



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Geiger-Jaillet, A. & Ross, K. (2017). Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 77-88.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2017.1143>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Anemone Geiger-Jaillet, Kristel Ross, 2017

Des pratiques langagières mixées en préscolaire à leur visée sociale

Anemone GEIGER-JAILLET

Université de Strasbourg

ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation)

141 avenue de Colmar, 67100 Strasbourg, France

geiger-jaillet@unistra.fr

Kristel ROSS

Pädagogische Hochschule FHNW

Institut Primarstufe, Französischdidaktik

Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Schweiz

kristel.ross@fhnw.ch

Im Rahmen des Projekts *Filière bilingue (FiBi)* wird reziprok-immersiver Unterricht Deutsch/Französisch und Schweizerdeutsch ab dem Kindergarten in der zweisprachigen Stadt Biel (Schweiz) angeboten. Im Elsass bzw. an der Mosel gibt es elf bilinguale Vor- und Grundschulen unter Leitung des Vereins *A.B.C.M. Zweisprachigkeit*. Zielsprachen sind dort Französisch, Hochdeutsch und Elsässisch bzw. Moselfränkisch. In beiden Kontexten wurden Beobachtungen zur Sprachpraxis mehrsprachig aufwachsender Kinder durchgeführt. In diesem Artikel gehen wir der Frage nach, welche Sprachwechselstrategien die jungen Kinder in beiden Forschungskontexten anwenden, wobei wir uns auf die beiden Zielsprachen Französisch und Hochdeutsch beschränken. Während die inhaltsbasierten Sprachwechsel in der Forschung schon länger erforscht sind, legen wir hier den Schwerpunkt auf die soziale, interaktive und pragmatische Funktion des Sprachwechsels. Der Artikel schliesst mit einigen Empfehlungen für die Lehrpersonen.

Keywords:

Sprachwechselstrategien, Formen und Funktionen von Code-Switching, immersiver Unterricht, Fremdsprachenerwerb im Vorschulalter.

1. Un panel thématique trinational donnant lieu à un article binational

Cet article est issu du panel thématique 85 du colloque de Genève *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale* consacré aux processus de différenciation linguistique en préscolaire, présenté par des chercheurs de Strasbourg (F), Karlsruhe (D) et Bienne (CH). Les pratiques langagières et les appartenances (culturelles, sociales...) plurielles des jeunes élèves et la négociation de frontières dans les interactions y étaient au centre.

L'évolution de l'interlangue a été observée surtout en milieu naturel, c'est-à-dire au sein d'une éducation familiale bi- ou plurilingue, mais beaucoup moins en milieu scolaire. Notre contexte sera celui de l'apprentissage précoce de l'allemand et du français en contexte institutionnel d'immersion avant la scolarité obligatoire.

2. Contexte des deux études

Cette communication sur base de deux corpus a pour objectif de présenter différents types de *code-switching* dans le cadre d'un enseignement par immersion auprès de jeunes enfants à Strasbourg et à Bienne. L'accent sera mis sur l'alternance des langues opérée par des enfants francophones.

La première étude (Vagedes 2014) a été menée auprès d'enfants âgés de 5 à 6 ans scolarisés dans une classe immersive paritaire à Strasbourg (*A.B.C.M. Zweisprachigkeit*), sur la base de l'alternance des langues. Les enseignants sont des natifs de la langue d'enseignement. Neuf situations d'aide personnalisée en allemand d'environ 20 minutes, réunissant à chaque fois 3-4 enfants autour de l'enseignante allemande, ont été retenues pour une durée totale vidéographiée de 101 minutes. Ces soutiens en allemand ont lieu deux fois par semaine et permettent aux enfants retenus d'évoluer dans un contexte plus restreint, bénéfique à la production de la parole. L'enseignante propose du matériel Lego ou Playmobil, favorable à l'interaction, et adopte une position d'observatrice. Par un système de roulement, environ un mois après, 3 ou 4 autres enfants – germanophones et francophones – sont invités à participer à ces séances. Il s'agit de fait de situations de jeu libre, enregistrées puis transcrites avec le logiciel Exmaralda¹ pour les besoins de la recherche.

