

# Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif

**Kristel Ross**

Haute École pédagogique FHNW (Haute École spécialisée de la Suisse du nord-ouest, Institut École primaire Suisse),

kristel.ross@fhnw.ch



Reçu le 10-02-2015 / Évalué le 31-03-2015 / Accepté le 07-04-2015

## Les stratégies communicatives chez les enfants plurilingues en milieu réciproque-immersif

**Résumé :** Le projet « Filière bilingue » propose un enseignement réciproque-immersif<sup>1</sup> allemand/français à partir du jardin d'enfants dans la ville bilingue Bienne (Suisse). Notre travail de recherche a pour objectif de mettre en évidence le développement des stratégies communicatives pendant l'apprentissage guidé et précoce de la nouvelle langue. L'article se base sur les recherches menées dans Straub (2014)<sup>2</sup>, Ross (2014) et Ross/Le Pape Racine (en préparation) et fait partie d'une étude longitudinale de quatre ans. Dans une première partie, les stratégies observées sont analysées à partir d'exemples concrets. Par le biais des résultats de la recherche, nous pourrions, dans une deuxième partie, tirer des conclusions concernant la didactique pour l'enseignement des langues étrangères.

**Mots-clés :** immersion réciproque, stratégies communicatives, didactiques pour l'enseignement des langues étrangères

## Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Unterricht

**Zusammenfassung:** Das Projekt « Filière bilingue » bietet reziprok-immersiven Unterricht Deutsch/Französisch ab dem Kindergarten in der zweisprachigen Stadt Bienne (Schweiz) an. Die Untersuchung setzt sich anhand von Sprachstandtests mit Kommunikationsstrategien auseinander und zeigt auf, wie sich diese in der neuen Sprache – sei es Französisch oder Deutsch – entwickelt. Der Artikel stützt sich auf erste Resultate von Straub (2014), Ross (2014) und Ross/Le Pape Racine (in Vorb.) und ist Teil einer Langzeitstudie über vier Jahre. In einem ersten Teil werden die Strategien diskutiert und anhand von konkreten Beispielen analysiert.

*Im zweiten Teil des Artikels werden aus den Resultaten der Spracherwerbsforschung didaktische Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht gezogen.*

**Schlüsselwörter:** *reziproke Immersion, Kommunikationsstrategien, Fremdsprachendidaktik*

### **Communication strategies used by plurilingual children in the two-way immersion**

**Abstract:** *The project « Filière bilingue » is a two-way immersion program (German/French) starting at kindergarten in the city of Bienne, Switzerland. The long-term study was conducted through a series of interviews over a four year period. Based on Straub (2014), Ross (2014) and Ross/Le Pape Racine (in prep.), first results concerning the communication strategies used by eight French speaking girls are presented in this article. The strategies used are discussed and analyzed through examples in the first part of this article. In the second part of this article, recommendations for foreign language teaching and learning are introduced, which are based on the insight from the language acquisition research.*

**Key words:** *two-way immersion, communication strategies, foreign language teaching and learning*

## **1. Contexte**

Le projet pilote « Filière bilingue » (Fibi) du programme réciproque-immersif à partir de l'école enfantine, a débuté à Bienne en août 2010 et couvre la première phase de cette scolarité jusqu'à la 2<sup>ème</sup> classe primaire. Les initiateurs du projet étaient Christine Le Pape Racine, Christian Merkelbach, Claire-Lise Salzman et Peter Walther. La suite du projet a été poursuivi dans une deuxième phase d'également quatre ans (3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> du primaire) – projet accepté par le canton de Berne et la ville de Bienne en 2014 – ainsi que dans une troisième phase (7<sup>ème</sup> à la 9<sup>ème</sup> du secondaire, élèves âgés de 15 ans jusqu'en fin de scolarité) au moyen d'interviews guidées dont la fonction est de donner des informations sur le développement et le progrès linguistique des élèves. Les directrices de l'école Plänke, Doris Bachmann et Esther Cuendet, se sont occupées partiellement du développement des interviews guidées. Ces interviews guidées d'évaluation linguistique et de production orales en (suisse-) allemand chez les enfants francophones sont réalisées deux fois durant la première année (test 1 = T1, test 2 = T2) et une fois par an durant les trois années suivantes (test 3 = T3, test 4 = T4, test 5 = T5). La première phase du projet prévoit le recueil d'un corpus d'enregistrements audio et vidéo sur 4 ans, autant dans la L1 que dans la L2 (parfois c'est déjà la

