcours individuels assez différents.

Des enfants ayant bénéficié d'une durée d'exposition identique peuvent en effet faire preuve de compétences de production complètement différentes : le cas le plus parlant est celui de deux enfants de CP, Alice et Andrea. Toutes les deux ont commencé leur scolarité bilingue en grande section, et côtoient en classe des enfants ayant eu un an d'exposition supplémentaire par rapport à elles. Or Alice est la plus avancée du groupe d'enfants avec qui nous avons travaillé dans cette école (stade 5 en production, les autres enfants de CP étant au stade 4), alors qu'Andrea a encore de grandes difficultés et un profil linguistique (tant pour les stratégies que pour la compétence en production) proche des enfants de grande section (stade 2,5 en production).

Alice: et # Halloween c'était l'anniversaire de ma maman
 I: ah elle est née le 31 octobre ta maman # d'accord # et tu lui as offert quoi
 Alice: j'étais allée # trick or treating
 I: uh uh
 Alice: et ma et le le la sœur de # ma maman elle a venu # et mes amis l'a venu # et mon p'tit frère était un skunk
 (Alice, CP, 7;7, 1 an 3 mois)

I: uh uh okay mm et ce weekend qu'est ce que tu as fait
 Andrea: I don't really know how to say in French
 I: essaie tu peux juste dire des mots # si tu sais pas comment faire des phrases
 Andrea: I went to a movie # that's called bee movie
 I: tu as été au # cin-é-ma # donc tu peux dire alors vas-y je suis?
 Andrea: suis # allée en cinéma
 I: au cinéma # oui très bien # et tu as vu un film
 Andrea: et tu as vu un film
 (Andrea, CP, 6;10, 1 an 3 mois)

La majeure différence entre Alice et Andrea, outre la présence d'éléments plus complexes chez Alice (ici dislocation, imparfait) se situe au niveau de la compréhension : Andrea, dans le reste dans l'entretien, est beaucoup plus dans une démarche proche du décodage de l'input en français, comme on le voit ici via ses répétitions, tandis qu'Alice, ou les enfants de la même cohorte, ont une compréhension orale plus assurée. Un niveau seuil en compréhension semble donc nécessaire avant de pouvoir enclencher réellement la production.

Un autre facteur rentrant en compte est celui de l'âge, au tout début de l'exposition. À durée d'exposition identique (3 mois), les enfants de 5 ans et demi font déjà preuve de

stratégies différentes et sont un peu plus avancés en production que ceux de 4 et demi. Les enfants de moyenne section ayant seulement bénéficié de 3 mois d'exposition ne sont ainsi pas comparables aux enfants de grande section ayant bénéficié de la même durée de scolarité en français. Certains enfants de grande section n'ayant commencé à entendre le français que depuis 3 mois se trouvent ainsi au même niveau que leurs camarades ayant fait une moyenne section l'année précédente (1 an 3 mois). Ceci confirme l'idée selon laquelle l'enfant de 5 ans, 5 ans et demi est potentiellement mieux armé cognitivement pour appréhender la langue étrangère et son apprentissage. La différence se situe essentiellement dans les stratégies de production mises en œuvre par les enfants plus âgés : ils essaient en effet d'intégrer les routines apprises en classe et sont souvent plus pertinentes en discours que dans le cas des enfants de moyenne section, ou de prendre en compte ce que dit l'interlocuteur dans l'interaction pour le réutiliser ensuite.

Nous ne nions pas pour autant complètement l'impact a priori bénéfique d'une durée supérieure d'exposition, puisque ce qui ressort également de nos données, c'est que l'on a un "noyau" d'élèves qui se tiennent et sont dans la même fourchette de compétence linguistique (stade 2,5 pour les enfants de GS ayant bénéficié d'un an trois mois d'exposition en GS, stade 4 pour les enfants ayant bénéficié de 2 ans 3 mois d'exposition en CP). Mais il y a suffisamment d'enfants gravitant autour de ce noyau (soit parce qu'ils ont un niveau de production plus faible, soit parce qu'ils ont un niveau de production plus avancé) pour indiquer que la durée d'exposition, dans ce cas précis de scolarisation bilingue, ne semble pas être un facteur décisif.

Selon le tableau ci-contre, on pourrait également croire que les enfants ayant bénéficié du plus grand temps d'exposition au français sont, dans l'ensemble, ceux qui font preuve du meilleur niveau de production en français. Mais nous resterons prudente quant à une conclusion trop hâtive, où l'on affirmerait qu'une durée supérieure d'exposition est la garantie d'un développement linguistique satisfaisant. D'une part, d'autres enfants semblent avoir atteint le même niveau que ce "noyau" sans avoir bénéficié du même temps d'exposition au français (cf. Hannah, n'ayant fait qu'une grande section). D'autre part, l'un des enfants que nous avons retiré de notre analyse était en difficulté et avait pourtant suivi une moyenne et une grande section. Son développement linguistique, cependant, était atypique et nous soupçonnons, à la lumière de divers éléments aperçus en classe et lors de l'entretien, que ses difficultés étaient liées à d'autres problèmes, potentiellement d'audition. Malgré cette réserve, nous ne préférons pas

affirmer que le fait de débiter le plus tôt possible garantisse un développement linguistique sans difficultés.

Si la durée d'exposition ne semble pas représenter un facteur décisif dans le développement de la compétence linguistique, quels autres facteurs peuvent expliquer ces variations individuelles ? Les raisons peuvent être multiples : notre croisement de données fait apparaître, chez certains enfants, que les stratégies de compréhension ou de production peuvent jouer un rôle, notamment chez les enfants en difficulté, dont les stratégies sont légèrement en-deçà des enfants de la même cohorte. Cependant, comme nous l'avions mentionné en amont, il est difficile de déterminer si ce sont les stratégies qui influencent le développement linguistique, ou le développement linguistique qui va venir influencer les stratégies mises en place.

Nous avons également souligné le rôle de l'âge, une plus grande maturité chez les enfants de GS semblant permettre de rattraper le retard, en quelques mois, sur les enfants ayant déjà fait une moyenne section. La personnalité des enfants, également, peut rentrer en ligne de jeu. Enfin, le fait de maîtriser plusieurs langues autres que l'anglais semble également jouer un rôle, puisque nous avons déjà signalé que les enfants hispanophones semblaient plus avancés, en particulier dans des domaines linguistiques précis (Nancy et Adrian, en grande section). Dans ce cas, la typologie de la L1 semble influencer les stratégies mises en place, les enfants russophones ayant également ce type de profil, mais ne faisant pas preuve des mêmes stratégies de création lexicale, par exemple. On peut également penser à d'autres facteurs d'ordre psycholinguistique (mémoire, notamment), que nos données ne nous permettent pas de commenter mais qu'il serait intéressant de pouvoir investiguer.

Nos données sur le développement de la compétence linguistique, ainsi que nos conclusions sur le développement de la conscience plurilingue et de la conscience qu'a l'enfant de l'apprentissage de la L2 viennent rejoindre notre réflexion sur les conditions d'interaction en classe, où les enfants de moyenne ou petite section sont encore dans un apprentissage de l'écoute, de la prise de parole en groupe : l'avantage présumé des plus jeunes n'est pas certain, et commencer plus tard n'est pas un handicap pour tous.

Cela ne signifie pas, en revanche, que nous considérons que les enfants anglophones pourraient démarrer leur scolarité bilingue en français en classe de CP, avec les autres enfants ayant démarré en GS ou en MS (voire en petite section), puisqu'un temps est tout de même nécessaire pour que la compréhension de l'oral se développe, avant toute entrée dans l'écrit. La classe charnière, pour nous, semble être la grande

section, à la fois en termes de curriculum (travail sur les habiletés métalinguistiques et métaphonologiques en particulier, préparant à l'apprentissage de la lecture), de temps nécessaire pour rentrer dans la langue et développer les stratégies qui permettront ensuite de comprendre le maximum de l'input enseignant, et de conscience plurilingue et métalinguistique optimales pour débiter la scolarisation en langue étrangère.

CONCLUSION

Nous avons tenté, au cours de ce chapitre, de décrire l'émergence de la compétence plurilingue des enfants anglophones scolarisés en maternelle française, sous plusieurs facettes (conscience plurilingue, compétence stratégique, linguistique) et dans son aspect évolutif, tout en essayant de tenir compte de la complexité des divers facteurs en jeu, entre processus développementaux et influences de facteurs extérieurs tels que l'interaction scolaire, ou la durée d'exposition à la L2.

Bien que nos données soient de nature transversale, elles tendent à confirmer l'idée que nous avons évoquée lors de notre revue de la littérature, selon laquelle débiter l'apprentissage d'une L2 le plus tôt possible, dans ces conditions (interaction scolaire, sans l'appui des pairs natifs), n'est pas nécessairement un avantage, sans toutefois être un handicap.

En croisant à la fois les données sur le développement de la conscience plurilingue et du développement linguistique proprement dit, l'âge charnière semble ainsi être celui de cinq ans, cinq ans et demi, âge correspondant à la scolarisation en grande section, et âge où les enfants semblent être à même de prendre plus de recul par rapport à la langue comme objet d'apprentissage, grâce à une conscience linguistique plus fine, et des outils métalinguistiques qui se mettent progressivement en place (notion de mot, de syllabe...). Ce degré de conscience expliquerait pourquoi les enfants arrivant en grande section semblent rattraper leur retard au bout de quelques mois sur leurs pairs ayant bénéficié d'une année antérieure de scolarité en français.

Nos données confirment également le fait que le développement de la compétence linguistique dans un cadre tel que la maternelle bilingue se rapproche plus des modalités du développement d'une L2 chez les adultes, comme constaté dans d'autres études avec un public similaire (Harley 1992, Weber et Tardif 1991, Schlyter 2008, Paradis et Crago 2004). Notre but, par rapport à ces études, était également de fournir une vision plus précise des débuts d'acquisition, c'est-à-dire avant six ans, à des durées d'exposition au français variables.

À partir de cette vue d'ensemble des itinéraires d'acquisition du français entre 4 et 7 ans, nous suggérons que la différence principale avec les adultes réside cependant dans la vitesse d'acquisition dans les premiers stades de production orale. Ce constat reste à confirmer par le biais d'études longitudinales plus précises, et est pour l'instant

uniquement valable pour les domaines étudiés ici (lexique, morphosyntaxe) ; il est possible, d'après les tâches de répétition que nous avons effectuées avec les enfants mais que nous n'incluons pas ici, qu'un domaine tel que la phonologie présente un développement plus rapide que celui des adultes.

En termes didactiques, ces analyses tendent donc à confirmer qu'une intégration d'éléments propres à l'enseignement des L2, prenant également en compte la façon dont les jeunes enfants abordent l'interaction en L2 (répétition, traductions spontanées, travail d'inférence pour la compréhension) peuvent fournir une ligne de conduite pour une pédagogie adaptée à l'enseignement bilingue en maternelle. Le chapitre suivant visera à apporter un ensemble de propositions en suivant ce principe, et en prenant à la fois en compte des conditions d'interaction propres à l'école et des aspects du développement de la compétence plurilingue des enfants de 4 à 7 ans.

CHAPITRE II. RETOMBÉES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

A. Propositions didactiques

Nos données ont permis de mettre en évidence que le développement du français chez les élèves scolarisés en enseignement bilingue de type immersif s'inscrit dans le cadre spécifique de l'acquisition d'une L2 chez les enfants, invalidant les comparaisons approximatives avec d'autres modes d'acquisition : l'apprentissage de la L2, dans ce contexte, ne saurait ni être comparé au développement de la langue maternelle, ni à celui du bilinguisme en milieu familial. Il se distingue également des contextes d'acquisition de la langue seconde où les enfants peuvent interagir avec des pairs natifs.

Adopter ce cadre permet d'éviter tout lyrisme excessif quant à l'apprentissage d'une L2 par de jeunes enfants et de se garder de toute représentation idéalisée de l'enseignement bilingue précoce : l'apprentissage de la L2 dans ce contexte n'est ni spécialement facile ou rapide, et la jeunesse des enfants peut parfois être une contrainte plutôt qu'une aide (manque de stratégies mnésiques, d'écoute, de conscience et d'outils métalinguistiques pour envisager la langue comme objet d'apprentissage).

Ce cadre permet également de donner un point de départ quant à l'élaboration d'une didactique adaptée à l'enseignement bilingue de type immersif. En maternelle bilingue, il ne s'agit pas d'aider l'enfant à enrichir, complexifier un répertoire déjà existant, mais bien de lui apprendre à s'exprimer dans une langue qu'il ne connaît ni ne pratique en famille. Or, le bain linguistique seul et les situations de communication authentiques ne sont pas entièrement suffisants pour que l'apprentissage se déroule dans des conditions optimales. En considérant la L2, ici langue de scolarisation, comme langue étrangère, alors une articulation entre pédagogie de la langue maternelle (pour les contenus académiques) et pédagogie des langues étrangères devient possible.

Le pivot d'une didactique adaptée à l'enseignement bilingue consiste donc, selon nous, à intégrer des éléments d'une pédagogie propre à l'enseignement des langues étrangères à la tradition pédagogique en maternelle française. Cela signifie que l'enseignant endosse un rôle supplémentaire, celui de professeur de langue, avec des techniques et des stratégies d'enseignement qui sont propres à l'enseignement des langues étrangères.

Il ne s'agira pas, bien entendu, de considérer que les méthodes de FLE qui existent pour les adultes ou pour les adolescents à l'école sont transférables à la maternelle bilingue, les buts communicatifs et processus d'apprentissage étant différents. Mais il s'agira plutôt d'adopter une démarche propre aux enseignants de langue, pressentie par les acteurs sur le terrain, mais obscurcie par les représentations de l'apprentissage en immersion qui se déroulerait "tout seul", par simple bain linguistique.

Trois facteurs viennent en effet distinguer l'enseignement bilingue précoce d'autres modes d'apprentissage du français : d'une part, la L2 est langue de scolarisation. En ce sens, les buts communicatifs sont différents non seulement d'un apprentissage du français par les adultes, mais également d'une initiation précoce à une langue étrangère. Les méthodes de FLE diffèrent dans la structuration de leurs contenus, mais visent en général, dans leurs premières unités, à apprendre à se présenter ou à caractériser/décrire quelqu'un, à dire ce que l'on aime, ce que l'on aime pas, mais également à comprendre assez rapidement des situations de communication telles qu'un entretien au téléphone, une annonce d'aéroport, ou autres contextes n'ayant aucune pertinence pour le contexte scolaire pour de jeunes enfants. Les manuels de FLE pour le primaire (par exemple *Grenadine*) sont plus ancrés dans l'école et partent de situations de communication plus intéressantes dans notre contexte, mais ils sont destinés à des enfants plus âgés, sachant déjà lire et écrire, et ne sauraient être suffisants pour couvrir l'ensemble des situations rencontrées en scolarisation.

D'autre part, ces buts communicatifs propres à l'école influent sur les structures à cibler : très tôt, l'enfant doit être en mesure, par exemple, de poser des questions ou de demander la permission de faire quelque chose, ce qui ne viendrait pas nécessairement en premier dans la structuration des contenus dans un contexte de FLE. Il s'agit également de comprendre très rapidement les consignes, ce qui implique non seulement le matériel de la classe, mais également les verbes et la syntaxe de l'injonction ou des injonctions atténuées, comme décrites en deuxième partie, chapitre IV.

Enfin, le mode d'acquisition de la L2 par de jeunes enfants dans ce contexte, plus lent que chez les adultes ou que chez les enfants en contact avec des pairs natifs, impose une progression ou une structuration différente des contenus de ce qu'on l'on pourra habituellement trouver en FLE. Par exemple, la plupart des méthodes de FLE proposent dès les premières unités de travailler sur les déterminants (définis, indéfinis, genre du nom), la conjugaison des verbes, le vouvoiement et le tutoiement, et font intervenir dès le départ des schémas de phrases complètes. Dans notre cadre où les enfants passent par

différentes étapes (apprentissage par cœur de routines, mots isolés, puis phrases), ces problématiques n'apparaissent que beaucoup plus tardivement et il y a donc besoin d'une structuration pas à pas, pensée spécifiquement pour ce cadre d'acquisition.

Nous proposerons donc, dans le chapitre suivant, plusieurs éléments issus de notre travail, permettant de donner quelques fondements à ce que serait une didactique de la maternelle bilingue, à la fois du côté des stratégies enseignantes (comment adapter et penser sa pratique à un public non-francophone), mais également des objectifs à atteindre et d'une progression possible pour les enfants, entre le début de leur exposition et leur entrée en CP. Nous terminerons sur une réflexion autour des enjeux de formation que représente ce cadre d'enseignement.

1. Stratégies d'enseignement en maternelle bilingue

Penser l'enseignant de maternelle bilingue comme professeur de langue ne va pas nécessairement de soi. Lors de nos entretiens, si les enseignants avec qui nous avons travaillé ont tous accepté de considérer leur fonction sous cet angle, beaucoup se sont empressés d'ajouter qu'ils étaient "beaucoup plus". Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de considérer les dispositifs d'enseignement bilingue comme des écoles de langue où il serait simplement question d'instiller quelques notions de français à des enfants à raison de quelques heures par semaine, ni de nier le rôle et les responsabilités beaucoup plus larges des enseignants de maternelle (socialisation, préparation à la lecture, à l'écriture, apprentissages académiques divers). Il s'agit simplement de prendre en compte que ces contenus académiques sont enseignés à travers une langue que les enfants ne maîtrisent pas, qu'ils n'apprendront pas uniquement par simple exposition, et qu'une démarche propre à l'enseignement des langues étrangères, articulée aux pratiques habituelles de maternelle, est nécessaire à ce que l'apprentissage de la langue de scolarisation se déroule dans de bonnes conditions.

En quoi consiste cette démarche d'enseignant de langue ? C'est, tout d'abord, comme le souligne Francine Cicurel (1990), avoir le souci de "faire comprendre" et "faire produire", c'est-à-dire mettre en œuvre des stratégies pour se faire comprendre (aménagements du discours, supports non-verbaux) ou pour que les élèves participent, en pensant en termes de gestion de l'interaction (faire en sorte que tout le monde participe en L2, et donner les moyens linguistiques pour que cette participation soit possible). C'est également penser en termes de structures-cibles, de structuration ou de progression dans

les contenus linguistiques, et être à l'affût de tout contenu linguistique potentiellement intéressant dans n'importe quelle situation : lexicale, mais également syntaxe, ou encore phonèmes et intonation. En ce sens, les exercices ou activités propres aux classes de langues peuvent également être intégrées à une pédagogie en maternelle : activités de répétition, exercices structuraux, tâches visant à réintégrer du vocabulaire ou des structures vues précédemment, activités d'écoute et de compréhension orale.

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des stratégies pouvant être mises en place en suivant cette démarche, à partir de nos observations et conclusions.