Ces observations participantes ont révélé que les enfants s'emparaient très vite du jeu de construction Lego, mais qu'après une phase de construction d'une dizaine de minutes, ils passaient souvent à un jeu de rôle plus interactif.

Le français, langue forte de la plupart des enfants, est immédiatement compris par les autres enfants et le vocabulaire à disposition est plus riche. L'allemand est souvent utilisé pour commenter une situation ou pour donner une voix aux figurines de Lego, mais quand il s'agit de négocier la répartition du matériel ou de distribuer les rôles (obtenir le rôle convoité du roi p.ex.), les enfants emploient plus souvent le français ou mélangent les deux langues pour donner plus de poids à leur propos.

Les enfants se servent donc de leurs répertoires linguistiques de manière stratégique, pour négocier une participation au jeu, pour influencer le cours d'une interaction, pour exclure un participant du jeu.

La seconde étude porte sur le projet pilote "Filière bilingue" (FiBi) à Bienne. Ce programme réciproque-immersif, dans les deux langues officielles de la ville située à la frontière des langues, a débuté en 2010 à l'école enfantine et couvre la première phase de cette scolarité jusqu'à la 2^{ème} classe primaire. Le projet se poursuit par une 2^{ème} phase (de la 3^{ème} à la 6^{ème} du primaire) – ainsi qu'une 3^{ème} phase qui ira de la 7^{ème} à la 9^{ème} du secondaire, jusqu'à l'âge de 15 ans. Les données de cette étude longitudinale sont récoltées au moyen d'interviews

¹ Extensible Markup Language for Discourse Annotation.

guidées en vue de donner des informations sur le développement linguistique des élèves.

Des interviews guidées d'évaluation linguistique et de production orale en (suisse-) allemand sont réalisées avec les enfants biennois francophones, deux fois durant la première année (test 1 = T1, puis T2) et une fois par an durant les trois années suivantes (T3, T4, T5). Il y aura ainsi un corpus d'enregistrements audio et vidéo sur 4 ans, autant dans la L1 que dans la L2, respectivement le français ou le (suisse-) allemand selon l'origine et les autres langues de l'enfant. Une phase d'observation a précédé les enregistrements.

Ces interviews guidées, effectuées dans les deux langues immersives, obligent les enfants à s'entretenir non seulement dans leur langue première mais aussi dans leur nouvelle L2. En situation exolingue, les enfants exploitent constamment diverses stratégies de communication pour s'exprimer et interagir avec leurs interlocuteurs. Dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, ces stratégies communicatives s'avèrent constitutives de modes d'interaction, à la fois entre les enfants et les enseignants et entre les enfants eux-mêmes. La maîtrise des stratégies communicatives devient alors indispensable. Une thèse en cours d'élaboration (cf. Ross 2015) analyse l'emploi de stratégies communicatives dont font partie les phénomènes linguistiques du *Code-Switching*. Un entretien guidé en (suisse-) allemand associe huit filles francophones issues du 1^{er} groupe de 2010. Cette langue représente leur L2, voire une L3 pour la moitié d'entre elles. Lors de la première interview, les filles sont âgées de quatre à six ans, elles ont entre sept et neuf ans lors du dernier entretien. L'analyse des entretiens s'effectue là aussi au moyen du système de transcription Exmaralda.

3. Alternance des langues, Code-Switching, Code-Mixing

La catégorisation des stratégies a été faite à partir d'observations et de codification de nos données, ainsi que de définitions et de catégorisations existantes (Méron-Minuth 2009).

