



# **Représentations du personnel éducatif des écoles maternelles immersives en allemand et alsacien**

Anemone Geiger-Jaillet, Gérald Schlemminger

## **► To cite this version:**

Anemone Geiger-Jaillet, Gérald Schlemminger. Représentations du personnel éducatif des écoles maternelles immersives en allemand et alsacien. Pascale Erhart. O Dialektologie un ke End (Textes réunis par Pascale Erhart en hommage à Dominique Huck), Editions Wilo, pp.53-81, 2022. <hal-04616605>

**HAL Id: hal-04616605**

**<https://hal.science/hal-04616605v1>**

Submitted on 26 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

DOMINIQUE HUCK A 70 ANS

L'Université de Strasbourg  
présente



## O Dialektologie un ke End

Revue historique plurilingue  
par ses collègues et néanmoins amis

en dialectes strasbourgeois  
bas-alémaniques du nord et du sud  
et autres variétés indo-européennes

# Représentations du personnel éducatif des écoles maternelles immersives en allemand et alsacien

Anemone Geiger-Jaillet / Gérald Schlemminger

## 1. Introduction

Langues et locuteurs en Alsace : approches sociolinguistiques, approches de politique linguistique

Dominique Huck, lauréat des concours d'allemand, a été longtemps formateur des professeurs des écoles dans les instituts universitaires de formation des maîtres, également pour les classes de maternelle, puis enseignant-chercheur à l'université. Nous lui connaissons une grande expérience en didactique de l'allemand, puis, avec les travaux réunis pour son HDR, un ancrage plus prononcé en sociolinguistique et en dialectologie alsacienne. Mentionnons également ses écrits et son engagement portant sur une politique linguistique en Alsace comme par exemple sa participation à la commission « Politique linguistique » du Conseil Culturel d'Alsace. Le réseau des écoles *ABCM Zweisprachigkeit*, dont il sera question dans cet article, investissent le même terrain, associant depuis 2017 l'allemand aux dialectes alsaciens ou mosellans. Ce fut une décision forte qui, pour l'instant, n'est pas suivie par l'école publique.

Cette contribution s'inscrit dans le contexte de l'expérimentation d'une immersion complète dialecte - allemand standard dans des écoles associatives en Alsace. Après avoir donné un bref aperçu de la place du dialecte alsacien ou mosellan dans l'enseignement primaire public et associatif en Alsace, nous analyserons des interviews menées avec le personnel pratiquant l'alsacien dans leur classe et interrogerons leurs représentations sociales des langues.

Dans l'académie de Strasbourg, la Convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace pour la période 2018-2022 (Académie de Strasbourg 2018) préconise « l'apprentissage de l'allemand standard et sur la pratique de ses variantes dialectales régionales » pour tout élève scolarisé à hauteur de 3h/semaine (Académie de Strasbourg 2018, article 4), notamment en maternelle. Force est de constater que ces objectifs sont loin d'être réalisés (cf. Comité Fédéral pour la langue et la culture régionales en Alsace et en Moselle germanophone s.d.). Les concours existants (CERPE et CERPE spécifique langues régionales) ne permettent pas de recrutement spécifique afin de disposer, dans les écoles publiques, d'enseignants ayant des compétences en alsacien.

La dernière enquête du Rectorat de l'Académie de Strasbourg pour mesurer "le vivier dialectophone" et connaître le nombre de professeurs des écoles en place compétents dans une langue étrangère date d'il y a vingt ans (Marchal 2001). Sur les 3400 instituteurs des écoles publiques ayant répondu à l'époque, 1481 se déclarent "dialectophones actifs" et 649 "dialectophones passifs", ce qui représente un total de 2130 dialectophones soit 62,63% (cité dans Geiger-Jaillet 2006: 363). Cependant, vu la pyramide d'âge des répondants, le texte interne de deux pages (Marchal 2001) conclut que ceci "laisse présumer que notre potentiel d'enseignants dialectophones aura diminué de près de 70% dans les douze prochaines années", donc vers 2014. Aucune nouvelle étude institutionnelle à grande échelle n'a été faite<sup>1</sup> depuis alors que les conventions liant l'Académie de Strasbourg à l'État préconisent depuis 2015 la transmission de l'allemand et de la forme dialectale de la langue régionale par le professeur titulaire dans sa classe, afin de stimuler les compétences en cette dernière.

---

1. À part l'enquête du syndicat des enseignants SE-Unsa (2017) : 292 enseignants ou assimilés (dont 92,8 % de professeurs des écoles) dont 55,6% ont la charge de la partie allemande de l'enseignement ; 31,5% la partie française et 12,9% enseignent dans les deux langues.



## **2. Recherches sur la place du dialecte dans les différents dispositifs d'enseignement**

Afin de mieux situer la place du dialecte dans les différents dispositifs d'enseignement, nous présenterons quelques études concernant les professeurs des écoles des classes bilingues en Alsace.

Deux études de nature institutionnelle concernent les enseignants en poste dans le Bas-Rhin, l'une, de 1989, s'est préoccupée pour la première fois de la compétence dialectale des enseignants des 1412 classes de maternelle (Huck 2003 ; citée dans Geiger-Jaillet 2006 : 361), puis l'autre de 2001, précédemment citée (Marchal 2001), a porté sur 6000 enseignants d'école primaire.

Plusieurs travaux de fin d'études se sont ensuite penchés sur les futurs professeurs des écoles pendant leur formation initiale : l'échantillon de Perrin (2006 : 78), concernant des professeurs des écoles en formation à l'IUFM de Guebwiller en 2005-06 était composé de 21 adultes dont 80% d'étudiants inscrits dans la préparation au concours de professeurs des écoles à statut d'étudiant (PE1) et 89% de fonctionnaires stagiaires ayant réussi le concours (PE2). Les résultats révèlent que seules les 15 personnes nées en Alsace parmi les futurs enseignants bilingues déclarent avoir des compétences en dialecte (surtout celles originaires du Bas-Rhin), mais seulement deux personnes déclarent le dialecte comme « langue usuelle ». Cependant les répondants à l'enquête – dialectophones ou non – estiment majoritairement qu'il est important de transmettre ou d'introduire le dialecte en Alsace. Enfin, 16 personnes sur 21 comptent « utiliser le dialecte dans leur future classe » (Questions 47 et 48), mais ne sont pas au clair sur les modalités.

Cette appréciation est étayée par les répondants âgés de plus de 18 ans (n= 801) à l'étude de 2012 de l'EDInstitut : ils sont 38 % à affirmer la nécessité de « donner une place à l'alsacien dans le milieu scolaire » et 38%, sont également d'avis que l'école et l'éducation nationale doivent être des acteurs de la promotion du dialecte. » (OLCA / EDInstitut 2012 : 23). Geiger-Jaillet et Rudio (2015 : 332) relèvent précisément pour cette étude qu'elle « montre une contradiction entre un fort attachement au

dialecte et sa non-transmission, car 90 % des personnes interrogées estiment que la disparition du dialecte signifie la perte de l'identité de l'Alsace ».