L3, L4) qui peuvent être respectivement le français ou le (suisse-) allemand selon l'origine de l'enfant. Une phase d'observation a précédé les enregistrements. Ces interviews guidées, effectuées dans les deux langues immersives français et (suisse-) allemand<sup>3</sup>, obligent les enfants à s'entretenir non seulement dans leur langue première, mais aussi dans leur nouvelle langue étrangère.

Étant donné que les enfants se trouvent en classe en situation exolingue, ils exploitent diverses stratégies de communication pour s'exprimer et interagir avec leurs interlocuteurs tout au long de la journée. Les stratégies communicatives constituent, dans le cadre d'un enseignement réciproque-immersif, un élément constitutif des modes d'interaction, à la fois entre les enfants et les enseignants, et entre les enfants. Maîtriser des stratégies communicatives devient un enjeu nécessaire dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Dans ce contexte, mon travail de recherche a pour but de mettre en évidence le développement des outils communicatifs tout au long de l'apprentissage guidé d'une nouvelle langue. Dans le cadre d'une analyse des premières données (T1), des premiers résultats sur l'emploi des stratégies communicatives chez les enfants de l'école enfantine ont pu être retenus (Straub 2014). Ces données ont été comparées avec celles des interviews T4. L'article de Ross (2014) a eu pour but, durant ces trois premières années (T1-T4), d'analyser le changement relatif à la fréquence d'utilisation et à l'emploi de ces stratégies communicatives. Ross/Le Pape Racine (en préparation) observent dans ce même cadre les phénomènes linguistiques du *code-switching* qui font partie des stratégies communicatives entre les langues. Cet article se base sur ces premières classifications, ainsi que sur les résultats obtenus grâce au développement d'une classification des stratégies communicatives. Après avoir exposé cette classification, l'article présente, dans une première partie, une perspective approfondie à partir d'exemples supplémentaires. Dans une deuxième partie, notre propos se concentre sur des recommandations didactiques pour l'enseignement des langues étrangères à partir des connaissances obtenues grâce aux recherches microanalytiques.

## 2. Objectifs

La recherche a pour objectif d'approfondir des résultats déjà obtenus (dans le projet pilote Fibi) qui portaient sur le même dispositif immersif. Les exemples supplémentaires servent à démontrer la catégorisation des stratégies communicatives. L'analyse correspondante met en évidence le développement de l'utilisation des stratégies communicatives chez les enfants interviewés et d'en tirer des conclusions profitables dans les domaines suivants :

- a) rendre visible les différents types de communications chez les enfants en enseignement réciproque-immersif,

- b) révéler des stratégies d'apprentissage utiles pour l'acquisition d'une langue (étrangère) ainsi que pour l'enseignement des langues étrangères.

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Échantillon

C'est par l'étude de l'emploi de stratégies communicatives faite sur huit filles issues du premier groupe de septembre 2010, que ma recherche débute. Dans cet article, je me concentrerai sur ces huit filles (quatre enfants francophones et quatre enfants allophones-francophones) de ce groupe. Étant donné que ces élèves ont été suivies dès le début du projet et pour une durée de quatre ans, une quantité de données a été recueillie et une classification des stratégies observées a pu être établie. Cette dernière a évolué tout au long de l'enquête.

Tous les enfants participant à l'interview guidée ont en commun d'être francophones et interviewés en (suisse-) allemand. Cette langue représente leur L2 ou leur L3 (pour la moitié des enfants). Les filles ont entre quatre et six ans lors de la première interview et entre sept et neuf ans lors de la dernière interview. À côté du français quatre des huit filles parlent une ou deux autres langues à la maison.