Tableau 25 *Stratégies d'enseignement en maternelle bilingue*

| <p align="center">Méta-stratégie : penser en tant que professeur de langue → 'faire comprendre, faire parler' → fixer des objectifs linguistiques (lexique, syntaxe) pour chaque séquence</p> | |
|---|---|
| <p>Aménager le cadre de la maternelle à l'enseignement bilingue</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Tirer parti des activités porteuses d'échange à la maternelle (rituels, interactions individuelles en atelier) - Réinventer/réorienter/adapter les exercices traditionnels (ex: la dictée à l'adulte peut fonctionner en L1/L2) → toute interaction se double d'un enjeu langagier (en cercle, en atelier, dans les moments de transition en tête à tête avec les enfants...) |
| <p>Gérer l'interaction</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Privilégier les sollicitations individuelles aux sollicitations collectives (risque de prise de parole par les plus avancés ou les francophones) - Distribuer la parole de façon "polyphonique" (faire participer plusieurs élèves individuellement à partir d'une même sollicitation/question) - Profiter des moments d'atelier pour générer des interactions individuelles et y intégrer des moments de langage - Tirer profit des rituels pour maximiser les opportunités d'interaction et de prise de parole, même dans le registre du par cœur - Penser les rituels en termes de potentiel interactionnel et de structures cibles mises en jeu (ex: faire poser des questions aux enfants lors de la météo, faire répondre par une phrase complète de type "<i>je suis là</i>" lors de l'appel) - Garder les rituels porteurs d'interaction et dépassant les schémas IRF lorsque les enfants sont plus autonomes en production (ex. raconter son weekend) - Profiter de la structure IRF (question/réponse) pour solliciter les premières productions en français des enfants, au travers de demandes d'achèvement par exemple - Se dégager de la structure IRF (demander des réponses dépassant un mot ou deux) lorsque la production orale commence à être autonome, afin de maximiser les opportunités d'interaction |
| <p>Gérer les langues en présence</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Éviter de prétendre que l'on ne parle pas la L1 des enfants (les enfants ont conscience très tôt des langues parlées par les adultes) et se dégager des postulats artificiels comme "une personne, une langue" - Considérer la L1 des enfants comme ressource : pour les enfants, la L1 est un outil par lequel leur réflexion se construit ; pour les enseignants, l'alternance codique est une stratégie d'enseignement à part entière, qui aide à la fois à la compréhension du discours en français mais également à créer du lien avec les enfants - Prendre en compte et valider les traductions spontanées des élèves, ou leurs productions en L1, de façon à encourager la verbalisation en L1 de ce qui a été compris en français (L1 = moyen de vérifier la compréhension en L2 lorsque la production en L2 n'est pas engagée) - Anticiper les structures de la L1 qui seront transférées puis potentiellement fossilisées en L2 en fin de primaire - Comparer la L1 et la L2 |

| | |
|--|--|
| <p>Faciliter la compréhension du discours en L2</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Garder en tête qu'il existe une incertitude quasi-constante quant au sens de ce qui est dit en L2. Tout ou partie du discours enseignant peut potentiellement être non compris (le verbal ne peut être tenu pour acquis) - Utiliser les supports multimodaux (images, gestes) en prenant garde aux décalages/ambiguïtés entre les supports et ce qui est dit - Apprendre aux enfants à s'appuyer et à se repérer dans les indices présents dans la situation (contexte, illustrations, indices visuels, mimiques, ton de la voix) pour anticiper le sens du message verbal - Réfléchir au choix des supports : pour les albums, adapter le langage utilisé (repérer les mots difficiles, les élucider, proposer des mots plus simples) ; veiller à ce que les illustrations soient lisibles (peut-on comprendre l'histoire en s'appuyant en partie sur les illustrations?) - Aménager son discours : emphases, intonations marquées, théâtralisation ; énoncés courts, structures récurrentes, reformulations, expansions métalinguistiques (paraphrases, synonymes, définitions), auto-répétitions, alternance codique - Vérifier la compréhension explicitement - Prêter attention à l'ambiguïté de certaines questions (ex: questions en "<i>qu'est ce que...</i>", visant soit le signe, soit le signifié) - Prêter attention aux supports en "syntaxe adaptée" en français, adaptée aux structures des enfants francophones, mais pas nécessairement du public national à qui l'on enseigne (ex : dislocations, fréquentes en français, non-canoniques en anglais) |
| <p>Amorcer la production en L2</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir peur de la répétition comme exercice (jouer sur les voix, les intonations pour la rendre plus ludique) - Penser les rituels, chansons et comptines en tant que porteurs des premières productions. S'appuyer sur les cadres syntaxiques de ces rituels (ex: appel – je suis là/je ne suis pas là/elle est là/ elle n'est pas là: travail sur le verbe être à la première et troisième personne, travail sur la négation) - Veiller à réemployer, réinvestir les structures vues dans les routines ou les chansons dans d'autres contextes - Intégrer les questions à visée métalinguistique dans la situation (ex: en atelier, au lieu de demander "qu'est ce que c'est?" pour éliciter le nom d'un objet, demander "qu'est-ce que tu vas prendre/utiliser maintenant?") - Donner des structures "à trous" (cf. exercices structuraux) pour favoriser la construction de phrases complètes, pouvant viser le lexique nominal ou verbal, mais également certains cadres syntaxiques (ex: "aujourd'hui j'ai mis + déterminant + nom + adjectif") - Varier la cible des sollicitations (pas uniquement le lexique nominal ; penser aux verbes, adjectifs, prépositions...) - Valider positivement toute tentative de production en L2, même erronée, de façon à encourager la production en L2 (ex: "c'est bien X, tu essaies de dire des mots en français") |
| <p>Apprendre à interagir en L2</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre et encourager à signaler que l'on ne comprend pas - Apprendre et encourager à demander le sens d'un mot en L2 - Encourager la prise de conscience des buts d'apprentissage de la langue (ex: faire comprendre les buts métalinguistiques sous-jacents à certaines questions) - Encourager la prise de conscience plurilingue (qu'est ce qu'une langue étrangère, qui parle quoi, ou, comment, avec qui, que veut dire parler une autre langue...) |

Ces stratégies peuvent donner quelques repères et quelques grandes lignes directrices pour aménager sa pratique pédagogique à l'enseignement bilingue en maternelle. Pour gérer le projet d'apprentissage de la langue qui accompagne la scolarité bilingue, une réflexion supplémentaire est nécessaire : une fois ces stratégies mises en place, quels objectifs linguistiques peut-on se fixer ?

2. Objectifs et référentiels d'évaluation

De nombreux documents d'accompagnement pédagogique pour les enseignants en maternelle immersive au Canada sont disponibles sur Internet (voir, par exemple, les documents proposés par les provinces de Terre Neuve-Labrador 2010, Alberta 2008, British Columbia 1997). Cependant, si ces documents sont assez riches et fournissent un certain nombre de pistes quant aux activités à mettre en place en maternelle immersive, les grilles d'évaluation qu'ils proposent sont toutes de natures différentes et détaillent rarement les étapes par lesquelles les enfants sont censés passer pour aboutir à l'objectif principal, qui est la maîtrise de l'oral en français.

À partir de ces documents et de nos conclusions, nous proposons quatre stades pour situer la compétence en français des enfants. Ces stades incluent non seulement le parcours d'acquisition des enfants, mais également les stratégies qu'ils mettent en place pour interagir en français. Ces quatre stades peuvent servir de base à des grilles d'évaluation, ou plus largement fournir une liste d'objectifs à atteindre avant le CP en français, le but principal de la maternelle étant d'amener l'enfant à interagir en L2 pour progressivement devenir autonome tant dans sa compréhension que sa production orales avant de débiter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en L2.

| STADES | OBJECTIFS | L'élève... |
|----------------|---|--|
| Stade 1 | <p>Interagir en L2</p> <p>Entrer dans la L2</p> <p>Développer une attitude positive vis-à-vis de la L2</p> | <ul style="list-style-type: none"> • participe aux activités en L2 • manifeste de l'enthousiasme, de l'appréciation quant aux activités en L2 • réagit à la L2 via sa langue maternelle • manifeste une curiosité vis-à-vis du discours en L2 • est dans des conditions d'écoute et d'interaction favorables (il reste sur place, regarde l'enseignant ou l'assistant quand il parle en français, respecte les tours de parole) • reproduit les comptines, les rituels • est volontaire pour interagir en L2 • montre ce qu'il sait dire en L2 |
| Stade 2 | <p>Asseoir la compréhension orale en L2</p> <p>Se dégager progressivement du par cœur/ de la répétition</p> | <ul style="list-style-type: none"> • fait preuve de stratégies de compréhension: s'appuie sur les indices présents en situation (gestes, illustrations, mimiques...), produit des hypothèses en L1 par inférence, anticipe le message verbal par rapport à ce qu'il connaît déjà • parvient à restituer en L1 le sens global de ce qui a été dit si le sujet est familier • peut reformuler en L1 ce qui a été compris et demande à l'adulte de confirmer • signale qu'il n'a pas compris • comprend les consignes simples de la classe (matériel, tâches, comportement...) • en production : participe aux rituels, parvient à dire des phrases toutes faites, peut dire des mots courants (oui/non, merci/s'il te plait, bonjour/au revoir, couleurs...) |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| <p>Stade 3</p> | <p>Compréhension globale du message verbal en L2 Engager la production orale en L2</p> | <ul style="list-style-type: none"> • parvient à décontextualiser progressivement certains éléments vus dans les routines/chansons/rituels pour les réemployer dans d'autres contextes • essaie de répondre en français même s'il s'agit d'un seul mot (utilisation en-dehors des routines et des situations d'interaction simples) • utilise volontiers les mots et expressions connus • peut intégrer des mots en français dans ses énoncés en L1 • emploie les routines courantes (est-ce que je peux boire/aller aux toilettes/...) • prend progressivement plus de risques en français en utilisant petit à petit un cadre syntaxique plus élaboré • répète l'adulte lorsque celui-ci propose des reformulations en L2 |
| <p>Stade 4</p> | <p>Autonomie en français (compréhension et production)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • répond systématiquement en L2 même s'il peut y avoir ponctuellement recours à la L1 • maintient l'interaction en L2 et fait preuve de stratégies pour interagir en L2 (paraphrases, simplification du message, recours ponctuel à la L1) • tente de faire des phrases complètes, même si celles-ci s'appuient sur le cadre syntaxique ou sémantique de la L1 • complexifie progressivement sa syntaxe (dislocations, subordonnées, variété dans les temps utilisés) • peut parler du passé, du futur • signale en L2 qu'il ne comprend pas • réintègre dans son discours ce que l'adulte propose lors de reformulations en L2 |

Tableau 26 *Objectifs pour les enfants non-francophones en maternelle bilingue (première année de maternelle française à début de CP)*

Le tableau 26 présente les objectifs à atteindre entre la première année de maternelle française et le début de CP, et représentent les différentes étapes d'utilisation de la L2, de l'entrée dans la langue à la production orale quasi-autonome. Nous n'avons volontairement pas indiqué de classe (MS, GS...) pour chaque étape car tout dépend du moment où l'enfant commence sa scolarisation en français. On a vu, à travers nos analyses, que le stade 1 (interagir en L2, entrer dans la langue) était ainsi beaucoup plus rapide pour les enfants débutant directement leur scolarité bilingue en grande section. Ces objectifs généraux, cependant, ne répondent que partiellement à la question de la structuration des contenus linguistiques à enseigner. Le point suivant proposera quelques orientations quant aux structures et au lexique pouvant être visés dans ces premières années d'enseignement bilingue.

3. *Contenus linguistiques*

Contrairement aux situations d'enseignement du français à des adultes ou adolescents, peu de manuels existent pour enseigner le français aux enfants, et encore moins à destination des très jeunes enfants ne sachant pas encore lire ni écrire. Il existe donc peu de ressources disponibles pour les enseignants en maternelle bilingue pour les guider à structurer les contenus et l'apprentissage du français de leurs élèves, et les enseignants débutant dans ce type de contexte peuvent se sentir frustrés devant ce manque : par où commencer ? Quelles structures viser ? Quel vocabulaire travailler ?

Dans les écoles observées, le manuel *Tatou le matou* était cependant utilisé en grande section, et les enseignants avec qui nous avons travaillé semblaient convaincus de son impact positif sur le développement des compétences de production des enfants (voir annexe 6 pour la structuration des contenus proposée par ce manuel). Une programmation des contenus semble donc être possible, et souhaitable pour aider les enfants à s'appropriier la L2.

Le challenge, en enseignement bilingue, consiste à proposer une structuration des contenus qui soit à la fois en adéquation avec les buts et besoins communicatifs propres à la situation scolaire, mais également avec le déroulement de l'acquisition chez les enfants, plus lent que chez les adultes. Nous orienterons nos propositions de contenus linguistiques à viser selon trois grandes catégories : nous dégagerons dans un premier temps les actes de langage en jeu en maternelle bilingue, de façon à déterminer les besoins communicatifs des enfants et les structures cibles qui peuvent être travaillées en

priorité. Afin de pouvoir réaliser ces actes de parole, un certain bagage lexical et syntaxique est nécessaire, aussi proposerons-nous une liste de thèmes et de points grammaticaux que les enseignants pourront intégrer au cours de leurs séquences.

a. Actes de langage

Ce que nos observations ont permis de mettre en évidence, c'est qu'en enseignement bilingue, les actes de langage propres à la scolarisation s'accompagnent également d'actes de langage en lien avec le travail sur la langue : dire que l'on n'a pas compris, demander le sens d'un mot, demander de répéter font également partie du répertoire de fonctionnement de l'école. La liste que nous proposons ici n'est pas exhaustive, mais vise à répertorier les besoins communicatifs prioritaires des enfants en maternelle bilingue.

Tableau 27 *Actes de langage*

| | |
|---|---|
| Saluer | Bonjour + prénom / au revoir À bientôt / à plus tard / à tout à l'heure |
| Accepter | D'accord / Oui |
| Demander/remercier | Merci / s'il te plaît |
| Se présenter | Je m'appelle... Mon prénom, c'est.... Moi, c'est / moi, je suis.... + variations sur les pronoms (il/elle s'appelle, tu t'appelles...) J'ai ans |
| Se désigner/ désigner quelqu'un | C'est moi/toi/lui/elle/eux/elles C'est à moi/toi/lui/elle/eux/elles (<i>ex: tour de jeu</i>) |
| Dire si l'on a un problème | J'ai froid/chaud/faim/soif/peur/mal J'ai mal à + partie du corps Je suis malade/fatigué Ça va (bien)/ça (ne) va pas Je ne me sens pas bien Je suis triste/fâché X m'a fait mal / tapé/ mordu... |
| Demander quelque chose/l'autorisation de faire quelque chose | Est-ce que je peux.../Je peux.... + infinitif [aller aux toilettes, boire, sortir, jouer, faire/avoir quelque chose....] ? + variation sur les pronoms (est-ce que l'on peut...) Est-ce que je dois/ l'on doit + infinitif ? Est-ce qu'il faut + infinitif ? |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Décrire ce que l'on voit/entend... | C'est.../ ça, c'est Il y a ... Je vois... / j'entends... Je/il/elle fais/t.... | | | |
| Décrire ce que l'on doit faire | Je dessine/je découpe/je colle/ j'entoure.... + variation sur le pronom (<i>on</i> dessine) + prépositions (avec... sur... dans... autour...) + expression du but (pour + infinitif) + variations sur les temps (ce que l'on a fait, ce que l'on fera) lorsque la production est plus avancée | | | |
| Décrire ce qui nous appartient | C'est à moi/lui/elle C'est le + objet + de + prénom | | | |
| Dire que l'on n'a pas compris | Je ne comprends pas Je n'ai pas compris Est-ce que tu peux/ tu peux répéter s'il te plaît? C'est quoi, X? Qu'est ce que c'est, X? Ça veut dire quoi, X? Qu'est-ce que ça veut dire, X? | | | |
| Dire que l'on sait/ qu'on ne sait pas | Je sais / moi je sais Je (ne) sais pas Je ne suis pas sûr(e) | | | |
| Participer aux rituels | <u>Météo</u> Il fait beau Il pleut / il neige Il y a du vent / du soleil | <u>Appel</u> Je suis là X est là X n'est pas là X est absent | <u>Date</u> (Aujourd'hui), c'est [+ jour +numéro + mois] (Aujourd'hui,) nous sommes... | <u>Weekend</u> J'ai fait... Je suis allé(e) à /chez... J'ai joué à/avec... |

La plupart de ces actes de langage présentent en réalité un certain niveau de complexité linguistique (par exemple, les questions en "est-ce que", qui requièrent que l'enfant sache déjà faire une phrase complète, ou les structures faisant intervenir des dislocations). Au vu du développement de la compétence de production en français des enfants, il serait irréaliste de vouloir exiger ces structures dès les premiers mois d'exposition ; néanmoins, un premier apprentissage de ces formules comme "phrases toutes faites" (c'est-à-dire, un apprentissage relevant du par cœur, non-analysé) est sans doute envisageable.

b. Lexique

Nous avons souligné, lors de l'analyse quantitative du discours enseignant, deux phénomènes concernant le vocabulaire : d'une part, les sollicitations des enseignants paraissent essentiellement cibler des éléments nominaux, alors que les élèves, dans le même temps, semblent éprouver plus de difficultés à manipuler les verbes, et, d'autre part, une grande attention est portée sur des cibles qui peuvent être considérées comme spécialisées ou spécifiques à un contexte précis (un exemple récurrent, dans notre corpus, concernait le mot *citrouille*, lié à une thématique particulière).

Nous avons donc suggéré de veiller à ce que les verbes, notamment les verbes dits nucléaires ou verbes polyvalents, ne soient pas négligés dans l'apprentissage du lexique, et avons également proposé de raisonner à partir de cibles lexicales prioritaires : si un terme que l'on peut considérer comme spécialisé fait l'objet d'une séquence particulière, en profiter pour travailler tout autant des termes courants qui lui sont associés, comme dans le tableau suivant (extrait de notre deuxième partie, chapitre IV).

| Cible "spécialisée" | Cibles lexicales prioritaires |
|---------------------|---|
| Citrouille | Formes → rond, grand, gros, petit... |
| | Champ lexical de la cuisine → soupe, tarte, couteau, plat, bol... |
| | Quantifieurs → un peu de, de la, un morceau de |
| | Couleurs → orange, jaune, marron, foncé, clair |
| | Corps humain → bouche, yeux, nez, oreilles |
| | Verbes → creuser, décorer, faire peur... |

Nous avons également proposé, en suivant les travaux de Philippe Boisseau, de sélectionner, par thème, une série d'items lexicaux les plus fréquents et les plus prioritaires (cf. exemple en annexe 5). Nous nous contenterons ici de dégager les thèmes qui nous paraissent porteurs d'intérêt en maternelle, la liste pouvant en réalité être virtuellement infinie. Nous avons pris soin d'y inclure le thème "les langues", qui ne se retrouve pas nécessairement dans de ce type de liste (voir chez Boisseau 2005, ou dans les documents d'accompagnement canadiens mentionnés ci-dessus, notamment ceux de Terre Neuve Labrador 2010).

Nous proposerons également ici une liste des verbes les plus fréquents, indépendamment des thèmes travaillés, ainsi que les adjectifs.

Thèmes

| | | |
|---------------------------------|-------------------------|--|
| les couleurs | les jours de la semaine | les métiers |
| les chiffres | les mois de l'année | les émotions |
| le matériel de la classe | les saisons | les relations spatiales (prépositions de lieu) |
| l'école | la météo | l'environnement (mer, forêt, montagne, campagne, ville...) |
| la famille | les formes | les transports |
| les vêtements | les aliments | les fêtes |
| les parties du corps | la cuisine | ... |
| les langues | la maison | |
| les 5 sens | les animaux | |
| le déroulement d'une journée | les jeux | |
| | les sports | |

Verbes

| | |
|-------------------------------|---|
| Auxiliaires et copules | être/ avoir / aller (aller + infinitif) |
| Modaux | pouvoir, vouloir, falloir, devoir |
| Manipulation | faire, mettre, prendre, tenir, laisser, ramasser tirer, pousser |
| Mouvement | aller, venir, courir, marcher, rouler, tourner s'asseoir, se lever descendre, monter danser, sauter |
| Transfert | donner, laisser, aider |
| Communication | dire, demander, parler, raconter, crier, répéter |
| Perception | voir, regarder, écouter, entendre, sentir, toucher |
| Cognition | savoir, connaître, croire, comprendre se rappeler, se souvenir chercher, trouver |
| Activités diverses | manger, jouer, travailler, attendre commencer, finir, arrêter s'habiller/se déshabiller gagner / perdre se laver fermer/ouvrir |
| Consignes | dessiner, colorier, couper/découper, coller, peindre entourer, souligner lire, écrire, chanter ranger montrer |

Adjectifs et adverbes

| | |
|---|--|
| couleurs | content / triste, fâché (oral : pas content) |
| petit / grand, gros | heureux/malheureux |
| facile/difficile | léger /lourd |
| beau, joli /laid (oral : pas beau) | seul / ensemble |
| bon / mauvais | étrange, bizarre / normal |
| vrai / faux | fatigué, malade / en forme |
| froid / chaud | fort / faible |
| assis / debout | nouveau, neuf / vieux |
| calme / agité | fini / commencé |
| doucement, lentement / rapidement, vite | possible / impossible |
| court/ long | rond, carré, rectangulaire... |
| pareil/ différent | |

Ces listes valent à la fois pour la compréhension orale, et, à terme, la production orale. Ils pourraient éventuellement faire l'objet d'un cahier de vocabulaire, sur le principe des premiers imagiers ou dictionnaires illustrés : comme nous l'avons montré lors de nos analyses sur la perception de la langue par les enfants, beaucoup d'entre eux semblaient considérer la langue comme un tout fini, composé d'un ensemble de mots ("*I don't know all the words in French yet*", "*je sais déjà presque tous les mots en anglais*", cf. chapitre précédent). Disposer d'un cahier où seraient répertoriés les mots vus en classe permettrait d'une part de constater comment le vocabulaire (compris ou produit) s'étoffe au fur et à mesure de l'année, et permettrait également de fixer sur le papier le travail lexical effectué au cours d'année. Les enfants pourraient également ramener ce cahier à la maison, et ainsi le consulter ou le compléter (ajouter des illustrations, des découpages...) avec leurs parents de façon à manipuler et se remémorer certaines cibles lexicales en-dehors de l'école.

c. Morphosyntaxe

Le développement de la morphosyntaxe est peut-être le point le plus délicat pour proposer une progression ou une programmation des contenus. Comme mentionné plus haut, certains actes de langage fréquents à l'école et dont les élèves ont besoin font intervenir des structures assez complexes (syntaxe de l'interrogation, verbes pronominaux), que les enfants ne maîtriseront réellement en production qu'assez tard. D'autre part, les programmations possibles en français langue étrangère ne nous sont ici quasiment d'aucun recours, puisqu'elles proposent en général de se familiariser avec des

phénomènes assez complexes de la langue française dès les premières unités (genre des noms, des adjectifs, tutoiement/vouvoiement), qui peuvent être enseignées chez les adultes parce qu'ils peuvent s'appuyer sur l'écrit et sur une conscience grammaticale beaucoup plus développée que chez les enfants. Les manuels de FLE prévus pour les 5-8 ans se distinguent à cet égard (à titre d'exemple, le contenu des manuels *Tatou le matou* et *Grenadine* sont inclus en annexe 6), mais ne sont pas très nombreux sur le marché et ne couvrent pas nécessairement tous les aspects que nous avons pu relever dans les productions des enfants.

