

**La langue du voisin :**  
**Une expérience menée dans des écoles maternelles**  
**et des jardins d'enfants de Sarre et de Moselle**

Mémoire de diplôme en

**Second Cycle**

**d'Études Franco-Allemandes Transfrontalières (SCEFAT)**

à l'Université de la Sarre

Mayken Brünings

Försterstr. 70, F-315

66111 Saarbrücken

☎ 0681-938 56 31

Saarbrücken, avril 1999

## Introduction

Dans une Europe en train de se rapprocher, nous sommes tous des voisins, mais des voisins qui souvent ne se comprennent pas. Cela vient certainement des différentes cultures que les peuples européens ont développées au cours des millénaires, des systèmes juridiques et sociaux différents, mais aussi des langues que nous parlons. L'Union européenne à elle seule comporte actuellement onze langues officielles, sans compter les langues régionales toujours vivantes, comme le gaélique, le catalan ou le corse.

En vue de cette multitude de langues, une tentative d'arriver à une compréhension européenne au seul niveau linguistique semble dès le départ vouée à l'échec. Mais qui a dit qu'il faut communiquer avec tous les voisins à la fois ? Laissons cette tâche aux parlementaires et aux fonctionnaires de l'Union qui ont, pour ce faire, à leur disposition toute une armée de traducteurs et d'interprètes. Nous, citoyens européens individuels, aurons rarement affaire à plus d'une ou deux langues à la fois lors de nos rencontres avec nos voisins européens aux cours de nos ou leurs voyages. Le besoin d'une véritable communication, c'est-à-dire, d'une communication nécessitant une compréhension linguistique approfondie, sera limitée à quelques langues, que ce soit parce qu'on se restreint à visiter certains pays ou parce qu'une troisième langue sert de « pont » dans la communication entre des individus de langue maternelle différente. Cette troisième langue est souvent une des langues les plus répandues comme l'anglais, le français ou l'espagnol (ou l'allemand dans les pays de l'Europe orientale). En parlant une ou deux langues étrangères « courantes » plus peut-être une langue nationale moins répandue, on ne devra donc pas rencontrer beaucoup d'obstacles dans la communication avec les voisins (européens ou non).

Cependant, il faut d'abord apprendre ces langues, et c'est en cela que consiste le véritable problème pour beaucoup de gens. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus long et pénible dont ils ont gardé de mauvais souvenirs de leur scolarité. De plus, l'apprentissage est rendu plus difficile encore par le fait qu'un manque de pratique résulte en un oubli rapide de connaissances acquises. Il faut donc pratiquer avec continuité et régularité les langues acquises ce qui peut paraître aussi pénible que l'acquisition elle-même.

Pour contourner ces obstacles, ils faudrait trouver une méthode permettant un apprentissage linguistique agréable et sans peine. Une telle méthode devrait fonctionner sans efforts, sans évaluation, mais avec une motivation constante. Nous savons bien qu'une telle méthode de laquelle tout et chacun pourrait profiter n'existe pas et ne sera probablement jamais inventée. Cependant, il y a des possibilités de faire profiter une partie de la population d'une telle acquisition linguistique, à savoir les plus jeunes. Les jeunes enfants ont une facilité pour

l'acquisition des langues qui excède de beaucoup celle des adultes, en apprenant sans effort et avec des résultats qui peuvent ressembler à ceux dans leur langue maternelle.

Des initiatives pour obtenir une telle compétence bilingue sur la base d'un apprentissage précoce existent surtout dans des pays ou régions où il y a plus d'un groupe linguistique important dans la population. Des exemples classiques au sein de l'Union européenne sont constitués par le Luxembourg, mais aussi par certaines régions françaises ou espagnoles où les langues régionales sont encore vivantes. Finalement, il faut aussi nommer des régions frontalières dont certaines ont un passé plurilinguistique en raison de leur histoire mouvementée, comme par exemple le Val d'Aoste en Italie ou la région Sarre-Moselle.

C'est des initiatives qui existent dans cette région frontalière franco-allemande que traite la présente étude. Dans une première grande partie théorique, il sera question de la langue, du langage et de leur acquisition ainsi que de la différenciation à faire entre la langue maternelle, la langue seconde et la langue étrangère. Ensuite, seront exposés la langue du voisin, son statut en région frontalière et son acquisition à l'école maternelle et au Kindergarten.

Dans la seconde grande partie, seront d'abord présentés les modèles et établissements étudiés. Par la suite, le rôle que la langue du voisin joue dans la communication au sein de ces établissements sera analysé sur la base d'observations concrètes. Pour terminer, on esquissera les perspectives pour l'avenir du bilinguisme en maternelle et donnera des idées pour l'amélioration des modèles.

L'objectif de cette étude consiste à souligner l'importance de l'acquisition précoce d'une seconde langue en vue du rapprochement au sein de l'Europe et de la globalisation ainsi que le rôle que le Kindergarten et l'école maternelle peuvent y jouer. La possibilité de communiquer avec des personnes parlant une langue maternelle et représentant une culture différentes ne nous ouvre pas seulement des perspectives à l'extérieur mais aussi une nouvelle vue de notre propre culture et de notre langue maternelle, comme l'a déjà constaté le grand poète allemand qui a beaucoup voyagé, à savoir Johann Wolfgang von Goethe :

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne sait rien de sa propre langue. » <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Goethe, Johann Wolfgang von, in: Dobel, Richard (Hrsg.), S. 863. (Übersetzung nach: Dictionnaire des citations Larousse.)

## Première partie

### I - La langue et l'acquisition du langage

**Qu'est la langue ?** La langue est composée de signes, un signe étant le remplaçant d'une autre chose. Dans son modèle de signes, De Saussure montre que le signe linguistique se compose d'un *concept* (le signifié) et d'une *image* (le signifiant) qui y sont inséparablement unis. Sous le terme de *concept*, il faut comprendre non pas la chose mais l'idée d'une chose, et sous le terme d'*image* la trace psychologique de l'image (acoustique).<sup>2</sup>

Les termes langage, langue et parole font tous partie du domaine de la linguistique, cependant ils recouvrent trois réalités distinctes : le *langage* est la faculté de parler, celle-là même qui distingue l'homme de l'animal. La *langue* est le code commun d'un groupe (national), tandis que la *parole* constitue l'acte de l'expression verbale.

La langue est un code unissant images et concepts, tandis que la parole est l'emploi de ce code par les usagers (locuteurs) de la langue. La langue est passive : sa possession implique seulement l'activité des facultés réceptives de l'esprit, surtout de la mémoire ; la parole est l'activité verbale, l'arrangement de signes en phrases et la composition de leurs significations pour obtenir les significations de la phrase. La langue est un phénomène social, la parole est un acte individuel.

**À quoi sert la langue ?** La langue sert à la communication. Il s'agit donc de savoir comment fonctionne la communication. Un des modèles de communication les plus courants est celui de Roman Jakobson. Il comporte six facteurs indispensables à la communication verbale : le *destinateur* transmet un *message* au *destinataire*. Ce message se réfère à un *contexte*. Afin qu'une communication entre le destinateur et le destinataire puisse avoir lieu, ils doivent disposer d'un *code* commun, donc parler (ou comprendre) une même langue. Enfin, pour que le message envoyé arrive à sa destination, il faut un *contact* (par exemple la ligne téléphonique ou l'air dans lequel les ondes sonores se transmettent).

On peut encore compléter ce schéma par d'autres éléments importants, à savoir la *situation*, le *cotexte* et le *réfèrent*. Il faut également signaler que le schéma est réversible, puisque les rôles respectifs de destinateur et destinataire sont joués en alternance par les participants à une communication.

---

<sup>2</sup> Les sources ne sont pas indiquées dans ce résumé, puisque celui-ci constitue une traduction abrégée de l'original. Comme il ne comporte aucun élément supplémentaire, on pourra trouver toutes les sources dans l'original en langue allemande.

À côté de la **communication verbale**, il existe la **communication extra-verbale**, mais celle-ci est souvent inconsciente, de façon à ce qu'on ne s'en rende pas compte. De plus, elle peut se dérouler parallèlement à la communication verbale. Dans une conversation, par exemple, des comportements intentionnels ou non peuvent influencer la direction que prend celle-ci. Les interlocuteurs peuvent utiliser des moyens différents pour transmettre des informations. On peut ainsi distinguer trois genres d'informations :

- *l'information cognitive* est composée du contenu des signes linguistiques ;
- *l'information indicielle* se réfère au destinataire, son but étant de déterminer et de contrôler le rôle que celui-ci joue dans la conversation ;
- *l'information conative* ou *injonctive* est échangée entre les interlocuteurs pour faire avancer la conversation, pour changer d'interlocuteur, pour obtenir un résultat.

Les comportements sont les moyens pour transmettre ces informations ; on peut y distinguer deux oppositions :

- vocal vs. non vocal
- verbal vs. non verbal.

Il en résulte quatre combinaisons possibles qu'on peut définir ainsi :

- vocal-verbal : le mot parlé comme unité linguistique ;
- vocal-non verbal : l'intonation, la qualité de la voix, l'insistance ;
- non vocal-verbal : le mot écrit comme unité linguistique ;
- non vocal-non verbal : mimique, gestuelle, comportement.

On peut distinguer les moyens encore d'une autre manière :

- les moyens linguistiques : la langue parlée ;
- les moyens paralinguistiques : vocal-non verbal (par exemple le registre de la voix), non vocal-non verbal (par exemple la gestuelle) ; utilisés plus ou moins intentionnellement, ils sont compris par les membres d'une même culture ;
- les moyens extralinguistiques : ils se soustraient au contrôle de celui qui parle ; vocal (par exemple la qualité de la voix), non vocal (par exemple la tenue vestimentaire).

Par la suite, on peut mettre les genres d'informations et les moyens de leur transmission en relation :

- l'information cognitive est liée à des moyens linguistiques et paralinguistiques (la gestuelle remplaçant des mots) ;
- l'information conative est surtout liée à des moyens paralinguistiques (gestuelle, mouvements, intonation) et parfois à des moyens linguistiques (phrases rituelles) ;
- l'information indicielle peut se servir de tous les moyens.

La faculté de faire varier à tout moment les genres et moyens d'informations, ainsi que la nécessité pour les interlocuteurs de connaître les mêmes codes expliquent que la communication entre les membres de cultures différentes est généralement imparfaite. La difficulté majeure pour le destinataire consiste dans ce cas à interpréter l'intention du destinataire, ce que la théorie des actes du langage appelle « l'acte illocutoire ».

**Un acte du langage** est l'expression verbale d'une intention. On y distingue trois actes :

- *l'acte locutoire (locution)* qui est l'acte de « dire quelque chose » ;
- *l'acte illocutoire (illocution)* qui comporte la transmissions de l'intention du destinataire au destinataire ;
- *l'acte perlocutoire (perlocution)* qui comprend l'effet de l'acte du langage et inclut ainsi les conséquences pour la suite de la communication et de l'action.

Dans une situation de communication, le destinataire doit donc avant tout saisir l'intention du destinataire, l'illocution. Pour y arriver, il doit recourir à son expérience dans la communication. Les moyens paralinguistiques et extralinguistiques employés par le destinataire peuvent l'aider dans sa tâche. Étant donné que l'interprétation correcte d'un énoncé dépend beaucoup de l'expérience du destinataire, on comprend mieux la mauvaise interprétation de tels énoncés par des (jeunes) enfants, plus encore par des enfants dans le contexte de l'acquisition d'une seconde langue, puisque ceux-ci se trouvent face à deux langues, cultures et ensembles de comportements socio-culturels différents.

### **L'acquisition du langage**

La communication verbale nécessite un certain degré de maîtrise d'au moins une langue, qui, à son tour, exige l'acquisition préalable de cette ou ces langue(s). Comment acquiert-on une langue ?

À l'acquisition de la langue du voisin, sujet de la présente étude, on peut opposer l'acquisition de la langue maternelle qui la précède. L'acquisition de la langue du voisin est par définition l'acquisition d'une seconde langue, puisque les termes de langue *maternelle* et de langue *du voisin* s'excluent l'un l'autre.

Si la langue du voisin est une langue étrangère ou non dépend de son mode d'acquisition : dans le cas idéal, l'enfant élevé dans une famille bilingue ne saurait pas dire quelle est sa langue maternelle et quelle sa seconde langue (à moins qu'on définit la langue maternelle automatiquement comme la langue de la mère). L'enfant unilingue qui apprend la langue du voisin plus ou moins péniblement à l'école cependant ne ferait pas ou peu la différence entre cette langue et d'autres langues étrangères.

On peut donc distinguer les modes suivants d'acquisition linguistique :

- l'acquisition naturelle (par exemple de la langue maternelle) ;
- l'acquisition artificielle (par exemple d'une langue étrangère à l'école).

L'acquisition de la langue première ou maternelle est normalement « naturelle », mais l'acquisition d'une seconde langue (le terme « langue du voisin » sera traité plus tard) peut se faire soit de façon naturelle, soit de façon artificielle.

Avant d'approfondir cette distinction, il faut demander comment fonctionne le processus d'acquisition du langage en général. Cependant, bien que de nombreux scientifiques se soient penchés sur la question et aient établi des **théories** différentes, on ne sait toujours pas ce qui se passe dans le cerveau humain au cours de l'acquisition du langage. Par la suite, on verra donc un aperçu des théories les plus importantes avec leurs représentants les plus connus.

Selon **la théorie cognitive** de Piaget, l'acquisition de la langue première se déroule conjointement avec le développement cognitif de l'enfant. Pour Piaget, le langage fait partie des moyens qui permettent à l'enfant de réfléchir à la réalité : ce n'est pas le moyen à l'aide duquel l'enfant construit une réalité ; mais une fois que la réalité existe, ce moyen permet à l'enfant d'y réfléchir. C'est la raison pour laquelle le langage est considéré pertinent mais non pas absolument essentiel au développement conceptuel de l'enfant. Piaget distingue certaines phases dans l'acquisition du langage : une phase précédant le langage et qui est caractérisée par l'articulation de phonèmes sonores, ensuite par des combinaisons de sons ; suit une phase de phrases à un seul mot, puis à deux mots. L'utilisation du langage devient de plus en plus importante, mais jusqu'à l'âge de cinq ans, il sert surtout à accompagner des actions. Chez Piaget, l'acquisition de la langue première est une construction de symboles dans l'ontogenèse de l'homme au cours de laquelle les opérations cognitives deviennent progressivement systématiques et abstraites.

**Les théories sociologiques** sont en accord avec les théories cognitives en rejetant le point de vue qui considère le langage (et surtout la grammaire) comme un système autonome dont l'acquisition dépend d'un talent linguistique inné. Pourtant, les théories sociologiques se distinguent des théories cognitives en ce que, selon elles, le langage se développe à cause de la nécessité pour l'enfant d'interagir avec d'autres membres de la société. D'après Halliday, le langage se développe pour satisfaire des besoins. Ces théories considèrent donc l'acquisition du langage surtout en vue d'interaction avec d'autres hommes. Comme les théories cognitives, elles disent que le langage sert au développement cognitif, mais selon elles, l'enfant transfère ses connaissances du monde dans un code à des fins d'interaction.

