

THÈSE

présentée par :

Valérie FIALAIS

soutenue le 18 janvier 2019

En vue de l'obtention du grade académique de :

Docteur de l'Université de Strasbourg et de la Goethe Universität

Discipline/ Spécialité : Sciences du Langage

**Le modèle d'immersion réciproque en question :
enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort**

**Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus:
Zweisprachig unterrichten in New York und
Frankfurt/Main**

THÈSE dirigée par :

Madame HÉLOT Christine
Monsieur ERFURT Jürgen

Professeure des Universités Émérite, Université de Strasbourg
Professeur, Goethe Universität, Frankfurt/Main

RAPPORTEURS:

Madame BUDACH Gabriele
Monsieur MEHLEM Ulrich

Professeure, Université du Luxembourg
Professeur, Goethe-Universität Frankfurt/Main

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Monsieur SPILLER Roland
Madame VELASCO Patricia
Madame YOUNG Andrea

Professeur, Goethe Universität, Frankfurt/Main
Professeure, CUNY, Queens College, New York
Professeure, Université de Strasbourg

« On dit que ce sont nos choix qui font de nous ce que nous sommes. » Dans Tijuana straits (2011) de Kem Nunn

Résumé

Ce travail, dont le titre est : Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort / Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus: Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main, a pour objectif de répondre à la problématique suivante : Comment la conceptualisation du modèle d'enseignement bilingue d'immersion réciproque influence les pratiques éducatives (didactiques et pédagogiques) des enseignants et les productions langagières des enfants, et pourquoi ?

Afin de répondre à cette question, j'ai choisi d'étudier un modèle bilingue spécifique, le modèle bilingue d'immersion réciproque (ou « Two-Way-Immersion ») qui, dans la façon dont il intègre deux groupes d'élèves locuteurs de différentes langues qui apprennent les uns des autres, m'a semblé reposer sur une conceptualisation de l'enseignement bilingue dépassant une vision monolingue de ce dernier. Je montrerai dans la thèse, qu'en réalité, un même modèle peut se décliner différemment selon les choix didactiques et pédagogiques et selon les contextes de sa mise en œuvre et que seule une analyse approfondie peut permettre d'en révéler toute la complexité. À cette fin, j'ai observé des classes bilingues à New York et à Francfort, classes qui ont ensuite constitué mon terrain d'étude.

La thèse est organisée en 5 chapitres. Le premier chapitre propose un passage en revue de la littérature scientifique sur l'enseignement bilingue dans divers contextes. Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche que j'ai choisi d'utiliser pour explorer la complexité de mon objet de recherche. Les deux chapitres suivants proposent une analyse sociolinguistique de chaque contexte, New York (3) et Francfort (4). Le dernier chapitre, (5), est consacré à l'analyse des données récoltées (des entretiens, des observations de séances, des documents d'élèves et divers documents pédagogiques). Mon objectif, dans ce chapitre, est de montrer comment les orientations influencent les choix didactiques et pédagogiques des enseignants et ont un impact sur les pratiques de classe.

Mots-clés : sociolinguistique, didactique des langues, immersion réciproque, politique linguistique Un Maître/Une Langue, New York, Francfort, enseignement bilingue, pratiques langagières orales, translanguaging.

Summary

In order to reply to this question, I chose to study a specific bilingual model, that of two-way immersion, in that it integrates two groups of children speaking different languages who learn from one another, and therefore seemed, in my view, to be based on a conceptualisation of bilingual teaching which went beyond a monolingual vision of the latter. I will demonstrate in this thesis that in reality the same model can be broken down into different versions, according to didactical and pedagogical choices and according to the context of its implementation, and that in fact, only an in-depth analysis can reveal the full extent of the complexity. With this in mind, I observed bilingual classes in New York and in Frankfurt, which provided the material for my field of study.

This thesis consists of five chapters. The first chapter presents a summary of the scientific literature on bilingual teaching in diverse contexts. The second chapter is devoted to the research methodology that I chose to use in order to explore the complexity of my research project. The two chapters which follow offer a sociolinguistic analysis of each context, New York (3) and Frankfurt (4). The final chapter (5), is devoted to the analysis of collected data (interviews, observations of sessions, the pupils' learning material and various pedagogical documents). My goal, in this chapter, is to show how orientations have an effect on the didactical and pedagogical choices of the teachers and therefore an impact on the practices in class and on the experience of the young learners enrolled in a bilingual program.

Keywords: sociolinguistics, language didactics, two-way immersion, linguistic policy One Teacher-One Language, New York, Frankfurt, bilingual teaching practices, oral language production, translanguaging

Zusammenfassung

Leitfrage dieser Arbeit mit dem Titel « Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort/ **Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus : Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main** » ist:

Wie und warum beeinflusst das Two-Way-Immersion-Modell die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen (didaktisch und pädagogisch) und die sprachliche Produktion der Kinder?

Zum Zwecke der Beantwortung dieser Frage habe ich eine empirische Untersuchung des bilingualen Unterrichtsmodells der sogenannten « Two-Way-Immersion » (oder reziproken Immersion) unternommen, indem ich bilinguale Klassen in New York und Frankfurt beobachtet und in großem Umfang Daten gesammelt habe (Interviews, Unterrichtsbesuche, Dokumente von SchülerInnen wie auch pädagogische Dokumente, die im letzten Teil der Arbeit detailliert untersucht werden).

Als Germanistin qua Ausbildung bin ich seit 1995 verantwortlich für den Deutschunterricht in einer *école maternelle* (Alter der Schüler: 3 bis 6 Jahre) und bin beteiligt daran, bilinguale Projekte im Elsass zu gründen. In seinen Anfangsjahren war das elsässische Modell paritätisch, d.h. es basierte auf zwei Lehrpersonen für zwei Sprachen – jede Lehrperson lehrte ihre und nur ihre Sprache. Dieses Modell verlangte von den SchülerInnen, permanent einsprachig in einer der beiden Sprachen zu funktionieren, ohne „die Sprachen zu mischen“, auch wenn von ihnen erwartet wurde, dass sie sich bilingual entwickeln. Das hatte nicht zuletzt zur Folge, dass die Kinder im Alter von vier Jahren sich an den „Deushtagen“ sehr unwohl fühlten und kaum sprachen. Es war nicht möglich, sie über ihre Lernprozesse reflektieren zu lassen, wenn sie dazu nicht ihre Familiensprache verwenden durften.

Nachdem ich auf diese Art und Weise 12 Jahre lang unterrichtet hatte, habe ich vor dem Hintergrund meiner Erfahrung entschieden, selbst zwei Sprachen zu unterrichten, was nach mehrfachem Insistieren von den InspektorInnen akzeptiert wurde. Zwar unterrichtete ich weiter einen Tag Deutsch und einen Französisch,

konnte aber nun Brücken zwischen den Sprachen schlagen. Im Rahmen meiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung habe ich mir die folgenden Fragen gestellt: ähnelt meine alltägliche Erfahrung in einem bilingualen Projekt der in anderen Kontexten mehrsprachiger Bildung? Wenn man von bilingualer Erziehung spricht, von welcher Art von Bildung ist dann genau die Rede? Ist bilinguale Erziehung effizient? Was sind die täglichen Erfahrungen von Erzieherinnen, die in anderen bilingualen Modellen arbeiten? Gibt es ein Modell, das SchülerInnen integriert, deren familiäre Mehrsprachigkeit sich von der schulischen Mehrsprachigkeit unterscheidet, also gerade diejenige Mehrsprachigkeit, die meist marginalisiert und stigmatisiert wird, selbst in bilingualen Klassen (Hélot, 2007 : 9 ; 45)?

Vor diesem Hintergrund habe ich mich mit der Forschung zu unterschiedlichen bilingualen Modellen in verschiedenen Gesellschaften auseinandergesetzt. Jedes dieser Modelle ist in einem spezifischen historischen, politischen und soziolinguistischen Kontext verankert. Das Verhältnis zwischen den beteiligten Sprachen ist häufig ungleich und dementsprechend werden die unterschiedlichen individuellen Mehrsprachigkeiten auch unterschiedlich bewertet und wertgeschätzt. Die schulische Mehrsprachigkeit spielt eine Rolle in der Reproduktion von Ungleichheiten. Im 21. Jahrhundert sollte die Schule nicht nur den Sprachenunterricht überdenken, sondern auch die sprachliche Erziehung der Kinder unter Einbezug der Schulsprachen, der unterrichteten Sprachen und der Repertoires der Kinder, um die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Problem zu betrachten.

Aus diesem Grund habe ich ein spezifisches bilinguales Modell als Fallstudie gewählt. Das „Two-Way-Immersion“-Programm erhebt den Anspruch zwei Gruppen von SchülerInnen auf eine Art und Weise zu integrieren, die nicht in einer monolingualen Vision mehrsprachiger Erziehung verhaftet bleibt. In der vorliegenden Arbeit zeige ich, dass ein Modell in Abhängigkeit von didaktischen und pädagogischen Entscheidungen und in Abhängigkeit des sozialen Kontexts seiner Verwirklichung sehr verschiedene Formen annehmen kann und dass nur eine profunde Analyse diese Komplexität aufzeigen kann. Hieraus ergibt sich die eingangs formulierte Fragestellung, inwiefern das Two-Way-Immersion-Modell selbst

dann didaktische und pädagogische Entscheidungen und die sprachliche Produktion der SchülerInnen beeinflusst.

Diese übergeordnete Fragestellung lässt sich also in den folgenden drei Forschungsfragen differenzieren:

1. Welche Konzeption bilingualen Unterrichts liegt der Umsetzung des Two-Way-Immersion-Programms in den beiden Kontexten in New York und in Frankfurt zu Grunde?
2. Welche didaktischen und pädagogischen Entscheidungen treffen die LehrerInnen in den beiden Forschungskontexten im Rahmen dieses Modells?
3. Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen Verwirklichungen des Two-Way-Immersion-Modells auf die sprachliche Produktion der Kinder?

Die Arbeit gliedert sich in 5 Kapitel. Das erste Kapitel enthält eine kritische Darstellung des Forschungsstandes zum bilingualen Unterricht in verschiedenen Kontexten. Zunächst präsentiere ich die unterschiedlichen Definitionen von bilinguaem Unterricht, bevor ich kurz die Geschichte der bilingualen Erziehung in Kanada darstelle, da die dortigen Verhältnisse direkten Einfluss auf die beiden von mir untersuchten Kontexte (USA und Deutschland) gehabt haben. Mein Ausgangspostulat ist, dass bilingualer Unterricht Lernen *in* zwei Sprachen bedeutet und nicht das Lernen einer zweiten Sprache. Die Pädagogik mehrsprachigen Unterrichtens und des Sprachenunterrichts müssen klar unterschieden werden, weil sie nicht die gleichen Ziele haben: mehrsprachige Bildung hat als Ziel die Entwicklung einer bilingualen Identität.

Die Formen bilingualen Unterrichts und ihre Entwicklung sind immer eng mit der politischen, sozialen und kulturellen Geschichte ihres Kontexts verwoben. In Kanada sind es vor allem die Forderungen Frankophoner in einem anglophonen Raum, die den bilingualen Unterricht vorangebracht haben. In den USA sind seit Beginn der Immigration bilinguale Unterrichtsmodelle dokumentiert, die jedoch nach dem Ersten Weltkrieg einen Rückgang verzeichnet haben, bevor es in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zu einer Erneuerung kam. In Deutschland haben sich

sehr unterschiedliche Formen bilingualer Erziehung gebildet, die eng mit den Migrationsbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg und den ökonomischen Beziehungen zu den Herkunftsländern in Zusammenhang stehen.

Im Allgemeinen fordern GegnerInnen mehrsprachiger Bildung die sprachliche Einheit der Nation und sind Immigration gegenüber häufig feindlich eingestellt. Die Befürworter bilingualen Unterrichts sind vor allem transnationale Familien, die sich wünschen, eine Herkunftssprache zu erhalten und/oder ihre Kinder für eine sprachlich und kulturell heterogene Welt zu rüsten.

Die unterschiedlichen Formen bilingualer Erziehung werden dargestellt, um die Ziele und das Funktionieren des Two-Way-Immersion-Modells besser darstellen zu können. Dieses unterscheidet sich von anderen Modellen dadurch, dass es den beiden beteiligten Sprachen den gleichen Status gibt. Es fasst in einer Klasse Kinder einer Minderheitensprache zusammen, die die Mehrheitssprache lernen wollen und umgekehrt Kinder der Mehrheitssprache, die eine Minderheitssprache lernen wollen. Beide Sprachen sind Zielsprachen und Unterrichtssprachen. Je nach Fall findet man ein oder zwei LehrerInnen, alleine oder im Tandem und der Übergang von einer Sprache zur anderen kann in unterschiedlichen Rhythmen stattfinden (mehrmals pro Tag, täglich oder wöchentlich).

Das im Englischen als OPOL, One Person – One Language (im Französischen Une Personne – Une Langue (UPUL) oder Prinzip Grammont-Ronjat), bekannte Modell wurde im Kontext sprachlich gemischter Familien entwickelt und wird auch im Bildungskontext weiterhin sehr häufig gewählt. Es wird in der neueren Forschung (z.B. zum Translanguaging) in Frage gestellt, die gegen die Ideologie der Einsprachigkeit argumentiert. Zum Abschluss des Kapitels wird eine spezifische Form bilingualen Unterrichts vorgestellt: diejenige des Tandems, d.h. von zwei LehrerInnen, die gleichzeitig in einer Klasse unterrichten, wie sie in der von mir untersuchten Frankfurter Schule praktiziert wird.

Das zweite Kapitel ist den Forschungsmethoden gewidmet. Ein wichtiger Aspekt sind hierbei Position und Perspektive der ForscherInnen, wobei es in meinem Fall darum geht, wie meine lange berufliche Erfahrung den Ablauf der Forschung

beeinflusst. Anschließend stelle ich die beiden Forschungsterrains vor und erkläre, wie ich die Daten gesammelt habe und um welchen Typ von Daten es sich handelt.

Kapitel drei und vier sind identisch strukturiert und enthalten eine soziolinguistische Analyse des Two-Way-Immersion-Modells in den beiden analysierten Kontexten, New York (Kapitel 3) und Frankfurt (Kapitel 4). Hierbei berücksichtige ich alle für die Schaffung, Konzeptionalisierung und Realisierung der beiden Projekte relevanten AkteurInnen.

Die öffentliche Schule in Brooklyn/New York, in welcher ich in den Jahren 2013 und 2014 forschen konnte, verfügt über einen Two-Way-Immersion-Zweig in Französisch und Englisch, den ca. ein Drittel der knapp 1000 SchülerInnen frequentierten. Die Schule wurde erst 2007 auf Druck von Eltern in einem Viertel gegründet, das auf Grund seines hohen Anteils französischer Bevölkerung auch „Klein-Paris“ genannt wird. Die Schulleitung hat die Kompetenz, SchülerInnen für den bilingualen Zweig auszuwählen und verfügt über ausgesprochen große Autonomie in der Organisation des Unterrichts. In den jüngeren Klassen wird das Modell „Ein Lehrer – zwei Sprachen“ vorgezogen. Erst im *second grade* (Alter 7-8) wird das OPOL-Modell angewendet, jedoch nicht im Tandem.

In der deutsch-italienischen bilingualen Grundschule in Frankfurt können wir im Hinblick auf die Wahl der Lehrkräfte feststellen, dass in allen drei beobachteten Klassen alle Lehrerinnen beide Sprachen sprechen und verstehen, in denen unterrichtet wird. Dies ist von großer Bedeutung. Die Forschung (siehe z.B. Amrein & Peña 2000: 124) hat gezeigt, dass in Fällen, wo die Lehrpersonen nur eine von zwei unterrichteten Sprachen verstehen, eine Asymmetrie entsteht, die insbesondere eine Hälfte der SchülerInnen negativ beeinflusst. Die Lehrperson ist in solchen Fällen nicht in der Lage, die Sprache zu wechseln oder zu übersetzen, wie es eine zweisprachige Lehrperson kann. Dies trifft auch in Situationen zu, in denen offiziell das Prinzip OPOL zum Tragen kommt und die zweisprachigen Lehrpersonen vorrangig mit je einer Sprache assoziiert werden, denn es konnte beobachtet werden, dass diese dennoch auf bewusste oder unbewusste Weise auf beide Sprachen zurückgreifen. Sie bringen Unterrichtsstrategien zum Einsatz, die mehrsprachigen Lehrpersonen vorbehalten sind, wie z.B. eigene Hilfsübersetzungen.

Ebenso können sie Paraphrasierungen und Reformulierungen der SchülerInnen in der zweiten Sprache verstehen und in der ersten Sprache beantworten.

Das letzte Kapitel (5) widmet sich der Analyse der gesammelten Daten unter der Fragestellung, wie die auf der Makroebene getroffenen Entscheidungen didaktischer (OPOL), politischer und ökonomischer Natur die didaktischen und pädagogischen Entscheidungen der LehrerInnen beeinflussen und einen Einfluss auf die Sprachpraxis in der Klasse und die schulischen Erfahrungen der SchülerInnen haben.

Zunächst richtet sich die Aufmerksamkeit auf den institutionellen Rahmen und die Frage, wie die Lehrpersonen die Wahl des Two-Way-Immersion-Modells im Zusammenhang mit ihren Vorstellungen von bilinguaem Unterricht auslegen. Im Anschluss analysiere ich, wie das Modell in den Klassen umgesetzt wird und stelle drei Formen der Kopräsenz von Sprachen fest. Drittens untersuche ich, welchen Handlungsspielraum die sprachliche Bildungspolitik, die die OPOL-Strategie vorsieht, den Lehrpersonen lässt. In den Fällen, wo der bilinguale Unterricht zwei Lehrpersonen vorsieht, stellt sich die häufig delikate Frage nach der Form ihrer Zusammenarbeit.

Diese Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, dass jedes Kind, wenn es in den Genuss einer bilingualen Schulerziehung gekommen ist, wie Hoffmann sagen kann: „Ich bin die Summe meiner Sprachen – die Sprache meiner Familie und meiner Kindheit, der Bildung und der Freundschaft, der Liebe und einer riesigen Welt im Wandel.“

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes plus sincères remerciements à mes directeurs de recherche, Madame la Professeure des Universités Christine Hélot, sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour et Monsieur le Professeur des Universités Jürgen Erfurt qui a accepté de suivre ce projet et m'a si chaleureusement accueillie au sein de son équipe de recherche. Merci pour votre soutien, vos conseils et l'intérêt que vous avez porté à l'égard de mon travail tout au long de ce projet de recherche. Grâce à vous, j'ai pu mener ce travail de recherche qui m'a passionnée et fait redécouvrir mon métier d'enseignante bilingue en Alsace.

J'exprime également ma profonde gratitude à mes professeur.e.s Gabriele Budach, Ulrich Mehlem, Roland Spiller, Patricia Velasco et Andrea Young, qui ont accepté de faire partie de mon jury et me font l'honneur de lire ce travail et de venir en discuter avec moi lors de la soutenance.

Je tiens aussi à remercier très sincèrement toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée durant cette recherche doctorale :

- La professeure Ofelia García qui m'a accueillie dans son séminaire de recherche au Graduate Center de l'Université CUNY, à New York,
- La professeure Carol Benson qui m'a donné la possibilité de présenter une partie de mes recherches à l'Université Columbia de New York,
- Dr. Fabrice Jaumont, grâce à qui, j'ai pu apporter une petite contribution à la « Révolution Bilingue » en marche à New York,
- Les enseignantes, l'équipe éducative, les élèves ainsi que les parents des trois classes que j'ai observées, qui m'ont accueillie si généreusement,
- Le groupe de chercheur.e.s qui ont écrit leur thèse sous la direction de la professeure Christine Hélot à Strasbourg : Timea, Angélique, Eloise, Büşra, Pascale, Yan-Zhen et Ernest. Merci pour votre soutien, particulièrement durant les dernières semaines,

- Le groupe de chercheur.e.s travaillant sous la direction du professeur Jürgen Erfurt : Anna, Marie et Reseda pour leur aide et leur soutien dans faille, Manuela, Mona, Ludovic, Peter, Atobe, Tatjana, Ulli et Hélène pour leur accueil dans ce deuxième chez-moi et avec qui j'ai pu échanger lors des séminaires de recherche,
- Messieurs les Inspecteurs de l'Education Nationale de Strasbourg 6 : Christophe Gleitz qui m'a soutenue et permis d'obtenir un congé formation pour me consacrer à ma recherche et Bernard Rollet qui m'a fait confiance et laissé carte blanche dans mon travail,
- Mon directeur Eric Ménestrier et mes collègues et amies qui me soutiennent depuis tant d'années, mes élèves et leurs parents, qui m'encouragent et me soutiennent,

Enfin tous mes amis, tous ceux que je ne peux nommer mais qui savent que je leur dois une reconnaissance « indéfectible », toutes les rencontres extraordinaires que j'ai faites grâce à ce travail (à Francfort, New York et ailleurs), celles de longue date (mes proches, mes amis, ma famille) et les plus récentes

Merci à vous,

Table des matières

RESUME	2
SUMMARY	3
ZUSAMMENFASSUNG	4
REMERCIEMENTS	10
TABLE DES MATIERES	13
LISTE DES TABLEAUX	17
LISTE DES FIGURES	18
INTRODUCTION	21
CHAPITRE 1 REVUE DE LITTERATURE : LES RECHERCHES SUR L'ENSEIGNEMENT	
BILINGUE	31
1.1	L'EDUCATION BILINGUE, TENTATIVE DE DEFINITION 32
1.2	HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE 36
1.2.1	<i>L'enseignement bilingue au Canada : Revue synthétique</i> 37
1.2.2	<i>Histoire de l'enseignement bilingue aux États-Unis</i> 45
1.2.3	<i>Histoire de l'enseignement bilingue en Allemagne</i> 56
1.3	LES RECHERCHES SUR LES DIFFERENTES MODALITES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE : « UNE DIVERSITE DECONCERTANTE » ? 67
1.3.1	<i>Les différents types d'enseignement bilingue et les problèmes de dénomination</i> 68
1.3.2	<i>Le modèle bilingue d'immersion réciproque</i> 75
1.4	LES POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES ET ENSEIGNEMENT BILINGUE 86
1.4.1	<i>De la famille à l'école</i> 88
1.4.2	<i>Nouvelles perspectives de recherche dans le domaine des politiques linguistiques éducatives</i> 92
1.5	LES RECHERCHES SUR LA PEDAGOGIE BILINGUE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATIE 99
1.5.1	<i>L'enseignement de la bilittératie</i> 99
1.5.2	<i>L'enseignement en tandem</i> 102
1.6	SYNTHESE 107
CHAPITRE 2 METHODOLOGIE 109	
2.1	POSTURE DU CHERCHEUR 110
	13

TOME 1

2.2	PROBLEMATIQUE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	116
2.3	METHODOLOGIE, METHODES ET OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES	117
2.3.1	<i>Approche ethnographique</i>	117
2.3.2	<i>Méthodes de recueil des données</i>	123
2.3.2.1	L'observation participante	123
2.3.2.2	Entretiens semi-directifs et questionnaire	124
2.3.2.3	Portrait langagier	126
2.4	LE CHOIX DES TERRAINS DE RECHERCHE ET PRESENTATION DES COHORTES	127
2.5	LE RECUEIL DES DONNEES	132
2.6	DIFFÉRENTS TYPES DE DONNÉES	135
2.6.1	<i>Les données pour comprendre les contextes</i>	135
2.6.1.1	Des textes officiels	135
2.6.1.2	Des articles de blog, des reportages, des articles de presse	135
2.6.1.3	Des entretiens avec les acteurs ayant un lien direct avec les classes observées	136
2.6.2	<i>Les données pour décrire et analyser le modèle d'immersion réciproque</i>	139
2.6.2.1	Le journal de bord, un outil d'observation	139
2.6.2.2	Les enregistrements de cours : audio et vidéo, les enregistrements des heures de concertations des enseignantes et leurs transcriptions	139
2.6.3	<i>Les données pour analyser les discours des enseignantes</i>	140
2.6.3.1	Les entretiens avec les enseignantes et leur transcription	140
2.6.3.2	Les heures de concertation entre les enseignants	141
2.6.4	<i>Les données pour analyser les productions des élèves</i>	141
2.6.4.1	Des productions écrites à New York	142
2.6.4.2	Des enregistrements audio et vidéo à Francfort transcriptions et dans le first grade à New York	143
2.6.4.3	Autres outils	143
2.7	LA TRANSCRIPTION DES DONNEES (F4 ET GAT2)	145
2.8	L'ANALYSE DES DONNEES	150
2.8.1	« Unterrichts- » et « Videoanalyse »	150
2.8.2	<i>Analyse du discours</i>	152
2.8.3	<i>Classroom discourse analysis</i>	154

CHAPITRE 3 LE MODELE BILINGUE D'IMMERSION RECIPROQUE A NEW YORK : CONTEXTUALISATION 156

3.1	LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT BILINGUES A NEW YORK	157
3.2	UN SITE BILINGUE FRANÇAIS-ANGLAIS	161
3.2.1	<i>Historique du quartier et développement des programmes bilingues français/anglais</i>	164
3.2.2	<i>Rôle des différents partenaires à l'origine du site bilingue de New York</i>	169
3.2.2.1	Les acteurs éducatifs autre que les enseignants	170

TOME 1

3.2.2.1.1	Le rôle des parents (historique)	170
3.2.2.1.2	Le soutien des institutions éducatives américaines	174
3.2.2.1.3	Le soutien des institutions éducatives françaises	179
3.2.2.1.4	L'université et la formation des enseignants bilingues	182
3.2.2.2	Les acteurs dans l'école.....	185
3.2.2.2.1	La direction : « principal and vice-principal or assistant principal » et le conseil d'école (PTA)	185
3.2.2.2.2	Les enseignants.....	190
3.2.2.2.2.1	Exemple de la créatrice du site.....	190
3.2.2.2.2.2	Concertation.....	195
3.2.2.2.3	Les associations de parents	195
3.2.3	<i>Politiques linguistiques éducatives dans la mise en œuvre du modèle bilingue réciproque à New York</i>	197
3.2.3.1	Deux langues/un enseignant, deux langues/deux enseignants	197
3.2.3.2	L'enseignement de la lecture/écriture en deux langues ou quelle pédagogie de la bilittératie	198
3.3	SYNTHESE	205

CHAPITRE 4 LE MODELE BILINGUE D'IMMERSION RECIPROQUE A FRANCFORT : CONTEXTUALISATION

207

4.1	LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT BILINGUES A FRANCFORT	208
4.2	UN SITE BILINGUE ALLEMAND-ITALIEN	210
4.2.1	<i>Historique du quartier</i>	218
4.2.2	<i>Rôle des différents partenaires à l'origine du site bilingue de Francfort</i>	219
4.2.2.1	Les acteurs hors de l'école	219
4.2.2.1.1	L'implication des parents (historique)	220
4.2.2.1.2	Le soutien des institutions éducatives	221
4.2.2.1.2.1	Les institutions allemandes	222
4.2.2.1.2.2	Les institutions italiennes	223
4.2.2.1.3	L'université et la formation des enseignants bilingues.....	226
4.2.2.2	Les acteurs dans l'école.....	227
4.2.2.2.1	La direction : der Rektor & co-Rektor et le conseil d'école (« Schulrat »)	227
4.2.2.2.2	Les enseignants.....	227
4.2.2.2.3	L'association de parents bilis	233
4.2.2.3	Le fonctionnement du modèle bilingue	235
4.2.2.3.1	Deux enseignantes / deux langues, choix de certaines heures en tandem	235
4.2.2.3.2	Le curriculum et l'enseignement de la bilittératie	235
4.3	SYNTHESE	239

CHAPITRE 5 CONCEPTUALISATION ET MISE EN ŒUVRE DU MODELE D'IMMERSION RECIPROQUE A FRANCFORT ET A NEW YORK

241

TOME 1

5.1	LA DISTRIBUTION DES LANGUES : SEPARATION OU COPRESENCE _____	242
5.1.1	<i>Catégorisation des élèves selon une langue de référence : New York vs Francfort</i> ____	242
5.1.1.1	Catégorisation des élèves par les parents.....	244
5.1.1.2	Catégorisation des élèves par les autorités éducatives, l'école et les enseignants.....	246
5.1.1.2.1	Francfort	246
5.1.1.2.1	New York : <i>first grade</i>	249
5.1.1.2.2	New Yor : <i>third grade</i>	259
5.1.2	<i>Lien entre langues d'enseignement et disciplines</i> _____	269
5.1.2.1	Francfort	270
5.1.2.2	New York : <i>first grade</i>	271
5.1.2.3	New York : <i>third grade</i>	273
5.1.3	<i>Représentation visuelle des langues dans l'espace-classe</i> _____	275
5.1.3.1	Francfort	275
5.1.3.2	New York : <i>first grade</i>	279
5.1.3.3	New York : <i>third grade</i>	285
5.2	LES PRATIQUES LANGAGIERES A L'ORAL DANS LES 3 CLASSES OBSERVEES : UNE SEPARATION DES LANGUES	
IMPOSSIBLE	_____	291
5.2.1	<i>Francfort</i> _____	291
5.2.2	<i>New York : first grade</i> _____	311
5.2.3	<i>New York : third grade</i> _____	319
5.3	LE MODELE D'IMMERSION RECIPROQUE : QUELLE COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTES ? _____	322
5.3.1	« <i>Side by side</i> » : <i>une réelle concertation en dépit de la séparation</i> _____	322
5.3.2	<i>L'enseignement en Tandem : une négociation obligée</i> _____	329
5.4	SYNTHESE _____	334
	CONCLUSION _____	335
	BIBLIOGRAPHIE _____	344
	ANNEXES – TOME 2 _____	369

Liste des tableaux

Tableau 1 : classification des modèles d'enseignement bilingue de Hornberger (Hornberger & McKay, 1996 : 462)	72
Tableau 2 : récapitulatif des programmes d'enseignement bilingue (Baker, 2000 : 93)	73
Tableau 3 : dénominations du modèle d'immersion réciproque dans la littérature scientifique	77
Tableau 4 : les facteurs influençant notre perception selon Thissen	111
Tableau 5 : récapitulatif des trois cohortes	131
Tableau 6 : récapitulatif des entretiens passés avec différents acteurs éducatifs de New York	137
Tableau 7 : enregistrements de cours à New York et Francfort	139
Tableau 8 : enregistrements des heures de concertation à New York et à Francfort	141
Tableau 9 : classement par thèmes des productions écrites recueillies à New York	142
Tableau 10 : nombre de programmes d'éducation bilingue pour l'année scolaire 2015-2016	158
Tableau 11 : correspondance entre niveaux de lecture et niveaux de classe recommandé	200
Tableau 12 : biographie langagière des élèves du <i>first grade</i>	250
Tableau 13 : biographie langagière des élèves du <i>third grade</i>	259
Tableau 14 : répartition des langues d'enseignement et des disciplines, <i>dritte Klasse</i> , Francfort	271
Tableau 15 : exemple de répartition des langues d'enseignement et des disciplines dur une semaine, <i>first grade</i> , New York	273
Tableau 16 : répartition des langues d'enseignement et des disciplines, <i>third grade</i> , New York	274
Tableau 17 : emploi du temps hebdomadaire du <i>third grade</i> à New York	274

Liste des figures

Figure 1 : croissance des programmes bilingues d'immersion réciproque aux États-Unis en 2011 _	77
Figure 2 : les modèles de bilinguisme additif selon Thomas et Collier (2012 : 24) _____	79
Figure 3 : relations imbriquées au sein des continua de la bilittératie (Hornberger, 2004 : 157) _____	95
Figure 4 : relations croisées au sein des continua de la bilittératie (Hornberger, 2004 : 157) _____	95
Figure 5 : les relations de pouvoir dans le modèle des continua de bilittératie (Hornberger & Skilton Sylvester, 2003, p. 39) _____	96
Figure 6 : travail sur l'initiale d'un mot allemand _____	237
Figure 7 : place du son A dans un mot allemand _____	237
Figure 8 : le son A dans les mots italiens _____	238
Figure 9 : mots commençant par le même son à relier, en italien puis en allemand _____	238
Figure 10 : exemple de <i>Wochenplan/piano di lavoro</i> _____	248
Figure 11 : configuration <i>first grade</i> New York, selon la langue dominante de référence ; exemple d'une table d'anglophones _____	257
Figure 12 : configuration <i>first grade</i> New York, selon la langue dominante de référence ; exemple d'une table de francophones _____	258
Figure 13 : exemple de groupes pour les activités de lecture et d'écriture _____	258
Figure 14 : exemple de configuration <i>third grade</i> New York, binômes anglais-français, octobre 2013 _____	264
Figure 15 : exemple de configuration <i>third grade</i> New York, binômes bilingues, mai 2014 _____	264
Figure 16 : exemple d'affichage bilingue _____	276
Figure 17 : exemples d'affichage bilingue _____	276
Figure 18 : ouvrages en allemand et en italien illustrant le thème étudié en classe _____	277
Figure 19 : exemple de consignes pour les devoirs à la maison du 30/01/2014 _____	278
Figure 20 : exemple de l'utilisation du tableau en tandem le 29/04/2014 _____	278
Figure 21 : ajout du mot « bienvenu » sur une feuille verte _____	279
Figure 22 : les drapeaux français et américain ensemble _____	279

Figure 23 : le mur des mots anglais	280
Figure 24 : le mur des mots français	281
Figure 25 : les règles de la classe en anglais sur papier jaune à gauche et en vert à droite en français	282
Figure 26 : points d'apprentissage	283
Figure 27 : affichages éphémères en deux langues	283
Figure 28 : agencement de l'espace-classe, <i>first grade</i>	284
Figure 29 : agencements identiques dans la salle de classe en français (à gauche) et la salle de classe en anglais (à droite)	286
Figure 30 : schémas identiques dans la salle de classe en français (à gauche) et la salle de classe en anglais (à droite)	286
Figure 31 : l'unique affichage bilingue	287
Figure 32 : dernière phase de la démarche scientifique	298
Figure 33 : les deux versions d'un même livre	327
Figure 34 : activité en anglais autour du livre Amber Brown	328
Figure 35 : activité translangue autour du livre Lili Graffiti	329
Figure 36 : document bilingue conçu par les enseignantes	330
Figure 37 : <i>Freitagsheft</i>	331

Liste des annexes (Tome 2)

1	NEW YORK	4
1.1	ENTRETIENS	4
1.1.1	Annexe 1 : Attaché de l'Ambassade de France à NY	4
1.1.2	Annexe 2 : créatrice du site NY	24
1.1.3	Annexe 3 : directrice adjointe école-B, NY	46
1.1.4	Annexe 4 : enseignante first grade, NY	71
1.1.5	Annexe 5 : enseignantes third grade, NY	95
1.1.6	Annexe 6 : enseignante de français third grade, NY	112
1.1.7	Annexe 7 : deux mères d'élèves, NY	122
1.2	DOCUMENTS	139
1.2.1	Annexe 8 : autorisation image/voix, NY	139
1.2.2	Annexe 9 : fiches de niveaux, lecture	141
1.2.3	Annexe 10 : Progress Report école-B	144
1.2.4	Annexe 11 : portrait langagier, 3rd grade, NY	151
1.2.5	Annexe 12 : lettre Ambassade de France, NY	152
1.3	COURS	153
1.3.1	Annexe 13 : cours du 19/05/2014 (extrait), E.fr.ang.	153
1.3.2	Annexe 14 : cours du 21/05/2014 (extrait), E.fr.ang.	158
1.3.3	Annexe 15 : cours du 27/05/2014 (extrait), Fr. 3rd gr.	162
1.3.4	Annexe 16 : cours du 19/06/2014 (extrait), E.fr.ang.	173
2	FRANCFORT	174
2.1	ENTRETIENS	174
2.1.1	Annexe 17 : créatrice du projet	174
2.1.2	Annexe 18 : directeur de l'école, Francfort	195
2.1.3	Annexe 19 : enseignante d'allemand, Francfort	230
2.1.4	Annexe 20 : enseignante d'italien, Francfort	247
2.1.5	Annexe 21 : enseignants de grec	260
2.1.6	Annexe 22 : enseignante d'anglais	264
2.2	DOCUMENTS	270
2.2.1	Annexe 23 : autorisation voix et image, dritte Klasse Francfort	270
2.2.2	Annexe 24 : accords Italie-Allemagne	272
2.2.3	Annexe 25 : portrait langagier, Francfort	276
2.3	COURS	277
2.3.1	Annexe 26 : cours du 16/01/2014, Francfort	277
2.3.2	Annexe 27 : cours du 22/01/2014, Francfort, extrait	323
2.3.3	Annexe 28 : cours d'italien du 23/01/2014, Francfort	326
2.3.4	Annexe 29 : cours du 27/01/2014, Francfort, extrait	331
2.3.5	Annexe 30 : cours du 03/02/2014, Francfort, extrait	345

Introduction

“I noted recently that one of my favorites, Dennis the Menace, was explaining to one of his little girl friends the meaning of what he mispronounced as bi-lingual: ‘You see, it means that you say the same thing twice, only one time you understand it, but the other time you don’t’.” (Haugen, 1978 : 35)

Germaniste de formation, je me préparais à enseigner l’allemand dans un collège ou dans un lycée. C’est alors que mon directeur de mémoire de maîtrise, devenu directeur de l’Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM¹) d’Alsace, me proposa de présenter le concours de Professeur des Écoles du premier degré, dans la perspective de participer à la mise en place des sites bilingues paritaires dans les écoles publiques en Alsace². Ayant réussi le concours en 1994, ainsi que la deuxième année de formation pédagogique, j’ai obtenu un poste en 1995. Je devins alors responsable de l’enseignement en allemand dans les trois sections de maternelle. C’est ainsi que mon expérience de l’enseignement bilingue a commencé. Lors de sa création, le modèle proposé en Alsace était un modèle de bilinguisme dit paritaire, soit avec deux enseignants et deux langues, chacun enseignant sa langue et seulement sa langue. Je me souviens de l’engouement des autorités éducatives, des parents d’élèves mais aussi de la réticence des enseignants craignant que les élèves des classes dites « monolingues » n’aient pas les mêmes chances que les élèves des classes dites « bilingues ». C’est à la suite de problèmes rencontrés dans ma classe dus, entre autres, à ces politiques linguistiques régionales, imposant une stricte séparation des deux langues (l’allemand et le français), que j’ai commencé à réfléchir et à questionner ce modèle qui imposait aux enfants de fonctionner continuellement en mode monolingue, soit en allemand, soit en français, sans mélanger les langues alors qu’ils étaient supposés devenir bilingues des jeunes enfants supposés devenir bilingues.

¹ Les IUFM, créés en 1990, étaient des établissements de formation des professionnels de l’enseignement public (professeurs du premier et second degrés, conseillers principaux d’éducation). Ils ont été remplacés en 2013 par les écoles supérieures du professorat et de l’éducation (ESPE).

Voir https://fr.wikipedia.org/wiki/Institut_universitaire_de_formation_des_ma%C3%AEtres, consulté le 08/07/2018.

² « Il s’agit », comme le souligne Huck (2016 : 161-163), « d’un cursus bilingue français/allemand à parité horaire (12h/12h) », dont les principes sont : « Un maître, une langue, la précocité, la stricte parité horaire et l’alternance des langues, l’instrumentalisation de la langue et choix des disciplines à enseigner ». »

Le problème le plus important au début, dans la classe dite d'allemand, était le manque de communication réelle avec les enfants, communication au sens tout d'abord de compréhension mutuelle et ensuite communication en allemand, les situations de communication étant très artificielles. Il nous était officiellement demandé de ne parler qu'allemand selon le principe d'un maître, une langue. Les élèves, ne parlant que le français ou une autre langue que l'allemand, me semblaient être en souffrance « les jours d'allemand », selon leurs termes. Âgés de quatre ans, ils pleuraient beaucoup, ne me comprenant pas. De plus, même le malaise passé, aucune discussion réelle avec les élèves ne pouvait avoir lieu. Il m'était impossible de les faire réfléchir sur leur apprentissage, de faire des liens entre les langues d'enseignement ainsi qu'avec les langues parlées à la maison. Cette vision de l'enseignement bilingue, tels deux monolinguisms parallèles (Heller, 1996 : 75), ne me convenait pas.

Après avoir enseigné pendant douze ans selon ce principe, j'ai donc fait le choix, basé sur mon expérience, d'enseigner moi-même les deux langues, ce qui, après plusieurs demandes auprès de mes inspecteurs, a enfin été accepté. J'ai continué à enseigner mais cette fois-ci, j'enseignais un jour en français, un jour en allemand, ce que je fais toujours. De nouvelles difficultés apparaissaient³ mais je pouvais maintenant établir des ponts entre les langues, ce qui était primordial pour moi. Certes, mes questions étaient toujours là, surtout celle-ci : L'enseignement bilingue est-il vraiment, comme l'affirme García (2009 : 5)⁴, « **le seul moyen** » *d'éduquer les enfants au vingt-et-unième siècle* ? Cette affirmation, quoique nuancée actuellement par García elle-même, a joué un rôle important dans le choix de la thématique choisie pour ce travail de recherche, faisant écho à ma pratique professionnelle, la question principale étant, comment conceptualiser l'enseignement

³ (Des enseignants absents non remplacés ou remplacés par des enseignants non formés ou ne parlant pas allemand, des classes surchargées, un manque de moyens à tous les niveaux, un manque de concertation, de projet d'ensemble, des élèves « écoeurés » par une langue qu'ils ont côtoyée tant d'heures, des élèves avec des profils très différents dont personne ne tient compte.)

⁴ "that bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century." Lorsque cela ne sera pas précisé, il s'agira toujours de ma traduction.

bilingue. Au fil de mes lectures dans le domaine de l'enseignement bilingue, je⁵ me suis posée les questions suivantes : ce que je vis dans mon quotidien d'enseignante, dans mon école, dans ce site bilingue paritaire est-il similaire à d'autres contextes d'enseignement bilingue ? Lorsqu'on parle d'enseignement bilingue, de quel enseignement bilingue parle-t-on ? Quel est le projet visé par un tel enseignement ? Qu'en est-il ailleurs ? L'enseignement bilingue est-il efficace ? Que serait un enseignement bilingue idéal ? Quelles sont les réalités quotidiennes des enseignants travaillant selon d'autres modèles bilingues ? Existe-t-il un modèle qui intègre les élèves scolarisés déjà bilingues voire plurilingues mais dont le bilinguisme développé en contexte familial est différent des langues proposées par l'école, ce type de bilinguisme étant souvent ignoré par l'école, voire stigmatisé (Hélot, 2007 : 9 ; 45), même dans les classes « bilingues » ?

C'est ainsi que j'ai commencé à lire des auteurs qui questionnaient les différents modèles bilingues existants selon leurs objectifs ou les pratiques qui en découlaient. Ces lectures ont marqué le début d'une prise de conscience qui a bouleversé mon quotidien d'enseignante. J'ai tout d'abord découvert qu'il existait d'autres pratiques, d'autres modèles et que ce que je connaissais et qui m'occupait depuis toutes ces années, ne représentait qu'une modalité d'enseignement bilingue parmi de nombreuses autres et que les questions que je me posais se référaient à un immense champ de recherche qui m'était largement inconnu. Et surtout, qu'il existait ailleurs, au Canada, aux États-Unis, en Europe, en Asie, des chercheurs, des enseignants, des parents, engagés dans une réflexion visant à améliorer le quotidien de milliers d'élèves suivant un enseignement bilingue quel qu'il soit. J'ai ensuite pris connaissance de la façon dont chaque modèle était ancré dans un contexte historique, politique et sociolinguistique spécifique où se jouent des relations entre les langues choisies ou non, qui sont prises en compte ou non dans les systèmes éducatifs et de surcroît dans l'enseignement bilingue. Or ces relations sont souvent d'ordre inégalitaire et donnent lieu à des formes de bilinguisme différentes selon le statut social des langues en jeu. Ainsi, selon les langues parlées par les locuteurs

⁵ J'ai décidé, pour ce travail, d'utiliser la première personne du singulier et non la première du pluriel que, bien que je me reconnaisse dans le nous de modestie, je n'ai pas réussi à utiliser dans la partie méthodologique. J'ai donc pris le parti d'uniformiser le travail et d'assumer le « je ».

bilingues, leur bilinguisme sera valorisé ou passé sous silence et certains bilinguismes seront soutenus par les institutions éducatives et d'autres ne le seront pas (Erfurt, 2008 ; Hélot, 2006, 2008, 2016 : 29), comme dans le cas des locuteurs de langues minorisées ou langues de la migration par exemple.

Or aujourd'hui, une très grande proportion d'enfants dans les classes parle d'autres langues que le français dans leur environnement familial et vont devenir bivoire plurilingues soit grâce à l'école soit en dépit d'une institution qui ignore leurs langues. Le bi-plurilinguisme scolaire joue donc un rôle dans la reproduction des inégalités et l'on peut se demander si les acteurs politiques prennent la mesure des changements linguistiques qui s'opèrent dans les classes. Il semble clair qu'au 21^{ème} siècle l'école doit repenser non pas tant l'enseignement des langues mais l'éducation langagière des enfants, incluant la ou les langues de scolarisation, les langues présentes dans les répertoires des enfants, les langues enseignées à l'école, afin d'envisager ce plurilinguisme sociétal comme une ressource et au niveau individuel comme un droit plutôt que comme un problème (Ruiz, 1984 cité in Wright, 2016 : 2). « *Il serait donc temps* », comme le disent Erfurt et Hélot (2016 : 30), « *que l'école reconnaisse les pratiques bilingues développées en contexte familial et qu'elle soutienne les approches pédagogiques qui proposent de les intégrer dans les apprentissages scolaires.* »

Dans le contexte actuel français, où l'enseignement des langues est grandement critiqué pour son manque d'efficacité, l'enseignement bilingue, permet-il d'offrir non seulement un enseignement plus « efficace » des langues autres que la langue de scolarisation mais une éducation langagière plus riche qui prépare aux besoins linguistiques et interculturels de nos sociétés mondialisées et pourquoi García affirme-t-elle que cette forme d'enseignement conjoint de deux langues devrait être offerte à tous les enfants aujourd'hui ? Et l'enseignement bilingue en Alsace, quels en sont les fondements théoriques et les enjeux politiques ? Quelle conceptualisation de l'enseignement bilingue informait le modèle mis en œuvre en Alsace ? Ce sont toutes ces questions et de nombreuses encore qui m'ont interrogée à partir du jour où j'ai franchi le seuil d'une pratique mise en œuvre sans réel questionnement, pour oser aborder de nouveaux espaces de lectures et de recherches universitaires. C'est ainsi que j'ai décidé de ne pas choisir mon terrain

d'expérience comme contexte de recherche, mais d'aller découvrir d'autres modalités d'enseignement bilingue en Allemagne et aux États-Unis. J'ai alors choisi d'étudier un modèle bilingue spécifique, le modèle bilingue d'immersion réciproque qui, dans la façon dont il intègre deux groupes d'élèves locuteurs de différentes langues qui apprennent les uns des autres, m'a semblé reposer sur une conceptualisation de l'enseignement bilingue dépassant une vision monolingue de ce dernier. Je montrerai dans la thèse qu'en réalité, un même modèle peut se décliner différemment selon les choix didactiques et pédagogiques et selon les contextes de sa mise en œuvre et que seule une analyse approfondie peut permettre d'en révéler toute la complexité.

Ce travail, dont le titre est : **Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort / Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus : Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main**, a pour objectif de répondre à la problématique suivante :

Comment la conceptualisation du modèle d'enseignement bilingue d'immersion réciproque influence les pratiques éducatives (didactiques et pédagogiques) des enseignants et les productions langagières des enfants, et pourquoi ?

Cette problématique repose sur les questions de recherche suivantes :

- 1. Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : quelles conceptualisations de l'enseignement bilingue dans ces deux contextes ?**
- 2. Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : quels choix didactiques et pédagogiques de la part des enseignants ?**
- 3. Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : quels effets sur les productions langagières orales des enfants dans les deux contextes ?**

J'ai donc décidé d'entreprendre une étude empirique du modèle d'enseignement bilingue dit « immersion réciproque » et, à cette fin, j'ai observé des classes bilingues à New York et à Francfort, classes qui ont ensuite constitué mon terrain d'étude, terrain divers où j'ai récolté une grande quantité de données telles que des entretiens, des observations de séances, des documents d'élèves et divers documents pédagogiques qui seront analysés en détail dans la dernière partie de la thèse.