Les points que nous proposons ici visent à fournir quelques pistes de travail pour aider les enfants dans l'émergence de leur syntaxe et dépasser la production d'items lexicaux seuls, en-dehors des premières productions qui relèvent du par cœur (routines comme "je m'appelle...") et à partir du moment où ils parviennent à produire des mots isolés. Ces structures peuvent être intégrées, tout comme le lexique, comme objectifs linguistiques des séquences thématiques prévues par l'enseignant. Nous les proposons ici dans un ordre qui prend à la fois en compte la complexité linguistique et les itinéraires d'acquisition décrits dans le chapitre précédent.

Les astérisques désignent les domaines perméables à l'influence de l'anglais, comme dégagés dans le chapitre précédent. Pour plus de lisibilité, nous avons classé les points grammaticaux selon qu'ils concernent le domaine nominal ou le domaine verbal.

Tableau 28 Propositions de contenus grammaticaux
** domaines perméables à l'influence de l'anglais*

| Domaine Nominal | |
|--|--|
| items lexicaux seuls | noms sans déterminants |
| déterminants (1) | un/une/des le/la/les ma/mon/ton/son → viser la production de déterminants sans insister sur le genre dans un premier temps |
| adjectifs (1) | → accompagner le nom d'adjectifs et si possible de déterminants, sans insister ni sur le genre, ni sur la place dans un premier temps |
| quantifieurs (1) | un peu de / beaucoup de assez de / trop de+ nom |
| complément de nom en "de"* | le/la... de + nom (le sac de Tatou) |
| quantifieurs (2) | un peu/beaucoup + verbe (<i>j'aime beaucoup/un peu...</i>) |
| compléments circonstanciels de lieu * | travail sur les diverses prépositions (à, chez, avec, sous, dessus, au-dessus, en-dessous...) |
| déterminants (2) | familiarisation avec le genre |
| déterminants (3) | démonstratifs: ce, cette, ces |
| adjectifs (2)* | genre et place* des adjectifs |
| pronoms possessifs | le mien / le sien/ le votre la mienne / la sienne / la votre |
| pronoms démonstratifs | celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là ceux-là, celles-là |
| en/y | en → remplacement de quantités <i>j'en veux, j'en ai trois, il y en a</i> y → remplacement de complément de lieu / complément introduit par à <i>on y va, j'y suis allé</i> <i>j'y pense, j'y ai joué ce weekend</i> |

| Domaine Verbal & Syntaxique | |
|--|--|
| items lexicaux seuls | infinitifs seuls |
| présentatifs | c'est + N il y a + N |
| tournures impersonnelles | il faut + infinitif |
| pronoms sujet | je / tu/ il/ elle/ nous/ vous /ils / elles |
| SV(O) simples | phrases simples sujet + verbe + (objet/complément) <i>ex: je sais</i> <i>je dessine + nom</i> <i>je suis là</i> <i>je vois + nom</i> |
| SV(O) simples + négation | <i>je ne sais pas, il n'est pas là...</i> + variation sur prénom |
| compléments circonstanciels de lieu * | travail sur les diverses prépositions (à, chez, avec, sous, dessus, au-dessus, en-dessous...) |

| | |
|--|--|
| collocations en être/avoir* | avoir X ans avoir chaud, froid, mal... |
| interrogation | je peu/on peut + infinitif (+intonation montante) est-ce que quand/où/qui/quoi/pourquoi |
| diversification et complexification des temps | 1) passé composé 2) futur périphrastique 3) imparfait 4) futur 5) plus que parfait 6) subjonctif dans les structures de type "il faut que..." |
| aspect | en train de, venir de |
| dislocations à gauche | avec GN ou pronom tonique (<i>ma maman, elle a tout dans son sac ; moi, j'ai tout dans mon sac</i>) |
| comparatif/superlatif | plus/moins/aussi que (<i>plus/moins/aussi grand que</i>) meilleur / pire le même, les mêmes |
| subordonnées | relatives (<i>une personne qui...</i>) complétives (<i>je pense que.../ je crois que...</i>) |
| pronoms COD et COI * | le/la/l'/les (<i>Je le vois, on l'a vu/fait, tu les as pris...</i>) me/m' (<i>elle m'a donné...</i>) |

Tous ces éléments seront bien entendus présents dans l'input de l'enseignant dès le départ : nous nous intéressons ici sur les aspects sur lesquels l'enseignant pourra insister, au fur et à mesure, afin d'aider l'enfant dans son appropriation de la syntaxe française. Ils sont à comprendre en regard des étapes générales du développement en français (cf. chapitre précédent, tableau 20), au cours duquel l'enfant passe de quelques mots isolées aux syntagmes plus complexes, que ce soit au niveau verbal ou nominal.

4. Enjeux de formation

Enseigner en maternelle bilingue présente quelques enjeux de formation, en particulier dans le cadre des lycées français à l'étranger, où les enseignants recrutés peuvent, comme dans le cas des écoles observées, être professeurs des écoles formés en France, sans avoir de préparation particulière pour enseigner à un public non-francophone. Si les enseignants que nous avons rencontrés ont appris au fur et à mesure à adapter leur enseignement, en particulier en profitant de l'aide de leurs collègues, un module de formation initiale ou continue permettrait sans doute d'éviter quelques approximations de départ, voire des situations qui peuvent être assez déstabilisantes, comme chez cette enseignante de moyenne section :

M3: cette année je suis très frustrée et les enfants aussi je pense # euh surtout les anglophones qui arrivent et qui ne comprennent *rien* à ce que je dis # à ce que je raconte # et qui à la rigueur me boudent un peu entre guillemets # parce que # parce que ben je parle une autre langue et ils me regardent comme si j'étais euh
I: comment ça se passe justement euh à la rentrée # est-ce que enfin pour ceux qui n'ont pas été en petite section # quelle réaction t'as pu observer justement en fait
M3: alors plusieurs réactions # y'en a qui se bouchent les oreilles # quand ça fait trop ils se bouchent les oreilles et ils se balancent un peu ça fait un peu
I: un peu autiste
M3: autiste # j'étais là au secours # tu vois y'en a qui s'évadent # qui regardent partout y'en a qui se lèvent et qui vont jouer # hein # y'en a qui voilà # et donc au début ça a été *très* difficile # surtout que je ne parle pas anglais euh je ne parle pas très très bien anglais (E_M3)

Nous avons eu la chance de pouvoir rencontrer cette enseignante en début d'année, alors qu'elle venait de commencer en moyenne section, et de recueillir son témoignage sur le vif. Mais la plupart des autres enseignants sont également allés dans ce sens, en nous confiant de manière rétrospective que leur première année n'avait pas été des plus efficaces, car ils se reposaient sur des principes qui, selon eux, n'ont finalement pas marché (voir par exemple à propos des premières tentatives, vite abandonnées, de ne pas recourir à la L1 des enfants, p.246 à 248). S'il est entendu que toute nouvelle situation nécessite une certaine période d'ajustement faite d'essais et de tâtonnements, une formation en amont, ou rapidement après la prise de fonctions dans l'établissement pourrait sans doute permettre de gagner du temps, et de mettre l'enseignant "sur les rails" et ainsi faciliter l'adaptation de ses pratiques à l'enseignement bilingue précoce.

Selon nous, deux objectifs de formation pourraient être ciblés : à la fois donner quelques clés pour mieux situer et comprendre l'enseignement bilingue, le bilinguisme en général et chez les enfants, et travailler sur les aspects pratiques de la pédagogie en classe de maternelle bilingue.

Il nous semble en effet important, outre la dimension pratique, de travailler sur les aspects théoriques de l'enseignement bilingue, notamment dans l'optique de réfléchir sur les représentations qui y sont associées. Plusieurs points pourraient être abordés dans le cadre d'une formation : d'une part, la notion de bilinguisme, à discuter et à confronter aux expériences des enseignants concernés, afin d'aboutir à la prise de conscience de la variété des situations, des profils de locuteurs et voir comment la compétence en langue développée en enseignement bilingue peut s'inscrire dans ces profils.

En prolongement de cette réflexion, la comparaison des différents modes d'acquisition des langues pourrait être examinée, et en particulier la différence entre les enfants élevés en famille bilingue et les enfants scolarisés en dispositif bilingue, à partir d'extraits issus d'une base de données comme CHILDES. Le but serait ici de désamorcer toute représentation idéalisée de l'enseignement précoce en maternelle (vite mis à mal, dans tous les cas, par la confrontation au terrain) tout en clarifiant et en donnant quelques repères sur la notion d'apprentissage des langues chez les jeunes enfants – réflexion sur le contexte d'acquisition, à quoi s'attendre tant en compréhension qu'en production orales, en combien de temps, selon quelles étapes.

Un troisième volet pourrait inclure quelques concepts importants en didactique des langues – la notion de langue de scolarisation, de besoins communicatifs, d'actes de langage, d'erreur ou encore l'utilisation de la langue maternelle en classe. Il s'agirait ici d'armer les enseignants avec quelques repères utiles pour comprendre le développement de la compétence de leurs élèves en L2 et amorcer la réflexion sur les stratégies possibles à mettre en place dans un cadre d'enseignement où la langue d'enseignement, et de scolarisation, est une langue étrangère pour la plupart des élèves.

Quant aux aspects pratiques, il s'agirait de réfléchir à la façon dont peut s'articuler une pédagogie de la L2 à un programme d'enseignement au départ pensé pour des enfants francophones, en sensibilisant les enseignants aux stratégies que nous avons dégagées au cours de ce travail : démarche de professeur de langue en pensant aux aménagements du discours, à l'interaction en classe, à la gestuelle, aux stratégies facilitatrices de compréhension et de production orales et à la programmation des contenus. Cette partie pourrait aboutir à la construction d'une séquence thématique faisant intervenir ces stratégies, en y incluant notamment des objectifs linguistiques précis (en compréhension ou en production).

À travers un module de formation de ce type, l'idée est donc de proposer aux enseignants débutant en maternelle bilingue quelques axes et principes selon lesquels

orienter leur pratique. Comme mentionné en amont, il s'agit avant tout d'un point de départ afin d'éviter une mise en route "au hasard" en enseignement bilingue, ou, pour ceux ayant un peu plus d'expérience, de les conforter dans des intuitions issues de l'expérience du terrain qui viennent parfois en contradiction avec certaines représentations (l'apprentissage d'une langue chez les enfants est censé être facile, sans effort, principe "une personne une langue").

B. Pistes de recherche

1. Protocole d'entretien en L2 avec des enfants de moins de 6 ans

In order to evaluate children's second language oral production skills, the teacher/researcher has to either get them to talk or catch them talking. This may seem a statement of the obvious until one attempts a classroom-based evaluation of French communicative competency in an immersion kindergarten.

(Pour évaluer les compétences de production orale des enfants en L2, l'enseignant/chercheur doit soit les faire parler, soit les surprendre en train de parler. Cela peut sembler tenir de l'évidence, jusqu'au jour où vous tentez de mettre en place une évaluation de la compétence de communication en français dans une classe de maternelle immersive.) (Weber et Tardif 1991, p.918)

Cette citation de Weber et Tardif (1991) met en évidence la difficulté d'obtenir des données en L2 avec de jeunes enfants : si "faire parler" est le principe guidant tout chercheur en quête de phénomènes langagiers, comment doit-on s'y prendre lorsque les locuteurs concernés sont des enfants très jeunes (moins de six ans), et, de surcroît, aux balbutiements de leur apprentissage du français ?

L'idéal consisterait à pouvoir suivre quelques enfants toute la journée dans leurs interactions en classe, mais les contraintes matérielles et pratiques de ce type de démarche peuvent rendre la collecte de donnée par le biais d'entretiens préférable. Or l'âge des locuteurs étudiés impacte le mode de collecte de données, tant les réactions des jeunes enfants peuvent différer de celles des adultes ou des enfants un peu plus âgés. Si les protocoles en situation de recherche sur les langues maternelles sont facilement consultables et peuvent éventuellement être reproduits, les études portant sur des enfants de moins de six ans, en situation scolaire d'acquisition de la L2 sans pairs natifs sont plus rares. Au regard de ce constat, et des difficultés que nous avons rencontrées lors des nos enregistrements avec les enfants (cf. p.148), nous souhaitons proposer quelques pistes quant à un protocole d'entretien qui serait applicable à ces situations.

Comme mentionné dans la description de notre corpus, plusieurs aspects d'ordre divers – affectifs, cognitifs – sont à prendre en compte dans la planification et la conception d'entretiens en individuel avec des enfants. En voici une liste, que nous illustrerons à la fois par des remarques issues de la littérature, ou par notre propre expérience.

Confiance en l'enquêteur/expérimentateur : la plupart des études décrivant des enfants en L2, quel que soit leur âge, insistent sur le climat de confiance instauré pendant le déroulement des entretiens, et sur la nécessité pour les enfants de bien connaître, au préalable, la personne administrant le test, faute de quoi l'entretien peut simplement être voué à l'échec (l'enfant refuse la tâche, ne participe pas, est impressionné par la personne qu'il ne connaît pas). Ainsi, pour certaines études, ce sont les enseignants des enfants qui ont eux-mêmes administré les tests (Kihlstedt et Schlyter 2009). Si ce sont des expérimentateurs extérieurs à la classe, ceux-ci ont néanmoins passé du temps avec les enfants au préalable (Weber et Tardif 1991).

Attitude dans l'interaction : en-dehors de tout critère de production orale en L2, le format structuré ou semi-structuré des entretiens ne convient pas nécessairement aux jeunes enfants – sauf s'il s'agit de "bons parleurs" en L1, les conversations peuvent être difficiles (réponses timides, limitées à "oui/non", ou quelques mots seulement) sans support matériel (album, images, marionnette, film, tâche autre...).

D'autre part, comme souligné par Weber et Tardif (1991), un adulte posant beaucoup de questions, surtout si l'enfant ne le connaît pas très bien, peut susciter un sentiment de méfiance, mettant alors en péril le déroulement de l'entretien dans son intégralité. L'adulte est censé connaître les réponses, et non poser les questions, sauf s'il s'agit de l'enseignant – les questions prennent alors une valeur de "test" aux yeux des enfants, ce qui n'est pas nécessairement le but recherché par l'expérimentateur. L'enfant peut également vouloir faire plaisir à l'adulte et donner des réponses en ce sens (par exemple, dans nos entretiens, à la question "*do you speak French*", acquiescer par ce que l'enfant croit que c'est ce qu'on attend de lui).

Il est également possible que des données ou réactions intéressantes soient obtenues en-dehors de toute tâche prévue, les enfants pouvant spontanément décider de commenter tout autre chose (par exemple, dans nos entretiens, les enfants donnant le nom des couleurs en français alors que nous les avons pas sollicités à ce sujet). Ces remarques

concernent principalement les enfants les plus jeunes (quatre ans), les enfants de CP de notre corpus étant déjà plus proches des attitudes d'enfants plus âgés, et capables de réagir sans problème dans le cadre d'un entretien de type semi-structuré.

Enfin, nous souhaitons attirer l'attention sur une difficulté potentielle, dont nous avons surtout pris conscience au moment de la réécoute de nos entretiens et de nos transcriptions. Malgré notre niveau d'anglais courant, il manquait à notre registre certains aspects du "*children talk*" dans cette langue, bien que nous ayons adapté notre discours en conséquence (intonations plus marquées notamment). Nos interactions avec les francophones, par contraste, nous ont paru plus fluides, avec une adaptation spontanée, peu réfléchie, de notre discours. Une période d'observation du langage adapté aux enfants en L1 (par exemple, par le biais des interactions avec leurs parents le matin ou à la fin de la journée, ou des enseignants anglophones) peut donc être utile, afin que la partie d'entretien en L1 soit la plus naturelle possible, et ainsi mettre les enfants en confiance.

Niveau en L2 : le niveau en L2 est une contrainte majeure pour la conception d'entretiens avec les enfants scolarisés en maternelle bilingue. Il est en effet inutile de chercher à solliciter les enfants sur des énoncés n'ayant aucun rapport avec ce qui est habituellement travaillé en L2 en classe, entreprise qui serait vouée à l'échec avant que la production orale ne commence à être autonome.

Cela veut donc dire que les protocoles que l'on peut habituellement trouver en L1 ou en L2 ne sont en général pas applicables : l'observation de jeu entre pairs (dont un natif – Wong Fillmore 1979) ne fonctionnerait pas car les francophones natifs interagissent en anglais ; les sessions de jeu (Grondin et White 1996) non plus, pour les mêmes raisons. De même, les protocoles conçus pour susciter les commentaires des enfants sur des aspects bien précis de la langue (BSM – *bilingual syntax measure*, test administré à partir d'images à commenter, ou les tâches de complétion d'énoncés à partir d'images ou de petits films, comme chez Kilhstedt et Schlyter 2009), tout comme les entretiens semi-structurés (Harley 1992) ne sont pas adaptés à un niveau aussi minimal que celui des enfants ayant à peine trois mois d'exposition au français. Même constat pour les tests parfois administrés en phonologie, où l'on présente des images d'objets, d'animaux aux enfants et doivent produire le mot correspondant à ces illustrations : si le lexique en L2 n'est pas connu, ce type de tâche ne peut simplement pas fonctionner.

Weber et Tardif soulignent donc à cet égard l'importance, pour le chercheur, de passer un temps suffisant dans les classes afin de concevoir un modèle d'entretien qui

puisse prendre en compte les contenus (lexique, syntaxe, routines...) connus des enfants. Nous reproduirons un peu plus bas la liste de "points d'intérêt" contenus dans le travail mené en classe que ces auteurs proposent.

Concentration durant l'entretien et en L2 : nos entretiens présentaient une série de micro-tâches sur 10 à environ 15 minutes, ce qui ne nous a pas semblé poser de problème avec les enfants. Cependant, l'un des enfants de moyenne section a eu une réaction que nous estimons assez révélatrice : très volontaire au départ pour nous parler en anglais, il a commencé à montrer des signes d'impatience dès le passage aux tâches faisant intervenir le français, en se déclarant "fatigué", demandant à maintes reprises s'il pouvait revenir en classe, jusqu'au moment où nous lui avons proposé notre avant-dernière tâche, qui impliquait du coloriage. Cette attitude rejoint les précautions formulées à propos de l'interaction : à moins d'être impliqués dans une activité autre que la conversation elle-même, les enfants de quatre/cinq ans ne sont pas nécessairement très à l'aise vis-à-vis du format semi-structuré des entretiens.

À l'inverse des adultes, en revanche, certaines tâches que l'on pourrait penser rébarbatives ne nous ont pas semblé poser problème pour les enfants (répétition, traduction), comme déjà souligné par Weber et Tardif.

Aspects administratifs : selon la réglementation et les préconisations en usage dans les écoles françaises, un adulte ne peut se trouver seul avec un enfant dans une salle de classe, hormis porte ouverte, à l'exception des médecins et psychologues scolaires, ce qui peut poser problème au moment des entretiens (bruits éventuels). Cependant, ce type d'interaction adulte-élève peut être rapproché du travail effectué par les psychologues ou d'autres intervenants (orthophonistes par exemple), et le dialogue avec les enseignants et l'administration devrait permettre de contourner cette contrainte.

