

Identité(s) plurilingue(s) face à l'enseignement bilingue. La situation des enfants plurilingues issus de l'immigration face à l'enseignement bilingue à l'école primaire

**Julia Putsche**  
Université de Strasbourg



**Résumé :** *Cet article analyse la situation d'enfants plurilingues face à un enseignement bilingue dans une région frontalière. Il s'agit d'enfants de 6 et 7 ans scolarisés dans une école primaire allemande. L'article traite de l'identité plurilingue des enfants vue par eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignants, et des attitudes et des représentations des enfants vis-à-vis de l'enseignement bilingue et de la langue et culture française.*

**Mots-clés :** *Enfants plurilingues, école primaire, enseignement bilingue, interviews, représentations des langues*

**Zusammenfassung :** *Dieser Artikel präsentiert und analysiert die Situation mehrsprachiger Kinder in einem bilingualen Unterrichtsmodell einer deutschen Grenzregion. Die Kinder sind zwischen 6 und 7 Jahren alt und gehen in die erste Klasse einer deutschen Grundschule. Der Artikel beinhaltet das Selbstbild der eigenen Mehrsprachigkeit der Kinder, ihrer Eltern und ihrer Lehrer sowie die Sprachattitüden dieser Schülerinnen und Schüler gegenüber dem bilingualen Unterrichtsmodell und der französischen Sprache und Kultur.*

**Schlüsselwörter :** *Mehrsprachige Kinder, Grundschule, bilingualer Unterricht, Interviews, Sprachattitüden*

**Abstract :** *This contribution presents the situation of multilingual children in a bilingual classroom context in a German border region. The children are between 6 and 7 years old and are pupils of a German primary school. The contribution treats the multilingual identity of the children seen by themselves, their parents and their teachers. We also analyse the children's language attitudes and beliefs towards bilingual learning and the French language and culture.*

**Key words :** *Multilingual children, primary school, bilingual education, interviews, language attitudes and beliefs*

## Introduction

L'enseignement obligatoire d'une langue étrangère au début de la scolarisation à l'école élémentaire (« erste Klasse ») a trouvé son entrée dans le système scolaire du Bade-Württemberg lors de l'année scolaire 2003/2004. Dans la région du Rhin supérieur (« Rheinschiene »), il s'agit surtout d'un enseignement de la langue française. De plus en plus de modèles d'enseignement « bilingue » se mettent en place. Dans notre cas d'étude, les enfants faisant l'objet de l'étude présentée dans cet article sont scolarisés dans une classe dite « paritaire<sup>1</sup> » (presque la moitié de l'enseignement se déroule en langue française) dans une ville frontalière avec la France. Les enfants plurilingues sont présents en grand nombre dans les salles de classe de ce début du 21<sup>ème</sup> siècle. Notre contribution vise à montrer l'incidence de cette identité plurilingue et pluriculturelle sur l'enseignement bilingue français-allemand. Dans un premier temps, il s'agira de dresser le portrait social et linguistique des enfants plurilingues. Ensuite, nous montrerons leurs représentations de l'enseignement bilingue et de la langue et culture française. Il s'agira également de démontrer les attitudes des enseignants face à la réalité plurilingue de leurs classes. Finalement, nous passerons à une réflexion sur la place des langues des enfants dans le cadre scolaire et sur la réalité européenne d'une société plurilingue et pluriculturelle.

## Identités plurilingues

Notre groupe cible est composé de 14 enfants qui entendent et/ou parlent l'allemand et au moins une autre langue à la maison. Cette dernière est toujours la langue des parents ou au moins d'un des parents. Les 14 enfants sont issus de deux classes scolaires. Leurs biographies langagières prouvent donc la réalité des « salles de classes plurilingues » au 21<sup>ème</sup> siècle. Nieweler (2001 : 207-222) souligne l'effet de miroir de la salle de classe pour la société – selon lui, la situation scolaire reflète assez bien la réalité sociale. Ainsi, le plurilinguisme des enfants concernés devrait être pris en compte dans le quotidien scolaire.

Avant d'observer de plus près les enfants concernés, nous regarderons et analyserons les avis des parents. Il faut dire que ce sont les parents qui décident si leur enfant suivra l'enseignement bilingue (et s'il sera donc scolarisé en classe bilingue) dans cette école. Nous pouvons constater certaines appréhensions face à l'enseignement de la part de parents issus de l'immigration.