La thèse est organisée en 5 chapitres. Le premier chapitre propose un passage en revue de la littérature scientifique sur l'enseignement bilingue dans divers contextes où le bilinguisme sociétal et les recherches en sociolinguistique ont donné naissance à un ensemble de travaux qui constituent désormais des recherches incontournables dans ce domaine. J'essaie, dans un premier temps de revenir sur les diverses définitions de la notion d'enseignement bilingue avant de présenter un bref historique de l'enseignement bilingue tout d'abord au Canada, dans la mesure où ce pays a plus ou moins directement influencé les deux contextes que j'ai étudiés, les États-Unis et l'Allemagne. Ce chapitre s'efforce, dans un troisième temps et dans la mesure du possible, de faire le point sur les différentes modalités d'enseignement bilingue pour mieux saisir les objectifs et le fonctionnement du modèle bilingue d'immersion réciproque, modèle central de ma recherche. Je m'intéresse enfin aux liens qui existent entre les politiques linguistiques éducatives et l'enseignement bilingue. C'est ainsi que je m'arrête sur le principe connu en anglais sous l'expression OPOL One Person – One Language et en français Une Personne – Une Langue (UPUL), principe développé en contexte de familles linguistiques mixtes (Deprez-De Heredia & Varro, 298) et qui est encore très souvent choisi également en contexte éducatif et connu sous le nom Un Maître – Une Langue UMUL). J'aborde ensuite les nouvelles perspectives sur l'enseignement bilingue issues de recherches actuelles, recherches qui questionnent l'idéologie monolingue qui sous-tend encore, et les politiques linguistiques et les pratiques pédagogiques. Pour terminer ce chapitre, j'aborde une forme d'enseignement spécifique, à savoir l'enseignement en tandem, et comment cet enseignement avec deux enseignants, présents ensemble dans une classe, peut avoir un impact sur la pédagogie bilingue.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche que j'ai choisi d'utiliser pour explorer la complexité de mon objet de recherche. Je pose la question de la posture du chercheur⁶, de ma posture de chercheuse ayant une longue expérience professionnelle, et de la manière dont j'ai pu influencer le déroulement de la recherche. Ce chapitre a pour objectif d'expliquer mes choix concernant mes façons d'interroger les deux terrains scolaires, les approches et outils de recherche qui m'ont semblé les plus appropriés pour répondre à mes questions de recherche. Je présente ensuite les terrains de recherche puis j'explique comment j'ai recueilli les données. Je décris ensuite les différents types de données récoltées et explique comment elles m'ont aidée à mieux formuler ma problématique et à répondre aux questions de recherche. Je conclus ce deuxième chapitre par une description des conventions que j'ai utilisées pour transcrire ces données.

Les deux chapitres suivants sont structurés de manière identique et proposent une analyse sociolinguistique de chaque contexte où le modèle bilingue d'immersion réciproque a été observé, New York (chapitre 3) et Francfort (chapitre 4), mes deux terrains de recherche. Dans ces deux chapitres, je prends en compte dans mon analyse tous les acteurs qui ont joué un rôle, quel qu'il soit, dans la création, la conceptualisation, la réalisation ou/et la pérennisation des deux sites bilingues étudiés, soient les responsables politiques, éducatifs, les enseignants, les parents et les enfants.

Le dernier chapitre, chapitre 5, est consacré à l'analyse des données récoltées. Mon objectif, dans ce chapitre, est de montrer comment les orientations, les choix pris au niveau macro, soient les choix didactiques (OPOL), politiques, économiques influencent les choix didactiques et pédagogiques des enseignants et donc ont un impact sur les pratiques de classe et le vécu d'apprenants des élèves inscrits dans un programme bilingue.

Dans un premier temps, je m'intéresse au cadre institutionnel et à la question suivante : Comment les enseignantes interprètent-elles le choix du modèle

⁶ J'ai choisi d'utiliser la forme du masculin tout au long de la thèse, ce qui ne veut pas dire que j'exclue une partie de mon auditoire. J'entends bien ici chercheur et chercheuse.

d'immersion réciproque en relation avec leurs représentations de l'enseignement bilingue ? Puis j'analyse la façon dont le modèle est mis en œuvre concrètement dans les classes et je m'arrête sur trois modes de coprésence des langues. Dans un troisième temps, je reviens sur la politique linguistique éducative qui recommande la stratégie UMUL et j'examine jusqu'à quel point les enseignantes ont une marge de manœuvre ou pas, soit le type de contraintes qui peut limiter leurs choix pédagogiques ou les empêcher d'envisager des pédagogies alternatives. Enfin quand l'enseignement bilingue implique deux enseignantes, se pose la question de leur collaboration, point délicat que j'ai également choisi d'analyser.

Je ne suis pas née avec deux langues, en tout cas pas en en étant consciente ; ce n'est que lors d'un congrès sur les langues régionales qui eut lieu à l'IUFM⁷ de Guebwiller que j'ai eu une révélation. Assise à côté des enseignants et conseillers pédagogiques venant de Provence, les entendant parler, je me suis rendue compte que je les comprenais. Je leur ai demandé quelle était la langue qu'ils parlaient, ils m'ont répondu que c'était du provençal. Comment pouvais-je comprendre le provençal ? J'ai aussitôt appelé ma mère et lui ai demandé comment cela était possible. Elle a ri et m'a dit qu'elle parlait provençal et qu'elle avait toujours parlé provençal avec sa mère. C'est à ce moment-là, à l'âge de 25 ans seulement, que j'ai fait le lien entre ce que tout le monde autour de moi appelait le patois et le provençal. Le patois était une langue et je ne le savais pas. Je ne pourrai donc jamais dire, comme Eva Hoffman, auteur de Lost in Transition lorsqu'elle explique sur ses deux langues (1989 : 273) :

Polish is no longer the one, true language against which others live their secondary life. Polish insights cannot be regained in their purity; there's something I know in English too. The wholeness of childhood truths is intermingled with the divisiveness of adult doubt. When I speak Polish now, it is infiltrated, permeated, and inflected by the English in my head. Each language modifies the other, crossbreeds with it, fertilizes it. Each language makes the other relative. Like everybody, I am the sum of my languages-the

⁷ Instituts universitaires de formation des maîtres

language of my family and childhood, and education and friendship, and love, and the larger, changing world-

J'aimerais contribuer, par ce travail de recherche, à ce que chaque enfant, après avoir suivi une scolarité dans un modèle d'enseignement bilingue quel qu'il soit, puisse un jour dire comme Hoffman « *Comme tout le monde, je suis la somme de mes langues - la langue de ma famille et de mon enfance, de l'éducation et de l'amitié, de l'amour, et d'un vaste monde en changement. »*

Chapitre 1

Revue de littérature : les recherches sur l'enseignement bilingue

1.1 L'éducation bilingue, tentative de définition

Le domaine d'éducation bilingue est très vaste et a été abordé par de nombreux chercheurs dans le monde, à la lumière de différentes perspectives disciplinaires. Comme l'explique Baker (2001 : 367), « *Le bilinguisme n'est pas seulement étudié linguistiquement, psychologiquement et sociologiquement, il est aussi étudié en relation avec les structures de pouvoir, de statut des langues et les systèmes politiques dans la société.* »⁸ Il n'est donc pas possible d'aborder la thématique de l'éducation bilingue d'un point de vue uniquement didactique ou pédagogique, sans prendre en compte, d'une part le contexte politique dans lequel les différents modèles ou programmes se sont développés, et d'autre part le contexte social de mobilité et d'inégalités croissantes du XXI^e siècle. Il me semble important d'insister d'emblée comme Blanchet, Moore & Asselah Rahal (2008 : 10), sur le fait que la didactique doit être contextualisée : « *il n'y a pas dissociation entre un élément et son contexte [...] l'élément fait partie de son contexte et le contexte fait partie de l'élément [...].* » Aussi, toujours selon ces auteurs, il s'agit d'« *envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-même [...] mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent.* » Cette notion de didactique contextualisée joue un rôle central dans mon approche de recherche pour cette thèse.

Ce chapitre est structuré en six parties, la seconde, après avoir tenté dans une première partie, de définir ce qu'est l'éducation bilingue, est consacrée à une revue générale synthétique des travaux les plus importants sur l'éducation bilingue⁹, notamment au Canada, premier pays à mettre en place un enseignement bilingue immersif dans l'enseignement public, qui a ensuite servi de modèle, ou inspiré des programmes bilingues dans de nombreux autres pays. Puis j'aborde de manière plus détaillée les recherches sur l'enseignement

⁸ *"Bilingualism is not only studied linguistically, psychologically and sociologically, it is also studied in relationship to power and status structures and political systems in society."*

⁹ La découverte de ces travaux m'a permis de voir qu'il existait d'autres modèles que je ne connaissais pas et qui, pourtant, ont marqué de leur empreinte le champ de l'éducation bilingue.

bilingue¹⁰ aux États-Unis et en Allemagne, mes deux terrains de recherche, qui eux aussi ont été influencés jusque dans une certaine mesure, par les travaux publiés au Canada. Je poursuis avec la troisième partie qui s'intéresse aux différentes modalités d'enseignement bilingue. Dans cette partie, je présente, dans un premier temps, les différentes études portant sur la typologie des modèles d'enseignement bilingue, (Fishman & Lovas, 1970 : 216-220 ; Hornberger (1996 : 463), Baker, 2000 : 93 ; Baetens Beardsmore, 2000 : 78-82 ; García, 2009 : 115-135). Dans un second temps, je me consacre plus spécifiquement aux recherches concernant le modèle de l'immersion réciproque en deux langues (García, 2008 : 116) développé notamment aux États-Unis et en Allemagne. Ensuite, dans une quatrième partie, je m'arrête sur les recherches sur la pédagogie bilingue et pour finir, sur les recherches traitant du rôle des politiques linguistiques éducatives dans la mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Cette cinquième partie de la revue de littérature s'intéresse à des recherches d'ordre plus didactique et pédagogique et à la mise en œuvre de la conceptualisation d'un enseignement dans deux langues. Enfin, je termine ce chapitre par une synthèse.

Mais avant tout, qu'entend-on par « éducation bilingue » ? Il existe bien entendu de nombreuses définitions. Dès 1970, Mackey utilise les termes de « *Bilingual Education* » mais aussi « *bilingual schooling* » (1970 : 596) et propose plutôt qu'une définition,¹¹ une typologie cherchant, « à classer les différentes situations rangées sous l'étiquette *bilingual education* » Babault (2016 : 23), « allant de l'éducation unilingue d'enfants bilingues dans des communautés unilingues à l'éducation bilingue d'enfants unilingues dans des communautés bilingues. » (Mackey, 1970 : 597).¹² Je reviendrai plus bas sur ces exemples de typologies.

¹⁰ J'ai utilisé, pour ce travail de thèse les deux termes éducation et enseignement bilingue, à savoir l'éducation bilingue comme le définissent Beheydt et Klein (2002 : 178), « une forme d'éducation où deux langues sont utilisées au moment de la socialisation de l'enfant » qui est plus large que l'enseignement bilingue, domaine de l'école.

¹¹ "What is needed for planning and research in bilingual education is not more and better definitions but a simple and complete typology based on the only common denominator – the use of two or more languages" (1970: 596).

¹² "ranging from the unilingual education of bilingual children in unilingual communities to the bilingual education of unilingual children in bilingual communities "

J'ai, quant à moi, retenu quatre définitions qui me semblent, ensemble, refléter les différents aspects de l'enseignement bilingue. Tout d'abord May (2008 : 20)¹³ propose que « *Pour qu'un programme soit considéré comme bilingue, il faut que les deux langues soient utilisées comme moyen d'enseignement et ceci pour dispenser le contenu des instructions officielles.* » Selon Baker (2000 : 90), l'enseignement bilingue décrit généralement des programmes dans lesquels deux langues d'instruction sont présentes. Il poursuit en précisant que le phénomène est complexe et il pose un certain nombre de questions fondamentales¹⁴ pour en comprendre le fonctionnement pédagogique :

- *Est-ce que les deux langues sont utilisées dans la classe ?*
- *Durant combien de temps les langues sont-elles utilisées dans l'école ?*
- *Les deux langues sont-elles utilisées par tous les élèves ou seulement par une partie d'entre eux ?*
- *Les deux langues sont-elles utilisées par les enseignants ou seulement par les élèves ?*
- *Le but est-il l'enseignement d'une langue seconde ou l'enseignement en langue seconde ?*
- *Le but est-il de renforcer la langue parlée à la maison ou de se diriger vers une langue alternative majoritaire ?*

« *L'aspect fondamental et déterminant des programmes bilingues est que les langues sont utilisées pour enseigner le contenu des matières scolaires plutôt que la langue en soi* », comme l'explique Cummins (2009 : 161). Insistant sur le fait que « *l'enseignement bilingue est différent des programmes traditionnels d'enseignement des langues* » García (2009 : 6),

¹³ "For a program to be deemed to be bilingual, the key is that both languages must be used as media of instruction and thus to deliver curriculum content."

¹⁴ "Are both languages used in the classroom? For how long are the languages used in school? Are two languages used by all or only some students? Are two languages used by the teachers or only by students? Is the aim to teach or teach through a second language? Is the aim to support the home language or to move to an alternative majority language?"

quant à elle, fait la différence entre enseigner la langue « *comme matière* » et utiliser la langue « *comme langue d'instruction* ».

Une définition claire de l'enseignement bilingue me semble cruciale, d'une part pour ce travail de recherche qui tente d'explicitier un continuum de pédagogies basées sur des représentations du bilinguisme encore souvent teintées d'idéologie monolingue, que pour les acteurs éducatifs, les responsables de politiques linguistiques, les parents et les enfants : l'objectif premier de l'enseignement bilingue n'est pas simplement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de langues additionnelles, mais de permettre aux enfants de vivre une expérience d'apprentissage des disciplines scolaires par le biais de deux langues et donc de développer à terme une identité bilingue. Un réel enseignement bilingue ne peut donc pas être synonyme de deux enseignements monolingues menés en parallèle, et c'est sur cette distinction claire entre enseignement bilingue et enseignement d'une langue seconde que ce travail de thèse repose.

1.2 Histoire de l'enseignement bilingue

L'enseignement bilingue a été mis en œuvre dans de très nombreux contextes dans le monde. Cummins (2008 : 13), dans l'introduction qu'il a rédigée pour le cinquième volume de l'ouvrage *Encyclopedia of Language and Education*, relate des traces d'un enseignement bilingue au temps des Grecs et des Romains, ce que développe Edwards dans le chapitre concernant l'éducation bilingue de son livre *Language Diversity in the Classroom* (2010 : 250-251). Comme le précise également Baker (2001 : 182), l'enseignement bilingue n'est donc pas un « phénomène moderne » ; Il ajoute qu'« *une des illusions concernant l'éducation bilingue est de croire que c'est un phénomène du 20^{ième} siècle.* »¹⁵ Mackey (1978 : 2-3)¹⁶ remonte encore plus loin et rapporte la découverte de 16 000 tablettes en 1977 en Syrie prouvant l'existence d'un enseignement bilingue remontant au moins à 4000 ou 5000 ans. En effet, deux langues apparaissent sur ces tablettes d'argile gravées de caractères cunéiformes : le sumérien et l'éblaïte, langue parlée à Ebla, ville située à environ soixante kilomètres au sud d'Alep.

Ceci dit, je me concentre¹⁷, dans cette étude, sur les recherches concernant l'enseignement bilingue au XX^e siècle et en ce début de XXI^e siècle et principalement sur les études menées dans les deux contextes que j'ai choisis d'étudier pour ma thèse : Les USA et l'Allemagne.

¹⁵ "One of the *illusions* about bilingual education is that it is a 20th century phenomenon."

¹⁶ "In 1977, decipherment by Giovanni Pettinato, of the University of Rome, of some of the 16,000 tablets unearthed in the past decade near the city of Aleppo, Syria, indicates that bilingual schooling is at least four to five thousand years old."

¹⁷ Pour plus d'informations, lire le rappel historique qu'ont rédigé Erfurt et Hélot (2016 : 33-35).

1.2.1 L'enseignement bilingue au Canada : Revue synthétique

Comme je l'ai dit précédemment, il me paraît important d'évoquer, même brièvement, les recherches menées au Canada sur l'éducation bilingue, dans la mesure où les deux contextes dans lesquels j'ai réalisé mes recherches sont plus ou moins directement influencés par le Canada. C'est en tout cas ce qu'explique Jaumont¹⁸ (2017 : 14) :

Bien que les racines de l'éducation bilingue aux États-Unis remontent au XVIIIe siècle, le développement de l'éducation bilingue dans les écoles publiques a commencé dans les années 1960. À l'époque, les programmes d'immersion étaient déjà populaires au Canada, car les familles anglophones vivant au Québec cherchaient à mieux s'intégrer à la population majoritairement francophone du Québec en inscrivant leurs enfants à des programmes d'immersion française partielle. Ce modèle d'immersion a traversé la frontière américaine au cours de la même décennie, à la suite de la Loi sur l'éducation bilingue de 1968¹⁹.

Un point sur lequel de nombreux chercheurs sont d'accord, c'est le rôle de la dimension historique dans la compréhension du développement de l'enseignement bilingue dans différents contextes. En effet, il est dangereux, selon Baker (2001 : 182) « *d'isoler le bilinguisme et l'éducation bilingue actuels de leurs racines historiques*²⁰. Dans de nombreux pays, (comme par exemple les USA, le Canada et la Suède), il est indispensable de relier l'éducation bilingue au contexte historique de l'immigration ainsi qu'aux mouvements

¹⁸ *Although the roots of bilingual education in the United States can be traced to the eighteenth century, the development of bilingual education in public schools started in the 1960s. At that time, immersion programs were already popular in Canada, as English-speaking families living in Quebec sought to better integrate with the majority population of French-speaking Quebecers through enrolling their children in partial French immersion programs. This immersion model crossed the U.S. border in the same decade, following the Bilingual Education Act in 1968 [...].*

¹⁹ Je reviendrai sur ce point dans le prochain paragraphe **1.2.2**

²⁰ *"[...] there is a danger in isolating current bilingualism and bilingual education from their historical roots. In many countries (e.g. the USA, Canada, England and Sweden), bilingual education must be linked to the historical context of immigration as well as political movements such as civil rights"*

politiques [...] ». À cela, Baker (2001 : 367) ajoute la dimension politique : « *Le bilinguisme est directement et indirectement lié à la politique des nations.* ».²¹

Paulston (1992 : 80)²², tient compte des différents domaines et observe que « *si nous ne faisons pas l'effort de prendre en compte, d'une manière ou d'une autre, les facteurs socio-historiques, culturels, et politico-économiques qui conduisent à certaines formes d'éducation bilingue, nous ne comprendrons jamais les conséquences de cette éducation.* » Huck (2016 : 154), illustre cette idée en donnant un exemple, dans son introduction à son article concernant l'éducation bilingue en Alsace :

L'enseignement « bilingue » existant aujourd'hui en Alsace ne peut guère être déconnecté de l'histoire linguistique de l'Alsace, c'est-à-dire de son histoire politique, idéologique, sociale et culturelle dans la mesure même où l'enseignement d'une langue et/ou dans une langue autre que le français est consubstantiellement liée à cette histoire et aux politiques linguistiques dans le champ éducatif qui en sont partie prenante. D'une certaine manière, cette histoire, retravaillée, relue, réinterprétée et passée au crible subjectif par les acteurs politiques et sociaux, va laisser des traces jusqu'au début du XXIe siècle.

C'est pour ces raisons-là qu'il m'a paru important de retracer brièvement les événements qui me permettent de mieux décrire les différents contextes d'éducation bilingue que j'ai choisis pour cette thèse et d'inscrire ces événements, comme le dit Baker (2001 : 182) « *dans un plus vaste cadre social, économique, éducatif, culturel et politique.* »²³

Je présente donc, dans un premier temps un bref historique général de l'enseignement bilingue au Canada, puis de façon plus approfondie aux USA et en Allemagne, les deux contextes de mon étude.

²¹ "Bilingualism is directly and indirectly interwoven into the politics of a nation"

²² Se citant (1975 : 370, 373): "unless we try in some way to account for the socio-historical, cultural, and economic-political factors which lead to certain forms of bilingual education, we will never understand the consequences of that education".

²³ "[...] is one component inside a wider social, economic, educational, cultural and political framework [...]."

Le Canada est une nation relativement jeune, fondée en 1867. Différents groupes ethniques parlant différentes langues s’y côtoient depuis la création de l’état : les populations autochtones comprennent les Inuits et les premières nations, les Français et les Anglais. Ces groupes diffèrent de par leur nombre, de par leur emplacement géographique ainsi que par leur pouvoir économique et social. Cette « mosaïque culturelle » est devenue avec les différentes vagues de migration, de plus en plus « *multiethnique et multiculturelle* »²⁴, comme le décrit le rapport du recensement de la population canadienne mené le 15 mai 2001 par l’organisme national de la statistique du Canada « Statistique Canada »²⁵ :

L’immigration au Canada au cours des 100 dernières années a façonné le Canada, grâce à chaque nouvelle vague d’immigrants qui venaient élargir la composition ethnique et culturelle du pays. Il y a 50 ans, la plupart des immigrants venaient de l’Europe, alors qu’aujourd’hui, la plupart des nouveaux venus viennent de l’Asie. Par conséquent, le nombre de minorités visibles au Canada s’accroît. En outre, les Canadiens ont déclaré plus de 200 groupes ethniques en réponse à la question sur l’origine ethnique lors du Recensement de 2001, ce qui reflète une mosaïque culturelle riche et variée au moment où le pays entrait dans le nouveau millénaire.

Il est difficile, selon Swain et Barik (1978 : 22-23), de présenter une histoire nationale de l’éducation bilingue au Canada dans la mesure où la situation diffère de province en province. En effet, la *Loi constitutionnelle* (British North America Act) de 1867 prévoit que le domaine de l’éducation relève de la responsabilité des gouvernements provinciaux, (avec certaines exceptions qui relèvent de la responsabilité du gouvernement fédéral), chaque province légifère donc selon ses propres règles. L’histoire de l’éducation bilingue au Canada est dans une large mesure liée aux luttes des minorités francophones canadiennes qui se sont toujours battues et qui se battent encore pour la défense et l’épanouissement de la langue française. Comme souvent, c’est la société civile plutôt que le ministère de l’éducation qui va

²⁴ «Le profil ethnoculturel du Canada en ce début de XXIe siècle montre une nation de plus en plus multiethnique et multiculturelle. Ce portrait est diversifié et varie d’une province ou d’un territoire à l’autre, d’une ville à l’autre et d’une communauté à l’autre. »

http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/canada_f.cfm vu le 24/01/2017.

²⁵ idem

être à l'origine de programmes bilingues, c'est-à-dire que des parents vont se mobiliser pour que soit mis en place un enseignement bilingue pour leurs enfants, en français et en anglais. Ce sont des groupes de parents d'élèves qui se sont engagés pour que leurs enfants puissent bénéficier d'un enseignement, au moins en partie, en langue française.

De nombreuses initiatives, comme la création en 1965 de l'institut *OISE* (Ontario Institute for Studies in Education), incluant l'éducation bilingue dans ses projets, puis la création, en 1967, du *Centre International de Recherche sur le Bilinguisme* (CIRB) de l'Université de Laval à Québec par Mackey (Haugen, 1978 : 37), montrent que le Canada se consacre très tôt à la recherche dans le domaine du bilinguisme et de l'enseignement bilingue.

Prenons l'exemple de l'école Saint-Lambert, située près de Montréal, école dans laquelle, suite à l'initiative d'un groupe de parents d'élèves canadiens anglophones qui commença à se réunir de façon informelle, dès le début des années 60 (Lambert & Tucker, 1972), et qui réussit, en septembre 1965, à faire accepter par le district éducatif local, la mise en place, à titre expérimental, d'une classe comportant un programme d'immersion en français. Cette création marque le début du mouvement de l'éducation bilingue canadienne (Baker, 2001 : 182).

Reconnaissant les caractéristiques de la société canadienne, le gouvernement fédéral a très vite adopté une politique officielle envers le bilinguisme et le multiculturalisme²⁶. C'est ainsi que fut adoptée, en 1969, cent ans après *l'Acte de l'Amérique du Nord* (British North America Act), la *Loi sur les langues officielles* (Official Languages Act), qui institue le français et l'anglais comme langues officielles du Canada.²⁷ « *Les citoyens canadiens* » comme le précise Labrie (1997 : 214), « *pouvaient désormais utiliser la langue officielle de leur choix dans l'ensemble de l'appareil administratif fédéral.* » Même si une nouvelle *Loi sur les langues officielles* a été votée en 1988 et modifiée depuis (2005, 2013), elle précise et complète celle de 1969 sans en dénaturer le contenu.

²⁶ Terme utilisé plus particulièrement au Canada, cf. Poissant, Hélène (2002 : 83).

²⁷ « *L'anglais et le français sont les langues officielles du Canada pour tout ce qui relève du Parlement et du gouvernement du Canada ; elles ont un statut, des droits et des privilèges égaux quant à leur emploi dans toutes les institutions du Parlement et du gouvernement du Canada.* » <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd-loi-languesofficielles1969.htm>

Depuis, de nombreuses recherches sur l'enseignement dit d'immersion ont vu le jour et de nombreux programmes se sont développés dans différentes provinces. « *Les premiers résultats de réussite de cet enseignement par immersion* », comme le dit Pellerin (2008 : 306), « *ont été obtenus par un groupe de recherche de l'université de McGill à Montréal (Genesee). Ces résultats ont déclenché en soi une forme de réaction en chaîne qui a contribué au développement et à l'implémentation de différents programmes d'immersion non seulement à travers la province du Québec mais aussi à travers les autres provinces anglophones du Canada.* » L'enseignement par immersion, toujours selon Pellerin :

se définit comme une approche pédagogique de L2n qui préconise avant tout l'apprentissage d'une langue cible dans un contexte qui ressemble le plus à un apprentissage naturel. Dans le contexte scolaire du niveau primaire au Canada, l'enseignement par immersion s'est donné comme mandat non seulement le développement des compétences linguistiques en français, mais aussi l'emploi du français comme la langue utilisée pour l'apprentissage des autres matières scolaires tels que les mathématiques, les sciences, les études sociales, etc.

De la même manière que nous le verrons lorsque j'aborderai plus en détail le modèle bilingue d'immersion réciproque (voir **1.3.2**), il existe différentes formes d'enseignement par immersion qui varient selon des facteurs « *tels que la province où le programme a été développé et implémenté, la langue cible comme étant la langue majoritaire (soit le français au Québec et l'anglais dans les autres provinces canadiennes), les ressources à la fois humaines (enseignants et administrateurs) et pédagogiques (accès à des ressources en français développées pour les programmes d'immersion), les méthodes d'enseignement préconisées telles que l'approche expérientielle et l'approche centrée sur l'élève.* » (Pellerin, 2008 : 307). Il existe principalement trois déclinaisons des programmes d'immersion française au Canada. « *Ces programmes* », comme l'explique Cummins (2009 : 162)²⁸, « *ont été mis en œuvre à l'origine au niveau de la maternelle (âge 5 ans - appelé **immersion précoce**), mais ont également été mis en œuvre plus tard en 4e ou 5e année (appelée*

²⁸ *These programs were originally implemented at the Kindergarten level (age 5 – termed **early immersion**) but were later also implemented in Grades 4 or 5 (termed **middle immersion**) and Grades 7 or 8 (termed **late immersion**). About 300,000 Canadian students currently participate in immersion programs. This represents about 6 percent of the national school population.*

immersion intermédiaire) [9 à 10 ans] et 7^e ou 8^e année (appelée *immersion tardive*) [11 à 14 ans]. Environ 300 000 élèves canadiens participent actuellement à des programmes d'immersion. Cela représente environ 6 pour cent de la population scolaire nationale. » Même si les résultats des recherches effectuées (Genesee, 1968 ; Cummins, 1998), montrent que les élèves inscrits dans des programmes d'immersion ont de meilleurs résultats que les élèves inscrits dans d'autres types de programmes (lire Pellerin, 2008 : 309-310), ces programmes ne sont pas exempts de critiques. Ces critiques concernent notamment le fait que les programmes, au début, étaient centrés principalement sur les enseignants et non sur les enfants. « Cette approche recommandait », toujours selon Pellerin (2008 : 311) « une participation passive de l'élève dans son processus d'apprentissage. L'enseignant(e) était au centre de l'apprentissage et c'était surtout lui/elle qui parlait le français tandis que les élèves avaient très peu d'opportunités de le pratiquer de manière spontanée. En plus, selon la théorie de Krashen (1982), l'élève doit être immergé(e) dans « un bain d'input compréhensible » qui lui permettra d'acquérir la L2n plus ou moins selon un processus « d'osmose » ou par « absorption ». C'est cette théorie que l'on retrouve dans de nombreux modèles, notamment en Alsace, dans le modèle d'enseignement bilingue paritaire, où il était interdit de parler français pendant les jours d'enseignement en allemand.

Les travaux de Cummins ont eu un fort impact sur les recherches dans le domaine de l'éducation bilingue et ont contribué à repenser, entre autres, l'éducation des enfants d'origine migrante devant acquérir la langue de scolarisation, en termes de bilinguisme plutôt que de langue seconde. Par exemple, l'hypothèse d'interdépendance (1976 : 11) et la « théorie des seuils »²⁹ (*The thresholds theory*) (1976 : 24-29) constituent des repères incontournables de la recherche dès les années 1970. L'hypothèse de l'interdépendance des langues explique l'interrelation entre les deux langues de l'individu bilingue et la théorie des seuils la nécessité de développer les deux langues à un haut niveau de compétence pour que le bilinguisme ait des effets positifs sur le développement cognitif de l'enfant. En d'autres termes, la « théorie des seuils » permet de comprendre pourquoi le bilinguisme n'a un effet positif sur la cognition qu'à partir d'un certain seuil de compétence (seuil 2). Hélot (2007 : 46-47) explique que « [s]elon l'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique, le seuil 1 serait la compétence linguistique minimale devant être atteinte en L1 pour éviter le handicap cognitif

²⁹ En français, voir Hélot (2007 : 46).

lié à la bilinguisme au moment de l'exposition à la L2. Le seuil 2 serait la compétence linguistique minimale devant être acquise en L2 (et en L1) pour que l'on puisse observer un bénéfice de la bilinguisme, soit une influence positive sur le développement cognitif. »

L'hypothèse de l'interdépendance décrit la relation entre le niveau de développement de la langue dite 'maternelle' ou langue 'première' (L1) et de l'autre langue, dite 'seconde' (L2). Un haut niveau de compétence déjà atteint dans la L1 de l'enfant favoriserait un développement élevé de la L2. Cummins (1981 : 29) explique que : « *[d]ans la mesure où l'enseignement en Lx est efficace pour promouvoir la compétence en Ly, le transfert de cette compétence à Ly aura lieu à condition qu'il y ait une exposition adéquate à Ly (à l'école ou dans l'environnement) et une motivation adéquate pour apprendre Ly.*³⁰ » Hélot (2007 : 47), reprenant Cummins explique que : « *l'interdépendance du développement des deux langues repose sur une compétence sous-jacente commune ([exprimée en termes de] Common underlying proficiency [par Cummins]) qui permet les transferts de compétence d'une langue à l'autre d'un point de vue à la fois cognitif et métalinguistique.* » Elle poursuit (Hélot, 2007 : 47-48) :

Grâce à la théorie des seuils, et à l'hypothèse d'interdépendance cet auteur montre que, pour que le bilinguisme ait un effet positif sur le développement linguistique, cognitif et scolaire, les deux langues doivent continuer à se développer jusqu'au niveau de la « littéracie » (dans deux langues il s'agit donc de « bilittéracie »). Dans le cas contraire, lorsque le contexte éducatif ne soutient pas le bilinguisme des élèves, lorsque la littéracie n'est pas développée à un niveau suffisant dans l'une des deux langues (ou parfois dans les deux), les élèves auront des difficultés croissantes de compréhension des tâches scolaires et ils tireront de moins en moins de bénéfices de leur scolarisation.

Plus tard, Cummins (2008 : 69 ; 2009 : 167) a élaboré davantage les types de transfert inter-linguistique possibles entre les deux langues du bilingue :

³⁰ "To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly." (1981 : 29; 2000 : 38)

- le transfert d'éléments conceptuels (p. ex. la compréhension du concept de photosynthèse) ;
- le transfert de stratégies métacognitives et métalinguistiques (p. ex. des stratégies de visualisation, l'utilisation d'organiseurs visuels ou graphiques, des dispositifs mnémoniques, des stratégies d'acquisition de vocabulaire, etc) ;
- le transfert des aspects pragmatiques de l'utilisation de la langue (la volonté de prendre des risques en communiquant par la L2, la capacité d'utiliser des fonctionnalités paralinguistiques telles que des gestes pour faciliter la communication, etc) ;
- le transfert d'éléments linguistiques spécifiques (p. ex. la connaissance de la signification de l'expression « photo » en photosynthèse) ;
- le transfert de la conscience phonologique - savoir que les mots sont composés de sons distincts.³¹

À partir de la « théorie des seuils » Cummins a développé d'autres modèles qui ont influencé et qui continuent d'influencer la recherche.³² Le champ s'est développé de façon exponentielle partout dans le monde et le nombre de revues consacrées à l'enseignement bilingue (voir 1.3.2) depuis la création des éditions *Multilingual Matters* reflète l'extrême vitalité du domaine tout comme les nombreuses publications sous forme de Handbook, encyclopédies et ouvrages collectifs, comme par exemple la dernière édition de Baker &

³¹ Cummins (2008) has suggested that, depending on the sociolinguistic situation, five types of cross-linguistic transfer are possible:

- transfer of conceptual elements (e.g., understanding the concept of photosynthesis);
- transfer of metacognitive and metalinguistic strategies (e.g., strategies of visualizing, use of visuals or graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies, etc.);
- transfer of pragmatic aspects of language use (willingness to take risks in communication through L2, ability to use paralinguistic features such as gestures to aid communication, etc.);
- transfer of specific linguistic elements (e.g., knowledge of the meaning of photo in photosynthesis);
- transfer of phonological awareness – the knowledge that words are composed of distinct sounds.

³² Lire Hélot, 2007: 46-51; Cummins (2007) sur les compétences « BICS and CALP ».

Wright (2017) de l'ouvrage Foundations of Bilingual Education And Bilingualism et la troisième version de l'Encyclopedia of Language and Education (García ; Lin & May : 2017).

1.2.2 Histoire de l'enseignement bilingue aux États-Unis

Les États-Unis, pays également marqué par une grande diversité ethnique, du fait des nombreuses vagues de migration qui l'ont constitué, ont une longue tradition de multilinguisme. Selon Ovando (2003 : 1), « *bien avant que les colons européens n'arrivent sur le continent nord-américain avec leurs propres langues, leurs cultures, leurs mythes et leurs idéologies, le pays était une 'corne d'abondance' de langues et de cultures indigènes.* »³³

À l'époque de la colonisation européenne, il y avait déjà près de 2 millions d'Amérindiens qui parlaient plus de 500 langues (Saville-Troike, 1978 : 126)³⁴ au nord du Mexique actuel (entre 250 et 1000 selon Sherzer (1992) et Grosjean (1982))³⁵. À partir des années 1700, les esclaves africains arrivent sur le continent amenant avec eux leurs nombreuses langues. Puis les européens amenèrent d'autres langues comme l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol, le hollandais, entre autres.

Il est possible de trouver des formes d'enseignement bilingue (polonais/anglais) dès le XVII^e siècle (Frum, 2000 : 270-271), avant même la création des États-Unis d'Amérique pour les immigrants polonais installés en Virginie, puis au XVIII^e pour les Indiens d'Amérique à qui les missionnaires franciscains traduisaient le catéchisme catholique en utilisant les langues indigènes. Il faut attendre la fin du XIX^e siècle pour voir les états éditer une loi concernant l'éducation bilingue, l'Ohio en 1839 autorisant un enseignement anglais-allemand, la Louisiane en 1847 en français-anglais, les territoires du Nouveau Mexique en 1850, deux ans après son annexion, également pour une instruction en anglais et espagnol. À la fin du XIX^e siècle, une douzaine d'états ont adopté des lois similaires concernant des langues aussi variées

³³ "Long before European colonizers arrived on the North American continent with their own languages, cultures, myths, and ideologies, the land was a cornucopia of indigenous languages and cultures."

³⁴ "When Columbus first misidentified the 'Indians', they had already inhabited this continent for perhaps 30,000 years, and spoke over 500 different languages."

³⁵ Cités par Ovando p.1 : "An estimated 250 to 1000 American Indian languages were spoken in the 15th century North America at the time of European contact (Sherzer, 1992; Grosjean, 1982)."

que le suédois, le danois, le norvégien, l'italien, le polonais, le hollandais et le tchèque. (Crawford, 1999 : 22-23). Mais c'est bien au XX^e siècle (et en particulier dans les années 60) que l'enseignement bilingue se développe et se démocratise : dès 1953, en lien avec les événements de Cuba, qui ont occasionné l'arrivée de nombreux réfugiés parlant l'espagnol, des écoles publiques ouvrent des programmes bilingues à Miami (Kloss 1998 : 241), et « *des classes bilingues ont été pionnières en Arizona dans les années 60.* » (Frum, 2000 : 270)³⁶.

Malgré la richesse culturelle et linguistique des États-Unis, l'histoire n'a pas toujours été favorable à l'enseignement bilingue. Anderson (1971 : 427) distingue deux périodes importantes dans l'histoire de l'éducation bilingue aux États-Unis : la période de 1840 à 1920, et la période à partir de 1963, avec un intervalle de 1920 à 1963, période dans laquelle l'éducation bilingue est mise de côté. La première période connaît le début d'une forme d'enseignement bilingue plutôt élitiste, axé sur un enseignement de la langue (Andersson 1971 : 428) concernant tout d'abord la communauté allemande (Cincinnati, Ohio). La deuxième est inaugurée en 1963 avec le programme bilingue anglais-espagnol de l'école élémentaire Coral Way à Miami.

Ovando (2003 : 1-24), quant à lui, remontant plus loin dans le passé, distingue quatre périodes : « *La période permissive* », des années 1700 aux années 1880, « *La période restrictive* » des années 1880 aux années 1960, « *La période opportuniste* », des années 1960 aux années 1980 et une dernière période, « *La période de mépris* », des années 1980 aux années 2000. Toujours selon Ovando (2003 : 2-3), « *[...] l'absence d'une idéologie linguistique cohérente aux États-Unis a accentué le rôle de la politique symbolique de la langue, créant un ressentiment à l'égard du traitement spécial réservé aux groupes minoritaires.* »³⁷

Selon Ovando (2003 : 3), les XVIII^e et XIX^e ont été une période d'une tolérance linguistique générale. Il donne en exemple la Pennsylvanie et l'Ohio ; ces deux états dans lesquels les allemands étaient majoritaires depuis le XVIII^e siècle, ont édicté une loi autorisant la création d'écoles de langue allemande, en Pennsylvanie en 1837, en Ohio en 1839³⁸. Les

³⁶ "Bilingual classrooms had been pioneered in Arizona in the 60s."

³⁷ "[...] the absence of a consistent language ideology in the United States has enhanced the role of symbolic politics of language, creating resentment of special treatment for minority groups."

³⁸ García, O. (2009 : 162).

immigrants, arrivés par vagues durant la seconde partie du XIX^e, déçus par les écoles existantes, ont scolarisé leurs enfants dans des écoles élémentaires privées, le plus souvent ouvertes par les églises luthériennes et réformées, dans lesquelles les élèves pouvaient suivre une forme d'enseignement bilingue qui alternait dans la semaine, un enseignement en allemand et en anglais.³⁹ Puis, afin d'intégrer les enfants germanophones aux écoles américaines, cet enseignement a été offert de manière optionnelle, dans les écoles publiques. C'est ainsi qu'en 1837, une école publique bilingue germano-anglaise a vu le jour à Saint Louis, (Ohio). Dans cet état, un quart des élèves fréquentant les écoles de Saint Louis n'était pas d'origine allemande. Cet exemple peut donc être considéré, comme le rapporte García (2009 : 163), comme le début du modèle d'enseignement bilingue « Two-Way Immersion »⁴⁰ (TWI). Puis en 1840, un enseignement bilingue a été instauré dans l'école publique de Cincinnati, ville dans laquelle une majorité de la population parlait également allemand.⁴¹ À partir de là, de nombreuses écoles ont proposé un enseignement bilingue. Malgré le développement important de cet enseignement bilingue, celui-ci n'a pas su trouver un mode de fonctionnement efficace, durable dans le temps, dû à un manque de coordination générale.

Concernant l'espagnol, la mise en place d'un enseignement bilingue espagnol-anglais ne fut pas aussi facile à développer. Crawford, (1999 : 32) rapporte que le traité de Guadalupe Hidalgo, signé le 2 février 1848, met fin à la guerre américano-mexicaine. Par ce texte, le Mexique cède la moitié du territoire mexicain aux États-Unis, ce qui correspond aujourd'hui aux États américains de Californie, du Nevada et de l'Utah (dans leur totalité), du Texas ; des deux tiers du Nord de l'Arizona, ainsi que d'une partie du Colorado, du Nouveau-Mexique et du Wyoming. Bien qu'il soit explicitement indiqué que les Mexicains jouiraient des mêmes droits que les citoyens des États-Unis (García, 2009 : 163), l'espagnol a eu plus de mal à se faire accepter que l'allemand. En 1855, l'anglais est même déclaré seule langue d'instruction et la publication des lois en espagnol est suspendue (Crawford, 1999 : 32).

Ovando rapporte (2003 : 4) qu'en 1900, environ 600 000 enfants, près de 4% de la population scolaire élémentaire, suivait soit entièrement, soit une partie de leur instruction en allemand (Kloss, 1977/1978).

³⁹ García, O. (2009 : 162).

⁴⁰ Modèle d'immersion réciproque (voir **1.3.2**)

Les années 1880 marquent un tournant dans le développement des restrictions linguistiques et migratoires. Durant ces années, un nombre important de politiques répressives voient le jour, bien que leurs motifs soient très différents (Ovando, 2003 : 5) (politique linguistique répressive envers les indiens, sentiment anti allemand, peur croissante de l'entrée d'idéologies étrangères sur le sol américain...). C'est ainsi qu'après la première guerre mondiale, les États-Unis s'éloignent de leur attitude de « laissez-faire », abandonnent l'éducation bilingue, restreignent l'enseignement des langues étrangères et entrent dans une aire de monolinguisme et d'isolationisme. Alors qu'en 1903, seuls 14 états sur 48 demandaient que l'anglais soit la seule langue d'instruction, en 1923, les assemblées législatives de 34 états imposent l'enseignement en anglais « English-Only » dans toutes les écoles primaires publiques et privées (García, 2009 : 166, Ovando, 2003 : 5).

Cette période d'homogénéisation se poursuit avec, entre autres, le besoin d'avoir une unité nationale pendant les deux guerres mondiales. La seconde guerre mondiale sert de première prise de conscience concernant l'inefficacité de l'enseignement des langues étrangères. Durant la guerre froide, les matières scolaires comme les mathématiques, les sciences et les langues étrangères deviennent une priorité nationale car elles sont d'une grande utilité dans les projets militaires, commerciaux et diplomatiques (Ovando, 2003 : 7).

Même si c'est, comme le dit García (2008 : 112), « *le Chapitre VI de la Loi des Droits Civiques* [Title VI of the Civil Rights Act (2009 : 168)] *qui, en 1964, fut à l'origine de l'éducation bilingue aux États-Unis, stipulant que « personne aux États-Unis sur la base de la race, de la couleur de peau ou de l'origine nationale [...] ne subira de discrimination au cours d'un projet ou d'une activité recevant un soutien financier fédéral⁴² »*», un grand nombre de facteurs entre en jeu dans la construction des programmes d'enseignement bilingue durant cette période décisive.

En 1965, le renouveau de l'enseignement des langues est aussi lié aux lois sur l'immigration. Par exemple en 1965, le « *Immigration and Naturalization Services Act* » (García, 2009 : 168) (ou Hart Celler Act) remplace le « Nationality Act » ou l'acte de

⁴¹ Andersson T. http://www.jstor.org/stable/322911?seq=1#page_scan_tab_contents. p.427.

⁴² "No person shall, on the grounds of race, color, or national origin, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal Financial assistance." <https://www.dol.gov/oasam/regs/statutes/titlevi.htm> vu le 28/19/2016.

Naturalisation de 1906 qui exigeait une connaissance de l'anglais pour être naturalisé, ainsi que le « National Origins Act » de 1924, connu sous le nom de « Johnson-Reed Act », qui limitait, grâce à des quotas, le nombre d'immigrants. En 1965, les quotas sont abolis. À la suite de cela, un grand nombre d'asiatiques et de latino-américains commencent à entrer dans le pays. Leurs enfants, dont beaucoup ne parlent pas anglais, sont alors scolarisés dans les écoles américaines. L'enseignement bilingue devient nécessaire. C'est ainsi que, comme le rapporte García (2009 : 168), grâce à l'aide de la fondation Ford (Lyons, 1990 : 68 ; Andersson, 1971 : 428), le premier programme d'enseignement bilingue *Two-Way Immersion* anglais-espagnol, voit le jour à Miami en 1963 à l'école élémentaire Coral Way. La communauté cubaine, pensant rentrer à Cuba après la Révolution, souhaite que ses enfants gardent leur langue et leur culture et ce premier programme d'éducation bilingue rencontre un immense succès. De nombreux programmes suivirent.

En 1965, la loi intitulée *Title VII of the Elementary and Secondary Education Act*⁴³ (Chapitre VII de l'Acte sur l'Education Élémentaire et Secondaire (García, 2008 : 112) est considérée comme la première Loi sur l'éducation bilingue dans laquelle il est reconnu⁴⁴:

- a) *qu'il existe un grand nombre d'enfants dont les compétences en anglais sont limitées ;*
- b) *que beaucoup de ces enfants ont un héritage culturel qui diffère de celui des anglophones ;*
- c) *que l'usage de la langue d'un enfant et son héritage culturel sont des moyens fondamentaux par lesquels un enfant apprend ;*
- d) *que, étant donné le grand nombre d'enfants dont les capacités en anglais sont limitées, ceux-ci ont des besoins éducatifs qui peuvent être satisfaits par le recours aux méthodes et aux techniques d'enseignement bilingue ;*

⁴³ Chapitre VII de l'Acte sur l'Education Élémentaire et Secondaire de 1965 ; Public Law 90-247, loi adoptée le 2 janvier 1968.

⁴⁴ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/USA-Bilingual-Education-Act65.htm> vu le 7/10/2016, traduction de Jacques Leclerc.

e) *que, tous les enfants bénéficient de l'usage maximum des ressources linguistiques et culturelles diverses,*

Selon Wiese et Garcia (2001 : 233), « *le Congrès américain a, [ensuite,] à six occasions, adopté une législation spécifique concernant l'éducation des élèves de langue minoritaire (1968, 1974, 1978, 1984, 1988, 1994).*⁴⁵ » Reprenons quelques dates importantes :

En 1967-68, la loi *American Bilingual Education* (BEA), [amendement au Chapitre VII de l'Acte sur l'Éducation Élémentaire et Secondaire] est adoptée par le gouvernement fédéral, afin d'améliorer l'éducation des personnes dites « latinos » et des autres minorités linguistiques (Lyons, 1990 : 67)⁴⁶. Cette loi « *déboucha sur des subventions aux États pour monter des programmes d'éducation bilingue dans les écoles qui comptaient de nombreux élèves qui ne parlaient pas l'anglais* (García 2008 : 112). » Le département de l'Éducation Américain définit, en 1977, l'éducation bilingue comme suit⁴⁷ : (Andersson, 1971 : 432 ; Paulston, 1980 : 8).