Enfants	Langues premières
Anaïs	français
Kim	vietnamien, français, anglais
Marie	français
Caroline	français
Samira	arabe, français
Louise	français
Anna	serbe, français
Carmen	espagnol, français

**Tableau 1 : biographie langagière de l'échantillon (les prénoms ont été anonymisés)**

#### 3.2 Outils : interview guidée

Afin d'évaluer le développement langagier de chaque enfant, des interviews guidées ont été réalisées. Les avantages de cette technique sont les suivants : les enfants se trouvent dans une situation rassurante et stimulante, ils sont encouragés à communiquer avec l'interlocutrice et à montrer leur niveau de langue dans leur L1, L2, L3. Des interviews de cette nature ne sont pas fréquentes pour ce public. Des interlocuteurs de langue native interrogent chaque enfant individuellement. Chaque interview guidée est réalisée de la même façon (structure,

ordre des questions et données du problème) et est composée d'éléments fixes (questions, personnages, jouets). À travers un classement, par système de points, chaque interview guidée peut être évaluée de façon quantitative et comparative (total intermédiaire de chaque enfant, total entre les enfants) et permet en même temps une comparaison qualitative longitudinale.

Afin de pouvoir analyser les interviews sélectionnées, le système de transcription EXMARALDA (Schmidt, 2012) a été choisi. La catégorisation des stratégies a été faite à partir d'observations et de codifications des données actuelles, ainsi que de définitions et de catégorisations existantes (Selinker 1972, Tarone 1977, Faerch/Kasper 1983, Bialystok 1990, Dörnyei/Scott 1995, Méron-Minuth 2009, Le Pichon 2010, Wörle 2013).

#### 4. Analyse et résultats

Les stratégies communicatives observées et classifiées à partir des interviews guidées de 2010 à 2014 sont listées ci-dessous (Straub 2014, Ross 2014, Ross/Le Pape Racine en préparation) :

Stratégies d'évitement	Changement de thème
	Ignorer
	Explétifs/attendre
Stratégies d'alternance linguistique	Insister sur la L1
	Changement de langues (code-switching)
Stratégies d'imitation	Répétition
Stratégies d'exploration	Accord/désaccord
	Deviner les questions
	Deviner les tâches
Stratégies de coopération	Demande d'aide
	Demande de traduction
	Demande de répétition/d'explication
	Contrôle de compréhension
Stratégies d'appel	Application de chunks
Stratégies non verbales	Gestualité et mimique
	Gestes pour montrer
	Bruits
Stratégies paraphrastiques	Application de périphrase
	Transfert inter-langue et intra-langue

**Tableau 2 : classification des stratégies communicatives**

Par la suite, nous illustrerons quelques stratégies communicatives à partir d'exemples recueillis pendant les quatre premières années de recherche. L'analyse se focalisera sur les stratégies non verbales et les stratégies paraphrastiques.

#### 4.1 Les stratégies non verbales

Même si les élèves n'ont, au départ, qu'une compétence langagière limitée dans leur langue cible, ils peuvent néanmoins, se faire comprendre. C'est à des stratégies non verbales – comme la gestualité, les mimiques ou les bruits divers – que l'enfant a recours pour communiquer avec l'intervieweuse. Ce type d'expressions non verbales est particulièrement présent au début de l'apprentissage (guidé) d'une nouvelle langue. Ces moyens sont souvent utilisés, car ils permettent à l'apprenant de se « débrouiller » dans une situation exolingue.

Dans le tableau 3, Louise se sert des gestes de ses mains pour imiter et clarifier la phrase « Elle découpe l'étoile ». Nous notons ici que les expressions verbales et non verbales se font simultanément afin d'assurer la compréhension de ce qu'elle désire exprimer.

[107]

<b>Kristel [v]</b>	U das↑ ( <i>Et ça ?</i> )
<b>Kristel [nv/ k]</b>	<i>Bruit et geste en dessinant</i>
<b>Louise [v]</b>	Elle découpe l'étoile
<b>Louise [nv/ k]</b>	<i>Mime avec la main le geste</i>

[108]

<b>Kristel [v]</b>	Ja genau Tuet usschnide gäll mit der Schäri Mit däre lueg ( <i>Oui c'est vrai. Il découpe, hein, avec des ciseaux</i> )  ( <i>Avec ceux-ci, regarde</i> )
<b>Kristel [nv/ k]</b>	<i>Prend les ciseaux</i>
<b>Louise [v]</b>	
<b>Louise [nv/ k]</b>	<i>en découpant</i>