Au vu de ces éléments, le tableau suivant vise à proposer quelques orientations pour réaliser dans de bonnes conditions des entretiens avec des enfants entre 4 et 6 ans. Ces orientations ne sont qu'un point de départ et ne visent pas l'exhaustivité.

| | |
|--|--|
| Informations préalables | <ul style="list-style-type: none"> • date de naissance précise (jour, mois, année) • date d'entrée dans l'école • langues parlées en famille • comportement de l'enfant en classe • si possible, réaliser des entretiens en parallèle avec les parents pour vérifier : <ul style="list-style-type: none"> a) langues parlées en famille b) utilisation du français à la maison (les parents ont-ils un minimum de connaissances en français, pour lire par exemple des livres simples, aider aux devoirs ?, l'enfant utilise-t-il des mots en français quand il joue seul ?) c) raisons de scolarisation de leur enfant en établissement bilingue |
| Durée | 10 à 15 min avec micro-tâches ; ou administration des tests en plusieurs temps Pour une étude du développement de la compétence linguistique : de préférence démarche longitudinale |
| Administration du test | Personnes de l'entourage de l'enfant Possible pour le chercheur si familiarisé avec les enfants via observation, participation suffisante dans les classes au préalable (plusieurs jours) Maîtrise de la L1 nécessaire (et du registre du <i>children talk</i>) pour une première partie d'entretien dans la langue maternelle des enfants (évaluation du niveau, mise en confiance) |
| Supports | Besoin de supports autres que la conversation pour éliciter la L2. Options possibles (liste non exhaustive) : <ul style="list-style-type: none"> • marionnettes (permet de prétendre que l'on ne parle pas la L1 ou la L2. Dispositif utilisé par Weber et Tardif (1991) pour des demandes de traduction : une marionnette anglophone vient de rencontrer une famille francophone et souhaite comprendre des phrases qu'il/elle a entendues ; utilisé dans notre corpus pour tester les routines d'accueil) • albums (connus ou inconnus des enfants, selon visées du test) • supports spécifiques sur le modèle d'activités réalisées en classe (coloriages, découpages...), conçus selon les visées du test à partir d'items connus des enfants • jeux de type "jeu de kim" façonnés à partir d'items connus des enfants • vidéos courtes (optique : compréhension – restitution en L1) |
| Compétences à tester | <ul style="list-style-type: none"> • niveau en L1 (relation L1/L2) • compréhension de la L2 (stratégies, éléments retenus) via restitution en L1 (dans la limite des capacités de restitution / narration des enfants), ou via jeux divers • production/compréhension en L2 via traduction (cf. Weber et Tardif 1991) ; via réemploi d'items ciblés (routines, mots travaillés en classe) à partir de tâches conçues selon ces buts (ex. de notre corpus: faire colorier divers items, permettant à la fois de solliciter le nom des couleurs ou des items en L2 sans donner l'impression de questions "test") • discrimination auditive en L2 via tâches de répétition • compétences métaphonologiques et métalinguistiques (grande section ; en L1 et en L2) |
| Éléments du discours scolaire pouvant être ciblés | (à partir de Weber et Tardif 1991) <ul style="list-style-type: none"> • Routines et rituels • Adresses individuelles aux enfants de la part de l'enseignant dans les temps de transition, d'ateliers... • Chansons • Lexique ou structures travaillés en classe Recommandation de Weber et Tardif : prendre en compte ce qui est exigé des enfants en termes de compréhension et en termes de production. Par exemple, les chansons ne font pas nécessairement l'objet d'un travail de compréhension. |

Tableau 29 Orientations pour protocole d'entretien avec enfants de moins de 6 ans

2. *Orientations en vue de recherches ultérieures*

Le but de notre travail était avant tout de documenter de façon plus précise le déroulement des premières étapes de l'apprentissage du français par des enfants scolarisés en maternelle française, sans aucune exposition à la L2 en-dehors de l'école, en prenant en compte les spécificités propres à ce contexte d'acquisition (interaction, type d'input, âge des enfants). De nombreux autres éclairages pourraient cependant venir compléter nos analyses sur ce phénomène complexe.

Les premières pistes de recherche que nous proposerons concernent avant tout la méthode de collecte des données. Si notre corpus a permis d'avoir une vue d'ensemble de l'évolution du développement de la compétence en français des enfants de quatre à sept ans, le fait qu'il soit de nature transversale implique que certaines zones aient échappé à notre analyse. Ce manque se ressent particulièrement à propos du moment charnière où les enfants, en fin de grande section, commencent réellement à entrer dans la production orale en français. Dans nos données, un saut qualitatif très important apparaît entre le début de la grande section et le début de CP, il serait donc intéressant de voir selon quelles modalités se réalisent ces progrès dans la manipulation de la langue. Un corpus longitudinal, soit sur l'année de grande section seulement ou sur plusieurs années pourrait donc apporter un certain nombre d'analyses supplémentaires pour venir éclairer ces phénomènes. Qui plus est, un corpus longitudinal, ciblé sur quelques enfants seulement, permettrait également de mieux étudier les variétés individuelles, uniquement pressenties ici, ainsi que l'impact des profils et personnalités des enfants sur l'apprentissage.

Il nous semble également qu'un certain nombre d'informations gagneraient à être récoltées auprès des parents et des familles. S'il est vrai que les enfants nationaux ne sont pas exposés de manière intensive au français en-dehors de l'école, rien n'empêche que certains parents essaient tout de même de leur lire des histoires simples en français, ou de leur donner d'autres supports (livres audio, DVDs) à écouter en français. Des entretiens avec les parents permettraient sans doute également de mieux comprendre comment ils envisagent l'enseignement bilingue pour leur enfant, et pour quelles finalités. Enfin, il est fort probable que certains enfants, une fois revenus à la maison, reproduisent en jouant des chansons qu'ils ont apprises à l'école, ou essaient peut-être de parler français – soit avec leur famille, soit en jouant seuls. En savoir davantage sur le comportement de l'enfant en-dehors de l'école vis-à-vis du français (par le biais de questionnaires, ou de

journaux tenus par les parents) pourrait sans doute fournir un éclairage supplémentaire sur les facteurs jouant un rôle dans l'acquisition de la L2.

Quant aux problématiques de recherche, plusieurs aspects mériteraient d'être approfondis : d'une part, le développement des compétences phonologiques en L2, afin de réaliser le même type d'analyse que ce que nous avons proposé pour la morphosyntaxe (développement général, difficultés entre 4 et 7 ans et sur le long terme, comparaison avec des adultes). À partir de notre corpus actuel, il semblerait que si les premières répétitions et productions en français (moyenne section notamment) soient très empreintes de l'influence de la L1, celle-ci semble se résorber assez rapidement : parmi les enfants de CM2 avec qui nous avons parlé, seuls quelques contours intonatifs propres à l'anglais les trahissaient dans ce domaine.

D'autre part, l'impact de l'apparition de l'écrit et des débuts de l'apprentissage de la lecture sur la compétence de production orale nous semble également intéressant à développer : dans quelle mesure l'entrée dans l'écrit influence-t-elle la production orale ? Quelles sont les difficultés de lectures propres à ces enfants chez qui l'oral est encore un système mouvant, en pleine structuration ? L'utilisation de structures en syntaxe adaptée (aux francophones), comme la dislocation, rend-elle plus difficile l'apprentissage de la lecture chez les enfants anglophones, ou, au contraire, accélère-t-elle la manipulation de telles structures ?

Il nous semble également pertinent d'approfondir la caractérisation du discours enseignant : l'analyse quantitative que nous avons proposée ici n'était que partielle, et ne rendait pas compte, en-dehors des collocations les plus fréquentes, des structures syntaxiques les plus fréquemment employées chez les enseignants. Une analyse plus poussée permettrait notamment de vérifier si les enseignants varient réellement d'un niveau à un autre en termes de complexité des structures employées en français.

Cependant, pour aller réellement plus loin dans l'étude de l'apprentissage précoce d'une langue en contexte d'enseignement bilingue, notre sentiment est qu'il nous semble surtout nécessaire de faire intervenir plusieurs champs disciplinaires, notamment la psychologie, tant au niveau des méthodes d'investigation que des thèmes à aborder. Nous n'avons en effet pas traité, par exemple, de la question de la mémoire, qui pourtant joue sans doute un rôle essentiel pour expliquer comment les enfants apprennent une L2. Les neurosciences et la neuro-imagerie ont également, semble-t-il, un certain nombre de clefs à nous délivrer : certaines études montrent ainsi que l'hémisphère droit serait plus impliqué dans le cas où la L2 est apprise chez des bilingues élevés dans un milieu où la

langue n'est pas régulièrement entendue. Malheureusement, il semblerait qu'à ce stade, les études sur le multilinguisme en neuro-imagerie pâtissent des mêmes travers que les recherches en AL2, à savoir qu'il existerait tout autant de travaux prouvant les effets bénéfiques de l'âge précoce sur l'apprentissage d'une L2 que d'études montrant le contraire, car trop de variables différentes entrent en jeu (durée d'exposition, opportunités d'interaction....) comme l'explique Suzanne Reiterer dans une synthèse récente (2008).

Cette auteur, chercheuse en neuro-cognition aboutit au même constat que le nôtre : pour comprendre les phénomènes tels que l'acquisition précoce des langues et le bilinguisme en général, une approche multidisciplinaire est nécessaire, intégrant d'un côté les domaines de l'imagerie cérébrale et les neurosciences, et ceux de l'acquisition de la langue seconde et des sciences de l'éducation. Parce qu'il est pensé pour prendre en compte la complexité et la variété des facteurs intervenant dans l'apparition d'un phénomène, le cadre émergentiste, proposé notamment par McWhinney (2001, 2006) pour l'apprentissage des langues secondes mais inspiré des sciences (biologie, neurosciences) pourrait à cet égard fournir un cadre théorique adapté à des analyses ultérieures.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comment de jeunes enfants construisent-ils leur compétence plurilingue à partir d'un cadre de scolarisation bilingue ? Pour répondre à notre question de départ, une première étape a tout d'abord été de nous rendre compte que la plupart des modèles déjà établis, que ce soit en didactique, acquisition des L2 ou bilinguisme n'étaient pas entièrement satisfaisants pour décrire l'acquisition d'une L2 par de jeunes enfants en contexte de scolarisation bilingue.

Ainsi, nous avons montré comment les représentations positives liées à l'apprentissage précoce des langues reposaient en partie sur des généralisations quant au mode d'acquisition des langues chez les enfants, comme s'ils étaient équivalents (langue maternelle, bilinguisme successif, bilinguisme simultané). Ces représentations, en partie légitimées par le discours scientifique (hypothèse de l'âge critique, comparaisons plus ou moins explicites, dans la littérature didactique, entre apprentissage des langues précoces et acquisition de la langue maternelle ou du bilinguisme en milieu familial) occultent cependant la part importante que le contexte et les variables qui y sont liées jouent sur les processus d'acquisition.

Ces représentations semblent d'autant plus prégnantes lorsqu'il s'agit d'enseignement bilingue de type immersif, souvent qualifié dans la littérature de "contexte naturel", sous-entendant contexte idéal, pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. Or nous avons montré comment l'enseignement bilingue de type immersif s'est en réalité construit sur des sables mouvants, le concept de contexte naturel impliquant soit un parallèle avec les conditions d'acquisition de la L1 (application de l'approche dite "naturelle" de Krashen et Terrell), soit impliquant des conditions d'interaction suffisamment riches et variées, comparaisons ne tenant pas réellement face à la réalité du terrain. La L2 chez les enfants scolarisés en enseignement bilingue, même en maternelle, ne peut en effet être comparée à l'apprentissage de la L1 tant les conditions sont différentes (âge des enfants, connaissances préalables, parcours d'acquisition). Si les conditions d'interaction sont certes authentiques, avec des buts communicatifs réels, elles restent néanmoins très différentes des conditions d'interaction en famille, notamment en raison de la structure de l'interaction scolaire (dimension collective des échanges, structure IRF).

Du côté de l'acquisition des langues secondes, bien que des modèles existent depuis les années 1970 pour rendre compte de l'acquisition d'une langue étrangère chez les enfants (Ervin Tripp 1974, Wong Fillmore 1979), ceux-ci concernent avant tout des enfants en contact fréquent, voire permanent, avec des pairs natifs, dans un contexte où la L2 est utilisée en société. Ces modèles, même s'ils concernent des enfants de la même tranche d'âge que ceux que nous avons étudiés, ne peuvent donc être appliqués à l'apprentissage des langues précoces dans un cadre où seule l'école est vecteur d'exposition à la langue et où il existe peu d'opportunités de communiquer avec des pairs natifs.

D'autre part, nous avons également montré comment des modèles ou concepts habituellement utilisés en didactique et en acquisition des langues secondes ne convenaient qu'imparfaitement pour décrire le processus d'acquisition du français chez les enfants observés : par exemple, un certain nombre de modèles ont été établis pour rendre compte des stratégies de communication ou d'apprentissage chez les apprenants de la L2 adulte, mais ne conviennent pas aux stratégies que nous avons trouvées dans notre corpus pour les premières étapes de familiarisation avec le français. Nous avons également montré comment les interactions en maternelle ne pouvaient pas toujours être décrites avec les outils habituellement utilisés en AL2, comme les séquences potentiellement acquisitionnelles, peu présentes dans notre corpus du fait de la structure de l'interaction scolaire, ou comme le concept de négociation du sens, rarement mis en œuvre dans nos séquences en classe (il ne peut y avoir négociation du sens que si l'information donnée par l'apprenant est inconnue, or, dans la plupart des cas, à l'école, l'enfant donne une réponse attendue par l'enseignant).

Face au constat que l'enseignement bilingue en maternelle met à l'épreuve ces modèles ou ces représentations de l'apprentissage des langues étrangères, nous avons donc cherché à mieux caractériser les modalités selon lesquelles un enfant apprend une L2 entre quatre et sept ans dans un cadre uniquement scolaire, à partir de notre corpus recueilli en lycée français aux États-Unis, auprès d'enfants anglophones de 4 à 7 ans scolarisés en français.

L'un des problèmes relevés dans les cadres théoriques sus-mentionnés est qu'ils n'ont pas été conçus pour être appliqués à de jeunes enfants, ou que le contexte d'acquisition n'y est que superficiellement pris en compte. Nous avons donc organisé notre travail selon deux axes : la question de l'incidence du contexte scolaire sur

l'apprentissage d'une langue étrangère d'une part, et la question de l'âge d'autre part (capacités, perceptions, mode de fonctionnement des enfants vis-à-vis d'une langue étrangère).

Notre hypothèse de départ consistait ainsi à concevoir le contexte scolaire plutôt sous l'angle de la contrainte que sous l'angle d'un cadre idéal, où les enfants auraient des opportunités pour communiquer similaires à un environnement familial. En partant du principe que la L2 s'acquiert principalement dans l'interaction (Long 1996, Matthey 1996), nous avons donc cherché à évaluer le potentiel interactionnel des échanges en maternelle bilingue.

La double asymétrie à l'œuvre dans les échanges (contrôle de l'interaction et maîtrise de la L2 par l'enseignant), l'hétérogénéité linguistique de la classe (risques de monopolisation de parole par les francophones), les conditions de distribution de la parole et les schémas traditionnels du dialogue pédagogique confirment notre hypothèse, dans la mesure où ces paramètres peuvent être perçus comme des facteurs limitant la portée des échanges et donc de l'acquisition.

Nous confirmons également que le contexte exolingue, c'est-à-dire l'absence de L2 dans la société environnante ou de pairs natifs, semble également limiter la portée de l'acquisition, en particulier au niveau de la vitesse d'apprentissage. Une comparaison de nos résultats avec des études de référence comme celles de Wong Fillmore (1979) ou de Grondin et White (1996), réalisées avec des enfants en situation de contact avec des pairs natifs, montre ainsi que le principal impact de ces conditions d'interaction uniquement scolaires réside dans la vitesse d'acquisition, plus lente que lorsque les enfants ont l'occasion, voire la nécessité, de fréquenter et d'interagir avec des pairs francophones.

Notre position a toutefois été réévaluée au fur et à mesure des analyses, puisqu'il semblerait que la structure ternaire typique des échanges scolaires (Initiation/Réponse/Feedback) et la présence de rituels soient au contraire, dans les premiers stades d'acquisition de la L2 chez de jeunes enfants, un moyen de faciliter et guider les premières productions orales, à partir du moment où l'enseignant veille à la distribution des tours de parole et pense à l'organisation de l'interaction – c'est-à-dire, à optimiser l'activité en cours pour générer le plus de parole en L2 de la part des élèves, même si celle-ci n'est pas une séance de langage.

L'interaction scolaire, dans sa dimension collective et dans le type de sollicitations qu'elle propose, demeure cependant une contrainte à partir du moment où les enfants

commencent à être autonomes dans leur production et sont en mesure de fournir des énoncés plus développés. Dans nos entretiens avec quelques enfants de CM2, nous avons pu ainsi constater que les réponses aux questions simples ne posaient pas de problème particulier. En revanche, dès qu'il s'agissait d'élaborer des énoncés plus complexes (narration), le récit était plus confus et les énoncés plus chaotiques (concordance des temps malaisée, organisation du discours confuse).

Pour vérifier l'influence du contexte scolaire sur l'apprentissage de la L2 chez de jeunes enfants, nous avons également formulé l'hypothèse selon laquelle le discours enseignant pouvait être considéré comme un genre de discours particulier, avec certaines structures récurrentes pouvant potentiellement venir influencer le cours de l'acquisition. Cette hypothèse n'a été qu'en partie confirmée. En réalité – et sans grande surprise – le processus d'acquisition de la L2 chez les enfants est plus complexe que le simple fait d'intégrer et de répéter ce qui aura été entendu le plus fréquemment dans le discours enseignant. Nous nous attendions cependant à ce que certaines formules, très présentes dans la langue de scolarisation orale (questions, futur périphrastique) soient maîtrisées plus rapidement que d'autres, ce qui ne semble pas réellement être le cas.

La seule influence évidente de la fréquence de l'input qui apparaisse dans nos données, cependant, concerne l'apprentissage du lexique – soit par les routines ou dans le lexique fréquemment utilisés en classe. D'autres facteurs que la fréquence dans l'input, comme l'influence de la L1 ou la complexité linguistique des structures, semblent en revanche être prépondérants dans le cours de l'acquisition pour les autres domaines de la langue.

L'âge est le deuxième aspect que nous avons pris en compte, outre le contexte d'interaction, pour tenter de rendre compte du déroulement de l'apprentissage de la L2 en maternelle. L'une de nos hypothèses était plutôt contre-intuitive au vu des représentations courantes sur l'apprentissage précoce des langues : à partir de nos observations, en effet, il nous semblait que commencer la scolarité bilingue le plus jeune possible ne semblait pas donner particulièrement d'avantages quant à la maîtrise ultérieure de la langue.

Nous avons confirmé cette hypothèse à partir de plusieurs facteurs. Le premier concerne les conditions d'interaction, et les difficultés, chez les plus jeunes, à maintenir leur attention en groupe. Nous avons ainsi analysé comment les séquences de petite et moyenne section comportaient beaucoup plus d'interruptions pour des questions de gestion du comportement en classe que dans les classes ultérieures. Or celles-ci induisent

non seulement des ruptures dans le fil discursif, mais font également intervenir des énoncés aux adresses multiples (mono-adressées ou poly-adressées, en incluant par exemple les pronoms *tu, on, vous, je* dans un seul tour de parole) entravant la fluidité et la clarté du discours, et par conséquent pouvant en gêner la compréhension.

La capacité à rester assis lors des rassemblements, et à écouter l'enseignant est ainsi apparue comme un prérequis nécessaire avant tout travail approfondi sur la L2, ce que les enseignants ont par ailleurs confirmé dans leurs entretiens. L'âge de 5 ans, 5 ans et demi, correspondant à la grande section de maternelle, semble ainsi être un âge propice pour débiter la scolarisation bilingue, les enfants étant beaucoup plus disposés à rester attentifs, garantissant alors de bonnes conditions d'écoute et d'interaction en groupe et avec l'enseignant en français.

L'évolution de la conscience plurilingue et de la conscience métalinguistique est également venue conforter notre hypothèse selon laquelle apprendre une langue le plus jeune possible dans ce contexte n'était pas nécessairement un gage d'efficacité ou d'avantage absolu.

Si les enfants, dès quatre ans, ont conscience des langues étrangères, de qui les parle et à quel endroit, la différence majeure que nous ayons relevée à cet égard entre enfants plus jeunes (moyenne section) et ceux de grande section et CP concerne la capacité à avoir du recul sur l'apprentissage d'une L2. Tandis que nous avons relevé des confusions chez les plus jeunes sur des questions d'ordre métalinguistique (confusion entre les concepts de langue et de mot, surestimation de ses capacités quant au fait de parler une langue), les enfants de grande section et de CP étaient capables de mieux évaluer leurs capacités, de manipuler les concepts métalinguistiques en général et de concevoir la langue comme un objet d'apprentissage.