L'éducation bilingue est l'utilisation de deux langues, parmi lesquelles une est l'anglais, comme moyen d'instruction pour la même population d'élèves dans un programme bien organisé qui englobe une partie ou tout le programme et inclut l'étude de l'histoire et la culture associée à la langue maternelle. Un programme complet développe et maintient l'estime de soi des enfants et une fierté légitime des deux cultures.

Cette première mouture, comme l'indiquent Wiese & Garcia (2001 : 233) a servi de guide aux politiques linguistiques éducatives concernant les élèves parlant une langue minoritaire. En 1970, Fishman et Lovas (Fishman & Lovas : 215) rapportent, dans une évaluation de programmes bilingues de l'époque, que « *l'éducation bilingue aux États-Unis*

⁴⁵ "On six occasions the US Congress has passed specific legislation related to the education of language minority students (1968, 1974, 1978, 1984, 1988, 1994)."

⁴⁶ "The legislation was designed to address "the special educational needs of the large numbers of students in the United States whose mother tongue is Spanish and to whom English is a foreign language."

⁴⁷ "Bilingual education is the use of two languages, one of which is English, as mediums of instruction for the same pupil population in a well-organized program which encompasses part or all of the curriculum and includes the study of the history and culture associated with the mother tongue. A complete program develops and maintains the children's self-esteem and a legitimate pride in both cultures."

souffre de trois manques sérieux : un manque de fonds (le Chapitre VII est asséché), un manque de personnel formé [...], ainsi qu'un manque de programmes d'évaluation (curriculum, matériel, méthodes). »⁴⁸ Fishman, à qui l'on doit la typologie « la plus prisée » (Gonzalez, 2008 : 305)⁴⁹ des États-Unis (programmes de transition, de maintien et d'enrichissement), propose alors avec Lovas (Fishman & Lovas, 1970 : 216-220) une classification de quatre modèles bilingues illustrés à l'aide d'exemples existants concernant l'enseignement bilingue espagnol-anglais :

. Le modèle de type 1 est le modèle de bilinguisme de transition (*Transitional Bilingualism*), dans lequel la langue minoritaire est utilisée dans les petites classes pour permettre aux élèves de s'adapter à l'école jusqu'à ce leurs connaissances leur permettent de suivre un cours en anglais.

. Le modèle de type 2 est le modèle appelé « *Monoliterate Bilingualism* », dans lequel l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'effectue seulement dans la langue dominante.

. Le modèle de type 3 est un modèle de bilinguisme partiel (*Partial Bilingualism*) qui propose l'enseignement des deux langues. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait dans les deux langues mais seuls certains sujets sont traités dans la langue minoritaire, sujets en lien avec la culture (par exemple la littérature et la civilisation espagnole).

. Enfin le modèle de type 4 est le modèle de bilinguisme total (*Full Bilingualism*), qui encourage « les élèves à développer toutes les compétences linguistiques dans les deux langues et dans tous les domaines. [...] Habituellement, les deux langues sont utilisées comme moyen d'instruction pour toutes les matières (excepté pour l'enseignement des langues elles-mêmes) »⁵⁰. (Fishman & Lovas, 1970 : 219)

⁴⁸ "Bilingual education in the United States currently suffers from three serious lacks: a lack of funds (Title VII is pitifully starved), a lack of personnel (there is almost no optimally trained personnel in this field), and lack of evaluated programs (curricula, material, methods)."

⁴⁹ "the most popular typology of bilingual education in the United States"

⁵⁰ "students are to develop all skills in both languages in all domains. Typically, both languages are used as media of instruction for all subjects (except in teaching the languages themselves)."

Six ans plus tard, en 1974, le Congrès américain révisé le BEA (*Bilingual Education Act*) et de nouveaux amendements définissent les modalités d'un enseignement bilingue. Le lien est fait entre l'égalité des chances en matière d'éducation et ces programmes d'enseignement bilingue. Des élèves sino-américains, vivant à San Francisco, déclenchent une procédure civile, appelée *Lau v. Nichols*, 414 U.S. 563. Ils se plaignent de discrimination à l'école. En effet, ils affirment ne pas bénéficier d'aide spécifique malgré leur impossibilité à s'exprimer en anglais. La Cour Suprême juge que le conseil scolaire (*school board*) de San Francisco a enfreint le '*Civil Rights Act*' de 1964 « *en plongeant des enfants allophones dans les mêmes classes que n'importe quel élève* » (Frum, 2000 : 270). La Cour Suprême statue en faveur des élèves et précise qu'ils doivent être traités avec égalité dans les écoles (Crawford, 1999 : 45). La Cour ordonne à la ville de prévoir des aménagements spéciaux pour les enfants ne parlant pas l'anglais et d'envisager un enseignement bilingue. Toujours selon Frum (2000 : 270), le Conseil scolaire de New York accède également cette même année, à la demande d'activistes portoricains et institue un plan pour intégrer 200 000 élèves dans des classes bilingues.

À partir de là, comme l'écrit Kloss (1998 : 42), les programmes d'enseignement bilingue fleurissent.⁵¹ Suite à la procédure Lau, l'état de Massachusetts est le premier à utiliser la législature d'état en 1971, avec la loi *Massachusetts Transitional Bilingual Education*, et ainsi à statuer sur l'éducation bilingue (Paulston, 1980 : 13). Cette loi servira de prototype à d'autres états. Le modèle d'enseignement bilingue qui se développe à ce moment-là est, donc, le modèle d'éducation bilingue appelé modèle d'éducation bilingue de transition, ainsi nommé, « *en 1974, lors de la confirmation de la loi d'éducation bilingue, [...] car* », comme l'explique García (2008 : 112), « *on garantissait, aux élèves qu'ils seraient transférés ensuite dans des classes où l'instruction serait dispensée seulement en anglais.* »

Autre changement important, l'accent est mis sur l'élimination de la pauvreté. Des fonds sont investis dans la formation des enseignants de programmes bilingues, dans la mise en place et le suivi de ces programmes ainsi que dans le développement de matériels pédagogiques spécifiques (Medina Swanson, 1978 : 136-137). Avant cela, les enseignants n'étaient pas formés spécifiquement pour un enseignement bilingue, ils devaient créer leurs

⁵¹ "In 1968, bilingual programs across the United States enrolled 26,000 students. By the end of 1972 this figure had risen to some 112,000."

propres documents et étaient isolés. Même si tous les enseignants ne bénéficient pas de ce changement et même s'il reste de nombreux problèmes au niveau local, cette loi a fait changer le quotidien scolaire de nombreux enseignants des filières bilingues. Malgré le côté ambitieux de cette dernière, c'est la loi sur l'éducation bilingue « *Bilingual Education Act* » qui marque le premier pas important mettant fin aux pratiques submersives⁵² en vigueur jusque dans les années 60, où les élèves allophones devaient tout faire pour s'intégrer à la société américaine et apprendre l'anglais le plus rapidement possible.

Cependant le développement de l'enseignement bilingue va connaître une nouvelle phase.

Dès l'été 1997, l'homme d'affaire milliardaire, Ron Unz, ancien candidat Républicain au poste de gouverneur de Californie, investit une grande partie de sa fortune dans une campagne contre l'enseignement bilingue et lance une initiative appelée *Proposition 227*, destinée à mettre fin aux programmes d'enseignement bilingue (Nieto, 2009 : 64). Malgré une importante opposition de la part de la Maison Blanche ainsi que des principales organisations hispaniques, les Californiens se prononcent par referendum un an plus tard, en faveur d'un usage exclusif de la langue anglaise dans les écoles de l'État, y compris pour les nombreux enfants hispaniques. La Californie est un des états des États-Unis ayant un très grand nombre d'élèves allophones que l'on dénomme aux USA apprenants d'anglais (ELL : « *English Language Learners* »). Selon des résultats portant sur les deux tiers des bureaux de vote, plus de 61% des votants ont approuvé la Proposition 227. La Proposition 227, connue aussi par ses défenseurs sous l'Initiative « Anglais pour les Enfants », prévoit notamment qu'après un an d'enseignement intensif de la langue anglaise, tous les enfants soient scolarisés dans le système éducatif général, même s'ils ne parlent pas couramment anglais. La Californie devient avec ce référendum, le centre d'un débat national entre les visions nationale et multiculturelle de l'éducation. Bien que cette proposition, résultat de l'influence politique grandissante des conservateurs et du mouvement « *English Only* », n'ait concerné que la Californie, elle eut une incidence sur l'ensemble des États-Unis. En effet, les résultats de ce scrutin ont été suivis avec attention dans l'ensemble du pays, notamment dans les États ayant une importante population immigrée hispanique, comme le Texas. Des campagnes similaires suivirent dans

⁵² Modèle submersif : les élèves nouvellement arrivés dans une classe et parlant une autre langue intègrent une classe régulière et ne bénéficient pas d'un soutien linguistique spécifique.

d'autres États comme l'Arizona avec l'initiative *Proposition 203* (7 novembre 2000), le Massachusetts et le Colorado, toujours sous la conduite de Unz. L'éducation bilingue, instaurée par le « *Bilingual Education Act* » de 1968 paraissait condamnée à disparaître. Elle obligeait les autorités scolaires à supprimer tous les obstacles qui empêchaient les enfants issus de minorités ethniques d'avoir des opportunités éducatives équivalentes à celles des anglophones.

Depuis, la réalité démographique de la Californie a beaucoup changé, celle des États-Unis aussi. Selon Wiese et Garcia (2001), « *un enfant sur trois* » [en 2001] « *appartient à un groupe ethnique minoritaire, un sur sept parle une langue autre que l'anglais à la maison et un sur quinze est né hors des frontières du pays.* » L'espagnol est la langue la plus parlée après l'anglais. Les États-Unis comptent désormais 37 millions d'hispanophones. Ils étaient 11 millions en 1980.

Dans les années 2000-2002, une première entaille à la politique de Unz est faite au Colorado avec la défaite de l'amendement 31 (*Colorado's Amendment 31*), appelé officiellement : *English Language Education for Children in Public Schools*.⁵³

En 2001, on met fin au « *Bilingual Education Act* » qui est remplacé par une nouvelle politique éducative au niveau fédéral avec le passage de la loi fédérale « *No Child Left Behind* » devant le Congrès américain. Cette loi de 2001, entrée réellement en vigueur en janvier 2002, fait suite à une proposition du président américain George W. Bush. Cette loi, qui devait améliorer le niveau de l'école américaine, n'a pas rencontré le but escompté. Les sommes promises n'ont pas été versées et les enseignants se plaignent du temps passé à évaluer leurs élèves plutôt qu'à leur enseigner des connaissances. Mais une partie de cette loi a une incidence directe, jusqu'à aujourd'hui, sur le choix des modèles et sur l'ouverture des sites bilingues, comme je l'évoque plus tard, lorsque je présente le contexte new yorkais de mon étude. Ce volet, la partie A du titre III, est officiellement connue sous le nom de « *English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act* ». Il est spécifiquement destiné aux enfants ayant une maîtrise limitée de l'anglais (LEP : *Limited English Proficiency*). La Loi stipule que ces élèves doivent non seulement atteindre un certain niveau de maîtrise de l'anglais, mais aussi satisfaire aux mêmes normes académiques que

⁵³ Escamilla Kathy, Shannon Sheila & Carlos Silvana, García Jorge 2003. P. 358.

leurs pairs anglophones dans toutes les matières. Un financement fédéral est accordé pour aider les agences d'État pour l'éducation (SEA : *State Education Agency*) et les agences locales pour l'éducation (LEA : *Local Education Agency*) à satisfaire à ces exigences. Le financement peut être utilisé à diverses fins. Il est habituellement utilisé pour les programmes d'enseignement de la langue anglaise ; toutefois, il peut contribuer à financer des programmes d'éducation bilingue ainsi que des programmes de formation continue pour les enseignants.

Ces dernières années ont montré que les débats concernant l'éducation bilingue n'ont pas cessé. Politiciens et journalistes restent préoccupés par la question suivante : L'enseignement bilingue est-il réellement efficace ? Les défenseurs de l'éducation bilingue s'appuient sur la recherche et sur des études qui (Krashen, 2002 ; August & Hakuta, 1997 ; Crawford, 2000 ; Cummins, 2000 ; Thomas & Collier, 2002) ont révélé que ce n'est pas seulement plus facile pour les élèves d'apprendre l'anglais lorsqu'ils apprennent à lire et à écrire dans leur langue dite 'maternelle' ou langue 1, mais que ces élèves l'apprendront mieux. Les modèles bilingues efficaces mènent à la maîtrise des deux langues : l'anglais et la langue des élèves parlée à la maison. Les opposants, quant à eux, accusent les modèles d'enseignement bilingue de leur manque d'efficacité (Nieto, 2009 : 65) et ne relèvent que les dysfonctionnements. Ils reprochent par exemple à certains programmes de mettre tous les élèves parlant une langue étrangère dans des programmes espagnols-anglais même lorsque la langue parlée par l'élève n'est pas l'espagnol. Mais surtout, ils associent l'éducation bilingue à un séparatisme ethnique, voulant créer « *une Amérique hispanique : une nation à l'intérieur de la nation.* » (Crawford, 1999 : 73). Les arguments sont donc bien politiques.

Aujourd'hui, un nombre toujours plus grand de programmes bilingues voient le jour et si la réalité, en matière d'éducation bilingue, par certains aspects, est bien différente de naguère, les enjeux politiques, sociaux ou économiques restent les mêmes. « *Cette expansion rapide* », comme le fait remarquer Baetens Beardsmore (2000 : 77) « *peut prêter à confusion si l'on dissocie la forme concrète d'un modèle spécifique de son contexte idéologique, de sorte qu'aucun modèle, aussi probant soit-il, ne peut être transposé tel quel dans un contexte différent de celui où il a été développé.* »

Les États-Unis, comme le dit García (2009 : 194), sont partagés entre deux réalités :

D'un côté, au niveau national, il existe une montée du sentiment anti-bilingue, lié aux mesures anti-immigration. Et d'un autre côté, des parents

*informés regardent au-delà de nos frontières et voient le monde sous un nouvel angle et de nouvelles langues. Pour ces parents, il est clair que leurs enfants doivent devenir des bilingues qualifiés.*⁵⁴

1.2.3 Histoire de l'enseignement bilingue en Allemagne

Parce que l'enseignement bilingue recouvre des réalités très diverses selon les pays, il ne peut être analysé, comme il a été vu auparavant, qu'en relation avec le contexte politique, social, économique et culturel, de l'espace pays où il a été instauré. Il en est de même pour l'Allemagne, mon deuxième terrain de recherche. Tout comme aux États-Unis, l'histoire de l'enseignement bilingue en Allemagne est liée aux choix politiques et éducatifs de ce pays. En effet, les politiques linguistiques éducatives sont toujours inscrites dans une histoire nationale ou régionale et à une politique économique ou sociale.

Prenons tout d'abord, l'exemple de l'enseignement de langues dites « régionales minoritaires » dans les textes européens. Ainsi le sorabe (*Sorbisch*) est une langue régionale d'Allemagne aujourd'hui reconnue selon la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992)⁵⁵. On retrouve des traces d'un enseignement du sorabe par les religieux dès la fin du Moyen-Âge, le plus souvent dans le cours de religion. Cet enseignement a été interdit à différentes périodes de l'histoire, notamment sous l'Empire Allemand (*Deutsches Kaiserreich*), de 1918 à 1933, ou sous le national-socialisme (Fischer, 1996 : 213). Cela changea, dès 1948⁵⁶, dans l'ancienne République Démocratique Allemande, avec la promulgation de la loi sur la *Protection des droits de la population sorabe* (*Gesetz zur Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung*) et ne fut pas modifié après la chute du mur. Actuellement et ceci depuis 1992⁵⁷, un enseignement bilingue allemand standard – sorabe (*Sorbisch*), est dispensé (Fischer, 1996 : 211) dans la région Lusace (*Lausitz*), région à cheval sur les *Länder* de Saxe (dans la ville de Budisse (*Bautzen* en allemand)), et de Brandebourg

⁵⁴ "On the one hand, at the national level, anti-bilingual sentiment is running high, tied to anti-immigrant efforts. But on the other hand, informed parents are looking beyond our borders and seeing the world through new eyes and languages. To these parents, it is clear that their children must become competent bilinguals."

⁵⁵ <https://rm.coe.int/168007c07e> site consulté le 20/11/2017

⁵⁶ Fischer, 1996 : 213.

⁵⁷ Fischer, 1996 : 215.

(Cottbus), depuis les années 50. Les langues haut-sorabe (*Obersorbisch*) et bas-sorabe (*Niedersorbisch*), langues vernaculaires de la région, sont enseignées comme langue cible et comme langue d’instruction au collège et lycée⁵⁸. Dans le *Gymnasium*⁵⁹ haut-sorabe de *Bautzen*, les disciplines mathématiques, histoire et géographie, art, musique et sport sont dispensées en sorabe.

Un enseignement bilingue est aussi proposé dans le nord de l’Allemagne mais dans des écoles privées danoises avec le danois et le frison septentrional (*Nordfriesisch*).

J’aborderai maintenant le cas des langues exogènes à l’Allemagne et en particulier celui du français. Une date très importante est celle du 22 janvier 1963, qui marque la signature du traité de l’Élysée, traité d’amitié franco-allemand, dit « de l’Élysée » par le chancelier allemand Konrad Adenauer et le président français Charles de Gaulle. Ce dernier s’était adressé dès septembre 1962 aux « *jeunes Allemands* »⁶⁰ lors d’un voyage en Allemagne fédérale et leur avait dit :

Tandis qu’entre les deux États, la coopération économique, politique, culturelle, ira en se développant, puissiez-vous pour votre part, puissent les jeunes Français pour la leur, faire en sorte que tous les milieux de chez vous et de chez nous se rapprochent toujours davantage, se connaissent mieux, se lient plus étroitement. L’avenir de nos deux pays, la base sur laquelle peut et doit se construire l’union de l’Europe, le plus solide atout de la liberté du monde, c’est l’estime, la confiance, l’amitié mutuelles du peuple français et du peuple allemand.

Le général de Gaulle voulait encourager le rapprochement franco-allemand pour créer une Europe forte, entre l’URSS et les États-Unis. La signature du traité d’amitié franco-allemand a permis l’élaboration, quelques mois plus tard, d’un ensemble de mesures dans le domaine de l’enseignement des langues entre la France et l’Allemagne (Christ & Coste,

⁵⁸ Avec toutefois une différence importante entre les deux variétés car le « *niedersorbisch* » est très peu parlé et son enseignement relève de la « revitalisation »

⁵⁹ Collège et lycée

⁶⁰ Charles de Gaulle, Discours de Ludwigsburg du 9/9/1962 traduit de l’allemand en simultanée lors de la diffusion de ce discours : <http://fresques.ina.fr/de-gaulle/fiche-media/Gaule00224/voyage-en-allemande.html> consulté le 21/11/2017.

1994 : 6-7). Ainsi, du côté allemand, l'enseignement du français est renforcé dans les écoles (particulièrement dans les régions frontalières), des écoles françaises et des sections bilingues sont créées. De plus, dans le cadre de ces accords passés entre la France et l'Allemagne, les élèves allemands ont la possibilité de passer « l'Abibac », c'est-à-dire une double certification : « l'*Abitur* » allemand ainsi que le « baccalauréat » français reconnus dans les deux pays, permettant par conséquent, aux futurs étudiants de poursuivre leurs études dans l'un des deux pays. Cette possibilité est également donnée aux élèves français suivant un cursus bilingue. Ainsi, entre 1969 et 1973, dix-sept lycées proposent des filières bilingues franco-allemandes. Parallèlement à cela, l'enseignement de l'anglais est aussi renforcé. Le lycée Goethe de Francfort/Main est, en 1969, le premier établissement scolaire à ouvrir une section bilingue anglo-allemande et fait partie des établissements pionniers proposant le baccalauréat international. Dans la deuxième moitié des années 80, le nombre des filières bilingues tant avec le français qu'avec l'anglais augmente.

L'éducation bilingue est, dans ce pays aussi, fortement liée aux questions de migration. Même si la migration italienne est très différente de celle des français de New York, elle est très importante en Allemagne et en particulier à Francfort. J'avais évoqué les lois sur l'immigration de 1965 aux USA qui avaient eu pour conséquence l'arrivée de nombreux migrants asiatiques et latino-américains et ensuite l'ouverture de programmes d'enseignement bilingue. Pour comprendre mon deuxième terrain de recherche, il est important de citer quelques dates. En Allemagne, suite au fort redressement économique (*Wirtschaftswunder*) du pays après la deuxième guerre mondiale et la pénurie de main-d'œuvre dès 1955, des accords migratoires bilatéraux ont été signés entre la République Fédérale d'Allemagne et d'autres pays comme l'Italie (en 1955), la Grèce (en 1960), l'Espagne (en 1960), la Turquie (en 1961), le Maroc (en 1963), la Corée du Sud (en 1963), le Portugal (en 1964), la Tunisie (en 1965) et la Yougoslavie (en 1968) afin de faire appel, comme le souligne Streb (2016b : 585) « à une main d'œuvre importante », pour venir en Allemagne « pour aider à la reconstruction du pays ». La Turquie est très intéressée par ces accords. En effet, souffrant d'un fort taux de chômage, les devises venant de l'Allemagne sont les bienvenues. Les transactions avec la Turquie sont difficiles car les autorités allemandes ont peur des différences culturelles entre les deux populations. Mais en 1961, la construction du mur de Berlin et avec elle, la fin d'une migration des pays de l'est, très importante, va accélérer le processus et l'accord avec la Turquie va être signé. Les travailleurs étrangers turcs

sont appelés « *Gastarbeiter* » soit « travailleurs invités ». En effet, leur permis de séjour est au début limité à deux ans, à la suite de quoi, ils doivent retourner en Turquie et faire place à de nouveaux travailleurs selon un principe de rotation. S'ils sont « invités » à travailler, ils ne sont pas invités à rester. De plus « invités » signifie bien qu'ils ne sont pas chez eux en Allemagne. Cet accord ne comprenait pas le regroupement familial. Les entreprises eurent vite des problèmes à voir partir des ouvriers qu'ils avaient pris soin de former et en voir arriver de nouveaux, qu'il allait falloir à leur tour former. Une nouvelle version de l'accord a donc été signée en 1964, redéfinissant le principe de rotation et levant l'interdiction de regroupement familial. De plus, compte aussi, comme le dit Haug (2000 : 4) : « *[d]ans le cas de l'immigration en provenance d'Italie, la liberté de circulation, [Freizügigkeitsgesetz] c'est-à-dire le libre choix du lieu de résidence et de travail au sein de l'Union européenne, s'applique également depuis 1961[...].* »⁶¹ Le terme « *Gastarbeiter* » continue d'être employé malgré la révision de l'accord et est étendu à tous les travailleurs étrangers. Après la fin du recrutement des travailleurs (*Anwerbestop*), qui a lieu en 1973, de nombreuses familles choisirent de rester dans le pays et il s'ensuivit une vague importante d'immigration d'enfants, grâce au regroupement familial. Ce principe ne se limite pas aux ouvriers turcs. L'Allemagne a dû, à partir de ce moment-là, apprendre à composer avec ces enfants nouvellement arrivés, à les accueillir dans ses écoles.

Souhaitant garder un lien avec leur culture et leur langue d'origine, un groupe de parents d'élèves italiens de Francfort s'associe en 1995 pour participer à l'ouverture d'un site bilingue d'immersion réciproque allemand-italien, qui sera créé en 1997. Comme aux USA, ce sont aussi les parents d'élèves qui sont à l'origine de l'ouverture de ce site bilingue, mis en place pour répondre à des besoins langagiers et identitaires, d'enfants dont les parents ont migré pour la moitié d'entre eux, et de parents désirant que leurs enfants deviennent bilingues à l'école pour les autres 50%. Kunkel (2010 : 129) précise qu'« *en Allemagne, le premier modèle de double immersion encore existant est né en 1993 à Wolfsburg, ville marquée par l'industrie de Volkswagen et ensuite par l'immigration des travailleurs italiens dans les années 1950 et 1960.* » Elle ajoute (2010 : 129-130) :

⁶¹ „Auch gilt in Bezug auf die Einwanderung aus Italien seit 1961 Freizügigkeit, d. h. die freie Wahl des Wohn- und Arbeitsortes innerhalb der Europäischen Union [...].“

On trouve d'autres projets de double immersion par exemple à Hambourg (italien, turc, portugais, espagnol) (Gogolin, Neumann et Roth, 2003a, Grevé, Neumann et Roth, 2004), à Francfort-sur-le-Main (italien, français, grec [...]) (Haller et Pagliuca Romano, 2002 ; Budach, 2004), à Stuttgart (français, italien) et à Cologne (italien). » Plus tard (2013 : 117), elle résume que « [d]es projets TWI⁶² existent en Allemagne pour des langues partenaires telles que l'italien, l'espagnol, le portugais et le turc dans un certain nombre de villes, en particulier dans les agglomérations à forte proportion de migrants.⁶³

En 2000, les résultats de l'enquête PISA⁶⁴ (*Programm for international Student Assessment*), programme piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) provoque un choc en Allemagne. En effet, cette évaluation a montré que l'Allemagne se situait en dessous de la moyenne de l'OCDE dans tous les domaines : lecture (compréhension de l'écrit), mathématiques et science. Une deuxième étude, IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*)⁶⁵ a été conduite en 2001 et a montré dans le chapitre : « *Hétérogénéité et égalité des chances en fin de quatrième année*

⁶² Two Way-Immersion

⁶³ „TWI-Projekte existieren in Deutschland für Partnersprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch und Türkisch in der Reihe von Städten, insbesondere Ballungsgebieten mit hohem Migrantenanteil.“

⁶⁴ 32 pays ont participé au PISA en 2000. [...] Chaque pays a testé un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans reflétant la diversité du paysage éducatif du pays. Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles devait être impliqué. Dans chaque école, 35 élèves participaient à l'évaluation. Les écoles retenues l'ont été de façon aléatoire, parmi la liste officielle des écoles. A l'intérieur des écoles, 35 élèves ont été désignés au hasard sur la liste de tous les élèves de 1 an fréquentant l'établissement. Les mêmes règles de sélection ont été appliquées dans l'ensemble des pays et leur application a été contrôlée de façon étroite par un expert en échantillonnage. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683898.pdf> site visité le 31/07/2018.

⁶⁵ Traduction en Allemagne de PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) voir : <https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html> site consulté le 31/07/2018. « PIRLS/IGLU est une évaluation internationale comparative de l'IEA (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement) qui mesure les compétences de lecture au niveau de la quatrième année de primaire. C'est aussi bien la capacité de lire en tant qu'expérience littéraire que celle de lire à des fins d'acquisition et d'utilisation d'informations qui ont été testées. Tous les Bundesländer allemands y ont participé ; trente-cinq pays (dont la France) étaient également dans la compétition évaluative. » (Lamer, 2003 : 1).

(équivalent du CMI, enfants âgées de 10-11 ans) dans une comparaison internationale »⁶⁶, que

*Malgré l'expansion de l'éducation, la gratuité de l'enseignement et les efforts constants de ceux qui travaillent dans le système éducatif, il y a aussi des élèves en Allemagne **qui n'atteignent pas les objectifs éducatifs nécessaires** pour trouver leur chemin dans la société d'aujourd'hui et pour se développer de façon autonome. La caractéristique de ce groupe d'élèves est, d'une part, un milieu familial peu stimulant et, d'autre part, un manque de compétences linguistiques (écrites) en raison d'une socialisation non germanophone **dans les familles issues de l'immigration.***

Il est aussi montré dans cette étude que, contrairement à d'autres pays comme l'Écosse, l'Angleterre et la Suède, les enseignants allemands ne différencient pas le matériel didactique proposé à leurs élèves malgré les niveaux très hétérogènes présents au sein de leurs classes (IGLU, 2001 : 19).

Ces deux études, selon Lamer (2003 : 1) « [ont] été à l'origine d'une discussion intense qui remet en question le système éducatif allemand, dans son hétérogénéité comme dans son particularisme. » À partir de là, des mesures de réforme ont été prises par la KMK (Conférence permanente des ministres de l'Éducation et de la Culture), dont notamment « le soutien des élèves défavorisés, en particulier des enfants et des jeunes issus de l'immigration » (Lamer, 2003 : 1). Des chercheurs comme Gogolin travaillent d'arrache-pied à combattre ce qu'elle appelle « l'habitus monolingue » (1994), du système éducatif allemand et propose de nombreux projets en lien avec l'Éducation plurilingue, l'enseignement des langues et l'évaluation des écoles bilingues. Voici quelques exemples de ses projets:

⁶⁶ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_04_01-Erste-Ergebnisse-IGLU.pdf site consulté le 02/08/2018. „Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich

Trotz Bildungsexpansion, kostenlosem Schulbesuch und ständiger Bemühungen der im Bildungssystem Beschäftigten gibt es auch in Deutschland Schülerinnen und Schüler, die nicht die Bildungsziele erreichen, die notwendig sind, um sich in der heutigen Gesellschaft zurechtzufinden und sich selbständig weiter zu entwickeln. Charakteristisch ist für diese Schülergruppe zum einen ein anregungsarmes häusliches Milieu und zum anderen mangelnde (Schrift-) Sprachkenntnisse aufgrund der nicht deutsch-sprachigen Sozialisation in Familien mit Migrationshintergrund.“

- Nicht-monetäre Bildungserträge in Form sozialer Einbindung (REdMig) (2016-2019)
- Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (2014-2019)
- Forschungsschwerpunkt "Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit" (KoMBi) (2013-2020)
- HeBe - Herkunft und Bildungserfolg (Descent and Educational Success) (2012-2015)
- LUCIDE - Languages in Urban Communities - Integration and Diversity for Europe (2012-2014)

Au cours de l'année scolaire 2000/01, un premier essai de classe bilingue a été tenté dans une école primaire de Hambourg avec un site portugais-allemand et un autre italien-allemand. L'année scolaire suivante deux classes d'espagnol-allemand ont ouvert et enfin deux ans plus tard deux sites turc-allemand. Comme cela a été le cas en 1998 à Francfort (voir **4.2.2.1.1**), les bases de ce projet sont des accords bilatéraux entre les différents pays : Portugal, Italie, Espagne et Turquie, d'une part, et la ville hanséatique de Hambourg, d'autre part, et les enseignants des langues partenaires (autres que l'allemand) sont envoyés, mis à disposition et rémunérés par leur pays d'origine.

Nous pouvons nous demander pourquoi l'ouverture de ces sites bilingues d'immersion réciproque, concernant d'autres langues que le français ou l'anglais, a mis autant de temps à se mettre en place. Est-ce que ces nouvelles langues concernées n'ont pas le même statut que le français ou l'anglais, qui, elles, sont considérées comme des langues de prestige (De Mejía, 2002 : 41) ? Concernant l'italien par exemple, Kunkel (2010 : 130) précise qu'« *[i]l était difficile de trouver une école primaire intéressée par la création du projet⁶⁷ : d'une part il fallait faire face aux préjugés concernant les enfants italiens jugés « trop vivants et fatigants », de l'autre à la mésestimation de l'importance de la langue italienne en Europe. Une seule école à la fin était prête à accepter le projet. En 1997/98, la section italo-allemande y a été ouverte.* »⁶⁸

À Francfort, il s'agit néanmoins d'un bilinguisme choisi (« *elective bilingualism* ») (Valdés & Figueroa, 1994 : 12), comme cela a été vu plus haut, dans le sens où les parents

⁶⁷ Le projet de création de classes bilingues immersion réciproque italien-allemand

⁶⁸ Article de Kunkel en français

soutiennent le modèle bilingue qu'ils ont choisi pour leurs enfants. Le directeur de l'école observée à Francfort pour cette recherche, explique, en effet, que les familles qui font le choix de l'enseignement bilingue pour leur enfant sont des familles qui sont dans un « **processus de réflexion** », soit au sein même de l'école pour les familles germanophones qui sont conscientes que la charge de travail sera plus élevée pour leur enfant que dans une classe monolingue (ne serait-ce par le nombre d'heures, plus élevé que dans une classe monolingue), soit pour les familles italophones qui ne dépendent pas de la carte scolaire (les familles italophones sont autorisées à venir de toute la ville et non seulement du quartier comme c'est la règle pour les familles germanophones) dont les enfants, en plus de cette charge de travail, devront changer d'école, avec toutes les conséquences que cela implique (affectives, trajets quotidiens, fatigue supplémentaire...) :

Directeur : « °h et ceux des parents du quartier, qui se décident pour [un site bilingue] c'est bien sûr [...] quelqu'un qui se dit mais **l'italien! gratuitement et pour quatre ans** alors s'il vous plaît **inscris-toi** et c'est un challenge °h euh les enfants italiens qui viennent chez nous c'est aussi un processus de réflexion, cela signifie généralement des parents d'une autre école, parents qui ne s'en soucient pas vraiment diront (-) mais des **parents qui pensent** : attends, là il y a une école, là **je peux utiliser notre langue maternelle** ou entretenir la la ta deuxième langue et c'est aussi **gratuit**, dans cette mesure, ce sont alors aussi des parents relativement réfléchis qui le décident. »

(Annexe 18, lignes 850-870)⁶⁹

L'italien est une langue européenne et l'Italie fait partie de l'Europe. On peut considérer que ce bilinguisme est une forme de bilinguisme additif (Baker, 1996 : 66, 101,

⁶⁹ „**Rektor**: °h und wer wer von den bezirkseletern entscheidet sich dann dafür des isch natürlich auch wieder wie eingangstufe jemand der sagt [...] nimm doch mal [...] italienisch! umsonst! ((*rires de IA et IB*)) und und und vier jahre [...] also bitte melde dich an und xxx herausforderung °h [...] öh die italienischen kinder die zu uns kommen isch auch ein reflektionsprozess das heißt normalerweise werden die ja in einer anderen schule eltern denen des eigentlich egal isch sagen (-) aber eltern die nachdenken moment da gibt's ne schule da kann ich unsere muttersprache oder die die deine zweit sprache öh pfl:gen und das ist auch koschtenlos insofern sind des dann auch relativ reflektierte eltern die des entscheiden“

334, 346), où grâce à l'enseignement bilingue, l'enfant ajoute une langue à son répertoire linguistique. Streb (2016a : 19) explique que « *[e]n termes d'évaluation sociale, l'italien diffère sensiblement des autres langues minoritaires, qui sont plus fortement associées à la migration dans le discours public, actuellement surtout le turc. Ainsi, l'italien est une langue qui est considérée comme une langue culturelle et pour les classes moyennes germanophones éduquées, sa maîtrise signifie un certain prestige [...]* »⁷⁰

Concernant les différents modèles proposés en Allemagne, il est important de préciser que les modèles ne sont pas tous identiques. En regardant plus en détail l'ensemble des publications sur le sujet, il ressort que les recherches se concentrent plus sur le modèle CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) dit EMILE en français (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère), très répandu en Europe. Ces programmes CLIL, comme le dit Babault (2015 : 25) « *sont apparus durant la décennie 1990 sous l'impulsion des travaux de la Commission européenne pour la promotion de l'apprentissage des langues communautaires (résolution du Conseil de l'Europe de 1995).* » En 2003, comme le rapporte Gravé-Rousseau (2011 : 3), « *le plan d'action « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*⁷¹ », publié par la Commission Européenne, affirme que l'EMILE « *a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues* ». *A la suite de ce plan d'action, la Commission européenne a commandité le rapport Eurydice de 2006 qui présente un état des lieux détaillé de l'enseignement EMILE en Europe.* » Prenons par exemple la page internet : <http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/aufsaetze.html>⁷² proposant un serveur de formation et d'informations pour les écoles de la Hesse, (*Land* dans lequel se situe Francfort/Main). Une liste d'ouvrages concernant l'enseignement bilingue est mise en ligne. Sur les 89 ouvrages, 17 contiennent l'acronyme CLIL, 15 les termes allemands « *Sachfachunterricht* » ou « *Fachunterricht* » et 20 sont dédiés à l'enseignement d'une

⁷⁰ „Das Italienische unterscheidet sich im Hinblick auf die soziale Bewertung deutlich von anderen Minderheitensprachen, die im öffentlichen Diskurs stärker mit Migration konnotiert sind, aktuell vor allem Türkisch. So ist das Italienische eine Sprache, die als Kultursprache gilt und die zu beherrschen für das deutschsprachige Bildungsbürgertum ein gewisses Prestige bedeutet [...]“

⁷¹ « Promouvoir l'Apprentissage des Langues et la Diversité Linguistique : un plan d'action 2004-2006 ». Communication de la Commission au Conseil, au Parlement Européen, au Comité économique et social et au Comité des régions du 24/07/2003(COM (2003) 449 final).

⁷² Consultée le 1/11/2017

discipline précise dans une autre langue. De plus, aucun des chercheurs n'ayant écrit sur le modèle de double immersion (Kunkel, Budach, Streb, Erfurt) n'est présent dans cette liste alors que ce modèle est proposé dans certaines écoles du « *Land* » de Hesse, à Francfort, ce qui pose question, sauf si l'on remarque que l'objectif de la Commission Européenne est avant tout d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères, et non de former de futurs citoyens européens bilingues. L'enseignement de disciplines dites non linguistiques (DNL) s'est réellement développé depuis les années 90 dans l'ensemble de la République Fédérale d'Allemagne. Les disciplines enseignées dans une langue étrangères sont le plus souvent la géographie, l'histoire ou des matières comme la biologie ou la chimie ou encore, dans une proportion moindre les mathématiques, la physique, la musique ou les arts plastiques. Les langues proposées sont principalement le français et l'anglais, ainsi que l'italien, l'espagnol, le néerlandais, le russe, le grec, le turc, le portugais et le tchèque. Cet enseignement est présent dans les écoles élémentaires, les collèges et lycées mais aussi dans les lycées professionnels et dans les établissements comme les « *Hauptschulen* » (qui n'ont pas d'équivalent français). Tous les *Länder* sont concernés. Kunkel et Budach (2008a : 19)⁷³ expliquent la différence entre le modèle d'immersion réciproque et le modèle CLIL/EMILE :

Certains aspects de l'enseignement bilingue d'immersion réciproque sont partagés avec une autre approche connue sous le nom de Content and language integrated learning (CLIL/EMILE) qui est relativement répandue dans le système scolaire allemand [...]. Bien que les deux modèles utilisent une autre langue que l'allemand comme langue d'enseignement, il existe une différence importante entre les deux approches de l'enseignement des deux langues. Alors que l'enseignement EMILE se concentre sur la comparaison des contenus et de la culture transnationaux (par exemple, la politique environnementale en Angleterre donnée dans les leçons de géographie et

⁷³ "Some aspects of two-way immersion are shared with another approach known as Content and language integrated learning (CLIL) that is relatively widespread in the German school system (see Chapter Three). Although both models make use of another language apart from German as the language of instruction, there is an important difference between the two language teaching approaches. While CLIL-teaching focuses on a comparison of trans-national contents and culture (e.g. Environmental politics in England given in lessons of Geography and taught through English) two-way immersion is concerned with and primarily addresses linguistic and cultural diversity inside the classroom itself."

enseignée en anglais), l'immersion réciproque s'intéresse à la diversité linguistique et culturelle à l'intérieur de la salle de classe elle-même.

L'analyse de Künkel et Budach (2008a) mérite que l'on s'y arrête. En effet, alors que le modèle CLIL se focalise sur les disciplines scolaires les langues comprises, le modèle d'immersion réciproque se focalise sur les élèves, sur leurs expériences langagières et sur la transformation des approches pédagogiques pour enseigner dans deux langues conjointement.

L'enseignement bilingue, comme nous pouvons le voir, prend des formes très différentes selon les établissements et bien sûr selon les *Bundesländer*, l'état allemand étant un état fédéral, ce sont les *Länder* qui sont responsables des orientations éducatives⁷⁴. Les principales différences concernent les modèles proposés - mais on peut également trouver de nombreuses spécificités au sein d'un même modèle - (année de démarrage pour les élèves, intensité et nombre d'heures d'enseignement bilingue, les matières concernées...). Parallèlement à cela, de nombreuses écoles privées comme les écoles françaises, les Écoles Européennes (« *Europäische Schulen* »), (à ne pas confondre avec l'important réseau public d'Écoles d'Europe (« *Staatliche Europaschulen* »⁷⁵)), dont certaines sont présentes à Francfort, proposent un enseignement de matières dans une langue autre que l'allemand.

Des recherches approfondies permettent de mieux appréhender différents projets afférents à ce domaine, par exemple l'ouvrage par exemple de Slawek (2007) Migranten und ihre Muttersprache, qui analyse différents projets portant sur l'intégration ou encore celui de Duarte (2011) dans le cadre de sa thèse intitulée Bilingual Language Proficiency qui étudie de manière longitudinale (sur deux ans), un site bilingue d'immersion réciproque portugais-allemand à Hambourg. Elle retrace notamment un bref historique de l'enseignement bilingue en Allemagne (82-88).

⁷⁴ En Allemagne, les compétences données aux Länder dans le domaine de l'éducation ont été élargies après la réforme de 2006. (Schubert & Klein, 2011 : 43).

⁷⁵ <http://www.bundesnetzwerk-europaschule.de/>, consulté le 15/11/2017.

1.3 Les recherches sur les différentes modalités d'enseignement bilingue : « une diversité déconcertante » ?

J'ai choisi de focaliser cette recherche sur un modèle spécifique d'enseignement bilingue, à savoir le modèle d'immersion réciproque mais il me semble important de présenter brièvement un certain nombre de modèles différents qui ont fait l'objet de nombreuses recherches.

Après un bref historique sur l'enseignement bilingue aux États-Unis et en Allemagne et la présentation d'une première classification de quatre modèles bilingues proposée par Fishman et Lovas (1979 : 216-220), je propose de rendre compte des différents modèles d'enseignement bilingue existants, afin de situer le modèle que j'ai choisi dans un cadre plus large. Baetens Beardsmore (2000 : 77) nous met en garde en nous précisant que « *la prudence s'impose également quant à la terminologie portant sur l'éducation multilingue car la sémantique des concepts largement répandus reflète une diversité déconcertante.* »

De nombreux chercheurs se sont intéressés au sujet et, comme l'affirme Edwards (2010 : 252) : « *[l]orsqu'un grand nombre de populations d'élèves potentiels, dans un grand nombre de contextes socioculturels différents, est associé à diverses politiques éducatives et aux résultats scolaires souhaités, il n'est pas difficile de comprendre l'émergence de nombreux types d'éducation bilingue.* »⁷⁶

⁷⁶ "When a large number of possible student populations, in a large number of different sociocultural contexts, is combined with various educational policies and desired educational outcomes, it is not difficult to understand the emergence of many types of bilingual education."

1.3.1 Les différents types d'enseignement bilingue et les problèmes de dénomination

« *Il existe* », selon May (2015 : 82), « *pléthore de typologies d'éducation bilingue [...] dans la littérature de recherche, bien que, comme on pourrait s'y attendre, elles ne correspondent pas toujours ou ne se chevauchent pas toujours, selon le point de départ initial et la position du chercheur.* »⁷⁷

Je ne compte pas reprendre et réexpliquer ce qui a été discuté et publié de nombreuses fois. J'aimerais, dans ce chapitre, évoquer les différentes recherches qui m'ont aidée à approfondir ma propre thématique et à me poser des questions que pour certaines, je n'avais pas envisagées.

Nancy H. Hornberger, par exemple, s'intéressant plus particulièrement aux modèles développés aux États-Unis, (Lee McKay & Hornberger 1996 : 462-463), opère une distinction entre les termes *modèles* et *programme*, avant d'en proposer une classification. Cette distinction a été déterminante pour moi pour appréhender les trois classes que j'allais observer. Elle définit (Lee McKay & Hornberger, 1996 : 462), le terme *modèle* du point de vue des objectifs incluant la langue, de la culture et de la société et les *types de programme* du point de vue des caractéristiques se rapportant à la population des élèves, aux enseignants ainsi qu'à la structure même des programmes :

L'heuristique établit une distinction entre les modèles et les programmes, en définissant les modèles en fonction de leurs objectifs en ce qui concerne la langue, la culture, la société et les types de programmes en fonction des caractéristiques relatives à la population des élèves, aux enseignants et à la structure des programmes [...]. Je suggère que n'importe quel type peut théoriquement être mis en œuvre dans n'importe lequel des trois modèles, et

⁷⁷ "There are a plethora of existing bilingual education typologies in the research literature, although, as one might expect, they do not always correspond or overlap, depending on the initial starting point and position of the researcher."

*que n'importe quel modèle peut être mis en œuvre par le biais d'un large éventail de types.*⁷⁸

Comme le précise Lindholm-Leary (2001 : 3) :

*La variété des programmes qui se disent bilingues semble illimitée, y compris les programmes dans lesquels la langue première est utilisée à raison d'un pour cent de la journée et ceux dans lesquels elle est utilisée pendant toute la journée d'enseignement. L'enseignement bilingue est également utilisé pour désigner à la fois les salles de classe où l'enseignement est effectué par un enseignant bilingue certifié dans cette langue et les salles de classes où un bénévole sans formation dispense l'enseignement aux élèves ou la traduction. Comprendre l'enseignement des langues aux États-Unis exige également une compréhension du contexte politique, qui rend hommage au multilinguisme et au multiculturalisme tout en promouvant le monoculturalisme et le monolinguisme à travers les préjugés et la discrimination ethniques et linguistiques".*⁷⁹

De la même manière que nous le verrons lorsque j'aborderai plus en détail le modèle d'immersion réciproque en deux langues, les déclinaisons des différents programmes et des différents modèles sont aussi nombreuses que les programmes eux-mêmes. Le quotidien d'une classe n'est aucunement identique d'une classe à une autre, d'une école à une autre, d'un pays à l'autre. En effet, cela ne dépend pas seulement des décisions prises à tous les niveaux de la conceptualisation et de la mise en place des programmes. Cela dépend aussi de la réalité du terrain qui permettra de répondre ou non à ces choix. García (2009 : 114)

⁷⁸ *The heuristic distinguishes between models and programs, defining models in terms of their goals with respect to language, culture, and society and program types in terms of characteristics relating to student population, teachers, and program structure [...]. I suggest that any one type can theoretically be implemented within any of the three models, and any model can be implemented via a wide range of types.*

⁷⁹ *"The variety of programs that call themselves bilingual seems limitless, including programs in which the primary language is used for 1% of the day as well as those in which it is used for the entire instructional day. Bilingual education is also used to refer both to classrooms in which teaching is carried out by a certified bilingual teacher in that language and also to classrooms in which a volunteer with no professional training provides the student(s) with instruction or translation. [...] To understand language education in the US also requires an understanding of the political context, which gives lip service to multilingualism and multiculturalism while promoting monoculturalism and monolingualism through ethnic and linguistic prejudice and discrimination."*

explique aussi qu'« *il n'y a pas de stricte représentation des systèmes et [que] le même modèle peut revêtir des aspects très différents, cela dépendant de comment les nombreuses variables interagissent entre elles.* »⁸⁰

Mackey, selon Hélot, (2007 : 98-99) est « *le premier en 1970, à proposer une classification des différents modèles à partir de critères tels que la langue de la famille, la langue de scolarisation, la ou les langues de la communauté dans laquelle l'école est située, le statut régional et international des langues etc.* » La première distinction est de savoir si un modèle est défini comme soustractif ou additif (Lambert, 1973-1974 : 25)⁸¹. Un programme est considéré comme soustractif s'il favorise l'apprentissage monolingue dans la langue dominante, ce qui entraîne souvent la perte d'une langue ou une situation où une langue en remplace une autre. Un programme peut être considéré comme additif s'il promeut le bilinguisme et la bilittératie à long terme, généralement par l'ajout d'une autre langue au répertoire linguistique déjà existant de l'élève.