Tableau 3 : Louise\_T1\_L2. Stratégies non verbales. (Kristel = intervieweuse, Louise = enfant, [v] = verbal, [nv/ k] = non verbal et commentaires supplémentaires)

Dans les stratégies non verbales, nous observons au cours des interviews un changement d'utilisation d'expressions. Même après quatre ans d'enseignement immersif, les élèves continuent fréquemment à employer ces stratégies. Cependant, celles-ci semblent se développer et changer de fonction. Au début de l'apprentissage les stratégies non verbales servent à pouvoir communiquer avec un répertoire langagier très limité. Avec l'augmentation des compétences langagières, acquises au cours de ces quatre ans, l'utilisation des stratégies non verbales évolue vers un soutien et un accompagnement aux expressions verbales de la langue cible.

Dans l'exemple du tableau 4, l'élève Caroline utilise des stratégies non verbales simultanément aux expressions verbales pour s'assurer de la compréhension de son interlocutrice. Cette élève, par exemple, utilise différents objets (une moto, un téléphone, des lunettes, un wagon et un microphone), afin d'illustrer par des mouvements et gestes, ce qu'elle est en train de dire en allemand. Ceux-ci soutiennent donc son objectif communicationnel qui est de montrer ce à quoi sert l'objet désigné par l'intervieweuse.

[23]

<b>Rita [v]</b>	Motorrad ↑ <i>(Moto ?)</i>	*1sec* Genau man kann fahren damit gäu <i>(Juste, on peut rouler avec ça, hein)</i>
<b>Caroline [v]</b>	*2sec* ich geh draufe geht so <i>(Je vais dessus et ça marche comme-ça)</i>	
<b>Caroline [nv/k]</b>	<i>Prend la moto et roule</i>	

[24]

<b>Rita [v]</b>	weiter <i>(ensuite)</i>	Was hat es noch ↑ <i>(Qu'est-ce qu'il y d'autre ?)</i>	*2sec* Was macht man mit dem ↑ <i>(Qu'est-ce qu'on fait avec ceci ?)</i>	Genau: <i>(Juste)</i>
<b>Caroline [v]</b>				Telifon <i>(téléphone)</i>
<b>Caroline [nv/k]</b>		<i>Prend le téléphone</i>		<i>Mouvement</i>

[...]

[27]

<b>Rita [v]</b>	zu klein he↑ <i>(Trop petit, hein ?)</i>	Was ist das↑ <i>(C'est quoi ?)</i>	zum Schauen he↑ genau <i>(pour regarder hein ? Juste)</i>
<b>Caroline [v]</b>			hmm für schluege <i>(hmm pour regarder)</i>
<b>Caroline [nv/k]</b>			*6sec* Pfife <i>(siffler)</i>  <i>Tient les lunettes</i>

[28]

<b>Rita [v]</b>	Genau zum Pfeifen <i>(Juste, c'est pour siffler.)</i>	Genau  <i>(Juste)</i>	zum stossen  <i>(pour pousser)</i>
<b>Caroline [v]</b>			pour pousser pour chanter für singen <i>(pour chanter)</i>
<b>Caroline [nv/k]</b>			<i>Pousse le wagon</i> <i>Tient le microphone</i>

**Tableau 4 : Caroline\_T4\_L2. Stratégies non verbales. Rita = intervieweuse, Caroline = enfant, [v] = verbal, [nv/ k] = non verbal et commentaires supplémentaires**

## 4.2 Les stratégies paraphrastiques

Quand les enfants ne connaissent pas encore un certain mot dans la langue cible, ils peuvent alors l'exprimer en le paraphrasant, c'est-à-dire en utilisant des structures simples pour décrire le mot inconnu et l'intention de la communication qui l'accompagne. L'élève s'exprime autant dans la langue cible que dans sa langue première ou dans une autre langue déjà maîtrisée.