**Les théories** représentées surtout par les chercheurs **soviétiques** Wygotsky et Leontev considèrent les influences linguistiques de l'environnement comme le moteur de la croissance spi-

rituelle de l'enfant. L'acquisition du langage se déroule en interaction avec l'entourage social. Selon ces théories, la compréhension et l'émission d'énoncés sont des actes à la fois individuels et sociaux.

Dans ses **explications psycho-biotiques**, Lenneberg compare le développement du langage à celui d'autres facultés chez l'homme et à celui des facultés chez les animaux. Il considère le développement du langage principalement comme le résultat d'une maturation. Celle-ci se déroule en relation avec l'âge et le développement d'autres facultés. Lenneberg fonde sa théorie sur un mécanisme d'acquisition du langage inné selon lequel la maturation de l'ontogenèse repose sur des structures linguistiques qui lui sont propres et dont les formes réalisées constituent les phonèmes, syllabes, mots et phrases des différentes langues. Bien que des influences de l'environnement, surtout des actes de communication, favorisent l'actualisation de ces structures latentes, leur influence serait moindre selon Lenneberg qui renvoie au fait que le début d'acquisition du langage se ressemble dans toutes les cultures.

**Les théories béhavioristes** de l'acquisition du langage se fondent sur les découvertes faites chez les animaux et qu'on a transmises à l'homme. Leur représentant le plus extrémiste est Skinner. Ces théories s'appuient sur un lien entre *stimulus* et *response* (S/R) et considèrent que l'acquisition de la langue première est un processus conditionné. Selon elles, l'acquisition du langage se fait en conditionnant des structures sonores, des modèles syntactiques, des aspects sémantiques. Un comportement s'apprend lorsqu'il est suivi d'un renforcement, par exemple l'attention de la mère. Les approches du béhaviorisme soulignent généralement le rôle de la reconnaissance parentale et sociale. Ces explications ont été la cible de nombreuses critiques qui dénoncent surtout le fait que ces théories n'arrivent pas à expliquer ni la complexité du comportement verbal ni la créativité linguistique de l'homme. C'est la raison pour laquelle il faut être prudent en transférant cette théorie béhavioriste, qui peut très bien s'appliquer aux animaux, à l'homme et en particulier à l'acquisition du langage.

Les dernières théories à être présentées sont **les théories innéistes** ou **nativistes** dont Chomsky est le représentant le plus connu. Selon lui, chaque homme possède un concept du langage hérité et qu'il peut remplir des données linguistiques fournies par son environnement grâce à un dispositif d'acquisition du langage (Language Acquisition Device, LAD). Il existe, selon Chomsky, une grammaire universelle sur laquelle se fondent toutes les langues et qui est innée et propre aux hommes. L'acquisition du langage est donc une émergence dirigée par le LAD, dépendant de la maturation de l'ontogenèse, et qui s'effectue dans une large mesure indépendamment de l'environnement.

Chomsky appuie son hypothèse innéiste sur trois points principaux :

- la ressemblance entre les langues doit être basée sur une certaine faculté cognitive de l'homme ;
- la langue des adultes que l'enfant entend dans son entourage est si mal structurée qu'il lui serait impossible d'acquérir le langage s'il ne disposait pas dès le départ d'une certaine faculté ;
- l'enfant ne pourrait pas acquérir le langage avec une telle rapidité s'il n'y était pas « programmé » d'avance.

Les deux derniers points peuvent être réfutés par les faits que la langue que parlent les parents à leur enfant témoigne d'un degré élevé de structuration et qu'il n'est aucunement prouvé qu'un enfant disposant de suffisamment d'exemples n'en puisse tirer aucune des universalités formelles mentionnées par Chomsky. De plus, le langage parental est intuitivement structuré d'une façon à donner à l'enfant des exercices d'apprentissage du langage. Cependant, le premier argument de Chomsky n'est pas réfutable puisqu'il semble que l'enfant dispose en effet d'une quelconque faculté favorisant l'acquisition du langage.

Dans l'acquisition précoce d'une seconde langue, on peut constater des phases qui ressemblent à celles de l'acquisition du langage, comme celles que distingue Piaget. Ainsi, on peut observer le développement de phases à un mot, puis à plusieurs mots, pour aboutir à des structures de phrases plus complexes.

Les théories sur l'acquisition du langage qui viennent d'être exposées se réfèrent toutes à l'acquisition « naturelle », donc normalement à celle de **la langue maternelle**. Mais comment définit-on la langue maternelle ?

La langue maternelle n'est pas forcément la langue de la mère (si, par exemple, dans le cas d'une famille binationale, la langue du pays est celle du père et par conséquent dominante). Il faudrait donc la définir d'une façon différente, en disant que la langue maternelle est celle dans laquelle on est « chez soi », avec laquelle on est confortable, ce qui est normalement le cas parce qu'on a grandi avec elle.

Il existe aussi le cas de la double langue maternelle chez les bilingues, mais le plus souvent, il y a une des deux langues qui est dominante, ou bien chacune a son domaine spécifique. En particulier chez les enfants qui se trouvent en plein processus d'acquisition, indépendamment du nombre de langues en jeu, chaque langue aura une position dominante dans des situations différentes.

Ensuite, il faut définir les langues qui ne sont pas la langue maternelle. Elles peuvent être acquises de façon « naturelle » ou « artificielle ». Par la suite, la langue acquise de façon

« artificielle » sera appelée **langue étrangère** par opposition à toute langue acquise de façon « naturelle » et précédée de l'acquisition de la langue maternelle qui sera appelée **langue seconde** (ce qui, bien sûr, n'exclue pas qu'il puisse s'agir d'une troisième, quatrième, voire cinquième langue).

Qu faut-il comprendre sous les termes « naturel » et « artificiel » ? L'acquisition de la langue première est un processus naturel qui commence à un moment donné, se déroule sans influence ciblée de l'environnement et se termine à un moment donné avec un résultat plus ou moins prévisible. L'apprentissage d'une langue étrangère, par contre, a dès le départ un caractère artificiel : son début est déterminé par l'extérieur, par exemple par des programmes scolaires ; il n'a pas une fin déterminée ni ne mène à un résultat prévisible.

L'acquisition de la langue première n'est pas seulement liée à la maturation physique et psychique ainsi qu'à la socialisation de l'enfant, mais c'est encore un processus d'acculturation. Le comportement verbal mais aussi extra-verbal est déterminé par les conventions de couches sociales, de peuples et de cultures. La culture est dans la langue, car on acquiert avec la langue une culture déterminée et conditionnée par l'histoire de cette culture. Les moyens paralinguistiques mentionnés plus haut en font preuve puisqu'ils ne sont souvent compris que par les membres d'une même culture. L'acquisition naturelle d'une langue est donc caractérisée par l'acculturation et par le fait qu'elle se déroule sans être influencée de l'extérieur. Par opposition, l'acquisition artificielle d'une langue est marquée par ce qu'elle est dirigée de l'extérieur et qu'elle reste généralement restreinte à la langue. Par conséquent, elle ne comprend pas d'éléments socio-actionnels ou cognitifs. Il manque alors au locuteur les compétences socio-culturelles dont dispose celui qui a acquis cette langue comme langue maternelle ou comme langue seconde dans un contexte naturel. À cause de ce manque, le locuteur peut se heurter à des obstacles dans la communication auxquels il ne s'attendait pas, croyant maîtriser la langue. Ainsi peuvent naître des malentendus, par exemple par la mauvaise interprétation de moyens paralinguistiques ou de l'acte illocutoire d'un locuteur de langue maternelle en raison du manque d'expérience dans la langue et la culture du locuteur de langue étrangère.

Toute personne qui se trouve souvent en communication avec des locuteurs d'une langue qui n'est pas la sienne a donc intérêt à éviter de tels situations. Comme il est impossible de permettre à tout le monde de grandir bilingue ou multilingue, il faudrait trouver un moyen de remplacer la situation d'acquisition artificielle, créée surtout à l'école, par une situation d'acquisition naturelle et qui serait ouverte à tous.

Bien qu'il soit utopique de croire à une solution miracle, il existe de nombreuses approches visant à améliorer l'enseignement de langues et à créer une alternative à l'acquisition artificielle. Une de ces approches est l'enseignement précoce d'une seconde langue à l'école ma-

ternelle et au Kindergarten. Cependant, il faut d'abord regarder le bilinguisme, résultat envisagé de l'acquisition naturelle, ainsi que les phénomènes linguistiques qui caractérisent le bilingue ou celui en route d'en devenir un.

Le terme de **bilinguisme** n'a pas de définition précise et on trouve chez les linguistes traitant ce sujet presque toujours des définitions quelque peu différentes. Ainsi, il faudra en trouver une à laquelle on pourra faire référence par la suite.

La problématique d'une telle **définition du bilinguisme** est basée sur deux questions principales : Est-ce qu'il faut considérer comme bilingue une personne qui a appris une langue plus tard dans la vie mais qui la parle couramment ? Et quel degré de maîtrise doit être le critère de base ? Peut-on appliquer celui de la « maîtrise parfaite », étant donné qu'il existe un (trop) grand nombre de personnes unilingues ne maîtrisant pas parfaitement leur langue maternelle ? Cela mène à la question de savoir si une personne maîtrisant les rudiments d'une langue en plus de sa langue maternelle doit être considérée comme étant bilingue ou non. Si on y répondait oui, on étendrait la définition à presque toute la population de la planète.

Il serait donc logique d'inclure dans la définition une certaine *faculté* de communication, puisque celle-ci constitue un facteur déterminant pour la réalisation d'une communication réussite, comme on l'a déjà vu. La définition devra donc comprendre non seulement un certain degré de maîtrise des deux langues, mais encore une maîtrise de l'idiomatique et des moyens paralinguistiques et extralinguistiques propres à chacune des langues.

Cependant, il faudra y appliquer deux restrictions : d'abord celle venant du fait qu'une personne bilingue a presque toujours une langue dominante. Cela dépend de facteurs divers qui jouent dans sa vie et qui peuvent résulter en ce que chacune des langues soit restreinte à un certain domaine ou à certaines situations. Le bilingue maîtrise peut-être parfaitement chacune de ses langues dans le « bon » domaine mais aurait des difficultés si elles étaient inversées.

La seconde restriction se réfère aux enfants grandissant bilingues. Dans ce contexte, il faut définir autrement le bilinguisme, puisque ces enfants se trouvent encore en plein processus d'acquisition linguistique (des deux langues). On n'y peut pas appliquer les mêmes critères que pour les bilingues adultes, mais doit plutôt comparer l'enfant en question à un enfant unilingue en situation comparable (âge, milieu social, éducation etc.). On pourrait même réfléchir à généraliser cette approche et venir ainsi à la définition suivante :

*Bilingue est toute personne maîtrisant deux langues de la même façon qu'une personne unilingue comparable (voir ci-dessus) maîtrise sa langue maternelle dans la situation correspondante.*

Une caractéristique des personnes bilingues que remarquent surtout des unilingues est le fait de mélanger les langues ou de changer entre elles. En la regardant de plus près, on constate qu'il s'agit de trois phénomènes bien distincts dont la fréquence d'apparition et la nature varient selon les cas et en fonction de la situation, du degré de maîtrise et d'autres facteurs. Ces trois phénomènes sont le mélange de langues, le changement de code et les interférences.

**Le mélange de langues** consiste en la combinaison de mots, phrases ou parties de phrases des deux langues dans une seule phrase. Il y a une des deux qui est dominante, les éléments de l'autre apparaissent alors comme des corps étrangers. Un tel mélange peut être de nature phonétique, lexicale, sémantique ou écrite. La cause d'un mélange peut être constituée par un manque de connaissance d'une langue ou bien une signification ou fonction sociale différente de certains éléments linguistiques pour le locuteur. Dans les deux cas, l'interlocuteur, le sujet, la situation et l'environnement constituent des influences supplémentaires.

**L'interférence** est un phénomène assez proche du mélange, mais les langues s'y influencent de façon indirecte, ce qui mène à des changements internes qu'on ne peut pas toujours reconnaître de l'extérieur. Il arrive souvent qu'une interférence constitue une caractéristique du processus d'acquisition du langage chez un enfant en train de devenir bilingue. Ainsi, l'enfant découvre une structure qu'il applique en la généralisant. Il émet alors des hypothèses dont une partie seulement est juste. L'autre partie est considérée comme une erreur chez l'enfant unilingue et une interférence chez l'enfant bilingue. Bien que l'enfant arrive à distinguer entre les bonnes et les mauvaises hypothèses à l'aide des corrections apportées par les locuteurs adultes de son entourage et finisse par ne plus appliquer que les hypothèses justes, ce processus durera plus longtemps chez l'enfant bilingue que chez l'enfant unilingue : l'enfant bilingue, en raison des deux langues, partira d'un plus grand nombre d'hypothèses et d'alternatives et aura besoin de plus de temps pour trouver les versions correctes pour chacune de ses langues.

**Le changement de code** est moins lié au processus d'acquisition qu'à la séparation fonctionnelle des langues. Il s'agit de changer d'une langue à une autre tout en respectant l'harmonie fondamentale de la phrase. Chaque phrase est exprimée complètement dans une seule des deux langues. Le changement ne se fait pas seulement dans la langue, mais aussi dans la gestuelle, la mimique, le rythme et la vitesse de parler. Le déclic peut être donné par un mot qui existe dans les deux langues, mais le plus souvent, c'est l'interlocuteur, sa langue ou un certain sujet de conversation qui est à l'origine du changement.

Contrairement au mélange et à l'interférence qui caractérisent la maîtrise (encore) imparfaite d'une langue, le changement de code est un phénomène « normal » chez les bilingues, mais qui souligne la dépendance de chacune de leurs langues de certains facteurs. Cependant, on

ignore toujours largement comment tous ces phénomènes se déroulent dans le cerveau humain.

## II - La langue du voisin et son apprentissage

L'apprentissage de **la langue du voisin** est déjà mentionné dans le Traité de l'Élysée de 1963 :

« Les deux Gouvernements reconnaissent l'importance essentielle que revêt pour la coopération germano-française la connaissance dans chacun des deux pays de la langue de l'autre. Ils s'efforcent, à cette fin, de prendre des mesures concrètes en vue d'accroître le nombre des élèves allemands apprenant la langue française et celui des élèves français apprenant la langue allemande. »<sup>3</sup>

En transposant cette idée sur les régions frontalières de Sarre et de la Moselle, il faut poser les deux questions suivantes : Est-ce que la langue du voisin est vraiment la langue que parle le voisin ? Quelle est la différence entre la vie en région frontalière et celle dans une autre partie du pays ?