Hornberger (1996 : 463), quant à elle, différencie deux types de caractéristiques : les caractéristiques contextuelles où il est question des élèves (leur nombre, leur statut économique, leur background linguistique...), ainsi que des enseignants (leur origine ethnique, leur degré de bilinguisme, leur rôle) et les caractéristiques structurelles qui comprennent la place du programme dans l'école (ciblé ou pour toute l'école), les langues dans le curriculum et l'usage des langues dans la classe (alternance à la journée ou par demi-journée, place de la traduction, du mélange des codes...). Elle compte trois différents types de modèles, catégorisés, d'après Hélot, (2007 : 99) « *selon leurs objectifs* » : **le modèle de transition** (*Transitional model*), **le modèle de maintien** (*Maintenance model*), appelé aussi développemental et **le modèle d'enrichissement** (*Enrichment model*).

Le modèle d'enseignement bilingue de transition a pour « *objectif linguistique [...], soit d'éradiquer une langue (la langue maternelle), soit de lui substituer l'anglais* »

⁸⁰ "There is no tight representation of systems, and the same model may have very different features depending on how the many variables interact with each other."

⁸¹ Paper presented at the Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning" (5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington, November 1973) and at the Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages (Denver, Colorado, March 1974) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>

(Hornberger, 1990 cité par Torres-Guzmán, 2002 : 2)⁸², donc « *que la langue familiale de l'enfant soit* », selon Hélot (2007 : 99) « *petit à petit remplacée par la langue de l'école* », « *il fournit* », selon Lindholm-Leary (2001 : 20), « *un certain soutien en langue 1 mais passe à l'anglais le plus rapidement possible* »⁸³. Baetens Beardsmore (2000 : 78-82), précise, que « *L'instruction de et dans la première langue disparaît, surtout aux États-Unis, dès que l'élève est considéré comme suffisamment compétent dans la langue majoritaire, ce qui varie entre une et plusieurs années dans le programme transitionnel.* » **Le modèle de maintien**, a pour « *objectif linguistique de maintenir la langue maternelle en lui en ajoutant une seconde* »⁸⁴, « *de soutenir* », selon Hélot (2007 : 99), ainsi « *la langue première de l'enfant, de l'aider à continuer de la développer, de renforcer l'identité culturelle de l'élève et de soutenir les droits linguistiques des minorités au sein d'un état* » et représente une forme de bilinguisme additif⁸⁵ (James Crawford (1999 : 265). Cependant, Lindholm-Leary (2001 : 20) considère que, « *ces deux modèles servent le but sociétal et éducatif de l'assimilation et aboutissent à un monolinguisme anglais.* »⁸⁶, contrairement au modèle d'enrichissement qui met l'accent sur l'enseignement du programme scolaire à travers le médium d'une deuxième langue, à la suite de quoi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture peut être mené également dans la deuxième langue.

À partir du tableau de Hornberger de 1991 (Hornberger & McKay, 1996 : 462), traduit par mes soins, nous pouvons voir comment elle propose de classer les différents modèles existants.

Hornberger, contrairement à de nombreux auteurs en Europe, ne prend pas seulement en compte les objectifs linguistiques, mais elle prend en compte des objectifs culturels et

⁸² "In transitional bilingual education programs, the linguistic goal is to either eradicate a language (mother tongue) or substitute it with English".

⁸³ "Transitional (provide some L1 support, but move as quickly as possible into English)"

⁸⁴ "In the maintenance program, the linguistic goal is to maintain the mother tongue while adding a second." (Hornberger, 1990 ; cité par Torres-Guzmán, 2002 : 2)

⁸⁵ "Additive Bilingualism: A situation where a second language is learnt by an individual or a group without detracting from the maintenance and development of the first language. A situation where a second language adds to, rather than replaces the first language. This is the opposite of subtractive bilingualism." (Baker, 2000 : 166)

⁸⁶ "Both of these serve the societal and educational aim of assimilation, and result in English monolingualism."

sociaux, ce qui nous semble justifié si l'on conçoit l'enseignement bilingue comme un projet de société qui vise à former des individus bilingues ou plurilingues qui sauront négocier différentes cultures dans un monde de plus en plus multiculturel.

Tableau 1 : classification des modèles d'enseignement bilingue de Hornberger (Hornberger & McKay, 1996 : 462)

	Modèle de transition	Modèle de maintenance⁸⁷ ou de maintien⁸⁸	Modèle d'enrichissement
Objectif linguistique	Changement linguistique	Maintien linguistique	Développement linguistique
Objectif culturel	Assimilation culturelle	Renforcement de l'identité culturelle	Pluralisme culturel
Objectif social	Intégration sociale	Affirmation des droits civiques	Autonomie sociale

D'un point de vue didactique et pédagogique, pour qu'un programme soit efficace, il doit, selon les critères établis par Crawford, (1999 : 214) s'inscrire dans le long terme (*Long-term treatment*) (Cummins (2009 : 162) parle de *Late-Exit Bilingual programs* contrairement aux *Early-Exit Programs*) et se prolonger au-delà de la première ou deuxième année du collège, comme le propose le modèle de maintien par exemple. À l'intérieur de ces modèles, il existe de nombreux programmes.

Baker (2000 : 93) et García (1997 : 408) distinguent les formes faibles des formes fortes d'éducation bilingue. Comme on peut le voir dans la colonne de droite du tableau ci-dessous, les formes faibles et fortes sont définies par les résultats langagiers des élèves. Dans les formes fortes d'éducation bilingue, la lecture et l'écriture se font dans les deux langues, ce qu'on appelle bi-littératie. En revanche, dans les formes faibles, les cours sont enseignés principalement dans une langue, et le système scolaire ne favorise pas le bilinguisme des

⁸⁷ La traduction « modèle de maintenance » a été proposée par Sophie Babault (2015 : 27) pour son dossier présenté en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches. Pour mon travail, j'ai choisi d'utiliser dorénavant le modèle « de maintien ».

⁸⁸ Hélot (2007 : 99), García (2008 : 112).

élèves. Les enfants d'immigrants ou de minorités passent tout simplement de leur langue maternelle à un monolinguisme dans la langue dominante de la société.

Edwards (2010 : 252-258) approfondit cette distinction et « insiste », comme l'explique Hélot (2007 : 99), « sur les différentes philosophies de l'éducation à l'œuvre dans ces modèles et sur les dimensions socioculturelles, politiques et économiques toujours présentes dans les débats sur l'éducation bilingue. »

Je présente ci-dessous une traduction en français du tableau récapitulatif de Baker (2000 : 93) qui m'a aidée à y voir plus clair dans l'ensemble des programmes bilingues existants :

Tableau 2 : récapitulatif des programmes d'enseignement bilingue (Baker, 2000 : 93)

Formes faibles de l'éducation bilingue				
<i>Types de programmes</i>	« <i>Enfant type</i> »	<i>Langue de la classe</i>	<i>Objectif éducatif et sociétal</i>	<i>Objectif des résultats langagiers (performance)</i>
Submersion (Immersion structurée)	Minorité linguistique	Langue majoritaire	Assimilation	Monolinguisme
Submersion (Withdrawal Classes / Anglais protégé)	Minorité linguistique	Langue majoritaire avec « pull-out » L2 lessons	Assimilation	Monolinguisme
Ségrégationniste	Minorité linguistique	Langue minoritaire (obligatoire, pas de choix)	Apartheid	Monolinguisme
De transition	Minorité linguistique	De la langue minoritaire à la Langue majoritaire	Assimilation	Monolinguisme relatif
Traditionnelle Avec enseignement langue étrangère	Majorité linguistique	Langue majoritaire avec cours L2/FL	Enrichissement limité	Bilinguisme limité
Séparatiste	Minorité	Langue minoritaire (pas	Détachement/	Bilinguisme

	linguistique	par choix)	autonomie	limité
Formes fortes de l'éducation bilingue				
<i>Types de programmes</i>	« <i>Enfant type</i> »	<i>Langue de la classe</i>	<i>Objectif éducatif et sociétal</i>	<i>Objectif des résultats langagiers (performance)</i>
Immersion	Majorité linguistique	Bilingue avec, accent initial mis sur L2	Pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et bi-littératie
De maintien / langue d'origine	Minorité linguistique	Bilingue avec accent sur L1	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et bi-littératie
Double immersion réciproque (TWI/ Dual Language)	Langue mixte, minoritaire et nationale	Minoritaire et majoritaire	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et bi-littératie
Bilingue traditionnel	Majorité linguistique	Deux langues majoritaires	Maintien, pluralisme et enrichissement	Bilinguisme et bi-littératie
Notes : L2 = langue seconde ; L1 = Langue ; FL = Langue étrangère (Foreign Language)				

Ce tableau récapitulatif (Baker, 2000 : 93) donne à voir d'autres programmes comme les programmes de submersion (programmes *sink-or-swim* (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008 : 4) dont le principe, selon Baetens Beardsmore (2000 : 78-82), « [...]est basé[...] sur l'idée qu'un contact immédiat et continu avec la langue cible permet plus rapidement l'acquisition de celle-ci, et que l'emploi, même partiel et temporaire de la première langue, entrave le progrès scolaire. » Baker parle du programme d'« immersion structurée » « variante pratiquée aux États-Unis où une forme simplifiée de la langue cible majoritaire est employée au début de la scolarité afin de faciliter l'accès à la langue de l'école. »

Les programmes se distinguent également par l'âge auquel ils commencent. « Il existe », selon Hélot (2007 : 99-100), « différents types de programmes d'immersion : ceux qui commencent dès l'école maternelle sont dits « immersion précoce », ceux qui commencent plus tard, dans le secondaire par exemple, « immersion tardive » [...]. » Baetens Beardsmore

(2000 : 78) précise que dans l'immersion tardive « *les premières années de la scolarité s'effectuent dans la langue dominante extra-scolaire et [que] l'enseignement de et dans la seconde langue est retardé jusqu'à ce que les bases de l'écrit aient été acquises dans la première langue dominante.* ».

Dans son ouvrage *Bilingual Education in the 21st Century*, bien qu'elle dise que ce soit important pour les enseignants qu'une typologie existe, (2009 : 115), García remet en question « *ces constructions artificielles de modèles* », qui sont tellement loin de la réalité des pratiques scolaires. Malgré cela, elle résume aussi les différents types de programmes d'éducation bilingue et leurs caractéristiques, en faisant le lien avec toutes les classifications dans un tableau (2009 : 134). Elle opère une distinction idéologique entre les modèles basés sur une représentation monolingue et ceux basés sur une représentation bilingue, et propose une nouvelle conceptualisation avec les termes de bilinguisme récursif et bilinguisme dynamique (García 2009 : 115-116). Le bilinguisme n'est plus représenté sous la forme d'une bicyclette équilibrée, à deux roues mais sous la forme d'un véhicule tout terrain qui peut « *s'ancrer sur les crêtes et les cratères de la surface* » (2009 : 8 ; 54).

Ceci dit, ces classifications m'ont aidée à comprendre les types de modèles existants et surtout à situer le modèle d'immersion réciproque dans cet ensemble. Il est clair que ces classifications ont été élaborées par des chercheurs qui tentent de mettre du sens sur les mises en œuvre très diverses de l'enseignement bilingue.

1.3.2 Le modèle bilingue d'immersion réciproque

La multitude des publications montre clairement l'ampleur du travail actuellement entrepris à l'échelle internationale dans le domaine de l'éducation bilingue. Il faut préciser que la plupart des publications sont écrites en anglais même lorsqu'elles ne concernent pas un pays anglophone, comme nous l'avons vu tout au long de ce travail. Il existe également un certain nombre de revues clés où la recherche sur l'éducation bilingue est régulièrement publiée. On est surpris par l'importance de ce champ de recherche au sein de disciplines telles que la psycholinguistique, la linguistique, la sociolinguistique mais aussi plus particulièrement aux États-Unis, l'anthropologie linguistique, la linguistique éducative (*educational linguistics*) et bien évidemment les sciences de l'éducation.

Alors qu'aux États-Unis, les publications portent sur les différents modèles présentés précédemment, les publications françaises et allemandes sont presque toutes exclusivement intégrées au champ de la didactique des langues ou de la didactique du plurilinguisme et se réfèrent très souvent en majorité aux travaux du Conseil de l'Europe et au modèle CLIL/EMILE ou l'enseignement bilingue paritaire. L'important volume de Hélot et Erfurt (2016) sur l'éducation bilingue en France fait figure d'exception.

Un grand nombre de chercheurs ont étudié le modèle d'immersion réciproque aux États-Unis, y compris quand d'autres dénominations sont utilisées.

Chaque année au mois de novembre, une grande conférence a lieu à Santa Fé, quasi exclusivement dédiée à ce modèle : « *La Cosecha Dual Language Conference* » et fait intervenir des chercheurs tels que Thomas et Collier, qui ont beaucoup écrit sur ce modèle et le défendent avec passion (2012). Une deuxième grande conférence, organisée par l'association NABE (*National Association for Bilingual Education*) est également proposée chaque année. La dernière : « *The Annual Dual Language Symposium* » a eu lieu du 28 février au 3 mars 2018 en Floride. Voici les principales notions théoriques abordées lors de ces colloques : approche critique, questions d'équité, de durabilité, développement langagier, etc. Tout comme « La Cosecha », cette conférence concerne la plupart du temps les programmes d'immersion réciproque anglais/espagnol.

Il existe aussi des sites web comme la page Wayne Thomas and Virginia Collier⁸⁹ ou la page du C.A.L. (*Center for Applied Linguistics*) qui permet de trouver toutes sortes de renseignements (statistiques, publications...) sur le modèle d'immersion réciproque⁹⁰.

Le graphique ci-dessous (C.A.L. 2011)⁹¹, présente, par exemple, la croissance des programmes de leur création à 2011. Alors que le rapport de 2001 (Howard & Sugarman : 1), indiquait le nombre de 261 programmes d'immersion réciproque aux États-Unis, le nombre de programmes existant en 2011 est de 422. La majorité de ces programmes offre un enseignement espagnol-anglais.

⁸⁹ <http://www.thomasandcollier.com> et <http://www.languagepolicy.net/>

⁹⁰ <http://www.cal.org/areas-of-impact/english-learners/bilingual-and-dual-language-education>.

⁹¹ <http://www.cal.org/twi/directory/growth.gif> page visitée le 03/08/2028.

Figure 1 : croissance des programmes bilingues d'immersion réciproque aux États-Unis en 2011

(Removed because subjected to copyright)

De nombreuses dénominations sont présentes dans la littérature scientifique, anglophone, germanophone ou francophone des vingt dernières années pour qualifier le modèle d'immersion réciproque, modèle qui nous intéresse dans cette étude. Voici un inventaire non exhaustif des termes proposés :

Tableau 3 : dénominations du modèle d'immersion réciproque dans la littérature scientifique

Dual language education	Lindholm-Leary, 2001; Duarte, 2011; Thomas & Collier, 2012
Dual language instruction	Cloud et al., 2001
Dual-language schools	Baker, 2005 (2000, 2002) : 95
Dual language bilingual program	McColumm, 1999
Two-way bilingual programs	Collier, 1992 : 196 ; De Jong, 2002 ; Calderón & Minaya-Rowe, 2003 ; Genesee et al., 2004
Two-way dual language programs	García, 2008b: 77

Two-way immersion	Christian, 1996; Howard et al., 2003; Streb, 2016a ; 2016b : 579
Poly-directional dual language	García, 2009 : 129
Immersion réciproque	Brohy, 2008 ; Kunkel, 2010 (en français) ; Ross, 2014a & b ; Streb, 2016a ; 2016b : 579 ; Francescini, 2007 : 105
Double immersion	Budach & Bardtenschlager, 2008
Zwei-Weg-Immersion	Cathomas, 2005 : 113
Reziproke Immersion	Cathomas, 2005 : 97 ; Zydatis, 2000 : 91 ; Francescini, 2007 : 105
Doppelte Immersion	Francescini, 2007 : 105
Duale Immersion	Cathomas, 2005: 113
Inmersión Recíproca	C.A.L. (Center for Applied Linguistics)

Seuls Collier et Thomas (2012 : 11, 20, 24, 25) établissent une différence entre les concepts « *Dual Language* » et « *Two-Way* ». En effet, selon eux, l'éducation « *Dual Language* » comprend à la fois les programmes « *Two-Way* », dans lesquels deux groupes d'enfants (un groupe locuteur d'une langue A et un deuxième groupe locuteur d'une langue B) apprennent ensemble les disciplines scolaires dans les deux langues (A et B) et les programmes « *One-Way* », dans lesquels un groupe d'enfants locuteurs d'une langue apprennent ensemble les disciplines scolaires par le biais d'une autre langue. Ils utilisent la métaphore du parapluie pour illustrer leur démonstration, comme nous pouvons le voir ci-dessous :

Figure 2 : les modèles de bilinguisme additif selon Thomas et Collier (2012 : 24)

(Removed because subjected to copyright)

J'ai décidé d'utiliser les termes d'immersion réciproque car ils reflètent justement le concept de rapprochement de locuteurs de deux langues de statut différent et de deux cultures. Ce modèle a été choisi parce qu'il permet l'apprentissage des deux langues ainsi que

l'enseignement des matières dans les deux langues. Il a été développé aux USA dans les années 60 en Floride, Arizona, Californie et New York (López & Tápanes, 2011 : 142), suite à la loi « *Civil Rights* » de 1964 (cf. 1.2.2), pour éduquer ensemble (et en deux langues) des enfants locuteurs de langues majoritaires et minoritaires afin qu'ils deviennent bilingues et biculturels. Il s'agit donc d'un modèle qui vise à éradiquer les différences de statut des langues et les représentations envers les locuteurs de langues minorisées et à les éduquer ensemble. C'est ainsi que Lindholm-Leary (2001 : 1), écrit :

*L'éducation Dual Language (DEL) est un programme qui a le pouvoir d'éradiquer le statut négatif du bilinguisme aux États-Unis. L'attrait du modèle d'enseignement bilingue dual language est qu'il combine le modèle de maintien et celui de l'immersion dans une classe intégrée composée à la fois d'élèves parlant une langue majoritaire et une langue minoritaire dans le but de développer un bilinguisme et une bilité accomplis.*⁹²

Kunkel (2010 : 129) va plus loin dans l'analyse du modèle d'immersion réciproque : « [l]e but n'est pas seulement l'apprentissage de deux langues. L'enjeu est beaucoup plus important : il s'agit de favoriser la communication interculturelle et la capacité d'un changement de perspectives, d'apporter un soutien aux enfants dans le développement de leur personnalité et de leur identité, de leur confiance en soi et de leur faculté de respecter autrui. Au lieu d'une « compensation des déficits des minorités immigrées », les projets de double immersion visent à l'ouverture d'un échange entre les cultures, à un climat de tolérance et de curiosité naturelle. » Ils permettent, comme le dit García (2008 : 116), « aux élèves qui ont des profils linguistiques très différents d'être scolarisés ensemble. » Dans une telle classe, peuvent se retrouver côte à côte des élèves qui « ne parlent que l'anglais et qui veulent apprendre une autre langue », ou dont les parents veulent qu'ils apprennent une autre langue, « des élèves récemment arrivés aux États-Unis et qui doivent apprendre l'anglais », ou « des élèves bilingues », voire plurilingues. Il s'agit donc dans ce modèle, de donner la priorité aux locuteurs, aux apprenants, plutôt qu'aux langues et à la compétence à acquérir.

⁹² "Dual language education (DLE) is a program that has the potential to eradicate the negative status of bilingualism in the US. The appeal of dual language education is that it combines maintenance bilingual education and immersion education models in an integrated classroom composed of both language majority and language minority students with the goal of full bilingualism and biliteracy."

De nombreux chercheurs ont analysé ce modèle dans leurs travaux (Cummins & Hornberger (2008 : 15), Bialystok, Christian (1996b), Genesee (1987 :131), Lavin, Thomas & Collier (1997, 2012), Verhoeven, D Hauer, Torres-Guzmán, (2002), García, 2008, 2009). En Europe, c'est principalement en Allemagne et en Suisse que ce modèle a été étudié et en particulier à Francfort (Budach (2008a & b, 2011), Kunkel (2008a & b, 2010, 2013), Streb (2016a & b)).

Depuis leur création, un grand nombre de ces programmes a vu le jour à la fois dans les écoles publiques et privées afin de proposer une expérience d'apprentissage bilingue et biculturel aux enfants. Des programmes offrant un enseignement bilingue avec des langues comme l'espagnol, le français, le coréen, le navajo et le chinois ont été mis en œuvre dans tous les États-Unis.⁹³ Ce modèle, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, est considéré comme un modèle « d'enrichissement » (Thomas & Collier, 2012 : 23). Que savons-nous exactement du modèle bilingue d'immersion réciproque en deux langues ? Que nous dit la recherche ? Existe-t-il des lignes directrices claires ? Nous allons voir plus en avant dans les paragraphes qui suivent qu'un même modèle revêt autant de réalités que de programmes (Kunkel & Budach, 2008 : 18).

Un principe, cependant, reste le même dans le modèle, à savoir la composition des classes, Potowski (2007 : 1) explique au début de son ouvrage que « *[c]es programmes rassemblent dans les mêmes classes des enfants locuteurs natifs de la langue minoritaire (ceux qui parlent déjà la langue autre que l'anglais) avec des enfants parlant l'anglais qui apprennent la langue minoritaire.* »⁹⁴ Même s'il peut exister des dérogations possibles imposées par les réalités du terrain concernant le nombre d'enfants de chaque groupe, il existe au moins un principe explicitement formulé avec un consensus au-delà des frontières et des langues, à savoir, comme le décrivent Kunkel & Budach (2008 : 18), le fait « *qu'il est accordé un statut équivalent aux deux langues à la fois comme langues-cibles et langues*

⁹³ Idem p. 142

⁹⁴ "These programs integrate into the same classrooms native-speaking language minority children (those who already speak the non-English language) along with English-speaking children learning the minority language."

d'instruction. Cela signifie que les élèves issus du contexte de langue majoritaire ne sont pas avantagés par rapport aux élèves parlant l'autre langue »⁹⁵.

Howard & Christian (2002 : 2), dans le rapport qu'ils ont publié sur ce modèle double immersion, répertorient trois critères qui définissent ce type de programme ainsi que quatre objectifs principaux. En ce qui concerne les critères, le premier a trait à la formation des classes, celles-ci sont composées de 50% d'élèves locuteurs natifs⁹⁶ d'une langue A et de 50% d'élèves locuteurs natifs d'une langue B. Deuxièmement, les élèves sont regroupés pour recevoir ensemble un enseignement scolaire commun. Enfin cet enseignement est dispensé dans les deux langues A et B, selon les programmes à raison d'à peu près la moitié du temps scolaire pour chaque langue (« balanced » ou 50%/50%.⁹⁷), ce qui, comme le souligne Potowski (2007 : 1-2)⁹⁸ « est bénéfique pour les deux groupes ». Parmi les objectifs visés, un concerne le haut niveau de compétence que les élèves doivent développer dans leur langue 1, ce qui veut dire que les élèves parlant la langue minoritaire vont développer des compétences dans leur langue d'origine par exemple le français pour les élèves francophones à New York et l'italien pour les élèves dont la langue d'origine est l'italien à Francfort. Un autre objectif est l'acquisition de compétences dans la langue 2. « *Les programmes d'immersion réciproque sont considérés comme des programmes bilingues additifs pour les deux groupes d'élèves parce qu'ils permettent à tous les élèves de maintenir et de développer leurs compétences*

⁹⁵ *“One of these is that the two languages are given equal status as target languages and languages of instruction. This means that pupils from the majority language background are not at an advantage compared to the other language speaking students.”*

⁹⁶ Depuis 2003 la notion de locuteur natif a été remise en cause par les chercheurs sociolinguistes et didacticiens de langues (Dabène : 1990 ; Causa & Vlad : 2009 ; García 2009 ; Omer : 2016).

⁹⁷ López & Tápanes (2011 : 144).

⁹⁸ *“The presence of approximately equal numbers of native speakers of both languages in the classroom theoretically provides opportunities for students to communicate with native-speaker peers (Christian, 1996b), creating benefits for both groups.”*

« La présence d'un nombre à peu près égal de locuteurs natifs des deux langues en classe offre théoriquement aux élèves la possibilité de communiquer avec leurs pairs de langue maternelle (Christian, 1996b), ce qui crée des avantages pour les deux groupes. »

orales et écrites dans leur langue première tout en acquérant simultanément des compétences orales et écrites dans une seconde langue. »⁹⁹

Les chercheurs ont tenté de décrire les fonctionnements différents de ce modèle. Selon les programmes, la répartition des langues se fait par l'intermédiaire des enseignants. Ainsi, « [d]ans certains cas », comme l'explique García (2008 : 116-117), « *il y a deux professeurs qui emploient chacun seulement une langue véhiculaire. Les élèves changent de professeur et de langues à différents moments de la journée (« Split-Day Language Use » (Espino-Paris & Walker, 1979 : 99)), ou bien ils changent selon les jours (« Alternate-Day Language Use » (idem)) ou encore selon les semaines. Mais dans certaines écoles il n'y a qu'un seul enseignant qui change de langue d'enseignement selon des critères de temps précisés à l'avance, ou selon la discipline, ou l'accès au matériel pédagogique disponible dans les langues concernées.* » De la même manière, la répartition des langues peut se faire selon un principe de lieu. En effet, lorsqu'il y a deux enseignants, même si le plus souvent les enseignants ont chacun leur salle de classe, il peut arriver que ce soient les élèves qui restent dans la salle et les enseignants qui changent de lieu ou encore que les deux enseignants enseignent, au moins pour un nombre d'heure précis, ensemble dans le même lieu en tandem, appelé aussi co-teaching ou encore team-teaching, comme nous le verrons à Francfort.

Le temps d'exposition aux langues peut également varier. Plusieurs modèles prédominent (Lindholm-Leary, 2001 : 31 ; Potowski, 2007 : 1 ; Thomas & Collier, 2012 : 28) : le modèle dans lequel la répartition est de 90%/10%, (la majorité de l'enseignement se fait dans la langue minoritaire et dix pour cent dans la langue majoritaire par exemple en anglais aux États-Unis)¹⁰⁰ et le modèle à parité horaire 50%/50%, dans lequel, dès la première année de scolarité, l'enseignement est partagé à temps égal dans la langue majoritaire et dans la langue partenaire. Il existe d'autres découpages possibles, par exemple 80%/20% ou 70%/30% ou encore 60%/40%. La scolarisation peut même commencer avec un modèle et changer au fil des années pour arriver à un enseignement à parité horaire 50%/50% à la fin de l'enseignement primaire (Potowski, 2007 : 1-2).

⁹⁹ Howard, Sugarman & Christian (2003 : 4) *"TWI programs are considered additive bilingual programs for both groups of students because they afford all students the opportunity to maintain and develop oral and written skills in their first language while simultaneously acquiring oral and written skills in a second language."*

¹⁰⁰ <http://www.cde.ca.gov/sp/el/ip/faq.asp>.

Les deux classes que j'ai observées à New York dans le cadre de cette thèse suivent le principe 50%/50%, ce qui signifie que les enseignements se déroulent la moitié du temps dans une langue et la moitié dans l'autre langue. La stricte égalité n'est pas toujours possible à respecter en raison de la réalité du terrain. C'est ainsi que par exemple les arts plastiques, le sport et le théâtre sont enseignés en anglais à New York par d'autres enseignants que les enseignants de la classe, comme cela se fait aussi dans les classes monolingues. Quant à Francfort, sur vingt-huit unités de cours (une unité équivaut à trois-quarts d'heure), seize unités sont dispensées en allemand, dont deux de sport, une de musique ainsi qu'une de religion¹⁰¹ enseignés par d'autres enseignants que les enseignantes en charge de la classe, deux unités sont dispensées en italien, neuf en tandem et deux en anglais par une autre enseignante.

Un point supplémentaire à préciser concerne les programmes scolaires : ce sont les mêmes que dans le cursus monolingue. On pourrait d'ailleurs poser la question : pourquoi pas des contenus d'enseignement spécifiques dans les programmes bilingues qui porteraient sur la comparaison de la conceptualisation des savoirs dans une langue et dans l'autre. Aux États-Unis ainsi qu'en Allemagne, les élèves suivent donc le même curriculum qu'ils soient dans un programme d'enseignement bilingue ou qu'ils soient dans une classe monolingue.

Des différences peuvent exister dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les deux langues. En effet, les enseignants ou les écoles peuvent choisir d'enseigner une bilittératie simultanée ou séquentielle (*sequential or simultaneous biliteracy acquisition*) (Thomas & Collier, 2012 : 30). Dans la classe observée à Francfort, les enseignants ont choisi d'enseigner la bilittératie en parallèle ou simultanée, l'enseignante d'allemand et l'enseignante d'italien toutes les deux dès le début de la première classe (équivalent au CP). Alors qu'à New York, l'enseignante qui a développé le programme a décidé de différer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue seconde d'un an. C'est ainsi que les élèves « francophones » apprennent à lire et à écrire dans un premier temps en français et les élèves « anglophones » en anglais.

¹⁰¹ L'heure de religion concerne seulement les élèves inscrits en religion catholique, les autres restent avec l'enseignante d'allemand.

Un dernier point à ajouter est un point important qui fera l'objet d'un développement plus approfondi, à savoir le principe de la séparation des langues.

Même si, comme le disent Amrein et Peña (2000 : 2), il n'est pas possible de généraliser les bénéfices ou les manques du modèle d'immersion réciproque car chaque site a son identité, sa vie propre et selon le contexte politique social, économique, le site est différent, de nombreux chercheurs affirment que ce modèle est le modèle le plus abouti. Pour Hornberger (2008 : 23) ce type de programme a le meilleur potentiel pour éduquer les élèves avec succès, et leur donner une solide base bilingue additive. C'est également le programme qui a le plus de chance de réduire les inégalités éducatives et plus largement sociales et linguistiques expérimentées par les locuteurs de la langue minoritaire.¹⁰² Pour Thomas et Collier (2012 : 23)¹⁰³ « *l'enseignement bilingue d'immersion réciproque représente le meilleur moyen d'unir les besoins de nombreux groupes divers.* » Selon Christian (1996 : 5)¹⁰⁴ : « *Un autre objectif de nombreux programmes est de créer un environnement qui favorise l'égalité linguistique et ethnique et favorise des attitudes interculturelles positives.* » ou plus loin (p.15)¹⁰⁵ « *[l]e programme vise également à encourager des attitudes et des comportements interculturels positifs, ainsi qu'un haut niveau d'estime de soi.* »

Ayant découvert ce modèle d'immersion réciproque au travers de lectures scientifiques, il me semblait important d'aller observer sa mise en œuvre concrète en classe, d'une part aux États-Unis (New York) et en Allemagne (Francfort). Ainsi j'ai choisi d'observer trois classes où le modèle est décliné de façon différente, ce qui allait me permettre de mieux comprendre la spécificité et les enjeux éducatifs du modèle bilingue d'immersion réciproque.

¹⁰² [Hornberger] *"asserts that this type of program has the greatest potential to educate students successfully, given its strong additive bilingual basis. It is also the program most likely to reduce the educational and wider social and linguistic inequalities experienced by minority language speakers."*

¹⁰³ *"[...] dual language schooling represents the best of all possibilities for uniting the needs of many diverse groups."*

¹⁰⁴ *"An additional goal of many programs is to create an environment that promotes linguistic and ethnic equality and fosters positive cross-cultural attitudes."*

¹⁰⁵ *"The program also aims to encourage positive cross-cultural attitudes and behaviors, and high levels of self-esteem."*

1.4 Les Politiques linguistiques éducatives et enseignement bilingue

Dans cette quatrième partie consacrée à la revue de la littérature scientifique sur l'éducation bilingue, j'aborde le domaine des politiques linguistiques éducatives, et tout d'abord, comment ces dernières ont été étudiées dans les deux contextes de la famille et de l'école. Puis, je résume les recherches récentes qui proposent des modèles théoriques permettant de repenser les liens entre les diverses dimensions de l'éducation bilingue et le rôle des politiques linguistiques dans les modèles mis en œuvre. Enfin, parce que sur mon terrain allemand, le modèle d'immersion réciproque est basé sur l'enseignement en tandem, je présente brièvement les recherches sur cette thématique spécifique.

Selon Shohamy (2006 : 77), les politiques linguistiques éducatives se réfèrent à l'exécution des décisions de politiques linguistiques dans les contextes spécifiques des écoles et des universités. Ces décisions comprennent souvent des questions telles que :

- *Quelles langues enseigner et apprendre dans les écoles ?*
- *Quand (à quel âge) commencer à enseigner ces langues ?*
- *Combien de temps (nombre d'années et d'heures d'enseignement) doivent-elles être enseignées ?*
- *Par qui, pour qui (qui est habilité à enseigner et qui est autorisé ou contraint à apprendre) et comment (quelles méthodes, matériel, évaluations, etc.) ?¹⁰⁶*

¹⁰⁶ *These decisions often include issues such as: which language(s) to teach and learn in schools? When (at what age) to begin teaching these languages? For how long (number of years and hours of study) should they be taught? By whom, for whom (who is qualified to teach and who is entitled or obligated to learn) and how (which methods, materials, tests, etc.)?*

Il est clair que dans ces questions, c'est l'enseignement des langues qui est l'objet de réflexion, davantage que l'enseignement bilingue. Tout au long de nos lectures, nous rencontrerons ce paradoxe, soit des travaux qui ne font pas de différence entre ces deux domaines. Ce n'est pas le cas de Coste (1994 : 6) qui prenant l'exemple du Canada, du Luxembourg, de la Catalogne, du Pays Basque et du Val d'Aoste, souligne que « [l]a relation est forte, entre enseignement bilingue et volontarisme d'une politique linguistique [...] ». Si cette remarque semble évidente, ce qui nous intéresse ici sont les raisons qui sous-tendent ce volontarisme et les enjeux qui en découlent. Que ce soit au Canada, en Allemagne ou aux États-Unis, les modèles choisis pour l'éducation bilingue répondent à des injonctions de politiques linguistiques, ou sont contraints par ces dernières pour diverses raisons politiques ou idéologiques. Dans son ouvrage de 1996 (réédité plusieurs fois depuis), Baker donne maints exemples du lien entre politiques linguistiques au sein d'un état ou d'une région et le choix de modèles d'enseignement bilingue. Quoi qu'il en soit, toujours selon Shohamy, (2006 : 77)

Dans la plupart des pays dotés d'un système éducatif centralisé, les décisions concernant les Politiques Linguistiques Éducatives (PLE) sont prises par les autorités centrales telles que les agences gouvernementales, les parlements, les ministères de l'éducation, les commissions scolaires, régionales et locales et les écoles. Dans toutes ces situations, les PLE servent de mécanisme de mise en œuvre des programmes nationaux de politique linguistique. Les PLE sont imposées par les entités politiques de manière top down, généralement avec une résistance très limitée, car la plupart du temps, les écoles et les enseignants s'y conforment. Ces politiques sont ensuite renforcées par les enseignants, les matériels, les programmes et les tests. Pour les bureaucrates, les PLE offrent une occasion très utile d'exercer une influence, car ils peuvent faire respecter diverses idéologies politiques et sociales par la langue.¹⁰⁷

¹⁰⁷ *In most countries with centralized educational systems decisions regarding LEP are made by central authorities such as government agencies, parliaments, Ministries of Education, regional and local educational boards and schools. In all these situations LEP serves as a mechanism for carrying out national language policy agendas. LEP are imposed by political entities in top-down manner, usually with very limited resistance as most generally schools and teachers comply. These policies are then reinforced by teachers, materials, curricula and*

1.4.1 De la famille à l'école

Comme je l'ai évoqué dans la partie précédente, les trois classes que j'ai observées déclarent avoir adopté le principe une personne – une langue (UPUL). Il me paraît important de m'arrêter un moment sur ce principe.

Dans tous les modèles d'enseignement bilingue, du fait de la présence de deux langues d'enseignement, les décideurs politiques ou les pédagogues se posent la question de la répartition des langues, des enseignements, des enseignants, etc. Le principe UPUL est toujours le plus présent dans ces questionnements et sans aucun doute le plus souvent retenu, non seulement dans les familles, mais dans les contextes éducatifs formels, quand le choix du modèle n'est pas l'immersion totale, qui implique l'utilisation d'une seule langue d'instruction, en général une langue autre que celles que les élèves ont acquis en famille.

Comment et pourquoi ce principe qui date des travaux de Grammont et de Ronjat au début du 20ème siècle peut encore informer aujourd'hui les pratiques des familles et des enseignants ? Jules Ronjat, né le 12 novembre 1864 à Vienne (France) devient tout d'abord avocat puis « *se passionne [...] très vite [...] pour la conscience littéraire et politique des pays d'Oc.*¹⁰⁸ ». Il se marie en 1907 avec Ilse Loebell, allemande et leur fils Louis vient au monde un an plus tard, le 30 juillet 1908¹⁰⁹ à Vienne. Après des soucis suite à son « *engagement autonomiste*¹¹⁰ », il change peu à peu d'orientation et « *s'adonne alors corps et âme à la linguistique*¹¹¹ », champ qu'il connaît depuis longtemps, car il est ami du linguiste Maurice Grammont (1866-1946). Il décide de rapporter son expérience personnelle pour essayer de répondre à la question de Paul Meillet (1866-1936), autre grand linguiste : « *Comment se comporterait un enfant mis en présence de deux langues distinctes qu'on lui parlerait également depuis la naissance ?*¹¹²»

tests. For bureaucrats, LEP offers a very useful opportunity for exercising influence as they can enforce various political and social ideologies through language.

¹⁰⁸ Escudé (2013 : 10).

¹⁰⁹ Ronjat (2013 : 37).

¹¹⁰ Escudé (2013 : 12).

¹¹¹ Escudé (2013 : 12).

¹¹² Ronjat (2013 : 35).

Il est nécessaire de replacer l'étude de Ronjat dans son contexte historique. En effet, « *pour la première fois* », comme le dit Escudé (2013 : 7) dans son excellente analyse du texte de Ronjat, « *le bilinguisme est perçu comme une possibilité naturelle et normale d'accéder à la globalité du langage, a contrario de la doxa théorique et politique du temps qui le réproouve et le condamne comme une anomalie ou une aporie langagière, « un cas compliqué d'associations concurrentes*¹¹³ », *une plaie sociale*¹¹⁴ » ».

Ce principe UPUL a donc été pensé à l'origine pour l'éducation bilingue des enfants dans des familles mixtes. Grammont, qui avait déjà théorisé ce principe en 1902, écrivait, dans une lettre à son ami peu après la naissance de Louis :

*Il n'y a rien à lui apprendre ou à lui enseigner. Il suffit que lorsqu'on a quelque chose à lui dire on le lui dise dans l'une des langues qu'on veut qu'il sache. Mais voici le point important : que chaque langue soit représentée par une personne différente. Que vous par exemple vous lui parliez toujours français, sa mère allemand. N'intervertissez jamais les rôles. De cette façon, quand il commencera à parler, il parlera deux langues sans s'en douter et sans avoir fait aucun effort spécial pour les apprendre*¹¹⁵.

Selon Grammont, l'ininput langagier doit venir des deux parents et chacun dans sa langue, afin que la langue autre que la langue dominante ait suffisamment d'espace, au sein même de la cellule familiale pour être conjointement acquise. La séparation des langues selon les personnes, à savoir ici les parents, part de l'hypothèse que l'enfant peut acquérir ainsi naturellement les deux langues et que le mélange des langues peut être évité. L'idée centrale est donc que le langage est acquis par le biais de deux langues dès la naissance, comme Ronjat le précise dans sa thèse (p. 37), et ceci parfois indépendamment des langues parlées en dehors de la famille. Dans le cas de Ronjat, il s'agissait d'une langue dominante dans l'environnement de la famille (le français) et une autre langue de fait minoritaire en France, l'allemand.

¹¹³ Izhaç Epstein (1915 : 36) cité par Escudé.

¹¹⁴ Idem p. 210.

¹¹⁵ Ronjat (2013 : 37).

Compte tenu du fait que les parents communiquent aussi ensemble et sont parfois familiarisés avec les deux langues, ils doivent alors s'accorder entre eux sur l'usage des langues avec leur enfant et prendre en compte aussi parfois les espaces langagiers. Barron-Hauwaert explique que Ronjat parlait allemand avec sa femme afin de soutenir cette langue en France. De la même façon, Barron-Hauwaert mentionne Arnberg (1987 : 6) en Suède, qui insiste sur le fait que les parents doivent absolument parler la langue minoritaire pour donner à la fois suffisamment d'input à l'enfant mais aussi accorder suffisamment d'importance à cette langue.

Les configurations linguistiques des familles bilingues peuvent devenir très complexes comme l'a décrit Made (2017 : 108-132) dans sa thèse concernant les familles mixtes luxembourgeoises. Les enfants observent leurs parents hors du foyer familial lorsque ceux-ci parlent dans la langue majoritaire par exemple. Ceci constitue pour l'enfant une activité sociale fondée. L'enfant peut donc observer que, même si les parents ne parlent qu'une langue avec lui, ils sont bilingues : soit le parent qui parle la langue majoritaire parle avec son conjoint aussi la langue minoritaire soit le parent qui parle la langue minoritaire parle la langue majoritaire dans l'espace public en dehors de la famille.

Pour la mise en œuvre de l'éducation bilingue en famille, nous pouvons résumer les points principaux mis en exergue par les chercheurs de la façon suivante : 1) égalité de traitement des langues au sein du foyer, 2) renforcement du statut de la langue minoritaire grâce à une communication parentale et 3) séparation des langues pour la construction des connaissances linguistiques mais avec plus tard autorisation de mélange de langues.

De nombreux chercheurs ont publié sur ce sujet. On peut citer en français l'ouvrage de Tabouret-Kellet¹¹⁶ qui est principalement historique. En anglais, Barron-Hauwaert (p.4)¹¹⁷, propose un récapitulatif des différents auteurs ayant écrit sur le sujet et des dénominations utilisées¹¹⁸. Tous ces auteurs ont contribué à faire connaître ce qu'ils décrivent comme un

¹¹⁶ (2011). *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

¹¹⁷ (2004). *The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

¹¹⁸ Variations on the Terms:

Une-personne, une langue

The Grammont Formula

Grammont Formula : one person; one language

Grammont (1902)

Ronjat (1913)

Schmidt-Mackay (1971)

principe, une méthode, un système, une approche, une règle, une stratégie ou une procédure, termes qui sont aujourd'hui regroupés dans la notion de politiques linguistiques, dans le sens où il s'agit bien d'un choix d'une langue ou d'une autre ou des deux utilisées de façon intermittente ou pas au sein de la famille. Il est dès lors légitime de se poser la question de savoir comment ce « principe » a été adopté en contexte scolaire. En Alsace, les associations de parents d'élèves pour l'enseignement bilingue citent le psycholinguiste Jean Petit (1929-2003), auteur de nombreux ouvrages sur l'acquisition des langues¹¹⁹, qui défend bec et ongle ce principe, qui a ensuite été repris en tant que politique linguistique éducative par l'Académie de Strasbourg.

Ce sont les sociolinguistes qui ont d'abord insisté sur l'importance de distinguer les contextes familiaux et les contextes scolaires (Hélot, 2007) pour ensuite décrire ce principe en termes de politiques linguistiques familiales (King & Fogle, 2006) et en analyser l'idéologie monolingue en contexte scolaire. Le principe UPUL en classe sert avant tout à séparer les

Ronjat's one parent, one language principle	Bain and Yu (1980)
One-person-one-language principle	Döpke (1992)
One-person-one-language system	Saunders (1982)
One-person/one-language principle	Taeschner (1983)
One-person/one-language procedure	Taeschner (1983)
One-person/one-language strategy	Arnberg (1987)
One-person-one-language method	Romaine (1995)
One-person-one-language approach	Lyon (1996)
One-person-one-language strategy	Lanza (1992)
One-person-one-language policy	Juan-Garau and Perez-Vidal (2001)
Grammont's one-parent-one-language rule	Hamers and Blanc (2000)
Grammont's Principle	Hamers and Blanc (2000)
OPOL	The Bilingual Family Newsletter (1996)
OPOL	Bilingual website (2000)

¹¹⁹ - (1985). *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*. Paris : H. Champion ; Genève : Slatkine.

- (1992). *Au secours, je suis monolingue et francophone !* Reims : Presses universitaires de Reims.

- (1993). *L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme*. Richardménil : Association des "Nouveaux cahiers d'allemand"

- (1999). *Francophonie et don des langues*. Reims : Presses universitaires de Reims.

- (1999). *Eine Nation, eine Sprache ?* Nancy : Association des Nouveaux cahiers d'allemand.

- (2000). *L'Alsace à la reconquête de son plurilinguisme*. Nancy : Association des "Nouveaux cahiers d'allemand"

- (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar : J. D. Bentzinger.

langues dans un contexte de bilinguisme consécutif (et non simultané comme cela est très souvent le cas dans les familles mixtes), soit dans la situation où une langue est déjà acquise et l'autre va être acquise/apprise en contexte scolaire, donc dans une situation de communication très différente de celle de la famille. Mais le choix d'UPUL repose finalement sur le même phénomène, celui de la peur du mélange de langue, ou d'un retard d'acquisition d'une langue ou de l'autre ou des deux, en d'autres termes sur une peur du bilinguisme que Baetens Beardsmore analyse très finement.

C'est justement la question du mélange des langues et donc des meilleures stratégies pour les séparer en contexte d'enseignement bilingue qui a donné lieu à de nombreuses recherches remettant en cause les idéologies et les représentations qui nourrissent les phénomènes de peur du contact de langues. Ces recherches aussi montrent que pédagogiquement d'autres approches que la stricte séparation des langues peuvent ouvrir de nouvelles perspectives en classe bi- ou plurilingue et donner aux élèves l'opportunité d'utiliser tout leur répertoire plurilingue pour s'exprimer et apprendre.

1.4.2 Nouvelles perspectives de recherche dans le domaine des politiques linguistiques éducatives

Je me suis intéressée (chapitre 1.2.1), tout d'abord, aux travaux de Cummins, enseignant chercheur à L'Ontario Institute of Education à Toronto, qui a consacré toute sa carrière universitaire à étudier l'acquisition bilingue par des élèves migrants et à expliquer le lien entre leurs langues familiales et la langue de l'école. Dès les années 1970, comme je l'ai évoqué (1.2.1), il élaborait diverses théories, telle que celle de l'interdépendance des langues (1976 : 11), utilisant la métaphore de l'iceberg pour illustrer la compétence unique sous-jacente (*Common Underlying Proficiency*) aux compétences exprimées dans les deux langues parlées par le bilingue. Plus tard, dans la Revue canadienne de linguistique appliquée, Cummins (2008 : 65-75) a analysé les modèles bilingues qui séparent les langues en termes de double solitude, expliquant comme Grosjean (1993 : 13-14) que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux individus monolingues mais qu'il développe son identité de façon différente des monolingues. De même Heller (1999 : 5) analyse ces modèles d'enseignement bilingue en termes de bilinguisme parallèle, système dans lequel les deux langues du bilingue ne doivent jamais se rencontrer.

Mais c'est surtout Ofelia García qui, avec son ouvrage de 2009 sur l'éducation bilingue au 21^{ème} siècle, va pousser la réflexion plus loin et proposer un regard tout à fait nouveau sur la conceptualisation du bilinguisme et de la pédagogie bilingue. Aujourd'hui tous les chercheurs dans ces domaines font référence au concept de translanguaging qui « *a d'abord [été] utilisé* », comme le disent Lewis, Jones & Baker (2012 : 641) ou Cenoz (2017 : 193), « *comme un mot gallois dans les écoles du Pays de Galles dans les années 1980, en particulier par Cen Williams (1994)* »¹²⁰, sans toujours en comprendre toutes les implications, entre autres pour la conceptualisation de la notion de langue, et la dimension politique des frontières établies entre les langues. Pour García (2009a), le bilinguisme est un phénomène dynamique, complexe, qui met en jeu l'identité des apprenants et des phénomènes de pouvoir entre les langues qu'il s'agit de contester. Elle considère la pédagogie bilingue en termes de justice sociale avant tout et comme je l'ai déjà écrit plus haut, l'enseignement bilingue comme le seul à même de répondre aux besoins des apprenants au 21^{ème} siècle. Précisons que dans l'adjectif bilingue elle inclut celui de plurilingue. Elle conteste l'enseignement bilingue selon le principe de la stricte séparation des langues et promeut l'utilisation des deux langues d'enseignement au cours d'une même leçon « *afin de maximiser la compréhension et la performance* » (Lewis, Jones & Baker, 2012 : 643).¹²¹

Un point central dans l'enseignement bilingue concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans deux langues, ou si l'on traduit les termes anglais utilisés couramment, les questions de littératie¹²² (The New London Group, 1996 : 64 ; Gregoy, Long, & Volk, 2004 ; Martin Jones & Jones, 2001 ; en français le numéro spécial Langage et société, 2010 ; Schwinge, 2017). Le terme de bilittératie, quant à lui, fait référence¹²³ « *à toutes les situations dans lesquelles la communication écrite ou concernant l'écrit a lieu en deux ou plusieurs langues*¹²⁴ » (Hornberger, 1990 : 213). Comme d'après García (2009 : 337-338), « *tous les*

¹²⁰ Voir l'article de Lewis, Jones & Baker (2012) pour un aperçu historique de l'évolution et du terme « translanguaging » et du concept.