Dans son étude sur les représentations des professeurs des écoles de 2021, Kropp dispose d'un échantillon de 30 futurs enseignants Master M1 ou M2 en formation à l'INSPÉ de Colmar et de 11 enseignants dialectophones en poste chez *ABCM Zweisprachigkeit*. Parmi les étudiants ou fonctionnaires-stagiaires de l'INSPÉ, 19 sur 30 déclarent « avoir des compétences en alsacien » (Kropp 2021 : 40). Quant à leur pratique en classe, 3 utilisent déjà le dialecte en classe, 17 comptent l'utiliser à l'avenir, 5 ne l'utilisent pas actuellement et 9 ne comptent pas l'utiliser à l'avenir (Kropp 2021: 39).

En comparant son étude à celle de Mélanie Perrin (2006), Anaïs Kropp ( 2021: 51) conclut :

Pour les compétences en dialecte des futurs enseignants, les résultats n'ont pas vraiment changé entre 2006 et 2021. Les étudiants comprennent tous le dialecte, puis ils savent plus ou moins le parler, le lire et l'écrire.

Actuellement, seule l'association *ABCM Zweisprachigkeit* recrute spécifiquement du personnel éducatif bilingue français-alsacien pour ses classes. *ABCM Zweisprachigkeit* a créé en 1991 un réseau d'écoles primaires paritaires bilingues (2021 : 12 écoles primaires, 62 classes, 1185 enfants, 77 enseignants) avec des classes sous contrat et d'autres hors contrat. Depuis 2007, l'association propose en maternelle deux demi-journées en alsacien à côté du français (une journée) et de l'allemand standard (deux journées). Depuis septembre 2017, elle est passée du modèle de l'immersion compensatoire vers une immersion complète en langue régionale (allemand/alsacien) jusqu'au CP dans trois écoles (École ABCM Mulhouse, École *ABCM Zweisprachigkeit* de Haguenau, École *ABCM Zweisprachigkeit* Jean Petit d'Ingersheim). Depuis, tous les sites basculent progressivement vers ce modèle. Actuellement, six sites sur douze fonctionnent en immersif, puisque se sont ajoutés les sites de Lutterbach, Muespach et Gerstheim. Ils répondent à la demande

de l'association et des parents souhaitant proposer une éducation bi-/ plurilingue aux enfants.

Dans la partie maternelle notamment, l'immersion complète des écoles pilotes s'effectue par deux journées dans un parler dialectal alsacien et deux jours en allemand standard ; le français comme objet et langue d'enseignement – à raison de 10h par semaine – n'est introduit qu'en classe de CE1. L'allemand standard et le français sont langues d'enseignement, les parlers dialectaux sont présents de la maternelle jusqu'au CM2 et s'intègrent dans les préparations de la classe de manière systématique et notamment dans le cadre de projets. L'objectif poursuivi est de permettre aux enfants d'utiliser dans leur vie scolaire et extra-scolaire les variétés linguistiques utilisées à l'école et, essentiellement, de renouer avec la sociabilité dans un parler dialectal.

Dans ce dispositif, c'est aux professeurs des écoles et aux aides maternelles, qui pratiquent les parlers dialectaux, que revient un rôle particulier. Ces adultes chargés de l'alsacien / mosellan sont toujours bilingues français - dialecte. Ce mode de recrutement se distingue de celui de l'enseignement public où ni les professeurs des écoles ni les ATSEM (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles) ne sont spécialement recrutés pour leurs compétences dialectales<sup>2</sup>. Dans les écoles publiques, les classes de maternelle disposent d'ATSEM à temps plein ou temps partiel. Chez *ABCM Zweisprachigkeit*, on les nomme aides maternelles car leur statut n'est pas celui d'un agent territorial.

En 2017, nous avons réuni une équipe d'enseignants-chercheurs des établissements d'enseignement supérieur de Strasbourg, Karlsruhe et de Genève pour mener une recherche qualitative sur plusieurs années : le Projet d'Immersion en Langue régionale et en dialecte – Évaluation de trois écoles pilotes (PILE). Notre objectif est de comprendre l'efficacité pédagogique et didactique de ce dispositif. Nous nous focalisons sur

---

2. L'enquête du Se-Unsa (2017: 6) indique : « Si 61,3 % des enseignants d'allemand sont dialectophones, ils avouent quasiment tous ne pas introduire le dialecte dans leurs cours. Les raisons en sont diverses : manque d'objectifs clairs (48 %), manque d'outils (33,9 %), manque d'intérêt (23,6 %). »

les compétences langagières et les stratégies d'apprentissage des élèves ainsi que les stratégies d'enseignement des différents intervenants. Notre démarche méthodologique est triple : faire des observations ainsi que des tests dans les écoles pilotes, mener des entretiens avec les élèves, interroger les enseignants et le personnel de direction.

### **3. Problématique**

Contrairement au Pays basque, à l'Occitanie ou à la Bretagne où il existe depuis plusieurs décennies, le modèle de l'immersion complète en Alsace est nouveau à la fois pour les parents, les enseignants et les élèves et les autorités scolaires ; sa mise en œuvre a pris plusieurs années. Chez *ABCM Zweisprachigkeit*, la situation sur le terrain est différente. C'est la raison pour laquelle nous basons notre étude sur du personnel éducatif ayant une pratique de l'alsacien ou mosellan pour les uns, de l'allemand standard pour les autres.

Dans cet article, nous nous intéresserons donc plus particulièrement aux enseignants et aux aides maternelles qui ont une pratique de classe en alsacien. À cet effet, nous travaillerons sur les représentations que ces personnes ont de leurs pratiques, de l'usage des différentes langues en jeu, de leur rapport au dialecte et de ce qu'ils pensent de la manière de réagir des élèves face à la présence du dialecte alsacien.

### **4. Représentations sociales des langues, attitudes, théories subjectives**

Les représentations sociales sont des constructions mentales – des croyances, des connaissances et des opinions – socialement élaborées et partagées par les individus d'un même groupe, et plus ou moins éphémères. Elles ont une visée pratique, permettent de mieux comprendre le monde, participent à la construction d'une réalité commune (cf. Guimelli 1999) et concourent à l'élaboration de 'théories subjectives'.



Certaines représentations, notamment celles concernant les langues étrangères et leur apprentissage persistent, souvent même contre les connaissances issues de la recherche didactique ou psycholinguistique. Le vaste champ des stéréotypes et des préjugés en fait partie, tout comme l'auto-évaluation, l'image de soi et des autres. Le concept de 'théories subjectives' a été développé par des psychologues allemands à la fin des années 1970. Kallenbach (1996) souligne l'intérêt d'une verbalisation et de la prise de conscience qui en découle, car les théories subjectives, tout comme les représentations, ne peuvent être modifiées que si l'on en est conscient. La difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère consiste donc à faire émerger du préconscient les théories subjectives des apprenants et des enseignants.

Comme l'ont montré différentes publications (entre autres Moore 2001; Castellotti et Moore 2002), concernant l'acquisition d'une langue, les représentations peuvent, par exemple, porter sur l'acquisition de la langue en elle-même, le pays ou la culture cible, la langue cible, etc. Ces liens entre les représentations, la motivation et l'acquisition / l'apprentissage de la langue sont aujourd'hui incontestés (cf. Muller / De Pietro 2001 ; Py 2004). Dans la transmission des langues, les enseignants (ou parents) sont amenés à reconnaître qu'ils ont, eux aussi, leurs croyances, qu'ils les transmettent aux apprenants.