Auer (1984: 90) nous est utile pour la notion de *code-switching in conversation*, Myers-Scotton (1998: 20) pour la notion d'écologie et d'efficacité. Grosjean (2010: 39) utilise le "mode bilingue" qui est intéressant pour les jeunes enfants de notre recherche au même titre que Lüdi & Py (2003) pour la *langue mixte* ou Lanza (2004) pour *language mixing*. Pour la dynamique de la pédagogie bilingue, il faut citer García (2009: 45) avec son concept de *translanguaging*. Straub a déjà thématisé en 2011 le *code-switching* en école enfantine et Wörle (2013) a élaboré une classification des stratégies de communication en *Kindergarten* allemand avec le français comme langue cible. Nous utiliserons dorénavant "code-switching" (CS) comme hypéronyme pour tout changement de langue. Suite à l'article de Ross & Le Pape Racine (2015), nous mettrons

l'accent dans cette contribution sur la perspective du contenu qui peut expliquer un CS.

Que la personne référente pour l'allemand (A.B.C.M.) réagisse aux manifestations spontanées des enfants en situation réelle d'action et de langage, ou que l'interviewer (FiBi) continue l'interaction alors qu'il y a changement avéré de langue, l'adulte doit toujours s'interroger sur la manière dont son comportement influence le choix de langue des enfants et sur sa manière de réagir à d'éventuels mélanges.

Nous allons interpréter les exemples suivants selon l'approche fondamentale des actes de parole d'Austin (1970) en illustrant entre autres les fonctions de 'donner des consignes', 'poser une question ou répondre', 'commenter', voire d'avertir'. Alors que dans le corpus FiBi, les énoncés produits par les enfants sont essentiellement constatatifs, ils sont beaucoup plus performatifs dans les exemples issus du corpus A.B.C.M. et ne se cantonnent pas du tout à une demande d'aide langagière. En deuxième lieu, nous mobilisons Bange (1992). Les exemples donnés en 3. sont plus communément attestés dans la littérature scientifique que ceux qui suivront sous 4., plus spécifiques à nos corpus.

3.1 CS pour changer d'interlocuteur

Raphaël, franco-allemand, est en train de jouer en allemand alors que Timo, francophone et créolophone, l'interrompt et impose un changement de langue vers le français qui est la langue forte de Timo.

(1) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;7) et Raphael (6;3), à 7 minutes du début du jeu

- 01 Raphael [...] Wasser und Gras [...]... *Hier ist Wasser.*
 02 Timo Pourquoi c'est toi qui vas te marier ?
 Pourquoi c'est toi, qui va te marier et pas moi ?
 03 Raphael Parce que - Parce que toi, t'as pas le - le- ähm -
 04 Timo Le quoi?
 05 Raphael Le prince. Ici ! (*Raphael montre la figurine du prince*)
 06 Timo Mais, t'es pas obligé d'être le prince.
 07 Raphael Si, je suis obligé. Et ici, il y avait une porte

3.2 CS pour l'autocorrection

Les changements de langue quand un enfant s'autocorrige immédiatement (ou dans la phrase d'après) sont assez fréquents pour les jeunes enfants, mais nous n'avons retenu qu'un seul exemple d'utilisation du *code-switching* dans ce cas. Samira, francophone et arabophone, décrit une image de pluie. Elle commence par une forme française ("pluie") et s'autocorrige immédiatement en allemand ("*regnet's*").

(2) Transcription: FiBi (Samira, 7;9)

- 01 Intervieweuse: Was ist das auf Deutsch/ (Zeigt auf eine Karte mit Regen)
 02 Samira: (.) ehm: (.) öh: (.) plu ehm regnets
 03 Intervieweuse: Ja genau

3.3 CS pour clarifier un contenu/ dissiper un malentendu

Dans l'exemple suivant, Timo contredit son camarade franco-allemand et dissipe un malentendu. Les deux se mettent d'accord sur les objets à utiliser (figurines), puis sur les rôles de chacun dans le jeu. Même dans une situation de "soutien pédagogique en allemand", la négociation qui doit être rapide fait basculer les deux enfants dans ce qui est leur langue de jeu à tous les deux: le français. Entre 7:28 minutes et 8:03, les négociations se passent en français pour désigner qui fera la fille, le cheval, le prince..., avant de repasser à l'allemand pour le déroulement du jeu et les objets à utiliser.