¹²¹ “*in order to maximize understanding and performance [...]*”

¹²² J'ai choisi la forme littératie et non littéracie (Hélot, 2007 ; Rispaill, 2011) en prenant comme référence le terme utilisé au Canada (Patrick & Budach, 2012) et par le Conseil de l'Europe (<https://rm.coe.int/1680494491>) et l'OCDE, (2000) (<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).

¹²³ “*The term biliteracy refers to any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing.*”

¹²⁴ Traduction Hélot (2007: 160)

processus linguistiques de la lecture, de l'écriture, de l'écoute et de la parole ou de la signature [pour la langue des signes] sont interdépendants et se renforcent mutuellement »¹²⁵, nous incluons dans le terme bilittératie aussi l'apprentissage de la lecture, qui est une compétence linguistique tout aussi importante à l'école que l'apprentissage de l'écriture, comme le souligne García (2009a : 338).

Mais dans ce domaine, ce sont les travaux de Hornberger (1989, 1992, 2003, 2004) qui ont permis de prendre en compte les nombreux phénomènes en jeu dans ces apprentissages et surtout les relations de pouvoir à l'œuvre puisque ces apprentissages concernent presque toujours des langues de statut social différent. Le modèle des continua de bilittératie identifie les principaux enjeux sociaux, linguistiques, politiques et psychologiques qui entourent le développement de la bilittératie, dans la mesure où ils sont liés les uns aux autres. García (2009a : 340) explique que le modèle

*[...] s'appuie sur les différences qui résultent d'au moins cinq facteurs - la mesure dans laquelle les groupes ou les communautés : 1. ont le pouvoir ; 2. vivent dans des communautés monolingues ou bilingues ; 3. parlent des langues avec ou sans littératie, ou ayant des structures linguistiques ou des écritures similaires ou dissemblables ; 4. ont des écoles dans lesquelles leurs langues sont utilisées ou enseignées ; 5. ont la possibilité de recevoir ou de produire des textes avec différentes variétés de langues.*¹²⁶

« *Le but de l'utilisation du continuum comme élément de base du modèle est* », selon Hornberger (2004 : 156), « *de briser les oppositions binaires si caractéristiques des domaines du bilinguisme et de la littératie et d'attirer plutôt l'attention sur la continuité des expériences, des compétences, des pratiques et des connaissances s'étendant d'une extrémité d'un continuum particulier à l'autre.* »¹²⁷

¹²⁵ "All language processes of reading, writing, listening and speaking or signing are interrelated and mutually supportive."

¹²⁶ "It builds on the differences that are the result of at least five factors- the degree to which groups or societies: 1. have power; 2. live in monolingual or bilingual societies; 3. speak languages that have literacies or not, or have similar/dissimilar language structures or scripts; 4. have schools in which their languages are used or taught; 5. have opportunities to receive or produce texts with different varieties of languages."

¹²⁷ "The purpose of using the continuum as the basic building block of the model is to break down the binary oppositions so characteristic of the fields of bilingualism and literacy and instead draw attention to the

En 2004, elle reprend son modèle (Hornberger, 1989 ; Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000) et l'explique à l'aide de trois figures. Les deux premières figures (**3 et 4**) représentent schématiquement le cadre en décrivant à la fois la nature imbriquée et croisée des continua, tandis que la **Figure 5** résume les 12 continua (quatre ensembles imbriqués de trois continua se croisant chacun). Hornberger précise que les figures 3 et 4 ne sont là que pour aider à se faire une image des continua. « *La [première] figure représente,* » selon elle (2004 : 156), « *respectivement les continua sous la forme d'une série de boîtes imbriquées qui représentent les contextes, les moyens, les contenus et le développement de la bilittératie, tandis que la [deuxième] figure montre que chaque boîte est un groupe de ses trois continua qui se croisent.* »¹²⁸

Figure 3 : relations imbriquées au sein des continua de la bilittératie (Hornberger, 2004 : 157)

(Removed because subjected to copyright)

Figure 4 : relations croisées au sein des continua de la bilittératie (Hornberger, 2004 : 157)

(Removed because subjected to copyright)

continuity of experiences, skills, practices, and knowledge stretching from one end of any particular continuum to the other."

¹²⁸ *"Figure 1 depicts the continua as a series of nested boxes representing contexts, media, content, and development of biliteracy respectively; while Figure 2 shows that each box is a cluster of its three intersecting continua."*

Figure 5 : les relations de pouvoir dans le modèle des continua de bilittératie¹²⁹
(Hornberger & Skilton Sylvester, 2003, p. 39)¹³⁰

(Removed because subjected to copyright)

« *L'objectif du modèle, est,* » selon Hélot (2007 : 160), « *d'expliquer les relations entre les politiques linguistiques dans un contexte donné et les pratiques qui en découlent, et de montrer comment celles-ci impliquent des relations de pouvoir plus ou moins marquées.* »

¹²⁹ Traduction proposée par Hélot (2007 : 160)

¹³⁰ Tableau traduit d'après Hélot (2007 : 162)

Elle poursuit (2007 : 163) en expliquant que « *le modèle permet de mettre en valeur les relations de pouvoir qui entrent en jeu dans les différents choix privilégiés par les systèmes éducatifs et dans les pratiques mises en oeuvre au sein des classes.* »

Si l'on prend par exemple les pratiques observées dans les deux classes de New York et celle de Francfort, on se rend compte que la partie droite des continua a tendance à être privilégiée par rapport à celle de gauche à New York plus qu'à Francfort, alors que dans les deux espaces, nous avons affaire au même modèle d'enseignement bilingue, le modèle d'immersion réciproque, et que de nombreux efforts sont faits pour tenir compte des enfants bilingues (sur le continuum monolingue/bilingue). Si l'on considère le contexte de la bilittératie, les décisions au niveau national (continuum micro/macro) à New York, décisions donc de politiques éducatives, prévalent sur les besoins individuels des élèves. En effet, les évaluations du *third grade* (8-9 ans) qui ont lieu pour tous les élèves de l'état de New York, doivent être passées en anglais, même pour les enfants comme Béranger¹³¹, élève nouvellement arrivé, qui a suivi sa scolarité dans une école parisienne et qui ne comprend pas les énoncés des exercices de mathématiques ni les consignes des évaluations et donc dont les évaluations ne reflètent pas ses capacités réelles.

Alors qu'à Francfort, comme il n'existe pas de réglementation nationale ni régionale stricte (au niveau des *Länder*) (donc une politique linguistique de laisser-faire) concernant les sites bilingues d'immersion réciproque, les enseignants peuvent s'adapter plus librement aux particularités de leurs élèves, comme Bruno¹³², arrivé d'Italie peu avant mon premier séjour (étude pilote) dans la classe, en 2012 et à ce moment-là ne parlant pas allemand. Lors de ses premières évaluations, l'enseignante d'allemand lui préparait un document différent des autres élèves avec les consignes écrites en italien et si par hasard, elle n'avait pas préparé le document, elle le lui traduisait avant de commencer l'évaluation. Elle a aussi toujours répondu à ses questions lorsqu'il s'agissait d'un problème de compréhension dû à la langue. Dans le Land de la Hesse, il y a également des évaluations officielles de « *dritte Klasse* » que les enseignants doivent renseigner sur un site prévu à cet effet. Mais il n'est pas possible d'indiquer sur ce site si un enfant n'a pas pu passer les évaluations parce qu'il n'a pas encore

¹³¹ anonymisé

¹³² également anonymisé

les compétences nécessaires en allemand. L'**École B** a donc pris la décision (direction et enseignants) de ne pas faire passer les évaluations aux élèves qui n'avaient pas les connaissances nécessaires en allemand et leur a, soit proposé un autre type d'évaluation (à l'oral), soit renseigné le site d'après les connaissances qu'ont les enseignants des enfants. Dans le domaine du développement de la bilittératie, la production, et surtout la production écrite (oral/écrit) est privilégiée (continuum réception/production), ce que je montrerai plus en détail, dans le cinquième chapitre consacré à l'analyse des données.

Ces exemples illustrent ce que d'autres chercheurs ont mis en avant : les politiques linguistiques peuvent venir d'en haut soit des institutions éducatives, ou d'en bas et correspondre à des choix personnels d'enseignants qui raisonnent par rapport à leur terrain et qui, dans le cadre des politiques linguistiques institutionnelles, ont assez de liberté pour négocier leur propre choix de langues dans leur classe. L'exemple de la langue d'évaluation imposée à New York par la ville et choisie par l'enseignante en Allemagne montre l'étendue des domaines d'application des politiques linguistiques éducatives et que ces dernières peuvent se négocier au niveau des classes comme l'analysent clairement les chercheurs qui ont contribué à l'ouvrage collectif édité par Menken and Garcia (2010).

1.5 Les recherches sur la pédagogie bilingue et l'enseignement de la littératie

1.5.1 L'enseignement de la bilittératie

Un modèle inovant, le modèle des pratiques de plurilittératie (García, Barlett & Kleifgen, 2007) propose une plurilittératie multimodale qui intègre « *différents canaux ou modes de communication* »¹³³ (García, 2009a : 339).

García, (2009a : 342-345), propose quatre modèles de pratiques de la bilittératie dans les écoles :

- un modèle « *convergent monoliterate* », dans lequel les deux langues sont utilisées à l'oral mais seule la langue dominante est autorisée pour les textes écrits et sera évaluée.

- un modèle « *convergent biliterate* ». Ce modèle est aussi utilisé dans les modèles de transition où la langue minoritaire va être remplacée par la langue dominante mais ici les deux langues sont évaluées.

- un modèle « *separation biliterate* », qui est le modèle observé à New York et à Francfort. Les deux langues sont utilisées pour communiquer et comme langue d'apprentissage. Par exemple, dans le *third grade* à New York, les élèves doivent communiquer, « penser » et écrire en anglais « les jours d'anglais » et en français, « les jours de français ». À Francfort, la démarche est la même, même si lors des séances menées en tandem, les deux langues se cotoient et le passage d'une langue à une autre est plus rapide. Mais là aussi, il est demandé aux élèves d'écrire de « penser » dans la langue dans laquelle ils doivent écrire, c'est-à-dire « penser » puis écrire en italien ou « penser » en allemand et écrire en allemand.

¹³³ "Different channels or modes of communication."

- un modèle « *flexible multiple* » qui intègre le concept de *translanguaging*. Dans ce modèle, les élèves pourront lire un texte en anglais, le discuter en espagnol (dans un site anglais-espagnol), préparer une production écrite en anglais mais avoir une phase d'écriture en espagnol, recherche ou composition du plan. Les élèves peuvent faire appel à tout leur répertoire langagier.

Une différence essentielle distingue deux modèles d'enseignement de la littérature en contexte bilingue : le modèle séquentiel ou consécutif et le modèle simultané. Dans le premier cas, les élèves apprennent à lire et à écrire de manière successive dans les deux langues, soit dans une langue d'abord puis dans l'autre, l'idée étant qu'apprendre à lire dans deux langues en même temps serait une surcharge cognitive pour l'enfant. Ils apprennent donc à lire, selon les cas, la première année de scolarisation obligatoire dans une langue puis cet apprentissage est ensuite mené l'année suivante dans la seconde langue ou en début d'année dans une langue puis plus tard dans l'année dans la seconde. Ce choix illustre des représentations du bilinguisme comme demandant des compétences différentes et supplémentaires par rapport à celle des monolingues, ils expriment aussi les craintes qui subsistent envers l'apprentissage de la lecture en deux langues, ou encore de deux systèmes d'écriture différents, et surtout du « mélange » des langues. Cummins (2008) a montré qu'on n'apprend pas à lire deux fois, on apprend à lire une fois et les compétences sont transférées automatiquement dans l'autre langue. Ceci dit, le transfert sera plus rapide entre des langues utilisant le même système orthographique. En Alsace, par exemple, la question se pose régulièrement et différentes possibilités ont été testées :

- les élèves apprennent à lire et à écrire en septembre en français et après les vacances de la Toussaint en allemand, donc avec un décalage de quelques mois

- les élèves apprennent en même temps dans les deux langues mais seuls les sons spécifiques à la langue allemande sont vus intensivement en allemand.

Enseigner à des enfants de 6 ans à lire d'abord dans une langue puis dans une autre, reflète une pédagogie de monolinguisme parallèle (Heller, 1999 : 5) car cette approche séparée empêche l'enseignant et les élèves de faire des liens entre leurs deux langues, de réfléchir sur le fonctionnement des deux langues et de faire des ponts entre elles pour se construire une identité de lecteur bilingue.

Dans le second modèle, celui de la littératie simultanée, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait en même temps dans les deux langues. Même si cela laisse aux enseignants la possibilité de considérer de manière égale les langues et les cultures, d'utiliser les ressources linguistiques de tous les enfants, (dans le modèle d'immersion réciproque), ce qui contribue ainsi à la reconnaissance de chaque apprenant et leur permet de renforcer leur confiance en soi, la mise en œuvre est souvent questionnée par la prédominance du point de vue sur l'importance de séparer les langues. Mais c'est bien lorsque les enseignants dérogent à ce principe de stricte séparation, comme je l'aborderai dans l'analyse des données observées, que les élèves sont invités à réfléchir et à transférer leurs connaissances linguistiques. Que ce soit l'un ou l'autre modèle, García, Bartlett et Kleifgen (2007) relèvent que « *[l]a vision de la bilittératie séquentielle ou simultanée veut que chaque langue se développe séparément, même si elle se développe simultanément, et que chaque apprentissage à lire ou à écrire devrait donc être enseigné comme apprentissage monolingue. La plupart des manuels de littératie proposent des approches de lecture et d'écriture similaires à celles qui sont utilisées pour enseigner la littératie dans l'une ou l'autre langue.* »¹³⁴

Deux chercheuses du collectif qui a rédigé l'ouvrage Literacy Squared in Action (Escamilla et al. 2014 : vii) menèrent, en 2004 une session lors d'une conférence dont le titre était : « *Transitions to Biliteracy : Structures and Strategies*¹³⁵ ». « *[Leur] but était* », comme elles le disent, « *de défendre le fait que les transitions dans les programmes bilingues et « Dual Language » devraient mettre l'accent sur les transitions vers la bilittératie plutôt que sur les transitions plus typiques vers l'anglais.*¹³⁶ » À partir de là, ces chercheuses ont constitué une équipe en collaboration avec des praticiens et ont mis au point un nouveau programme de recherche sur la bilittératie appelé « *Literacy Squared*¹³⁷ » avec quatre axes (2014 : viii) : « *recherche, évaluation, perfectionnement professionnel et le cadre*

¹³⁴ "The view of sequential or simultaneous biliteracy holds that each language develops separately, even if simultaneously, and thus each literacy should be taught as monolingual literacy. Most handbooks to teach biliteracy propose reading and writing approaches that are similar to those that are used to teach literacy in one or the other language."

¹³⁵ « transitions vers la bilittératie : structures et stratégies » : National Association for Bilingual Education Conference in Albuquerque, Nouveau Mexique.

¹³⁶ "Our purpose was to argue that transitions in bilingual and dual language programs should emphasize transitions to biliteracy rather than the more typical transitions to English."

¹³⁷ "Littératie au carré"

d'enseignement holistique de la bilittératie. »¹³⁸ Ce programme, présenté dans l'ouvrage de Escamilla et al. (2014), prend réellement en compte les deux langues d'apprentissage, (dans ce cas l'espagnol et l'anglais, mais il peut être transposé à d'autres langues), et « reconnaît », comme le dit García (2009 : xii) « *l'importance de ce que j'ai appelé le « translanguaging (l'importance de tirer parti des compétences bilingues de tous les enfants et de s'engager dans des relations inter-linguistiques), la « littératie par paires » encourage l'enseignement et l'évaluation holistiques de la bilittératie. Holistique dans ce livre se réfère à l'intégration de l'oralité, de la lecture, de l'écriture et de la métalangue, ainsi qu'à la vision de la bilittératie en tant que système distinct.* »¹³⁹ » García entend par « distinct », différent structurellement de l'apprentissage de la littéracie monolingue ou de l'apprentissage de deux littéracies monolingues parallèles. Dans ce livre, les auteurs expliquent les principes de leur approche mais surtout proposent des exemples d'application pédagogique dans les quatre domaines (oralité, lecture, écriture et métalangage) que les enseignants peuvent mettre en œuvre dans leurs classes.

Une autre modalité de mise en œuvre du modèle de double immersion réciproque propre au contexte de Francfort doit être présentée pour compléter cet exposé théorique, l'enseignement bilingue en tandem, soit deux enseignants de langues différentes sont présentes ensemble lors des activités pédagogiques.

1.5.2 L'enseignement en tandem

L'enseignement en tandem implique deux enseignants travaillant ensemble au sein d'une même séance, chaque enseignant utilisant sa langue de référence. Même si le dispositif d'enseignement en tandem ne concerne de manière plus évidente, que le contexte de l'école de Francfort, (deux enseignants en même temps dans la même classe), il me paraît nécessaire de développer les différents sens donnés à ce dispositif.

¹³⁸ "research, assessment, professional development, and the holistic biliteracy instructional framework."

¹³⁹ "it recognizes the importance of what I have called translanguaging (the importance of drawing on all the children's bilingual competencies and engaging in cross-language connections), paired literacy encourages holistic biliteracy instruction and assessment. Holistic in this book refers to the integration of oracy, reading, writing and metalangue, as well as to seeing biliteracy itself as a distinct system."

L'enseignement en tandem a été décrit dans la littérature scientifique sous différents termes et désignent des réalités quelquefois bien distinctes. De plus, ces termes peuvent être, selon les auteurs, définis de manière totalement différente. Il est question, en effet, de co-enseignement, *co-teaching*, *team teaching* (Kostelnik, 1992 ; Kricke & Reich, 2016 ; Carruyo, 2017), enseignement en tandem (Little & Brammerts, 1996 ; Schmelter, 2004 ; Brammerts & Kleppin, 2005 ; Holstein & Oomen-Welke, 2006), ou *Tandemunterricht* (Kunkel, 2013 : 115), associé quelquefois au *e-tandem* ou tandem à distance par opposition au tandem en face-à-face ou en présence (Little & Brammerts, 1996 : 9 ; Brammerts & Calvert, 2005 : 29).

À l'origine, venant des États-Unis, l'enseignement en tandem signifie, dans la pratique, la co-présence en classe de deux enseignants : un enseignement principal (*lead teacher*) et un assistant. Selon le contexte et le modèle choisi, le rôle de l'assistant est d'apporter son aide à des élèves ayant, soit « *des troubles/difficultés d'apprentissage* » (Tremblay, 2015 : 33) soit à des élèves dont la langue n'est pas la langue d'instruction par exemple aux élèves apprenant l'anglais comme langue seconde aux États-Unis (« *ELL student* », *English Language Learners*). Lodato Wilson & Blednick (2011 : 6) parlent de « *l'association d'un enseignant spécialisé et d'un enseignant d'enseignement général* »¹⁴⁰. Ils expliquent le développement du co-enseignement par les choix opérés aux États-Unis dans le domaine de l'éducation spécialisée.¹⁴¹ C'est donc avec l'adoption de la loi publique 94-142, ou *l'Education for All Handicapped Children Act*, votée par le Congrès des États-Unis en 1975, que les écoles publiques reçoivent des fonds publics du gouvernement fédéral et doivent fournir des facilités d'accès à l'éducation équivalentes aux enfants sans handicap et aux enfants ayant un handicap physique ou mental. Ces écoles doivent concevoir un plan d'éducation pour que les enfants ayant un handicap puissent suivre une formation aussi proche que possible de celle des enfants sans handicap.

¹⁴⁰ "Co-teaching is the pairing of a special education teacher and a general education teacher in an inclusive general education classroom for the purpose of providing high-level instruction to meet the diverse needs of a wide range of students."

¹⁴¹ "The growth in co-teaching can be traced to the changing dimensions of special education in the United States. Until 1975, there was no federal mandate regarding the education of children with disabilities and millions of children were denied an education because educators felt they couldn't meet the needs of students with disabilities. That year, landmark legislation provided the legal basis for educating children with disabilities with the passage of Public Law 94-142, the Education for All Handicapped Children Act. From that historic point on, every school district in the country was mandated to provide a free and appropriate education to all children with disabilities (U.S. Department of Education, 2007)." Lodato Wilson & Blednick (2011: 6-7).

Le terme « enseignement en tandem » est également employé dans une autre acception : elle concerne la collaboration de deux enseignants, voire plus (*Team teaching*), pour s'occuper des enfants et leur enseigner un savoir. Cela peut concerner la petite enfance comme le définit Kostelnik (1992 : 7)¹⁴², « *Team teaching dans le contexte de la petite enfance implique des adultes travaillant ensemble afin d'améliorer le développement des enfants ainsi que leur apprentissage. Bien que chaque personne ait certaines responsabilités inhérentes à sa position, les membres de l'équipe combinent leurs efforts pour atteindre le succès.* » Cette collaboration peut être initiée dans les écoles, collèges ou lycées, comme par exemple lorsque les enseignants travaillent en interdisciplinarité.

Un autre sens donné à l'enseignement en tandem est celui dont Holstein & Oomen-Welke (2006 : 39) proposent une définition dans leur ouvrage consacré à ce sujet : « *En tandem, deux personnes de langues 1/langues maternelles/ langues principales différentes apprennent en parlant ensemble, étant entendu que chacun d'entre eux aimerait apprendre mieux la langue de l'autre. Chacune des langues va à tour de rôle être objet d'apprentissage implicite ou explicite, changeant ainsi les rôles des partenaires.*»¹⁴³ Dès les années 80, l'OFAJ (l'Office franco-allemand pour la Jeunesse)/DFJW (Das Deutsch-Französische Jugendwerk) a utilisé des séances de situations d'apprentissage en tandem, lors de formations, d'échanges de rencontres de groupes, « d'ateliers linguistiques » (Schmelter, 2004 : 137). Holstein & Oomen-Welke (2006 : 53) développent les deux principes habituellement évoqués de l'enseignement en tandem¹⁴⁴, à savoir le principe d'*auto-responsabilité, autodirection*¹⁴⁵, *autorégulation* ou bien *autonomie* d'un côté ainsi que le principe d'*apprentissage réciproque, l'apprentissage des langues dans l'échange* ou le principe de *partenariat* d'un autre côté.

¹⁴² "Team teaching in early childhood settings involves adults working together to enhance children's development and learning. Although each person has certain responsibilities unique to their position, team members combine their efforts to achieve success."

¹⁴³ „Im Tandem lernen zwei Personen unterschiedlicher Erstsprache/ Muttersprache/Hauptsprache [...] sprechend miteinander, wobei jeweils die eine Person die Sprache der anderen besser lernen möchte (2006 : 39). Abwechselnd wird jede Sprache zum impliziten oder expliziten Lerngegenstand, dadurch wechseln auch die Rollen der Partner.“

¹⁴⁴ „Bei der Beschreibung der Tandem-Situation werden üblicherweise zwei Prinzipien genannt, das Prinzip der Selbstverantwortung, Selbststeuerung, Selbstregulation oder Autonomie einerseits sowie andererseits das Prinzip des Lernens auf Gegenseitigkeit, des Sprachenlernens im Austausch oder das partnerschaftliche Prinzip.“

¹⁴⁵ Traduction (Schmelter, 2004: 155)

Dans les classes observées à New York et Francfort, les élèves, du fait du modèle TWI (immersion réciproque), apprennent les uns des autres et les groupes sont composés en fonction de ce concept. Genesee, (1987 : 131) explique pour un contexte anglophone canadien, que « *les élèves anglophones natifs qui apprennent la langue autre que l'anglais tirent avantage d'avoir des pairs de langue maternelle en classe plutôt que de compter sur l'enseignant comme seule source d'information.* »¹⁴⁶ Nous retrouvons ces principes dans l'ouvrage détaillé de Schmelter (2004 : 150-346) ainsi que dans celui de Brammerts et Kleppin (2005), (Brammerts, 9-16 ; Little, 17-23). Brammerts (2005 : 11) insiste sur l'importance de l'apprentissage en tandem dans les modèles bilingues ; car un tel apprentissage offre des situations de communication authentiques, ce qui n'est pas toujours le cas en situation scolaire. En ce qui concerne Francfort, nous utilisons les termes « tandem ou *team teaching* » dans le même sens que Halfhilde ; Frei & al. (2001 : 7)¹⁴⁷ qui entendent le « *Teamteaching* » comme :

une forme d'enseignement dans laquelle deux enseignants [ou plus] doivent travailler ensemble

- *en même temps dans la même classe ;*
- *planifier ensemble le cours (contenu et méthode) et le mener conjointement ;*
- *partager la responsabilité, mais répartir avec souplesse qui est responsable de telle ou telle tâche ou de tel ou telle élève ;*
- *mener à tour de rôle le cours ou assister son collègue ;*

¹⁴⁶ "Third, native English-speaking students who are learning the non-English language benefit from having native-speaking peers in the classroom instead of relying on the teacher as the sole source of input"

¹⁴⁷ „*Teamteaching als eine Unterrichtsform, bei der zwei oder mehr Lehrpersonen*
 - *zur gleichen Zeit an derselben Klasse unterrichten;*
 - *gemeinsam den Unterricht inhaltlich und methodisch planen und ihn zusammen durchführen;*
 - *die Verantwortung gemeinsam tragen, aber flexibel aufteilen, wer für welche Aufgaben oder welche Schülerinnen und Schüler zuständig ist;*
 - *den Unterricht in wechselnden Rollen leiten oder unterstützen;*
 - *das Lernen der Schülerinnen und Schüler mit einem breit gefächerten Angebot differenzieren und individualisieren;*
 - *die Schülerinnen und Schüler flexibel und den Lernanlässen oder dem Lernniveau angepasst in Gruppen einteilen.*

- différencier et individualiser l'apprentissage des élèves avec un large éventail d'offres ;

- répartir les élèves en groupes selon leurs besoins d'apprentissage ou leur niveau d'apprentissage.

Dans le cas précis de notre thèse et du contexte de Francfort, deux enseignantes parlant chacune une langue différente, travaillent ensemble, enseignant chacune sa langue et sa culture dans le cadre d'un programme bilingue de d'immersion réciproque, alors qu'à New York, les enseignantes préparent ensemble leurs cours mais enseignent seules. Je reviendrai plus en détail sur les différents aspects de l'enseignement en tandem à la lumière d'exemples concrets observés dans la classe de Francfort, lors de l'analyse.

1.6 Synthèse

Dans ce premier chapitre, j'ai proposé différentes parties pour passer en revue la littérature scientifique concernant le domaine de l'éducation bilingue. J'ai, tout d'abord, recherché une **définition de l'enseignement bilingue**. Il s'agit bien d'un enseignement/apprentissage *dans* deux langues et non de l'apprentissage d'une deuxième langue, même si un apprentissage des deux langues a aussi bien lieu, mais mon postulat de départ distingue clairement le domaine de l'éducation bilingue et celui de l'enseignement d'une langue additionnelle ou seconde. Pour moi, la pédagogie ne peut pas être la même et n'a pas les mêmes objectifs, la pédagogie bilingue ayant pour objectif le développement d'une identité bilingue.

J'ai ensuite rendu compte des travaux qui insistent sur le fait que les dispositifs d'enseignement bilingue et leur évolution sont toujours **liés à l'histoire politique, sociale et culturelle** des territoires concernés. Au Canada, c'est surtout la revendication francophone dans un espace linguistique anglophone qui a provoqué la progression de l'enseignement bilingue, avec la charnière importante de la Loi sur les langues officielles de 1969. Aux États-Unis d'Amérique, où des formes anciennes d'enseignement bilingue sont attestées dès l'immigration, un recul a été observé après la 1^{re} Guerre mondiale, avant un renouveau au milieu des années soixante. En Allemagne, l'enseignement bilingue a pris des formes très différentes, liées aux mouvements migratoires après la seconde guerre mondiale et en lien avec les rapports économiques entretenus avec les pays limitrophes.

De façon générale, les opposants à l'enseignement bilingue se réclament de l'unité de la Nation via sa langue et sont parfois hostiles à l'immigration ; les partisans de l'enseignement bilingue sont principalement les familles transnationales qui souhaitent préserver une langue d'origine et/ou outiller leurs enfants linguistiquement et culturellement pour un monde ouvert.

J'ai ensuite abordé les principales recherches sur **les différentes modalités de l'enseignement bilingue**. Les modèles ou programmes sont nombreux, variés, et étiquetés de façon très diverse. J'ai choisi de m'arrêter sur les travaux portant sur le **modèle d'immersion**

réciroque, modèle central dans ma thèse, qui donne une égalité de statut aux deux langues. Il regroupe dans une classe des enfants locuteurs d'une langue minoritaire qui veulent apprendre la langue majoritaire et des enfants de langue majoritaire qui veulent apprendre la langue minoritaire. Les deux langues sont langues-cibles et langues d'instruction. Selon les cas, on y trouve un ou deux enseignants, seul ou en tandem, et l'on y passe d'une langue à l'autre selon des rythmes variables : plusieurs fois dans la journée, chaque jour, chaque semaine.

Une quatrième partie a été consacrée de manière plus détaillée aux nouvelles perspectives de recherche sur l'enseignement bilingue et les politiques linguistiques éducatives. J'ai posé la question « cruciale » du principe une personne – une langue, appelé en France aussi principe de Grammont-Ronjat. Ce principe développé dans les familles mixtes a été adopté dans le contexte scolaire sans mesurer les effets que l'amalgame contextuel pouvait entraîner. Il est toujours très fréquemment choisi dans les structures éducatives bilingues

La cinquième partie a traité de recherches récentes sur la pédagogie bilingue et entre autres les travaux de García et ses collègues sur le translanguaging qui ont récemment fait avancer la recherche à grand pas.

J'ai enfin conclu cette revue de littérature scientifique en abordant la problématique de l'enseignement en tandem. L'enseignement en tandem est mis en œuvre dans l'école de Francfort, mon deuxième terrain de recherche et pose des questions pédagogiques spécifiques qui seront traitées dans mon dernier chapitre d'analyses de mes données.

Chapitre 2

Méthodologie

2.1 Posture du chercheur

Un sujet de thèse ainsi que certains paramètres, comme par exemple le terrain de recherche sont amenés à évoluer, voire à changer, parfois plusieurs fois au cours du long parcours de la thèse. Il n'en a pas été autrement dans mon cas. Il y a de nombreuses raisons à cela.

Sophie Babault (2015 :17), dans l'introduction de son dossier d'habilitation à diriger des recherches, nous dit qu'« *[e]n sciences humaines encore plus que dans d'autres champs disciplinaires, les parcours de recherche sont intimement liés à la personnalité et aux trajectoires de vie des chercheurs, les recherches développées se révélant fréquemment faire écho aux aspirations et sensibilités de chacun. Ces liens sont bien sûr rarement explicités, disparaissant derrière l'objectivation des données étudiées.* » Comme je l'ai évoqué dans l'introduction générale, je suis moi-même enseignante depuis plus de vingt ans dans un site bilingue en Alsace. J'ai, de plus, participé à la mise en place de ce site ainsi que d'un deuxième lors de leur création au début des années 1990.

Plusieurs points sont donc importants à expliquer quant au choix de ma problématique de recherche et à ma relation aux deux terrains de recherche que j'ai choisis.

Pendant douze années, de 1995 à 2007, j'ai assuré la partie en allemand de l'enseignement bilingue paritaire dans deux classes différentes, une classe de moyenne section de maternelle, (deux jours par semaine) et une classe de grande section (les deux autres jours). Il m'a été demandé, ainsi qu'à tous mes collègues, enseignant dans un site paritaire bilingue en Alsace, de suivre ce principe, appelé aussi principe Grammont-Ronjat, (ce qui implique qu'un enseignant dans mon cas n'enseigne qu'en allemand), sans savoir exactement ce que cela sous-entendait et sans connaître l'origine de ce principe. Ainsi, sans connaissances scientifiques des recherches dans le domaine du bilinguisme, je me suis pliée à ce principe pendant plusieurs années sans le questionner. Contrainte par les modalités de ce dispositif, j'ai commencé à remettre en question ce modèle d'enseignement bilingue et à réfléchir à mon identité d'enseignante en tant que bilingue moi-même : étais-je enseignante d'allemand en maternelle ou enseignante de maternelle avant tout, enseignante bilingue

n'enseignant qu'une seule langue, dans un modèle proposant aux enfants d'apprendre dans deux langues dès le début de leur scolarisation ?

Ce principe d'un enseignant/une langue, imposé par les politiques linguistiques régionales, me créait beaucoup de contraintes pédagogiques et entravait la compréhension et une communication sereine avec les enfants ainsi que la participation des parents à la vie de classe. En effet, je n'ai chaque année qu'une à deux familles parlant allemand. Même si ce principe ne s'applique pas directement aux parents d'élèves, en Alsace, dans ce modèle bilingue, une relation proche avec les familles est vivement souhaitée (Rapport - n° 2006-057¹⁴⁸) au travers d'activités que les parents viennent mettre en œuvre dans les classes. Cette collaboration entre les parents et enseignants a toujours été très importante pour moi et les parents d'élèves interviennent régulièrement dans mes classes depuis quelques années, ce qui était exclu lorsque je n'enseignais qu'en allemand.

C'est donc, comme le dit Thissen (2003 : 17)¹⁴⁹, l'expérience vécue qui a été un facteur déterminant dans le choix du sujet d'étude :

Tableau 4 : les facteurs influençant notre perception selon Thissen

<i>« Notre perception est influencée par :</i>	
<i>des facteurs personnels tels que</i>	<i>des facteurs sociaux tels que</i>
<i>. les instincts, les besoins, les motivations, les intérêts, les humeurs et les sentiments</i>	<i>. les attitudes, les préjugés d'autres personnes (groupes) . les valeurs et les normes au sein d'un</i>

¹⁴⁸ La place et le rôle des parents dans l'école

¹⁴⁹

<i>„Unsere Wahrnehmung wird beeinflusst durch</i>	
<i>persönliche Faktoren wie</i>	<i>soziale Faktoren wie</i>
<i>. Triebe, Bedürfnisse, Motive, Interessen, Stimmungen und Gefühlen . bisherige Erfahrungen, . Einstellungen, Wertvorstellungen . Intelligenz, Fähigkeiten und Fertigkeiten.</i>	<i>. Einstellungen, Vorurteile anderer Personen (Gruppen). . Wert- und Normvorstellungen innerhalb einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft.“</i>

<p>. les expériences passées,</p> <p>. les attitudes, les valeurs,</p> <p>. l'intelligence, les aptitudes et les compétences</p>	<p>groupe ou d'une société. »</p>
--	-----------------------------------

J'ai eu, ainsi, dans un tout premier temps, envie de travailler sur les autres langues régionales de France et sur les déclinaisons du modèle d'enseignement bilingue paritaire français utilisées en Bretagne, au Pays Basque et plus particulièrement en Corse, région dans laquelle des enseignants bilingues enseignaient déjà les deux langues dans leur classe. Je ressentais le besoin de découvrir l'enseignement bilingue dans d'autres contextes en France afin de développer un regard distancié sur le modèle alsacien. Puis au travers de lectures scientifiques, je découvris qu'il existait un modèle que je ne connaissais pas, le modèle de d'immersion réciproque, modèle par ailleurs amplement décrit dans la littérature scientifique nord-américaine.

Or il arrive que des élèves germanophones soient présents dans certaines classes bilingues en Alsace du fait de la proximité de la frontière et j'ai connu ce cas de figure tout au long de ma carrière. IL m'a alors semblé évident que ce modèle pourrait faire sens dans une zone frontalière telle que l'Alsace. C'est pour cette raison que j'ai voulu entreprendre des recherches sur ce modèle et sur la façon dont il est mis en œuvre.

Dans un premier temps, frileuse à l'idée de renoncer à ce que je connaissais bien, j'avais demandé à un collègue alsacien d'aller l'observer dans sa classe. Mais il m'a vite paru évident que j'allais m'enfermer dans un modèle familial et qu'il était important pour moi de me décentrer pour mieux appréhender un travail de recherche scientifique et séparer mon enseignement de ma recherche. Renoncer à prendre mon terrain professionnel comme terrain de recherche m'a permis de créer une distance critique avec celui-ci même si je ne déroge pas à ce que dit De Lavergne (2007 : 28) : « *Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité.* ». Mais en choisissant l'observation participante et non la

recherche action, j'ai résolu ainsi, ce que Hornberger (1994 : 689) appelle « le dilemme initié/extérieur »¹⁵⁰.

Comme le souligne Girtler (2001 : 16), la curiosité a aussi joué un rôle important : « [...] *la curiosité est au début de l'aventure. Je pense même que le véritable chercheur social doit avoir quelque chose de l'homme curieux en lui, parce que c'est la curiosité qui le motive. C'est son désir de regarder derrière les voiles de la réalité et d'en rendre compte.* »¹⁵¹. Cette soif de connaître a donc été, dès le début, le moteur de ma démarche, même si j'ai changé d'objet d'observation. Découvrir un nouveau modèle, le comprendre de l'intérieur et pas seulement au travers d'écrits scientifiques, certes passionnants, m'ont toujours motivée.

Un deuxième point entre en jeu concernant ma posture de chercheur. Comme l'écrivent Demaizière et Narcy-Combes, « *le positionnement épistémologique nécessaire à tout chercheur, ce positionnement [qui] est ou non explicité mais [qui] est toujours sous-jacent. Il influence le recueil et le traitement des données et la méthodologie de recherche.* » Il est évident qu'en tant qu'enseignante, dès le début de ce projet de thèse, je me suis posée la question de savoir dans quelle mesure j'allais influencer mon terrain de recherche, mes questions de recherches et la façon dont j'ai choisi de recueillir mes données.

En effet, il est clair que ma simple présence dans les classes a influencé le processus de recueil des données. Elle a influencé tout d'abord les élèves, qui, même s'ils ont très vite fait abstraction de ma présence et s'y sont habitués, (je suis restée cinq mois dans leur classe), se savaient enregistrés. À Francfort par exemple, j'ai été surprise d'entendre leurs jeux avec les enregistreurs lorsque je n'étais pas en leur présence et que j'ai découverts en réécoutant les enregistrements. En effet, un jour (le 16/01/2013), les élèves ont été autorisés à rester dans la salle de classe pendant la récréation et ils ont joué pendant un certain temps avec les enregistreurs, ils criaient, chantaient, faisaient des bruits.

Ma présence a influencé aussi les enseignantes. Une des enseignantes de Francfort s'excusait régulièrement de ce qu'elle appelait son manque de préparation, elle craignait mon regard et mon jugement, alors que je pensais tout faire pour la mettre à l'aise et ne jamais la

¹⁵⁰ The 'insider/outsider dilemma'.

¹⁵¹ „Am Beginn des Abenteuers steht jedoch die Neugier. Ich meine überhaupt, daß der echte Sozialforscher etwas von einem neugierigen Menschen an sich haben muß, denn es ist die Neugier, die ihn treibt. Es ist seine Lust, hinter die Schleier der Wirklichkeit zu schauen und darüber zu berichten.“

juger. Mon statut suffisait-il à déséquilibrer nos rapports alors qu'elle avait l'habitude d'avoir du monde dans sa classe pour l'observer ? J'avais, peut-être, sans m'en apercevoir, inconsciemment, une attitude qui la dérangeait. Il m'arrivait, au début, sans le vouloir, de demander le silence à l'élève assis à côté de moi, élève difficile, constamment en train de bouger et de parler. Je m'en suis aperçue et me suis efforcée d'arrêter. Ayant participé à l'ouverture des sites bilingues, je me suis souvenue de mes premières années, où j'avais régulièrement des stagiaires ou un inspecteur ou d'autres personnes qui venaient dans ma classe et combien il était difficile de n'être jamais seule.

J'ai d'ailleurs proposé à cette enseignante de prendre en charge un enseignement pour la décharger et, à partir de ce jour-là, j'ai préparé et organisé le cours d'arts plastiques. Cette proposition a rétabli le déséquilibre entre elle et moi. Il m'a permis aussi à moi de me sentir à l'aise, dans la classe d'une collègue et de ne pas seulement imposer ma présence et mon regard mais de lui offrir une collaboration en échange. Il est important de pratiquer ce que Blanchet (2012 : 26) appelle une « *interrogation critique régulière de sa propre pratique de recherche en termes fondamentaux de méthodes, de théories, d'objets, de domaines, de faits, de production des résultats, d'exploitation et de transfert de ces résultats, faisant dialoguer ces divers pôles pour susciter une évolution constante.* » (Blanchet 2012 : 26).

À New York, les enseignantes ont eu des réactions très différentes. Avec l'une d'entre elles, nous avons tout de suite beaucoup échangé et elle me confiait combien elle était heureuse de pouvoir le faire. Elle me posait des questions, nous discussions pendant la pause méridienne des problèmes rencontrés ou d'un aspect pédagogique. Elle me considérait comme son égale. Une autre, à qui j'avais aussi proposé mon aide, me demandait de tailler les crayons, laver les tables, ranger les travaux des enfants, ce que je faisais, puis dans un second temps de lui préparer des exercices de grammaire ou de corriger ceux qu'elle avait préparés. Notre relation a évolué au fil du temps et c'est avec celle des deux que j'ai eu le plus de contact après mon départ. Nous avons depuis eu de nombreuses discussions très enrichissantes par Skype, répondant ainsi à des questions qui se sont posées au cours de la rédaction et de l'analyse de mes données. Elle m'a confié que c'est grâce à nos discussions qu'elle a, dans un premier temps demandé que le modèle une enseignante/deux langues soit poursuivi au CE1 et a aussi demandé d'exercer un autre type de poste dans l'école, poste qu'elle a obtenu. Depuis, elle aide les enseignants en site bilingue en travaillant avec les enfants ayant des difficultés en français et elle propose aussi un enseignement de français aux

élèves des classes monolingues. J'ai passé moins de temps dans la classe de la troisième enseignante qui enseignait l'anglais, me partageant entre les deux enseignantes qui enseignaient le français.

Quant au troisième volet de mon interrogation, peut-on dire que j'ai respecté, concernant l'analyse de mes données, ce que Bailly (1997 : 10) entend dans sa définition du terme « *didactique* » :

Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Je situe ma thèse dans le domaine de la didactique du bilinguisme, domaine que je considère comme distinct de celui de la didactique d'une langue étrangère, puisque je m'intéresse aux processus d'enseignement et d'apprentissage en deux langues, aux politiques linguistiques éducatives qui sous-tendent ces processus et aux effets sur l'apprentissage de la littératie par les élèves.

2.2 Problématique, questions de recherche et hypothèses

J'ai présenté la problématique de ce travail ainsi que les questions de recherche dans l'introduction générale mais celles-ci n'ont pas été claires dès le départ. En effet, je les ai explicitées au fur et à mesure, ce qui explique la profusion des données que j'ai récoltées. J'ai donc ensuite dû faire un choix dans ces données en fonction des questions de recherche lorsqu'elles se sont précisées.

Au terme de cette thèse, cette recherche a pour titre en français **Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort**, et en allemand, **Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus : Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main**. La thèse a pour objectif de répondre à la problématique suivante :

Comment la conceptualisation du modèle d'enseignement bilingue d'immersion réciproque influence les pratiques éducatives (didactiques et pédagogiques) des enseignants et les productions langagières des enfants ? Et pourquoi ?

Cette problématique repose sur les questions de recherche suivantes :

1. **Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : quelles conceptualisations de l'enseignement bilingue ?**
2. **Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : les choix didactiques et pédagogiques des enseignants ?**
3. **Le modèle immersion réciproque à New York et à Francfort : les effets sur les productions langagières orales des enfants ?**

2.3 Méthodologie, méthodes et outils d'analyse des données

2.3.1 Approche ethnographique

J'aimerais, maintenant, situer mon travail du point de vue des approches méthodologiques.

Pour cette étude, j'ai choisi une approche qualitative afin de, comme le dit Poisson (1983 : 371), *[m'efforcer] de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé.* » Pour cela « *il s'agit [...] de passer des heures et des heures à vivre en classe en observant et en notant, discrètement sur le champ ou préférablement le soir [...], tout ce qui peut constituer des indices fiables pour décrire la réalité étudiée.* » Cette approche qualitative, d'orientation générale inductive, permet de définir et d'explorer un champ de recherche avec la plus grande ouverture possible. « *Cela signifie* », comme l'explique Dörnyei (2011 : 37)¹⁵² :

qu'aucun aspect de la conception de la recherche n'est étroitement préfiguré et qu'une étude ouverte et fluide est maintenue afin de répondre de manière flexible aux nouveaux détails ou ouvertures qui peuvent émerger au cours du processus d'investigation. Cette souplesse s'applique même aux questions de recherche, qui peuvent évoluer, changer ou être affinées au cours de l'étude (...). Un aspect important de cette nature émergente est le fait que, idéalement, les chercheurs qualitatifs entrent dans le processus de

¹⁵² "This means that no aspect of the research design is tightly prefigured and a study is kept open and fluid so that it can respond in a flexible way to new details or openings that may emerge during the process of investigation. This flexibility even applies to the research questions, which may evolve, change, or be refined during the study [...]. An important aspect of this emergent nature is the fact that ideally qualitative researchers enter the research process with a completely open mind and without settings out to test preconceived hypotheses."

recherche avec un esprit complètement ouvert et sans se mettre à l'épreuve des hypothèses préconçues.

La collecte de données est basée sur des questions clés concernant le contexte de la recherche. Dans le contexte de l'analyse des données, l'accent est d'abord mis sur l'acquisition de connaissances inhérente aux données. Ce n'est que dans un second temps que les connaissances acquises seront mises en lien et discutées avec les concepts et théories existants de la littérature spécialisée abordés dans la revue de littérature. Il s'agit, de ce que nomment Quivy & Van Campenhoudt, « *la validité externe* » (1995 : 43). En effet, toujours selon ces chercheurs, « *tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport à des courants de pensée qui le précèdent et l'influencent* » (1995 : 43).