En Alsace, outre les parents, ce sont souvent les grands-parents qui déterminent la transmission linguistique sur deux ou plusieurs générations par ex. en se prononçant pour ou contre le dialecte ou l'allemand standard. Cette transmission n'est pas sans poser des problèmes d'enseignement et de politique linguistique, comme le montrent Huck et Geiger-Jaillet (2020). De plus, les questions suivantes se posent à savoir quelle variété de l'alsacien enseigner avec quelle norme linguistique et comment l'espace d'enseignement-apprentissage peut/doit adopter tout ou partie des normes d'usage (cf. Huck / Erhart 2020).

Les travaux sur les représentations constituent un domaine de recherche toujours d'actualité comme le montre le Colloque Jeunes Chercheurs Représentations de l'Université de Strasbourg / LILPA (2020). En Alsace particulièrement, ils ont une longue tradition depuis les

enquêtes linguistiques et celles, plus tard, sur la conscience linguistique, recueillies sur plusieurs décennies par Beyer, Matzen, Philipp et Bothorel-Witz, entre autres. Mentionnons également les travaux qui, dans ce contexte, ont abouti à la numérisation de l'Atlas linguistique d'Alsace (ALA 2009).

Utilisées d'abord « comme ressources ou outils de la description sociolinguistique » (titre d'un article de Bothorel-Witz 2008), les représentations sociales ont ensuite gagné le terrain de l'école (Kliwer 2005) et des adolescents, puis des élèves en zone frontalière (cf. Putsche 2011). Les étudiants à l'université ou dans la formation des enseignants font également l'objet de recherches (Forlot 2006 ; Faucompré et Putsche 2017). Il est désormais établi de parler de « didactique en zone frontalière » et de « déconstruire les représentations des futurs enseignants de langue face à l'enseignement en région frontalière » (titre d'un article de Faucompré et Putsche 2017).

La plupart de ces travaux portent sur les langues standard, français et allemand, parfois aussi sur des élèves en classe bilingue (cf. Jacky 2020 ; Jaeckle 2002). Le travail de Rüger/Geiger-Jaillet (2011) sur les représentations de l'alsacien et de l'allemand standard de 28 élèves âgés de 10 à 11 ans, dans le sud du Bade-Wurtemberg fait plutôt figure d'exception en mettant l'alsacien au centre d'une recherche en milieu scolaire.

## **5. L'évolution de la place de l'alsacien dans les écoles ABCM *Zweisprachigkeit***

Huit interviews ont été menées entre 2018 et 2022, avec des enseignants intervenant en alsacien dans des écoles élémentaires *ABCM Zweisprachigkeit*. Pour cet article, nous prenons également appui sur six entretiens menés avec des aides maternelles de l'école *ABCM Zweisprachigkeit* de Haguenau en 2013 (Hintenoch 2014).

Dans une première phase, avant le passage en immersion complète en maternelle d'*ABCM Zweisprachigkeit*, Winkler (2013) constate dans son

enquête par questionnaire dans quatre sites l'introduction progressive du dialecte dans ces classes. Les interviewés (n = 30) déplorent cependant que le parler dialectal soit surtout au service de l'allemand standard, c'est-à-dire que l'alsacien soutiendrait l'apprentissage de l'allemand oral et écrit des cycles 2 et 3. Depuis Winkler (2013) cette hypothèse intéressante est soulevée par de nombreux interlocuteurs du terrain. Mais il manque des recherches à ce sujet pour l'approfondir.

Dans une deuxième phase, à partir de 2014 (Hintenoch), les informateurs (corps enseignant et aides maternelles) d'*ABCM Zweisprachigkeit* revendiquent davantage le droit au dialecte d'exister pour lui-même, et non au service de la langue standard. Dans onze écoles d'*ABCM Zweisprachigkeit*, les enseignants se servent alors de ce dialecte comme levier pour l'allemand standard mais aussi comme langue de communication entre adultes. Hintenoch (2014) a posé un regard plus particulier sur les six aides maternelles de l'école de Haguenau afin de comprendre comment celles-ci perçoivent cette spécificité et quelle est leur place au sein de cet enjeu quotidien de transmission d'une langue en milieu scolaire. Les interviews montrent une vision positive du dialecte. Le lien affectif qu'ont les aides-maternelles avec le dialecte alsacien et leur pratique quotidienne personnelle leur permettent à leur tour de le transmettre de manière tout aussi naturelle au sein de l'école. De même, elles sont conscientes de jouer un rôle important en utilisant le dialecte comme langue de communication au sein de l'école, tant en vue de la transmission et de la pérennité du dialecte que comme soutien à la langue standard comme le confirme une aide maternelle :

[...] si je prends mon expérience personnelle, cela a été forcément un plus pour apprendre, en tout cas, la langue allemande ; donc je pense que c'est aussi à ce niveau-là que c'est fait à l'école. (Hintenoch 2014 : 136)

Mais c'est l'exposition orale du dialecte qui prime ; il n'est pas encore question, à cette époque, de faire écrire en alsacien ou d'avoir des supports visuels en alsacien affichés dans les classes. L'écrit sera introduit dans une troisième phase, à partir de 2017.

Comme Putsche (2020 : 103) l'explique, en se référant au modèle de Borg (2003), les représentations sociales des enseignants sont d'abord conditionnées par leur propre expérience scolaire en tant qu'apprenants de langues, puis par leur formation professionnelle, par leur pratique pédagogique ainsi que par les contextes socioculturels dans lesquels ils travaillent.

Plusieurs entretiens avec des professeurs des écoles *ABCM Zweisprachigkeit* enseignant en alsacien ont été menés par nous-mêmes ou dans le cadre de mémoires de fin d'études (Walkowiak 2018 ; Lerat 2019; Delannoy 2022). Nous présenterons par la suite quelques aspects des analyses de ces interviews axées essentiellement sur les représentations des enseignants et de ce qu'ils disent de leurs pratiques professionnelles.

## **6. L'évolution de la représentation de l'alsacien chez nos informateurs**

L'ensemble de nos informateurs déclare avoir été en contact avec l'alsacien dans son enfance, en milieu familial, soit en le parlant activement, soit en le comprenant. Quelques personnes même n'ont connu le français qu'à l'école. Toutes les interviews révèlent la dimension socio-affective attachée à la langue familiale. Les personnes interrogées se distinguent par l'usage et le statut de l'alsacien, tantôt considéré comme langue maternelle ou seulement comme idiome parlé activement à l'âge adulte. Certaines n'ont plus pratiqué l'alsacien pendant leur scolarité ni pendant leurs études ; elles sont devenues des locutrices actives seulement grâce à leur emploi chez *ABCM Zweisprachigkeit*. Toutes déclarent aujourd'hui pratiquer l'alsacien également en dehors de l'école.