En répondant à la question : « *Que pensez-vous du fait que pratiquement la moitié de l'enseignement se déroule en français ?* », quelques parents s'expriment de façon critique :

« *negativ. Die Grundschüler sollten erstmal die deutsche Sprache beherrschen und später können sie dann selber entscheiden, ob sie diese Sprache lernen möchten* » (Elfra n° 3).

Les parents de l'élève concerné sont nés en Allemagne de parents étrangers. Ils craignent que leur enfant ait des difficultés à apprendre le français et souhaiteraient qu'il apprenne d'abord l'allemand. En utilisant le verbe « beherrschen » (= maîtriser), ils soulignent l'importance qu'ils attribuent à la langue allemande. Il est aisé de supposer ici que le vécu personnel (en se rappelant éventuellement leur propre scolarité) des parents ait une influence sur cette attitude ; pour réussir dans le système scolaire allemand, il faut maîtriser l'allemand.

Un autre couple de parents (les deux parents sont nés à l'étranger et sont venus vivre en Allemagne au début de l'âge adulte) souligne les effets positifs de l'apprentissage d'une deuxième langue :

*« wir freuen uns, dass die wertvolle Grundschulzeit unserer Tochter positiv genutzt wird »* (Elfra n°9)

L'exemple montre que les attitudes des parents vis-à-vis de l'enseignement bilingue peuvent varier. Dans le cas ci-dessus, les parents concernés considèrent l'enseignement bilingue comme un atout pour la scolarisation de leur fille.

D'un point de vue scientifique, l'enseignement d'une autre langue que celle du pays d'accueil ne pose pas de problème pour les enfants issus de l'immigration. Au contraire, on peut constater que ceux-ci ont souvent moins de difficultés dans l'acquisition d'une langue étrangère dans le contexte scolaire que les enfants monolingues (cf. Groux, 2003).

Il est d'autant plus important, et non pas seulement par rapport au bilinguisme scolaire, que la situation plurilingue familiale soit valorisée et ceci non pas seulement aux yeux des enseignants, mais aussi dans la perception des parents. Or, ceci n'est pas toujours le cas ni de la part de l'institution (école) ni de la part des familles-mêmes (cf. Bertucci, 2010 : 73 et Hélot, 2007 : 88). Nous reviendrons plus tard sur ce point évoqué.

Retenons ici pour l'instant qu'un plurilinguisme familial n'est pas désavantageux pour un bilinguisme scolaire. Il provoque néanmoins des craintes chez les parents d'élèves qui estiment qu'un bilinguisme scolaire pourrait freiner l'acquisition linguistique de l'allemand chez leur enfant.

## Images de soi

Les enfants et leurs parents présentent leur situation familiale de façon différente. Il est intéressant de voir que chez certains parents et élèves vivant dans une situation familiale plurilingue, nous pouvons constater une négation de cette situation plurilingue.

En ce qui concerne les parents, on peut supposer que le fait de vouloir nier ou « cacher » la situation plurilingue de leur enfant, est déclenché par l'idée que le

plurilinguisme est perçu négativement et peut avoir des conséquences défavorables pour le vécu scolaire de leur enfant. Abdelilah-Bauer (2008 : 167-168) souligne que la situation des parents n'est pas facile : après avoir vécu plusieurs années dans un pays, ils ont envie de prouver leur intégration et de parler de plus en plus la langue du pays dans lequel ils vivent. En outre, quand la langue familiale n'est pas socialement reconnue, quand elle n'est pas considérée comme une langue « de prestige », mais comme une langue « mineure » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 167), les parents ne savent pas toujours comment présenter leur plurilinguisme familial.

Nous avons pu déceler deux phénomènes opposés chez quelques familles plurilingues. Le premier concerne les parents qui indiquent dans un premier questionnaire ne parler qu'en allemand dans le cadre familial. Ensuite, en interviewant l'enfant, un second phénomène nous apprend qu'une autre langue que l'allemand est parlée au sein des familles ou que la langue familiale et l'allemand sont parlés en même temps.

*Et ce d'autant plus qu'il n'est pas facile de manifester, par l'utilisation d'une langue différente, sa non-appartenance à la communauté. Être étranger, être différent nécessite une certaine assurance pour ne pas interpréter les regards curieux des autres comme hostiles (Abdelilah-Bauer, 2008 : 167).*

Il est donc imaginable que le vécu personnel des parents, voire éventuellement leur propre vécu scolaire en Allemagne, les incite à ne pas évoquer le plurilinguisme familial pour ne pas influencer de manière négative l'image qu'à leur enfant à l'école. Ces attitudes chez certains parents concernés nous révèlent que, malheureusement, les langues minorées restent toujours connotées négativement aux yeux de certains membres de la société, ce qui déclenche également des auto-stéréotypes négatifs chez les parents.