Dans l'interaction du tableau 5, Samira décrit le lit à l'aide du verbe « pour dormir » (interaction n° 14) et le complète ensuite avec la phrase « C'est pour les bébés pour dormir » (interaction n° 16). Dans une autre activité, l'intervieweuse demande à l'enfant d'identifier certains objets sur la table. Samira montre, entre autres, le pansement en disant « pour faire mal » (interaction n° 77). L'interlocutrice poursuit en demandant comment on l'appelle en (suisse-) allemand. L'enfant

décrit encore une fois l'utilisation du pansement en répétant « pour faire mal » (interaction n° 78). Dans cet exemple, nous remarquons que Samira ne possède pas encore assez de vocabulaire en (suisse-) allemand pour désigner les objets précisément. On peut supposer que ses propos en L1 lui permettent également de maintenir le lien communicationnel avec son interlocutrice, même si celle-ci ne parle qu'en (suisse-) allemand avec l'enfant.

[14]

<b>Kristel [v]</b>	*1sec* Oh Und das↑ ( <i>Oh et ça ?</i> )	Ja: äs Bett *0.5sec* gäll *1* Und de hei mer da no ( <i>Oui, un lit, hein. Et ensuite on a encore ça</i> )
<b>Samira [v]</b>	<u>Pour dormir</u>	

[15]

<b>Kristel [v]</b>	Ja ä Stuehl *0.5sec* Und no eine und no ä Stuehl↑ Oh: Und de hei mer ( <i>Oui, une chaise. Et encore une et encore une chaise ? Oh, et on a encore</i> )
<b>Samira [v]</b>	Une chaise

[16]

<b>Kristel [v]</b>	da no öpis ( <i>quelque chose</i> )	Genau: gäll fürs Bébé zum Schläfe ( <i>Juste, hein pour le bébé pour dormir</i> )
<b>Samira [v]</b>	<u>C'est pour les bébés pour dormir</u>	

[...]

[77]

<b>Kristel [v]</b>	Seife↑ ( <i>Savon ?</i> )	Ja gäll we mer weh het Und wie seit me däm uf ( <i>Oui, hein, quand on se fait mal. Et comment on dit ça en</i> )
<b>Kristel [nv/k]</b>		
<b>Samira [v]</b>	<u>[???] pour faire mal</u>	
<b>Samira [nv/k]</b>	<i>Montre sur le pansement</i>	

[78]

<b>Kristel [v]</b>	Dütsch↑ Weisch du das↑  (allemand ? Tu le sais ?)	Ja wie seit me de dām uf Dütsch↑ Das  (Oui, comment on le dit en allemand ? ça)
<b>Samira [v]</b>	<u>pour faire mal</u>	

**Tableau 5 : Samira\_T1\_L2. Stratégies paraphrastiques. Kristel = intervieweuse, Samira = enfant, [v] = verbal, [nv/ k] = non verbal et commentaires supplémentaires**

Au cours des quatre années d’enseignement immersif la forme des stratégies paraphrastiques se modifie. Les élèves continuent à utiliser la périphrase pour s’exprimer, mais commencent, grâce à une compétence linguistique plus développée en allemand, à s’exprimer en langue cible. Ainsi, l’élève Kim assure-t-il l’interaction avec l’intervieweuse en L2 (voir tableau 6). Dans la phrase « Wenn ich ehm Wenn mi cha nit schlafe ich cha eine Buch schauen » (interaction n° 30–31), elle décrit une situation concrète dans laquelle on peut utiliser une lampe de poche. Plus tard dans l’interview, Kim se sert d’une périphrase à la place de l’adjectif, pour dire que quelqu’un est fatigué : « Sie wett schlafe » (interaction n° 64).

[30]

<b>Rita [v]</b>	man mit der Taschenlampe↑ <i>(avec la lampe de poche ?)</i>	
<b>Rita [nv/ k]</b>	Lampe de poche	
<b>Kim [v]</b>		<u>Wenn ich *2sec* ehm *2sec*</u> <u>Wenn mi cha nit schlafe</u> <i>(Quand je ehm quand je ne peux pas dormir)</i>

[31]

<b>Rita [v]</b>	Ja zum Beispiel  <i>(Oui, par exemple)</i>	Genau mit der Taschenlampe kann  <i>(Juste, avec la lampe de poche on peut)</i>
<b>Rita [nv/ k]</b>		<i>Montre sur la moto</i>
<b>Kim [v]</b>	<u>ich cha eine Buch schauen</u> <i>(je peux regarder un livre)</i>	

[...]