Ce degré de conscience et cette capacité à prendre du recul sur la langue comme objet d'apprentissage expliqueraient pourquoi les enfants arrivant en grande section semblent rattraper leur retard au bout de quelques mois sur leurs pairs ayant bénéficié d'une année antérieure de scolarité en français : le développement et l'évolution de la conscience plurilingue est donc le deuxième facteur, outre la capacité à mieux écouter en classe, nous orientant à considérer l'âge de cinq ans, cinq ans et demi comme âge où les enfants sont le mieux à même de comprendre les enjeux d'une scolarisation bilingue, et d'entrer plus rapidement dans une démarche d'apprentissage de la L2. Nous avons par ailleurs montré que le discours enseignant présentait un grand nombre de sollicitations d'ordre métalinguistique (travail sur le sens des mots, de mémorisation de certains items

lexicaux), sollicitations qui sont par conséquent peut-être en décalage avec ce que les plus jeunes comprennent du fonctionnement de la langue.

Le troisième facteur nous incitant à penser qu'il n'est pas nécessairement utile de commencer une scolarisation bilingue le plus tôt possible concerne les parcours langagiers des enfants étudiés. Nous avons ainsi montré qu'il n'y avait pas de corrélation nette entre les meilleurs niveaux de maîtrise de la langue et le fait d'avoir commencé la scolarité bilingue avant la classe de grande section.

Dans ces conditions d'apprentissage, où les enfants apprennent la L2 uniquement par le biais de l'école, l'âge de cinq ans, cinq ans et demi apparaît ainsi comme un âge charnière. Ces résultats permettent de réévaluer certaines représentations autour de l'enseignement précoce des langues, entre autres la notion de contexte naturel d'acquisition pour qualifier l'environnement scolaire, et l'idée répandue selon laquelle il est préférable de commencer l'apprentissage d'une langue le plus tôt possible comme gage d'une meilleure maîtrise ultérieure.

Nous ne nions pas l'intérêt que peut présenter une scolarisation bilingue à partir de trois ou quatre ans, mais invitons à prendre en compte les limites que ce type de situation didactique implique, afin d'éviter tout lyrisme excessif dans un domaine où les attentes vis-à-vis des enfants et de leur maîtrise de la L2 peuvent être lourdes, précisément parce que la représentation de l'enseignement précoce comme enseignement idéal et facile pour les enfants est relativement courante. L'une des deux écoles observées lors de ce travail a ainsi mis en ligne une vidéo vantant les mérites de l'enseignement bilingue précoce : les enfants y sont présentés comme faisant preuve de "capacités supérieures pour apprendre les langues" en raison de facteurs biologiques, en mettant en avant l'argument selon lequel il faudrait profiter d'une souplesse cognitive qui ne serait plus disponible après l'âge de 12 ans (référence à l'hypothèse de l'âge critique).

Or nous avons rappelé comment la littérature a prouvé que cette limite fixée à 12 ans était plutôt artificielle, et qu'il fallait plutôt considérer des périodes sensibles, différentes selon les domaines d'acquisition du langage (phonologie, syntaxe, lexique...) (Gaonac'h 2006), et qu'un enfant n'aura pas plus de succès qu'un adulte pour apprendre une langue s'il n'est pas placé dans les conditions favorables pour soutenir cet apprentissage. Nos données, quant à elles, montrent que l'acquisition d'une L2 dans ce contexte particulier qu'est la scolarisation est un processus long, les enfants commençant tout juste à être autonomes en production orale en fin de grande section ou début de CP.

Ce n'est bien sûr pas la représentation du bilinguisme comme phénomène positif et souhaitable chez les enfants que nous remettons en cause, mais les approximations liées au mode d'acquisition. Nos données permettent ainsi de réévaluer les représentations, qui peuvent avoir été légitimées par le discours scientifique (on peut penser aux fondements théoriques de l'immersion dans les années 1970), selon lesquelles l'apprentissage précoce des langues étrangères pourrait être rapproché du développement de la langue maternelle ou du développement du bilinguisme infantin en milieu familial. Non seulement les contraintes liées à l'âge et au contexte, que nous venons d'évoquer, suffisent à différencier ces modes d'acquisition, mais nos données quant aux parcours d'acquisition des enfants montrent clairement que le développement des compétences en français des enfants anglophones se rapproche plus des modalités d'apprentissage d'une L2 chez les adultes, à la différence près qu'il prend plus de temps dans les premières étapes de l'apprentissage, en partie sans doute parce qu'il n'est pas possible de recourir à l'écrit avec des enfants de maternelle, et parce que les stratégies d'apprentissage dont ils font preuve sont moins développées que celles des adultes.

Cette proximité avec l'apprentissage d'une langue étrangère justifie la mise en place d'une didactique spécifique, propre à l'enseignement bilingue en maternelle. C'est non seulement dans le but de donner une vision plus réaliste du processus d'apprentissage en enseignement bilingue précoce que nous avons entrepris ce travail, mais également dans le but d'aboutir à des propositions didactiques en adéquation avec le mode d'appropriation des enfants, prenant à la fois leurs capacités selon leur âge, et les contraintes liées à l'interaction scolaire.

Nos propositions didactiques prennent ainsi en compte le fait que contrairement à la maternelle française, l'objectif ici est non pas d'enrichir l'expression, mais bien de faire apprendre une langue qui est inconnue des enfants. Elles reposent sur l'idée qu'une pédagogie hybride, articulant approche propre aux classes de maternelle/primaire et pédagogie de l'enseignement des langues étrangères, est possible. Notre dernier chapitre inclut en ce sens un récapitulatif des stratégies pouvant être mises en place par les enseignants, ainsi que des repères quant à la progression des enfants dans la langue, pouvant servir de base à des référentiels en vue d'une évaluation, ou en vue d'objectifs linguistiques à travailler en classe pour aider les enfants dans le développement de leur compétence plurilingue.

La formation des enseignants fait également partie de nos propositions, puisque ceux-ci se trouvent précisément à l'interface entre les représentations idéalisées de l'enseignement précoce des langues et les réalités du terrain. Ils peuvent ainsi facilement se sentir en situation d'échec lorsqu'ils se rendent compte que le simple fait d'exposer les enfants à leur discours ne suffit pas entièrement pour déclencher la compréhension et la production en L2. Une formation en amont, permettant aux enseignants de se rendre compte de la diversité des situations de bi-plurilinguisme et de la façon dont le bilinguisme scolaire s'insère dans ce paysage pourrait donc être utile pour donner quelques repères et orientations de départ aux professeurs se destinant à l'enseignement bilingue. Les enjeux de formation sur ces questions dépassent par ailleurs le cadre strict de l'enseignement bilingue, puisqu'ils peuvent également concerner tous les enseignants intervenant en maternelle ou au primaire, parfois dépourvus d'outils (théoriques ou pratiques) pour gérer les situations de diversité linguistique au sein de leur classe.

Au-delà des propositions pratiques qui peuvent être issues de notre travail, nous espérons également avoir apporté quelques éléments nouveaux, contribuant à divers champs de recherche, notamment en élargissant certains résultats déjà établis à des enfants plus jeunes.

Les études sur l'enseignement de type immersif en maternelle étant assez peu nombreuses, nous souhaitons avant tout mieux documenter la façon dont des enfants aussi jeunes que quatre ou cinq ans s'approprient une langue étrangère qui revêt une fonction particulière, celle de langue de scolarisation. Nous avons ainsi proposé plusieurs modèles permettant de rendre compte non seulement de l'évolution de la compétence en français des enfants observés, mais également de leurs stratégies vis-à-vis de l'interaction en L2, tant en compréhension qu'en production orales. Ces modèles visent à compléter les modèles déjà établis (Wong Fillmore 1979) pour des enfants n'étant pas en contact avec des pairs natifs.

Face aux zones de flou existant autour des modes d'acquisition des langues par les très jeunes enfants en-dehors du milieu familial, nous avons également souhaité contribuer au champ émergent de la *child second language acquisition* (Philp, Oliver et Mackey 2008), en montrant comment l'apprentissage d'une L2 en scolarisation bilingue précoce pouvait être considéré comme un type d'apprentissage en soi et pour soi, ne pouvant être comparé à l'acquisition de la langue maternelle ou des cas de bilinguisme familial. Nos résultats sont cohérents avec les études disponibles concernant un public

similaire (Harley 1992, Schlyter 2008, Paradis et Crago 2004) et confirment que le développement de la compétence linguistique dans un cadre tel que la maternelle bilingue se rapproche plus des modalités de développement de la L2 chez les adultes, tout en ayant des spécificités propres (premières étapes moins rapides que chez les adultes notamment, recours spontanés à la traduction et à la répétition). Notre travail, cependant, prolonge ces études en ce qu'il inclut des enfants plus jeunes (quatre et cinq ans).

Nos propositions didactiques, quant à elles, rejoignent celles proposées par les partisans du *focus on form* en enseignement immersif (Lyster 1994), soit l'attention portée sur la forme, approche proposée pour remédier à l'échec d'une approche centrée sur la conception de l'apprentissage de la langue via le contenu uniquement. Nous prolongeons cette idée en l'appliquant à l'enseignement bilingue en maternelle, soit avec des enfants beaucoup plus jeunes et ne sachant ni lire, ni écrire.

Nous avons également cherché à approfondir certains aspects liés à la notion de langue de scolarisation : d'une part, en envisageant la langue de scolarisation sous l'angle de son apprentissage, ce qui impliquait de la considérer comme langue étrangère et donc de la décrocher de sa filiation avec le français langue seconde. Nous avons également essayé de la caractériser de façon formelle, en la considérant comme un genre de discours et en appliquant les méthodes (analyse quantitative) habituellement utilisées dans l'étude des discours spécialisés. Cette approche a permis de mettre en avant certaines spécificités et structures récurrentes du discours scolaire et a contribué à notre argumentaire, en montrant que le contexte scolaire ne pouvait être considéré comme un contexte "naturel", le discours scolaire ayant des spécificités propres le distinguant des conversations ordinaires.

Si nous espérons avoir contribué à l'étude de l'apprentissage précoce des langues, un certain nombre d'aspects méritent d'être approfondis. Nous avons proposé un ensemble de pistes de recherche dans le chapitre précédent ; nous reviendrons ici sur celles qui nous semblent les plus importantes.

Une étude longitudinale, à partir de quelques enfants seulement, soit sur une année ou sur plusieurs, permettrait de rendre compte de manière plus précise de toutes les étapes par lesquelles passent les enfants pour construire leur compétence en L2. Elle permettrait notamment de mieux rendre compte du saut qualitatif présumé entre la fin de la grande section et le CP, que nous n'avons pas pu observer par nous-mêmes.

L'entrée dans l'écrit nous paraît également porteuse de questionnements – à leur arrivée en CP, les enfants que nous avons observés commencent à peine à être autonomes dans leur production orale en L2. Dans quelle mesure la maîtrise fragile du code oral impacte-t-elle l'apprentissage du code écrit ? Plus intéressant encore, dans quelle mesure l'apprentissage de l'écrit vient-il soutenir l'apprentissage de la langue et nourrir la maîtrise de la langue orale ?

Enfin, la demande en matériel didactique adapté aux situations de scolarisation en langue étrangère est forte, notamment dans les lycées français à l'étranger. Un problème récurrent chez les enseignants que nous avons observés concerne le choix de leurs supports, comme les albums : bien souvent, les histoires destinées aux francophones du même âge que les enfants à qui ils enseignent mettent en jeu un langage trop complexe. En revanche, des albums destinés à un public plus jeune, avec à l'inverse un langage moins complexe, ne captera pas l'intérêt de leurs élèves. Des manuels, ou des albums prenant en compte les besoins de ce public spécifique, notamment par rapport à leur mode d'acquisition du français, permettraient aux enseignants de sortir de cette impasse, et, en outre, de se reposer sur des progressions linguistiques déjà établies.

Il nous semble important de souligner, au terme de cette étude, que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère est un phénomène complexe, à la croisée de plusieurs champs disciplinaires – psychologie, psycholinguistique, didactique, sciences de l'éducation et, bien sûr, bilinguisme. Nous avons essayé, dans la limite de nos moyens, de proposer une ébauche de mise en relation de quelques-uns de ces domaines, en montrant notamment la nécessité d'intégrer les résultats des recherches en acquisition des langues étrangères et secondes à la didactique de l'enseignement bilingue, et en mariant également, dans nos références, recherches francophones et anglo-saxonnes. Si l'apprentissage précoce des langues étrangères est voué à devenir un véritable enjeu de politique éducative, notamment au niveau européen, alors une approche collaborative et multidisciplinaire nous semble incontournable, tant au niveau des méthodes et des approches d'investigation que par la diversité et la richesse des problématiques qui pourraient être étudiées.

BIBLIOGRAPHIE

- Aase, L. (2006). Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la/des langues de scolarisation. Conférence intergouvernementale *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, 16-18 octobre 2006.
- Allwright, D., Bailey, M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Altarriba, J. & Morier, R.G. (2006). Bilingualism: language, emotion, and mental health. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The Handbook of Bilingualism* (pp.250-281).Oxford :Blackwell Publishing.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3, 469-495.
- Armand, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le langage et l'Homme*, vol.46, n°2, 55-72.
- Armand, F., Sirois F. & Abadou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65, 1, 61-87.
- Auer, P. & Wei, L. (dir.) (2009). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Baetens Beardsmore, H. (2003). La place de l'oral dans l'enseignement bilingue. *École Valdôtaine*, 56.
- Baetens Beardsmore, H. (dir.) (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. & Prys-Jones, S. (1998). *The Encyclopedia of Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Baker, C. (2009). Becoming bilingual through bilingual education. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, 131-154.
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de la L2. *AILE*, n°1, 53-85.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. F. Cicurel, E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.189-202). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Bange, P. (dir.) (1987). L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire : une consultation. *Actes du colloque tenu à l'Université Lyon 2, du 13 au 15 décembre 1985*. Bern : Peter Lang.

- Bartelheimer, C. (2008). L'Allemand en moyenne section de maternelle : étude des interactions. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.143-156). Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14, 281-299.
- Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : un exemple de l'interface lexique/grammaire. *Synergies*, n°6, 27-39.
- Bathia, T. K. & Ritchie, W. (dir.) (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Beacco, J-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Division des Politiques Linguistiques. Conseil de l'Europe : Strasbourg.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bertucci M-M. & Corblin, C. (dir.) (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. D. Birdsong (dir.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.161-181). Mahwah, N.J. : Erlbaum.
- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3, 154-166.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psycholinguistic Analysis of Second Language Use*. Oxford : Blackwell.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age : in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13, 116-137.
- Bibeau, G. (1991). L'immersion : ... de la coupe aux lèvres, *ELA* n°82, 127-138.
- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le "comment". *Revue Parole*, 34-36, 101-135.
- Billières, M. & Spanghero-Gaillard, N. (dir.) (2005). Actes du premier colloque international de didactique cognitive. *Revue Parole*, 34-36. Mons : Université de Mons.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout ?. *Écarts d'identité*, n°111, 88-90.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate attainment in second language acquisition. *Language*, 68, 706-755.
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones : analyses segmentales et globales. *AILE*, n°18, 17-36.

- Birdsong, D. (2009). Age and the end state of second language acquisition. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp.401-420) *Second Edition*. Bingley :Emerald.
- Birdsong, D. (dir.) (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers : London.
- Birdsong, D., Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235–299.
- Blanche-Benveniste, C. (1987). *Le français parlé, Transcription et édition*. Paris : Didier Erudition / INALF.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française*, n°115, 19-29.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). Le double jeu du pronom on. M. Berré (dir.), *La Syntaxe Raisonnée* (pp.41-56). Louvain : De Boeck Université.
- Blanche-Benveniste, C. (2007). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langue et Société*, n°121-122, 129-141.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. W. Rutherford, M. Sharwood Smith (dir.), *Grammar and second language teaching: A book of readings* (pp.19-30). New York : Newbury House Publishers.
- Blondel, E. (1996). La reformulation paraphrastique, une activité discursive privilégiée en classe de langue. F. Cicurel, E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.47-59). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Bloomfield, L. (1933/1970). *Le langage*. Paris : Payot.
- Boisseau, P. (1996). *Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, Tome I*. CRDP de Haute-Normandie.
- Boisseau, P. (1997). *Introduction à la pédagogie du langage, maternelle, Tome II*. CRDP de Haute-Normandie.
- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bonaventure de Roquefort, J-B. (1820). *Glossaire de la langue romane*. Paris : Chasseriau et Ecart.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L3 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. D. Birdsong (dir.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp.133-159). London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 18, 79-98.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*. Grenoble : ELLUG, Grenoble 3.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues. *Lidil*, n°31, 139-155.
- Bouchard, R. (2007). Du Français fondamental à la compétence scolaire en passant par le Français de scolarisation : Quelle procédure d'intégration scolaire pour les enfants

- nouvellement arrivés en France ?. *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 43, 127-143.
- Bourguignon, C., Mallet, B., Othenin-Girard, C. & Ragot, A-M. (1981). Éléments pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste (Italie). M. Dabène (dir.), *Recherches en didactique du français* (pp.47-92). Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- Bourguignon, C., Mallet, B., Othenin-Girard, C. & Ragot, A-M. (1984). *Valentine et les autres*. Méthode d'enseignement du français pour une école maternelle bilingue. Aoste : Musumeci.
- Brédart, S. & Rondal, J. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : Les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- Bruhlart, M. (1986). Foreigner Talk in the ESL Classroom: Interactional Adjustments to Adult Students at Two Language Proficiency Levels. *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, numéro spécial novembre 1986, 29-42.
- Brulard, I. & Carr, P. (2003). French-English bilingual acquisition of phonology. One production system or two?. *International Journal of Bilingualism*, vol. 7, n°2, 177-202.
- Bruner, J.S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (dir.), *The Child's Conception of Language* (pp.241-256). New York, Berlin : Springer Verlag.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Puf.
- Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfant apprennent à parler*. Paris : Retz.
- Bybee, J. & Hopper, P. (dir.) (2001). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. New York : Benjamins.
- California State Department of Education (1984). *Studies on Immersion Education : a Collection for United States Educators*. Sacramento : California State Department of Education.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada 1965-1990. *ELA*, n°82, 7-23.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47.
- Canale, M. & Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence, A. Palmer (dir.), *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*. Georgetown : Georgetown University.
- Candelier, M. & Leclaire, F. (2011). Quelques réflexions sur l'apprentissage précoce d'une langue vivante. <http://www.snuipfr/Quelques-reflexions-sur-l>
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2008). Des données représentatives... de quoi, en acquisition du langage ? Constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, n°4, 150-154.
- Canut, E. & Vertalier, M. (dir.) (2009). *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin. Paris : L'Harmattan.

- Cappeau, P. & Sejjido, M. (2005). *Les corpus oraux en français, inventaire 2005*. DGLFLF.
- Carr, P. (1999). *English Phonetics and Phonology. An Introduction*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Carr, P., Durand, J. & Pukli, M. (2004). The PAC project. Principles and Methods. *Tribune des Langues Vivantes*, 36, 24-35.
- Castellotti V. & Moore, D. (dir.) (1997). *Alternance des langues et apprentissages, ELA, 108*. Paris : Didier Erudition.
- Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1999). *Alternances de langues et constructions des savoirs. Cahiers du Français Contemporain n° 5*. Paris : ENS Éditions.
- Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?. *ELA, n°108*, 401-410.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Castellotti, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp.9-35). Rouen : Collection Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (2003). Ca fait pas le bon nombre de lettres. La langue première, point d'ancrage pour l'accès à d'autres langues. *Triangle, n°19*, 133-135.
- Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Collection Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, entre transmission des connaissances et interaction. F. Cicurel, E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue*. (pp.111-129). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant, du niveau débutant au niveau avancé. *ELA, 108*, 457-465.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Causa, M. (2003). Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue-étrangère. *Triangle, n°19*, 67-82.
- Causa, M. (2007). L'indispensable alternance codique. *Le Français dans le monde, n°351*, 18-19.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.
- Cavalli, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme : de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp.27-50). Bern : Peter Lang.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning*. Portsmouth : Heinemann.

- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (1972). *Functions of Language in the Classroom*. Teachers College, Columbia University.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (dir.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work* (pp.77-93). Clevedon : Multilingual Matters.
- Chartier, A.-M. (2009). CORTIER Claude & PARPETTE Chantal (dir.), De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. *Histoire de l'éducation*, n°122.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, n°35, 85-100.
- Chevalier, G., Kasparian, S. & Silberztein, M. (2004). Éléments de solution pour le traitement automatique d'un français régional. *Traitement automatique des langues*, n°45, 41-62.
- Chiss, J-L, Filliolet J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue française*, vol. 70, 87-97.
- Christiansen, H.E. (1999). Le rôle de la première langue dans l'apprentissage scolaire d'une langue seconde par de jeunes enfants dans deux pays. V. Castellotti & D. Moore (dir.), *Alternances de langues et constructions des savoirs. Cahiers du Français Contemporain n° 5* (pp.69-81). Paris : ENS Éditions.
- Cicurel, F. & Blondel, E. (dir.) (1996). *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE*, n°16, 145-164.
- Cicurel, F. (1985). *Le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cicurel, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. L. Dabène (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp.23-58). Paris : Hatier.
- Cicurel, F. (1996). L'instabilité énonciative en classe de langue, du statut didactique au statut fictionnel du discours. F. Cicurel, E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.78- 92). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Clark, E. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. A. Sinclair, R. Jarvella, W. Levelt (dir.), *The Child's Conception of Language* (pp.17-43). New York, Berlin : Springer Verlag.
- Clark, E. (1985). The Acquisition of Romance with Special Reference to French. D. Slobin (dir.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: the data* (pp.687-782). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E.V. (2003). *First Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cohen, R. (1991). Apprendre le plus jeune possible. *Le Français dans le monde*, numéro spécial : *Enseignements/ Apprentissages précoces des Langues*, 48-56.