Hors du cercle familial et amical restreint, un enseignant parle de son expérience de jeunesse disant qu'il pouvait communiquer en alsacien même en Allemagne :

*Ich habe das erste Mal in Deutschland geschafft, als ich 18 Jahre alt war. Ich bin Zimmermann, war ich damals. Ähm, also ich bin noch im Lycée gewesen und in Deutschland habe ich geschafft. Ich habe kein Wort Deutsch geredet, ich habe nur Elsässisch geredet. Und es ist ganz gut gegangen.* (un enseignant cité par Walkowiak 2018 : 97)

Cependant, les enseignantes ne sont pas exemptes de craintes à l'idée de devoir faire la classe en alsacien à des francophones :

[...] oui c'était l'une des craintes où je me dis « Oh, est-ce que [...] la collègue française, qui parle français avec eux, est-ce qu'elle est peut-être plus aimée que moi ? » (une enseignante citée par Lerat 2021: 131).

Une autre enseignante fait part d'une autre appréhension, celle de réussir à utiliser le dialecte toute la journée.

Ma première pensée a été « Est-ce que je vais tenir toute la journée en alsacien ? » (une enseignante citée par Lerat 2021: 139)

Ce type de représentations du dialecte a un impact sur son emploi à l'école comme nous le verrons par la suite.

## **7. L'évolution de la transmission du parler dialectal au niveau pédagogique et didactique**

Nous présenterons rapidement l'évolution des domaines d'activités à l'école maternelle ou des matières enseignées en alsacien, des choix du matériel ainsi que le changement des stratégies d'enseignement et des activités pédagogiques dus à l'immersion complète.

Lerat (2021 : 86) met en évidence trois aspects : la première préoccupation des trois enseignantes de maternelle interrogées semble être le désir « que l'enfant vienne à l'école avec plaisir », conformément aux programmes de la maternelle de 2015 (cf. Réseau Canopé 2015).



Les enseignantes déclarent ensuite ne recourir que rarement au français, conformément aux attentes et aux principes mis en place par l'association *ABCM Zweisprachigkeit* (cf. projet pédagogique 2017). Elles partent du principe qu'il faut rester dans la langue cible pour proposer un bon apprentissage de la langue régionale :

[...] la difficulté c'est de toujours, toujours rester dans une langue où l'enfant comprend pas la totalité. Donc c'est ça la difficulté, c'est bien sûr ça ! Surtout au début c'est difficile de sécuriser la classe, de donner des consignes, de mettre tout en place » (une enseignante citée par Lerat 2021: 191)

Par cette pratique, les enseignantes dont la langue cible est également leur langue première seraient de meilleures garantes d'un bain linguistique immersif. En effet, comme l'indique une enseignante, les locutrices natives en alsacien ont tendance à relativiser les difficultés rencontrées en classe et à interpréter certains aspects difficiles plutôt « comme des défis et non des obstacles. » (une enseignante citée par Lerat 2021: 86).

Le dernier aspect concerne la production du matériel en alsacien pour l'enseignement précoce de la langue. Le matériel visuellement attrayant étant indispensable pour ces jeunes enfants, le personnel pédagogique ressent une certaine difficulté pour le produire et dit investir plus de temps que pour des préparations en français ou en allemand. Ce travail demanderait également plus de créativité et empêcherait les enseignants de recourir à certaines méthodes qu'ils utilisent habituellement :

Les Allemands ont des tas de chansons, des tas de livres, des tas de supports qui permettent de transmettre la langue puisqu'on utilise quand même beaucoup de supports chez les tout-petits : on va utiliser des histoires, on va utiliser des marionnettes, des chansons. On va faire du théâtre, [...]... comment se mettre en scène, un petit peu pour que les enfants trouvent ça ludique et puis rentrent dans l'histoire, ou dans le jeu et vont apprendre naturellement sans se rendre compte. Et, et chez les Allemands, on a beaucoup de supports pour ça, donc c'est plus facile et en langue alsacienne, on n'a rien du tout. (une enseignante citée par Lerat 2021: 233-234)

Initialement, la sensibilisation des élèves au parler dialectal s'est faite, selon nos informateurs, par des petites comptines et chansons en alsacien. Depuis 2017, avec le projet immersif chez *ABCM Zweisprachigkeit*, les contenus s'élargissent. Désormais, les domaines d'apprentissage en alsacien en cycle 1 comprennent l'initiation aux mathématiques et la construction de la pensée logique, la motricité fine, par exemple le bricolage (Basteln), et la découverte du monde. En revanche, la découverte de l'écrit dont l'alphabet est une composante, est introduite en allemand standard dans toutes les écoles *ABCM Zweisprachigkeit*, puisque le CP se passe entièrement en allemand.

*Die Vorbereitung ist eine ganz andere. Bis jetzt habe ich immer Französisch gemacht und ein bisschen Elsässisch, aber die Grundkenntnisse sind alle auf Französisch gemacht worden. Und jetzt hat es sich ganz umgeändert. Zum Beispiel das Alphabet ist vom Französischen aufs Deutsche [gewechselt], die ganze Mathe ist jetzt auf Elsässisch. (une enseignante citée par Walkowiak 2018 : 97)*

Au niveau des stratégies d'enseignement, les enseignants disent qu'en alsacien, ils ont davantage recours au langage paraverbal et qu'ils utilisent bien plus de mimiques et de gestes qu'auparavant. Ils déclarent également se servir davantage d'illustrations afin que certains contenus soient plus compréhensibles pour les élèves.

*Auf Französisch wäre es vielleicht einfacher mündlich zu erklären. Jetzt auf Elsässisch muss ich mehr Gesten machen, mehr zeigen und mehr Bilder. (une enseignante citée par Walkowiak 2018 : 100)*

En écoutant les enseignants, nous pourrions même parler d'une tendance à la théâtralisation en alsacien.

J'ai constaté qu'il faut peut-être jouer plus le clown. Il faut les surprendre, il faut avoir plein d'idées, avoir quelque chose dans le sac ou quelque chose dans une valise, cacher quelque chose, sortir des choses... pour... voilà qui les surprend. (une enseignante citée par Lerat 2021: 132)

Comme le souligne Boutet (2010 : 77), la gestualité « ouvre sur une voie d'expression multilinéaire du sens ». Morgenstern (2014 : 128) parle de langage in action qui comprend pour elle le plaisir pris dans la situation, le ressenti, le désir d'échanger avec l'autre.

Les enseignantes interviewées donnent également quelques conseils de stratégies d'enseignement (Lerat 2021: 64 sq.), en insistant sur le fait de motiver les élèves, d'être bienveillant, présent, à l'écoute. Ce sont des qualités évoquées par le ministère de l'Éducation Nationale (MENJS, 2021) pour « devenir enseignant ». En effet, plus l'enfant est petit, plus il a besoin d'être écouté et de sentir la présence d'un adulte afin d'être rassuré et soutenu, notamment dans une langue qui lui est encore inconnue.

L'enseignant devrait être un modèle dynamique :

Aussi il faut que ce soit vivant. Lire une histoire avec des tout-petits, ça marche pas toujours parce qu'ils ont un temps de concentration qui est très court, donc il faut que ce soit toujours assez dynamique. Il faut que la voix monte, descende, qu'il y ait des choses qui se passent et donc il faut théâtraliser un petit peu. Finalement, l'improvisation marche souvent mieux pour les accrocher que leur lire une histoire un peu monocorde comme ça. (une enseignante citée par Lerat 2021: 237)

L'éducation nationale, dans une publication en ligne sur le réseau Canopé (2015) préconise également une telle démarche : « [d]ans tous les cas, les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches ».