En ce qui concerne les élèves, nous pouvons aussi relever parmi eux une *majoration* de l'allemand par rapport à la langue familiale dans le discours.

*Extrait de l'interview avec Cem (7.11.2008)*

Turn	Sprecher	Verbal
1	I	[...] Cem, sprichst du zu Hause Deutsch?
2	S	Eigentlich schon
3	I	Was heißt „eigentlich schon“?
4	S	Mmm, dass ich eigentlich Deutsch spreche
5	I	Mhm, und sprichst du noch andere Sprachen zu Hause?
6	S	Mhm, aber sehr, sehr, sehr, sehr selten Türkisch auch manchmal

L'extrait de l'interview avec Cem<sup>2</sup> dévoile le phénomène de la *valuation* de la langue (cf. Bothorel-Witz & Tsamadou-Jacobberger, 2009 : 43-91) du pays au détriment de la langue familiale. La personne menant l'interview sait, grâce aux informations données auparavant par les parents, que l'élève Cem ne parle que le turc chez lui. Après avoir obtenu l'information que « normalement » le garçon parle l'allemand à la maison, elle lui pose la question pour d'autres langues qui seraient éventuellement parlées au foyer familial. Cem répond de manière hésitante en soulignant qu'il parle rarement le turc à la maison. D'un point de vue linguistique, cette hésitation et la peur d'un éventuel *stereotype threat* sont révélées dans l'utilisation quadruple du mot « sehr ». Le terme de *stereotype threat* (cf. Keller, 2008 : 88-96) désigne une menace des stéréotypes. On peut supposer que Cem veut éviter une telle menace et pense que son plurilinguisme familial est mal considéré par son interlocutrice. Il est possible que l'élève ait fait de mauvaises expériences relatives à son origine turque et qu'il ne veuille pas revivre une telle expérience.

*L'enfant se trouve alors dans cette situation conflictuelle entre le lien à la langue d'origine (s'en éloigner serait considérer comme une trahison) et le désir de se lier aux enfants de son âge en adoptant leur langue (Abdelilah-Bauer, 2008 : 149-150).*

Lorcerie (2002) rejoint cette position et décrit deux phénomènes chez les enfants issus de l'immigration. Le premier phénomène peut être considéré comme une volonté d'assimilation ou de conformité avec la langue du pays dans lequel l'enfant vit.

L'extrait de l'interview avec Taron (garçon d'origine arménienne) montre cette volonté d'assimilation ou d'appartenance à la langue allemande.

*Extrait de l'interview avec Taron (7.11.2008)*

Turn	Sprecher	Verbal
1	I	[...] sprichst du zu Hause Deutsch?
2	S	Nö
3	I	Was sprichst du zu Hause für Sprachen?
4	S	Türkisch, immer
5	I	ok
6	S	Weil die mit mir immer Türkisch reden

Taron explique qu'à la maison il ne parle que le turc. Il ajoute ensuite que ceci est dû au fait que les autres (probablement ses parents) ne parlent que turc avec lui. Le

fait de rajouter cette information supplémentaire révèle une sorte de justification de la part de Taron qui exprime, qu'en raison des autres, il est tenu de parler turc. Cet extrait montre de nouveau la possibilité d'un *stereotype threat* chez l'enfant. Hélot (2007 : 88) analyse ces négations de la présence de l'autre langue ou l'appréciation dévalorisante de celle-ci dans la situation d'interview de la façon suivante :

*C'est donc toute une partie de lui-même qui est passée sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse aussi bien par les enfants que par les parents* (Hélot, 2007 : 88).

Il nous semble important de reprendre ici l'aspect de la honte qui pourrait assez bien caractériser l'expression de Cem et de Taron par rapport à leurs pratiques langagières au sein des familles. On constate cette honte accompagnée d'un besoin de justification ou de rectification par rapport à cette utilisation de la langue toute à fait naturelle. Néanmoins, les deux exemples montrent qu'au regard de la société et éventuellement de l'école, ce plurilinguisme n'est pas considéré comme quelque chose de positif. Auger et Romain (2010 : 100-101) constatent également que les enfants plurilingues perçoivent leurs identités plurilingues et pluriculturelles comme négatives. Elles expliquent que cette dévalorisation dépend du statut de la langue dans la société.