- Colin, C. (2006). *Construction du bi/plurilinguisme en français langue de scolarisation*. (Mémoire de Master 2 non publié). Université Montpellier III.
- Cook, V. (2009). Developing links between second language acquisition research and language teaching. K. Knapp, B. Seidlhofer (dir.), *Handbook of Foreign Communication and Learning* (pp.139-162). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Corder, P. (1983). Strategies of communication. C. Faersh & G. Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.15-19). London : Longman.
- Cortier, C., Parpette, C. (dir.) (2006). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°36.
- Coste, D. & Véronique, D. (dir.) (2000). *La notion de progression*. Fontenay aux Roses : ENS Éditions.
- Coste, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *ELA*, n°96, 105-119.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *ELA*, n°108, 393-400.
- Coste, D. (2000). Le proche et le propre. Remarques sur la notion de progression. D. Coste & D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (pp.11-20), Fontenay aux Roses : ENS Éditions.
- Coste, D. (2004). Coup d'œil sur des 'regards croisés'. Éducation bilingue et formation plurilingue au val d'Aoste. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°17.
- Coste, D. (2006). De la classe bilingue à l'éducation plurilingue?. *Le français dans le monde*, n°345, 18-19.
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 91-106.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, Vol. 49, n°2, 222-251.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society, Second Edition*. Los Angeles : California Association for Bilingual Education.
- Cuq, J-P. & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp.11-28). Bruxelles : De Boeck.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde – origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Cuq, J-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Curtain, H. & Pesola, C. (1994). *Languages and Children – Making the Match. Foreign Language Instruction for an Early Start Grades K-8*. White Plains, N.Y. : Longman Publishing Group.

- Dabène, L. & Cicurel, F., Lauga-Hamid, M-C. & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Dabène, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage ?. *Le Français dans le monde*, numéro spécial : Enseignements/ Apprentissages précoces des Langues.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dabène, M. (dir.) (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : PUG.
- Dalgalian, G. (1997). Apprentissage précoce des langues et environnement (considérations psycholinguistiques et sociolinguistiques). *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°2.
- Dausendschön-Gay, U. (1997). Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. *CALaP* n°15.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, 99-119.
- De Villiers, J.G. & De Villiers, P.A. (1985). The Acquisition of English. D. Slobin (dir.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: the data*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Decime, R. (1991). Le bilinguisme à l'école maternelle à partir de l'expérience valdôtaine. *Enfance, Tome 44*, n°4, 311-327.
- Decime, R., & Ragot, A-M. (2002). Regards croisés sur l'éducation bilingue en Val d'Aoste. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n°13.
- DeKeyser, R. & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean?. J.F. Kroll, A.M.B. De Groot (dir.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp.89-108). Oxford : Oxford University Press.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. C. Doughty & M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.312-348). Oxford : Blackwell Publishing.
- DeKeyser, R. (dir.) (2007). *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. (2009). The cognitive perspective: age effects and/or critical periods ?. K. Knapp & B. Seidlhofer (dir.), *Handbook of Foreign Communication and Learning* (pp.279-308). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Dodane, C. (2000). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ?. E. Guimbretière (dir.), *La*

- Prosodie au Cœur du Débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir* (pp.229-248). Rouen : Presses Universitaires, Dyalang.
- Doughty, C. & Long, M. (dir.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Doughty, C. (2003). Instructed SLA. C. Doughty & M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.256-310). Oxford : Blackwell Publishing.
- Downing, J. (1996). Clarté cognitive et conscience linguistique. D. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp.33-46). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Dulay, H.C. & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, vol. 24, n°1, 37-53.
- Dumont, B., Dumont, P., Maurer, B., Verdelhan M. & Verdelhan, M. (2000). *L'enseignement du français langue seconde : un référentiel général d'orientations et de contenus*. Vanves : EDICEF / AUF.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (2009). Le projet PFC : une source de données primaires structurées. J. Durand, B. Laks & C. Lyche (dir.), *Phonologie, variation et accents du français* (pp.19-61). Paris : Hermès Sciences Lavoisier.
- Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (dir.) (2009). *Phonologie, variation et accents du français*. Paris : Hermès Sciences Lavoisier.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, n°28, 81-88.
- Duverger, J. (2008). De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue. *Le français dans le monde*, n°355, 25-27.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). *Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes enfants*. Rapport final pour la Commission Européenne.
- Edmondson, W. (2009). Language Awareness. K. Knapp & B. Seidlhofer (dir.), *Handbook of Foreign Communication and Learning* (pp.163-192). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N.C. (1994). Implicit and explicit language learning – An Overview. N.C. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.1-31). London : Academic Press.
- Ellis, N.C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48, 631-664.
- Ellis, N.C. (dir.) (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press.
- Ellis, R. (1984). The role of instruction in second language instruction. D. Singleton & D.G. Little, (dir.) *Language learning in formal and informal contexts*. Irish Association for Applied Linguistics.

- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994b). A theory of instructed second language acquisition. N.C. Ellis (dir.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp.79-114). London : Academic Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.
- Ervin Tripp, S.M. (1974). Is second language learning like the first?. *TESOL Quarterly*, 8, 111-125.
- Esperet, E. (1990). Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs. D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive* (pp.8-15). Paris : Hachette Éducation.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. C. Faerch & G. Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.20-60). London : Longman.
- Faerch, C. & Kasper, G. (dir.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London : Longman.
- Fayol, M. & Hickmann, M. (dir.) (2008). *Apprentissage des langues*. Paris : CNRS Éditions.
- Fayol, M. & Kail, M. (dir.) (2000). *L'acquisition du langage (volume 1). Le langage en émergence, de la naissance à 3 ans*. Paris : Puf.
- Fayol, M. & Kail, M. (dir.) (2000). *L'acquisition du langage (volume 2). Le langage en développement, au-delà de 3 ans*. Paris : Puf.
- Feuillet, J. (2008). Une éducation linguistique très précoce est-elle possible à l'école ?. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.11-24). Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Feuillet, J. (dir.) (2008). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel*, Actes du Colloque International des 3, 4 et 5 juin 2004, Nantes. Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Fijalkow, J. (1996). Conscience linguistique et apprentissage de la lecture. D. Fijalkow (dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp.85-100). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Fijalkow, J. (dir.) (1996). *L'entrée dans l'écrit. Textes réunis par Jacques Fijalkow*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Fillmore, C., Kempler, D., Wang, W. (dir.) (1979). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York : Academic Press.
- Florin, A. & Véronique, D. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Note de synthèse pour la Direction de la Recherche. Programme Cognitique, Ecole et sciences cognitives.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et réussite scolaire*. Paris : Puf.

- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Florin, A. (2008). Que savons-nous sur l'acquisition du langage oral par l'enfant ?. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.25-38). Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Florin, A., Braun-Lamesch M.M. & Bramaud du Boucheron G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Mardaga.
- Francois-Salsano, D. (2009). *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- Gajo, L. (1999). Enseignement des langues par immersion : quel profit pour la langue ?. *Babylonia*, 4, 55-60.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gándara, P. (2002). Learning English in California. M. Suárez & M. Páez (dir.), *Latinos – Remaking America* (pp.339-359). Berkeley : University of California Press.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette Éducation.
- Gaonac'h, D. (dir.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Gardelle, L. (2010). Dislocations à gauche et antépositions de compléments en anglais : formes, fonctionnalités et insertion en discours, *Discours* [En ligne], 7, <http://discours.revues.org/7943>
- Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Londres : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. C. Doughty & M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.225-255). Oxford : Blackwell Publishing.
- Gass, S. (2009). A historical survey of SLA research. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.3- 27). Bingley : Emerald.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2005). Bilingual First Language Acquisition, <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf>
- Genesee, F. (1979a). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
- Genesee, F. (1979b). Scholastic effects of French immersion: an overview after ten years. *Interchange*, 9, 2-29.
- Genesee, F. (1984). Historical and theoretical foundations of immersion education. California State Department of Education (dir.), *Studies on Immersion Education : a Collection for United States Educators* (pp.32-57). Sacramento : California State Department of Education.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students?. T.K. Bathia & W. Ritchie (dir.), *The Handbook of Bilingualism* (pp.547-572). Oxford : Blackwell Publishing.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: a review of research evidence. *The Canadian Modern Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 63, 5, 655-688.
- Genesee, F. (2008). Dual language development in preschool children, (version pré-publication).
<http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/Dual%20Language%20Development%20in%20Preschool%20Children%202008.pdf>.
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (dir.) (2004). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, Maryland : Brookes Publishing.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, 8, 41-55.
- Gor, K., Long, M. (2009). Input and second language processing. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.445-472). Bingley : Emerald.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. & Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier.
- Goullier, F. (2006). Qu'entend-on par plurilinguisme ?. *Les langues modernes*, n°1/2006, 87-89.
- Gremmo, M-J., Holec H. & Riley, P. (1978). Taking the initiative: some pedagogical applications of discourse analysis. *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*, 53-68.
- Grondin, N. & White, L. (1996). *Functional Categories in Child L2 Acquisition of French. Language Acquisition*, 5 (1), 1-34.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages – an Introduction to Bilingualism*. London : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2012). An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, 11-20.
- Guberina, P. & Rivenc, P. (1963). *Bonjour Line*. Paris : Didier.
- Guberina, P. (1991). Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le monde*, numéro spécial : Enseignements/ Apprentissages précoces des Langues, 65-70.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. *DRLAV/Revue de linguistique*, 34/35, 161-182.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- Hakuta, K. (2001). A critical period for second language acquisition?. D. Bailey, J. Truer, F. Symons & J. Litchman (dir.), *Critical Thinking About Critical Periods* (pp.193-205). Baltimore : Brookes Publishing.
- Halliwell, S. (1995). *Enseigner l'anglais à l'école primaire*. Paris : Longman.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J. & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism. Second Edition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hansegard, N.E. (1975). Tvåspråkighet eller halvspråkighet?. *Invandrare och Minoriteter*, 3, 1-13.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. University of Alabama Press.
- Haugen, E. (1969). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. Bloomington : Indiana University Press.
- Hawkins, E. (1987). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8, n°3-4, 124-141.
- Heath, S. (1978). *Teacher Talk: Language in the Classroom*, Arlington, VA : Center for Applied Linguistics/ERIC.
- Hoff, E. & Schatz, M. (dir.) (2006). *Handbook of Language Development*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Hullen, J. & Lentz, F. (1991). Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion. *ELA*, n° 82, 63-75.
- Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional learning. C. Doughty & M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.349-381). Oxford : Blackwell Publishing.
- Huot, D. & Schmidt, R. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, 89-127.
- Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2003). Maturational Constraints in SLA. C. Doughty & M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.539-588). Oxford : Blackwell Publishing.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. J.B. Pride & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (pp.53-73). Harmondsworth, England : Penguin Books.
- Ioup G., Boustagui, E., Tigi, M. & Moselle, M. (1994). Reexamining the critical period hypothesis: a case of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.
- Jeanjean, C. (1988). Le futur simple et le futur périphrastique en français parlé. C. Blanche-Benveniste, A. Chervel & M. Gross (dir.), *Grammaire et histoire de la*

- grammaire, Hommage à la mémoire de Jean Stéfanini* (pp.235-257). Aix-en-Provence : Diffusions de L'université de Provence.
- Johnson, J. S. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- John-Steiner, V. (1990). Vers la compétence linguistique en pays étranger : le bilinguisme dans une perspective vygotksyenne. D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive* (pp.101-115). Paris : Hachette.
- Jonhson, K. & Jonhson H. (dir.) (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford : Blackwell Publishing.
- Karmiloff K. & Karmiloff-Smith, A. (2003). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris : Retz.
- Kasper, G. (2009). L2 pragmatic development. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.259- 293). Bingley : Emerald.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, n°153, 41-51.
- Kihlstedt, M. & Schlyter, S. (2009). Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans. *AILE... LIA*, 1, 89-115.
- Klein, C. (dir.) (2012). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Scérén – CNDP-CRDP.
- Klein, W. & Dimroth, C. (2009). Untutored second language acquisition. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.503- 522). Bingley : Emerald.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Knapp, K. & Seidlhofer, B. (dir.) (2009). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. LAL. Paris : Hatier - Crédif.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach : Language Acquisition in the Classroom*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1984). Immersion: why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-68.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. N.C. Ellis (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp.45-77). London : Academic Press.
- Kwon, E-Y. (2005). The 'natural order' of morpheme acquisition : a historical survey and discussion of three putative determinants. *Columbia University Working Papers in*

- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lakshmanan, U. (2009). Child second language acquisition. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.377- 400). Bingley : Emerald.
- Lambert, W. (1984). An overview of issues in immersion education. California State Department of Education (dir.), *Studies on Immersion Education: a Collection for U.S. Educators* (pp.7-30). Sacramento : California State Department of Education.
- Lapkin, S. & Cummins, J. (1984). Canadian French immersion education: current administrative arrangements and instructional practices. California State Department of Education (dir.), *Studies on immersion education: a Collection for U.S. Educators* (pp.58-86). Sacramento : California State Department of Education.
- Le Manchec, C. (2002). L'espace, une composante essentielle du récit dans la littérature jeunesse. *Colloque La littérature de jeunesse à l'école, entre didactique de la lecture et apprentissages culturels*, novembre 2002, Université du Maine.
- Le Pichon Vorstman, E. (2008). Conscience métacommunicative et compétence plurilingue. D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp.129-145). Bern : Peter Lang.
- Leblanc, R. (1992). Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer. *ELA*, n°88, 67-80.
- Lefevbre, C., White, L. & Jourdan, C. (2006). *L2 Acquisition and Creole Genesis*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York : John Wiley & sons.
- Lentin, L. & Bonnel, B. (1985). *Apprendre à parler, le rôle de l'école maternelle*. Vanves : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.
- Lentin, L. (1972). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : Où? Quand? Comment?* Paris : ESF.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF.
- Lentin, L., Clesse, C. & Hebrard, J. (1977). *Apprendre à parler, du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF.
- Léon, M. & Léon, P. (2004). *La prononciation du français, 2ème édition*. Paris : Armand Colin.
- Lightbown, P.M & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned, Third Edition*, Oxford : Oxford University Press.
- Lightbown, P.M (2003). SLA research in the classroom, SLA research for the classroom, *Language Learning*, Winter 2003, n°28, 4-13.

- Lightbown, P.M. (1977). *Consistency and Variation in the Acquisition of French: A Study of First and Second Language Development*. (Ph.D. Dissertation). Columbia University.
- Locke, J. (1693/2007). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : J. Vrin.
- Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. S. Gass & C. Madden (dir.), *Input and second language acquisition* (pp.377-393). Rowley, Mass. : Newbury House.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. W.C. Ritchie & T. Bhatia (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.413-468). Oxford : Blackwell Publishing.
- Long, M. (2005). Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Volume 43, Issue 4*, 287–317.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. V. Castellotti & D. Moore (dir.), *Alternance des langues et construction des savoirs* (pp.25-51). Paris : ENS Éditions.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue Française de Linguistique Appliquée, 2004/2, Volume IX*, 125-135.
- Lüdi, G. (2008). Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressource pour gérer des situations de communication plurielles. D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp.207-219). Bern : Peter Lang.
- Lyster, R. (1987). Speaking immersion. *Canadian Modern Language Review*, 43(4), 701-717.
- Lyster, R. (1994). The Effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics, Vol. 15, n°3*, 263-287.
- Lyster, R. (1998). Immersion pedagogy and implications for language learning. J. Cenoz & F. Genesee (dir.), *Beyond Multilingualism and Multilingual Education* (pp.64-95). Clevedon : Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2004). Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. *Journal of French Language Studies, 14*, 321-341.
- Lyster, R. (2008). Counterbalancing form-focused instruction and content-based in immersion pedagogy. *Immersion Education : Pathways and Beyond*, St Paul, Minnesota, 17 octobre 2008.
- Mackey, W. F. (1976). *Bilingualisme et contact des langues*. Paris : Klincksieck.
- MacWhinney, B. (2001). Emergentist approaches to language. J. Bybee & P. Hopper (dir.), *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam : John Benjamins.

- MacWhinney, B. (2006). Emergentism – use often and with care. *Applied Linguistics*, 27/4, 729-740.
- Mallet, B. (1991). Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vygostky. *Le Français dans le monde*, numéro spécial : *Enseignements/Apprentissages précoces des Langues*, 80-90.
- Martin-Jones, M. (1995). Code-switching in the classroom: two decades of research. L. Milroy & P. Muysken (dir.), *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp.90-111). Cambridge : Cambridge University Press.
- Martinot, C. (dir.) (1997). *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- Matthey, M., Genelot S., Noguerol A & Techer, L. (2003). Eulang et la construction des aptitudes. M. Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire* (pp.125-138). Bruxelles : De Boeck
- Maurer, B. (1997). Le français hors de France : la variété des situations de FLS. *Diagonales*, août 1997, dossier Français langue seconde, 14-16.
- Maurer, B. (1997b). Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe 'bilingue'. *ELA*, n°108, 475-484.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral – Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand Lacoste.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne*. Paris : Éditions des archives européennes.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. W. Ritchie & T. Bhatia (dir.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp.213-228). London : Academic Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 1, Preschool Children, Second Edition*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London : Arnold.
- McLaughlin, B. (1990a). Conscious vs. unconscious learning. *TESOL Quaterly*, vol. 24, n°4, 617-634.
- McLaughlin, B. (1990b). Restructuring. *Applied Linguistics*, Vol. 11, n°2, 113-128.
- Meisel, J. (1990). *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht : Foris.
- Meisel, J. (2008). Âge du début de l'acquisition successive du bilinguisme : effets sur le développement grammatical. M. Fayol & M. Hickmann (dir.), *Apprentissage des langues* (pp.245-272). Paris : CNRS Éditions.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. J. Cenoz & F. Genesee (dir.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (pp.35-63). Clevedon : Multilingual Matters.

- Milroy, L. & Muysken, P. (dir.) (1995). *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moll, L. & Ruiz R. (2002). The schooling of Latino children. M. Suárez-Orozco & M. Páez (dir.), *Latinos – Remaking America* (pp.362-389). Berkeley : University of California Press.
- Moore, D. & Castellotti V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp.11-24). Bern : Peter Lang.
- Moore, D. & Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*, Bern : Peter Lang.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7, 95-122.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. (dir.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris : Didier.
- Morgenstern, A., Parisse, C. & Sekali, M. (2009). À la source du futur : premières formes verbales dans les productions spontanées de deux enfants français de 18 mois à 3 ans. *Faits de Langues: Le futur*, 33, 163-175.
- Muñoz, C. (2003). Variation in oral skills development and age of onset. M.P. García May & M.L. García Lecumberri (dir.), *The Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work* (pp.161-181). Clevedon : Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2007). Age-related differences and second language learning practice. R. DeKeyser (dir.), *Practice in a Second Language, Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp.229-255). Cambridge : Cambridge University Press.
- Narcy-Combes, J-P., Tardieu, C., Le Bihan J-C, Aden, J, Delasalle, D., Larreya, P. & Raby, F. (2008). L'anglais à l'école élémentaire. Version complète avec bibliographie extensive. *Langues Modernes*, 4/2008, complément publié sur le site de l'APLV, http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/4-2008_HT_JPNC.pdf
- Nicholas, H. & Lightbown P. (2008). Defining second child language acquisition, defining roles for L2 instruction. J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's Play?* (pp.25-51). Amsterdam : John Benjamins.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématique. *Revue Française de Pédagogie*, n°129, 87-131.
- Normand, I. & Erlich, S. (dir.) (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun*. Paris : Clé International.
- Norris, J. & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. C. Doughty, M. Long (dir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp.716-761). Oxford : Blackwell Publishing.

- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Noyau, C. (2005). Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. F. Grossman et al. (dir.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG.
- Noyau, C. (2008). Place des verbes dans le français fondamental, acquisition du lexique verbal en français langue seconde et didactique du lexique. *Le français dans le Monde, Recherches et applications numéro spécial*, janvier 2008, 87-101.
- O'Riain, S. (2006). Les langues et l'identité européenne. *Les Langues Modernes*, n°1/2006, 73-77.
- Orioles, V. (2004). Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2004/2, Volume IX, 11-30.
- Osborne, J. (2007). Investigating L2 fluency through oral learner corpora. M.C. Campoy & M.J. Luzón (dir.), *Spoken Corpora in Applied Linguistics* (pp.181-197). Francfort : Peter Lang.
- Osborne, J. (2011). Oral learner corpora and the assessment of fluency in the Common European Framework. A. Frankenberg-Garcia, L. Flowerdew & G. Aston (dir.), *New Trends in Corpora and Language Learning* (pp.181-197).
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-84.
- Paradis, J. & Crago, M. (2004). Comparing L2 and SLI grammars in child French. Focus on DP. P. Prévost & J. Paradis (dir.), *The Acquisition of French in Different Contexts, Focus on Functional Categories* (pp.89-108). Amsterdam : John Benjamins.
- Paradis, J. (2006). Second Language Acquisition in Childhood. E. Hoff & M. Shatz (dir.), *Handbook of Language Development* (pp.387-406). Oxford : Wiley-Blackwell.
- Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. P. Auer & L. Wei (dir.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp.15-43). Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language learning*, 30, 449-72.
- Pellerin, M. (2008). La situation du français par immersion précoce au Canada. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 2008/03, n° 151, 305-314.
- Penfield W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Perregeaux, C., de Goumoens C., Jeannot, D. & de Pietro J-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Philp, J. & Duchesne, S. (2008). When the gate opens: the interaction between social and linguistic goals in child second language development. J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's Play?* (pp.83-103). Amsterdam : John Benjamins.

- Philp, J., Oliver, R. & Mackey, A. (2008). Child's Play? Second language acquisition and the younger learner in context. J. Philp, R. Oliver & A. Mackey (dir.), *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's Play?* (pp.3-23). Amsterdam : John Benjamins.
- Philp, J., Oliver, R. & Mackey, A. (dir.) (2008). *Second Language Acquisition and the Younger Learner: Child's Play?*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pica, T. (2009). Second language acquisition in the instructional environment. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.473-502). Bingley : Emerald.
- Pillot, J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle. Quelles pratiques pour quels enjeux?*. Paris : ESF éditeur.
- Poplack, S. (1980). 'Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español': toward a typology of code-switching'. *Linguistics*, 18, 7/8, 581-618.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de linguistique appliquée*, n°25, 23-43.
- Prevost, P. & Paradis, J. (dir.) (2004). *The Acquisition of French in Different Contexts, Focus on Functional Categories*. Amsterdam : John Benjamins.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. D. Gaonac'h (dir.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive* (pp.81-88). Paris : Hachette
- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. F. Cicurel & E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.95-110). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA*, 108, 495-503.
- Reiterer, S. (2008). Approche neurocognitive de l'acquisition de la langue seconde et du bilinguisme. Les facteurs en jeu dans l'acquisition de la L2 : apports de la neuro-imagerie. Kail, M., Fayol, M. & Hickmann, M. (dir.), *Apprentissage des langues* (pp.327-342). Paris : CNRS Éditions.
- Ricci, L. (1996). Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. F. Cicurel & E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.131-151). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Riegel, M., Pellat, C. & Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français, 4ème édition*. Paris : Puf.
- Riley, P. (2003). Le 'linguisme' – multi – poly – pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. *Le Français dans le monde, Recherche et applications*, 8-17.
- Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (dir.) (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. London : Academic Press.
- Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (dir.) (2009). *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition*. Bingley : Emerald.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism, Second Edition*. Oxford : Blackwell Publishing.

- Rondal, J-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Rothman, J. (2008). Why all counter-evidence to the critical period in SLA is not equal or problematic. *Language and Linguistic Compass*, 2/6, 1063-1088.
- Rouayrenc, C. (2010). *Le français oral, tome 1 et 2*. Paris : Belin.
- Roulet, E. (1980). *Langues maternelles et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Coll. LAL, Paris : Hatier / Crédif.
- Samihaiian, F. (2006). Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langue(s) de scolarisation, Conférence intergouvernementale. *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, 16-18 octobre 2006.
- Sankoff, D. & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics*, 14, 3-46.
- Sauvage, J. (2005). *L'oral à l'école maternelle*. Paris, France : L'Harmattan.
- Sauvage, J. (2008). Une langue étrangère en petite section de maternelle : fondements théoriques et approche pratique. Une application à l'anglais. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.121-142). Nantes : CRINI.
- Schlyter, S. (1997). Formes verbales et pronoms objets chez des apprenants adultes de français en milieu naturel. C. Martinot (dir.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère* (pp.273-294). Annales littéraires de l'université de Franche-Comté.
- Schlyter, S. (2008). Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants. M. Fayol & M. Hickmann (dir.), *Apprentissage des langues* (pp.273-290). Paris : CNRS Éditions.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Schwartz, B. (2004). On child L2 development of syntax and morphology. *Lingue e Linguaggio*, n° 3, 97-132.
- Schwartz, B. (2009). Unraveling inflection in child L2 development. *AILE...LIA*, 1, 63-88.
- Scovel, T. (2006). Age, acquisition, and accent. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication*, 22, 31-48.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Selinker, L., Swain M. & Dumas G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, Volume 25, 1, 139-152.
- Sifuentes, E. (2008). Proposition 227: 10 years later. *North County Times*. http://www.nctimes.com/news/local/sdcounty/article_ec5de000-1999-580b-86a1-40ba1d26934f.html
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC : Georgetown University Press.

- Simon, D-L. (1997). Alternance codique en classe de langue: rupture ou contrat de survie. *ELA*, n°108, 445-455.
- Simonpoli, J-F. (2005). *Nouveaux ateliers de langage en maternelle*. Paris : Hachette Éducation.
- Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J. (1978). Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition. A. Sinclair, R. Jarvella & W. Levelt (dir.), *The Child's Conception of Language* (pp.1-16). New York, Berlin : Springer-Verlag.
- Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J. (dir.) (1978). *The Child Conception's of Language*. New York, Berlin : Springer-Verlag.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. Oxford : Oxford University Press.
- Singleton, D. & Little, D.G. (dir.) (1984). *Language learning in formal and informal contexts*. Irish Association for Applied Linguistics.
- Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. C.A. Ferguson, D.I. Slobin (dir.), *Studies of Child Language Development* (pp.175-208). New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D. (dir.) (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1: the data*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Spadaro, K. (1996). *Maturational constraints on lexical acquisition in a second language*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Western Australia, Perth.
- Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du développement*. Mont-Royal (Québec) : Modulo.
- Stewart, M. R. (2004). Phonological awareness and bilingual preschoolers : should we teach it, and, if so, how?. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, n°1, 31-37.
- Stubbs, M. (2001). Computer-assisted text and corpus analysis: lexical cohesion and communicative competence. D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.304-320). Oxford : Blackwell Publishing.
- Suárez, M. & Paez, M. (dir.) (2002). *Latinos, Remaking America*. Berkeley : University of California Press.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1991). Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes : existe-t-il un lien ? *ELA*, n°82, 24-38.
- Swain, M. (1984). A review of immersion education in Canada : research and evaluation studies. California State Department of Education (dir.), *Studies on Immersion Education : a Collection for United States Educators* (pp.87-112). Sacramento : California State Department of Education.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. G. Cook & B. Seidlhofer (dir.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G.Widdowson* (pp.125-144). Oxford : Oxford University Press.

- Swain, M. (1996). Discovering successful second language teaching Strategies and practices : from programme evaluation to classroom experimentation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 17, n° 2-4, 89-104.
- Tabors, P. & Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. F. Genesee (dir.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.103-125). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- Taeschner, T. & Spirchio, S. (2008). Apprendre une langue étrangère à 3 et 5 ans. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.73-86). Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Tardif, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion. *ELA*, n° 82, 39-51.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-430.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. C. Faerch & G. Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.61-74). London : Longman.
- Tarone, E., Cohen A.D. & Dumas, G. (1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. C. Faerch & G. Kasper (dir.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.4-14). London : Longman.
- Tellier, M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères – Étude sur des enfants de 5 ans*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Paris 7.
- Tellier, M. (2008). L'usage des gestes en langue étrangère : quel effet sur la compréhension auprès de jeunes enfants ?. J. Feuillet (dir.), *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.207-218). Nantes : CRINI, Université de Nantes.
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp.223-245) Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Terrell, T.D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 61, n°7, 325-337.
- Terrell, T.D. (1982). The natural approach to language teaching: an update. *The Modern Language Journal*, Vol. 66, n°2, 121-132.
- Titone, R. (1972/1974). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles : Dessart.
- Tomasello, M. & Stahl, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech: how much is enough?. *Journal of Child Language*, 31, 101-121.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (1998). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Paris : Armand Colin.

- Treffers-Daller, J. & Sakel, J. (2012). Why transfer is a key aspect of language use and processing in bilinguals and L2-users, *International Journal of Bilingualism*, 16, 1, 3-10.
- Tremaine, R. (1975). *Syntax and Piagetian operational thought*. Georgetown University Press : Washington.
- Troubetzkoy, N. S. (1964). *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Tsui, A. (1992). Classroom discourse analysis in ESL Teacher Education. *ILE Journal*, Vol. 9, 81-96.
- Urgesi, C. & Fabbro, F. (2009). Neuropsychology of second language acquisition. W. C. Ritchie & T.K. Bhatia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp.357 – 376). Bingley : Emerald.
- Uther, M., Knoll, M.A. & Burnham, D. (2007). Do you speak E-N-G-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech. *Speech Communication*, Vol. 49, Issue 1, 2-7.
- Van Lier, L. (1998). The relationship between consciousness, interaction and language Learning. *Language Awareness*, 7:2-3, 128-145.
- Vasseur, M.-T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (dir.), *Interactions en langue étrangère* (pp.49-59). Aix en Provence : Publication de l'Université d'Aix en Provence.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues, Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- Verdelhan M. (1997). Désignations et repérages. *Diagonales*, n°43, 13-14.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Puf.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002b). Enseigner le français langue de scolarisation : principes et conséquences. Intervention au CASNAV de Toulouse, 6/12/2002. http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p4917_12f87e3c31b1a57db1c9ff90f9d84c4aInterv_Verdelhan.PDF
- Verdelhan-Bourgade, M. (2010). *Sans frontières* ou l'approche communicative à l'épreuve de l'éclectisme. *Langues Modernes*, 1, 15-23.
- Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygostki, Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Éducation.
- Véronique, D. (1990). A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le français dans le monde, recherches et applications, Publics spécifiques et communication spécialisée*, 17-24.
- Véronique, D. (2001). Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère. D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage* (pp.24-30). Paris : Didier.
- Véronis, J. (2004). Le traitement automatique des corpus oraux. *TAL*, n°45, 8-12.

- Verspoor, M & Tyler, A. (2009). Cognitive Linguistics and Second Language Learning. W.C. Ritchie & T.K. Bathia (dir.), *The New Handbook of Second Language Acquisition, Second Edition* (pp.159-175). Bingley : Emerald.
- Vertalier, M. & Debaisieux, J.-M. (2011). Apport de la linguistique de corpus à l'étude de la langue parlée et du langage adressé à l'enfant : syntaxe et rapport oral-écrit. Journée d'étude de l'Asforel, Université Paris 3, 19 novembre 2011. <http://www.asforel.org/>
- Vertalier, M. (2009). L'activité narrative avec des livres illustrés, contribution à l'apprentissage du langage oral et préparation au statut de lecteur. E. Canut & Vertalier, M. (dir.), *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain* (p.195-234). Paris : L'Harmattan.
- Vialettes, L., Spanghero-Gaillard, N. & Billières, M. (2009). Apprentissage de la lecture : comment des enfants anglophones en école d'immersion française appréhendent-ils les mots inconnus en tâche de lecture ?. *Actes du colloque AcquisiLyon 09, Colloque Jeunes Chercheurs en Acquisition du Langage, Lyon, 3 et 4 décembre 2009*. <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/colloques/AcquisiLyon/pageweb/Fichier/Vialettes.pdf>
- Viberg, A. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée. Vol. VII*, 61-79.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *ELA, n°88*, 39-54.
- Vigner, G. (1997). Quels repères pour l'enseignement en FLS ?. *Diagonales, n°43*, 17-19.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.
- Vigner, G. (2008). Vers une compétence plurilingue, apprentissage ou enseignement ?. *Le français dans le monde, n°355*, 19-21.
- Vignola, M.J. & Wesche, M. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *ELA, n°82*, 94-115.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. F. Cicurel & E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue* (pp.19-32). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Vivet, A. (1999). Faut-il que les écoles françaises de l'étranger soient exclusivement francophones ?. *Éducation et Société Plurilingues, n°7*.
- Vollmer, H. (2006). Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation, Conférence intergouvernementale *Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe* Strasbourg, 16-18 octobre 2006.
- Vollmer, H. (2006b). Langues d'enseignement des disciplines scolaires, Conférence intergouvernementale. *Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*, Strasbourg, 16-18 octobre 2006.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage* (3^{ème} édition, traduction revue). Paris : La Dispute.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse, Language in Action*. New York : Routledge.

- Weber, S. & Tardif, C. (1991). Assessing L2 competency in early immersion classrooms. *The Canadian Modern Language Review/ Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 4, n°5, 917-932.
- Weber, S. (1991). L'immersion française : comment plonger sans se noyer. *ELA*, n°82, 53-61.
- Wong Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. C. Fillmore, D. Kempler & W. Wang (dir.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp.203-228). New York : Academic Press.
- Wulff, S., Ellis, N.C., Römer, U., Bardovi-Harlig, K. & Leblanc, J.C. (2009). The acquisition of tense-aspect: Converging evidence from corpora and telicity ratings. *The Modern Language Journal*, 93, 354-369.
- Wust, V. (2010). L2 French learners' processing of object clitics: data from the classroom. *L2 Journal*, Volume 2, 45-72.
- Zentella, C. (2002). Latin@ languages and identities. M. Suárez-Orozco & M. Páez (dir.), *Latinos – Remaking America* (pp.321-338). Berkeley : University of California Press.

Programmes et documents d'accompagnement français

Dernière consultation le 15/10/2012

- AEFE (2006). La maîtrise du français, langue de scolarisation dans les établissements d'enseignement français à l'étranger. Texte d'orientations pédagogiques. <http://www.scolafrance.info/pedagogie/pastilles/ressources/CASE11/circulaire%20FLSCO%202006.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). Bulletin Officiel. Hors-série n°1 du 14 février. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Le langage à l'école maternelle. Outil pour la mise en œuvre des programmes 2002*. Central National de Documentation Pédagogique. http://www2.cndp.fr/doc_administrative/essentiel/b_le_langage_en_maternelle.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). Bulletin Officiel. Hors-série n°3 du 19 juin 2008. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Documents d'accompagnement en maternelle immersive (Canada)

Dernière consultation le 15/10/2012

- Ministère de l'Éducation Terre Neuve Labrador (2010). Programmes d'études : le français en immersion – Maternelle. <http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/french/immersion/francais/>
- Ministère de l'Éducation Alberta (2008). Programme d'éducation pour la maternelle – Immersion. <http://education.alberta.ca/francais/teachers/progres/maternelle.aspx>
- Ministère de l'Éducation Colombie Britannique (1997). *Français langue seconde – immersion, de la maternelle à la 7^{ème} année.*

Manuels de FLE

- Capelle, G. & Gidon, N. (1999). *Reflets 1*. Paris : Hachette FLE.
- Denisot, H. & Macquart-Martin, C. (2012). *Super Max 1*. Paris : Hachette FLE.
- Di Giura, M. & Beacco, J-C. (2007). *Alors ? Niveau A1 du CECR*. Paris : Didier.
- Guberina, P. & Rivenc, P. (1963). *Bonjour Line*. Paris : Didier.
- Labascoule, J., Lause, C. & Royer, C. (2006). *Rond point. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*. Barcelone : Difusión FLE.
- Merieux, R. & Loiseau, Y. (2004). *Connexions niveau 1*. Paris : Didier.
- Piquet, M. & Denisot, H. (2002). *Tatou le Matou. Le Français pour les petits*. Paris : Hachette FLE.
- Piquet, M. & Denisot, H. (2002). *Tatou le Matou. Le Français pour les petits. Guide pédagogique*. Paris : Hachette FLE.
- Poletti, M-L. & Paccagnino, C. (2003). *Grenadine 1. Guide pédagogique*. Paris : Hachette FLE.
- Poletti, M-L. & Paccagnino, C. (2003). *Grenadine 1*. Paris : Hachette FLE.
- Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M. & Dominique, P. (1983). *Sans Frontières 1*. Paris : Clé International.
- Verdelhan-Bourgade, M., Verdelhan, M. & Dominique, P. (1983). *Sans Frontières 1. Livre du professeur*. Paris : Clé International.

Sitographie

Dernière consultation le 15/10/2012

ACEDLE. *Association des chercheurs et didacticiens en langue étrangère.* <http://acedle.u-strasbg.fr>

AEFE. *Agence pour l'enseignement français à l'étranger.* <http://www.aefe.fr/>

AEFE. *Réseau AEFÉ Amérique du Nord.* <http://www.frenchschoolsnorthamerica.org/>

Conseil de l'Europe. *Conclusions de la Présidence, Sommet de Barcelone, mars 2002.* http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf

Conseil de l'Europe. *Conseil de l'Europe.* www.coe.int/lang/fr

École Bilingue de Berkeley. *École Bilingue de Berkeley.* <http://eb.org>

Ellis, N.C. *Publications.* <http://www-personal.umich.edu/~ncellis/NickEllis/Publications.html>

French American International School. *French American International School.* <http://www.internationalsf.org/>

Genesee, F. *Fred Genesee.* <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/fredad.html>

Hakuta, K. *Kenji Hakuta's Home Page.* <http://www.stanford.edu/~hakuta/>

Krashen, S. *Books and Articles by Stephen D. Krashen.* <http://www.sdkrashen.com/>

Paradis, J. *Johanne Paradis.* <http://www.ualberta.ca/~jparadis/>

TABLE DES MATIÈRES

TOME I

| | |
|------------------------------------|-----------|
| RÉSUMÉ / ABSTRACT | 1 |
| REMERCIEMENTS..... | 3 |
| SOMMAIRE | 5 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 11 |

PREMIÈRE PARTIE

Le bi-plurilinguisme en enseignement de type immersif précoce : cadre théorique

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE I. POUR UNE APPROCHE FONCTIONNELLE DU BI-PLURILINGUISME | 23 |
| A. Un bilinguisme, des bilinguismes ? | 23 |
| 1. Oscillations historiques et épistémologiques | 24 |
| 2. La mythologie de l'être bilingue..... | 27 |
| 3. Un bilinguisme peut en cacher un autre | 29 |
| B. Du bi- au plurilinguisme | 32 |
| 1. Le plurilinguisme : quels apports ?..... | 33 |
| 2. Plus qu'une compétence langagière, une valeur citoyenne | 36 |
| 3. Opérationnalité du concept | 39 |
| C. Le bi-plurilinguisme scolaire | 45 |
| 1. L'école comme lieu de construction du bi-plurilinguisme | 45 |
| 2. Le paramètre langue de scolarisation | 50 |
| 3. Définir le bi-plurilinguisme scolaire | 56 |
| CONCLUSION | 60 |
| CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE DE TYPE IMMERSIF | 61 |
| A. Lycées français et enseignement bilingue..... | 61 |
| 1. Bilingue, vous avez dit bilingue ? | 62 |
| 2. L'enseignement bilingue pour enfants issus de groupes majoritaires | 65 |
| 3. Proximité avec l'enseignement immersif..... | 70 |
| B. Principes et filiations didactiques de l'enseignement en immersion..... | 75 |
| 1. De la méthode naturelle à l'enseignement bilingue institutionnalisé | 76 |
| 2. La langue, accessoire du contenu | 80 |
| 3. L'"ultime accomplissement" des méthodes communicatives ?..... | 82 |

| | |
|--|-----------|
| C. L'immersion et ses limites | 84 |
| 1. Les limites connues de l'immersion | 84 |
| 2. Le faux présumé L1 = L2 | 88 |
| 3. La question de la formation des enseignants | 92 |
| CONCLUSION | 95 |