À partir du contexte situationnel, une enseignante esquisse trois étapes : elle présente d'abord les phrases sous forme théâtralisée et répétée, notamment pour les activités ritualisées comme s'habiller; puis elle indique qu'avec le temps, elle prononce ces phrases avec de moins en moins d'aide, et ensuite elle attend que les élèves produisent eux-mêmes la phrase.

Il y a des enfants qui vont jouer le jeu parce que je sais qu'ils en sont capables et voilà donc je vais faire la p'tite fofolle qui sait pas, qui comprend pas et il [l'enfant] va reverbaler. Il y a ceux qui sont très timides : je vais tenter en vis-à-vis de le faire répéter ce que j'ai dit.

Quand ça arrivera plusieurs fois, à un moment donné, la phrase doit être acquise. Je vais essayer d'attendre que ça vienne tout seul sans que je le fasse répéter, c'est-à-dire par exemple, mettre les chaussures, fermer... en hiver c'est souvent « Peux-tu me fermer la veste » donc je lui dis « *Kàsch dü dina Fràck züa màcha ?* [...] Donc je le dis plusieurs fois... Je le fais répéter et au bout d'un moment, normalement il est censé venir me dire « *Kàsch dü dina Fràck züa màcha ?* ». (une enseignante citée par Lerat 2021: 156)

Nous avons vu que l'immersion chez *ABCM Zweisprachigkeit* était paritaire en allemand et alsacien pendant la maternelle et que le CP dans les écoles pilotes était entièrement en allemand, avec une pratique de l'alsacien uniquement pour la durée de quelques projets. Comment continuer la pratique de l'alsacien comme langue de communication au sein de l'école au-delà du CE1 alors que l'enseignement est en allemand et en français ? L'alsacien est toujours présent en filigrane puisqu'il est intégré dans la conduite de classe et dans les apprentissages. En CE1 et CE2, il y a 10h de français et 2,5h en alsacien, puis en CM1-CM2 11h de français et 1,5h en alsacien.

Une enseignante de CE1 de Haguenau (A.S.), interviewée le 9 octobre 2020, apporte également une réponse :

Donc, en en alsacien, en fait, je le, je le parle en récréation, donc à partir du moment où on sort de la classe et les après-midis quand je leur raconte des histoires, ou quand on parle (de) tout ce qui est un peu découverte du monde, de l'automne, voilà quand on fait de l'art pla. Quand on a fait l'art pla par rapport aux trois brigands<sup>3</sup>, on a tout fait en alsacien, voilà.

Les interviews font ressortir trois moments institutionnels de pratique de l'alsacien pour les élèves : pendant la classe (voir ci-dessus), pendant le moment du périscolaire ou de la garderie, et pendant des activités liées aux associations locales. En effet, les parents de la plupart des sites

---

3. Allusion à l'album de Tomi Ungerer (1968), *Les trois brigands*, travaillé en classe.

bilingues (dans les écoles publiques et chez *ABCM Zweisprachigkeit*) ont créé des associations pour créer des liens entre les parents et proposer des activités – souvent liées aux fêtes du calendrier ou aux saisons – en langue régionale.

L'association *ABCM Zweisprachigkeit* tente de recruter dans la mesure du possible du personnel dialectophone ou germanophone pour renforcer la pratique de la langue dite faible en périscolaire, complétée par des parents qui viennent aider pour les services de cantine, par exemple.

Je pense que durant le périscolaire heu il y a plus il y a encore plus d'alsacien. Parce que bon il y a tout ce qui est cantine, garderie et qu'on est tout le temps avec eux et donc on parle que en alsacien (Entretien du 12 février 2013 avec une aide maternelle, dans Hintenoch 2014 : 122)

Cette pratique n'est pas forcément courante dans les écoles publiques où la maîtrise du dialecte ne fait pas nécessairement partie des critères d'embauche du personnel de cantine ou du périscolaire.

## **8. La place du français**

Dans ce chapitre, nous parlerons d'abord de la langue française qui serait à éviter (ou non) selon nos informateurs et selon le projet éducatif d'*ABCM Zweisprachigkeit*. Nous montrerons ensuite pour quels motifs didactiques les enseignants ont recours au français.

### **8.1. Le français comme 'ultime recours'**

Un enseignant dialectophone dit ne jamais utiliser le français pendant la classe ou lors de discussions avec des enfants (dans la cour de récréation p. ex). En cas de problèmes de compréhension, il utilise de temps en temps des mots allemands, car ceux-ci ont un lien étroit avec l'alsacien. Comme le contexte est lié à une situation précise, il peut se servir de l'alsacien dans toute situation :



*Vielleicht, mit ganz einfachen Wörtern und gezeigt, wenn es um Sicherheit geht. Zum Beispiel das P.P.M.S. [Plan Particulier de Mise en Sûreté]: Wenn jetzt der Alarm angeht und dann wissen sie, was sie machen sollen. Aber ich kann nicht sagen, dass die Erklärung einfacher wäre auf Französisch, gar nicht. (une enseignante citée par Walkowiak 2018 : 99)*

L'enquêtee suivante exprime cependant une autre pratique. Selon les représentations de l'enseignante citée ci-dessous, le français doit pouvoir être utilisé, mais seulement en cas d'extrême urgence :

Ça dépend si je répète tout le temps la même chose ou que c'est le quotidien, ça peut être en alsacien. Si à un moment donné, il y a danger, je pense que dans tous les cas, ça sera le français, ça sera la langue qu'ils comprennent, que je suis sûre qu'ils comprennent. [...]

Parce que c'est évident que... il faut que le message soit perçu de suite. Je peux pas m'autoriser à attendre, à pas être sûre qu'il ait compris et puis qu'il se mette en danger bien sûr. Donc ... dans ces situations-là ou, ou bien quand je veux qu'il ait vraiment compris le message ... quand je suis obligée de lui communiquer un message qu'il doit comprendre – parce que quand on parle en alsacien, on n'est jamais sûre que notre interlocuteur va comprendre en face de nous, on n'est pas dans sa tête on peut pas savoir. (une enseignante citée par Lerat, 2021 : 239).

En revanche, d'autres enseignantes passent au français en cas de besoin – quand l'enfant a mal, un chagrin ou un autre problème majeur – et tentent ainsi de le rassurer en quelques mots. A la question de savoir si pendant l'année scolaire écoulée, dans quelles situations elles avaient recours au français, une enseignante – également directrice d'école – indique :

Oui, mais c'est pas forcément dans l'apprentissage, c'est plus quand ils ont mal ou quand ils vont pas bien, c'est plus dans l'émotionnel, parce que même si ta voix et ton comportement, je le vois avec mes collègues allemandes, l'enfant comprend que tu es dans la protection mais il n'a pas forcément, même dans la langue maternelle, assez de vocabulaire pour te dire ce qu'il ressent. Et c'est plutôt là où je me sentais parfois frustrée et qu'effectivement on avait dit avec [la responsable pédagogique d'ABCM *Zweisprachigkeit*] que parfois et surtout pour la sécurité des enfants, on se permette de remettre les pendules à l'heure, on va dire. Moi j'essaie du coup, si je parle un peu en français, de le redire en alsacien en arrière.