Pour revenir au deuxième phénomène évoqué par Lorcerie (2002), nous pouvons parler d'une distanciation entre la culture du pays dans lequel l'enfant vit et la culture familiale. L'élève Cem s'exprime sur ce point en distinguant précisément entre la culture allemande, la culture française et la culture arménienne.

*Extrait de l'interview avec Cem (7.11.2008)*

Turn	Sprecher	Verbal
64	S	So die Franzosen sind irgendwie so anders als Deutsche
65	I	Wie denn?
66	S	Also ich bin nicht Deutscher, Armenier
67	I	Ja. Und wie sind die Franzosen?
68	S	Das kann ich nich' sagen
		[...]
72	S	So verrückt irgendwie
73	I	Ach so?
74	S	Ja die verstehen die *Deutsche nicht so gut und so
75	I	Mhm

Cem explique que les Français sont différents des Allemands en précisant que lui-même n'est ni allemand ni français. Il explique ensuite que les Français ne comprennent pas très bien les Allemands. Habitant dans la ville de Kehl, Cem a l'occasion de voir souvent des Français dans la ville pour faire les courses ou se promener dans cette petite ville frontalière allemande. Il a donc remarqué des différences entre les deux cultures et essaie d'explicitier cette situation. En plus de cela, il se positionne lui-même en-dehors de cette configuration (tour de parole 66). Le phénomène contraire (assimilation) évoqué par Lorcerie est par exemple révélé par l'utilisation du pronom personnel « nous » pour parler des Allemands ou de la vie quotidienne en Allemagne.

Les deux extraits d'interviews avec les élèves dévoilent que différentes perceptions de soi peuvent être décelées chez les enfants plurilingues. Nous allons à présent observer de plus près les images que les enfants se sont forgées sur l'enseignement du français, de la France et des Français.

## Image de l'autre, du pays voisin

Après avoir discuté quelques auto-stéréotypes des enfants, nous nous consacrons maintenant aux hétéro-stéréotypes des enfants vis-à-vis de la culture du pays voisin. Dans un deuxième temps, nous analyserons leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement bilingue.

En comparant les connaissances sur l'autre pays des enfants plurilingues avec celles des enfants monolingues allemands, nous avons pu constater une plus grande fréquence des déplacements en France chez les familles plurilingues. Les motifs pour aller à Strasbourg ne sont pourtant pas les mêmes chez les familles monolingues et les familles plurilingues. Les familles monolingues font la plupart du temps des excursions culturelles à Strasbourg et ses environs, tandis que les familles plurilingues y vont également pour faire des achats alimentaires ou rendre visite à une partie de la famille vivant en Alsace (cf. Krüger, 2009).

Ainsi, les enfants partagent leurs connaissances sur le pays voisin qu'ils ont acquises en dehors du contexte scolaire.

*Extrait de l'interview avec Levon (29.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
60	S	Ja und *wollts noch was sagen, da gibt's so'n ganz *großes Laden, da geh' ich immer hin
61	I	Da gibt's 'n ganz großen Laden? Was kann man da kaufen?
62	S	So Karten oder so kaufen

63	I	Mmm, den kenn' ich gar nicht den Laden, ist der gut?
64	S	Jaaa
65	I	Mhm
66	S	Da is' n Vogel drauf
66	I	Ah, da is'n Vogel drauf, dann gibt, dann meinst du vielleicht "Auchan"?
67	S	Ja
68	I	Gehst du da mit deiner Mama einkaufen?
69	S	Mhm
70	I	Mhm. Und was ist da anders als in 'nem Supermarkt in Deutschland?
71	S	Weil das, weil das ganz groß und weil da einfach ??? Sachen sind

Levon raconte que parfois, il accompagne sa mère faire des courses à Strasbourg. Il ne se rappelle pas du nom du magasin mais il sait qu'à côté du nom il y a l'image d'un oiseau. L'élève parle donc de la marque d'une chaîne d'hypermarchés française, Auchan. Il a remarqué des différences entre un supermarché allemand et un hypermarché français et explique que ces différences se situent dans la taille du magasin et les produits qu'on peut y acheter. Grâce à ce contact réel avec la vie quotidienne française, Levon a une idée assez concrète d'un aspect typique de la vie quotidienne française.