Selon le Traité de l'Élysée qui se réfère aux États français et allemand, la langue du voisin est, d'un côté, l'allemand, de l'autre, le français. Mais en est-il de même pour la Sarre et la Moselle ? Certes, du côté sarrois, la langue régionale correspond à la langue nationale, à savoir l'allemand standard, mais il en est autrement du côté mosellan où, en plus du français, plusieurs variantes du francique sous des noms divers (surtout « platt » et « francique mosellan ») sont encore vivantes, ce qui rend plus difficile la définition de la langue du voisin. Le francique, comme d'autres langues régionales de France, par exemple le catalan ou le breton, se trouve dans une situation précaire dans un État centralisé dont la Constitution ne reconnaît qu'une seule langue officielle. C'est la raison pour laquelle il existe en Moselle, comme dans d'autres régions de la France, plus précisément dans la partie orientale du département, des associations défenseurs de **la langue régionale**.

Cette langue régionale, le francique, est, selon ses défenseurs, parlée du nord de l'Alsace jusqu'au Luxembourg où elle a statut de langue nationale, en passant par l'est mosellan. C'est la langue de Charlemagne et de Clovis qui subsiste dans la région depuis 1500 ans. Le nombre actuel de ses locuteurs en Lorraine correspondrait à un tiers des habitants du Département Moselle. Pourtant, il n'est pas officiellement reconnu, ce qui revient probablement au fait que, au cours du dernier siècle, il était à répétition la victime de l'Histoire en raison de sa proximité de l'allemand, victime de la politique linguistique nationaliste de l'État respectivement maître de la région. Entre 1870 et 1918, l'Alsace et la Lorraine faisaient partie du Reich. Pendant cette période, le français a été repoussé, comme l'ont été par la suite l'allemand et le dialecte après le retour des deux régions à la France. Ceci s'est répété lors de la Seconde

Guerre mondiale et après 1945, respectivement. Ce n'est que dans les années 70 qu'est né dans l'est mosellan un mouvement réclame l'identité de la Lorraine dialectophone et la reconnaissance de la langue. Pourtant, les points de vue divergeants des différentes associations ont affaibli leur pouvoir. Un des points principaux est la différenciation à opérer entre le francique et l'allemand standard qui n'est pas pris en compte par l'Éducation Nationale. Il semble que le débat sur cette question s'épuise, mais dans un autre domaine, il bat toujours son plein, à savoir le statut des langues régionales en France.

La Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe est entrée en vigueur en mars 1998 dans les six États européens l'ayant déjà ratifiée à ce moment-là, dix autres États l'ayant signée mais par encore ratifiée. La France n'en fait pas partie malgré ses 4½ millions d'habitants locuteurs d'une des huit grandes langues régionales. Pour adhérer à la Charte, il lui faudra modifier l'article 2 de la Constitution qui arrête que le français est la seule langue officielle de la République Française. Un mouvement des associations pour les différentes langues régionales demande une telle modification. En septembre 1998, le Premier Ministre Jospin a déclaré que le gouvernement fera en sorte que la Charte puisse être signée et ratifiée.

Malgré le fait que la France ne reconnaît pas (encore) officiellement ses langues régionales, il existe à côté des établissements privés qui enseignent la langue régionale respective (comme Diwan en Bretagne ou ABCM en Alsace) des directives officielles de l'Éducation Nationale pour des matières telles « Langues et cultures régionales » ou « l'enseignement bilingue ». Cependant, la position de la République Française rend toujours difficile la reconnaissance des langues régionales notamment dans l'enseignement.

### **La vie en région frontalière**

Chaque jour, 19.100 travailleurs frontaliers passent de Lorraine en Sarre et un millier va dans la direction opposée. Parmi ceux-là sont presque 5.000 Allemands résidant en France. À ces chiffres s'ajoutent ceux des personnes qui traversent la frontière pour des courses, des loisirs ou d'autres raisons personnelles.

Pourquoi des Allemands, souvent des Sarrois, et qui travaillent en Sarre choisissent-ils leur résidence principale en France ? Il y a certainement les prix immobiliers et de construction immobilière plus bas ainsi que les prélèvements moins élevés qui y jouent un rôle décisif. De plus, il y a de l'espace mais en même temps la proximité de l'Allemagne et de la ville de Sarrebruck. Ainsi, il se forme de véritables « quartiers allemands » où naissent des problèmes

---

<sup>3</sup> *Traité entre la République fédérale d'Allemagne et la République Française sur la coopération germano-française.* In: BGBl, Jg. 1963, Teil II, Nr. 19, S. 709

divers. D'abord, de nature économique : non seulement ces Allemands touchent leurs salaires du côté allemand, mais en plus ils en dépensent la majorité là-bas. Car beaucoup parmi eux ont tendance à y passer leur temps libre, en raison de la proximité et de la barrière linguistique. Souvent, ils n'essaient pas de s'intégrer en France ni même de parler français, puisque, à l'aide du dialecte, « on les comprend » lorsqu'ils parlent allemand. Il n'est donc pas étonnant que ces Allemands ne sont pas toujours bien vus. Certes, ceci n'est pas à généraliser pour tous, mais le nombre de ces cas est assez élevé pour qu'on puisse se demander si une meilleure connaissance du voisin ne pourra y remédier et dans quelle mesure la maîtrise de la langue du voisin pourra contribuer à améliorer les relations entre ces voisins. Si l'on considère que le refus de certains Allemands de communiquer en français soit à l'origine d'une certaine hostilité des Français établis, il sera concevable qu'un effort de ceux-là soit accueilli positivement. Un tel effort pourra servir en même temps à la communication et à l'intégration. De plus, des Allemands ayant une connaissance de la langue et de la culture françaises auront plutôt tendance, au moins en partie, à faire leurs courses ou passer leur temps libre en France. S'ils ont des enfants, il sera alors plus probable qu'ils considèrent de les placer dans le système scolaire français, donc de l'Éducation Nationale (ou, le cas échéant, en éducation bilingue) pour les familiariser avec les deux langues et cultures.

Pour ce qui est de l'**économie**, la Sarre et la Moselle font partie de l'espace Saar-Lor-Lux, de la Grande Région au cœur de l'Europe qui vise à dynamiser ces régions situées à l'écart des centres économiques de leurs pays en réunissant leurs ressources. L'Euro, la nouvelle monnaie européenne, y jouera un rôle important en raison de son ignorance des frontières nationales. C'est un facteur économique à ne pas sous-estimer, pour les entreprises comme pour les consommateurs. Ses avantages principaux, à savoir la possibilité de comparer des prix ainsi que le cours de change fluctuant et les frais de change supprimés, profiteront surtout aux habitants des régions frontalières à l'intérieur de la zone Euro. C'est la raison pour laquelle on doit s'attendre à une tendance croissante de mouvements transfrontaliers de toutes sortes avec l'arrivée de l'Euro « réel » en 2002, aussi bien pour les consommateurs que pour les entreprises dont un nombre considérable n'a pas attendu l'introduction de l'Euro « virtuel » pour s'implanter de l'autre côté de la frontière.

### **L'apprentissage de la langue du voisin à l'école maternelle et au Kindergarten**

Pourquoi apprendre une nouvelle langue à des enfants qui se trouvent encore en plein processus d'acquisition de leur langue maternelle ? La réponse est simple : parce que, à cet âge, un enfant a une grande facilité pour l'acquisition des langues en général. En témoignent les enfants bilingues issus d'une famille ou d'un environnement bilingue ainsi que ceux ayant pu

profiter d'un enseignement précoce d'une seconde langue. Il y a deux sortes d'explications pour ce phénomène, les unes de nature neurobiologique, les autres de nature psychologique.

En **neurobiologie**, on parle d'un « âge critique » pour l'acquisition des langues dont la limite se situerait vers dix à onze ans. Elle concerne surtout les aspects phonétiques de l'acquisition linguistique comme en témoigne l'accent étranger perçu chez ceux qui ont appris une seconde langue au-delà de cette limite. Cependant, le processus neurobiologique en question commence déjà chez le nourrisson, mais il est encore réversible pendant les premières années. Comme le cerveau humain dispose d'un nombre de synapses qui excède de loin les capacités d'un seul homme, une sélection s'opère pendant l'enfance au cours de laquelle les synapses non utilisées sont mises en « veilleuse ». Elles peuvent être réactivées par des stimulations nouvelles, par exemple les sons d'une autre langue qui n'existent pas dans la langue première de l'enfant. Si une telle réactivation ne se produit pas avant la limite de l'âge critique, la veilleuse devient une fossilisation irréversible des aptitudes non stimulées.

Une étude récente a même trouvé que le cerveau humain applique des « stratégies » différentes pour l'acquisition d'une nouvelle langue qui dépendent de ce que celle-ci est acquise parallèlement à la langue première ou bien au-delà de la limite de l'âge critique. Mais il faut rappeler que l'acquisition précoce, selon les explications neurobiologiques, joue surtout dans la prononciation sans accent « étranger ».

L'âge critique n'est pas un facteur réservé à la neurobiologie, puisqu'il apparaît également dans les **explications psychologiques**, car il est proche de la limite entre l'enfance et l'adolescence qu'on ne peut cependant pas définir avec une même précision. C'est sur cette limite que se fondent les explications psychologiques selon lesquelles l'adolescent a une autre relation avec les langues que l'enfant. Tandis que celui-ci fait preuve d'un goût enfantin pour la manipulation verbale, l'adolescent est occupé davantage par son état de transition vers l'âge adulte et par les signes qu'en portent son corps et son esprit. De plus, il traverse une période où il doit affirmer sans cesse son identité, craignant toujours de se ridiculiser. Sa spontanéité s'en trouve restreinte, puisqu'il se soucie beaucoup de l'opinion d'autrui, ce qui mène à une crainte permanente de la faute. L'enfant cependant joue à imiter ce qu'il entend sans avoir peur de se tromper. De plus, sa langue est encore assez élémentaire, la possibilité de faire des fautes est donc moindre. Par la suite, l'enfant acquiert avec le temps un double système qui devient de plus en plus élaboré et sophistiqué. Le contraste avec une personne unilingue chez laquelle ce processus est déjà avancé et qui apprend une nouvelle langue paraît alors évident. L'enfant acquiert tout naturellement deux langues et deux systèmes différents où souvent deux images correspondent à un concept. L'adolescent ou l'adulte unilingue, par contre, est déjà « fixé » dans son système et sa langue uniques, et le lien entre l'image et le concept y est

beaucoup plus solide. Par conséquent, il aura plus de difficultés à exprimer les mêmes choses d'une façon différente. Un enfant grandissant avec deux ou plusieurs langues aura donc de meilleures conditions pour prendre conscience de la nature symbolique de la langue et de la voir séparément des processus de réflexion et d'acquisition de connaissances.

Lorsqu'on regarde l'initiative de l'enseignement précoce d'une seconde langue du point de vue européen, on peut se poser la question suivante : **pourquoi ne pas introduire l'anglais** comme seconde langue, l'anglais étant la langue de communication universelle ?

Bien que l'anglais comme langue véhicule soit suffisante aux échanges politiques, économiques et commerciaux, il n'en est pas de même dans les domaines social et culturel. La langue est toujours porteur d'une culture, et lorsqu'une communication se fait dans une langue véhicule qui n'est pas la langue maternelle d'au moins un des participants, ceux-ci risquent de perdre des notions importantes ou même décisives du message initial. L'Union européenne, championne en matière de langues officielles et de services de traduction qui en résultent, accorde une place importante à la variété des cultures unies sous son toit et qu'elle soutient par de nombreux programmes et initiatives.

Un autre argument principal contre l'introduction de l'anglais à l'enseignement précoce consiste en la dominance même de cette langue dans le monde : elle a pénétré beaucoup d'autres langues, notamment au niveau de la langue courante et au niveau des nouveautés, particulièrement en technologie, la majorité de celles-ci venant des États-Unis. La position de l'anglais est donc assez forte afin qu'il ne subisse aucun préjudice par son absence de l'enseignement précoce des langues. De plus, l'apprentissage de cette langue est plus facile que celle, par exemple, de l'allemand pour des Français ou du français pour des Allemands et autres personnes de langue non-romane. Une « avance » dans une autre langue peut donc plus facilement être rattrapée en anglais que dans une autre langue. Finalement, l'acquisition précoce d'une seconde langue favorise l'apprentissage d'autres langues (et des mathématiques) par la suite. Il sera donc imaginable, dans un avenir plus ou moins proche, que tous les enfants européens apprennent trois ou quatre langues au cours de leur scolarité, en commençant par l'acquisition précoce à l'école maternelle et au Kindergarten. Quel progrès serait-ce pour la communication et surtout la compréhension mutuelle au niveau européen, mais aussi mondial !

Mais hélas, quoi que cette vision soit devenue moins utopique qu'il y a une dizaine ou vingtaine d'années, nous en sommes toujours bien loin. Toutefois, les initiatives pour l'enseignement précoce de la langue du voisin en Sarre et en Moselle constituent un pas dans

la bonne direction. Il reste à espérer qu'elle n'échoueront pas aux nombreux obstacles qu'elles rencontrent encore sur leur chemin.

Dans l'**enseignement** précoce d'une seconde langue, il est important de considérer le fait que les jeunes enfants apprennent autrement que les enfants plus âgés, les adolescents et les adultes. Ce sont ces différences qui favorisent l'acquisition précoce d'une seconde langue, et ce sont elles également qu'il faut prendre comme moyens pour enseigner cette seconde langue à ces jeunes enfants.

Un premier aspect est **le jeu** : pour les jeunes enfants, tout est encore un jeu. Si l'on veut leur apprendre quelque chose, on le fait sous forme d'un jeu. Les enfants apprendront en jouant et sans s'en rendre compte. Dans l'acquisition d'une langue joue également la faculté enfantine d'**imitation**. Les enfants apprennent à s'exprimer dans leur nouvelle langue d'abord en imitant des sons, des mots et enfin des phrases dont ils saisissent peu à peu le sens. Cependant le langage constitue pour eux un moyen vers une fin et non pas une fin en soi. S'ils peuvent satisfaire leurs besoins sans recourir à la nouvelle langue, ils n'auront pas de motivation pour l'apprendre. Il faut donc introduire une **motivation** afin d'inciter les enfants à se servir de la nouvelle langue. Un moyen pour y arriver consisterait à les priver de la possibilité de communiquer avec l'enseignante dans leur langue maternelle. Pour ce faire, celle-ci ne devra utiliser que la nouvelle langue avec eux. C'est avec cette méthode que travaille l'association ABCM dont il sera question plus tard. Cette méthode est connue sous le nom du principe « une personne – une langue » décrite pour la première fois par Jules Ronjat en 1913 :

**Ronjat**, un linguiste français mariée avec une Allemande, avait été conseillé par un ami également linguiste d'opérer une séparation des langues dans l'éducation de son enfant Louis. Cette séparation implique que chaque parent ne lui parle que dans sa langue maternelle, sans jamais inverser les rôles. Ainsi, l'enfant apprendrait sans effort particulier à parler les deux langues.

Une approche moins « radicale » consiste à ce que la possibilité de communiquer dans leur langue maternelle reste ouverte aux enfants, mais que celle dans la nouvelle langue leur est rendue attrayante, par exemple en réservant des activités nouvelles ou populaires à l'enseignante qui ne parle avec eux que cette langue. L'idéal serait de faire croire aux enfants qu'elle ne sache pas leur langue ; cela les inciterait davantage à apprendre sa langue afin de pouvoir communiquer avec elle. Dans quelle mesure l'enseignante réagit lorsque les enfants lui adressent la parole dans leur langue maternelle doit être décidé selon la situation.