Donc je pense que c'est plus de rassurer et de sécuriser. Pour le reste, non. (une enseignante interviewée dans Walkowiak 2018: 108)

En effet, la sécurité linguistique au niveau individuel est un facteur important en apprentissage et dans la communication (Feussi / Lorilleux 2020). Cependant, évitons de réduire le langage à sa seule dimension verbale. Les travaux dans Cosnier / Brossard (dir. 1984) montrent comment le langage du corps, le ton de la voix et plusieurs autres facteurs non-verbaux (signes corporo-visuels), voire para- ou infra-verbaux (éléments prosodiques et vocaux, mimiques, gestualité...) entrent en jeu dans le champ de la communication interpersonnelle et jouent un rôle essentiel dans la transmission et la compréhension du message.

Cependant, les représentations d'une enseignante en maternelle peuvent surprendre :

On a parfois des débats philosophiques et tu peux pas le faire en dialecte parce qu'il y a pas le vocabulaire même si eux ils parlent français, je peux pas le réinvestir en alsacien, comme eux me l'ont dit en français parce que ...ils comprennent pas : donc parler, je sais pas, de la mort ou... de la naissance d'un bébé dans la famille : ce que ça occasionne comme émotions et cetera... en dialecte c'est compliqué. [...]

Et pourtant c'est des choses importantes puisque c'est leur sujet. Ils ont envie d'en parler. Ou là, on a eu récemment un enfant ... qui racontait que à la maison, « papa et maman se disputaient beaucoup, et ils lançaient des objets » et cetera. Je veux dire : ça, – il faut rebondir dessus quand l'enfant le dit [...] Mais ça en dialecte, je le ferais pas. (une enseignante chez Lerat 2021: 167)

Ce qui fait l'une des caractéristiques même du dialecte - la langue de la famille – y est mis en cause par une locutrice qui parle pourtant l'alsacien au quotidien parce qu'elle estime que les enfants n'ont pas les moyens lexicaux d'en parler de façon approfondie en alsacien.

En résumé, les enseignants se trouvent dans la position d'être référents de la langue transmise pour les enfants. En passant au français, il n'y aurait plus d'intérêt ni de bénéfice pour l'apprentissage. Il est également à craindre que l'enfant ne fasse plus d'efforts s'il remarque que l'enseignante parle aussi sa langue maternelle à lui. Par conséquent,

l'utilisation du français est fortement à éviter comme le demande Lerat (2021: 51). Toutefois, trois points de vigilance surgissent : la sécurité affective ou la détresse d'un enfant ; la sécurité de la classe entière et enfin, le danger immédiat dont un enfant ne se rendrait pas compte.

## **8.2. Gestes d'écriture et travail des phonèmes en français**

Une enseignante explique alors l'usage réfléchi du français pour introduire les gestes d'écriture. Elle dit également introduire le geste d'écriture en français et veiller à ce que les élèves disposent du vocabulaire nécessaire en français pour entrer dans la lecture et l'écriture.

L'écriture, c'est pareil, je veux dire : (...) là maintenant ce matin j'ai pu le faire parce que c'est de la répétition ça des fois, des mois et des mois qu'on le fait, mais au démarrage quand je faisais l'écriture cursive, je détaille les gestes, je le décris en français.

Parce que j'imagine que c'est ce qu'ils vont entendre là au CP en français et parce que si moi je ne l'ai fait qu'en dialecte, quand ils vont arriver au CP ils vont se dire « Mais, mais qu'est-ce que cela veut dire ? Je sais pas ». On le sent bien quand on parle de « *Dreieck* », « *Viereck* »... et cetera, si moi je dis pareil en alsacien « *Vireck* », « *Drieck* » et machin quand je leur demande ce que c'est un « triangle » ils ne savent pas. (une enseignante citée par Lerat, 2021 : 182-183).

Toutes les écoles maternelles *ABCM Zweisprachigkeit* ne proposent pas de continuité du dispositif à l'école élémentaire. Certains élèves devront donc suivre des enseignements en langue française en classe de CP dans une école publique ou privée ailleurs, après une scolarisation chez *ABCM Zweisprachigkeit*.

Cette autre enseignante dialectophone de l'école maternelle de Saverne (école ne faisant pas partie des trois sites pilotes) explique qu'elle se base pour l'étude d'un son sur la langue française. Le vocabulaire des élèves étant restreint en alsacien, c'est donc sur les mots en français proposés par les élèves que l'enseignante dit s'appuyer afin d'étudier

un son. Par ailleurs, elle explique également que c'est une difficulté pour elle de travailler un son alsacien complexe. Donc elle dit introduire le lien entre le son et la lettre à l'aide de la langue française. Ainsi, lorsqu'elle introduit une lettre, « a » par exemple, les élèves mentionnent de nombreux exemples sur lesquels elle pourra s'appuyer tandis que sa collègue - qui enseigne en allemand - ne pourra pas autant détailler ce lien entre la lettre et le son car les exemples allemands seront beaucoup moins importants (Lerat, 2021 : 182-183).

## 9. L'allemand et le dialecte se complètent

La définition de la langue régionale en vigueur dans l'académie de Strasbourg repose sur une vision diglossique selon laquelle le standard allemand constituerait la variété 'haute' utilisée pour l'écrit et les parlers dialectaux la variété 'basse' réservée essentiellement à l'oralité, induisant ainsi une complémentarité de ces deux variétés dans l'enseignement (Huck & Geiger-Jaillet, 2020, 1-3). La circulaire du 27 décembre 2007 du Ministère de l'Éducation nationale (MEN) préconise d'ailleurs la prise en compte de « la diversité des registres linguistiques » :

[...] les dialectes alémaniques et franciques constituent la langue véhiculaire de certains usages personnels, sociaux et de pratiques culturelles ; l'allemand standard est la langue de référence de tous les dialectes de l'espace considéré (à l'exception du luxembourgeois). (MEN 2008)

Au niveau pédagogique, la publication *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues* (Huck / Laugel / Laugner 1999) fait toujours référence pour l'enseignement de l'alsacien en comparaison avec l'allemand. Cependant, il manque une étude d'impact d'utilisation de cet excellent ouvrage. C'est dans cette perspective que les écoles *A.B.C.M Zweisprachigkeit* proposent depuis 2017, en maternelle, un enseignement en immersion paritaire alsacien - allemand.

Le corps enseignant des écoles *A.B.C.M Zweisprachigkeit* adhère également au concept de complémentarité de l'allemand et de l'alsacien

en raison de leur proximité linguistique. Ainsi, une enseignante (voir ci-dessous) accepte plusieurs variantes langagières :

Non, c'est pas, c'est pas une difficulté ... les enfants même s'ils répondent en al... par exemple chez les petits ou chez les moyens, quand on va compter en alsacien je vais dire « *èns, zwei, drèi* » même si eux ils disent « *eins, zwei, drei* » moi je vais dire « *èns, zwei, drèi* » et c'est pas grave, [...] ils ont compris que le lien..., que c'est assez proche finalement. (une enseignante citée par Lerat 2021: 235-236)

Cette enseignante est référente pour l'alsacien, mais elle fait comprendre aux enfants l'intercompréhension entre l'allemand standard et sa propre variante dialectale<sup>4</sup>.