*Extrait de l'interview avec Achmed (30.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
39	I	Und fährst du manchmal nach Straßburg?
40	S	Ja
41	I	Oft?
42	S	Fast
43	I	Und was machst du da in Straßburg?
44	S	Dann geh' wir da zum <i>Auchan</i> rein, tun da essen und kaufen.

L'exemple d'Achmed révèle la même expérience que celle de Levon. Il explique qu'il va régulièrement avec sa famille faire les courses dans le pays voisin, chez Auchan.

Sa façon de raconter ces sorties ou le fait de faire les courses à Strasbourg semblent être quelque chose de très naturel et lui permet d'acquérir une connaissance autre que les aspects culturels français traités en cours.

*Extrait de l'interview avec Baran (30.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
38	I	Fährst du manchmal nach Straßburg?
39	S	Manchmal ja
40	I	Und was machst du da so?
41	S	Dort hab' ich, dort sind meine Cousins und meine Cousinen

L'extrait de l'interview avec Baran caractérise un autre contact réel avec la culture voisine. En rendant visite à une partie de sa famille, l'élève a régulièrement l'occasion de se rendre dans l'autre pays et noue donc un contact affectif avec celui-ci car ses cousins et cousines y habitent (cf. Krüger, 2009).

Levon donne un autre exemple concernant ce phénomène de contact affectif avec l'autre culture.

*Extrait de l'interview avec Levon (29.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
35	I	Neeee? Äh, kennst du Franzosen, also Menschen, die aus Frankreich kommen?
36	S	
37	I	Ja? Erzähl' mal
38	S	Mein Papa hat ganz viele Freunde und mein Papa kann auch gut Französisch sprechen
39	I	Mhm. Ah! Und wie sind die so, die Franzosen?
40	S	
41	I	Wie sind die so, die Franzosen?
42	S	Gut, mein Papa hat' n Freund

Son père semble avoir beaucoup d'amis français et sait donc bien parler français. L'attitude de Levon est également positive vis-à-vis de la langue. Le contact du père avec la culture voisine et la fonction d'exemple que ce contact a pour Levon ne sont que bénéfiques et positives dans les attitudes de l'élève.

Avec un dernier exemple concernant la culture voisine, nous voudrions souligner la capacité de compréhension chez les jeunes enfants face à des faits historiques complexes. Dans l'extrait suivant, Didem explique en quelques phrases l'histoire linguistique de l'Alsace due à l'occupation allemande.

*Extrait de l'interview avec Didem (30.06.2008)*

Turn	Sprecher	Verbal
37	I	Genau! Das ist das Tomi Ungerer-Museum. Und kannst du mir was erzählen über Tomi Ungerer?
38	S	Mmmm, der hat Bilder gemalt und dann mussten wir *des gleiche malen
39	I	Und über was gehen, was, was für Bilder hat der gemalt?
40	S	Der hat so, mmmm, ein Mädchen gemalt, hat er, 'n Elefant
41	I	Ist der Deutscher oder Franzose, Tomi Ungerer?
42	S	Er kann Deutsch und Französisch
43	I	Und mag der die Deutschen?
44	S	Mmm
45	I	Neee? Warum?
46	S	Weil in Frankreich war Krieg und da war'n die Deutschen und dann hat er den Krieg gehabt und dann hatten die Deutschen gesagt, ihr *dü, ihr sollt jetzt äh, Deutsch sprechen und dann war's ganz schwierig und dann waren die *Französen wieder da und *ham gesagt, wir reden jetzt Französisch und dann war'n ähm, französisch, ähm, Franzosen mit Deutschen befreundet

Didem se rappelle d'une sortie scolaire au musée Tomi Ungerer à Strasbourg. Dans ce contexte, son interlocutrice lui demande ce qu'elle sait du dessinateur alsacien. Didem raconte qu'il est dessinateur et qu'il parle allemand et français. Elle explique ensuite qu'Ungerer n'aime pas les Allemands à cause de l'histoire alsacienne et des obligations linguistiques qu'Ungerer a dû subir en tant qu'enfant. En relatant les différentes étapes de l'histoire entre l'Allemagne et l'Alsace, l'élève

dresse avec ses propres moyens le portrait des relations franco-allemandes jusqu'à aujourd'hui. Le fait d'avoir parlé de la vie et du travail d'Ungerer en cours et la sortie au musée à Strasbourg ont permis à Didem d'acquérir des connaissances sur des aspects historiques de la France. Elle n'a pas seulement acquis des connaissances linguistiques, mais aussi une certaine compétence transfrontalière (cf. Raasch, 2000) qui lui permet d'avoir des connaissances relatives à des aspects de la civilisation de l'autre pays.