[64]

<b>Rita [v]</b>	Und da  ( <i>Et là</i> )	Ja Wie sagt man Er ist↑ *5sec* müde *1sec* Er ist müde <i>(Oui. Comment on dit il est ? fatigué, il est fatigué)</i>
<b>Kim [v]</b>	<u>Sie wett schlafe</u> <i>(Elle veut dormir)</i>	

**Tableau 6 : Kim\_T4\_L2. Stratégies paraphrastiques. Rita = intervieweuse, Kim = enfant, [v] = verbal, [nv/ k] = non verbal et commentaires supplémentaires**

## 5. Répercussions pour l'apprentissage / l'enseignement des langues vivantes

Les exemples de notre étude nous permettent de donner des premières pistes didactiques pour le maniement des stratégies communicatives utilisées par les élèves. Nous préconisons trois orientations didactiques pour l'enseignement des langues étrangères.

- (1) Le repérage, la reconnaissance et l'activation des stratégies communicatives par l'enseignant.

Les enseignants des langues vivantes doivent être conscients que les différentes stratégies communicatives font partie du processus d'apprentissage guidé et non-guidé d'une langue étrangère. L'enseignant devra interpréter les stratégies non verbales ou paraphrastiques non pas comme un manque de compétences, mais comme un outil approprié pour l'interaction en situation exolingue. Tant que l'enfant consent à communiquer, il va se servir de son répertoire linguistique actuel. L'enfant se servira donc – selon sa créativité et sa motivation – de stratégies qui sont à sa disposition et/ou qui ont été introduites par l'enseignant.

- (2) Certaines stratégies communicatives peuvent aussi être considérées explicitement comme des stratégies d'apprentissage jouant un rôle essentiel dans l'enseignement / l'apprentissage.

À travers l'accompagnement des enfants observés dans notre étude et la comparaison des données, nous avons constaté que beaucoup de stratégies communicatives peuvent être en même temps des stratégies d'apprentissage. Oxford (1990 : 8) comprend par stratégies d'apprentissage « specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations. »<sup>4</sup> D'après Knapp-Potthoff/Knapp (1982 : 135) l'emploi de ces stratégies peut mener, à long terme, à un développement et à un apprentissage potentiel. L'enfant n'utilise plus uniquement une

stratégie communicative comme compensatoire pour se faire comprendre, il peut également répéter une expression dans la langue cible en imitant l'enseignant. C'est ainsi qu'il agrandira son champ sémantique.

- (3) Ces deux conclusions peuvent avoir des répercussions sur l'apprentissage des langues dès le jardin d'enfants.

L'enseignant peut encourager ses élèves à être conscients des stratégies communicatives dans l'enseignement immersif et dans l'enseignement des langues étrangères. Il est essentiel que les stratégies ne soient pas considérées comme facteur négatif pouvant engendrer un dérangement de l'apprentissage des langues étrangères. Bien au contraire, les stratégies s'avèrent être la preuve d'un enfant motivé et prêt à communiquer dans la langue étrangère. L'enseignant peut encourager les enfants à utiliser toutes sortes de stratégies communicatives en les faisant, par exemple, répéter des mots à haute voix pour, d'un côté, vérifier leur prononciation et, d'un autre côté, les sensibiliser à la sonorité des mots répétés. Il est vivement conseillé de les laisser se servir de gestes, de mimiques ou de bruits comme moyens de communication pour soutenir les expressions verbales.

## 6. Conclusion

Les premiers résultats des interviews des huit élèves concernées montrent clairement que les stratégies communicatives sont à la fois verbales et non verbales et qu'elles font partie des stratégies d'apprentissage de ces élèves. En outre, les enfants sont capables de communiquer et d'interagir avec des compétences limitées en langue cible ; ils le font avec engagement et créativité. Au cours des interviews, nous avons pu constater des changements d'utilisation de stratégies communicatives. Tout d'abord, nous avons observé un changement dans la complexité des stratégies utilisées. Avec l'augmentation des compétences langagières, l'emploi des stratégies ne semble plus être uniquement un moyen pour se faire comprendre. Les apprenants commencent à réfléchir consciemment aux expressions inconnues dans leur langue cible. Par conséquent, les stratégies d'imitation ne les aident plus seulement à la reproduction de mots, mais donnent l'occasion à l'apprenant de remettre en question et d'analyser les nouveaux mots avec l'aide de l'enseignant. Deuxièmement, les enfants appliquent – avec l'augmentation de leurs compétences langagières – une plus grande variété de stratégies communicatives. Alors qu'ils ont utilisé la plupart du temps une seule stratégie durant les premières interviews, ils les ont multipliées par la suite. Troisièmement, les apprenants emploient de plus en plus de stratégies communicatives combinées. Cela veut dire qu'un enfant peut relier par exemple des stratégies non verbales aux expressions verbales, afin de garantir une meilleure compréhension.