J'ai privilégié, dans le domaine de la recherche qualitative, une approche ethnographique. L'ethnographie est devenue l'une des principales méthodologies de recherche en éducation (Hymes, 1996 : 3). Sa force principale réside dans le fait qu'elle met l'accent sur la compréhension des perceptions et des cultures des personnes et des organisations étudiées. « *L'ethnographie s'intéresse plus précisément aux expériences de vie quotidienne des individus en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. C'est à partir du discours des individus impliqués dans ces pratiques que cette analyse s'effectue* » (Gérin-Lajoie, 2006 : 73). Grâce à un engagement prolongé auprès de ceux qui sont étudiés, le chercheur ethnographe est en mesure d'entrer graduellement dans leur monde et d'acquérir une compréhension de leur vie. Son rôle est essentiel. Ce n'est pas un simple observateur ; sensible au contexte et doté d'une grande capacité d'adaptation, il fait partie intégrante de la recherche. En adoptant une approche émique, j'ai pu « *particip[e] directement au milieu, voire aux activités, afin de recueillir des données de manière systématique mais sans que le sens ne leur soit imposé de l'extérieur.* »¹⁵³ (Brewer, 2000 : 10). « *Une perspective émique est* », selon (McKay 2006 : 78), « *le point de vue de l'initié d'une culture ou d'une communauté particulière. [...] Cela contraste avec une perspective étique dans laquelle des chercheurs interprètent ce qu'ils voient en grande partie à partir de leur*

¹⁵³ "Ethnography is the study of people in naturally occurring settings or 'fields' by methods of data collection which capture their social meanings and ordinary activities, involving the researcher participating directly in the setting, if not also the activities, in order to collect data in a systematic manner but without meaning being imposed on them externally."

propre point de vue. »¹⁵⁴ « La méthode de « compréhension », par la participation directe à la vie du groupe concerné [...] , permet » d'après Girtler, (2001 : 43), « de percevoir plus précisément l'action humaine et de l'interpréter de manière plus réaliste que ne le permettrait la « perspective externe »¹⁵⁵ Filstead dit : « Vous ne pouvez reconnaître les objets que de l'extérieur, alors que les processus spirituels et sociaux ne peuvent être reconnus que de l'intérieur [...] à travers les significations et les interprétations que nous donnons aux objets et que nous partageons avec les autres. »

« L'objectif principal de la plupart des recherches ethnographiques est », toujours selon Dörnyei (2011 : 130) « de fournir une « description dense » de la culture cible, c'est-à-dire un récit qui décrit de façon riche et détaillée la vie quotidienne de la communauté ainsi que les significations et croyances culturelles que les participants attachent à leurs activités, événements et comportements. »¹⁵⁶ L'expression « thick description », est comme l'évoquent Paillé et Mucchielli (2011 : 87) « mise de l'avant par (Geertz : 1973) pour signaler l'importance, dans la recherche de terrain, d'une description riche des observations, [...] renvoie à l'attention respectueuse dont peuvent faire l'objet les données de terrain. »

Voici un extrait de ce que j'écrivis, par exemple à la date du 16/12/2013, après avoir passé la journée dans l'école à Francfort et décrit chaque moment observé :

« Revenir sur ce cours pour les points suivants :

- EA (pour Enseignante d'Allemand), **mène la classe**, c'est elle qui régule le bruit (8h55) « das heißt nicht, dass ihr laut... », « alle setzen sich », elle relance EI (pour Enseignante d'Italien), change des enfants de place,

¹⁵⁴ "An emic perspective is an insider's view of a particular culture or community. [...] This is in contrast to etic perspective in which researchers interpret what they see largely from their own perspective."

¹⁵⁵ „Die Methode des „Verstehens“, durch direkte Teilnahme am Leben der betreffenden Gruppe [...], erlaubt es, menschliches Handeln genauer wahrzunehmen und wirklichkeitsnaher zu interpretieren, als es die „äußere Perspektive“ zuließe. Filstead meint dazu: „Objekte kann man ausschließlich von außen erkennen, während geistige und soziale Prozesse nur von innen erkannt werden können [...] durch die Bedeutungen und Interpretationen, die wir den Objekten geben und die wir mit anderen teilen.“ (Filstead, 1979: 33).“

¹⁵⁶ "The main goal of most ethnographic research is to provide a « thick description » of the target culture, that is, a narrative that describes richly and in great detail the daily life of the community as well as the cultural meanings and beliefs the participants attach to their activities, events, and behaviours."

- **langues** : EA chante en italien « E Natale » ; demande à EI (pour Enseignante d'Italien) en italien « qui continue, toi ou moi ? » ; EA et EI se parlent en italien ; Giovanna et Cattarina (anonymisés) font la recette ensemble, lorsqu'elles sont seules parlent en allemand, dès qu'elles parlent à EI, en italien, de nouveau seules, de nouveau en allemand. Les deux enseignantes interviennent dans leur langue. EA demande une traduction : « Wie heißt es auf Deutsch ? Wie heißt es noch auf Italienisch ? »

- **discussion pendant la pause** : EA me parle pendant la pause des différences culturelles qui existent entre elle et EI sur leur vision de l'enseignement. EI vient du sud de l'Italie et a tendance à materner les enfants, de faire à leur place. C'est ce que j'avais remarqué par rapport aux corrections, les élèves ne cherchent pas comme avec EA. EI efface ce qu'ont écrit les enfants et corrige directement. Je n'ai pas le temps de prendre des photos pour voir les différentes étapes ; parler avec EI pour lui demander d'attendre que je prenne des photos. »

Heller, se centrant sur la langue, (2008 : 250) va plus loin et soutient que :

[l]es ethnographies nous permettent d'atteindre des choses que nous n'aurions jamais pu découvrir autrement. Elles nous permettent de voir comment les pratiques linguistiques sont liées aux conditions réelles de la vie des gens, de découvrir comment et pourquoi la langue est importante pour les gens dans leurs propres termes, et d'observer le déroulement des processus au fil du temps. Ils nous permettent de voir la complexité et les liens, de comprendre l'histoire et la géographie de la langue. Ils nous permettent de raconter une histoire ; pas tout à fait l'histoire de l'autre, mais notre propre histoire tirée d'un épisode de notre vécu, une histoire qui illumine les processus sociaux et génère des explications sur les raisons pour lesquelles les gens agissent et pensent d'une certaine manière.¹⁵⁷

¹⁵⁷ *Ethnographies allow us to get at things we would otherwise never be able to discover. They allow us to see how language practices are connected to the very real conditions of people's lives, to discover how and why language matters to people in their own terms, and to watch processes unfold over time. They allow us to see complexity and connections, to understand the history and geography of language. They allow us to tell a story; not someone else's story exactly, but our own story of some slice of experience, a story which illuminates social processes and generates explanations for why people do and think the things they do.*

Cette citation me parle directement. En effet, il peut sembler surprenant d'avoir fait le choix d'une approche ethnographique pour comprendre et analyser un modèle d'éducation bilingue mis en œuvre à New York et à Francfort alors que j'ai enseigné pendant vingt ans dans un dispositif bilingue en Alsace. Mais cette très riche expérience pédagogique, qui m'a donné envie de réaliser une thèse sur l'enseignement bilingue, n'était pas accompagnée d'une posture systématique de chercheuse. Certes, durant toutes ces années, j'ai pu observer les effets de la séparation des langues et des enseignantes dans le modèle bilingue paritaire alsacien et demandé à assurer moi-même l'enseignement des deux langues. Ce choix d'une politique linguistique autre (un enseignant responsable des deux langues) dans un système éducatif centralisé et dont sont responsables des inspecteurs plutôt que des chercheurs, m'a permis d'expérimenter en particulier une approche basée sur la réflexion métalinguistique des jeunes apprenants. Un exemple de ce travail a d'ailleurs été publié (Velasco & Fialais, 2016) suite à la visite d'une chercheuse américaine, Patricia Velasco (co-auteure de l'article). Je ne peux donc ignorer ma posture d'enseignante bilingue expérimentée et, c'est sur la base de cette longue expérience que j'ai choisi de faire porter ma problématique sur un modèle qui ne peut pas exister légalement en Alsace, le modèle bilingue d'immersion réciproque. J'ai ainsi décidé d'aller observer des collègues à New York et à Francfort qui enseignent dans des contextes éducatifs très différents, et dans un cadre où le modèle de d'immersion réciproque a été consciemment choisi pour mettre en œuvre une éducation bilingue efficace et de qualité, visant à développer chez les élèves une réelle identité bilingue et non à les laisser construire eux-mêmes leur compétence bi/plurilingue. Mon expérience d'enseignante bilingue a certes influencé mes relations avec les collègues qui m'ont accueillie dans le sens où mes questionnements leur semblaient peut-être plus légitimes que ceux d'une chercheuse n'ayant aucune expérience du terrain scolaire et du bilinguisme. Certains points ont été peut-être plus faciles à décoder du fait que je sois moi-même enseignante, comme la construction d'un cours, de séquences, la passation des consignes, les relations enseignantes/élèves, élèves/élèves ou encore élèves/enseignantes.

En revanche, il m'a été difficile d'appréhender certains autres points du fait des systèmes éducatifs différents de celui que je connais. À Francfort, là encore cela a été plus facile pour moi de suivre et de participer à la vie scolaire. En effet, d'une part je n'avais pas de problèmes de compréhension de l'allemand et d'autre part, je connaissais très bien le système éducatif allemand. Je ne l'ai pas seulement étudié lors de mon parcours étudiantin

mais j'ai également enseigné plusieurs années en Allemagne, une année dans un lycée professionnel ainsi qu'une année scolaire dans un collège et lycée et quelques années auparavant, en 2007, j'avais participé à un programme d'échange d'enseignants mis en place par le DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), où j'ai été chargée durant une année, d'enseigner le français (à raison d'une heure et demie par semaine dans chaque classe) dans onze classes de deux écoles élémentaires, une à Fribourg en Brisgau et une à Kappel, près de Fribourg. Certes, aucune de mes expériences professionnelles ne m'ont menée dans une classe bilingue mais j'ai enseigné le français langue étrangère avec une approche communicative, ludique et interactive. J'ai aussi appris comment fonctionnait une école en Allemagne, quel était le rôle de chacun, enseignants, direction, parents, élèves. Le plus difficile a été mon expérience à New York. Je ne connaissais pas du tout le système éducatif et surtout je n'étais pas à l'aise en anglais, encore moins en anglais américain. J'ai participé à de nombreuses réunions sans comprendre le tiers de la discussion. Pendant les cours dans le *third grade* avec l'enseignante de français, je ne pouvais pas toujours tenir mon journal de bord car elle me demandait souvent de l'aider en taillant des crayons ou ranger les travaux des élèves, je devais reprendre le déroulement le soir, après l'école, en sachant que j'avais quelquefois manqué des moments, peut-être importants.

Une critique d'ordre éthique, enfin, peut être émise à propos du choix de l'approche ethnographique. En effet, que fait-on de la subjectivité du chercheur ? Cette subjectivité ne peut être niée et fait même partie intégrante du processus de recherche. Afin que lui soit accordée une image d'intégrité, le chercheur doit s'assurer de tenir compte des concepts de validité et de fiabilité (*validity/reliability*) (Dörnyei, 2011 : 60) en usant des différentes stratégies proposées par Dörnyei lui-même (60-61) comme : le feedback des participants (*respondent feedback*), avoir recours à l'avis de collègues (*peer checking*), faire une étude sur la durée ce qui limite les conclusions hâtives, et surtout « *utiliser des méthodes, des sources ou des perspectives multiples* » (Dörnyei, 2011 : 61; McKay, 2006 : 79) afin de répondre au concept de « triangulation ». Dans ce travail, j'ai essayé de multiplier les différentes entrées (entretiens d'enseignants, de parents d'élèves, d'autorités éducatives diverses, l'étude de documents officiels, l'observation d'un grand nombre d'heures d'enseignement entre autres afin de confronter les différentes sources de données entre elles et de voir, comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2011 : 280), « *[s'il y a] congruence, recoupement, ou au*

contraire opposition, contradiction, et comment reconduire ou ajuster l'analyse selon la situation ? »

2.3.2 Méthodes de recueil des données

J'ai eu recours, pour ce travail de recherche, à plusieurs méthodes de recueil des données et avec ces méthodes, des outils m'ont permis de compléter la récolte de mes données : 1) L'observation participante pour l'observation des cours en salle de classe, 2) les entretiens semi-directifs avec les différents acteurs (les parents d'élèves, les enseignants, ...), 3) un portrait linguistique des élèves et des enseignantes.

2.3.2.1 L'observation participante

« *Le choix des méthodes* » est très important « *et dépendra* », comme le dit Moyer (2008 : 18) « *des idées théoriques concernant les phénomènes sur lesquels nous posons des questions* »¹⁵⁸. J'ai opté, pour répondre à mes questions de recherche, pour, tout d'abord, la méthode de l'observation participante, « *c'est-à-dire sur la présence personnelle de l'observateur dans la classe*¹⁵⁹ », (Söntgen, 1992 : 24), consistant à observer, pour ma part, pendant une durée de cinq mois trois classes, deux à New York et une à Francfort afin de :

- décrire les modèles didactiques et pédagogiques dans leur mise en œuvre en classe,
- comprendre le fonctionnement de la répartition des langues entre les enseignants et son impact sur les pratiques linguistiques des élèves en classe et la construction des savoirs dans les deux langues.

Comme le récapitule O'Reilly (2009 : 2) « [...] *l'ethnographie est une méthodologie, l'observation participante est une méthode et le travail sur le terrain fait référence à la période de collecte primaire des données qui est effectuée à l'extérieur du bureau ou de la bibliothèque. Pour les ethnographes, le travail sur le terrain est la phase de la collecte des*

¹⁵⁸ "The choice of methods, however, is central to a study and will depend on theoretical ideas concerning the phenomena we are asking questions about."

¹⁵⁹ "d.h. von der persönlichen Anwesenheit des Beobachters im Klassenzimmer aus"

données lorsque l'ethnographe est "sur le terrain" »¹⁶⁰. Je retiendrais la définition de Schwartz et Schwartz, (1955 : 344 in Girtler (2001 : 63)) qui entend « l'observation participante comme un processus dans lequel la présence de l'observateur dans une situation sociale est maintenue à des fins de recherche scientifique. L'observateur entretient une relation personnelle directe avec les observateurs et, en participant avec eux dans leur sphère naturelle de vie, il recueille des données. Ainsi, l'observateur fait partie du contexte observé et non seulement il modifie ce contexte, mais il en subit aussi l'influence. »¹⁶¹ Comme je l'ai souligné précédemment dans le paragraphe 2.1, même si je me suis efforcée d'être la plus discrète possible et d'intervenir le moins possible, ma seule présence dans la classe et dans l'école a eu un impact à la fois sur les élèves et sur les enseignants. Mais ma présence en classe, les discussions avec les élèves, les enseignants, les collègues de l'école ont eu un impact également sur ma personne et sur mon identité professionnelle. Ce fut d'ailleurs un va et vient continu, un échange permanent. L'ethnographe ne recueille pas seulement des données, il « modifie le contexte » et « en subit aussi l'influence » ceci pour le reste de sa vie, professionnelle dans mon cas. Après une année d'observation dans ces classes, je ne suis plus la même enseignante qu'avant mon arrivée et les collègues que j'ai côtoyées au quotidien ne sont plus les mêmes non plus. Mais il faut du temps pour comprendre ces processus de l'intérieur.

2.3.2.2 Entretiens semi-directifs et questionnaire

J'ai mené des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs de mes terrains de recherche. J'ai utilisé pour cela deux enregistreurs de type Olympus WS-812. La seule fois où je n'en ai utilisé qu'un, lors de mon dernier voyage en février 2016, j'ai perdu deux enregistrements, que je déplore encore aujourd'hui.

¹⁶⁰ "To be clear: ethnography is a methodology, participant observation is a method, and fieldwork refers to the period of primary data collection that is conducted out of the office or library. [...] For ethnographers, fieldwork is the phase of data collection when the ethnographer is 'in the field'."

¹⁶¹ „Für unsere Zwecke definieren wir teilnehmende Beobachtung als einen Prozeß, in dem die Anwesenheit des Beobachters in einer sozialen Situation zum Zwecke wissenschaftlicher Erhebung unterhalten wird. Der Beobachter steht in unmittelbarer persönlicher Beziehung zu den Beobachteten, und indem er mit ihnen an ihrem natürlichen Lebensbereich partizipiert, sammelt er Daten. So ist der Beobachter Teil des unter Beobachtung stehenden Kontextes, und er modifiziert nicht nur diesen Kontext, sondern wird auch von ihm beeinflusst“ (Schwartz und Schwartz, 1955: 344)“. [sic] in Girtler (2001: 63).

Cette forme, très courante en recherche sociale (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 : 195), m'a permis de recueillir des données ciblées et « *de retirer de [m]es entretiens des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés.* » (Idem : 194). En effet, j'ai posé des questions aux différentes personnes en fonction de leur statut et de leur rôle dans les sites que j'ai observés. Après une demande de présentation (identité, parcours personnel, parcours professionnel), j'ai demandé à chacun quel a été leur rôle dans la création du site et ceci jusqu'au moment de l'entretien et dans les décisions qui ont été prises aux différents niveaux.

Avec l'attaché de l'éducation de New York, je me suis renseignée, dans un second temps, sur le contexte général des français à New York, leur nombre, leur situation familiale et économique. Dans un troisième temps, j'ai cherché à connaître le lien avec le gouvernement français et la participation de ce dernier dans le modèle étudié sous quelque forme que ce soit. Et enfin, nous avons abordé les enjeux et les problèmes rencontrés. Avec les directeurs ou directeurs adjoints, j'ai abordé les points plus précis sur la situation de l'école (nombre d'élèves, d'enseignants, recrutement du personnel éducatif...). Avec les enseignants, je me suis concentrée sur leur classe, l'usage des langues dans leur classe, le travail de coordination avec les collègues. Pour cela nous a permis d'évoquer également leurs difficultés au quotidien, leurs questionnements et leurs propositions d'amélioration du modèle d'immersion réciproque. Avec les parents d'élèves, nous avons également parlé de leur rapport au site étudié, de leurs enfants et de leur scolarité dans le site, et enfin de leur sentiment par rapport à la situation du site au moment de l'entretien.

J'ai appris, au fil des entretiens à davantage « *laisser venir* » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995 : 195) *l'interviewé* » et à être moins directive. J'ai aussi appris à moins intervenir, à la fois pour que l'interviewé « *puisse parler [plus] ouvertement* » (idem) mais aussi, je dois l'avouer, en pensant aux futures transcriptions et aux heures passées à transcrire mes « hm_hm » et « oui » et « ah ». Mais j'ai toujours gardé à l'esprit que l'entretien est une « *conversation* » (Blommaert & Jie, 2010 : 44), avec tout ce que cela implique au niveau de la communication.

J'ai également proposé, après avoir présenté succinctement le modèle alsacien, les différentes déclinaisons du modèle d'immersion réciproque à New York et rappelé le choix de Francfort, un questionnaire aux parents d'élèves comportant une seule question concernant le

modèle dans lequel se trouvait leur enfant, à savoir « Qu'aimez-vous dans ce modèle et quelles suggestions d'amélioration auriez-vous ? ». Mais je ne l'ai pas utilisé car d'une part je n'ai pas reçu toutes les réponses et d'autre part, les réponses étaient trop succinctes.¹⁶²

2.3.2.3 Portrait langagier

J'ai organisé deux séances de portrait langagier (Krumm, 2010 : 16 ; Busch, 2012 : 510-511), une dans le *third grade* de New York et une dans la *dritte Klasse* de Francfort (**Annexes 11 et 25**). Comme je ne pensais pas au début utiliser les données de la classe du *first grade* de New York, je n'ai pas proposé cette activité à ces élèves.

L'activité consiste à distribuer une silhouette vide aux enfants « *[dans laquelle] les enfants avec des crayons de couleur incluent les langues qu'ils parlent en choisissant une couleur spécifique pour chaque langue et en lui attribuant une place dans la silhouette*¹⁶³ » (Busch, 2008 : 144). Cette activité, suivie d'une discussion avec les enfants, m'a surtout permis de constater que, même si les enseignantes et l'administration répartissent les élèves en deux catégories, ce qui est très marqué surtout à New York entre les « francophones » et les « anglophones », les élèves rendent bien compte de leurs expériences de plusieurs langues, en tout cas dans cette activité, et donnent une image de leur répertoire linguistique pluriel. Comme le disent Mossakowski et Busch (2010 : 160), « *la réflexion sur les biographies langagières offre au locuteur l'opportunité de rendre compte de son répertoire linguistique sur un plan affectif* ».

¹⁶² (**Annexe 8**)

¹⁶³ „*dass Kinder mit farbigen Stiften jene Sprachen einbeziehen, die sie sprechen, indem sie für jede Sprache eine bestimmte Farbe wählen und ihr einen Platz im der Körpersilhouette zuweisen.*“

2.4 Le choix des terrains de recherche et présentation des cohortes

« *Un terrain* », comme le propose Blanchet (2012 : 31), « *c'est avant tout un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures, etc., mais interactions avant tout.* »

Comme je viens de l'évoquer précédemment, le sujet de ma recherche a changé plusieurs fois et avec lui mes terrains de recherche. Germaniste de formation, j'aurais pu me contenter d'un terrain allemand, ce qui aurait été plus confortable pour moi. J'avais, en effet, plusieurs fois dans ma carrière, comme je l'ai évoqué, enseigné dans différents établissements en Allemagne, ceci à différents niveaux : deux écoles élémentaires, un collège, un lycée et un lycée professionnel. La connaissance du système éducatif allemand et ma formation de germaniste ont bien évidemment joué un rôle dans le choix d'un terrain de recherche en Allemagne. J'ai donc pris contact, par l'intermédiaire de mon directeur de recherche allemand, avec une école de Francfort, dans laquelle des observations de classe avaient déjà eu lieu dans le cadre d'un projet de recherche ayant pour objet la création d'un DVD sur la bilittératie (Budach : 2010) et j'ai décidé d'y observer une classe bilingue allemand-italien. Mais sachant que l'origine de ce modèle se situait aux États-Unis et j'ai ressenti le besoin de le comprendre « à sa source ». J'ai également pensé qu'il serait intéressant de voir un autre modèle, au niveau des principes, implanté dans deux contextes différents, un contexte européen et l'autre nord-américain. C'est ainsi que, grâce aux contacts établis par ma directrice de recherche française, j'ai pu aller observer des classes dans différentes écoles de New York ayant une voie bilingue d'immersion réciproque français-anglais en leur sein. Cette décision a été plus difficile à prendre dans la mesure où je n'avais pas pratiqué la langue anglaise depuis ma dernière année de lycée. C'est donc avec un bagage médiocre en anglais que j'ai accepté de passer six mois à New York, six mois qui n'ont pas toujours été faciles mais que je ne regrette en aucun cas !

Après avoir établi le contact avec une école de Brooklyn, école dans laquelle se trouvait le site bilingue le plus ancien de New York avec cette configuration français-anglais, je suis arrivée dans la ville mais intégrer une école en tant que chercheuse ne se fait pas automatiquement et je n'ai pu aller tout de suite dans l'école. J'ai contacté l'attaché d'éducation de l'ambassade, qui m'a proposé d'intervenir dans une autre école primaire ayant un site bilingue français-anglais, située dans le quartier polonais de New York, école, qui avait des difficultés avec une enseignante remplaçante dans une classe de grande section. J'ai accepté d'apporter mon aide afin d'avoir la possibilité de découvrir le système d'enseignement car, même si cette école n'était pas l'école que j'avais choisie (n'ayant pas encore de *third grade*, équivalent de la classe observée en Allemagne), elle était très intéressante pour moi, le site venant d'ouvrir. Je gardais à l'esprit l'école de Brooklyn et après l'intervention d'un professeur de l'université CUNY, qui a pris contact avec ses anciennes étudiantes devenues enseignantes dans l'école convoitée, j'ai pu, après quelques semaines, être reçue dans l'école de Brooklyn et y effectuer mes observations, sans abandonner l'école de Greenpoint, dans laquelle je continuais à me rendre deux matinées par semaine pendant deux mois.

J'aurais là-aussi pu me contenter d'une classe à New York, un *third grade*, cohorte identique à celle de Francfort, comme je l'ai déjà dit plus haut, équivalent d'un CE2 en France avec des élèves âgés de 8 à 9 ans. Mais comme je désirais travailler sur les déclinaisons du modèle d'immersion réciproque, j'ai fait le choix d'observer une deuxième classe à New York, niveau *first grade*, équivalent d'un CP en France et mettant en œuvre le modèle d'immersion réciproque de façon différente. C'est pour cela que j'ai finalement décidé de choisir deux classes à New York et non une seule. Mon choix s'est donc fait à partir des mises en œuvre du modèle d'immersion réciproque et non sur l'âge des enfants. Les cohortes d'élèves observés sont les suivantes :

- une *dritte Klasse* dans une école élémentaire de Francfort, dans laquelle deux enseignantes, une allemande, une italienne, se partagent les enseignements et enseignent à raison de neuf heures par semaine ensemble dans la même classe.

Cette classe est composée au départ de 23 élèves âgés de 8 à 9 ans dont 15 filles et 8 garçons, puis de 22 car un enfant a quitté la classe quelques jours après mon arrivée.

Dans cette classe, il y a cinq enfants dont les deux parents sont germanophones, trois enfants dont les deux parents sont italophones, six enfants dont un parent italophone et un parent germanophone, sept enfants dont un parent est italophone et un parent parle une autre langue (turc, persan, polonais, russe, arménien, espagnol, norvégien) et un enfant dont les deux parents sont macédophones.

- un *third grade* dans une école élémentaire de Brooklyn, dans lequel deux enseignantes se partagent les enseignements, dans deux classes différentes selon le modèle côte à côte ou *side by side*. 29 élèves, âgés eux-aussi de 8 à 9 ans, fréquentent cette classe, dont 14 filles et 15 garçons. L'enseignante, ainsi que les différents partenaires de l'école classifient les élèves en « francophones » et « anglophones ». C'est ainsi que dans cette classe cohabitent 13 « anglophones » et 16 « francophones » selon cette classification. Même si la plupart des familles francophones de cette classe vient de France, une famille est originaire du Canada et une autre du Sénégal.

La classification dichotomique des élèves entre francophones et anglophones pose problème dans le sens où elle ne reflète pas la réalité des familles bilingues ni le désir des parents d'inscrire leurs enfants dans ces filières. Ainsi suite à une activité que j'ai mise en place, un portrait langagier¹⁶⁴ (voir 2.3.2.3), nous avons découvert que les élèves étaient en réalité plurilingues et parlaient : hindi, marocain, persan, espagnol, hébreu, chinois, italien. Il est intéressant de noter que quatre enfants disent parler le gibberish (ou jibberish)¹⁶⁵ avec

¹⁶⁴ Annexes 11 et 25

¹⁶⁵ [https://en.wikipedia.org/wiki/Gibberish_\(language_game\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Gibberish_(language_game)): Gibberish (sometimes Jibberish) is a language game that is played in the United States, Canada and Ireland. Similar games are played in many other countries. The name Gibberish refers to the nonsensical sound of words spoken according to the rules of this game. There are several variations of Gibberish in the English-speaking world. They use -itherg-, -uthug-, -elag-, -itug-, -uthaga-, -uvug-, -idig-, -at heg- (th in then and the two vowels are pronounced with a schwa), and -adeg-. The dialects are given different names. Another form of gibberish known as allibi is spoken using the insertion -allib-. Site visité le 30/09/2017.

Gibberish (parfois Jibberish) est un jeu de langue qui se joue aux États-Unis, au Canada et en Irlande. Des jeux similaires sont joués dans de nombreux autres pays. Le nom Gibberish se réfère au son absurde des mots prononcés selon les règles de ce jeu. Il existe plusieurs variantes du Gibberish dans le monde anglophone. Ils utilisent -itherg-, -uthug-, -elag-, -itug-, -uthaga-, -uvug-, -idig-, -at heg- (le « th » du mot « then » et les deux voyelles sont prononcées avec un schwa), et -adeg-. Les dialectes ont des noms différents. Une autre forme de charabia connue sous le nom d'allibi est parlée en utilisant l'insertion -allib-.

leurs amis, trois le pig latin¹⁶⁶ et un le charabia (mot pour une des langues citées précédemment). Ces trois formes de langage sont utilisées en anglais aux États-Unis principalement par les enfants pour « *s’amuser ou converser de manière relativement confidentielle pour ne pas être compris des adultes ou des autres enfants.* »¹⁶⁷

Les enseignantes du *third grade* suivent le principe « UMUL » (voir chapitre 1.4.1). Bien qu’elles préparent leurs cours ensemble, je ne parlerai pas d’enseignement en tandem, dans la mesure où elles n’interviennent jamais en même temps dans la classe.

L’emploi du temps est pensé sur l’année, soit 180 jours, dont 90 en anglais et 90 en français. Ainsi, une semaine les élèves suivent les cours en français les lundis, mercredis et vendredis et les cours en anglais les mardis et jeudi alors que la semaine suivante, c’est inversé, à savoir les mardis et jeudis en français et lundis, mercredis et vendredis en anglais, afin de respecter l’égalité de temps d’exposition aux langues. En réalité, le temps d’exposition aux langues n’est pas identique car quelques cours comme les arts plastiques ainsi que la musique sont enseignés en anglais par des intervenants extérieurs. Il faut également mentionner tous les moments informels comme les récréations ou la cantine où les enfants parlent anglais entre eux, du moins pour ce que j’ai observé.

- et un *first Grade*, équivalent d’un CP en France (6 -7 ans), dans la même école de Brooklyn avec cette fois-ci une seule enseignante pour enseigner toutes les matières dans les deux langues.

27 enfants composent cette classe dont 13 filles et 14 garçons et selon la classification de l’enseignante : 17 « francophones » et 10 « anglophones ».

Ici, une seule enseignante enseigne donc les deux langues cohabitent dans sa classe, le matin en français, l’après-midi en anglais et c’est une broche en forme de fleur, portée le matin, ôtée l’après-midi, qui symbolise la langue française. Différents espaces sont aménagés

¹⁶⁶ <http://www.dictionary.com/browse/pig-latin>: Noun: a form of language, used especially by children, that is derived from ordinary English by moving the first consonant or consonant cluster of each word to the end of the word and adding the sound (ā), as in Eakspay igpay atinlay for “Speak Pig Latin.” Site visité le 30/09/2017.

¹⁶⁷ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Pig_latin_\(linguistique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Pig_latin_(linguistique)) site visité le 30/09/2017.

au sein de la classe, dans lesquels les langues sont clairement identifiées comme par exemple l'espace des livres nivelés français et l'espace des livres nivelés anglais (voir chapitre 5).

Tableau 5 : récapitulatif des trois cohortes

	Francfort	New York	
Niveau de classe	Dritte Klasse	1rst. Grade	3rd. Grade
Age des élèves	8-9 ans	6-7 ans	8-9 ans
Nombre d'élèves	23 au début des observations, puis 22 : 16 élèves ont un lien avec l'italien	27 élèves : 10 «anglophones» et 17 «francophones»	29 élèves : 13 «anglophones» et 16 «francophones»
Déclinaison du modèle	2 enseignantes / 2 langues	1 enseignante / 2 langues	2 enseignantes / 2 langues
OPOL déclaré	X	Séparation des langues selon le temps (matin/après-midi)	X
Nombre d'heures d'enseignement	28 unités de $\frac{3}{4}$ d'heures : 2 en anglais 9 en tandem 2 en italien 14 en allemand (dont sport, religion et musique)	08H00-08H45 : aide personnalisée (2 X par semaine) 08H45-12H10 13H15-14H50 Matin : français / Après-midi : anglais	08H00-08H45 : aide personnalisée (2 X par semaine) 08H45-12H10 13H15-14H50 1 jour français /1 jour anglais

Une fois ces trois classes retenues pour mes observations, j'ai distribué une demande d'autorisation aux élèves des trois classes à l'attention de leurs parents (**Annexes 8 et 23**), après avoir demandé une autorisation de présence dans les classes auprès des directions des établissements.

2.5 Le recueil des données

Le recueil des données s'est déroulé en plusieurs phases.

J'ai effectué un premier voyage à New York pour réaliser une étude pilote. Or je suis arrivée à New York en même temps que l'ouragan Sandy le dimanche 28 octobre 2012. Les dégâts étaient tels que les écoles étaient fermées, une partie de la ville dans le noir et inondée. Je n'ai pu me rendre dans l'école que j'avais choisie pour mon travail futur que la deuxième semaine et les observations effectuées ne représentaient pas les conditions d'enseignement réelles, les enfants étaient perturbés et avaient besoin de raconter ce qu'ils avaient vécu ou avaient vécu leurs proches. Voici quelques exemples des questions posées par l'enseignante le 5 novembre, premier jour d'école pour les élèves, après la catastrophe : « Qu'avez-vous fait pour aider après l'ouragan », « Combien de temps tu ne pourras pas vivre chez toi ? », « Est-ce qu'ils ont eu une inondation ? ((explique)) c'est quand l'eau vient. », parlant d'un père d'élève artiste qui a été inondé « Il a perdu des œuvres ? » (Notes prises le 05/11/2012).

Le 6 novembre, nouvel événement exceptionnel, l'élection à la présidence de Barack Obama. Les écoles étant réquisitionnées, j'ai de nouveau eu une journée de moins dans l'école. Bref, sur deux semaines prévues, je n'ai pu observer que deux jours.

Même si les choses se sont déroulées plus « calmement » à Francfort, lors du premier séjour du 22 au 26 avril 2013, pour la prise de contact avec la classe et les enseignantes, l'étude pilote ne s'est pas passée, une fois encore, comme prévue. Cette fois-ci, c'est l'enseignante d'italien qui était malade toute la semaine et donc absente, je n'ai donc pas pu l'observer. Une autre enseignante a accepté de m'ouvrir sa classe pendant une journée, ce qui m'a permis de découvrir l'enseignement en tandem.

Mon deuxième séjour à New York a commencé par une mauvaise surprise de taille : je ne pouvais plus accéder à l'école que j'avais choisi d'observer. Mes mails restaient sans réponse et les jours passant, la panique me prenait. Grâce aux contacts établis par l'intermédiaire de ma directrice de thèse, j'ai averti, comme je l'ai évoqué précédemment, l'attaché d'éducation de l'Ambassade de France de mon arrivée qui m'a proposé d'intervenir dans une autre école qui venait d'ouvrir son site d'immersion réciproque et qui avait un souci

avec une enseignante. Celle-ci remplaçait l'enseignante responsable de la classe de grande section, en congé de maternité et n'avait pas les compétences en français qu'elle avait annoncées à la direction lors de son recrutement. Dès le premier jour, les parents francophones se sont rendus compte de ses difficultés dans la langue de Molière et se sont manifestés, parfois violemment pour certains, auprès de l'attaché. J'ai donc accepté de seconder cette enseignante, premièrement j'étais familière de ce niveau, deuxièmement cela me permettait d'entrer dans une école américaine, connaître le système de l'intérieur et de développer mon expérience, et finalement cela me permettait de ne pas perdre le temps précieux que j'avais durement obtenu de l'éducation nationale française pour mener mes recherches à bien.

Après trois mois passés à New York, j'avais récolté les données pour comprendre les contextes, des textes officiels, des articles de blog (French in New York) et des entretiens avec les acteurs ayant un lien direct avec les classes observées. Je suis rentrée ensuite en Europe et ai commencé la récolte des données à Francfort. Là aussi, j'ai observé une classe pendant cinq mois, tous les jours et intégré le groupe de recherche de mon directeur de recherche à Francfort. Après cette période de cinq mois, je suis retournée à New York où j'ai repris mes observations des classes du *first grade* et du *third grade* de l'école de Brooklyn pendant une nouvelle période de deux mois.

Lors de mes observations en classe, j'ai fait attention de respecter les cinq principes fondamentaux présentés par Söntgen (1992 : 25-27) :

- « *L'authenticité (Echtheit) de la situation pédagogique,* » c'est-à-dire que les cours observés, filmés ou enregistrés se sont déroulés en contexte réel, les enfants n'ont pas été préparés, il ne s'agissait pas de leçons modèles.
- Chaque enregistrement est ciblé (*zweckgerichtet*), c'est-à-dire qu'il répond à une question précise.

- « *La situation enregistrée doit* », selon Söntgen (1992 : 26), « *être retranscrite de la manière la plus précise qu'il soit* », afin « *qu'un lecteur potentiel puisse se faire une image complète de la situation sans avoir à en se fier à ses propres conclusions.* »¹⁶⁸
- La transcription « *doit être « claire »*. Dans ses propres enregistrements, E. Petersen donne des exemples de ce qu'elle entend par reproduction « *claire* »: *informations verbales supplémentaires sur le contexte éducatif, plans de table précis, reproduction exacte de l'index du tableau, etc.* »¹⁶⁹
- Enfin, « *la transcription doit être « pure » et « vraie » sans impressions et interprétations subjectives de l'observateur, [...] ce qui, toutefois, n'exclut le fait de se sentir personnellement concerné.* »¹⁷⁰

Je décris ci-dessous ces différentes données.

Pour effectuer les enregistrements de classe, j'ai utilisé deux enregistreurs que j'ai disposés à différents endroits dans la classe : un sur le bureau de l'enseignante, un sur un rebord de fenêtre plus proche des élèves. Malgré ces précautions, il m'a été très difficile de transcrire les enregistrements des cours de Francfort car les élèves parlaient très souvent tous ensemble dans un brouhaha qui ne me permettait pas d'entendre leurs propos exacts. Quant aux enregistrements de classe de New York, n'ayant pas eu l'autorisation tout de suite, je ne dispose pas de tous les enregistrements et ceux effectués lors de la deuxième période sont quelquefois également inaudibles à cause de la climatisation très ancienne qui faisait régulièrement un bruit terrible mais que personne ne voulait arrêter car il régnait une chaleur et surtout une moiteur insupportable dans les classes.

¹⁶⁸ „Die Wiedergabe der aufgenommenen Situation soll so ausführlich wie möglich erfolgen; [...] Dieses Prinzip soll sicherstellen, dass ein späterer Leser der Unterrichtsaufnahme sich ein umfassendes Bild von der Situation machen kann, ohne dabei ein auf eigene Schlüsse angewiesen zu sein.“

¹⁶⁹ „Die Wiedergabe soll darüber 'anschaulich' sein. E. Petersen gibt in ihren eigenen Unterrichtsaufnahmen Beispiele dafür, was sie unter einer ‚anschaulichen‘ Wiedergabe versteht: verbale Zusatzinformationen über den unterrichtlichen Kontext, genaue Sitzpläne, exakte Wiedergabe des Tafelanschiebes etc.“

¹⁷⁰ „Die Wiedergabe muss ‚rein‘ und ‚wahrhaftig‘ sein: dieses Prinzip fordert die Ausschaltung subjektiver Eindrücke und Deutungen des Beobachters, was jedoch eine persönliche Betroffenheit nicht ausschließt.“

2.6 Différents types de données

2.6.1 Les données pour comprendre les contextes

Les données qui m'ont servi pour comprendre les contextes sont de différente nature. J'ai travaillé sur des textes officiels, des articles de blog ou des reportages et des entretiens.

2.6.1.1 Des textes officiels

Je n'ai pas recueilli les mêmes types de données dans les deux contextes car la situation est différente selon les pays, les villes, les écoles.

À Francfort, il existe un texte officiel concernant la création du site concerné (**Annexe 24**), comprenant le détail de ce qui est attendu entre les différentes parties (à savoir l'Italie par l'intermédiaire du Consul Général en poste à Francfort et le Land de Hesse représenté par la ministre du *Kultusministerium*) et les signatures, trace de l'engagement de ces parties. À New York, ce type de document n'existe pas.

À New York, en revanche, j'ai eu accès à un document concernant l'école observée, sa note, des données relatives au nombre d'enfants ne payant pas la cantine (*free lunch*) ou autre qui n'existe pas à Francfort. Mais même si la nature des documents n'est pas identique, chacun m'a renseignée et j'ai pu compléter le manque de données par l'intermédiaire des entretiens semi-directifs.

2.6.1.2 Des articles de blog, des reportages, des articles de presse

En ce qui concerne le contexte de New York, je suis arrivée à un moment, où le sujet de l'enseignement et la place du français dans les écoles new-yorkaises était sous les feux des projecteurs. Les journalistes commençaient à s'y intéresser et faisaient des reportages pour la télévision ainsi que pour la presse. L'attaché de l'éducation, voulant promouvoir, ce qu'il

appelle « la Révolution Bilingue », a commencé à écrire de nombreux articles dans un blog French in New York. Il a, depuis, publié un livre intitulé *The Bilingual Revolution: A way to the future of dual language education* (2017). Ces articles, reportages, m'ont permis de vérifier les données obtenues par entretien sur la création du site, les parents et leur rôle, le rôle de l'ambassade, les choix des directeurs et des enseignants. Mais ils m'ont permis aussi de confirmer mes impressions, mes connaissances du terrain ou de les infirmer, en allant chercher de nouvelles sources lorsque mes données posaient question.

2.6.1.3 Des entretiens avec les acteurs ayant un lien direct avec les classes observées

J'ai effectué différents entretiens semi-directifs (2.3.2.2)¹⁷¹ qui m'ont beaucoup aidée à comprendre les deux contextes étudiés.

Alors qu'à New York j'ai pu interviewer l'attaché d'éducation de l'ambassade de France, je n'ai pas réussi, lors de mon séjour à Francfort, à interviewer l'attaché d'éducation du consulat d'Italie, celui-ci n'ayant jamais répondu ni à mes mails ni à mes appels. À New York, sachant qu'il me serait difficile d'y retourner aisément, j'ai interviewé un grand nombre d'acteurs éducatifs dont je présente ci-dessous un tableau récapitulatif.

Pour mes analyses, j'ai cependant choisi de ne m'intéresser qu'aux entretiens ayant trait directement avec ma problématique de recherche, soit les entretiens indiqués en gras.

Voici un tableau récapitulatif des entretiens que j'ai effectués :

¹⁷¹ Comme je l'ai évoqué précédemment (2.3.2.2), j'ai perdu deux enregistrements de manière inexplicable: un deuxième entretien avec l'attaché d'éducation de l'Ambassade de France à New York trois ans après le premier entretien ainsi que l'enregistrement d'un entretien avec une mère d'élève ainsi que sa fille ayant suivi le cursus bilingue, toujours en février 2016 lors d'un troisième voyage.

Tableau 6 : récapitulatif des entretiens passés avec différents acteurs éducatifs de New York

	Fonction	Code + Annexe	Date ; durée ; lieu
New York	Attaché d'éducation (Ambassade de France)	- N°812_0104 Annexe 1 - ? (perdu)	- 28/10/2013 ; Durée : 55: 44: Ambassade, bureau - 10/02/2016
	Créatrice du site de l'école de Brooklyn Elisabeth Chalier¹⁷²	N°812_0116 Annexe 2	09/11/2013 01: 32: 22: Son appartement
	Directrice adjointe École B Sophie Lévesque	N°812_0087-88 Annexe 3	22/11/2013 52: 36: Bureau
	Enseignante first Grade École B	N°812_0073 Annexe 4	02/11/2013 43: 47: Bar à Brooklyn
	Enseignante français third grade + Enseignante anglais third grade École B	N°812_0124 Annexe 5	25/11/2013 45: 35: Salle de classe
	Enseignante français third grade École B	N°812_0265 Annexe 6	12/05/2017 28: 22: Par Skype
	Parents d'élèves Créateurs du site École B	N °812_0278 Annexe 7	10/02/2016 1: 12: 51: Bar à Brooklyn
	Mère d'élève et sa fille École B	? (enregistrement perdu)	11/02/2016
	Mère de Théophane third grade École B	MèreThéophane 4-3-16.wav	04/03/2016 1: 27: 48 Bar ; Schiltigheim
	Professeur CUNY	N°812_0106 (Transcrit mais pas présenté en annexe car je n'ai pas demandé l'autorisation)	30/10/2013 01: 04: 21: Son appartement

¹⁷² Tous les noms ont été anonymisés

TOME 1

	Directrice adjointe École H	812_0120 et 812_0121	19/11/2013 18: 6: et 21: 13:
	Enseignante monolingue École H	812_0117	13/11/2013 29:27: Dans sa salle de classe
	Directrice École S	812_0083 (entretien + visite de l'école)	15/11/2013 6: 22: 8: Dans son bureau et école
Francfort	Créatrice du site, mère d'élève	N°812_0262-63 Annexe 11	09/05/2017 1: 05: 12: et 38 secondes Bureau Université Goethe Francfort
	Directeur	N°812_0168 Annexe 12	09/04/2014 43: 43: Bureau du directeur Avec Reseda Streb
	Enseignante d'allemand Claudia Stäter	N° 812_0203 Annexe 13	15/04/2014 43: 26: Chez elle
	Enseignante d'italien Giorgia Paratore	N° 812_0205 Annexe 14	15/04/2014 30: 26: Chez Claudia
	Enseignants de grec	N°812_0179 Annexe 15	02/05/2014 9: 38: Salle des maîtres de l'école
	Enseignante d'anglais de la classe observée	N°812_0170 Annexe 16	21/04/2014 13: 3: Chez elle
	Ancienne élève	N° 812_0284	19/07/2017 29: 39: Bureau université
	Mère d'élève N°2	N°812_0283	17/07.2017 57: 29: Bureau université

2.6.2 Les données pour décrire et analyser le modèle d'immersion réciproque

2.6.2.1 Le journal de bord, un outil d'observation

J'ai tenu un journal de bord tous les jours d'observation. Ce carnet m'a été d'une aide précieuse à mon retour, surtout concernant le contexte de New York car je n'ai pas eu tout de suite l'autorisation d'enregistrer les séances de cours. Il m'a été aussi très utile, en complément des enregistrements car j'ai commencé tout d'abord à travailler sur les carnets de bord, pour dégager des catégories et ensuite j'ai réécouté les enregistrements de manière plus ciblée. Ce journal de bord est composé de 4 cahiers (2 à Francfort et 2 à New York), et rédigés en français.

2.6.2.2 Les enregistrements de cours : audio et vidéo, les enregistrements des heures de concertations des enseignantes et leurs transcriptions

J'ai enregistré de nombreuses heures de cours dans trois écoles, deux à New York et une à Francfort. Ayant décidé de n'utiliser et d'analyser les données que de deux écoles, je n'indiquerai pas ici le détail des enregistrements obtenus dans la première école de New York (**École H**). De plus, n'ayant pas obtenu l'autorisation d'enregistrer les cours dès mon arrivée à New York, les enregistrements qui apparaissent ici, ont été effectués lors de mon second voyage, de mai à juillet 2014.

Tableau 7 : enregistrements de cours à New York et Francfort

		New York : Ecole B			Francfort: Z-Schule		
		1st grade	3rd grade fr.	3rd grade ang.	Dritte Klasse enseign. all	Dritte Klasse enseign. it.	T a n d e m
Enregistrements	Cours	Mai :			Décembre :		

TOME 1

audio		<p>1st grade : 812_081/812_0204 : 22:33:47: 812_0217/812_0240 : 22:53:6: 3rd grade : 812_0183/812_0202 : 9:5:55: 812_0219/812_0238 : 14:1:5:</p> <p>Juin : 1st grade : 812_0207/812_0208 : 1:38:5: 812_0243/812_0244 : 1:34:31: 3rd grade : 812_0205/812_0218 : 11:38:34: 812_0241/812_0251 :11:34:45:</p> <p>Total n°1 : 1st grade : 24:11:52 Total n°2 : 1st grade : 24:27:37:</p> <p>Total n°1 : 3rd grade : 20:44:29: Total n°2 : 3rd grade : 25:35:50:</p>	<p>(812_0092/ 812_0098 : 20:55:55 812_0125/812_0132 : 27:21:20)</p> <p>Janvier : (812_0102/812_0123 : 46:27:18 812_0134/812_0154 : 50:33:59)</p> <p>Février : (812_124/812_0143 : 53:08:53 812_0156/812_0176 : 53:38:08)</p> <p>Mars : (812_0145/812_158 : 39 :46 :05 812_0177/812_0191 : 39:12:37)</p> <p>Avril : (812_0160/812_0176 : 28:21:04 802_0192/802_0209 : 22:36:36)</p> <p>Mai : (802_0177/802_0101 : 05:29:56 802_0212/802_0215 : 04:17:53)</p> <p>Total n°1 : 194:09:11 Total n°2 : 197:40:33</p>
Vidéos	Cours	<p>Mai : 1st grade : 1:7:33: Juin : 1st grade : 4 :48 :</p>	<p>Décembre : 0:01:26 Janvier : 0:35:22 Février : 1:19:13 Mars : 1:06:35 Avril : 0:42:47 Mai : rien</p> <p>Total : 3:45:23</p>

2.6.3 Les données pour analyser les discours des enseignantes

2.6.3.1 Les entretiens avec les enseignantes et leur transcription

Les entretiens semi-directifs des enseignants m'ont également aidée à analyser leur discours (voir **2.8.2**).