Les exemples cités montrent que les attitudes vis-à-vis de l'autre culture et de la France sont surtout influencés par le vécu extra-scolaire des enfants. Nous allons maintenant présenter les attitudes des enfants plurilingues face à l'enseignement bilingue allemand-français.

### Attitudes face à l'enseignement (bilingue) du français

Il est important de souligner ici que les attitudes face à l'enseignement du français ou face à l'enseignement d'une discipline non linguistique en français ne varient pas en fonction de l'origine culturelle des élèves. Il n'est donc pas souhaitable de catégoriser les exemples suivants comme opinions ou avis typiques d'enfants issus de l'immigration. Il est tout de même intéressant de citer quelques-uns de ces exemples pour montrer comment les attitudes des enfants face à l'enseignement d'une langue dépendent de la personnalité de l'enseignant.

*Extrait de l'interview avec Keziban (30.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
66	S	Ja, mmmm, ja, weil, ähm, die Jungs machen immer Quatsch und dann wird der Lehrer so wütend, dass, und die *andren denken dann wir, wir haben so einen wütenden Lehrer, da mag niemand in der Klasse die Französischstunde

Keziban explique l'ambiance qui règne en cours de langue et donne ainsi une des raisons pour laquelle, à son avis, beaucoup d'enfants n'aiment pas l'enseignement du français.

*Extrait de l'interview avec Tarik (29.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
12	S	Weil *des, äh, die, äh, unser Lehrer von Französisch sagt uns immer was und *des kapiert' *isch dann *net', dann sagen es andere und dann weiß *isch es nimmer, vergess es

13	I	Und wenn die Frau Schmitt Französisch spricht, wie ist es dann, ist es da anders?
14	S	Ein bisschen gut
15	I	Willst du da die zwei geben?
16	S	Aber-
17	I	Mhm? die Nummer zwei
18	S	Ja, aber Monsieur Dupont sag' ich richtig schlecht

L'exemple de Tarik illustre le phénomène évoqué plus haut. Les enfants distinguent précisément la différence entre les enseignants. Un des enseignants (nommé ici Monsieur Dupont) est perçu de manière très négative (résultat cohérent dans tous les extraits d'interviews ; enfants monolingues et plurilingues confondus). L'enseignement bilingue assuré en langue française par la responsable de la classe est jugée de manière plus positive comme l'explique Tarik dans l'exemple ci-dessus.

Concernant ces attitudes d'élèves face à l'enseignement bilingue, il est important de noter que les attitudes ne varient en aucune façon entre les enfants monolingues et les enfants plurilingues. L'origine culturelle de l'enfant n'a donc aucune influence sur la perception de l'enseignement bilingue. La motivation à suivre cet enseignement a également un caractère individuel et dépend très fortement des attitudes et des représentations des parents et de la manière dont ces attitudes et représentations sont transmises à l'enfant.

Les conditions d'apprentissage et leur rapport aux idéologies sont donc identiques pour tous les enfants présents dans ces deux classes bilingues.

## Comment les enseignants voient-ils l'identité plurilingue des enfants face à l'enseignement bilingue ?

Les enseignants sont conscients que les enfants dans leurs classes ne parlent pas tous l'allemand en dehors du contexte scolaire. Ainsi, les aspects culturels des autres langues représentées dans la classe jouent un rôle important pour l'enseignement.

*Extrait de l'interview avec Eva Müller (26.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
122	I	Ähm, inwiefern würdest du denn sagen, dass interkulturelle Elemente 'ne Rolle spielen im Unterricht auf Französisch?

Identité(s) plurilingue(s) face à l'enseignement bilingue. La situation des enfants plurilingues issus de l'immigration face à l'enseignement bilingue à l'école primaire