D'un point de vue didactique, notre étude permet de confirmer l'inclusion des stratégies communicatives dans l'enseignement des langues étrangères, d'attirer

l'attention des enseignants sur les différents types de stratégies possibles et de les sensibiliser aux modes de communication de leurs élèves. Ces résultats nous encouragent à recommander l'apprentissage d'une langue vivante dès l'école enfantine.

## Notes

- <sup>1</sup> L'enseignement réciproque-immersif correspond au terme anglais *Two-way bilingual education*: «Two-way bilingual programs integrate language minority and language majority students and provide instruction in, and through, two languages. » (Donna 1994 : 2). Dans le projet pilote Fibi (Filière bilingue), les deux langues, à savoir le français et le (suisse-) allemand, sont considérées comme langues majoritaires.
- <sup>2</sup> Straub est le nom de jeune fille de l'auteur dans cet article, Kristel Ross née Straub.
- <sup>3</sup> À Bienne (CH), la langue d'enseignement des jardins d'enfants est le suisse allemand. L'allemand standard est initié à partir de la première année de scolarité.
- <sup>4</sup> Pour d'autres définitions voir Cyr/Germain (1998).

## Bibliographie

Bialystok, E. 1990. *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.

Cyr, P., Germain, C. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Donna, C. 1994. *Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

Dörnyei, Z., Scott, M. L. 1995. Communication Strategies: An empirical analysis with retrospection. In : Turley, J. S., Lusby, K. (Eds.), *Selected Papers from the Proceedings of the Twenty-First Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistic Society*. Provo, UT: Brigham Young University, p. 155–168.

Faerch, C., Kasper, G. (Eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. 1982. *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart, Berlin: Verlag W. Kohlhammer.

Le Pichon, E. 2010. *What children know about communication : a language biographical approach of the heterogeneity of plurilingual groups*. Lot Dissertation Series, Volume: 253. <<http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/44740/pichon.pdf?sequence=2>> [consulté le 24 janvier 2015].

Matthey, M. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues : de la sociolinguistique à la didactique des langues. In : Bronckart; J-P. et al. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Presses Universitaires du Septentrion : Villeneuve d'Ascq., p. 139–157.

Méron-Minuth, S. 2009. *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren* (Reihe: Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Gunter Narr.

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Ross, K. 2014. Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In: Witzigmann, S., Rymarczyk, J. (Eds.), *Mehrsprachigkeit Als Chance – Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 123–141.

Ross, K., Le Pape Racine, C. en préparation. Code-Switching als Kommunikationsstrategie im reziprok-immersiven Unterricht an der Filière bilingue (FiBi) in Biel/Bienne (Schweiz) und didaktische Empfehlungen. In: *The Journal of Elementary Education*.

Schmidt, T. 2012. EXMARaLDA and the FOLK tools. In: *Proceedings of LREC, ELRA*, 236–240.

Selinker, L. 1972. “Interlanguage”. In: *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10:3, p. 209–231.

Straub, K. 2014. Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen SchülerInnen im reziprok-immersiven Kindergarten FiBi (Filière Bilingue) in Biel/Bienne (CH). In: Lambelet, A., Zimmermann, M. (Eds.), *Babylonia 1/2014 (Je früher desto besser? Frühes Fremdsprachenlernen)*, 44–47.

Tarone, E. 1977. Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report. In : Brown, H. D. et al. (Eds.), *TESOL 77*. Washington: TESOL, 194–203.

Wörle, J. 2013. *Kommunikationsstrategien und Anzeichen für Sprachbewusstheit von Kindern beim Französischlernen in einer Kindertagesstätte in der Rhein-schiene*. (Sprachenlernen Konkret! Angewandte Linguistik und Sprachvermittlung. Band 12.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.