L'apprentissage simultané de l'alsacien et de l'allemand ne semble pas représenter une difficulté non plus pour les élèves, d'après les dires des enseignants. Tout au contraire, ils le considèrent comme un avantage :

Il y a beaucoup d'élèves qui ont l'alsacien à la maison, pour l'allemand c'est une aide. (une enseignante citée par Lerat 2021: 224)

Cette complémentarité linguistique est doublée de celle qui est pédagogique puisque les deux enseignantes par classe travaillent par binôme, respectivement en alsacien et en allemand :

Si c'est des difficultés d'ordre vraiment pédagogique, je vais m'orienter vers ma collègue binôme qui travaille avec moi dans la même classe avec les mêmes enfants comme ça on peut échanger sur les difficultés de l'enfant, sur ... notre manière de travailler avec lui. Si c'est encore trop compliqué je vais échanger avec mes autres collègues de l'école pour avoir un regard extérieur. (une enseignante citée par Lerat 2021: 247)

La double complémentarité langagière et pédagogique est renforcée par les aides maternelles parlant l'alsacien. En ce sens, elle est un

---

4. Geiger-Jaillet / Rudio (2016 : 329) donnent également quelques exemples de syntaxe en allemand standard et en dialecte pour montrer la complémentarité linguistique favorable à l'intercompréhension.



moyen d'augmenter l'intensité d'exposition germanophone et constitue un soutien à la langue dite faible, ici l'allemand standard et ses variantes dialectales alsaciennes (cf. aussi Prost 2021).

## 10. Conclusion

Si aujourd'hui l'allemand et l'alsacien sont enseignés dans ces écoles *ABCM Zweisprachigkeit*, c'est parce que l'association est convaincue de la triple complémentarité dialecte - allemand standard - français :

La langue régionale d'Alsace et de Moselle étant les dialectes franciques et alémaniques et la forme écrite de ces dialectes étant le *Hochdeutsch*, le bilinguisme tel qu'il est développé dans les écoles ABCM est par conséquent un bilinguisme français-allemand (*A.B.C.M. Zweisprachigkeit*, s.d.).

Les enseignants s'accordent à dire que, depuis l'introduction du dispositif immersif complet et grâce à l'enseignement en alsacien, les élèves auraient perdu leurs inhibitions et leurs craintes de faire des erreurs. De plus, ils relèvent que les enfants de ces classes ont augmenté leur compétence de compréhension en allemand et en alsacien par rapport à ceux des classes comparables des années précédentes, grâce au bain linguistique. Ces constats méritent des recherches futures.

En ce qui concerne les élèves et les parents, les enseignants n'ont pas constaté de réactions particulières, sinon positives, lors de l'introduction de l'alsacien :

Ils ont vraiment pas tilté, c'était assez curieux. Quand je l'ai dit d'ailleurs au conseil d'école les parents m'ont regardé et ont dit „Euh – zéro réaction“. (une enseignante et directrice d'école citée par Walkowiak 2018 : 108)

Un enseignant indique que les élèves commenceraient à développer une conscience linguistique :

*Was ganz interessant ist für Kinder, das haben die Eltern gesagt. Das ist ganz interessant. Bis jetzt war es so, dass die Kinder, wenn sie eine andere Sprache gehört haben, als Französisch, ist es Deutsch gewesen. Wenn Kinder Italienisch*

*gehört haben, ist es auch Deutsch gewesen. Wenn sie Englisch gehört haben, ist es auch Deutsch gewesen. Jetzt gibt es aber eine andere Sprache, jetzt gibt es Deutsch, Elsässisch und dann noch Französisch in der Schule. Jetzt haben sie schon begriffen, dass es eine andere Sprache ist.* (un enseignant cité par Walkowiak 2018 : 98)

Avec le dispositif d'immersion complète dans les écoles bilingues *ABCM Zweisprachigkeit*, l'alsacien trouve une place au centre de l'enseignement. Nos enquêtes constituent les premières recherches dans ce domaine. Elles nous ont permis de mieux situer l'impact des différentes langues au niveau des représentations de la communauté enseignante. Elles sont une première étape dans notre projet PILE qui vise une évaluation qualitative et quantitative du dispositif d'immersion complète d'*ABCM Zweisprachigkeit*.

## Bibliographie

Académie de Strasbourg (2018) *Convention opérationnelle portant sur la politique régionale plurilingue dans le système éducatif en Alsace. Période 2018-2022*. [http://bilinguisme68.haut-rhin.fr/wp-content/uploads/2018/09/20181205\\_convention\\_2018-2022\\_signe%CC%81e.pdf](http://bilinguisme68.haut-rhin.fr/wp-content/uploads/2018/09/20181205_convention_2018-2022_signe%CC%81e.pdf)

ALA (Atlas Linguistique d'Alsace) (2009) Archives numérisées du Département de Dialectologie alsacienne et mosellane de l'Université de Strasbourg. Site <http://ala.u-strasbg.fr>.

Association A.B.C.M. Zweisprachigkeit (s.d.) La pédagogie du bilinguisme dans les écoles A.B.C.M. Zweisprachigkeit, sur le site Internet de l'association : <https://www.abcmzwei.eu/la-pedagogie-du-bilinguisme-dans-les-ecoles-abcm-zweisprachigkeit/>

Bothorel-Witz, Arlette (2008) Le plurilinguisme en Alsace : Les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 41-63.

Borg, Simon (2003) Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research into what language teachers think, know, believe and do, *Language Teaching* n 36, avril 2003, 81-109.

Boutet, Dominique (2010) Structuration physiologique de la gestuelle : Modèle et tests, *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, (42), 77-96. DOI : 10.4000/lidil.3070

Brossard, Alain / Brossard (dir.) (1984) *La communication non verbale*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.

Castellotti, Véronique / Moore, Danièle (2002) *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

Comité Fédéral pour la langue et la culture régionales en Alsace et en Moselle germanophone (s.d.) : L'enseignement de l'allemand à raison de 3h par semaine. En ligne sur le site du Comité : <https://www.alsace-lorraine.org/images/pdf/troisheures.pdf>

Faucompré, Chloé / Putsche, Julia (2017) Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langue face à l'enseignement en région frontalière. *Bulletin VALS-ASLA, Spécial*, 227-238.

Feussi, Valentin / Joanna Lorilleux, Joanna (dir.), (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter) disciplinaires*. Paris: L'Harmattan.

Forlot, Gilles (2006) Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants-professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche, *Revue de Recherche en Education* n 38, 123-140. [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2006\\_num\\_38\\_1\\_1274](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2006_num_38_1_1274)

Geiger-Jaillet, Anemone (2006) Sprachattitüden zukünftiger bilingualer Lehrkräfte im Elsass. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 4, 349-377.

Geiger-Jaillet, Anemone / Rudio, Sabine (2016) Pratique dialectale et construction de la langue allemande dans le contexte scolaire en Alsace (Première partie), *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 32, sept. 3/2016, 319-337.