Ensuite, **la personne et la personnalité** de l'enseignante jouent un rôle important en raison du fort lien affectif que les jeunes enfants établissent avec elle, puisqu'une impulsion à explo-

rer du terrain inconnu, comme celui d'une nouvelle langue, ne sera effective chez ces enfants que s'ils sont intéressés par la personne.

Même si la prise en compte de ces aspects ne peut pas garantir le succès, elle peut y contribuer largement. Qu'en est-il si, en raison des circonstances, certains points ne peuvent pas être mis en œuvre ? Ceci est notamment le cas pour l'application du principe de Ronjat lorsque le nombre d'enseignantes ne permet pas une séparation claire et nette. On peut remédier à ce manque en substituant la séparation personnelle par une séparation d'une autre nature, par exemple spatiale sous forme d'une salle ou d'un coin réservé(e), ou bien temporelle (une certaine heure). Cette dernière possibilité ne sera pourtant effective chez les enfants qu'à partir d'un certain âge lorsqu'il commencent à saisir les notions du temps.

Dans tous les cas, il faut que l'enseignante prenne l'initiative pour inciter les enfants à entrer en contact avec la nouvelle langue et pour la leur rendre durablement attrayante. Si elle arrive à maintenir l'intérêt des enfants, tôt ou tard ceux-ci montreront les premiers signes d'une acquisition linguistique en voie de réussite.

## **Deuxième partie**

### **III – Les modèles et établissements étudiés**

La base de la partie pratique de cette étude est constituée par des observations notées pendant la période d'octobre 1998 à janvier 1999 dans plusieurs Kindergärten et écoles maternelles des deux côtés de la frontière. Il s'agit là d'établissements faisant partie de **trois modèles** distincts en ce qui concerne l'enseignement de la langue du voisin. Ce sont, du côté mosellan, des écoles maternelles de l'Éducation Nationale participant au projet « Voie Spécifique Mosellane » et représentées par l'École maternelle Fulrad et l'École maternelle de la Blies à Sarreguemines ; ensuite, une école maternelle de l'association de parents ABCM-Zweisprachigkeit, l'École maternelle Arc-en-ciel/Regenbogenschule, également à Sarreguemines ; du côté sarrois, le projet « Zweisprachige Kindergärten im Saarland » (appelé par la suite « projet sarrois »), représenté par le Kindergarten St. Agatha à Kleinblittersdorf, la Kindertagesstätte Ormesheim ainsi que la Kindertagesstätte Am Schenkelberg e.V. à Sarrebruck.

Ces trois modèles ont été choisis parce que les établissements participants sont accessibles dans la totalité des régions étudiées, ce qui n'est pas le cas, par exemple, de l'école maternelle du Lycée franco-allemand. Il est vrai que les écoles maternelles de l'association ABCM n'existent actuellement en Moselle qu'à Sarreguemines, mais en regardant les début de cette association en Alsace d'où elle est originaire, on peut très bien estimer, moyennant un certain optimisme, que ce modèle finisse par se répandre sur tout le département ou au moins sa partie orientale.

Avant d'introduire ces trois modèles, et pour faciliter la compréhension de leurs approches différentes, on donnera d'abord un aperçu des **systèmes scolaires ou préscolaires** en question en France et en Sarre (et non pas en Allemagne, puisque celle-ci, comme État fédéral, connaît des systèmes qui varient plus ou moins d'un Land à l'autre).

**En Sarre**, le Kindergarten ne fait pas partie du système scolaire, ce qui explique la variété des organismes représentés dans ce domaine, notamment des paroisses et des communes. L'âge d'admission des enfants dans ces établissements est variable : parfois des nourrissons sont déjà placés dans des Kinderkrippen, à l'âge habituel de deux ans et demi à trois ans. La limite supérieure coïncide généralement avec la scolarisation au primaire entre six et sept ans. Cependant, certains établissements admettent des écoliers du primaire après les classes qui, en Allemagne, se terminent aux alentours de midi. Toutefois, ces enfants, comme les nourrissons, le cas échéant, ne rentrent pas dans le cadre de cette étude.

**En France**, l'école maternelle, comme l'indique déjà son nom d'école, fait partie intégrante du système scolaire et donc de l'Éducation Nationale. Les classes de l'école maternelle et de l'école élémentaire sont subdivisées de deux manières différentes : d'abord, il y a d'un côté l'école maternelle avec la Petite Section (PS), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS), de l'autre, l'école élémentaire avec le Cours Préparatoire (CP), les Cours Élémentaires 1 et 2 (CE1 et CE2) et les Cours Moyens 1 et 2 (CM1 et CM2) auxquels suit la Sixième du collège. Ensuite, ces classes sont divisées en trois cycles : le Cycle des apprentissages premiers comprend la PS et la MS, le Cycle des apprentissages fondamentaux la GS, le CP et le CE1, enfin, le Cycle des approfondissements le CE2, le CM1 et le CM2.

Comme l'admission à l'école maternelle se fait généralement vers l'âge de trois ans, on peut considérer que les enfants en PS ont trois ans, ceux en MS quatre ans et ceux en GS cinq ans en moyenne. On peut également supposer que la majorité des enfants en France fréquentent l'école maternelle, d'abord parce que le droit à une place en maternelle est établi en France depuis beaucoup plus longtemps qu'en Allemagne, mais aussi parce que les enfants y acquièrent déjà leurs premières connaissances scolaires en étant initiés à lire, à écrire et à compter, comme l'indique d'ailleurs le fait que la GS est comprise dans le Cycle des apprentissages fondamentaux avec les deux premières années de l'école élémentaire.

Ceci explique le scepticisme de certains parents français par égard aux « jardins d'enfants » plus proches du Kindergarten allemand que de l'école maternelle française. Par conséquent, les conceptions différentes des rôles respectifs du Kindergarten et de l'école maternelle nécessitent des approches différentes en ce qui concerne l'enseignement de la langue du voisin.

**Le projet sarrois** a été initié par Monika Beck, députée du Landtag de la Sarre. Depuis longtemps, elle s'est engagée pour l'enseignement précoce de la langue du voisin par des ensei-

gnantes de langue maternelle et avec l'objectif que le bilinguisme devienne la norme en Sarre d'ici une dizaine d'années. Entre ses premières initiatives au printemps 1997 et la mise en route du projet à la rentrée de septembre 1998, le ministère sarrois des femmes, de l'emploi, de la santé et des affaires sociales (MIFAGS) a développé une conception, organisé le financement et sélectionné les établissements participants. Il en a choisi 28 selon les critères suivants :

- nombre maximal du personnel non atteint ;
- au moins un établissement par Landkreis (arrondissement) ;
- la possibilité d'assurer une continuation, fournie par l'approvisionnement d'une école élémentaire par un ou plusieurs établissements participants.

Les enseignantes françaises sont embauchées comme personnel supplémentaire, mais la ministre, Barbara Wackernagel-Jacobs, envisage leur intégration dans le personnel régulier au cours de la période d'essai de trois ans.

Le projet sarrois a été conçu comme étant bilingue-biculturel. La facilité avec laquelle de jeunes enfants acquièrent une nouvelle langue ainsi que le fait qu'une telle acquisition précoce renforce les facultés intellectuelles de l'enfant en général de même que ses résultats scolaires constituent les arguments principaux en faveur du projet. Il s'y ajoute la qualification pour un marché de l'emploi de plus en plus internationalisé ainsi qu'une régression des préjugés par l'expérience vécue d'une multiculturalité. Dans le cadre de ce projet, les enseignantes françaises participent à la vie et aux activités quotidiennes de leur établissement tout simplement en présentant ces dernières dans leur langue maternelle, mais aussi en y ajoutant des notions caractéristiques, comme des chants et comptines françaises, en introduisant des fêtes et coutumes particulières à la France, par exemple la galette du roi. Ainsi, l'aspect bilingue est complété par l'aspect biculturel.

Bien qu'il ne soit pas le premier en Allemagne, de projet semblables existants depuis un certain temps au Bade-Wurtemberg et en Rhénanie-Palatinat, le projet sarrois a rencontré des problèmes et obstacles au cours de sa mise en route. Ainsi, l'échange d'enseignantes entre la France et l'Allemagne préconisé dès le début par M<sup>me</sup> Beck et qui était censé assurer une réduction considérable des frais du projet, n'a pas eu lieu, probablement en raison de la répugnance de l'Éducation Nationale de reconnaître des diplômes allemands. Un autre problème est né de la conception différente des tâches des enseignantes, les Françaises n'ayant pas l'habitude de participer aux tâches ménagères, puisqu'en France, elles s'occupent exclusivement des aspects pédagogiques. Il est donc essentiel que l'intégration s'effectue sans difficultés, car toute complication risque de gêner le travail de l'enseignante française avec les enfants et, dans le pire des cas, un remplacement pourra causer des interruptions et même des

régressions dans le processus d'acquisition de la nouvelle langue par les enfants comme il a malheureusement été observé dans un établissement.

Une autre difficulté que les nouvelles enseignantes ont rencontrée au début consistait en ce qu'elles étaient encore des « étrangères » pour les enfants par rapport au reste du personnel qu'ils connaissaient déjà. De plus, ces nouvelles enseignantes parlaient une langue qu'ils ne comprenaient pas. Les enseignantes françaises risquaient donc que les enfants préfèrent s'adresser aux autres membres du personnel, possibilité qu'ont seuls les enfants du projet sarrois, puisque dans les autres modèles, l'enseignante germanophone est normalement seule avec les enfants. Si les enseignantes françaises essaient de résoudre le problème en parlant allemand aux enfants, elles risquent de diminuer la motivation de ceux-ci. Cependant il existe certaines situations où l'enseignante française se voit plus ou moins forcée de recourir à l'allemand. Un usage restreint de l'allemand et qui est diminué au fur et à mesure que les enfants commencent à comprendre le français est la solution adoptée par les enseignantes concernées. On reviendra plus tard sur les différentes méthodes appliquées dans ces situations.

**La Voie Spécifique Mosellane** est un programme de l'Éducation Nationale pour l'enseignement de la langue allemande et qui a été conçu spécialement pour la partie dialectophone de la Moselle. Pour l'autre partie, il existe le programme « EILE – enseignement d'initiation des langues étrangères ». La différence entre les deux est constituée par leur durée qui est de 90 minutes par semaine pour EILE et de trois heures hebdomadaires pour la Voie Spécifique Mosellane. Une extension à un enseignement paritaire de 13 heures dans chacune des langues a été refusée par l'Éducation Nationale.

La Voie Spécifique Mosellane prévoit un enseignement de l'allemand et, dans certaines sections, *en* allemand, tout au long de la scolarité, c'est-à-dire, de la GS de l'école maternelle jusqu'au baccalauréat. Le raisonnement suit la logique qui conçoit l'allemand à la fois comme langue régionale (assertion réfutée notamment par les associations défenseurs du francique) et comme langue du voisin et qui jouerait par conséquent un rôle de plus en plus important dans le développement économique de la Moselle. L'enseignement commence au plus tôt en GS où il coïncide avec l'entrée dans le Cycle des apprentissages fondamentaux. L'introduction de l'allemand s'inscrit dans l'élargissement de l'horizon infantin et est censée contribuer à atteindre les objectifs de ce cycle. Les enseignantes sont des institutrices ayant reçu une formation supplémentaire obligatoire.

Pour la première année de l'enseignement de l'allemand, la Voie Spécifique Mosellane prévoit trois heures hebdomadaires pour la GS qui sont élargies à six ou neuf heures dans les écoles maternelles participantes « à vocation biculturelle » (ce qui est le cas pour les écoles

maternelles étudiées). Parmi les objectifs pédagogiques de cette première année, l'entraînement à la compréhension auditive est dominant, puisqu'il est considéré comme étant la base de tout apprentissage linguistique futur. L'expression orale est restreinte à l'initiation et la répétition de comptines, chants etc. pour habituer les enfants à l'intonation de l'allemand standard et entraîner en même temps leur mémoire auditive. Les objectifs linguistiques consistent à amener les enfants à distinguer des énoncés en français, en allemand et éventuellement en dialecte les uns des autres, savoir attribuer le sens correct à un énoncé en allemand, imiter des énoncés donnés et mémoriser des textes brefs. Les enseignantes disposent de matériel mis à leur disposition par l'Inspection académique qu'elles complètent par leur gestuelle, leur mimique, mais aussi par des marionnettes ou des images et autres supports bricolés.

Il reste à remarquer que la comparaison de la Voie Spécifique Mosellane avec le modèle d'ABCM semble inappropriée puisque les approches, les objectifs et les moyens présentent un écart qui empêche la comparabilité des résultats.

L'« Association des parents pour le Bilinguisme en Classe dès la Maternelle » ou « ABCM-Zweisprachigkeit » (ABCM) a été fondée en Alsace en 1990 suite au refus de l'Académie de Strasbourg d'ouvrir une école maternelle bilingue paritaire et qui qualifiait la demande des parents comme « extravagante ». Les parents concernés ont alors obtenu le soutien de Tomi Ungerer, d'autres associations défenseurs du bilinguisme ou de la langue régionale ainsi que des élus alsaciens. L'objectif d'ABCM est de permettre aux enfants de l'Alsace-Moselle d'accéder à la double culture régionale. ABCM s'y restreint toutefois à l'enseignement bilingue paritaire aussi bien dans l'Éducation Nationale que dans les classes associatives dont les premières ont été ouvertes avec le soutien d'élus alsaciens et des subventions des collectivités territoriales ainsi que de la Commission européenne. Suite à un changement à la tête du Rectorat de l'Académie, un accord a été trouvé qui a mené au développement de l'enseignement bilingue dans le cadre de l'Éducation Nationale. Dans ce domaine, le rôle d'ABCM consiste à organiser la demande des parents nécessaire à l'ouverture de telles classes. Ce n'est que lors d'un refus de l'Éducation Nationale qu'ABCM se charge d'organiser des classes associatives. En ceci, l'association suit l'exemple d'autres régions telles que la Bretagne, le Pays basque, la Catalogne ou l'Occitanie. Tandis que, dans l'année scolaire 1997/98, l'Éducation Nationale gérait 81 écoles maternelles et élémentaires alsaciennes avec un enseignement bilingue paritaire, il n'y avait en 1998/99 que 26 classes associatives d'ABCM dont 19 en école maternelle et six en école élémentaire. Il n'y a aucune classe bilingue paritaire de l'Éducation Nationale en Moselle et seulement quatre classes d'ABCM (comprises dans les chiffres ci-dessus), deux écoles maternelles avec une PS et une MS chacune, toutes deux à Sarreguemines. L'ouverture de ces classes s'est faite là aussi en conséquence d'un refus par l'Éducation Nationale

d'ouvrir des classes paritaires. La demande s'était constituée suite à l'initiative du maire sarregueminois après les élections communales de 1995. À la rentrée d'automne 1997, les deux premières classes associatives avec 25 enfants dans chaque PS ont vu le jour. L'enseignement bilingue paritaire qui comprend un partage équilibré de deux fois 13 heures par semaine dans les deux langues s'effectue par la voie d'*immersion*. Les enseignantes françaises et allemandes qui parlent chacune uniquement dans leur langue maternelle respective appliquent le principe de Ronjat « une personne – une langue ». Ainsi, le matin, l'enseignante allemande s'occupe de sa classe, l'après-midi vient le tour de sa collègue française.