(3) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;7) et Raphael (6;3), jeu

- 01 Raphael Toi tu es une fille (*Raphael montre du doigt la figurine Lego de Timo*)
 02 Timo Non. Non, c'est un garçon.
 03 Raphael Comment?
 04 Timo Si, regarde, il a une-,
 la tête de garçon. Et il a un habit de garçon.
 05 Raphael Et oui, bien sûr. (*ton moqueur*) Il a ...
 06 Timo Mais ça c'est pour la xxx .
 07 Raphael Oui c'est ce que je voulais mettre. Guck mal !
 08 Timo Wo ist eine Barriere ? (*le geste montre qu'il veut parler des barreaux d'une fenêtre*)

Nous pouvons constater ces stratégies de clarification également chez Anna (francophone et serbophone). Pendant l'interview guidée, elle parle essentiellement en allemand. Néanmoins, la fille a recours à sa langue première quand elle désire clarifier ce qu'elle veut dire. Pour terminer, elle traduit sa dernière phrase dans la langue cible.

(4) Transcription: FiBi (Anna, 6;5)

- 01 Intervieweuse: Was isch los mit ihm/ Lueg (*Zeigt auf ein Foto mit einem Kranken*)
 02 Anna: Sie chet ma:l Il a mal là sur la tête Bim Kopf het weh:
 (*Fasst sich an die Stirn*)
 03 Intervieweuse: Ja
 04 Anna: Und sie muess Table:tte

3.4 CS pour combler une lacune lexicale

(5) Transcription A.B.C.M. TR0801 (Damien 5;9), Clara (5;10) et Victor (5;2)

- 01 Marita Was ist das?
 02 Clara Un siège de bébé.
 03 Marita Eh, wir sind ja heute in Deutsch. Was ist das?
 04 Clara Das ist eine-
 05 Victor Babystuhl!
 06 Marita Aha.

Cette fois-ci, l'enseignante germanophone Marita est présente pendant l'interaction. Elle rappelle à Clara (*turn* 03) que c'est la journée en allemand et

qu'il faut donc utiliser l'allemand. Clara fait un effort en allemand, mais ne trouve pas le mot juste. Un autre élève la 'dépanne' alors (*turn* 05) en lui fournissant le mot manquant.

Dans les interviews guidées de la FiBi, l'alternance est le fait des enfants. Parlant le français, le vietnamien et l'anglais à la maison, Kim a recours, dans cet exemple, à trois langues: l'allemand (*turns* 03 et 08), l'anglais (*turns* 04 et 06) et le français (*turn* 10). Sa langue cible, l'allemand, est clairement limitée à des mots basiques (*turn* 02 Papi, *turn* 08 Ja).

(6) Transcription: FiBi (Kim, 5;1)

- 01 Intervieweuse: Und/ (Zeigt auf den Playmobil-Vater)
 02 Kim: Papi
 03 Intervieweuse: Bravo: Und de: hei mer da no ganz chlini Lueg oh: (Zeigt auf die Playmobil Kinder)
 04 Kim: xxx baby here xxx
 05 Intervieweuse: Ja genau Und de: oh: (Zeigt auf das Playmobil Kleinkind)
 06 Kim: Is a baby here (Zeigt auf das Playmobil Kinderbett)
 07 Intervieweuse: Genau: Ja dā tūe mer hie grad da dri: gäll So tūe mer chli a:stosse (Legt das Playmobil Kleinkind in das Playmobil Kinderbett)
 08 Kim: Ja
 09 Intervieweuse: wuff wuff (Nimmt einen Playmobil Hund hervor) oh Was isch de das/
 10 Kim: xxx chien

4. Comparaison des fonctions du Code-Switching dans les deux corpus

Nous ne partageons pas le postulat selon lequel le contact des langues serait surtout un risque de perturbation. Historiquement, on attribuait souvent aux bilingues des retards de langage, une "manque d'aisance dans une des langues, manque d'allégeance à une seule nation" (Abdelilah-Bauer 2012: 10). Le rapport de l'O.C.D.E. (Abdallah-Pretceille 1988) parle de bilinguisme noble (pour des langues occidentales en jeu) et de bilinguisme coupable perçu souvent comme un obstacle à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil: langue de minorités ethniques, migrantes ou régionales.