CHAPITRE III. BILINGUISME SCOLAIRE ET APPRENTISSAGE (TRÈS) PRÉCOCE DES LANGUES 97

| | |
|---|------------|
| A. Enseignement bilingue précoce : un cas relevant de la "child second language acquisition" | 97 |
| 1. Les tenus pour acquis de l'apprentissage précoce des langues | 98 |
| 2. Concevoir la langue de scolarisation comme langue étrangère | 100 |
| 3. Pour une meilleure intégration des recherches en apprentissage des langues étrangères (AL2) . | 105 |
| B. Apprendre une langue étrangère à partir de 3 ou 4 ans : état des lieux..... | 108 |
| 1. L'hypothèse de la période critique appliquée à une L2 | 108 |
| 2. L'âge, une question subsidiaire ? | 114 |
| 3. Un jeu d'enfant ? | 118 |
| C. Apprendre une L2 à 4-5 ans en enseignement bilingue : un cadre interactionnel à évaluer..... | 124 |
| 1. Apprentissage d'une L2 et interaction | 124 |
| 2. L'école, un cadre communicationnel et interactionnel spécifique | 130 |
| 3. Communication scolaire et communication exolingue : l'articulation maternelle / L2 en immersion | 133 |
| CONCLUSION | 137 |

DEUXIÈME PARTIE

Le FLSco en maternelle française à l'étranger : la communication scolaire comme support à la construction du bi-plurilinguisme

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE I. RECUEIL DE DONNÉES : CONTEXTE ET CADRE INSTITUTIONNEL.. | 141 |
| A. Description du corpus recueilli | 141 |
| 1. Observations de classe | 141 |
| 2. Entretiens avec les enseignants | 144 |
| 3. Entretiens avec les enfants | 145 |
| B. "S'approprier le langage" en maternelle française à l'étranger : quelle articulation entre les programmes et l'apprentissage d'une L2 ?..... | 147 |
| 1. Une maternelle qui s'improvise bilingue : la transposition d'un système | 147 |
| 2. Maternelle française : des objectifs compatibles avec les situations d'enseignement bilingue en FLSco | 150 |
| 3. Les programmes français : un cadre à aménager | 157 |
| CONCLUSION | 161 |

CHAPITRE II. COMMUNICATION SCOLAIRE EN MATERNELLE BILINGUE : QUEL POTENTIEL D'INTERACTION ?163

| | |
|---|------------|
| A. Contraintes posées par la communication scolaire en maternelle bilingue | 164 |
| 1. Une double asymétrie..... | 164 |
| 2. L'hétérogénéité francophones/non-francophones : aide ou problème ? | 170 |
| 3. La régulation du comportement comme préalable au travail linguistique..... | 178 |
| B. Tirer parti des activités porteuses d'échanges en maternelle | 184 |
| 1. Les rituels et activités récurrentes : un socle au développement des compétences en français .. | 184 |
| a. Les rituels..... | 184 |
| b. Les lectures d'albums..... | 195 |
| c. Les consignes | 199 |
| 2. Investir les lieux d'une interaction plus individualisée | 201 |
| a. Le rôle de l'assistant : des adresses individuelles au service de l'interaction collective | 201 |
| b. Les ateliers | 205 |
| c. Les transitions..... | 211 |
| 3. L'interaction entre pairs | 212 |
| CONCLUSION | 216 |

CHAPITRE III. STRATÉGIES DE SUPPORT À L'ÉMERGENCE DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION ET DE PRODUCTION219

| | |
|---|------------|
| A. Aider à la construction du sens : assurer la compréhension orale | 219 |
| 1. Des situations ancrées dans le concret : agir en langue étrangère..... | 220 |
| 2. "Je me dis que j'enseigne pour des sourds" : l'appui sur la communication multimodale | 225 |
| a. Les supports extralinguistiques en enseignement bilingue : du support d'activité à la paraphrase non-verbale | 226 |
| b. Gestes pédagogiques et conscientisation..... | 231 |
| c. Supports non-verbaux et conflits d'interprétation | 233 |
| 3. Aménagements du discours..... | 236 |
| a. Aménagements du discours et stratégies d'aides à la compréhension | 236 |
| b. L'alternance codique comme mode d'interaction constitutif de la maternelle bilingue | 243 |
| c. Les "add-on" métalinguistiques ou expansions métalinguistiques | 260 |
| B. Mener vers la production orale | 264 |
| 1. Le dialogue pédagogique comme levier de la production | 264 |
| 2. Enjeux métalinguistiques de la structure IRF | 268 |
| 3. Dialogue pédagogique et apprentissage | 272 |
| CONCLUSION | 277 |

CHAPITRE IV. LA QUESTION DE L'INPUT : CARACTÉRISTIQUES FORMELLES DU DISCOURS ENSEIGNANT279

| | |
|---|------------|
| A. Apports d'une analyse quantitative du discours enseignant..... | 280 |
| 1. Le Flsco et la linguistique de corpus..... | 280 |
| 2. La fréquence en didactique des langues et en psycholinguistique..... | 282 |
| 3. Problèmes liés à l'analyse quantitative d'un corpus oral ; choix méthodologiques | 287 |

| | |
|--|------------|
| B. Analyse de fréquence dans le discours enseignant | 290 |
| 1. Termes les plus fréquents : remarques générales | 290 |
| a. Verbes | 291 |
| a. Noms | 294 |
| b. Adjectifs | 295 |
| c. Pronoms sujet | 297 |
| d. Collocations | 299 |
| 2. Les verbes dans le discours enseignant : classement sémantique | 301 |
| 3. Les verbes dans le discours enseignant : temps et modes au service de l'injonction..... | 305 |
| C. Retombées didactiques | 314 |
| 1. Établir un lexique prioritaire | 314 |
| 2. De l'importance des verbes..... | 317 |
| 3. Diversifier l'input : problème ou nécessité en FLSco ?..... | 320 |
| CONCLUSION | 327 |

TROISIÈME PARTIE

Développement de la L2 en maternelle bilingue : parcours langagiers et incidences didactiques

CHAPITRE I. DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS LANGAGIÈRES EN LANGUE DE SCOLARISATION DE 4 À 7 ANS.....331

| | |
|--|------------|
| A. Conscience linguistique des élèves de 4 à 7 ans : de la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage | 332 |
| 1. Conscience linguistique, conscience plurilingue et apprentissage d'une L2 | 332 |
| 2. De la conscience plurilingue à la conscience d'apprentissage | 338 |
| a. Une conscience plurilingue développée, et empreinte de diversité | 338 |
| b. Les langues : un lieu, des personnes..... | 340 |
| c. Du plurilinguisme décomplexé à une conscience plurilingue en miroir du développement métalinguistique..... | 344 |
| 3. Conscience d'apprentissage et attitudes vis-à-vis de la scolarisation en L2 | 350 |
| a. Émergence d'une conscience d'apprentissage | 350 |
| b. Attitudes vis-à-vis de la L2 et apprentissage : quand le français devient "fun" | 351 |
| c. Perception de la scolarisation en L2 | 353 |
| 4. Retombées didactiques..... | 357 |
| B. Stratégies de communication : comment les enfants abordent l'interaction en L2..... | 359 |
| 1. Stratégies de communication, stratégies sociales et cognitives | 359 |
| 2. Recensement et évolution des stratégies | 362 |
| a. Stades dans l'utilisation des stratégies de compréhension et de production | 362 |
| b. Une stratégie de compréhension transversale : anticipation et inférence | 366 |
| c. La L1 comme stratégie médiatrice..... | 367 |
| d. Évolution des stratégies : une question d'âge ou de compétence linguistique ?..... | 370 |
| 3. Retombées didactiques et implications pour l'interaction en classe..... | 373 |
| C. Itinéraires d'acquisition : de l'entrée dans la langue à une production orale autonome..... | 376 |
| 1. Enjeux d'une description des itinéraires d'acquisition en eL2 | 376 |
| 2. Développement de la production orale : stades et processus..... | 382 |
| a. Deux postulats théoriques : interdépendance L1/L2 et restructuration | 382 |
| b. Stades de développement linguistique entre 4 et 7 ans | 384 |
| c. Difficultés et domaines sensibles à la fossilisation | 392 |

| | |
|--|------------|
| D. Bilan : rôles de la L1, de l'input, de l'interaction scolaire et de la durée d'exposition dans l'acquisition | 401 |
| 1. Le rôle facilitateur de la L1 dans les premiers stades d'acquisition | 401 |
| 2. Input et interaction scolaires : un soutien partiel à l'acquisition | 406 |
| 3. Durée d'exposition : un facteur non décisif | 411 |
| CONCLUSION | 418 |
| | |
| CHAPITRE II. RETOMBÉES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES | 421 |
| | |
| A. Propositions didactiques | 421 |
| 1. Stratégies d'enseignement en maternelle bilingue | 423 |
| 2. Objectifs et référentiels d'évaluation..... | 427 |
| 3. Contenus linguistiques | 430 |
| a. Actes de langage..... | 431 |
| b. Lexique..... | 433 |
| c. Morphosyntaxe..... | 435 |
| 4. Enjeux de formation..... | 439 |
| | |
| B. Pistes de recherche | 441 |
| 1. Protocole d'entretien en L2 avec des enfants de moins de 6 ans..... | 441 |
| 2. Orientations en vue de recherches ultérieures | 446 |
| | |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 449 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE | 459 |
| | |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 487 |
| | |
| INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES | 493 |
| | |
| INDEX DES AUTEURS | 494 |

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 1 | <i>Comparatif général des programmes de maternelle, 2002 et 2008</i> | 152 |
| Tableau 2 | <i>Comparaison Axes FLSco (Verdelhan-Bourgade 2002) et programmes de maternelle (2002/2008)</i> | 156 |
| Tableau 3 | <i>Caractéristiques du langage adressé à l'enfant et du foreigner talk</i> | 238 |
| Tableau 4 | <i>Stratégies d'aide à la compréhension dans le discours</i> | 240 |
| Tableau 5 | <i>Alternances codiques de l'enseignant, selon Causa (2002)</i> | 252 |
| Tableau 6 | <i>Alternances de soutien</i> | 256 |
| Tableau 7 | <i>Alternances pédagogiques "larges"</i> | 259 |
| Tableau 8 | <i>Expansions métalinguistiques (catégories d'après Cicurel 1985)</i> | 261 |
| Tableau 9 | <i>Enjeux métalinguistiques des sollicitations de production</i> | 269 |
| Tableau 10 | <i>Répartition des verbes dans le corpus enseignant (1-50)</i> | 293 |
| Tableau 11 | <i>Répartition des adjectifs dans le corpus enseignant (1-33)</i> | 295 |
| Tableau 12 | <i>Répartition des noms dans le corpus enseignant (1-50)</i> | 296 |
| Tableau 13 | <i>Répartition des pronoms sujet dans le corpus enseignant (comparaison avec le Français Fondamental)</i> | 297 |
| Tableau 14 | <i>Collocations dans le discours enseignant (groupes de 2 à 6 mots)</i> | 300 |
| Tableau 15 | <i>Classement sémantique des verbes les plus fréquents (discours enseignant)</i> | 303 |
| Tableau 16 | <i>Répartition des temps et modes (discours enseignant)</i> | 307 |
| Tableau 17 | <i>Langues déclarées</i> | 339 |
| Tableau 18 | <i>Stratégies d'interaction (compréhension et production) en français</i> | 364 |
| Tableau 19 | <i>Synthèse des travaux sur les itinéraires d'acquisition en français eL2</i> | 379 |
| Tableau 20 | <i>Stades en production orale</i> | 389 |
| Tableau 21 | <i>Phénomènes de surgénéralisation</i> | 395 |
| Tableau 22 | <i>Transferts possibles de la L1</i> | 398 |
| Tableau 23 | <i>Comparaisons anglais/français de domaines sensibles au transfert</i> | 405 |
| Tableau 24 | <i>Durée d'exposition et stade de production en français</i> | 413 |
| Tableau 25 | <i>Stratégies d'enseignement en maternelle bilingue</i> | 425 |
| Tableau 26 | <i>Objectifs pour les enfants non-francophones en maternelle bilingue (première année de maternelle française à début de CP)</i> | 429 |
| Tableau 27 | <i>Actes de langage</i> | 431 |
| Tableau 28 | <i>Propositions de contenus grammaticaux</i> | 437 |
| Tableau 29 | <i>Orientations pour protocole d'entretien avec enfants de moins de 6 ans</i> | 445 |
| Figure 1 | <i>Continuum d'enseignement plurilingue et intégration de la compétence plurilingue au curriculum</i> | 48 |
| Figure 2 | <i>Différents degrés d'utilisation des supports extra -linguistiques</i> | 227 |
| Figure 3 | <i>Répartition des temps et modes, en pourcentage</i> | 307 |

INDEX DES AUTEURS

A

Aase, 57
Altarriba, 260
Armand, 187, 335, 338, 339, 340, 342, 359

B

Baetens Beardsmore, 64, 157
Baker, 30, 32, 65, 68
Bakhtine, 52
Bange, 138, 362, 371
Bartelheimer, 123, 125
Bartning, 379, 380, 385, 392
Bassano, 319, 320
Beacco, 35, 36, 39, 42, 49, 51
Bernstein, 58
Bialystok, 115, 362
Bibeau, 87, 89, 94, 95
Billières, 20
Billiez, 28, 45
Birdsong, 115, 117
Blanc, 25, 64, 67, 72, 90, 91
Blanche-Benveniste, 283, 299
Bley-Vroman, 112
Blondel, 262
Bloomfield, 29, 31, 34
Boisseau, 287, 300, 315, 317, 318, 321, 323, 328, 433
Bongaerts, 115
Bouchard, 181, 222
Bourguignon, 150
Brédart, 124, 335, 344
Bruner, 126, 131, 132, 137
Burt, 128, 381, 394

C

Calvé, 72, 73, 75, 85, 88, 89, 90
Canale, 88
Candelier, 13, 139, 338
Canut, 284
Cappeau, 284
Carr, 287
Castellotti, 45, 246, 249, 371
Causa, 244, 246, 249, 253, 254, 255, 257, 258
Cavalli, 32, 39, 44
Cazden, 169, 171
Cenoz, 116
Chartier, 286
Chomsky, 81, 92, 109
Christiansen, 261
Cicurel, 138, 244, 262, 263, 268, 279, 423
Clark, 165, 239, 240, 335, 380, 381
Cohen, 11, 101, 123, 286
Colin, 39
Coste, 48, 150, 245, 247
Coulthard, 53, 106, 133, 134, 135, 166, 167, 268
Crago, 122, 124, 137, 379, 380, 385, 397, 419, 457

Cummins, 13, 68, 69, 71, 78, 80, 82, 125, 383
Cuq, 54, 55, 56, 81, 84, 221

D

Dabène, 339
Davin-Chnane, 56
De Houwer, 12, 101, 103
De Pietro, 127, 129, 274
Decime, 150
DeKeyser, 112, 113, 119
Dewaele, 117, 119
Dodane, 122
Downing, 340
Duchesne, 124, 170, 172, 214, 363, 393
Dulay, 128, 381, 394
Dumont, 60, 221
Durand, 287
Duverger, 49, 50, 59, 65

E

Ellis, 127, 132, 138, 166, 240, 268, 287, 288, 335, 336,
337, 361, 402
Ellis, N.C., 127, 284, 303, 308, 319
Ervin Tripp, 105, 124, 450

F

Feuillet, 48, 100, 107, 123, 342
Fijalkow, 340
Florin, 14, 106, 133, 134, 135, 136, 138, 145, 146, 156,
166, 167, 169, 171, 195, 207, 209, 240

G

Gajo, 76, 84, 85, 90, 225
Gándara, 28
Gaonac'h, 14, 105, 106, 119, 132, 363, 376, 454
Gardelle, 325
Genesee, 28, 74, 75, 80, 81, 83, 85, 93, 116, 122, 124,
137, 150, 412
Germain, 63, 78
Gombert, 334, 335
Gor, 239, 240
Gougenheim, 286, 300
Goullier, 37
Grondin, 378, 379, 380, 382, 393, 409, 411, 443, 451
Grosjean, 26, 29, 30, 33, 36, 46, 246, 402
Gruca, 81, 84
Guberina, 121

H

Hagège, 101, 376
Hakuta, 112, 115
Halliwel, 122
Hamers, 25, 64, 67, 72, 73, 90, 91
Harley, 116, 379, 380, 392, 409, 419, 443, 457

Hawkins, 338
Heath, 133, 134
Huot, 334, 336
Hyltenstam, 118
Hymes, 287

I

Ioup, 116

J

Jarvella, 335
Jeanjean, 310
Johnson, 114, 115, 117
John-Steiner, 107, 124
Jourdan, 402

K

Karmiloff & Karmiloff-Smith, 91, 240, 383
Kasper, 361
Kerbrat-Orecchioni, 282
Kihlstedt, 333, 377, 379, 397, 442
Klein, 123
Knoll, 239
Kramsch, 239
Krashen, 79, 80, 81, 87, 90, 91, 94, 107, 127, 128, 129, 131, 288, 336, 449

L

Lado, 288, 394, 402
Laks, 287
Lambert, 27, 28, 69, 73, 80, 82, 94
Lapkin, 13, 78, 80, 82
Le Manchec, 323
LeBlanc, 87, 88, 89, 95
Leclaire, 13, 139
Lenneberg, 12, 111, 112, 113, 114
Lentin, 156, 165, 203, 213, 279, 323
Levelt, 335
Lightbown, 99, 105, 108, 137
Locke, 78, 79, 84
Long, 16, 112, 113, 115, 127, 129, 165, 239, 240, 267, 297, 451
Lüdi, 26, 33, 36, 38, 45, 46
Lyche, 287
Lyster, 85, 88, 91, 129, 336, 401, 457

M

Mackey, 13, 16, 26, 33, 456
Martin-Jones, 249
Matthey, 16, 127, 129, 130, 131, 138, 165, 274, 338, 451
Maurer, 42, 56
McLaughlin, 118, 119, 123, 128, 363, 384
Meisel, 12, 99, 333, 378, 379, 415
Met, 83
Moore, 45, 46, 138, 246, 249, 253, 255, 262, 334
Morier, 260
Muñoz, 116, 137

N

Narcy-Combes, 13, 139
Newport, 114, 115, 117
Nicholas, 99, 105, 108, 137
Nonnon, 156
Norris, 85, 104, 105, 288
Noyau, 304, 305, 306, 318, 319, 407

O

Oliver, 13, 16, 456
Ortega, 85, 104, 105, 288
Osborne, 118
Oyama, 115

P

Paradis, 12, 20, 99, 101, 103, 119, 122, 124, 137, 379, 380, 385, 397, 419, 457
Patkowski, 115
Pellerin, 90
Penfield, 73, 80, 111
Philp, 13, 16, 123, 170, 172, 214, 363, 393, 456
Pillot, 186, 189, 190, 194, 195
Pirchio, 138
Poplack, 249, 250, 371
Porquier, 394
Prys Jones, 30, 32, 65, 68
Puren, 78, 285
Py, 26, 33, 48, 127, 129, 274

R

Ragot, 150
Reiterer, 448
Riegel, 294
Rivenc, 286
Roberts, 111
Romaine, 12, 25, 26, 27, 30, 32, 103, 370
Rondal, 124, 133, 335, 344
Rothman, 115
Rouayrenc, 299
Ryan, 12, 116, 117, 121, 122

S

Sakel, 402
Sankoff, 371
Sauvage, 101, 122
Schlyter, 333, 377, 378, 379, 380, 382, 385, 392, 396, 397, 409, 419, 442, 443, 457
Schmidt, 334, 336
Schwartz, 109, 378, 379
Scovel, 119
Seijido, 284
Selinker, 379, 384, 402
Sinclair, 53, 106, 133, 134, 166, 167, 268
Sinclair A., 335
Singleton, 12, 116, 117, 118, 121, 122
Skutnabb-Kangas, 32
Slobin, 362, 381, 394
Snow, 71, 137, 170

Spadaro, 112
Spanghero-Gaillard, 20
Stassen Berger, 121
Stewart, 187, 335
Swain, 69, 87, 88, 129, 379, 384

T

Tabors, 71, 137, 170, 385
Taeschner, 138
Tardif, 148, 369, 379, 380, 382, 419, 441, 442, 444,
445
Tarone, 240, 361, 362
Tellier, 228, 230, 233, 235, 238
Terrell, 79, 80, 81, 90, 449
Titone, 11, 12
Traverso, 282
Treffers-Daller, 402
Tremaine, 116
Tsui, 129

U

Uther, 239

V

Van Lier, 335, 337
Vasseur, 277
Verdelhan-Bourgade, 14, 16, 53, 58, 60, 158, 159, 221,
222, 281
Véronique, 14, 133, 134, 135, 136, 334
Véronis, 283, 289, 316
Vertalier, 284, 321
Viberg, 303, 304, 305, 320
Vigner, 16, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 159
Vollmer, 57
Vygotski, 126, 130, 131

W

Walsh, 166
Weber, 148, 369, 379, 382, 419, 441, 442, 444, 445
White, 378, 379, 380, 382, 393, 402, 409, 411, 443,
451
Wong Fillmore, 124, 148, 170, 172, 214, 362, 363, 364,
367, 393, 395, 409, 443, 450, 451, 456
Wulff, 308

Z

Zentella, 43