Afin d'obtenir un succès durable, c'est-à-dire un bilinguisme solidement acquis, il est nécessaire d'assurer la continuité de l'enseignement bilingue paritaire tout au long de la scolarité. ABCM vise donc dès le départ, c'est-à-dire dès l'ouverture des classes de maternelle, l'élargissement jusqu'au baccalauréat au fur et à mesure que les enfants avancent, ce qui est devenu possible grâce à la liberté garantie de l'enseignement en France. C'est la raison pour laquelle il n'est pas nécessaire de préparer les enfants à pouvoir s'intégrer au CP de l'Éducation Nationale ce qui permet d'introduire, en plus de la langue allemande, la culture allemande sous forme de « Kindergartenkultur ». Toutefois, le programme reste assez près de celui de l'Éducation Nationale, surtout pendant les heures en français, dont témoigne notamment le fait que les enfants en MS sont déjà initiés à lire, à écrire (en commençant par leurs noms) et à compter, ce qui n'est pas le cas des enfants de quatre ans dans les Kindergärten allemands. Par cette prise en compte des deux systèmes, les enfants acquièrent non seulement deux langues mais aussi deux cultures, par le moyen de chants, comptines, histoires françaises et allemandes ainsi que la participation aux coutumes comme le défilé de la St-Martin allemand totalement inconnu en France ou la visite de Saint-Nicolas à l'école qu'ils accueillent avec des chansons dans les deux langues.

Cependant, ABCM ne cesse de se heurter à l'opposition de l'Éducation Nationale. Celle-ci semble y voir un concurrent bien qu'ABCM ne désire aucunement lui faire de la concurrence. L'association vise seulement à la compléter là où elle ne remplit pas son rôle lorsqu'elle refuse l'ouverture de classes bilingues malgré une demande suffisante. Cette attitude d'ABCM est soulignée par le fait que l'association cherche toujours à faire reconnaître et contractualiser ses classes par l'Éducation Nationale. Cette initiative est rendue difficile par la répugnance de l'Éducation Nationale à reconnaître les diplômes des enseignantes allemandes travaillant dans ces classes. Elle exige des diplômes nationaux qui nécessitent de passer un concours se déroulant en français même pour les postes d'allemand. Par conséquent, les chances des candidates germanophones s'en trouvent réduites par rapport aux candidates francophones, bien qu'elles soient par définition mieux qualifiées pour l'enseignement de leur langue maternelle.

Un autre obstacle majeur est le financement : tandis qu'en Alsace, la Région et les deux Départements se partagent les frais d'environ 20.000 FF par classe, ce n'est pas le cas en Moselle où les collectivités territoriales – à l'exception de la commune de Sarreguemines qui assume la moitié des coûts – ont seulement déclarées leur attitude favorable. Finalement, ABCM rencontre une hostilité ouverte des syndicats d'enseignants et de parents d'élèves de l'enseignement public et de la Fédération des Conseils de Parents d'Élèves à Sarreguemines. Les représentants du site ABCM mais aussi l'administration communale et le maire sont toujours les cibles de la critique et l'avenir des classes d'ABCM en Moselle est loin d'être assurée.

Avant d'exposer **comment la langue du voisin est enseignée** dans les différents établissements étudiés, il faut souligner que, à une exception près, l'année scolaire 1998/99 constitue la première année d'apprentissage pour tous les groupes. Seuls les enfants en MS de l'école maternelle d'ABCM se trouvent dans leur deuxième année.

Comme il l'a déjà été dit, les jeunes enfants n'apprennent pas une nouvelle langue comme une fin en soi mais pour satisfaire leurs besoins, ce qui comprend les activités à l'école maternelle et au Kindergarten. **La répartition des langues** entre les enseignantes ou **le choix de la langue** s'il s'agit d'une seule enseignante jouent alors un rôle important. Au fur et à mesure que le processus d'acquisition des enfants avance, de nouvelles « constellations » naissent, et la question de savoir qui parle dans quelle situation quelle langue et avec qui devient de plus en plus intéressante. Le choix de la langue par les enfants fournit aussi des renseignements sur leur progrès comme le prouvent les différences constatées dans les établissements à différents moments de la période d'observation.

Les enseignantes françaises dans **le projet sarrois** font chacune partie d'une équipe. Cela signifie qu'elles ne sont pas seules dans un groupe donné mais avec une ou plusieurs enseignantes allemandes. Il en résulte une problématique propre à ce modèle, qui naît du fait que les enfants peuvent à presque tout moment « contourner » la communication en français en s'adressant à une enseignante allemande. Les équipes d'enseignantes en question essaient d'y remédier en réservant une partie du « Stuhlkreis » et certaines activités ou mini-groupes à l'enseignante française. Les enseignantes françaises parlent la plupart du temps en français aux enfants, le recours à l'allemand ayant lieu le plus souvent au début. (Cet aspect sera exposé plus tard.) Bien que les enfants dans les établissements étudiés ne soient pas tous de langue maternelle allemande, celle-ci y constitue la langue de communication. De toute façon, dans les groupes observés, il n'y avait pas d'enfants francophones ou bilingues. Les enfants parlent en allemand à l'enseignante française qui leur répond en français. Vers la fin de la

période d'observation, ils émettaient déjà quelques énoncés spontanés en français, surtout des salutations (Bonjour/Au revoir), auxquels s'ajoutait un nombre croissant d'énoncés non spontanés avec lesquels les enfants répondaient à des questions de l'enseignante ou dans le cadre d'un jeu en français.

Dans les classes de GS des établissements étudiés de **la Voie Spécifique Mosellane**, une seule enseignante est responsable de l'enseignement dans les deux langues. La séparation personnelle des langues est remplacée dans les deux cas par une séparation temporelle. Pendant la période réservée à l'allemand, l'enseignante parle exclusivement en allemand, elle n'en fait exception que lors d'une rupture du contexte, par exemple en raison d'une interruption provenant de l'extérieur du groupe. Les enfants qui sont presque tous des Français unilingues (on verra les exceptions plus loin) parlent le français entre eux ; il en est de même pour les énoncés spontanés qu'ils adressent à l'enseignante. Ils n'essaient de s'exprimer en allemand que lorsque l'enseignante s'adresse à eux en allemand et qu'ils savent quelle réponse elle attend d'eux.

Par opposition aux autres modèles, **ABCM** opère dans ses classes une séparation rigoureuse des langues au niveau personnel comme au niveau temporel. C'est ici que le principe de Ronjat trouve son application la plus directe. Ainsi, le matin, c'est l'enseignante allemande, l'après-midi (et certains samedi matins), l'enseignante française qui s'occupe des enfants. Aucune d'entre elles ne dévie jamais de sa langue maternelle en parlant aux enfants. Comme les enseignantes des autres modèles, elles réagissent toutefois aux énoncés que les enfants leur adressent dans leur langue maternelle à eux. Seulement dans la MS et vers la fin de la période d'observation, l'enseignante allemande a commencé à prétendre de ne pas comprendre certaines demandes fréquentes que les enfants lui adressent en français, pour les obliger ainsi à s'exprimer en allemand (ce que, en fin de compte, ils arrivent à faire plus ou moins vite, selon leur nature).

La répartition des langues chez les enfants est plus complexe dans ce modèle, puisque les classes comprennent, parmi une majorité d'enfants français, un certain nombre d'enfants allemands et bilingues. Cependant, on peut constater qu'au fond, les enfants français parlent le français entre eux, tout comme les enfants allemands, l'allemand. Les enfants bilingues parlent l'allemand avec ceux-ci et le français avec ceux-là. Les observations n'ont malheureusement rien donné sur la langue choisie par les enfants bilingues communiquant entre eux, puisqu'il y avait toujours au moins un enfant unilingue avec eux. Entre les quelques frères et sœurs bilingues, le choix de la langue dépend certainement de la répartition des langues à la maison.

Surtout au début, la partie linguistique de la communication entre des enfants unilingues allemands et français se déroulait dans la langue maternelle respective de celui qui parlait, mais elle s'appuyait généralement sur des moyens paralinguistiques et extralinguistiques qui étaient souvent les porteurs principaux de l'information cognitive. Au cours de la période d'observation, le nombre de communications constatées a augmenté, ainsi chez les enfants germanophones qui sont minoritaires dans la PS et qui ont commencé à s'exprimer en français lorsqu'ils communiquent avec des enfants français. Lorsqu'ils communiquent avec l'enseignante, les enfants parlent généralement dans leur langue maternelle, les enfants bilingues dans celle de l'enseignante. Toutefois, au cours de la période d'observation, certains enfants français en MS ont commencé à s'adresser en allemand à l'enseignante allemande.

Des **cas particuliers** sont constitués par des enfants individuels qui n'entrent pas dans les constellations exposées ci-dessus : d'abord, il y a deux enfants en Voie Spécifique Mosellane dont les langues maternelles sont extra-européennes. Le français est donc leur deuxième et l'allemand, leur troisième langue. L'un de ces enfants suit l'enseignement de l'allemand depuis le début et semble avoir moins de difficultés à produire des énoncés dans cette langue que la majorité de ses camarades français. L'autre enfant n'a rejoint le groupe que peu avant la fin de la période d'observation. Chez lui, on a pu remarquer qu'après quelques jours seulement sa participation à l'enseignement allemand ressemblait à celui des autres enfants du groupe. On peut assumer pour les deux enfants que l'enseignement de l'allemand en Voie Spécifique Mosellane constitue leur premier contact avec cette langue.

Également dans un groupe de la Voie Spécifique Mosellane, un autre cas est constitué par un enfant dont la famille parle probablement le dialecte (l'enseignante le supposait mais n'en était pas certaine). Cet enfant se faisait remarquer par ce qu'il était toujours volontaire pour prendre des rôles dans lesquels il fallait parler allemand, qu'il avait moins de difficultés à s'exprimer en allemand que ses camarades et qu'il semblait comprendre les énoncés de l'enseignante plus rapidement que ceux-ci. À plusieurs reprises, cet enfant a été observé à souffler à un enfant hésitant devant une question en allemand. Toutefois, bien qu'il lui ait donné la bonne réponse, il l'a fait en français.

Le dernier cas dans un groupe de la Voie Spécifique Mosellane est un enfant allemand dont c'est la quatrième année à l'école maternelle française, qui se trouve donc depuis plus de trois ans dans un entourage exclusivement français. En plus de sa participation active aux activités de l'enseignement en allemand, il est intéressant de noter son choix de langues : tandis qu'il ne parle que le français avec les autres enfants, la langue qu'il utilise dans la communication avec l'enseignante dépend du contexte. Ainsi, dans le cadre d'une activité en allemand, il

parle l'allemand avec l'enseignante. Cependant, des énoncés qui n'ont pas un rapport direct avec l'activité sont exprimés en français.

Finalement, il y a dans un des établissements du projet sarrois un enfant qui, avant d'y être placé, avait déjà passé plusieurs années dans une école maternelle française. Comme les enfants dialectophone et allemand en Voie Spécifique Mosellane, cet enfant s'est fait remarquer par sa vive participation aux activités en français.

On verra dans ce paragraphe comment les caractéristiques de l'apprentissage précoce déjà exposées sont appliquées dans le cadre de **l'enseignement** au sein des établissements étudiés. Le premier facteur énuméré était le **jeu**. Comme tout est d'abord un jeu au Kindergarten (et, dans une moindre mesure, à l'école maternelle), les enseignantes n'y ont pas besoin d'astuces particulières. Il s'agit seulement de ne pas intimider les enfants au point qu'ils n'osent pas participer aux activités de l'enseignante parlant une langue qu'ils ne comprennent pas (encore). Ce problème se pose surtout dans les établissements du projet sarrois où les enfants peuvent presque toujours se tourner vers une enseignante allemande. Les enseignantes françaises y ont remédié en utilisant dans un premier temps l'allemand dans une certaine mesure. Dans les écoles maternelles de la Voie Spécifique Mosellane, la portée de ce problème est moindre, puisque l'enseignement de l'allemand se fait la plupart du temps dans une situation en face à face comme à l'école des « grands ». La participation active des enfants était au début restreinte à la répétition de comptines, chants et énoncés brefs qui consistaient souvent d'un ou deux mots seulement. L'école maternelle d'ABCM enfin est un peu une combinaison des deux modèles précédents : pendant la période du « jeu libre » qui ouvre la matinée et l'après-midi, les enfants ne sont pas obligés de communiquer avec l'enseignante. Ensuite, par contre, celle-ci organise des activités auxquelles participe toute la classe et au cours desquelles elle parle uniquement dans sa langue maternelle.

La faculté infantile d'**imitation** joue un rôle important dans l'acquisition d'une seconde langue surtout pour la prononciation des nouveaux sons (étrangers à la langue maternelle de l'enfant). Dans un premier temps, il n'est pas crucial que l'enfant saisisse le sens des énoncés, puisqu'il s'agit d'abord de l'animer à s'exprimer dans la nouvelle langue. C'est une phase qui, dans le processus d'acquisition naturelle d'une langue ne commence qu'au bout d'un certain temps. Pendant ce temps, l'enfant écoute les énoncés de son entourage mais ne produit pas encore rien qu'on pourrait qualifier de paroles. Pour accélérer la mise en route de cette phase dans l'enseignement d'une seconde langue, les enfants sont familiarisés dès le départ avec des chants et des comptines simples et qui sont souvent reprises. Bien qu'il faille essayer de leur en faire comprendre le contenu, il n'est pas essentiel qu'ils saisissent le sens complet. Ceci ne

devient vraiment important que lorsque la complexité des chants et comptines nouvellement introduites augmente. Fait partie de cette catégorie le « rituel » du contrôle de présence où les enfants apprennent très tôt de répondre dans la nouvelle langue par « Ich bin da » ou « Je suis là », respectivement. À ce moment-là, on peut également introduire des jeux de rôle avec des dialogues simples et qui sont soutenus par des actions, par exemple une situation d'accueil où l'on frappe à la porte, dit Bonjour et se fait la bise ou se donne la main. Cette méthode d'imitation est appliquée dans tous les établissements étudiés. Elle joue un rôle décisif surtout au début de l'enseignement dans les écoles maternelles de la Voie Spécifique Mosellane, puisque l'enseignement de l'allemand y est souvent limité à une situation comparable à celle du « Stuhlkreis » des Kindergärten allemands.