Quand le locuteur natif est considéré comme le seul modèle à reproduire, les interférences phonétiques et syntaxiques sont effectivement gênantes. Mais même si dans le domaine de l'éducation, le principe "une personne – une langue" est bien utilisé par les adultes chez A.B.C.M. et dans le projet FiBi, faut-il pour autant être puriste pour les productions des enfants en âge préscolaire ou au début de leur scolarité, en voie de devenir bilingues ? Faut-il à tout prix rechercher cette séparation (artificielle ?) des langues dans les communications quotidiennes et les productions spontanées des enfants ?

Dans l'étude FiBi, un enfant est face à un intervieweur inconnu. Comme il s'agit d'une situation de recherche sous forme d'une interview structurée, l'enfant ne peut guère influencer le cours de l'entretien. Il est en situation de dépendance,

de réaction plutôt, dans le rôle du "novice" par rapport à un "expert". Il s'agit alors d'une distribution prévisible des rôles interactionnels. Cependant, les rôles se co-construisent dans le dialogue: l'interlocuteur veut obtenir des informations de l'enfant. Par conséquent, les interlocuteurs – l'adulte et l'enfant – assument les rôles d'expert et de novice, à travers des conduites discursives, en se faisant "reconnaître (ou non) comme tel par l'autre" (Vasseur 2005: 73).

Dans l'étude A.B.C.M., la situation est très différente: il s'agit de situations de jeu libre entre pairs. Néanmoins, leur aisance dans les deux langues n'est pas équivalente puisque certains sont francophones, d'autres bilingues et d'autres germanophones. De ce fait, leur statut apparent de "pairs" est biaisé par leur niveau dans les langues. La distribution prévisible des rôles interactionnels s'en trouve affectée. Comme l'école A.B.C.M. fonctionne par journée complète dans une langue avec un même enseignant référent, l'élève qui maîtrise mieux la langue attendue, serait en position de force. Néanmoins, nous avons de nombreux exemples dans lesquels un enfant tente de s'imposer linguistiquement pendant le jeu, alors que le contexte ne l'y "autorise" pas vraiment. C'est ce que nous allons voir à partir des transcriptions suivantes qui sont plus rares dans la littérature et plus créatives dans leur construction.

4.1 CS pour prendre part à une interaction

Lors de jeux de rôles, les enfants fonctionnent souvent en "mode bilingue", privilégiant la communication (pour trouver leur place dans le jeu) et ne se soucient de la norme cible (l'allemand) que dans la mesure où l'échange risque d'être compromis.

Dans le corpus A.B.C.M., l'enfant peut se trouver en situation de proposer ou d'exposer son point de vue alors que dans le corpus FiBi, l'enfant a davantage l'occasion de se justifier. Les deux catégories constituent des actes de parole peu courants en contexte scolaire en langue étrangère pour de jeunes enfants en 2^{ème} ou 3^{ème} année d'apprentissage.

Pour illustrer l'acte de parole 'proposer', voici un exemple:

(7) Transcription A.B.C.M. TR2106 (Emma 6;4), Isabelle (6;1), Damien (6;3)

01 Emma	Hach, das rote !
02 Isabelle	<i>Es gibt sogar ein zweites Mädchen. Wolltest du die sein? Hopp, hopp, hopp.</i>
03 Damien	xx je pense bien. [bruit d'une chaise].
04 Isabelle	Et toi, et toi-.
05 Emma	Tu étais marié avec elle.