2.6.3.2 Les heures de concertation entre les enseignants

J'ai enregistré les heures de concertation qui ont eu lieu entre les enseignants pendant les séjours à Francfort et à New York. J'ai décidé de ne transcrire que les passages que je citais dans la thèse car il m'était impossible de transcrire toutes les données que j'avais recueillies. De plus, j'ai eu de grosses difficultés de compréhension à New York. En effet, alors que les enseignantes parlaient distinctement en présence des élèves, je ne les comprenais lorsqu'elles échangeaient avec leurs collègues. Je ne connaissais souvent pas le sujet évoqué et les enseignantes parlaient rapidement, avec un accent et un vocabulaire que je ne comprenais pas.

Tableau 8 : enregistrements des heures de concertation à New York et à Francfort

New York : Ecole B	Francfort: Z-Schule
20/05/2014 : 43 minutes 09/06/2014 : 40 minutes	13-1/27-1-14 : 2:15:9 17/02/14 : 1:30:37 17/03/14 : 0:45:36 24/03/14 : 0:36:34 31/03/14 : 0:43:39 Total : 5:51:35

2.6.4 Les données pour analyser les productions des élèves

Concernant les productions des élèves, j'ai dû faire un choix dans l'exploitation de mes données. En effet, ayant observé, enregistré et rassemblé toutes les productions des élèves pendant toute la durée de mes séjours respectifs, (même si je n'ai enregistré les cours à New York à partir du premier jour d'observation), je dispose d'un nombre de données gigantesque.

2.6.4.1 Des productions écrites à New York

J'ai recueilli, c'est-à-dire que j'ai photocopié ou/et photographié toutes les productions écrites des élèves des différents contextes. Ces productions, produites en classe ou à la maison se présentent sous différentes formes :

- Textes produits dans plusieurs cahiers (cahier de brouillon, cahier de sciences, cahier d'écriture)
- Textes produits dans les manuels scolaires (exercices de mathématiques, exercices de grammaire)
- Textes produits sur des fiches de travail conçues par une ou les deux enseignantes à renseigner en classe ou à la maison.
- Textes produits comme évaluation soit en classe (tests), soit à la maison.

J'ai toujours indiqué dans mon journal de bord à quel moment, dans quel contexte (c'est-à-dire à l'aide de quelles consignes) et sous quelle forme, ces productions ont eu lieu. J'ai récapitulé dans un cahier toutes les données par date et type de production. J'ai enfin ouvert un document informatique avec un dossier par élève (des trois classes observées), dans lequel j'ai consigné toutes les photographies des productions classées par thème, par exemple à New York :

Tableau 9 : classement par thèmes des productions écrites recueillies à New York

Classe de français	Classe d'anglais
Mathématiques (exercices, tests, évaluations d'état)	Mathématiques (exercices, tests, évaluations d'état)
Français : dictée, grammaire-orthographe, production écrite (brouillons, publication, tests), évaluations niveau de lecture	Anglais: spelling tests, spelling homework, reading log, reading response, productions écrites (brouillon, publication, tests)
Études sociales	Social studies

Bien que j'aie recueilli toutes les productions écrites à Francfort et à New York, j'ai décidé d'analyser seulement les productions écrites des classes de New York. En effet, à Francfort, l'enseignante d'italien, ayant une conception traditionnelle de l'erreur, s'empressait

de corriger les élèves et lorsque j'avais accès aux cahiers ou fiches, ceux-ci étaient déjà corrigés par l'enseignante. Les erreurs étaient immédiatement gommées et remplacées par la forme correcte de façon à ce qu'aucune trace n'était perceptible. J'ai essayé plusieurs stratégies :

- discussion avec l'enseignante qui trouvait très intéressant mon désir de vouloir analyser le processus d'apprentissage des élèves mais l'habitude de corriger les élèves en effaçant leur production était plus forte que tout,

- surveiller les élèves pour venir photographier leurs productions dès qu'ils écrivaient quelque chose mais, d'une part, je dérangeais les élèves et les enseignantes, et d'autre part, je me retrouvais avec dix exemplaires d'une même production et je n'arrivais pas à noter à chaque fois le nom de l'élève car je devais faire vite et ne pas me tromper une fois arrivée à la maison. Je me retrouvais avec dix photographies d'un même texte ainsi que dix photographies du nom de l'enfant ou de sa photographie, ceci multiplié par 25.

2.6.4.2 Des enregistrements audio et vidéo à Francfort transcriptions et dans le first grade à New York

Pour analyser les séances de coprésence des enseignantes à Francfort, j'ai filmé régulièrement des extraits de cours en plus des enregistrements audio. Ces petits films, que j'ai transcrits, m'ont aidée à comprendre les relations entre les enseignantes (qui fait quoi ? à quel moment ? qui parle ?), la répartition des rôles, les stratégies de chacune pour aider à la compréhension (gestes, utilisations d'objets ou d'images). À New York, je ne dispose que de très peu de films mais ceux que j'ai réalisés sont aussi très informatifs, surtout sur les stratégies utilisées par les enseignantes pour l'aide à la compréhension.

2.6.4.3 Autres outils

Pour analyser l'agencement linguistique de la salle de classe qui comprend des éléments fixes (affiches, dessins, écrits, meubles de bibliothèques) qui resteront toute l'année scolaire sur les murs de la classe au même endroit ainsi que des éléments qui changeront fréquemment au gré des projets (affiches, photographies, livres), jusqu'aux inscriptions sur le tableau qui peuvent changer quotidiennement, j'ai pris régulièrement des photographies de la

classe que j'ai classées avec les enregistrements et photographies des documents pédagogiques du jour.

2.7 La transcription des données (F4 et GAT2)

Pour retranscrire mes données, j'ai tout d'abord utilisé le programme en allemand : F4 Audiotranskription.de¹⁷³. Gratuit au début de la thèse, il est passé de 14 à 99 euros. Ayant commencé avec ce programme, j'ai continué à l'utiliser et l'ai donc acheté à deux reprises, voulant respecter une unité alors qu'il existait d'autres programmes, toujours gratuits actuellement comme Folker¹⁷⁴ ou exmaralda¹⁷⁵, que je ne connaissais pas lorsque j'ai effectué mes premières transcriptions.

Le programme F4 a de nombreux avantages. Il permet notamment un gain de temps assez considérable, ce qui n'est pas négligeable lorsqu'on connaît les durées nécessaires à une transcription sérieuse, même si j'ai appris à être plus rapide au fil des années. La touche F4 du clavier de l'ordinateur (d'où le nom du programme), permet d'arrêter le déroulement de l'enregistrement et lorsqu'on appuie une nouvelle fois sur cette touche, l'enregistrement reprend automatiquement quelques secondes plus tôt. J'ai continué à transcrire tout au long de mon travail, ayant comme je l'ai dit, énormément de données et ayant enregistré de nouveaux entretiens quasiment jusqu'à la fin de la thèse, c'est-à-dire du 28/10/2013 (entretien avec l'attaché d'éducation de l'ambassade de New York, au 19/07/2017 (entretien d'une élève ayant suivi le cursus bilingue à Francfort.

J'ai eu quelques déboires qui ont toujours trouvé une solution grâce à la plateforme d'aide du site qui donne accès aux techniciens, spécialistes du programme, dans un premier temps par *chat* puis par téléphone. Après avoir travaillé plusieurs mois avec le programme F4 en Allemagne, je me suis rendue compte qu'il ne fonctionnait pas en France. Puis plus tard, j'ai plusieurs fois fait la malheureuse expérience de voir mon travail disparaître après plusieurs heures de labeur.

¹⁷³ <http://www.audiotranskription.de/f4>

¹⁷⁴ <http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKER-Transkriptionshandbuch.pdf>

¹⁷⁵ <http://exmaralda.org/en/>

Concernant les conventions de transcription, j'ai utilisé GAT2¹⁷⁶ (2009), l'adaptation de la version révisée du système de transcription GAT. GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*) a été développé en 1998 par un groupe de linguistes allemands spécialistes de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du discours. GAT tente d'adopter les principes et conventions de la méthode de transcription Jeffersonienne¹⁷⁷ utilisée dans l'Analyse Conversationnelle mais suggère quelques symboles axés sur l'analyse linguistique et phonétique, en particulier prosodique, de la langue parlée. Dix ans plus tard, GAT a été révisé sur la base de l'expérience passée et dans le contexte des nouvelles exigences découlant des récents développements techniques.

J'ai moi-même simplifié les conventions lorsque cela était possible. J'ai surtout simplifié les extraits des transcriptions que j'utilise dans le texte de mon travail, en rajoutant des virgules et supprimant certaines répétitions ou hésitations qui nuisent à la compréhension et qui ne sont pas nécessaires à l'analyse.

Voici les conventions que j'ai utilisées, tirées ou adaptées des codes de la transcription minimale :

- Une transcription GAT représente les actions et les événements linguistiques et non linguistiques dans un enregistrement audio ou vidéo dans leur ordre temporel. L'indication du temps (horodatage ou *timestamp*) est notée comme ceci : { 1 :01 :04 } pour 1 heure, 1 minute et 4 secondes. Dans les annexes, l'horodatage peut être fourni dans une colonne à gauche de chaque ligne de transcription ou à droite, dans le corps du texte, il est indiqué à la fin de l'extrait.

- Chaque extrait cité se termine avec (numéro de l'annexe et indication des lignes de la transcription originale ou indication de temps) ce qui permet de retrouver facilement l'extrait dans les annexes

- Explication courte de la situation entre (()).

¹⁷⁶ <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>

¹⁷⁷ Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed). *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. (pp: 13-31). Amsterdam: John Benjamins.

- Les élèves non identifiés sont nommés avec f, ... si j'étais sûre qu'il s'agissait de filles et g, ... s'il s'agissait de garçons, ou é pour élève si je ne pouvais pas déterminer

- J'ai gardé l'apostrophe pour faciliter la compréhension du français.

- J'ai utilisé la police Courier ainsi que la taille 10 pt comme cela est conseillé par GAT. En revanche, j'ai rétabli l'utilisation des tirets dans les chiffres et mots composés pour faciliter la compréhension.

- La transcription complète est écrite en minuscules, même les noms communs allemands ou les noms propres, les lettres majuscules étant nécessaires pour noter l'accentuation.

- J'ai explicité les abréviations dans une double parenthèse. Exemple : e ef en i ((EFNI)) et indiqué directement l'abréviation complète dans les extraits utilisés dans le corps du texte.

- []

[]

Les crochets d'ouverture sont insérés exactement à l'endroit où le chevauchement commence, et les crochets de fermeture, à l'endroit où il se termine. Ils sont alignés les uns avec les autres.

- Les inspirations audibles sont notées avec "h" et un signe de degré ° ; °h : inspiration audible d'une durée d'environ 0,2-0,5 sec.

- En ce qui concerne les pauses :

(.) micro pause, estimée, jusqu'à une durée d'environ 0,2 sec.

(-) courte pause estimée d'environ 0,2 à 0,5 sec.

(--) pause intermédiaire estimée à une durée d'environ 0,5-0,8 sec.

(---) plus longue pause estimée à environ 0,8 à 1,0 seconde.

- Allongement : Selon la durée de l'allongement, par exemple : oui:, ou oui::, ou oui:::, ou:i, etc.

Les deux points sont utilisés comme suit :

Durée : environ 0,2 à 0,5 secondes.

Durée : environ 0,5-0,8 secondes.

Durée d'environ 0,8 à 1,0 seconde.

- Marqueurs d'hésitation : J'ai utilisé « euh » ou « euhm » pour les transcriptions en français et en italien et « öh » ou « öhm » en allemand.

- <<riant>texte dit en riant> : « entrecoupé de rires ou de pleurs » est noté à l'aide d'un descripteur à l'intérieur d'un ensemble de sortes de guillemets.

- passage incompréhensible (xxx) ; passage incertain : (proposition) ; hésitation : (proposition 1/proposition 2)

- La position de l'accent dans la phrase d'intonation a des répercussions sur le sens de l'énoncé :

a. je vois ce texte sur mon ÉCRAN

b. Je vois ce TEXTE sur mon écran.

c. Je vois CE texte sur mon écran.

d. Je vois ce texte sur mon écran

Toutes ces accentuations produisent une focalisation différente, c'est-à-dire qu'elles suggèrent des significations et des interprétations différentes que nous pouvons saisir intuitivement, même sans connaître les règles de placement de l'accent.

- Passage d'un mot à un autre sans la micro-pause habituelle, c'est-à-dire passer immédiatement à une nouvelle phrase d'intonation (par le même orateur ou par un autre orateur). Le symbole = est placé à la fin de la phrase d'intonation précédente et au début de la phrase d'intonation suivante.

- Changements de volume sonore et de tempo

<<f> > forte, fort

<<ff> > fortissimo, très fort

<<p> > piano, voix basse

<<pp> > pianissimo, chuchote

<<all> > allegro, rapide

<<len> > lento, lent

<<cresc> > crescendo, de plus en plus fort

<<dim> > diminuendo, diminue

<<acc> > accelerando, accélère

<<rall> > rallentando, ralentit

Prenons par exemple le changement de tempo ou l'allongement d'un son. Ceci m'a été très utile dans l'analyse des cours pour montrer les différentes stratégies des enseignantes pour expliquer le lexique aux élèves.

2.8 L'analyse des données

Là encore, disposant d'un corpus de données diversifié, j'ai fait appel à différentes méthodes d'analyse afin d'offrir une triangulation susceptible de produire une analyse plus profonde de ces données.

2.8.1 « Unterrichts- » et « Videoanalyse »

Je me suis inspirée, dans un premier temps, de la méthode « *Unterrichtsanalyse* » (Analyse de classe), afin de préparer mes périodes d'observation, renseigner mon journal de bord et dans un second temps pour dégager et organiser des catégories : Je me suis servie de différentes grilles d'observation de classe dont notamment une partie de celle des auteurs Feil, Geiger & Quellenberg (2009 : 45) que j'ai adaptée à mon sujet :

Contexte du cours : sujet, consignes de travail, matériel (...).

Enseignants : présentations (cours magistraux), devoirs, consignes, conseils à la classe

Interaction élève-enseignant : l'enfant observé s'adresse à l'enseignant, demande une aide directe/indirecte, participe activement au cours (demande la parole, répond aux questions), etc.

Interaction élève-élève :

a) Coopération entre l'enfant observé et ses camarades de classe (travail en commun)

b) L'enfant observé s'adresse à ses camarades de classe/aide les autres/reçoit de l'aide.

c) Un camarade de classe s'adresse à l'enfant observé/l'aide/ se fait aider (...)

Commentaires accompagnant l'action : monologue, (...)

Expressions non verbales : mimiques, gestes, habiletés motrices, activités annexes

État -émotionnel (jugement personnel) : concentration, excitation, joie, tension, ennui, etc.

Fin ou changement de séquence : accomplissement de la tâche, perturbation, imprévu [...].

Autres : apparition de difficultés inattendues, observations inclassables.¹⁷⁸

Comme je l'ai dit plus haut, j'ai adapté cette grille en gardant à l'esprit le focus de la langue pour chaque item : dans quelle langue les protagonistes s'expriment-ils ?

Je pense que mon expérience en tant qu'enseignante m'a aussi aidée pour l'analyse des séances d'enseignement.

Pour les séquences de cours filmées à Francfort, notamment en tandem ou à New York (*first Grade*) et je me suis inspirée de l'analyse de vidéo (*Videoanalyse*), comme l'entendent

¹⁷⁸ *Unterrichtskontext: Unterrichtsthema, Arbeitsauftrag, Arbeitsmaterial [...]*

Lehrerinstitutionen: Vorträge, Aufträge, Anweisungen, Hinweise an die ganze Klasse.

Schüler-Lehrer-Interaktion: Beobachtungskind wendet sich an die Lehrkraft, bittet um direkte/indirekte Hilfestellung, beteiligt sich aktiv am Unterricht (meldet sich, beantwortet Fragen) u.ä.m.

Schüler-Schüler-Interaktion:

a) *Kooperation zwischen Beobachtungskind und Mitschülern (gemeinsames Arbeiten)*

b) *Beobachtungskind wendet sich an Mitschüler/hilft anderen/bekommt Hilfe*

c) *Mitschüler wendet sich an Beobachtungskind/hilft ihm/bekommt Hilfe [...]*

Handlungsbegleitende Kommentare: Selbstgespräch, [...]

Nonverbale Äußerungen: Mimik, Gestik, Motorik, Nebenaktivitäten

Konnotation-emotionale Befindlichkeit (Einschätzung): Konzentration, Aufregung, Freude, Anspannung, Langweile etc...

Abschluss oder Wechsel der Sequenz: Erledigung des Arbeitsauftrags, Störung, Neues passiert [...]

Sonstiges : Auftreten unerwarteter Schwierigkeiten, Beobachtungen, die nicht zuzuordnen sind.

Schnettler & Knoblauch (2009 : 272)¹⁷⁹. L'analyse de ces vidéos est pour moi « *un instrument de recherche particulièrement adapté* », qui m'a permis de garder une trace des pratiques multimodales (Hausendorf ; Mondada & Schmitt, 2012 : 89) des enseignants et d'analyser non seulement les gestes, mimiques utilisés par ceux-ci (Mühlhausen & Mühlhausen (2014 : 26)¹⁸⁰ mais aussi la dimension de l'espace, souvent ignorée¹⁸¹. Je garde bien sûr à l'esprit le fait « [qu']il n'y ait pas deux personnes qui partagent la même vision d'une séance d'enseignement » (Mühlhausen & Mühlhausen, 2014 : 4)¹⁸² et toujours selon ces auteurs (p. 5), que nous avons tous « *des habitudes différentes de voir et d'interpréter* »¹⁸³. Je me suis inspirée de l'ouvrage de Hausendorf ; Mondada & Schmitt (2012) et de leur méthode « *Interaktionsraum* », pour analyser les rapports entre les enseignantes grâce à leur emplacement dans l'espace.

2.8.2 Analyse du discours

Comme Blanchet (2012 : 59), « *en termes de systèmes linguistiques (au sens structural), [...], le fonctionnalisme me semble fournir un cadre efficace et adéquat. Il présente en effet le double avantage d'exploiter les méthodes structurales [...], tout en donnant une place essentielle au concept de **variation** observée sur le terrain. On y recherche ce qui varie au moins autant que ce qui est stable [...]* »¹⁸⁴ Feuillard (2001 : 7) explique que Martinet a opté pour la communication, ce qui « *ne signifie nullement marginaliser les autres fonctions de la langue. [...]. [M]ettre l'accent sur l'échange, c'est-à-dire l'interaction entre*

¹⁷⁹ „Die Videoanalyse ist ein besonders geeignetes Forschungsinstrument für das Studium interaktiver Abläufe und multilokaler ethnographischer Beobachtungen komplexer organisatorischer Zusammenhänge. Sie macht es möglich, Formen sozialer Interaktion und Kommunikation in ihrem Verwendungskontext zu untersuchen.“

¹⁸⁰ „die eigene Sprache, Gestik und Mimik sowie die Bewegungen im Raum/ Interessant ist auch, wie man auf Unvorhergesehenes reagiert, das sich neben der vorgezeichneten didaktischen Spur ereignet. /Im Video bemerkt man zudem vieles, das einem als Lehrer-Darsteller beim Unterrichten entgangen ist.“

¹⁸¹ „Das Interesse am Interaktionsraum geht darauf zurück, dass in der Konversationsanalyse zwar die Frage des Kontextes intensiv diskutiert, dessen räumliche Dimension jedoch weitgehend vernachlässigt wurde.“

¹⁸² „es gibt keine zwei Menschen, die ein- und dieselbe Unterrichtsszene völlig übereinstimmend wahrnehmen“

¹⁸³ „unterschiedliche Seh- und Interpretationsgewohnheiten“

¹⁸⁴ La notion de « fonction » généralise la classification habituelle entre sujet et objet.

locuteur et interlocuteur, et non uniquement sur le locuteur, accorder d'une certaine manière la priorité au sens par rapport à la forme, bien que les deux se présupposent, enfin considérer explicitement que la langue, tout en nécessitant la stabilité pour assurer la communication, n'est pas un système figé, mais qu'elle bouge en permanence, la communication exigeant une adaptation constante à la situation [...]. »

Afin de répondre à mes questions de recherche, j'ai eu recours à l'analyse de contenu et à l'analyse du discours, qui m'a permis de mettre en lien le contexte avec les pratiques et les pratiques avec les discours sur les pratiques. La différence soulevée par Blanchet (2012 : 60), tend à disparaître. J'ai, comme l'explique Blanchet (2012 : 60) :

procéd[é] à une double lecture croisée du corpus. D'abord à une lecture cursive, « verticale », de chaque entretien pour en dégager la trame et la progression thématique (à la fois les thèmes sur lesquels le chercheur s'interroge et qu'il stimule par sa trame d'entretien et ceux que le témoin ajoute lors de l'entretien et qui sont importants parce qu'ils sont pertinents du point de vue du témoin ; ainsi que l'ordre dans lequel les thèmes sont abordés et liés entre eux). Ensuite à une lecture « horizontale » du corpus, par entrée thématique [...]. Enfin, afin de dégager des tendances (...), on regroupe les propos variés qu'ils tiennent en classes d'équivalence qui regroupent sous une catégorie commune, significative, du point de vue de l'analyse interprétative du chercheur, éventuellement complétée/confirmée par consultation des témoins.

Quant à l'analyse du discours, lorsque l'on considère les différents emplois du terme « discours », comme le rapporte Mainguenu (1976 : 11-12), on comprend que tant d'auteurs aient écrit des choses tellement variées autour de ce concept.

Dans l'introduction de son ouvrage How to do Discourse Analysis: A Toolkit, Gee (2011), reprend la définition de l'analyse du discours, qu'il présentait dans son livre An Introduction to Discourse Analysis : Théorie et méthode (troisième édition, 2011), dans lequel il soutenait que :

[t]oute théorie de l'analyse du discours nous offre un ensemble d'outils pour analyser le langage 'utilisé'. À mon avis, aucune théorie n'est

*universellement juste ou applicable universellement. Chaque théorie offre des outils qui fonctionnent mieux pour certains types de données que pour d'autres. De plus, toute personne engagée dans son propre discours doit adapter les outils qu'ils ont tirés d'une théorie donnée aux besoins et aux exigences de leur propre étude.*¹⁸⁵

Pour Fairclough (1992 : 28), « *[l]e discours est, pour [lui], plus qu'une simple utilisation de la langue : c'est l'utilisation de la langue, qu'il s'agisse de la parole ou de l'écriture, considérée comme une pratique sociale.* »¹⁸⁶

2.8.3 Classroom discourse analysis

Enfin, en ce qui concerne l'analyse de mes données d'observation de classe, j'ai utilisé différentes études de l'analyse du discours de classe (*Classroom discourse analysis*).

Comme le dit Heller (2004 : 250), « *[...] l'étude du discours en est venue à inclure de plus en plus l'étude des conditions de production du discours (quelle que soit sa forme), et donc à s'appuyer sur des analyses d'interactions. Il est tout aussi utile de parler de l'analyse discursive des interactions que de l'analyse interactionnelle du discours.* »¹⁸⁷

Pour analyser les données permettant d'analyser les trois modes de la coprésence des langues, je me suis au départ inspirée de l'étude de Hasan (2006 : 7-18) qui a observé et analysé le nombre de tours de parole (*turns*), des enseignants et des élèves. Je voulais, à mon tour, voir si une des trois déclinaisons du modèle d'immersion réciproque permettait un type d'interactions différent, un nombre de prises de parole plus important, une qualité différente. J'ai donc pour cela, retenu une journée-type dans chaque site observé, les ai transcrites et ai

¹⁸⁵ *In my book An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method (Third Edition, 2011), I argue that any theory of discourse analysis offers us a set of tools with which to analyze language-in-use. In my view, no one theory is universally right or universally applicable. Each theory offers tools which work better for some kinds of data than they do for others. Furthermore, anyone engaged in their own discourse analysis must adapt the tools they have taken from a given theory to the needs and demands of their own study.*

¹⁸⁶ *"Discourse is, for me, more than just language use: it is language use, whether speech or writing, seen as a type of social practice."*

¹⁸⁷ *"[...] the study of discourse has increasingly come to include the study of the conditions of production of discourse (whatever its form), and hence to draw on analyses of interactions. It is just as useful to talk about the discourse analysis of interactions as it is to talk about the interactional analysis of discourse."*

choisi des moments équivalents, comme par exemple un extrait d'un cours de grammaire. L'étude de Kim et Elder (2005), qui présente le système de codage à catégories multiples appelé FLAATT, pour « *Functional Language Alternation Analysis of Teacher Talk* », m'a permis d'approfondir mon travail, dans la mesure où je centre celui-ci sur les enseignantes et non sur les élèves. Même si ces études n'ont pas été réalisées dans des classes bilingues d'immersion réciproque, FLAATT, selon Forman (2012 : 241), « *semble bien adapté à l'analyse des leçons bilingues* »¹⁸⁸, ce que nous verrons dans la cinquième partie. Mais au fur et à mesure de l'avancée de mon travail, je m'en suis éloignée et me suis rapprochée des études sur la pédagogie du translanguaging (Gort & Sembiante, 2015 ; Menken, Rosario & Guzmán Valerio (2018).

Je pense pouvoir dire que c'est ce travail sur ce chapitre de méthodologie qui m'a le plus apporté du point de vue théorique ainsi que du point de vue de la recherche, qui m'a construite en tant que chercheur. En effet, comprendre les différents modèles d'enseignement bilingue, n'était pas vraiment difficile pour moi, grâce à mes vingt ans d'expérience et les lectures scientifiques. Mais cette réflexion méthodologique sur ma posture, sur comment observer, sur comment analyser, sur l'approche ethnographique, il me semble que c'est ce qui m'a le plus apporté du point de vue du chercheur. C'est la différence fondamentale entre quelqu'un qui a de l'expérience et qui n'a pas fait de recherche (c'est-à-dire moi au moment de commencer cette thèse) et quelqu'un qui a de l'expérience et qui fait de la recherche. C'est ce qui a aussi le plus enrichi théoriquement mon expérience professionnelle, ce qui me permet de dire pourquoi je fais les choses avant de dire comment je les fais.

¹⁸⁸ “*appears to be well suited to the analysis of bilingual lessons.*”

Chapitre 3
Le modèle bilingue d'immersion
réciproque à New York :
contextualisation

3.1 Les programmes d'enseignement bilingues à New York

Les politiques et les pratiques des États jouent un rôle dans les décisions prises quant aux types de modèles mis en place. Certains États aux USA donnent des directives précises concernant les procédures de classification des élèves selon leur compétence dans la langue anglaise, langue d'enseignement en « EL » (*English Learners*) ou en anglais (*English proficient*). Les États peuvent aider aussi les districts à recruter et à retenir des élèves dans les programmes bilingues au moyen d'activités de sensibilisation ou de mesures incitatives qui favorisent le bilinguisme. Comme je l'ai expliqué dans le premier chapitre, les districts bénéficiant d'un financement fédéral du Titre III mettent régulièrement en œuvre de nouveaux programmes bilingues. Tout le financement des nouveaux sites de la ville de New York provient du programme fédéral, qui vise à fournir aux enseignants et aux directeurs d'école des ressources, du matériel et de la formation de qualité et à s'assurer que les écoles mettent en œuvre une éducation bilingue rigoureuse. Le tableau ci-dessous, réalisé avec les chiffres du ministère de l'éducation de la ville de New York¹⁸⁹, donne de nombreuses indications :

- sur les types de programmes : Deux types de programmes, soutenus par le financement du Title III, sont aidés et encouragés par la ville de New York, le modèle de transition et le modèle d'immersion réciproque. Comme l'explique Jaumont (2017 : 18)¹⁹⁰:

en vertu de la loi, tout district scolaire aux États-Unis doit mettre en œuvre un programme bilingue s'il compte au moins vingt élèves ayant une connaissance limitée de l'anglais dans la même année d'études, affectés au même bâtiment, avec la même langue maternelle. À New York, lorsque

¹⁸⁹

<http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/49375968-8BB1-4617-A2877A18C795B1FF/0/BilingualProgramsListSY201516.pdf> cite consulté le 01/03/2018.

¹⁹⁰ "By law, any school district in the United States must implement a bilingual program if it has an enrollment of twenty or more students with limited English proficiency in the same grade, assigned to the same building, with the same native language. In New York City, when fifteen students speak the same language and are in either the same grade or two contiguous grades, a bilingual class must be established."

quinze élèves parlent la même langue et sont dans la même classe ou dans deux classes contiguës, une classe bilingue doit être établie.

- sur le choix des langues : Pour l'année scolaire 2015-2016, il y a 469 programmes bilingues dans la ville de New York. Sur ces 469 programmes, 395 concernent l'espagnol, dont 153 en immersion réciproque. Seuls 74 programmes offrent une autre langue que l'espagnol, dont 9 le français. Il y avait donc, pour l'année scolaire 2015-2016, 181 programmes bilingues d'immersion réciproque dans la ville de New York (1 en arabe, 10 en chinois, 9 en français, 3 en créole, 1 en hébreu, 1 en coréen, 1 en polonais (1), 2 en russe, 153 en espagnol et 4 en yiddish).

- sur la répartition des langues selon les programmes : Il existe davantage de programmes de transition que d'immersion réciproque dans les langues comme l'espagnol (242 contre 153), le chinois (32 contre 11), le bengali (3 contre 1), le créole haïtien (4 contre 3) et le yiddish (4 contre 0). Pour les langues comme l'hébreu (1), le coréen (1), le polonais (1), le russe (2) et le français (9), seuls des programmes bilingues de type immersion réciproque existent.

Tableau 10 : nombre de programmes d'éducation bilingue pour l'année scolaire 2015-2016

	Dual Language (immersion réciproque)				Transitional Bilingual Education (modèle de transition)				
	Enseignement général	Éducation Spécialisée ICT	Éducation Spécialisée 12:1	Éducation Spécialisée 12:1:1	General Education	Éducation Spécialisée ICT	Éducation Spécialisée 12:1	Éducation Spécialisée 12:1:1	Éducation Spécialisée 15:1
Arabe 2	1 K-8 ¹⁹¹				1 lycée				
Bengali 3					3 1 école élément. 1 collège 1 lycée				
Chinois 44	10 1 K-8 5 écoles élém. 3 collèges 1 lycée	1 K-8			28 12 écoles élém. 1 K-8 2 collège 14 lycées	1 école élém.	1 collège	2 écoles élém.	
Français 9	9 6 écoles élém. 2								

¹⁹¹ Le structure K-8 (du Kindergarten jusqu'au 8^{ième} grade) est une structure scolaire qui accueille les élèves de l'école maternelle au collège (jusqu' à l'âge de 14 ans).

TOME 1

	collèges 1 école second. ¹⁹²								
Créole Haïtien 7	3 1 K-8 2 collèges				4 1 K-8 2 collèges 1 lycée				
Hébreux 1	1 collège								
Coréen 1	1 école élémen t								
Polonais 1	1 école élémen t								
Russe 2	2 1 école élémen t 1 collège								
Espagnol 395	131 7 Early childho od ¹⁹³ 85 écoles élémen t 17 collèges 5 lycées 14 K-8 1 K-12 all gr. ¹⁹⁴ 2 écoles second a	20 2 Early childh. 12 écoles élément. 2 collèges 4 K-8	1 K-8	1 K-8	179 3 Early ch. 77 Elémen. 1 D79 1 K-12 all gr. 8 K-8 47 collèges 40 lycées 2 écoles second.	18 1 Early ch. 12 Elem. 3 collèges 1 école second. 1 K-8	6 2 écoles élém. 3 collèges 1 école second.	37 3 Early ch. 22 écoles élémen. 2 K-8 9 collèges 1 école second.	2 lycées
Yiddish 4					1 école élément.			3 2 écoles élément. 1 école second.	

38 nouveaux programmes bilingues ont été créés dans les cinq arrondissements de New York pour l'année scolaire 2016-2017, ce qui témoigne de l'engagement du ministère de

¹⁹² Une « Secondary school » comprend les élèves du collège et du lycée.

¹⁹³ Equivaut au « pre-k », c'est-à-dire concerne les enfants de 4-5 ans.

¹⁹⁴ Concerne des enfants de la maternelle à la fin du lycée.

l'Éducation à accroître le nombre de programmes plurilingues dans la ville. Ces nouvelles créations comprennent 9 programmes éducatifs bilingues transitionnels et 29 programmes d'enseignement d'immersion réciproque. Sur les 38 nouveaux programmes, 27 ont ouvert dans des écoles élémentaires, 7 dans des collèges et 4 dans des lycées. Les langues concernées sont : le chinois, le français, le créole haïtien, l'arabe, le japonais, le polonais et l'espagnol. L'engouement continue, « la Révolution Bilingue », comme le décrit Jaumont dans son ouvrage (2017) gagne du terrain et touche de nouvelles familles et de nouvelles langues comme par exemple l'italien ou l'allemand, dont la première classe bilingue a ouvert en 2017.

Il est important de garder à l'esprit que quelle que soit la forme du programme choisie, il n'y aura jamais deux mises en œuvre identiques d'un même programme. Elles changent d'école en école, voire de classe en classe (Potowski, 2007 : 3).

3.2 Un site bilingue français-anglais

Cette partie présente le contexte new yorkais de mon projet. Dans un premier temps, je présenterai les classes observées, le quartier dans lequel l'école est implantée, puis dans un second temps les différents partenaires jouant un rôle dans la réalisation du modèle et enfin j'expliciterais succinctement le fonctionnement de ce programme.

Tous les états ont une politique linguistique, déclarée ou non. Celle-ci n'est donc pas toujours officielle mais elle joue à chaque fois un rôle déterminant dans les choix et toutes les conséquences que ces choix impliquent dans un domaine tel que l'éducation bilingue. Comme le dit Freeman (2008 : 77) :¹⁹⁵

L'éducation bilingue va bien au-delà de la langue. Les rapports identitaires et les relations de pouvoir occupent une place prépondérante bien que la dynamique de ces relations varie d'un contexte à l'autre. Les planificateurs de l'éducation bilingue, les décideurs des politiques éducatives, les praticiens ont le choix quant à la façon dont ils répondent aux types de défis de l'éducation bilingue auxquels ils font face en matière d'enseignement des langues dans leur école, leur communauté et leur société. Les choix qu'ils font en matière des politiques linguistiques éducatives, des programmes et des pratiques reflètent les présupposés

¹⁹⁵ in Cummins J. and Hornberger N. H. (eds) 2008, 77–89 (p. 1746). "Bilingual education is about much more than language. Identity and power relationships figure prominently, although the dynamics of these relationships vary across contexts. Bilingual education planners, policymakers, and practitioners have choices in how they respond to the kinds of language education challenges they face in their school, community, and society contexts. The choices they make about language education policies, programs, and practices reflect ideological assumptions about languages, speakers of languages, and the role of schools in society. These choices can have important implications for students, their families, and the communities and societies in which they live. [...] Bilingual education researchers investigate and document how power relations among local and global communities influence the forms of bilingual education that are implemented and the teacher–student interactions that occur within particular bilingual programs. Practitioners use their understanding of power relationships between social identity groups in their communities to develop bilingual education policies, programs, and practices that may elevate the status of minority languages and speakers of those languages, provide more access to opportunities for language minority students, and challenge dominant identity and power relations on the local level."

idéologiques qu'ils ont sur les langues, les locuteurs de ces langues et le rôle joué par les écoles dans la société. Ces choix peuvent avoir des incidences importantes pour les élèves, leur famille, leur école et le milieu dans lesquels ils vivent. Les chercheurs en éducation bilingue étudient et documentent comment les relations de pouvoir entre les collectivités locales et mondiales influencent les formes d'éducation bilingue mises en place et les interactions enseignant - élève qui se produisent dans les programmes bilingues donnés. Les praticiens utilisent leur connaissance des relations de pouvoir entre les groupes sociaux dans leurs communautés pour élaborer des politiques éducatives bilingues, des programmes et des pratiques qui peuvent élever le statut des langues minoritaires et des locuteurs de ces langues, ils permettent aux élèves de langues minoritaires d'avoir un meilleur accès aux différentes opportunités et contestent les relations identitaires dominantes et les relations de pouvoir au niveau local.

Mon objectif, dans ce travail de recherche est aussi d'aider les enseignants qui choisissent l'enseignement bilingue, à prendre conscience de ces relations de pouvoir ainsi que du rôle de chacun (état, ville, directeur d'école, parent d'élève par exemple). Si chaque enseignant, dans sa classe, a conscience que des relations de pouvoir existent, il pourra en toute conscience prendre sa place dans ce jeu. Plus il comprendra le milieu qui l'entoure, les différents acteurs autour de lui, les contraintes avec lesquelles il devra composer, plus il saura comment négocier les contraintes des politiques éducatives et linguistiques et trouver les espaces où il pourra mettre en œuvre ses choix pédagogiques dans l'exercice de son métier, dans sa classe, avec ses élèves.

Lindholm-Leary, chercheuse dans le domaine de l'éducation bilingue aux États-Unis écrit (2001 : 87)¹⁹⁶ « *qu'un programme bilingue est devenu un aimant. Une école 'aimant' peut attirer des élèves d'autres écoles de la circonscription.* » Ceci veut dire que tant à New York qu'à Francfort, un dispositif bilingue dans une école va attirer des familles qui voient

¹⁹⁶ "The program served as a magnet. A magnet school can attract students from other schools across the district."

dans ce type d'éducation des avantages pour leurs enfants et qui vont donc choisir ces écoles plutôt que l'école de circonscription par exemple. Les parents sont très souvent conscients du capital culturel (Bourdieu & Passeron ; 1970) qu'apporte un enseignement bilingue, même aux USA où le bilinguisme n'a pas toujours bonne presse parce qu'associé aux migrants hispaniques. Ceci dit, rappelons que les programmes bilingues français-anglais sont offerts dans des écoles publiques, et la langue française y garde un statut élevé.

Le capital linguistique et culturel qu'apporte l'éducation bilingue est d'ailleurs l'argument premier qu'utilise l'attaché d'éducation de l'Ambassade de France à New York, lors de ses communications¹⁹⁷ pour présenter et promouvoir l'enseignement bilingue d'immersion réciproque français-anglais aux États-Unis.¹⁹⁸

À New York, j'ai observé deux classes, dans l'école publique de Brooklyn, qui est régulièrement citée pour avoir accueilli le premier site bilingue français-anglais en 2007. En réalité, il y a eu d'autres sites ouverts en même temps mais ils ont fermé peu de temps après, comme l'explique l'attaché d'éducation de l'Ambassade de France dans son interview¹⁹⁹.

Donc le site new yorkais étudié pour cette thèse, site franco-anglais, est le premier site créé qui existe encore aujourd'hui. Au moment de l'étude (année scolaire 2013-2014), il y a cinquante-six enseignants et vingt-cinq aides enseignants dans l'école, une infirmière, du

¹⁹⁷ Présentation le 20/11/2014 à Houston, le 21/11/2014 à Austin et à San Antonio, le 19/09/2015 à l'American University de Washington et lors de la conférence NECTFL (Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages) à New York (du 11 au 13/02/2016).

¹⁹⁸ Why we need a Bilingual Revolution:

- Because more schools with bilingual education programs are needed
- Because these programs can improve schools and empower communities in unprecedented ways.
- Because being educated in two languages at a very young age can give children a head start in their life.
- Because parents can make a difference by starting dual language or immersion language programs in their communities.
- Because a call for action is needed to bring the advantages of bilingualism to as many children as possible.
- Because it is good for business [...].

¹⁹⁹ (AE: [...] y'a eu trois programmes qui ont commencé en même temps en deux mille sept mais::: celui de ps (public school) [numéro de l'école] c'est généralement l'exemple qu'on cite euh comme le premier proGRAMme à être, à avoir été lancé °h et euh: sinon il y a eu un programme s_similaire à harlem qui a fermé dès que l'école à charte [...] a ouvert (-) et puis y'avait un collègue dans le bronx qui euh avait essayé une espèce d'exPERIENCE bilingue avec une classe de sixième (-) mais ce [...] projet-là n'a jamais tenu la route. (Annexe 1 ; lignes 341-350).

personnel administratif, donc environ cent personnes qui travaillent dans l'école. Les élèves sont au nombre de neuf cent cinquante-six élèves dont trois cent trente dans le programme bilingue²⁰⁰. Les classes observées sont un *first grade* et un *third grade*, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2 (2.2). Cette école jouit d'une excellente image au moment de l'étude (année scolaire 2013-2014), tant auprès des autorités françaises que des autorités de la ville de New York. J'en prends pour exemple l'événement subvenu la semaine précédant mon séjour. Laurent Fabius, alors ministre français des Affaires Étrangères, visitait « *l'école publique français-anglais de Brooklyn* »²⁰¹ « *devenue le passage obligé des politiques français de passage à New York.* »²⁰² Le journaliste ajoute que « *[cette école] accueille plus de 300 enfants en programme bilingue et sert désormais de modèle à New York, dans le reste des États-Unis et peut-être bientôt en France.* » L'article explique que les parents français souhaitent une éducation en français pour leurs enfants même si la plupart ne compte pas repartir en France. Comme le dit Fabius, « *quand on est français expatrié, on veut à la fois s'intégrer pleinement au pays qui vous accueille mais en même temps garder un lien fort avec la France et c'est ce qui se passe ici.* »²⁰³ Ces programmes bilingues, proposant un enseignement bilingue anglais-français dans des écoles publiques et non privées, qui ont fleuri à New York, « *accueillent des centaines de familles françaises représentant d'une nouvelle génération d'expatriés.* »²⁰⁴

3.2.1 Historique du quartier et développement des programmes bilingues français/anglais

Il est très difficile de trouver des chiffres sur le nombre de français vivant à New York. D'après les registres du consulat français de New York, il y avait, en 2012, 28 000 Français dans la ville de New York, ce qui représentait environ 5 000 enfants et qui pose la

²⁰⁰ (Annexe 3 ; entretien avec la Directrice Adjointe, lignes 62 à 71)

²⁰¹ Tiré de la vidéo du 23/09/2013 ; <https://frenchmorning.com/video-laurent-fabius-ps-58-brooklyn/> consulté le 22/05/2017.

²⁰² Tiré de l'article d'Emmanuel Saint-Martin du 24 septembre 2013 ; <https://frenchmorning.com/video-laurent-fabius-ps-58-brooklyn/> consulté le 22/05/2017.

²⁰³ Idem.

²⁰⁴ Idem.

question de leur scolarisation et a donc un impact sur les écoles qui proposent des programmes bilingues français-anglais. Mais si l'on considère les francophones, leur nombre est beaucoup plus élevé. Selon l'attaché d'éducation de l'ambassade, il y a 120 000 francophones à New York avec 22 000 enfants de zéro à dix-sept ans (**Annexe 1**, lignes 285-287).

Le quartier de New York dans lequel se trouve l'école concernée par ce projet de recherche est un quartier résidentiel tranquille qui a su garder son atmosphère du XIX^{ème} avec ses *brownstones*, de typiques maisons en grès brun. Ce quartier désigné *historic district* en 1973, a gardé une certaine unité et cohérence dans la mesure où il a été construit relativement rapidement, entre la fin des années 1860 et le début des années 1880. C'est à la fin du XIX^{ème}, après les irlandais (début du XIX^{ème}) et les suédois (milieu du XIX^{ème}), que de nouveaux immigrants s'installent, venant d'Italie. Ces nouveaux habitants, toujours plus nombreux, ont donné une nouvelle identité au quartier pendant plus d'un siècle. Selon un article du blog French Morning²⁰⁵, « *profitant dès le début du XX^{ème} siècle du développement d'infrastructures portuaires le long du littoral de Brooklyn, Smith Street grouille d'activité. L'arrivée d'une population commerçante, aisée, contribue à son essor dans les années 30 et 40. Mais dans les années 70, certains riches habitants quittent le quartier pour s'installer à la campagne. Une immigration ouvrière d'Amérique latine les remplace. Privée de revenus, la rue sombre dans la crise. La mafia s'installe.* » Des violences entre bandes rivales d'origines irlandaise et italienne sont fréquentes. Les prix des loyers chutent. Vers la moitié des années 90, les Français s'installent au compte-goutte, aidés par une personne mariée à un Français, chargée par la Ville de New York de revitaliser le quartier. Le taux d'italo-américains, en régression, était passé de 52 pour cent en 1980 à 22 pour cent en 2012.²⁰⁶ À cette même période, le revenu moyen des ménages a plus que doublé, passant de 40 663 dollars à 95 600 en 2012. Une nouvelle population française,

²⁰⁵ BoCoCa : le « French Town » de Brooklyn par Alexis Buisson – 01/12/2008 <https://frenchmorning.com/bococa-le-%C2%AB-french-town-%C2%BB-de-brooklyn/> consulté le 26/05/2017.

²⁰⁶ Tiré de l'article *New Roots in Carroll Gardens* du 11-03-2014 de John Freeman Gill, consulté le 20/05/2017.

https://www.nytimes.com/2014/03/16/realestate/new-roots-in-carroll-gardens.html?_r=0

arrive et investit le quartier. D'après Buisson²⁰⁷, « même si la présence française n'est pas chiffrable – l'Ambassade de France précise qu'elle ne dispose pas de statistiques par quartier – les interviewés installés depuis plus de dix ans affirment qu'elle explose. « Environ 500 familles françaises » auraient élu domicile rien que dans le petit quartier de Carroll Gardens [...] » Même si l'italien est toujours parlé dans certaines pâtisseries, épiceries italiennes, certains cafés, magasins de coiffure etc., les commerces ont suivi le changement de population. L'arrivée de nombreux bars, restaurants et boutiques branchées ont envahi le quartier. De nouveaux noms apparaissent comme *le petit café*, *Petite crevette*, *la Cigogne*, *Provence en boîte*, *Café Luluc*, quelques rues plus loin *Bacchus Bistro & Wine Bar* et le restaurant *Chez moi* et même un salon de coiffure. L'ouverture du site bilingue français-anglais dans l'école de Carrolls Garden a grandement participé au changement de la physionomie du quartier et à la flambée des prix des loyers. Toujours selon Buisson²⁰⁸ « la seconde génération, arrivée après le 11 septembre 2001, est composée de familles plutôt aisées, attirées par la qualité de vie dans ce quartier bien desservi, relativement calme et sûr... et pourvu d'une bonne école. » Ce phénomène est fréquent dans les quartiers de New York dans lesquels un site français-anglais a ouvert. À tel point que les investisseurs se renseignent auprès de l'ambassade de France pour savoir quelles vont être les écoles qui vont accueillir les prochaines ouvertures de sites bilingues français-anglais.

Pour inscrire leur enfant dans le site d'immersion réciproque de cette école, au début, les familles francophones pouvaient venir de différents quartiers alors que les familles anglophones devaient habiter le quartier mais depuis quelques années, le site jouit d'un tel succès qu'il est très difficile d'obtenir une place et actuellement, même les familles françaises doivent habiter le quartier. Comme le nombre de places est limité, différents critères tels que fratrie dans l'école, entrent aussi en jeu et un tirage au sort est effectué, comme l'explique la créatrice du site dans un entretien :

°h [par]ce qu'il y avait une telle demande, y'avait [...] trente-six familles qui étaient intéressées et donc on a fait une loterie °h et depuis ce moment-là

²⁰⁷ BoCoCa : le « French Town » de Brooklyn par Alexis Buisson, 01/12/08 <https://frenchmorning.com/bococa-le-%C2%AB-french-town-%C2%BB-de-brooklyn/> consulté le 26/05/2017.

²⁰⁸ idem

euh depuis toujours, maintenant, il y a une évaluation pour les francophones, une loterie pour les anglophones. Voilà, donc c'est toujours comme ça °h mais il y une [...] chose qui a énormément changé, c'est qu'au départ on avait euh, °h les enfants [...] venaient de n'importe où, littéralement on avait des gens du queens, de manhattan euh de partout dans brooklyn et maintenant °h tous les enfants qui sont dans notre programme, qu'ils soient anglophones ou francophones viennent de la zone de l'école. (**Annexe 2 ; lignes 87-98**).

Cette nouvelle contrainte explique le changement du quartier, qui devient de plus en plus français, comme l'explique la journaliste du New York Daily News, Elizabeth Hays²⁰⁹:

Vive Le Carroll Gardens !