Le facteur de la **motivation** a déjà été exposé dans le contexte de la répartition et du choix des langues. Les enfants sont motivés à acquérir la nouvelle langue par le moyen de leur participation aux activités de l'enseignante parlant dans cette langue. La séparation des langues y occupe une place importante puisque la nécessité de motiver les enfants sera moindre si l'enseignante est seule avec eux et qu'ils n'ont pas le choix de participer ou non à ses activités. Par conséquent, la motivation est le plus important dans des situations où les enfants peuvent choisir librement, dans le cadre de cette étude donc dans les établissements du projet sarrois. Mais même dans ceux-ci, les enseignantes ont créé des situations dans lesquelles les enfants ne peuvent pas se soustraire à la nouvelle langue, à savoir les mini-groupes dans un des établissements et une partie du « Stuhlkreis » dans les autres.

#### **IV – La communication**

Comme pour l'acquisition de la première langue, on peut distinguer certaines **phases dans l'acquisition d'une seconde langue**. Au début du processus d'acquisition, il y a la non-compréhension : les enfants qui entrent pour la première fois en contact direct avec le nouveau code ne sont pas capables d'associer ses images à des concepts. Les méthodes auxquelles les enseignantes ont eu recours pour accélérer la transition vers la deuxième phase seront exposées plus tard. Peu à peu, les enfants commencent à associer certaines images du nouveau code aux concepts correspondants et ainsi à saisir l'information cognitive des énoncés. Dans cette phase, ils montrent par l'acte perlocutoire, soit sous forme d'une réaction extra-verbale, soit par un énoncé dans leur langue maternelle, qu'ils ont compris l'énoncé dans la nouvelle langue ; cependant il ne s'expriment pas encore dans celle-ci. Ce phénomène peut également être observé lorsque les enfants produisent déjà des énoncés dans leur nouvelle langue mais que leurs connaissances de celle-ci ne suffisent pas encore à transmettre l'information cognitive désirée. La phase suivante se caractérise par des énoncés consistants d'un seul mot. Ces

énoncés peuvent apparaître seuls ou en combinaison avec les éléments de la langue maternelle (mélange de langues) ; ils peuvent être produits de façon spontanée ou en réaction à un énoncé de l'enseignante. Un tel énoncé peut donc être constitué par le « Bonjour ! » adressé par un enfant allemand à l'enseignante française lorsque celui-ci arrive au Kindergarten. Il en est de même du « Auf Wiedersehen ! » que les enfants d'un groupe français disent à l'observateur allemand à la fin de sa visite.

Les phases caractérisées par la production de phrases à plusieurs mots et de structures de phrases plus complexes n'ont été notées que dans l'école maternelle d'ABCM ainsi que chez l'enfant allemand dans un groupe de la Voie Spécifique Mosellane. Chez les autres enfants, des énoncés plus longs ou plus complexes que ceux consistant d'un ou deux mots se limitaient encore à la répétition d'énoncés de l'enseignante, à des chants et comptines. Les phases ultérieures n'ont pas pu être observées chez les enfants qui étaient unilingues au départ en raison de la période limitée d'observation. Seuls les enfants issus de familles bilingues qui avaient une « avance » dans l'acquisition de la seconde langue permettent de donner une perspective du développement à attendre chez les autres. Dans la mesure des observations notées et comparées, les deux langues étaient à peu près à égalité chez ces enfants et correspondaient au niveau qu'avaient les enfants unilingues dans leur langue maternelle.

Dans les établissements étudiés, on peut distinguer trois « constellations » de **communication verbale impliquant la nouvelle langue** et qui relèvent un intérêt pour la présente étude : d'abord, il y a la communication entre l'enseignante et les enfants initiée par celle-ci. Ensuite, il y a la situation inverse, la communication entre les enfants et l'enseignante initiée par ceux-là. La dernière constellation concerne la communication entre des enfants de langue maternelle différente, dans le cas présent donc entre des enfants francophones et germanophones.

### **La communication de l'enseignante avec les enfants**

Au début de l'enseignement de la nouvelle langue, les enseignantes doivent partir du fait qu'elles ne peuvent pas compter sur la langue toute seule pour transmettre aux enfants l'information cognitive puisque ceux-ci ne disposent pas encore de ce code. C'est la raison pour laquelle elles ont parfois eu recours au code familier aux enfants, c'est-à-dire leur langue maternelle, en juxtaposant de énoncés du même contenu dans les deux langues. Une autre méthode appliquée par les enseignantes consiste à accompagner leurs énoncés par des moyens paralinguistiques sous forme de gestes et de mimique. La situation, qui constitue un moyen extralinguistique, aide également à transmettre l'information cognitive des énoncés. Toute-

fois, et surtout au début, les enseignantes doivent être attentives à ce que les moyens paralinguistiques et extralinguistiques ne soient pas ambigus, car s'ils permettent plusieurs interprétations différentes, l'illocution peut être empêchée, et la perlocution sera dirigée dans la mauvaise direction. La compréhension de l'énoncé et par conséquent l'acquisition de la langue en seront rendues plus difficiles.

Dans l'enseignement d'une nouvelle langue, une méthode indispensable pour transmettre l'information cognitive d'un énoncé dans un code que le destinataire ne maîtrise pas encore consiste dans la répétition fréquente. Au début, ce sont, à côté des chants et comptines, surtout des situations que les enfants connaissent dans leur langue maternelle. Si l'enseignante commence par des énoncés brefs et simples, elle permettra aux enfants de saisir l'information cognitive en associant, à l'aide des moyens paralinguistiques et extralinguistiques donnés, l'image de la nouvelle langue au concept correspondant à l'image dans leur langue maternelle. Des exemples sont les salutations courantes (Guten Tag, Salut, Au revoir etc.) ou le contrôle de présence. Toutefois, cette méthode se limite aux énoncés simples, puisque l'identification du concept sur la base des moyens paralinguistiques et extralinguistiques ne sera plus possible sans équivoque avec des énoncés plus complexes. La répétition d'énoncés simples qui ont été correctement interprétés mène à consolider l'image dans la nouvelle langue à côté de celle dans la langue maternelle dans l'association avec le concept correspondant. On peut observer que les enfants opèrent une distinction et l'association des images aux deux codes respectifs ainsi qu'aux personnes les représentant.

En augmentant peu à peu la complexité des énoncés et à l'aide de moyens paralinguistiques et extralinguistiques, ainsi qu'en les répétant souvent, les enseignantes parviennent à élargir la compréhension des enfants. Au fur et à mesure que les enfants arrivent à associer correctement une image du nouveau code à un concept, les moyens paralinguistiques perdent de leur importance, et ce sont les énoncés eux-mêmes qui portent l'essentiel de l'information cognitive. Cependant, on peut se demander comment savoir si les enfants sont vraiment compris les énoncés. Un indice en est leur application correcte des énoncés, par exemple qu'ils disent « Bonjour ! » et non pas « Au revoir ! » en arrivant au Kindergarten. Un autre indice est constitué par l'acte perlocutoire, et cela même avant que les enfants ne commencent à produire des énoncés dans la nouvelle langue. Cet acte prend alors la forme d'une réaction extravertale ou d'un énoncé dans la langue maternelle de l'enfant. Un troisième indice peut être fourni par un enfant traduisant le sens de l'énoncé dans sa langue maternelle.

Lorsqu'un enfant ne comprend pas un énoncé dans la nouvelle langue ou qu'il n'est pas certain d'avoir bien compris, il essaie souvent d'y parvenir ou de le vérifier en demandant des

précisions ou en répétant sa question. L'enseignante peut alors réagir de plusieurs manières différentes :

- Elle peut répéter son énoncé et l'accompagner de moyens paralinguistiques, surtout de gestes.
- Elle peut, lorsque la question de l'enfant lui indique qu'il a au fond bien compris, confirmer l'énoncé par un Oui/Ja, complété éventuellement par la répétition de celui-ci (dans la même langue qu'avant).
- Elle peut – ce qui s'est fait surtout au début – répéter l'énoncé et lui juxtaposer un énoncé du même contenu dans la langue maternelle de l'enfant.
- Elle peut essayer de transmettre l'information cognitive de l'énoncé en le reformulant de façon plus élémentaire et en le complétant éventuellement de moyens paralinguistiques.

L'enseignante dispose donc de moyens différents pour transmettre aux enfants l'information cognitive de ses énoncés et pour leur faciliter la compréhension. En le faisant, elle peut s'orienter à la situation et au niveau de compréhension des enfants pour choisir d'utiliser ou non des moyens paralinguistiques. Ainsi, elle parvient à élargir progressivement la compréhension des enfants qui ne tarderont alors pas à produire, de leur côté, des énoncés dans leur nouvelle langue.

### **La communication des enfants avec l'enseignante**

Dans un premier temps, les enfants s'adressent à l'enseignante dans leur langue maternelle. Étant donné que celle-ci, bien qu'elle leur réponde dans sa propre langue, ne prétend pas ne pas les comprendre, les enfants ont peu d'incitations à essayer de lui parler dans sa langue. C'est la raison pour laquelle il n'est pas très étonnant que, au cours de la période d'observation, des énoncés que les enfants adressaient à l'enseignante n'étaient dans la langue de celle-ci que dans les cas suivants : lorsqu'il s'agissait d'énoncés simples ou de la réponse à une question ou invitation ciblée de l'enseignante dans un contexte déjà familier aux enfants dans la nouvelle langue. En font partie également les chants et comptines que les enfants ont appris au moyen d'une répétition fréquente. Toutefois, il est rare que des éléments transmis dans des chants ou comptines soient repris dans la communication.

Les limites temporels de la période d'observation et les circonstances données, n'ont pas permis d'observer de phases ultérieures de l'acquisition de la seconde langue dans les établissements du projet sarrois et de la Voie Spécifique Mosellane mais seulement dans l'école maternelle d'ABCM. Et même dans cette maternelle, elles ne commençaient à apparaître que vers la fin de la période d'observation. Dans cette phase, les énoncés dans la nouvelle langue se limitent encore à des mots ou des expressions isolés. Pour transmettre des informations

plus complexes, les enfants ont complété ceux-ci de différentes manières : d'un côté, ils se sont servis de moyens paralinguistiques pour achever l'illocution, de l'autre, ils ont complété l'énoncé dans leur langue maternelle. Ce dernier cas peut entraîner des mélanges de langues ou des interférences (ou les deux). Bien que les enfants puissent se faire comprendre par l'enseignante en parlant dans leur langue maternelle, ils commencent à partir d'un certain moment – qui marque le début d'une nouvelle phase – à produire des énoncés dans la langue de l'enseignante sans que ce soit nécessairement précédé d'une incitation de celle-ci. On peut alors faire le lien avec l'aspect du jeu : les enfants considèrent comme un jeu l'utilisation du nouveau code aussi bien par l'enseignante que par eux-mêmes. En obéissant aux « règles du jeu », c'est-à-dire en communiquant avec l'enseignante (et même avec d'autres enfants avec lesquelles ils communiqueraient normalement dans leur langue maternelle), ils participent au jeu.

### **La communication entre des enfants de langue maternelle différente**

En raison de la composition des groupes observés qui a été décrite plus haut, des situations de communication entre des enfants de langue maternelle différente n'ont pu être observées que dans les classes de l'école maternelle d'ABCM. Au début, les observations y ont montré que dans la MS, les enfants allemands restaient souvent entre eux ou seulement avec des enfants bilingues. La communication entre des enfants de langue maternelle différente y était alors peu fréquente. Dans la PS, par contre, une telle « séparation » n'a pas été constatée. Les enfants allemands, français et bilingues y jouaient « pêle-mêle ». Au début, chaque enfant parlait dans sa langue maternelle, seuls les enfants bilingues dans la langue de leur partenaire de communication. Cela ne donnait pas pour autant lieu à des difficultés de compréhension importantes, ce qui relève aussi du fait que les enfants de cet âge (trois ans en moyenne dans la PS) peuvent se passer des moyens linguistiques pour une partie considérable de leur communication. Étant donné le vocabulaire encore limité dans leur langue maternelle et le nombre de situations de communication également assez limité dans le contexte de la maternelle, cela ne paraît pas très étonnant.

Toutefois, cet état n'est bien sûr pas statique ; au contraire, les enfants acquièrent progressivement des expériences, des connaissances cognitives et linguistiques dans les deux langues. Par conséquent, la communication entre les enfants a évolué au cours de la période d'observation. Ainsi, les enfants unilingues ont commencé à intégrer, dans la communication avec des enfants de l'autre langue, des éléments de cette langue. Dans un premier temps, il s'y agissait de mots isolés, souvent dans des énoncés de leur langue maternelle, mais progressivement, les enfants produisent des énoncés plus complexes dans leur nouvelle langue.

La communication verbale entre les enfants et l'enseignante ainsi qu'entre des enfants de langue maternelle différente évolue dans la direction de ce que le destinataire utilise le code du destinataire. Même si certains éléments lui manquent pour compléter son énoncé, cela ne l'empêche pas d'essayer d'arriver à l'acte illocutoire, souvent en se servant de moyens paralinguistiques. Lorsqu'ils atteignent une certaine phase, les enfants n'ont même plus besoin d'une incitation du contexte de leur seconde langue pour utiliser celle-ci par leur propre initiative.

Toute personne en train d'acquérir une langue commet des erreurs linguistiques, peu importe s'il s'agit de sa première ou seconde (voire troisième, quatrième etc.) langue ou d'une langue étrangère. Il a alors besoin de locuteurs de cette langue pour l'aider à les supprimer. Le terme d'erreur englobe aussi les mélanges de langues et les interférences, mais ne comprend pas le changement de code qui ne doit pas être considéré comme un phénomène erroné. Par la suite, seront exposées **les erreurs et les corrections** constatées au cours de la période d'observation dans les différents établissements.

Une **erreur** peut consister en une interférence, c'est-à-dire que les deux langues se trouvent mélangées mais de façon à ce que leurs règles s'influencent réciproquement. Un exemple observé chez l'enfant allemand dans un groupe de la Voie Spécifique Mosellane peut servir d'illustration :

Les enfants colorient les vêtements d'une figurine, et l'enfant allemand veut savoir si une certaine partie du dessin fait partie du manteau. Il s'adresse alors à l'enseignante en désignant la partie en question : « Maîtresse, ça, c'est encore le mantel ? »

Dans ce cas de mélange, l'enfant insère le mot allemand « Mantel » dont il venait d'être question dans les instructions que l'enseignante avait données en allemand, dans un énoncé en français. L'enfant choisit cette langue en concordance avec le choix de langues constaté. Le fait qu'il déplace l'accent du mot allemand sur la dernière syllabe en suivant l'intonation française constitue une interférence. Le schéma d'intonation français qui domine dans la phrase l'a emporté sur l'intonation allemande de ce mot isolé.

Le mélange de langues, en différence de l'interférence, consiste tout simplement dans l'insertion d'un élément quelconque d'une langue dans une structure de l'autre, sans que les règles s'influencent. Un exemple a été noté dans un mini-groupe d'un établissement du projet sarrois lorsque l'enseignante demandait aux enfants quel âge ils avaient. Un des enfants, à son tour, a répondu : « Quatre, und bald werde ich cinq ! » Cet exemple montre une des origines d'un mélange de langues : le locuteur veut transmettre dans son nouveau code une informa-

tion trop complexe qu'il n'est pas encore capable d'exprimer entièrement dans ce code. Il prend alors les éléments qu'il connaît déjà et les complète dans sa langue maternelle.