Isabelle est franco-allemande, mais à dominante allemande car elle habite en Allemagne. Elle propose à son amie Emma de prendre le rôle de la 2^{ème} fille en utilisant une formule de politesse. Damien s'en mêle et entraîne l'interaction vers le français: Emma parle donc en allemand en *turn* 1 et en français en 5. Dans le cadre des interviews guidées de la FiBi, les enfants utilisent le français pour se justifier. Le rôle de l'intervieweuse étant de définir les règles, Samira

(francophone et arabophone) se permet de souligner son intention en intégrant des phrases impératives en français (*turns* 02, 09 et 10).

(8) Transcription: FiBi (Samira, 5;10)

- 01 Intervieweuse: Lueg das cha me so da dri tue ha/ (Nimmt den Playmobil Hammer und steckt ihn in den Gurt des Playmobil Grossvaters)
 02 Samira: ah Ja: (.) Auso ig i veux veux Mami (Nimmt die Paymobil Mutter in die Hand)
 03 Intervieweuse: Wotsch du zMami spiele/
 04 Samira: Ja
 [...]

05 Samira: Auso jetzt jetzt Mickey tue i mache hie so
 06 Intervieweuse: Okay Oder wotsch du dr Mickey verstecke u i tue wägluege/
 07 Samira: Nei n s ä sōu Mickey
 08 Intervieweuse: aha Okay
 09 Samira: Je veux que Mickey
 10 Intervieweuse: Okay Super
 11 Samira: Mais je dis pas
 12 Intervieweuse: Okay guet (Versteckt Mickey hinter ihren Rücken)
 13 Samira: I gseh nüt eis zwöi drü vier föf sächs

4.2 CS pour influencer le cours de l'interaction

Bange (1992) thématise entre autres deux sortes de stratégies. Parmi les stratégies d'évitement ou de réduction, le locuteur peut abandonner la communication (ou éviter la prise de parole), restreindre la variété des actes de parole ou même réduire son intervention au strict minimum en ne donnant que des réponses réduites à un mot du type: 'mmm', 'oui', 'non', ce que Vasseur (2005: 169) appelle le "feedback minimal". C'est ce que nous trouvons dans le corpus A.B.C.M. notamment de la part d'enfants francophones pendant qu'ils jouent avec des enfants franco-allemands ou monolingues allemands. Mais les stratégies de réalisation des buts de communication, comme 'repandre et intégrer les propos de l'interlocuteur dans son énoncé', 'créer des mots par analogie avec d'autres mots de la L2', 'procéder à des transferts langagiers' etc. nous intéressent davantage.

Dans l'exemple 12, les deux garçons se disputent le rôle principal dans le jeu et tentent de se 'convaincre' mutuellement, en exposant chacun son point de vue. Le mot *Falle* en *turn* 02 désigne un piège:

(9) Transcription: A.B.C.M. TR1705 (Timo 5;8) francophone, et Raphael (6;1) franco-allemand

- 01 Timo Et tu pourrais jamais! On disait.
 02 Raphael Oui mais si j'avais une *Falle* ici.
 03 Marita *Also*, - (L'enseignante tente en vain d'intervenir dans la planification)
 04 Raphael Alors tu me la donnes ou je te mets en prison.
 05 Timo Jamais!

Encore une fois, 'contredire' et 'argumenter' sont des actes de parole qui doivent se passer très vite, sinon l'enfant rate son tour et perd sa place dans le jeu.

(10) Transcription: A.B.C.M. TR2106 Emma (6;4), Isabelle (6;1) et Damien (6;3)

01 Emma: die hat - die hat den echt, den echten, weil der hat 'ne Krone an.
 02 Isabelle: xx toujours lui.
 03 Damien: Quoi?
 04 Emma: Normalement, c'est à lui.
 05 Emma: Normalement, c'est à lui. Parce qu'il est plus grand.
 06 Isabelle: Et lui, il est le prince. Il va ehm, il va être am-amoureux de *elle.
 07 Isabelle: Allez, cherche-toi un cheval (avec la voix du jeu de rôle).