Guimelli, Christian (1999) *La pensée sociale*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?

Huck, Dominique/ Laugel, Arlette/ Laugner, Maurice (1999) *L'élève dialectophone en Alsace et ses langues. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones à l'école primaire*. Strasbourg : Oberlin.

Hintenoch-Haas, Martine (2014) *Les aides-maternelles et la langue régionale: étude préliminaire dans une école bilingue paritaire ABCM Zweisprachigkeit* [Master Métiers de l'Education et de la Formation EBI Enseignement Bilingue Immersif]. Perpignan: UPVD. [Master non publié].

Huck, Dominique / Geiger-Jaillet, Anemone (2020) *Quelle « langue régionale » enseigne-t-on à l'école en Alsace, l'allemand et/ou l'alsacien ? Cahiers du GEPE, 12.* En ligne : <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3634>.

Huck, Dominique / Erhart, Pascale (2020) « Enseigner l'alsacien. Mais 'lequel' ? Forlot, Gilles (dir.) ; Ouvrard, Louise (dir.) 2020. *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées.* Nouvelle édition. Paris : Presses de l'Inalco, 203-217. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesinalco.40069>.

Huck, Dominique (rapporteur) (2003) Enquête sur l'usage du dialecte dans les classes et sections maternelles du département du Bas-Rhin. Rapport de synthèse (Mai 1990). Sous-commission départementale Allemand – Langue et cultures régionales. Groupe de travail école maternelle. Publié in: *Colloque sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale, en Alsace.* Strasbourg, Guebwiller, mars 2003 (Actes en ligne, partie V Le dialecte à l'école, 21-42, <https://bilinguisme6768.onlc.fr/3-Colloque-des-21-et-22-mars-2003.html>).

IFOP (2020) Enquête sur la question régionale en Alsace. En ligne : <https://www.ifop.com/publication/enquete-sur-la-question-regionale-en-alsace/>

Jacky, Myriam (2020) Situation sociolinguistique alsacienne et compréhension du projet éducatif dans une école bilingue : représentations linguistiques et historiques chez des élèves de cycle 3. Mémoire de Master 2. Université de Corse et ISLRF.

Jaeckle, Jean (2002) *Les représentations de la langue allemande chez les enfants des CM2 des classes bilingues (écoles de Hoenheim et de Wolfisheim),* mémoire de maîtrise, Université Marc Bloch – Strasbourg II, Département de dialectologie, octobre 2002, vol.1 : *le corpus*, vol.2 : *L'analyse du corpus*.

Kallenbach, Christiane (1996) *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken.* Tübingen : Narr.



Kliwer, Annette (2005) *Unterricht entgrenzen – Interregionale Ansätze in Pfalz und Elsass*. Landau: Knecht Verlag.

Lerat, Apolline (2022) *Transmission des langues régionales d'Alsace en école maternelle immersive*. Freiburg: Pädagogische Hochschule (mémoire de master).

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2008) : *Langues régionales : Programmes de langues régionales pour l'école primaire*. Arrêté du 27-12-2007. Publié dans le BOEN n 3 du 17-01-2008. (« Annexe : Fonctions langagières »). <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/3/MENE0773513A.htm>

MENJS (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports) (2021). *Être professeur des écoles - Devenir enseignant*. Sur Devenir enseignant: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html>

Moore, Danièle (2001) (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Crédif/ Didier.

Marchal, Anita (2001) *Place du dialecte dans l'enseignement de la langue régionale* [document interne].

Morgenstern, Aliyah (2014) "Children's multimodal language development." In : Christiane Fäcke (ED.). *Manual of language acquisition*. Berlin/Boston: De Gruyter, 123-142.

Muller, Nathalie / De Pietro, Jean-François (2001) Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In: Moore, Danièle (ed): *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier / Crédif, 51-64.

OLCA / EDInstitut (2012) *Etude sur le dialecte alsacien*, [https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude\\_linguistique\\_olca\\_edinstitut.pdf](https://www.olcalsace.org/sites/default/files/documents/etude_linguistique_olca_edinstitut.pdf)

Perrin, Mélanie (2006) *La place de l'alsacien dans les représentations des futurs professeurs des écoles bilingues* [Maîtrise en Sciences de l'éducation]. Strasbourg : Université Louis Pasteur. (non publié).

Prost, Joan Jaume (2012) Transcription de la Conférence « A.T.S.E.M. en classe bilingue, quatre mots pour un défi », 26eme Rencontre inter-régionale / Colloque de la FLA.R.E.P. 27-29 octobre 2012, *Devenir bilingue, quand l'école délie les langues*. Plestin-les Grèves. Retranscription disponible à l'adresse : <http://fr.scribd.com/doc/164181263/ATSEM-en-Classe-Bilingue>

Putsche, Julia (2011) *Spracheinstellungen von Grundschülerinnen und Grundschülern in einer Grenzregion: Qualitative Untersuchung in zwei paritätisch unterrichteten ersten Klassen mit Zielsprache Französisch*. Bern: P. Lang.

Putsche, Julia (2020) Enseigner dans une visée transfrontalière : L'enseignant de langue comme passeur d'une langue-culture à l'autre. Retours réflexifs et état des lieux d'une recherche frontalière. In Nikol Dziub (2020) *Le transfrontalier : Pratiques et représentations* 95-113.

Py Bernard (2004) Pour une approche linguistique des représentations sociales. In : *Langages*, 38e année, n 154, 2004. Représentations métalinguistiques ordinaires et discours. pp. 6-19; doi : <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.943>

Réseau Canopé (2015) *Des modalités particulières d'apprentissages*. Formations dans le cadre des programmes maternelles de 2015. En ligne sur le Réseau Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/programme-maternelle-2015/3-specificites/des-modalites-particulieres-dapprentissage.html>.

SE-Unsa. [Syndicat des enseignants] (2017) *Enquête du SE-Unsa Enseigner dans le bilingue dans les écoles d'Alsace. Exploitation des résultats - Pistes prospectives - Revendications*. En ligne : [http://se-uns67.net/wp-content/uploads/2017/11/Enquête-bilinguisme\\_intégrale-1.pdf](http://se-uns67.net/wp-content/uploads/2017/11/Enquête-bilinguisme_intégrale-1.pdf).

Université de Strasbourg / LILPA (2020) *Colloque Jeunes Chercheurs Représentations*, du 3 au 5-12-2020, webconférences en ligne: <http://www.canalc2.tv/video/15681>.

Walkowiak, Winona (2018) *Immersioner Unterricht in A.B.C.M Grundschulen im Elsass unter Berücksichtigung der elsässischen Mundart. Eine Umfrage unter Lehrpersonen*. Karlsruhe Pädagogische Hochschule (mémoire de fin d'études).

Winkler, Karine (2013) *Enseigner le dialecte alsacien en maternelle dans une école ABCM Zweisprachigkeit. Un atout pour l'apprentissage de l'allemand aux cycles 2 et 3*. Master Métiers de l'Education et de la Formation EBI Enseignement Bilingue Immersif. Perpignan : UPVD. [Master non publié].