On peut donc présumer que la fréquence des mélanges de langues diminue au fur et à mesure que la connaissance de la nouvelle langue est élargie et qu'il en est de même pour les interférences. Bien qu'il puisse paraître ainsi, ces phénomènes ne disparaissent pas tous seuls, mais par l'auto-correction que le locuteur pratique sur la base des réactions des locuteurs de cette langue dans son entourage. Une telle correction peut donc accélérer la suppression de ces erreurs.

Afin qu'une **correction** puisse avoir lieu dans le contexte étudié, il faut que l'erreur se produise dans la communication avec l'enseignante. Celle-ci peut choisir entre plusieurs moyens de correction en s'orientant à la nature et la cause de l'erreur mais aussi au niveau de connaissance et surtout de compréhension de l'enfant concerné.

- Ainsi, l'enseignante peut choisir de « souffler » la bonne expression quand l'enfant est encore peu familier avec la nouvelle langue et la situation. (Lors de répétitions ultérieures de la situation, ce procédé sera alors de moins en moins nécessaire.)
- L'enseignante peut reprendre la phrase au complet dans la nouvelle langue, ce qui est utile lorsque l'enfant a bien saisi l'information cognitive de l'énoncé mais ne produit qu'une partie de la phrase ou des mots isolés au lieu de la phrase complète.
- L'enseignante peut reprendre la phrase dans sa forme correcte lorsque l'enfant produit déjà des phrases complètes mais qui contiennent encore des mots de sa langue maternelle (mélange de langues), des structures ou flexions fautives (parmi lesquelles peuvent figurer des interférences) etc. L'enseignante peut alors choisir d'appuyer sur la partie corrigée de la phrase en la prononçant.
- Finalement, il y a l'explication métalinguistique. Elle paraît déplacée dans le contexte de l'acquisition naturelle qui est censée être pratiquée ici, puisqu'elle implique que les enfants réfléchissent *sur* la langue. Elle exige donc une distinction *consciente* entre les deux langues que les enfants de cet âge n'opèrent pas encore (à l'exception peut-être des aînés parmi eux) ; ils ne sont pas en mesure de suivre les abstractions.

Aujourd'hui, la capacité de communiquer constitue l'objectif premier de l'enseignement de langues. Ainsi, cette capacité peut servir de référence pour **l'évaluation du progrès des enfants** apprenant une seconde langue à l'école maternelle et au Kindergarten. Dans une telle évaluation, la communication verbale joue un rôle plus important que la communication extra-verbale. Il faut encore une fois rappeler qu'à l'exception de la MS de l'école maternelle d'ABCM, tous les enfants dans les établissements étudiés participent à l'enseignement de la

langue du voisin depuis la rentrée de septembre 1998 seulement. De plus, la période d'observation s'est terminée à la fin du mois de janvier 1999.

La compréhension et la production d'énoncés par les enfants dans leur nouvelle langue peut servir à indiquer leur progrès dans l'acquisition de cette langue. Dans les établissements du **projet sarrois**, il y a une certaine disparité, moins entre les différents établissements qu'à l'intérieur de chaque groupe. Ainsi, des observations semblables ont été constatées dans deux établissements différents vers le même moment. Les phases exposées plus haut se sont également déroulées plus ou moins parallèlement. Pour les raisons déjà nommées, l'observation de celles-ci s'est arrêtée à un certain moment. À ce moment-là, la capacité des enfants à communiquer dans leur nouvelle langue se trouvait, pour la compréhension, dans la phase des structures quelque peu complexes, la transmission de l'information cognitive reposant déjà plus sur les moyens linguistiques que sur les moyens paralinguistiques les accompagnant. Par contre, la production était encore restreinte aux énoncés d'un mot ou d'une expression isolés, mais auxquels s'ajoutaient déjà quelques phrases à plusieurs mots. Ces énoncés se constituaient d'expressions comme « Bonjour, Au revoir, Merci », de mots isolés dont des substantifs comme « pomme » et « baguette », des adjectifs comme « grand », « petit », certains couleurs et chiffres, ainsi que de phrases et questions simples mais complètes comme « Il est grand. » ou « Qui est là ? » Cependant, il persistait des différences non négligeables entre les enfants d'un même groupe qu'on peut attribuer à l'âge et la nature des enfants mais aussi à la fréquence de leur présence au Kindergarten et leur participation aux activités et mini-groupes avec l'enseignante française. On peut assumer qu'à la fin de la première année du projet, la majorité des enfants ait atteint ou même dépassé la phase des phrases à plusieurs mots, et cela dans la compréhension comme dans la production. Ainsi, l'enseignante pourra partir de cette base d'acquis dans la deuxième année.

Chez les enfants en GS des établissements de la **Voie Spécifique Mosellane** étudiés, il était plus difficile de juger la capacité à communiquer en ce qui concerne la compréhension, puisque les situations observées ne permettaient pas toujours de distinguer dans quelle mesure la réaction d'un enfant constituait l'acte perlocutoire d'un énoncé en allemand de l'enseignante. Pourtant, on peut assumer qu'ils comprenaient des phrases simples lorsque la transmission de l'information cognitive était assistée par des moyens paralinguistiques (mimique, gestuelle) et extralinguistiques (situation). De plus, l'enseignement de face à face auquel tout le groupe participe favorise des situations où il suffit qu'un seul enfant saisisse cette information. Sa réaction, l'acte perlocutoire, qu'il soit verbal (souvent dans la langue maternelle) ou extra-verbal, complète l'information cognitive de l'énoncé initial pour les autres enfants. Toutefois, cette aide ne favorise pas forcément leur compréhension de l'allemand. Quant à la production,

les enfants se trouvaient dans la phase des phrases à un seul mot, en dehors des chants et comptines. Il convient de rappeler les objectifs de la Voie Spécifique Mosellane pour la GS puisqu'elle limite la production verbale à l'imitation et reproduction de chants et comptines, la compréhension y occupant la place principale. C'est la raison pour laquelle la dominante de l'enseignement de l'allemand dans la Voie Spécifique Mosellane est la compréhension et non pas la production. Toutefois, on peut supposer qu'à la fin de l'année scolaire, les enfants atteignent pour la production, au moins la phase de phrases à plusieurs mots, et, pour la compréhension, celle des structures plus complexes avec un minimum de moyens paralinguistiques.

Les enfants d'ABCМ dont la moitié sont déjà dans leur deuxième année dans le modèle paritaire, ont une certaine avance par rapport aux enfants des autres modèles. Même certains enfants en première année, donc en PS, comprenaient des structures complexes vers la fin de la période d'observation, ce qui était le cas chez la majorité des enfants en MS. Quant à la production, certains enfants en MS comme en PS avaient déjà atteint la phase de structures complexes. Toutefois, dans ces classes, il existe également des disparités qu'on peut attribuer à des facteurs divers, comme la nature de l'enfant, ses camarades de jeu préférés et, bien sûr, les langues (y compris le dialecte) qu'il entend à la maison.

### **Les questionnaires**

Dès le début des observations dans les écoles maternelles et Kindergärten, une différence importante est sautée aux yeux de l'observateur : dans un seul modèle, la langue enseignée est le véhicule exclusif de la communication verbale et des activités, à savoir dans les écoles maternelles d'ABCМ. De plus, comme on l'a déjà vu, l'existence de ces établissements dépend fortement de la motivation et de l'engagement des parents (et de l'administration communale). C'est la raison pour laquelle il a paru intéressant de poser certaines questions à ces parents qui ont choisi de placer leurs enfants dans une école maternelle en dehors de l'Éducation Nationale et dont l'existence est fondée sur l'enseignement paritaire de deux langues.

En accord avec la directrice de l'école maternelle d'ABCМ étudiée, le questionnaire joint en annexe a été distribué en versions française et allemande aux parents des enfants de cet établissement en décembre 1998. Étant donné qu'une distribution à tous les 46 parents n'a pas pu être assurée, on peut considérer que les 18 questionnaires retournés constituent un taux de réponse supérieur aux 39,1 % qu'ils constitueraient d'un point de vue strict. De plus, parmi ces questionnaires, il se trouve plusieurs remplis de parents ayant deux enfants dans cette école maternelle. Il va sans dire que l'anonymat des participants a été assurée.

Suite à une question destinée à permettre d'opérer une distinction selon le temps que l'enfant a déjà passé dans la maternelle bilingue, le questionnaire est divisé en quatre parties. La première concerne la famille et la ou les langue(s) parlée(s) par la mère et le père, des frères et sœurs et d'autres parents de l'enfant. Dans la deuxième partie, il est question de la motivation des parents en ce qui concerne l'éducation bilingue dans l'école maternelle et au-delà. Dans ce contexte, il a été suggéré de remplacer l'allemand par une autre langue. Le dialecte est l'objet de la troisième partie ; la dernière, enfin, traite du contact de l'enfant avec sa nouvelle langue en dehors de l'école maternelle ainsi que des énoncés émis dans cette langue par l'enfant.<sup>4</sup>

Un tiers des familles ayant répondu au questionnaire ne parle qu'une seule **langue à la maison**. Deux familles parlent un peu l'allemand ou le dialecte à côté du français. Dans sept familles, les langues utilisées à la maison sont le français et l'allemand ou le dialecte, une autre y ajoute l'arabe. Dans deux familles, les enfants entendent le syrien ou l'arabe en plus du français.

Dans dix familles, l'enfant n'a pas de **frères ou sœurs aînés**. Trois des familles interrogées ont chacune deux enfants placés à l'école maternelle bilingue. Trois autres enfants ont des frères ou sœurs aînés qui n'apprennent pas d'autres langues ; chez les deux derniers, un frère ou une sœur aîné(e) apprend l'allemand à l'école élémentaire.

Parmi **les autres membres de la famille** parlant une autre langue, les grands-parents sont nommés le plus souvent. Leurs langues sont l'allemand, le dialecte, le grec, le syrien, le catalan ou l'arabe. Dans un cas, il y a des cousins américains bilingues, dans un autre, des oncles et tantes parlant le dialecte tout comme les grands-parents. Cependant, dans trois questionnaires, les parents ont fait remarquer que ces membres de la famille communiquent avec l'enfant uniquement dans la langue maternelle de celui-ci.

S'ils avaient **d'autres enfants plus jeunes**, douze parents désireraient les placer également dans l'école maternelle bilingue. Pour deux parmi eux, cette question n'est même pas hypothétique. Une seule fois la réponse était négative.

**Les raisons** pour lesquelles les parents ont choisi l'école maternelle bilingue sont multiples, mais il domine celle reposant sur le fait que l'acquisition d'une seconde langue se fait plus facilement à ce jeune âge que plus tard au cours de la scolarité ou au-delà. D'autres raisons citées par plusieurs parents comprennent la situation en région frontalière ainsi que l'élargissement des possibilités à l'avenir, surtout en vue de la recherche du travail. De plus, les parents nomment la préservation d'un patrimoine culturel régional, l'ouverture vers une

---

<sup>4</sup> En raison de la possibilité de réponses multiples, la somme des réponses peut excéder le nombre de questionnaires retournés.

langue et culture supplémentaires et, dans le cas d'une famille bilingue, celle d'une partie de la famille.

Si dans l'école maternelle bilingue l'allemand était remplacé par **une autre langue**, deux parents n'y auraient pas placé leurs enfants, dont un donne comme raison que le bilinguisme devait favoriser la langue régionale. Par opposition, 16 parents auraient quand même placé leurs enfants dans l'école maternelle bilingue, cependant huit y ont attaché des conditions : ainsi, une famille l'aurait fait si elle vivait près d'une autre frontière (linguistique), deux y auraient mis leurs enfants si l'allemand avait été remplacé par une autre langue nationale et non régionale. Cinq parents auraient inscrit leurs enfants dans une école maternelle bilingue français-anglais, dont seulement deux sans réserves.

Seize des parents désirent que leurs enfants puissent **poursuivre toute leur scolarité dans le système bilingue**, neuf ont déclaré être prêts à lutter contre des obstacles éventuels. Dans un cas, les parents pensent que les obstacles ne sont pas insurmontables.

**Les arguments en faveur du système bilingue** sont assez proches des raisons données plus haut : en tête est toujours l'acquisition facilitée d'une seconde langue à un jeune âge, suivie de la situation du marché de travail, l'Europe et le voisin qu'est la Sarre. En outre, les parents mentionnent que l'acquisition précoce d'une seconde langue favorise l'apprentissage ultérieur d'autres langues, la maîtrise de la langue maternelle, les autres matières, qu'elle contribue à élargir l'horizon, favorise la tolérance, stimule la curiosité et enfin contribuer à préserver la culture régionale.

Quant à **la critique**, sept parents ont déclaré nettement ne pas en avoir. Un seul a exprimé son regret que le système bilingue ne fasse pas partie de l'Éducation Nationale, un autre se soucie pour une intégration éventuelle des enfants dans l'Éducation Nationale qui, selon lui, serait difficile puisque le système bilingue s'oriente davantage au système du Kindergarten allemand.

**Le dialecte** n'est pas du tout parlé dans cinq des familles ayant répondu au questionnaire. Dans cinq autres familles, le père, la mère, des grands-parents ou des arrière-grands-parents le parlent, mais l'enfant le comprend et le parle peu. Par contre, dans quatre familles, le dialecte joue un rôle plus important, l'enfant le comprend, mais ne le parle que dans un seul cas. Pour cinq parents, le dialecte a constitué une raison pour placer leurs enfants dans l'école maternelle bilingue, dont trois avaient fait eux-mêmes l'expérience que le dialecte peut être un atout pour l'apprentissage de l'allemand, la communication avec des Allemands ou la recherche d'un emploi dans la région. Huit parents n'ont pas considéré le dialecte comme motif ; deux ont appuyé sur leur désir que leurs enfants apprennent l'allemand standard. Finalement, trois parents ont souligné l'importance de préserver le dialecte comme patrimoine culturel régional.

Pour **aider leurs enfants** dans l'acquisition de leur nouvelle langue **en dehors de l'école maternelle**, sept parents ont recours aux CDs, cassettes audio et vidéo et CD-ROMs, cinq aux livres et contes, quatre à la télévision. Deux parents ont nommé le bilinguisme au sein de la famille, deux autres des contacts personnels. Dans trois familles, un des parents parle un peu la nouvelle langue avec l'enfant, dans une autre, les grands-parents sont sollicités pour lui parler en dialecte. Dans une famille, l'enfant est encouragé à transmettre ses nouveaux acquis à ses parents.

Six parents ont déclaré que leurs enfants n'ont pas de **contact avec leur nouvelle langue en dehors de l'école maternelle**. Dans une famille, ce contact est établi par les grands-parents, dans une autre, par un cousin bilingue, dans une autre encore, par la nourrice. Deux parents ont nommé des séjours à Sarrebruck ; cinq parents n'ont pas précisé la nature des contacts.