Une autre façon d'influencer le cours de l'interaction est d'utiliser la contradiction. Marie, francophone, répète aisément des phrases simples en allemand (*turn* 02), mais refuse de parler cette langue pour la continuation du jeu. Même après plusieurs essais de la part de l'intervieweuse, l'enfant reste dans sa langue première (*turns* 06 et 08).

(11) Transcription: FiBi (Marie, 6;3), francophone

01 Intervieweuse: Guete Tag
 02 Marie: Guete Tag
 03 Intervieweuse: U du frogsch\ Was hättsch gärn/
 04 Marie: (.) Was/ (Fragender Blick)
 05 Intervieweuse: Was hättsch gärn/
 06 Marie: Tu veux quoi
 07 Intervieweuse: ehm Du chasch mi froge Was i gärn hätt zum Choufe\ Was hättsch gärn/
 08 Marie: (.) Tu veux quoi/
 09 Intervieweuse: I hätt gä:rn (.) ä Löi

4.3 CS pour exercer un pouvoir, s'imposer

Dans le corpus du jeu libre (A.B.C.M.), d'autres actes de parole sont fréquents comme 'menacer', 'négocier', 'se moquer', 'donner des ordres' alors que l'on ne les attendrait peut-être pas dans un corpus L1/L2 d'enfants de 5 ans.

Dans quelle mesure ces jeunes enfants sont-ils conscients d'utiliser leur répertoire linguistique comme une "arme de domination" dans leurs actes de langage ? Le corpus exploré par Vagedes (2014) a clairement mis au jour la dimension sociale, pragmatique, interactive et stratégique du choix de la langue, et ceci, dès le préscolaire!

Les enfants se 'menacent', par exemple quand Timo dit (TR1705): "Sinon je prends ton cheval, si je joue pas le prince". Raphael, le même jour (cf. transcription 12, *turn* 04), rétorque: "Alors tu me la donnes ou je te mets en prison". Exprimer cela dans une langue 2 apprise scolairement est trop demander à des enfants de 5 ans.

Les *turns* 03 et 04 de la transcription 3 ont démontré le ton moqueur que prend Raphael en tant qu'expert bilingue par rapport à son camarade Timo monolingue qui ne peut pas le suivre sur tous les terrains.

5. Conclusion

Les analyses présentées permettent de mieux comprendre l'utilisation des alternances de langues chez les jeunes enfants dans des contextes scolaires multilingues. Ce qui pour d'autres semblerait l'exception (le mélange des langues) semble être la façon ordinaire d'agir pour ces enfants, avec toutefois plus ou moins de restrictions selon le niveau de compétence dans les différentes langues utilisées.

Notre étude comparative en contexte alsacien et suisse confirme que le *code-switching* est un phénomène fréquent dans la production orale des jeunes enfants bilingues et ne doit pas être rejeté ni considéré comme une erreur (Eichler, Hager & Müller 2012). En acceptant, en tant qu'enseignants ou éducateurs, la coexistence et l'utilisation réelle de plusieurs langues en classe ou dans le groupe, nous pouvons inclure de manière positive cette alternance des langues dans l'enseignement des langues ou dans l'approche immersive. De plus, en ayant conscience de ce phénomène, les enseignants peuvent encadrer positivement les échanges en donnant des retours (*feedbacks*) aux enfants concernant l'utilisation du *code-switching* comme stratégie communicative. Les différentes fonctions attribuées au *code-switching*, par exemple pour clarifier un contenu ou pour prendre part à une interaction, peuvent être consciemment intégrées dans des activités menées en L2 ou L3. Par une tolérance du *code-switching* en classe, une sensibilisation à ces phénomènes, les enseignants/éducateurs arriveront à améliorer la conscience métalinguistique des enfants et, de ce fait, à les rendre plus autonomes dans leur apprentissage dès le plus jeune âge.