123	E	Also ich würd' *des nicht definitiv nur unbedingt auf Französisch sagen, sondern allgemein, weil ich 'ne Klasse hab' die is' wirklich multikulti, also ich hab' -
124	I	hab's gesehen
125	E	also ich hab', ich glaub' ich hab' 70% Ausländer und wirklich also Türkei ganz viele, Kroatien, ähm, Marokko, Algerien, Albanien, Somalia, Afghanistan und deswegen glaub' ich spielt' *des allgemein 'ne große Rolle und dann natürlich *des Französische noch dazu, also jetzt grad' als wir Tomi Ungerer hatten, *ham wir da ganz viel noch versucht, oder *unsre französische Partnerklasse und da, ich denk' *des spielt schon 'ne große Rolle aber *des find ich, also *des hat auch in meiner alten Klasse 'ne große Rolle gespielt, als ich keine paritätische Klasse hatte
126	I	mhm. Also die Kinder die jetzt, Kinder mit Migrationshintergrund, spielt des 'ne Rolle hier im Klassensaal, deren familiärer Background, oder ihre Sprachen? Oder-
127	E	je nachdem, ja schon, also wenn's dann eben grad' passt, also, äh, *des eine Beispiel war eben als Tomi Ungerer, wir hatten, ich hab' denen, denen so'n bisschen versucht, *des Leben von ihm zu, zu zeigen, und auch als Kind und ähm, und dann ging's natürlich um den Krieg und dann kam natürlich von ganz vielen Kindern, ja, "mein Papa war in Afghanistan im Krieg" und ähm, die Armenier und die Türken und ähm so was, oder wenn dann grade, Weihnachten. Weihnachten, was ist ein Adventskranz? Und dann aber auch natürlich "was *ham wir für", also was *ham die türkischen Kinder für Feste und, mmm
128	I	Findest du das schwierig, manchmal das alles unter einen Hut zu bekommen?
129	E	Ja manchmal schon und manchmal find' ich's auch, also, pffff, als der Gabriel angefangen hat mit seinem Armenien-Türken-Krieg, also, solche Sachen sind einfach schwierig

L'enseignante interviewée souligne le fait que 70% des élèves de sa classe ont une autre culture d'origine que la culture allemande. Il est important de noter qu'elle parle d' « étrangers » et nomme les pays d'origine de la culture familiale au lieu d'utiliser l'adjectif décrivant une nationalité. Selon elle, il est évident de thématiser les autres cultures (elle ne parle pas de langues) présentes dans la

classe, notamment dans les unités d'enseignement qui traitent des aspects culturels et historiques (et ne concernant pas seulement l'enseignement bilingue, mais aussi l'enseignement traditionnel en allemand). Elle explique qu'il est parfois difficile d'intégrer ces différences culturelles notamment quand les enfants évoquent des conflits (guerres) dans leur culture d'origine (Afghanistan, Arménie, etc.).

Dans l'exemple suivant, l'enseignante va plus loin et explique ses observations concernant les enfants plurilingues face à l'enseignement bilingue. Elle donne des exemples d'enfants qui ont beaucoup de facilités avec ce type d'enseignement et explique ensuite qu'elle pense que cette immersion serait selon elle plus facile pour les enfants plurilingues. Ils auraient déjà fait l'expérience d'une immersion en allemand quand ils sont entrés au jardin d'enfants et accepteraient maintenant plus facilement la présence de la langue française en salle de classe. En quelque sorte, l'enseignant y voit un avantage pour l'enseignement bilingue, car l'expérience immersive dans une langue est souvent déjà faite chez ces enfants.

*Extrait de l'interview avec Eva Müller (26.06.2009)*

Turn	Sprecher	Verbal
150	E	denen das leichter fällt, also die Melissa eben, die Alam, der fällt's ganz leicht, also relativ leicht, die somalische Eltern hat, ähm, und dann dem einen also des eine Mädchen, die ähm is' Kroatin, beide Eltern sind Kroaten und, der fällt's super leicht
160	I	Und was glaub', siehst du da Gründe, oder -
161	E	ich denk' einfach, dass die ähm, dass die des auch kennen, einfach auch des die hier zu Hause ihre Sprache haben und die kommen dann hier in den Kindergarten und *ham dieses Sprachbad, dieses deutsche und müssen da auch einfach sondieren und *kucken, was bedeutet *des und *des und ich denke, *des spielt schon 'ne Rolle
162	I	dass ihnen dann das Französisch leichter fällt?
163	E	Ja, ja, genau, einfacher!

## En guise de conclusion

Les exemples présentés et analysés au cours de ce texte dévoilent plusieurs aspects. Premièrement, les parents perçoivent l'enseignement bilingue parfois comme un danger pour la réussite scolaire de leur enfant. Leur vécu personnel dans une école allemande leur a éventuellement montré que la réussite scolaire passe par une quasi parfaite maîtrise de l'allemand. Même si ces parents jugent de manière positive

l'apprentissage supplémentaire du français à l'école, la peur de l'échec scolaire de leur enfant persiste chez certains, de même que la crainte que l'enseignement bilingue pourrait nuire à l'apprentissage/acquisition de l'allemand.