Comme **lieu de contact** avec la nouvelle langue, trois familles bilingues ont nommé la famille, cinq parents des amis ou des grands-parents, huit des séjours au pays parmi lesquels des excursions, des courses et des vacances, deux autres ont nommé les terrains de jeu ou des événements. Dans deux cas, la radio et la télévision ont été indiquées, dans un dernier cas la nourrice.

En ce qui concerne des **séjours au pays**, les parents des familles bilingues ont nommé la visite chez la famille, neuf autres parents des séjours brefs, surtout pour les courses. Cinq parents ont indiqué des séjours réguliers de quelques jours, dont trois également des vacances d'une semaine. Une famille envisage de trouver une famille d'échange quand leur enfant sera plus grand.

Quinze parents ont observé que leurs enfants produisent des **énoncés dans leur nouvelle langue**. Ceux-ci se sont adressés au petit frère dans un cas et ont remplacé des mots inconnus dans leur langue maternelle dans un autre. Dans deux familles bilingues, les enfants utilisent les deux langues à peu près à égalité. Deux sœurs fréquentant l'école maternelle bilingue chantent souvent ensemble dans leur nouvelle langue. Finalement, deux parents ont déclaré ne pas avoir observé d'énoncés.

Douze parents ont constaté que les énoncés étaient fréquents. Ils prennent, selon 14 parents, la forme de chants, cinq ont entendu des mots isolés, trois des phrases. Dans un cas, l'enfant a intégré des mots allemands dans une phrase française, dans un autre, l'enfant commence souvent une phrase en français et la termine en allemand. Onze parents ont observé des **énoncés spontanés** ; dans une famille bilingue, la langue dans laquelle ils sont émis dépend de l'entourage.

## **Interprétation des questionnaires**

Bien qu'il faille prendre en compte que les questionnaires retournés couvrent moins de la moitié des parents d'ABCM, ils montrent toutefois qu'il existe une gamme assez large de « constellations » quant aux langues présentes dans les familles. Par contre, la motivation et l'engagement des parents ainsi que leurs raisons d'avoir placés leurs enfants à l'école maternelle bilingue sont plus ou moins homogènes. Ce n'est pas surprenant, étant donné la nécessité d'engagement des parents déjà mentionnée. On peut constater de divergences surtout dans la manière dont les parents soutiennent leurs enfants dans l'acquisition de leur nouvelle langue en dehors de l'école maternelle : tandis que certains parents s'efforcent d'établir des contacts avec cette langue par le moyen de supports médiatiques divers, de séjours au pays et de contacts personnels, d'autres considèrent l'offre de l'école maternelle comme suffisante. Les avis des parents divergent également en ce qui concerne le dialecte comme langue régionale ou patrimoine culturel face à l'allemand standard.

Cependant, il semble que tous ces facteurs n'ont pas une grande influence sur les progrès dont témoignent les enfants dans l'acquisition de leur nouvelle langue. En tenant compte d'un côté des langues que les enfants entendent à la maison et de l'autre depuis combien de temps ils fréquentent l'école maternelle bilingue, on obtient l'image suivante : indépendamment de ces facteurs, presque tous les enfants utilisent leur nouvelle langue sous forme de chants et de mots isolés. Les enfants fréquentant l'école maternelle bilingue pour la deuxième année ou qui ont un frère ou une sœur aîné(e) en MS produisent, en plus de mots isolés, des phrases qui sont en partie incomplètes ou dans lesquelles ils mélangent les langues. Une différence entre les enfants entendant une ou plusieurs langue(s) à la maison n'a été constatée que chez les enfants en première année.

En somme, on peut donc constater que le progrès des enfants dans l'acquisition de leur seconde langue semble en grande partie être indépendante des données linguistiques dans leurs familles (à l'exception des familles bilingues dont les enfants ont une avance assez nette sur les autres) et de l'attitude de leurs parents envers le contact avec la nouvelle langue en dehors de l'école maternelle. Cependant, l'attitude positive des parents envers l'acquisition précoce d'une seconde langue et envers le bilinguisme constitue un facteur non négligeable dans le processus d'acquisition. De plus, si l'engagement des parents, des enseignantes et de l'administration communale ainsi que du maire réussit à assurer la continuité du système bilingue paritaire, cela signifiera que les familles des enfants qui le fréquentent formeront pendant des années une communauté au sein de laquelle le bilinguisme est considéré comme une qualité désirable.

Il sera souhaitable que cette attitude se répande sur toute la région étudiée, voire sur toute l'Europe, mais d'ici là, il reste encore un long chemin à parcourir.

## **V – Perspectives et critiques**

Un projet d'enseignement précoce d'une seconde langue ne peut réussir que si la continuité de cet enseignement est assurée dans deux sens : d'abord, il s'agit de garantir l'existence du projet lui-même pour une période assez longue, surtout pour les modèles comprenant plusieurs années d'enseignement à l'école maternelle ou au Kindergarten. Ensuite, il faut organiser un enchaînement adéquat dans l'école élémentaire et, plus tard, au collège et dans les *weiterführenden Schulen*. Il faut donc voir si les modèles étudiés répondent à ces exigences.

Le **projet sarrois** est d'abord assuré pour trois ans. Pendant cette période d'essai, le Land de la Sarre finance, en plus de sa part obligatoire, les coûts normalement portés par les parents et les organismes responsables des établissements. Cette pratique a facilité la mise en place du projet et assure son existence pendant ce premier temps mais non pas au-delà, puisqu'elle revêt le risque que les parents et les organismes ne soient pas prêts à assumer les frais résultant du projet le moment venu. Pour éviter ce scénario, le ministère a prévu d'intégrer les enseignantes françaises au fur et à mesure dans le personnel normal. Dans ce cas, la continuité du projet dans cette direction sera assurée pour un certain temps au-delà de la période d'essai. En ce qui concerne l'enchaînement à la *Grundschule*, celui-ci nécessite une réorganisation des programmes de français pour les troisième et quatrième années ainsi que la conception de nouveaux programmes pour les deux premières années scolaires. De plus, il faut considérer la question de l'intégration d'enfants n'ayant pas profité de l'enseignement précoce ainsi que celle de la continuité dans les *weiterführenden Schulen*. Cependant, tous ces aspects sont d'une importance moindre face aux problèmes actuels concernant le personnel et le financement. Toutefois, étant donné les investissements financiers, temporels et personnels surtout de la part du ministère, on peut assumer qu'au moins de ce côté, il existe un intérêt à assurer l'existence et une certaine continuité du projet. L'engagement des établissements participants variera probablement en fonction des premiers résultats et de l'intérêt des parents pour l'enseignement précoce de la langue du voisin à leurs enfants.

La **Voie Spécifique Mosellane** a déjà fait ses preuves depuis les années 70, mais les écoles maternelles et écoles élémentaires n'y participent que depuis 1991 au plus tôt. Le concept de la Voie Spécifique Mosellane englobe toute la scolarité du Cycle des apprentissages fondamentaux jusqu'au baccalauréat en définissant la répartition des heures, les contenus et les objectifs pour chaque niveau. Ainsi, la continuité de l'enseignement est assurée dans les deux sens, puisque l'existence de la Voie Spécifique Mosellane n'est aucunement mise en question.

Il en est tout autrement chez **ABCM** qui doit se battre à tous les ans pour l'élargissement et la continuité du modèle. En raison des obstacles déjà mentionnés qu'a dressés l'Éducation Nationale, le site de Sarreguemines dépend dans une large mesure du soutien de l'administration communale et du maire. Les élections communales en l'an 2000 posent donc le danger d'un remplacement du maire actuel, M. Ludwig, qui témoigne d'un fort engagement pour le projet, par un autre qui risque d'être moins coopératif. Ce risque comprend aussi bien l'existence des deux écoles maternelles associatives que l'ouverture d'une école élémentaire paritaire qui deviendra nécessaire pour la rentrée de 2000 quand les premiers enfants devront entrer en CP. Un « contrat de contractualisation » avec l'Éducation Nationale, comme il a été conclu pour certains établissements d'ABCM en Alsace, constituerait sûrement la meilleure solution.

Les trois modèles étudiés représentent des approches et des concepts différents qui ont tous leurs **avantages et inconvénients**. En les considérant et en les comparant, on peut donc faire quelques propositions en vue d'améliorations possibles pour chacun d'entre eux.

Pour le **projet sarrois** qui se trouve encore à ses débuts, il n'y a pas encore beaucoup à dire sur la méthode. En ce qui concerne la pratique des enseignantes française de parler en allemand aux enfants, elle a été progressivement restreinte au cours de la période d'observation et ne semble pas avoir nuit à la motivation et au processus d'acquisition de la nouvelle langue chez les enfants. Un moyen pour remédier à la présence simultanée d'enseignantes allemandes et françaises est mis en œuvre dans un des établissements étudiés : l'enseignante française s'occupe dans une salle séparée à certains moments de la semaine de mini-groupes d'enfants établis selon l'âge de ceux-ci. Ce contact intensif avec la nouvelle langue est intéressant parce qu'il assure une régularité sans établir des contraintes. Cependant, le manque de place dans beaucoup d'établissements devrait poser un obstacle à cette pratique. Une problématique de nature organisationnelle est constituée par le fait que le ministère de l'Éducation (Bildungsministerium) sarrois n'a pas encore entrepris de concevoir l'enchaînement de l'enseignement précoce à la Grundschule. Il faut donc assumer que ni les enfants qui seront scolarisés à la rentrée de 1999, ni ceux de l'année suivante ne puissent profiter d'une continuité mais qu'ils doivent recommencer en troisième année, en courant le risque de perdre leurs acquis entre-temps.

En vue des objectifs de la **Voie Spécifique Mosellane**, les méthodes appliquées dans les établissements observés semblent adéquates, mais on peut se demander si des arrangements différents – dans le cadre des moyens disponibles – ne pourraient encore améliorer les résultats.

Un aspect problématique de ce modèle est constitué par le fait que, au moins dans les établissements étudiés, l'enseignement de l'allemand est assuré par la même enseignante qui assure

l'enseignement en français et que celle-ci est de langue maternelle française. En témoignent l'accent français et des déviations de la norme de l'allemand standard en prononciation, intonation et rythme. Cet aspect mérite une attention particulière puisque l'acquisition d'une prononciation sans accent constitue un atout principal de l'acquisition précoce d'une seconde langue. Un remède possible à ce problème qui établirait en même temps la séparation « une personne – une langue » serait d'embaucher une enseignante allemande qui pourrait assurer l'enseignement de sa langue maternelle dans plusieurs établissements. Toutefois, la problématique de la reconnaissance de diplômes étrangers par l'Éducation Nationale et des exigences élevées en langues française dans les formations nationales réapparaîtra alors et désavantagera les candidates d'une langue maternelle autre que le français.

Un accord européen ou au moins franco-allemand à cet égard pourrait résoudre le problème principal face auquel se trouve **ABCM** en Moselle. Une reconnaissance par l'Éducation Nationale pourrait aider à diminuer l'attitude hostile de certains groupes et personnes envers **ABCM** ainsi que la conception d'**ABCM** comme « concurrent » de l'Éducation Nationale. À côté de cela, il n'y a rien à remarquer sur le modèle d'**ABCM**. De tous les modèles et établissements étudiés, les écoles maternelles associatives semblent être celles qui obtiennent les meilleurs résultats dans le processus d'acquisition d'une seconde langue sur une même période.

## Conclusion

Pour cette étude, ont été analysées des initiatives pour l'enseignement de la langue du voisin en maternelle qui se sont créées au cours de cette décennie des deux côtés de la frontière. On a trouvé des approches diverses qui reflètent d'un côté, la conception différente des systèmes scolaires et préscolaires et, de l'autre, les objectifs différents. Ainsi, en Voie Spécifique Mosellane, l'enseignement se fait surtout de face à face et les enfants entendent beaucoup plus d'énoncés en allemand qu'ils n'en produisent, ce qui correspond aux objectifs pour ce niveau. Dans les écoles maternelles d'ABC, cependant, les enfants ont la possibilité de vivre l'expérience du bilinguisme. Le projet sarrois se dirige dans le même sens, mais en raison de la présence de plusieurs enseignantes en même temps, il n'arrive pas à créer la même situation.

Les divergences des conceptions et de la mise en œuvre se font remarquer par des progrès différents dans le processus d'acquisition de la nouvelle langue par les enfants au cours des premiers mois d'enseignement. Cependant et à condition d'une certaine continuité, tous les modèles peuvent leur fournir la base d'un bilinguisme franco-allemand, mais ce processus sera alors d'une durée inégale.

L'acquisition de la langue du voisin ne résulte pas seulement en une meilleure connaissance de sa propre langue, comme le disait Goethe cité au début de cette étude. La connaissance de la langue du voisin mène en plus à une meilleure compréhension du voisin lui-même, y compris sa langue, sa culture et ses coutumes : de la baguette aux élections présidentielles, ou du pain noir aux opposants à l'énergie nucléaire. Malgré la proximité et les ressemblances apparentes, il reste beaucoup de choses qui sont différentes chez notre voisin et que nous n'arrivons pas toujours à comprendre.

Personne ne nous oblige à adopter les coutumes et les opinions de notre voisin ; cependant, en essayant de les comprendre et de les accepter, nous pourrions faire un grand pas en avant pour mieux vivre ensemble. Dans les régions frontalières plus qu'ailleurs dans nos deux pays, il est important de savoir vivre ensemble. Il suffit de penser aux 5.000 Allemands habitant en Lorraine et travaillant en Sarre et aux innombrables Mosellans dont les voitures roulent quotidiennement sur les routes de Sarrebruck. Cette proximité crée une nécessité de vivre ensemble beaucoup plus immédiate que le Traité de l'Élysée ne pouvait le prévoir en 1963, et pour y arriver, la connaissance de la langue du voisin constitue une base indispensable.

Les enfants en maternelle qui aujourd'hui saluent leur enseignante avec « Guten Tag ! » et qui apprennent d'elle qu'ils ont « vier Jahre » ou que « Claire ist krank », seront demain les élè-

ves qui entrent au collège en parlant déjà couramment l'allemand et qui apprennent deux ou même trois autres langues au cours de leur scolarité, pour après-demain être les adultes pour lesquels la maîtrise de plusieurs langues sur la base d'un bilinguisme franco-allemand est tout à fait normal. C'est à eux de lever la dernière barrière véritable entre nos pays, car cette barrière n'est pas celle des monnaies abolie par l'euro mais la barrière linguistique, « die Sprachgrenze », qui à présent, gêne toujours la compréhension mutuelle entre les voisins.

L'acquisition précoce de la langue du voisin, à condition que les initiatives persistent, pourra contribuer à l'unification européenne au niveau des hommes (et non pas des politiciens qui aiment tant en parler), à une meilleure entente entre les peuples et à ce que nous pourrions vivre paisiblement ensemble. Étant donné la globalisation et les distances qui ne cessent de diminuer, l'Europe et le monde entier auront plus que jamais besoin de tolérance et de compréhension – nous en région frontalière franco-allemande pouvons commencer par leur montrer que c'est possible !