L'analyse des transcriptions permet d'apprécier que l'apprentissage linguistique n'a pas seulement lieu quand un enseignant propose une situation encadrée, mais que les façons dont les enfants combinent leurs connaissances dans les deux langues en vue d'une utilisation pragmatique sont bien plus variées et créatives.

Cela passe dans le corpus FiBi par

- accepter la coexistence de plusieurs langues en classe,
- ne pas attendre seulement l'output linguistique en L2 ou L3 car l'alternance des langues est déjà une forme de bilinguisme,
- abandonner l'idéal du locuteur natif,
- prendre en compte de façon positive les compétences métalinguistiques et surtout communicatives des enfants.

Le corpus A.B.C.M. permet de prendre conscience de l'importance de la communication parmi les pairs, même à 5 ans ! Mobiliser celle-ci pour la transposition didactique, dès le préscolaire, signifie

- promouvoir des modèles d'enseignement avec immersion réciproque,

- pratiquer le Peer-tutoring en composant des groupes mixtes linguistiquement favorisant l'acquisition du langage et la pratique.

On pourra également se poser la question de revoir le statut et l'utilisation du temps des pauses (récréations, périscolaires) qui sont en fait d'autres moments d'apprentissage. Une situation hiérarchique entre un adulte (qu'il soit interviewer ou enseignant) et un enfant ne permettra jamais à celui-ci de s'entraîner dans des actes de parole tels que 'contredire', 'donner des consignes', 'négocier sa participation à un jeu' etc.

Et justement, il faudrait davantage valoriser le jeu libre des enfants car leur activité préférée est généralement une interaction qui fait sens pour eux et qui leur permettra de progresser dans la langue. Pour l'enseignant, il sera alors indispensable d'intégrer ces facteurs sociaux et émotionnels susceptibles de déterminer les choix des langues dans sa conception didactique d'interaction langagière au sein de la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1988). *Les politiques multiculturelles et les conséquences pour les enseignants*. Paris, Rapport de l'O.C.D.E.
- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. Paris: La Découverte.
- Auer, P. (1984). On the Meaning of Conversational Code-Switching. In P. Auer (éd.), *Interpretive sociolinguistics* (pp. 87-112). Tübingen: Narr.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Eichler, N., Hager, M. & Müller, N. (2012). Code Switching within Determiner Phrases in Bilingual Children. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 122(3), 227-258.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lanza, E. (1997). *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Le Pape Racine, C., Merkelbach, C., Salzmann, C. & Walther, P. (2010). *Konzept filière bilingue (FiBi)*, https://www.biel-bienne.ch/files/pdf1/bsk_sus_sc_extranet_fb_konzept_v1_d_190110_f.pdf (30.04.16).
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern: P. Lang.
- Méron-Minuth, S. (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Narr.
- Myers-Scotton, C. (1998). A theoretical introduction to the markedness model. In C. Myers-Scotton (éd.), *Codes and consequences. Choosing linguistic varieties* (pp. 3-17). New York: Oxford University Press.
- Ross, K. (2015). Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif. *Revue Synergies Pays Germanophones*, 8, 109-122.
- Ross, K. & Le Pape Racine, C. (2015). Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filiale bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische

- Empfehlungen. *Revija za Elementarno Izobraževanje/The Journal of Elementary Education (JEE)*, 8 (1-2), 93-112.
- Straub, K. (2014). Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). *Babylonia* 1, 44-47.
- Vagedes, M. (2014) *In zwei Sprachen spielen*. (mémoire de master 2 non publié). Perpignan: UPVD/ISLRF.
- Vasseur, M-T. (2005). *Rencontres de langues: Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Wörle, J. (2013). *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rheinschiene*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Conventions de transcription

Notation de la parole

(.)	micro-pause
xxx	segment inaudible
e:	allongement vocalique
/ \	intonation montante/ descendante\