Les enfants concernés se représentent leur propre plurilinguisme sous différentes formes. Il est surtout intéressant de noter que quelques enfants nient leur identité plurilingue ayant peur d'être catégorisé par des stéréotypes négatifs concernant leur culture familiale. Il nous semble urgent de souligner cet aspect surtout en regardant le très jeune âge des élèves interviewés. En allant plus loin, on pourrait se demander si la présence du français comme langue majorée ne dévalorise pas encore davantage les langues d'origines aux yeux des enfants. Ils constatent que l'enseignement bilingue est promu, que l'école soutient la présence d'une autre langue que l'allemand dans les salles de classe, et qu'elle est en quelque sorte une langue officielle dans le quotidien scolaire des enfants. Néanmoins, le statut des langues familiales des enfants n'est probablement pas suffisamment valorisé par l'institution.

Nous avons déjà souligné que les attitudes et les représentations des enfants plurilingues face à l'enseignement bilingue ne diffèrent pas de celles des enfants monolingues allemands. Toutefois, nous constatons à travers les témoignages des enseignants, qu'il serait plus facile pour certains enfants plurilingues de suivre un enseignement bilingue que pour des enfants monolingues qui n'ont eu aucun contact avec une langue étrangère jusqu'à leur scolarisation. Comme l'ont déjà montré les travaux de Krüger (2009), les enfants plurilingues de cette région frontalière ont un contact régulier avec le pays voisin et avec sa culture. Pour eux, l'enseignement du français est donc quelque chose de très concret et la langue est présente dans leur quotidien. Nous entendons bien que les résultats de notre étude ne se concentrent que sur un petit échantillon d'élèves dans une région bien définie où les enfants suivent un modèle d'enseignement très précis.

Il est cependant souhaitable de réfléchir à ces résultats et de retenir l'aspect des statuts des différentes langues aux yeux des enfants. Il ne faudrait pas que, par un effet corollaire, l'enseignement bilingue d'une langue européenne classique dévalorise au regard des enfants les langues d'origine de ces enfants. Certes, il est bénéfique pour une région frontalière de faire apprendre aux plus jeunes la langue du voisin. Mais cet avantage pourrait également être atteint si les langues familiales des enfants étaient réellement acceptées, sinon mises en valeur, dans la société, et plus particulièrement par l'institution « Schule ».

## Notes

<sup>1</sup> Les classes paritaires s'inspirent des sites paritaires existant en Alsace depuis le début des années 90. Ici, l'enseignement suit le modèle « 12-12 », 12 heures d'enseignement hebdomadaire en français, 12 heures en allemand.

<sup>2</sup> Tous les noms et prénoms de personnes interviewées ont été changés pour préserver l'anonymat des élèves, des enseignants, ainsi que des parents.

## Bibliographie

Abdelilah-Bauer, B. <sup>2</sup>2008. *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La Découverte.

Auger, N. & Romain, C. 2010. « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre ». In : Blanchet, Philippe & Coste, Daniel (éds.). *Regards critiques sur la notion d'„interculturalité“*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan, p. 97-114.

Bertucci, M. 2010. *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.

Bothorel-Witz, A. & Tsamadou-Jacobberger, I. 2009. « Les processus de minoration et de majoration dans le discours sur les langues et les pratiques dans des entreprises à vocation internationale (implantées en Alsace) ». In : Huck, D. & Kahn, R. (éds.). *Langues régionales, cultures et développement. Études de cas en Alsace, Bretagne et Provence*. Paris: L'Harmattan, p. 43-91.

Hélot, C. 2007. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.

Krüger, A.-B. 2009. *L'intégration linguistique des enfants d'origine turque dans la région du Rhin supérieur (Strasbourg, Karlsruhe, Bâle)*. Etude sociolinguistique. Thèse de doctorat (sous la direction d'Arlette Bothorel-Witz) soutenue le 19 novembre 2009, Université de Strasbourg, Manuscrit.

Lorcerie, F. 2002. « Education interculturelle : État des lieux ». In : *VEI (Ville-École-Intégration) Enjeux* n° 129, Paris: CNDP. p. 170-189.

Raasch, A. 2000. « Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten) ». In : Königs, Frank (ed.). *Positionen (in) der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. S. 146-158.