Le quartier de Brownstone Brooklyn, qui était autrefois une forteresse italienne, devient rapidement le Petit Paris de la ville - alimenté par un nouveau programme français dans une école publique locale.

"Autrefois, ils parlaient italien ici. Maintenant, ils parlent français ", plaisante Nicole Galluccio, une courtière immobilière de Douglas Elliman qui vit à Carroll Gardens et qui a plusieurs clients français qui refusent même de visiter des maisons d'autres quartiers de la ville.

Les terrains de jeux du quartier se sont récemment remplis d'enfants francophones, ce qui explique qu'il est plus facile de trouver des croissants plutôt que des cannoli à Court St. où les marchands ont vu

²⁰⁹ 09/03/2009,

<http://www.newyorkinfrench.net/group/frenchincarrollgardenscobblehillredhook/forum/topics/little-paris#.Wu8bFpekLIU>

*déferler les familles françaises à la recherche de produits préférés de leur pays d'origine.*²¹⁰

Élisabeth Chalier²¹¹, la créatrice du site, le souligne aussi :

°h et donc ça ça a beaucoup beaucoup beaucoup changé le (.) quartier puisque notre not=la zone de l'école c'est cinquante pâtés de maisons °h euh c'est tout et euh c'est pas beaucoup puisque les pâtés de maisons à brooklyn sont assez petits et donc on se retrouve avec une concentration de français maintenant de familles françaises qui habitent à:: euh à carroll gardens ((*claquement de langue*)) qui n'existait pas y'a sept ans quand j'ai commencé le programme. (**Annexe 2 ; lignes 93-105**).

Le français est présent dans le quartier, dans les restaurants, les bars, les parcs de jeux : on parle français, on mange français ! Le nombre d'élèves de l'**École B** (sigle utilisé pour anonymiser le nom de l'école) est ainsi passé de 420 en 2007 à 956²¹² en 2013, 995 en mai 2015²¹³. Le phénomène prend des proportions de plus en plus importantes et il existe actuellement à New York onze programmes similaires répartis dans huit établissements²¹⁴.

²¹⁰ Vive Le Carroll Gardens! The Brownstone Brooklyn neighborhood that was once an Italian stronghold is quickly becoming the city's Little Paris - fueled by a new French program at a local public school. "They used to speak Italian here. Now they speak French," joked Nicole Galluccio, a broker with Douglas Elliman real estate who lives in Carroll Gardens and has several French clients who won't look at houses anywhere else in the city. Neighborhood playgrounds have recently filled up with French-speaking tots - making it easier these days to find croissants than cannoli on Court St., where merchants have seen a surge in French families looking for favorite products from home.

²¹¹ Nom anonymisé.

²¹² Interview de la directrice adjointe de l'école « oui nous avons neuf cent cinquante-six élèves et dont trois cent trente dans le programme bilingue. » (**Annexe 3 ; lignes 69-70**).

²¹³ Deleu-Sulmont (2015)

²¹⁴ The Bilingual Revolution for All; Dr. Fabrice Jaumont, 19 Septembre 2015, American University, Washington. 11 Public School programs opened between 2007 and 2014 Serving Approximately 1,300 children from Pre-K to 7th grade (11 Programmes d'écoles publiques ouverts entre 2007 et 2014 au service d'environ 1 300 enfants de la maternelle à la 5e (12/13 ans).)

3.2.2 Rôle des différents partenaires à l'origine du site bilingue de New York

Dans la mise en place d'un site bilingue d'immersion réciproque, le plus important n'est pas la création du site mais bien sa pérennité. Il existe par exemple, aux États-Unis, de nombreux sites qui n'ont pas tenu dans la durée pour un ensemble de raisons. Un nombre important de chercheurs expliquent dans leurs ouvrages qui sont les acteurs importants qui auront un rôle à jouer non seulement dans la création d'un site mais pour que celui-ci perdure et se développe (Cloud, Genesee, Hamayan : 2000 ; Espino Calderón, Minaya-Rowe : 2003 ; Lessow-Hurley : 2005 ; Thomas, Collier : 2012). Il est donc important pour comprendre le contexte de ce site bilingue à New York, de présenter tous les acteurs ayant joué un rôle dans sa création. Je les présente ci-dessous et explique leur implication dans les classes observées.

Comme je l'ai expliqué dans le premier chapitre de la thèse, les programmes bilingues aux États-Unis ne peuvent être compris en dehors de leur contexte légal, c'est-à-dire des multiples lois adoptées pour leur implémentation. Au-delà de ces lois, les acteurs principaux de leurs mises en œuvre sont les parents, de la même manière que pour la naissance du site bilingue allemand-italien à Francfort ou comme dans de nombreux autres contextes dans le monde, les parents en sont les instigateurs. Mais il y a d'autres acteurs dont je vais expliquer les différents rôles et degrés d'implication passée et actuelle, tous ces acteurs qui continuent de jouer un rôle et permettent la pérennité de ce site.

Il est important de souligner que ce site a pu exister parce qu'il y avait déjà eu la création de sites d'immersion réciproque en espagnol et que les sites bilingues français-anglais vont s'inspirer du modèle, même si l'on doit tenir compte du fait que la population n'est pas la même dans les sites hispanophones et francophones. En effet, comme le dit l'attaché d'éducation, dans un entretien, les français qui arrivent à New York sont de jeunes chefs d'entreprise et non des personnes obligées de quitter leur pays en raison de difficultés économiques ou politiques :

euh: [...] j viens juste (.) de parler à une avocate d l'immigration qui me dit que en ce moment ce sont les chefs d'entreprise qui viennent s'installer, installer [...] leur filiale avec leur famille [...] et les enfants donc là c'est c'est le profil actuellement

c'est [...] les gens qui viennent avec leur famille [...] souvent avec des jeunes enfants donc euh [...] ça a un IMPact sur les écoles bien sûr (**Annexe 1** ; lignes 39-42).

J'évoquerai donc le rôle des parents d'élèves qui sont à l'origine des démarches pour l'ouverture du site bilingue anglais-français à New York. J'évoquerai ensuite le rôle de l'Ambassade de France qui fournit un soutien institutionnel du gouvernement français. Je parlerai enfin du cadre légal imposé par le ministère de la ville de New York ainsi que celui de l'état de New York. Je poursuivrai avec le rôle des universités dans la formation des enseignants parce que le modèle d'enseignement de la littérature utilisé tant en français qu'en anglais provient de travaux d'universitaires américains spécialistes d'éducation bilingue.

3.2.2.1 Les acteurs éducatifs autre que les enseignants

3.2.2.1.1 Le rôle des parents (historique)

L'attaché d'éducation explique, toujours dans son entretien du 28 octobre 2013, ce qui motive les parents français à se battre pour un enseignement bilingue franco-anglais public pour leurs enfants. Un premier point est le prix par exemple du très renommé Lycée Français de New York avec des frais de 30 000 dollars pour une année, prix qui reste exorbitant pour cette population jeune avec des enfants en âge d'être scolarisés. Le second point est la peur de l'attrition langagière²¹⁵, soit que leurs enfants perdent le français et, selon les termes de l'attaché d'éducation, « *ont peur de se retrouver avec un étranger à la maison.* »²¹⁶

Fin 2005, début 2006, une mère d'élève française est contactée par une autre mère d'élève qui venait de créer quelque temps auparavant l'association « *Organisation Education Française à New York* » (EFNY), un programme de français extrascolaire car elle

²¹⁵ Lire Schmid, Köpke, Keijzer & L. Weilemar (2004) sur ce sujet.

²¹⁶ n'ont pas d'autre option finalement (de) mettre les enfants en système monolingue et qu'est ce qui s'opasse et bien l'enfant commence à (-) y'a une érosion en tout cas du français. °h et euh et ça génère une peur en chez chez les parents se retrouver se retrouver avec un étranger à la maison que que ça ça c'est quelqu'chose qui qui fait qu'les depuis quelques années en tout cas euh les gens euh réaGIssent et se battent pour créer ces programmes. (**Annexe 1** ; lignes 294-303).

voulait que son enfant continue à parler français. Comme elle cherchait des élèves susceptibles de suivre son programme, elle s'est tournée vers les familles françaises ou franco-américaines vivant à New York. À cette époque-là, les écoles publiques newyorkaises n'étaient pas concernées par l'enseignement bilingue français-anglais. L'ambassade de France, par l'intermédiaire de son attaché de l'éducation²¹⁷, soutenait les initiatives même si cette dernière n'était pas aussi impliquée qu'aujourd'hui dans ce mouvement d'éducation bilingue franco-anglais. L'association EFNY avait donc réussi à obtenir un lieu pour accueillir un programme Français Langue Maternelle (FLAM)²¹⁸ avec une aide du gouvernement français. Leur enfant grandissant, ces parents d'élèves ont commencé à prospecter les écoles pouvant accueillir un programme bilingue. Une directrice d'école intéressée par l'idée a accepté, convaincu le DOE (*Department of Education*), contacté l'ambassade et tout semblait en place pour ouvrir un site bilingue au sein d'une école primaire publique de New York dès la rentrée 2007. En mars 2006, la directrice se rétracte. Les parents ne voulant abandonner, reprirent les recherches. Ce sont encore eux qui prennent les initiatives. Finalement ils pensèrent à contacter la nouvelle directrice de l'école dans laquelle étaient scolarisés leurs enfants, ce qu'ils n'avaient pas fait auparavant car cette école qui n'était pas particulièrement réputée. Une des deux mères impliquées dans cette démarche témoigne dans un entretien du 10 février 2016 :

elle [sa collègue] était là, mince euh qu'est-ce que je fais euh on a l'autorisation du doe [Department of Education] elle croyait vachement au programme euh (.)

²¹⁷ AFP (2013) *“There's room for 35 French DLP in New York. The French population of New York is growing up by 5% every year since 2010”*. « Il y a de la place pour 35 Programmes dual language français à New York. La population française de New York croît de 5% par an depuis 2010. »

²¹⁸ « Initié en 2001 par le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE), à l'initiative d'élus représentant les Français établis hors de France, le dispositif FLAM (Français Langue Maternelle) vise à soutenir des associations qui proposent à des enfants français établis à l'étranger, dans un contexte extrascolaire, des activités permettant de conserver la pratique du français en tant que langue maternelle et le contact avec les cultures française et francophones. Les associations peuvent ainsi bénéficier de subventions d'appui au fonctionnement au démarrage de leur projet, de subventions pour l'organisation de regroupements régionaux d'associations FLAM, ainsi que d'une formation annuelle en France à destination de leurs intervenants.

Plus de 150 associations dans près de 40 pays ont été subventionnées depuis la mise en place du dispositif. L'opérateur désigné par le MEAE pour la gestion administrative du dispositif FLAM est l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE). » citation du site <http://www.associations-flam.fr/> consulté le 09/12/2017.

on discutait des écoles et puis ben moi je dis ben pourquoi pas **École B** ((nom anonymisé de l'école observée)) elle dit j'y ai pensé mais tu crois que ça a du sens euh et euh (.) je dis ben écoute j'en sais rien si t'y penses euh à l'époque **École B** n'était pas particulièrement réputée euh y'avait **École C** ((anonymisé)) qui était là euh qui était très réputée, **École K** ((anonymisé)) qui était aussi réputée [...] l'**École C** c'était le top (**Annexe 7** ; lignes 57-67).

La directrice, voyant dans cette proposition un nouvel attrait pour son école, a tout de suite accepté la proposition des parents d'élèves. En effet, cette directrice, voulait faire oublier la mauvaise image laissée par sa prédécesseure qui avait été soupçonnée de livrer des informations pendant des examens. De plus elle venait de l'**École C**, école très réputée, ce qui est central dans un contexte scolaire américain, où les écoles sont notées et dont la note joue un rôle considérable dans la dotation des subventions attribuées à l'école. La mère d'élève poursuit son témoignage :

On [...] va voir gladys ((nom anonymisé de la directrice)) ça devait être, chais pas, fin avril un truc comme ça deux mille euh (.) six, euh non attends deux mille sept, donc fin avril deux mille sept, on y va et puis euh (.) moi je dis à gladys en gros, je dis, ben écoute, c'est simple euh tu veux que ton école sois meilleure, t'as **École C** [...] qui est déjà vue comme la top école, **École K**, elle a euh un p'tit côté différent, une pédagogie et cetera euh (.) **École B**, elle a rien euh on, elle est un peu entre truc et je dis c'est un moyen d'avoir [...] une sorte de valeur ajoutée et de de différenciation, euh euh et puis après donc euh (.) gladys était assez, enfin moi personnellement j'étais assez épatée parce qu'on a eu ce meeting et euh à la fin du meeting gladys avait déjà (.), était déjà, ok je le fais, °h euh j'étais là ok ((sourit)) ça, ça va vite et: (.) (**Annexe 7** ; lignes 108 à 123).

Dans cet entretien, il est intéressant de noter que les mères d'élèves, allant rencontrer la directrice, sont conscientes, tout d'abord, de la mauvaise image dont jouit l'**École B**, et ensuite, des arguments à utiliser pour convaincre la directrice. La mère d'élève qui rapporte

l'entrevue, compare les différentes écoles, ce que fait la ville de New York en attribuant ses notes et sait qu'un site bilingue sera « une valeur ajoutée » et pourra « attirer » (Lindholm-Leary, 2001 : 87), ce qu'offre par exemple l'École K en ayant développé une pédagogie différente. Elle sait que cet argument va toucher la directrice. En effet, même si la carte scolaire prévaut à New York, les parents d'élèves, s'ils ne sont pas satisfaits de l'école dans laquelle sont scolarisés leurs enfants, quittent les écoles publiques et inscrivent ces derniers dans une école privée.

Après avoir posé plusieurs conditions, la directrice a proposé son établissement pour l'ouverture d'un site bilingue français-anglais. Elle a, de plus, été sensible à la problématique du bilinguisme, comme le raconte l'attaché d'éducation, dans la mesure où elle-même, de mère française, ne parle pas français, langue faisant pourtant partie du répertoire linguistique familial :

et c'est ((le programme d'éducation bilingue)) né euh d'une rencontre entre les parents et la directrice, qui se trouvait être elle-même française et qui d'ailleurs a, est française qui avait suivi sa famille euh quand elle avait cinq ans et il n'y avait pas de programme bilingue et du coup elle a perdu [...] du coup elle a perdu son français complètement [...] comPLEtment perdu son français parce que ses [...] parents lui parlaient anglais alors que sa mère [...] et donc quand elle a eu ce groupe de parents [...] dans son bureau pour lui demander ça [...] c'qui elle-même a lui a coûté son français, elle a dit oui tout de suite (Annexe 1 ; lignes 352 à 375).

On comprend ici, par ces exemples, le rôle de la société civile aux États-Unis dans la création d'un enseignement bilingue au sein d'une école publique monolingue, tout comme le pouvoir d'une langue comme le français dans ce contexte et de son image positive dans la société américaine. On remarque également le pouvoir d'action de personnes éduquées migrantes transnationales sur l'environnement de la société d'accueil, ce qui n'est bien évidemment pas le cas des migrants pauvres venant du Mexique de l'Amérique latine.

3.2.2.1.2 Le soutien des institutions éducatives américaines

Nous venons d'expliquer comment quelques parents d'élèves ont réussi à mettre en place le premier site bilingue français-anglais à New York. Mais pour qu'un site bilingue soit viable dans la durée, il faut tenir compte de la volonté des autorités éducatives responsables en place qui, à tous les niveaux, sont favorables ou non au développement de l'enseignement bilingue, du type d'enseignement choisi et le soutiennent ou pas. Ces autorités sont plurielles et incluent l'« *Office of Language Learners* », le DOE²¹⁹ et le directeur d'une école. Comme le rappelle l'attaché d'éducation français, les autorités étaient, à cette époque-là, favorables :

°h et puis après il y a une volonté d'la Ville de new york (.) donc ça c'est important on [...] nage dans le bon sens puisque [...] la ville veut également favoriser le bilinguisme, en tout cas l'enseignement de l'ANglais en amenant une autre langue et en proposant à des francophones d'autres groupes d'apprendre l'anglais par le biais de leur propre langue. c'est le bilinguisme dual language [...] qui fait que °h finalement le terrain est propice [...] à ce genre de programme c'est pas le cas partout malheureusement (Annexe 1 ; lignes 303-315).

Même si le but du DOE n'est pas le développement de l'apprentissage des langues mais toujours l'apprentissage de l'anglais, le soutien exprimé envers le modèle d'immersion réciproque a un effet bénéfique à la fois pour ces programmes et pour les enfants qui en profitent.

L'attaché d'éducation poursuit, à la question : « **quels sont vos rapports avec le ministère de l'éducation de la ville de new york ?** »

bon ben, [...] on se connaît, on sait qu'on existe, euh ils ont une politique claire et ils subventionnent également les NOUveaux programmes biLINGues. ils m'ont

²¹⁹ « Le Département de l'Éducation de la ville de New York (DOE) est le plus grand district scolaire des États-Unis, desservant 1,1 million d'élèves dans plus de 1 800 écoles. » <http://schools.nyc.gov/AboutUs/default.htm> consulté le 10/04/2018.

appelé ce matin ça c'était l'état de new york, ce matin (ben) [...] ils sont contents de VOIR qu'il y a un ENgouement pour les programmes français bilingues °h et euh:: oui on essaie de travailler ensemble °h on n'a jamais réussi à faire plus que ça quoi [...] on s'côtoie, on s'respecte mais on travaille pas plus en Collaboration, y'a PAS [...] une ÉNORme envie côté américain à faire de la coopération éducative avec un gouvernement étranger SAUF quand y'a vraiment des urgences comme par exemple quand il leur faut des profs de MATH qu'ils vont aller chercher en inde par exemple (-) °h c'est le seul moment (**Annexe 1 ; lignes 321-336**).

Que ce soit la ville ou l'État de New York, ils soutiennent et encouragent les programmes bilingues en participant à leur financement parce qu'ils favorisent l'intégration des élèves francophones. De plus, ces programmes ont du succès et les résultats des élèves de ces programmes ont de meilleurs résultats aux tests d'état passés en *third grade* (équivalent du CE2) que les élèves des classes monolingues. Les écoles accueillant un programme bilingue ont vu leur note augmenter. (**Annexe 10 ; Progress report**).

Enfin, à la question : « **pourquoi est-ce que le [...] choix de ce modèle dual language et [...] pas d'autre modèle [...]** », il nous répond :

ça c'est complètement imposé par la ville de new york. (**Annexe 1 ; lignes 380-381**).

faut pas appeler ça immersion ou full immersion ou des trucs comme ça. °h comme ça s'fait dans d'autres états. ici c'est cinquante cinquante dual language c'est la règle, le reste c'est interdit. (**Annexe 1 ; lignes 390-394**).

La ville de New York soutient et participe au financement de trois types de programmes²²⁰, comme il est indiqué sur la page du site de la ville de New York :

²²⁰ The City provides educational services to students who speak a language other than English at home and are not yet proficient in English. If a school does not have a bilingual program, parents may select another school in the same school district that does have a program. English Language Learners (ELL) programs include:

La Ville offre des services éducatifs aux élèves qui parlent une langue autre que l'anglais à la maison et qui ne maîtrisent pas encore l'anglais. Si une école n'a pas de programme bilingue, les parents peuvent choisir une autre école du même district scolaire qui elle, a un programme.

Les programmes d'apprentissage de l'anglais (ELL) comprennent :

- Éducation bilingue de transition : L'enseignement est dispensé en deux langues. Plus la maîtrise de l'anglais augmente, plus le pourcentage d'instruction en anglais augmente.*
- Anglais langue seconde (English as a Second Language) : L'enseignement est en anglais avec un soutien en langue maternelle.*
- Immersion Réciproque : L'enseignement est dispensé à 50 % en anglais et à 50 % dans une autre langue. Le programme est conçu pour les élèves qui apprennent l'anglais (English Language Learners) et ceux qui maîtrisent l'anglais (English proficient).*

Ces programmes sont qualifiés de « haute qualité » par le maire de Blasio et de « rigoureux » par la Chancelière Carmen Fariña, deux acteurs très importants dans la sphère éducative qui, de par leur expérience personnelle, ont leur désir d'afficher des valeurs d'inclusion :

Nous sommes une ville d'immigrants qui est plus puissante en raison de nos différentes cultures et langues ", a déclaré le maire Bill de Blasio. "Cette expansion bilingue permettra d'offrir à des milliers d'élèves de plus des programmes de haute qualité, et envoie un message clair que nous accueillons toutes les familles dans notre système scolaire.

- Transitional Bilingual Education: Instruction is in two languages. As English proficiency increases, the percentage of instruction in English increases.

- English as a Second Language (ESL): Instruction is in English with native language support.

- Dual Language: Instruction is 50 percent in English, 50 percent in another language. The program is designed for ELL and English proficient students. In <http://www1.nyc.gov/nyc->

"En tant qu'Américaine de première génération et ancienne apprenante d'anglais, je connais de première main les nombreux avantages d'être bilingue, et cette expansion exposera beaucoup plus d'élèves dans les écoles de notre ville à plusieurs langues", a déclaré la Chancelière Carmen Fariña. "Nous avons fait des progrès essentiels pour les élèves ELL et bilingues, et ces programmes rigoureux établiront une voie vers la réussite à long terme des élèves tout en amenant les parents en classe de nouvelles façons."²²¹

Même si les autorités de New York aident les programmes bilingues français-anglais comme nous venons de le voir, il existe des limites qui peuvent avoir de réelles conséquences sur la pérennité des sites. Car les autorités éducatives américaines ont aussi leur mot à dire quant au recrutement du personnel enseignant dans ces filières bilingues, comme l'explique l'attaché d'éducation :

donc c'est une vraie galère, c'est une vraie galère [...] comme oui [...] parce que l'état de new york ne nous fait PAS d'caDEAU et il ne nous laisse pas recruter des profs de france ou du canada ou autre en tout cas des gens qui viendraient (-) enseigner c'est qui est Terrible, qui est dommage surtout parce que euh des candidats y'en a pas beaucoup [...] oui il pourrait y'avoir vraiment beaucoup d'candidats. °h euh mais il faut vraiment avoir euh passé par la certification de l'état de new york, il faut passer par l'extension bilingue en plus et il faut parler très bien français et il faut

resources/service/1617/english-language-learners-ell-and-bilingual-education-services; site consulté le 08/05/2018.

²²¹ "We are a City of immigrants that is stronger because of our different cultures and languages," said Mayor Bill de Blasio. "This bilingual expansion will provide thousands more students with high-quality programs, and sends a clear message that we welcome all families in our school system."

"As a first-generation American and former English Language Learner, I know firsthand the many benefits of being bilingual, and this expansion will expose many more students in our City's schools to multiple languages," said Schools Chancellor Carmen Fariña. "We've made essential strides for ELL and bilingual students, and these rigorous programs will establish a path to long-term student success while bringing parents to the classroom in new ways." <http://schools.nyc.gov/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/2016-2017/BilingualExpansion.htm> ; site consulté le 08/05/2018.

aussi avoir ses papiers. donc ça fait quatre critères qui font que on (-) il faut qu'on trouve les gens ici et et rien d'autre. (-) donc j'esPEre on y'arrive, on y'arrive mais ça devient vraiment compliqué. quand on a commencé il y avait un prof euh en deux mille sept main'ant y'en a une cinquantaine. (**Annexe 1** ; lignes 441-462).

Ces quatre contraintes, (certification de l'État de New York, extension bilingue (présentée en **3.2.2.1.3**), bien parler anglais et avoir des papiers en règle permettant de travailler), imposées par les autorités new-yorkaises représentent somme toute des critères légitimes, même si le recrutement des enseignants bilingues reste un point sensible, ce qui est d'ailleurs souvent le cas dans les pays où un tel enseignement est mis en œuvre. Ainsi en Alsace, il manque chaque année des enseignants pour assurer la partie allemande du programme. Élisabeth Chalier²²², enseignante et créatrice du site soulève plusieurs problèmes qui mettent en danger, selon elle, la pérennité des programmes : premièrement, il y a un manque d'enseignants, comme nous l'avons évoqué précédemment, deuxièmement, le recrutement n'est pas efficace et de nombreux enseignants n'ont pas le niveau requis, soit sur le plan pédagogique et didactique, soit ils n'ont pas les compétences en français et troisièmement, l'ambassade, par l'intermédiaire de son attaché continue d'ouvrir des sites alors qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants.

Aux contraintes imposées pour le recrutement des enseignants vient s'ajouter une autre contrainte qui concerne cette fois-ci le recrutement des élèves. L'État de New York impose certaines réglementations aux programmes d'immersion réciproques, notamment concernant le nombre d'élèves « apprenants d'anglais ». Les écoles reçoivent un financement pas élève « apprenant d'anglais » et sont régulièrement inspectées.

°h euh voilà les cinquante cinquante et ils font: ce qu'ils ont fait [...] avec **École H** je veux dire des inspections des programmes pour voir s'il y a assez d'apprenants d'anglais **puisque cet argent c'est du title three** et le **title three c'est attribué à des apprenants d'anglais** °h nous on a BEaucoup d'apprenants

²²² anonymisé

d'anglais en grande section puis on a de la chance (.) <<rires>ils> maîtrisent l'anglais très rapidement grâce au programme bilingue donc petit à petit on a moins °h mais on a beaucoup de nouveaux arrivants qui arrivent plus tard qui renflouent les classes °h donc cette année j'ai trois enfants qui trois élèves qui °h au niveau c m 2 ((CM2)) sont apprenants en anglais. J'ai aussi euh une dizaine d'enfants qui sont des (.) °h euh ce qu'on appelle des former l=ça veut dire ils sont des anciens apprenants d'anglais ils sont toujours en train d'apprendre l'anglais parce que ça prend quand même sept à dix ans (**Annexe 2 ; lignes 761-776**)

Nous voyons donc que le rôle des autorités éducatives américaines est primordial et a de réelles incidences sur les programmes. Le financement des programmes dépend de règles auxquelles doivent se plier les directrices d'école. Il arrive que certaines écoles ne respectent pas ces règles et rencontrent, alors, des difficultés de financement.

3.2.2.1.3 Le soutien des institutions éducatives françaises

Les institutions françaises jouent, elles-aussi, un rôle important dans le développement et le maintien des sites bilingues français-anglais. Mais c'est surtout grâce à l'engagement d'une personne, comme nous l'avons vu ci-dessus, à savoir de son attaché d'éducation, que de nombreuses actions sont menées et aboutissent au soutien de ces programmes bilingues français-anglais (*crowdfunding*, soirées concerts, expositions... voir ci-dessus). Ce dernier n'est pas seulement un acteur qui négocie entre la ville et l'ambassade, il est un maillon essentiel dans une chaîne d'acteurs qui rendent le projet possible. En poste depuis 2001, il explique son rôle et comment celui-ci a évolué (28/10/2013) :

j'travailleur beaucoup aussi avec les professeurs euh américains qui enseignent [...] le français langue étrangère (-) mais euh j'ai un peu délaissé ce public-là pour me concentrer sur la révolution bilingue (-) ce qu'il euh=je crois qu'il y a [...] une renaissance par les petites classes qui est intéressante à mener en tout cas (-) comparé [...] à un enseignement du français langue étrangère qui lui est un peu en train

de battre de l'aile et [...] d'ailleurs très mal considéré aux états-unis, le français langue étrangère justement les gens s'demandent ici euh si le français est encore une langue qu'on enseigne [...] vraiment (Annexe 1 ; lignes 94 à 106).

Comme je l'ai expliqué dans la partie 3.2.2.1.2, le choix a été clairement fait par l'État de New York d'un soutien à l'enseignement bilingue immersion réciproque plutôt que pour un enseignement extensif qui n'a plus grande place aux USA. Puis il poursuit, parlant de ses responsabilités concernant l'enseignement du français :

bon [...] elle est au cœur de [...] mon travail, euh j'étais directeur d'une école bilingue à boston avant de venir ici et puis donc euh petit à p'tit je me suis investi dans [...] le bilinguisme et l'éducation bilingue et j'ai embarqué avec moi toute l'ambassade (-), maintenant euh après toutes ces années, euh: c'est devenu euh mon activité principale et [...] les gens m'appellent de partout pour essayer de faire la même chose dans [...] leur ville, [...] il y a dix consulats aux états-unis (Annexe 1 ; lignes 61-71).

Cet exemple illustre l'engagement fort d'une personne particulière, engagement au niveau individuel mais aussi au niveau institutionnel puisqu'il représente les institutions françaises à l'étranger, même s'il doit avant tout convaincre aussi le personnel de l'ambassade que l'enseignement bilingue est non seulement un choix important pour le maintien du français pour les familles françaises, mais aussi pour son apprentissage par des enfants new yorkais (le programme d'immersion réciproque implique la présence de 50% d'enfants anglophones dans les classes). Les autorités françaises participent activement et concrètement au développement et au maintien des programmes immersion réciproque à de nombreux niveaux. Elles financent des livres en français pour les classes, comme l'explique l'attaché :

c'est comme ça que [...] ça s'est commencé et moi chuis arrivé avec mes bouquins: j'ai acheté des bouquins et l'école a acheté des bouquins °h puis voilà (-) c'est tout (Annexe 1 ; lignes 763-765).

Les autorités françaises ont également créé une bourse pour les étudiants s'engageant

après leurs études universitaires à enseigner en classe bilingue, pour financer « l’extension bilingue », (année supplémentaire obligatoire pour enseigner dans un programme bilingue²²³), elles participent au financement de séjours linguistiques en France pour les enseignants en place désirant améliorer ou maintenir leurs compétences linguistiques. Mais n’ayant que très peu d’argent du gouvernement français, c’est toujours lui, l’attaché d’éducation français, qui se bat pour lever des fonds. Il organise toutes sortes d’événements comme des soirées concerts, des expositions, et cetera. Il a recours à des levées de fond (*crowdfundings*) qui lui ont permis de récolter beaucoup d’argent qu’il investit par exemple dans l’attribution des bourses dont nous avons parlé ci-dessus²²⁴. Voici ce qui est écrit sur le site des services culturels de l’Ambassade de France aux États-Unis :

En 2013, une campagne de collecte de fonds de 2,8 millions de dollars a été lancée qui concerne 7000 enfants au cours des cinq prochaines années.

Le financement servira à créer de nouveaux programmes dans les régions « mal desservies » où vivent de nombreuses familles francophones et à renforcer les programmes existants.

À ce jour, 250 000 \$ ont été récoltés grâce à la générosité de particuliers, de fondations, de sociétés et d’institutions publiques.

²²³ L’enseignante à l’origine du programme indique, lors d’un entretien, qu’« [u]n master en enseignement bilingue français-anglais à Hunter College coûte \$18 000. » <https://france-amerique.com/fr/les-programmes-bilingues-un-financement-en-question/> site consulté le 08/05/2018.

²²⁴ Where do contributions go?

1) Expanding the French Dual Language Program to more schools. By opening to more schools that do not yet have programs, we can create a strong impact for the ever-growing number of francophone and francophile families and communities in New York City.

2) Attracting great teachers. We will provide grants for teachers to become qualified and certified in bilingual education. This guarantees a larger pool of qualified teachers to match the expansion of dual language programs.

3) The purchase of French books. All dual language programs need a steady stream of new French books and resources, and require the purchase of large quantities of specific books. (*Bring Bilingual Education to children in NYC Public Schools!* 09/12/2014, Fabrice Jaumont, <http://frenchlanguagek12.org/3502-bring-bilingual-education-children-nyc-public-schools> site consulté le 27/06/2018).

*Ces fonds soutiennent actuellement 11 écoles participantes.*²²⁵

Il organise enfin, régulièrement, des réunions d'informations dans les écoles pour convaincre de nouveaux parents à inscrire leur enfant dans un site bilingue. Il présente le modèle dans les universités, a même écrit un livre²²⁶. « *Je suis [...] devenu un activiste !* », dit-il lors d'un entretien²²⁷. On est donc ici en présence d'un individu engagé dont le combat pour l'enseignement bilingue franco-anglais fait partie de ses missions professionnelles au sein de l'Ambassade de France. Il est donc reconnu comme un acteur légitime par le Ministère de la ville de New York et par les écoles dans lesquelles il intervient, auprès des enseignants et des parents et au sein de son ambassade.

3.2.2.1.4 L'université et la formation des enseignants bilingues

À New York, l'université joue un rôle fondamental dans la formation et l'accompagnement des futurs enseignants en filière bilingue. De nombreuses universités proposent un enseignement délivrant une certification appelée *Bilingual Extension* exigée par le ministère de l'éducation (DOE, *Department Of Education*), pour tous les enseignants désirant exercer dans un programme bilingue. Même si ces enseignants sont encore en majorité des personnes se dédiant à enseigner dans un site d'immersion réciproque anglo-espagnol, à tel point que certains cours se déroulent parfois même en espagnol, de nouvelles langues apparaissent. Chaque université a ses exigences propres et propose son programme de formation bilingue : par exemple ne serait-ce que pour la ville de New York, nous pouvons nommer les établissements suivants privés : Columbia University, Fordham University, Pace University, NYU Steinhardt entre autres et publics : les différents départements de l'université publique City University of New York (CUNY) (notamment Hunter College, Queens College, The City College of New York).

²²⁵ *In 2013, a campaign was launched to raise \$ 2.8 million and reach 7,000 children within the next five years. Funding will go directly to develop new programs in underserved areas where many francophone families live and to bolster the existing programs.*

To date, \$250,000 has been raised thanks to generous individuals, foundations, corporations and public institutions. These funds currently support 11 participating schools. (idem).

²²⁶ [The Bilingual Revolution: A way to the future of dual language education](#)

²²⁷ <https://france-amerique.com/fr/les-programmes-bilingues-un-financement-en-question/> site consulté le 08/05/2018.

Je ne développerai ici que deux exemples d'institutions éducatives formant les enseignants à New York City : Hunter College, Queens College, deux départements de CUNY, qui ont un lien direct avec mon terrain de recherche. Hunter College²²⁸ a ouvert son premier programme en éducation bilingue en 1983 pour les futurs enseignants se préparant à enseigner dans un site anglais-espagnol. Depuis le boom des programmes bilingues d'immersion réciproque, Hunter College offre des programmes bilingues pour enseigner dans trois langues : espagnol-anglais, chinois-anglais et français-anglais.

Concernant les cours d'éducation bilingue spécifiques français, cette université propose à la fois un master en sciences de l'éducation ainsi qu'une certification bilingue. La première enseignante à enseigner dans l'école dans laquelle s'est déroulée mes travaux, Élisabeth Chalier, après avoir développé le projet pédagogique et influencé à la fois l'école et tous les programmes français-anglais de New York, a enseigné deux ans dans ce master, à l'époque de mes recherches. De même, l'enseignante du *first grade* y a suivi et obtenu le master éducation.

Les deux enseignantes enseignant le français dans les classes que j'ai observées, ont fait leur certification bilingue à Queens College. Il leur a été demandé entre autres, avant de suivre le programme pour la certification bilingue²²⁹, une certification d'enseignement général (le master éducation), une certification prouvant une compétence dans une langue autre que l'anglais et la rédaction d'un essai expliquant leurs motivations à devenir un enseignant bilingue.

La formation bilingue est proposée, actuellement, pour l'enseignement bilingue anglais et cinq langues : l'espagnol, le chinois, le coréen, le français et le russe mais les étudiants parlant d'autres langues sont aussi invités à s'inscrire. Les cours dispensés à Queens College incorporent à la fois la théorie et la pratique. Les étudiants sont confrontés à la théorie de manière approfondie dans le cours sur « *les fondements de l'éducation bilingue et du bilinguisme*²³⁰ ». Ce cours de trois heures hebdomadaires pour un semestre (15 semaines) « *examine le contexte philosophique et historique de l'éducation bilingue. Les*

²²⁸ <https://education.hunter.cuny.edu/admissions/graduate-programs/bilingual-education/bilingual-early-childhood-education/> site consulté le 27/06/2018.

²²⁹ http://www.qc.cuny.edu/admissions/graduate/Pages/Bilingual_Education_Advanced_Certificate_Program.aspx site consulté le 27/06/2018.

²³⁰ "Foundations of bilingual education and bilingualism"

étudiants discutent, à la lumière de la recherche spécialisée dans le domaine, les programmes, les modèles, les habitudes en vigueur en explorant les aspects sociologiques et politiques de l'éducation bilingue. Un soin particulier est apporté à l'analyse de la recherche dans l'acquisition des langues, notamment la langue seconde et dans l'enseignement des matières en langue seconde. »²³¹ Dans le cours de trois heures hebdomadaires (toujours pour un semestre) consacré au « *développement du langage et de la littératie dans la langue parlée à la maison*²³² » (*home language*), les étudiants doivent effectuer vingt heures d'observation sur le terrain. Ce cours présente « *les caractéristiques des « language arts »*²³³ *en langue seconde dans la classe bilingue et le développement et l'évaluation de la littératie en langue seconde. Les participants apprennent et mettent en pratique différentes méthodologies pour étudier le rôle du langage et des langues dans l'apprentissage de toutes les disciplines. Ils développent des aptitudes à l'analyse et à la création d'outils pédagogiques pour l'enseignement de matières en langue seconde et élaborent des techniques pour évaluer les programmes des « language arts » existant dans le domaine.* »

Un autre cours intitulé « *Instruction et évaluation dans les domaines de contenu pour les apprenants bilingues*²³⁴ » (trois heures hebdomadaires) concerne l'évaluation. Là aussi, sur l'ensemble des heures, quinze heures sont dévolues au terrain.

« *Les participants développent des compétences pour évaluer et créer du matériel pédagogique servant à enseigner aux élèves apprenant une nouvelle langue et dans cette nouvelle langue.* » « *Le cours se concentre sur l'étude, l'analyse, l'application et la création de stratégies pédagogiques appropriées à la classe pour enseigner des matières aux élèves parlant la langue autre que l'anglais.* » Deux autres matières sont obligatoires pour

²³¹ This course examines the philosophy, rationale, and historical background of bilingual education. By using information provided by research in the field, participants will discuss the programs, models, and trends while exploring the sociological and political aspects of bilingual education. Special emphasis is placed on the analysis of the research in first and second language acquisition as well as the study of strategies to develop the first language and acquire a second language through the content areas. (Site de CUNY, voir le lien note en bas de page N°229)

²³² "Developing language and literacy in the home language"

²³³ Les « language arts » comprennent, selon l'International Council of Teachers of English (« Conseil international des professeurs d'anglais »), cinq éléments principaux, à savoir la lecture, l'écriture, la parole, l'écoute et la littératie visuelle.

²³⁴ "Instruction and assessment across the content areas for bilingual learners"

l'obtention de la certification bilingue : le cours de « *linguistique éducative et psycholinguistique*²³⁵ », orienté plus particulièrement sur la théorie et le cours de « *pratiques pédagogiques en classe multilingue*²³⁶ », qui comme son nom l'indique est centré sur la pratique et prévoit aussi un stage de quinze heures sur le terrain.

Lors des différents stages, qui comptent au total cinquante heures d'observation dans une classe, les étudiants doivent effectuer des tâches précises d'observation et de réflexion. Il faut préciser qu'il s'agit d'étudiants qui ont déjà validé leur cursus d'études destiné à l'enseignement. Ils ont donc effectué au minimum un semestre complet sur le terrain (*student teaching*), à raison de cinq jours par semaine de 8h à 15h pendant quinze semaines et désirent enseigner dans une classe bilingue. Ils doivent donc reprendre leurs études pendant un an afin d'obtenir la certification bilingue exigée par le DOE, ce qui montre une forme d'engagement supplémentaire dans cette voie par rapport à l'enseignement en filières monolingues.

3.2.2.2 Les acteurs dans l'école

3.2.2.2.1 La direction : « principal and vice-principal or assistant principal » et le conseil d'école (PTA)

Avant de poursuivre, il est important d'expliquer que les fonctions attribuées aux directeurs ne sont pas du tout les mêmes les trois contextes que je connais, la France, les États-Unis et j'y reviendrai plus tard, l'Allemagne, ce qui change radicalement la nature des rapports entre ceux-ci et les enseignants, ainsi qu'avec les parents d'élèves.

À New York, les directeurs et directeurs adjoints sont responsables du fonctionnement administratif de l'école ainsi que du projet éducatif en collaboration avec les enseignants. L'école reçoit de l'argent de l'état de New York ainsi que de l'argent de la ville de New York et le budget est géré au niveau de l'école, comme l'explique la directrice adjointe dans un entretien :

²³⁵ "Educational linguistics and psycholinguistics"

²³⁶ "Pedagogical practices in the multilingual classroom"

alors euh nous recevons de l'argent de l'état et de l'argent de la ville pour le fonctionnement de l'école-
 °h euh nous avons une équipe de parents d'enseignants et de nous les deux directrices qui s'appelle SLT qui est le **school leadership team** et euh la fonction du SLT c'est vraiment de prendre de se fixer des objectifs pour l'école qui s'appellent euh (.) school improvement plan et puis c'est de là qu'on [...] fixe les objectifs et on s'assure que notre budget reflète ces objectifs. alors qu'on dépense l'argent qu'on a pour atteindre ces buts précis qu'on fixe ensemble avec une équipe de parents d'enseignants et bien sûr nous. euh ça c'est je pense que ça c'est différent euh par rapport à vous {13 :23} (**Annexe 3** ; lignes 94 à 105)

Une autre institution, le PTA (*Parent teacher Association*), équivalent du conseil d'école, est composé du SLT (*School Leadership Team*), mais aussi d'autres parents d'élèves ainsi que des enseignants dont le rôle est de lever des fonds qui serviront à financer les activités extrascolaires de l'école, comme les cours de danse de salon qui ont lieu à **École B**.

C'est l'école qui recrute ses enseignants propres, les rémunère et peut les révoquer s'ils ne conviennent pas. La direction inspecte et note les enseignants et constitue donc une réelle hiérarchie.

[En ce qui concerne le programme d'enseignement bilingue d'immersion réciproque], l'école peut obtenir vingt mille dollars [...] de la ville du département de l'éducation pour préparer son programme, ensuite l'école doit trouver son prof ça c'est son budget [...] de t'te façon [...] c'est l'école qui gère les salaires [...] qui gère le recrutement des enseignants.²³⁷

L'école prend également des décisions quant aux déclinaisons du modèle dans les classes, par exemple dans l'école observée, le choix du modèle un enseignant/deux langues dans les petites classes « pour des raisons affectives », « de facilité avec les

²³⁷ (**Annexe 1** ; lignes 746 -753)

petits pour qu'ils [...] s'acclimatent à leur maîtresse plus facilement »²³⁸ et le modèle un enseignant/une langue, côte à côte en respectant le principe de la stricte séparation des langues.

La directrice adjointe de l'école observée connaît bien le fonctionnement du site bilingue d'immersion réciproque dans la mesure où elle a, dans un premier temps, enseigné dans le programme comme elle l'explique :

j'ai rencontré élisabeth²³⁹ à une conférence bilingue et elle m'a dit que il y avait ce programme et qu'on enseignait en français et en anglais j'ai dit oh:: j'aimerais bien enseigner en français et c'est comme ça qu'on s'est connues chuis venue euh j'ai passé une entrevue et puis bon me voilà °h j'ai enseigné ici **pendant deux ans le côté français au CM1.** et euh ensuite euh la directrice m'a approchée [...] j'ai [...] euh j'ai une maîtrise en littératie de city university of new york et j'ai une deuxième maîtrise en administration supervision de fordham et alors la directrice m'a approchée et m'a dit est-ce que tu serais intéressée de prendre un poste comme adjointe et j'ai dit oui d'accord et et me voici ((rires)) (**Annexe 3 ; lignes 28 à 40**)

La direction, même si elle doit maintenant suivre les objectifs nationaux du « *Common Core* », choisit aussi les programmes ainsi que les ouvrages pédagogiques des enseignants. C'est donc la direction, avec l'enseignante qui a participé à la mise en place du programme, qui a choisi par exemple le programme de littératie monolingue de Teachers College : *Reading and Writing Project* (nommé par les enseignants : TC) qu'utilisera toute l'école (même les enseignants des classes bilingues qui l'adapteront (voir **3.2.3.2**).

[...] au début du programme ils ont décidé de faire °h la=ce qu'on appelle la bilittératie euh séquentielle euh en grande section une seule langue, c'était aussi

²³⁸ (**Annexe 1 ; lignes 408 à 409**)

²³⁹ Prénom anonymisé.

après CE2 euh on commence à lire dans les deux langues
(Annexe 6 ; lignes 334-337)

L'enseignante précise que chaque école décide pour son école et l'on voit ici illustrée, l'autonomie dont dispose les écoles pour mettre en œuvre de nouveaux dispositifs d'enseignement, si l'on compare à l'école française.

Au *third grade*, équivalent du CE2 français, les élèves passent des tests standardisés d'état, en anglais et en mathématiques, qu'ils devront effectuer en langue anglaise. Le résultat de ces tests a une réelle répercussion sur l'école, qui se voit attribuer une note.²⁴⁰ Cette note détermine l'allocation des fonds donnés à l'école par l'état et la ville. Elle est publiée donc connue de tous, notamment des parents d'élèves, qui peuvent retirer leur enfant de l'école si la note obtenue est mauvaise. Dans l'École B, les élèves du programme bilingue réussissent bien aux tests, comme je l'ai évoqué précédemment, ce qui contribue à son succès, le nombre des élèves croissant régulièrement au point que les places manquent dans le programme, l'école devant tirer les élèves au sort avant d'intégrer le programme bilingue. Sur les 956 élèves, pour l'année scolaire 2013-2014, 330 sont dans le programme bilingue.

Dans les huit écoles proposant un programme bilingue français-anglais, à ce moment-là, il est très important de souligner que les directeurs ne souhaitent pas que les élèves des programmes bilingues se distinguent des élèves des programmes monolingues, afin de ne pas susciter de conflits entre les parents des enfants inscrits dans la voie monolingue ou celle des enseignants des classes monolingues, ce qui est quelquefois difficile et empêche une marge de manœuvre indispensable à la bonne marche du programme. Les classes bilingues ne peuvent donc bénéficier de projets, sorties ou spectacles dont ne disposeraient pas les classes monolingues. Il est important de noter que, depuis 2011, quarante-cinq États des USA ont ratifié et mis en place un curriculum commun à tout le pays, appelé *Common Core State Standards*, ce qui était nouveau pour un pays comme les États-Unis et qui concerne les objectifs pédagogiques de toutes les matières de la

²⁴⁰ The NYC Progress Report was the main accountability tool used by the New York City Department of Education from 2007 through 2013. Progress Reports graded each school with an A, B, C, D, or F and were based on student progress (60%), student performance (25%), and school environment (15%). Progress Reports were developed for most schools, including early childhood, elementary, middle, and high schools. <http://schools.nyc.gov/SchoolPortals/15/K058/AboutUs/Statistics/default.htm> consulté le 10/12/2017.

maternelle au baccalauréat.

Mais enfin et surtout, la direction choisit les élèves qui vont pouvoir intégrer ou non le programme. J'ai déjà nommé quelques critères comme le fait d'avoir un frère ou une sœur dans l'école, voire dans le programme ; un test ou entretien avec les élèves pour déterminer le « niveau de langue » et un tirage au sort si le nombre de places ne correspond pas à la demande et est insuffisant par rapport aux demandes. Un autre critère n'est pas évoqué dans les entretiens avec la directrice adjointe ou avec les enseignantes du *first* ou du *third grade*, c'est la définition du critère de « francophone » utilisé dans l'école. Élisabeth Chalier donne une explication :

il FAUT: qu'on ait des enfants qui sont FRANcophones et qui sont des apprenants d'anglais **c'est-à-dire ils parlent VRaiment pratiquement que français à la maison** [...] mais nous on peut pas faire 90/10 °h nous on n'a pas cette flexibilité-là au niveau de l'état parce que nos enfants qui sont **apprenants d'anglais** qui sont Obligés d'être dans ce programme donc pour qu'on puisse l'ouvrir °h ils doivent recevoir au moins trois cent soixante minutes d'anglais ou s'ils sont euh débutants ou cent quatre-vingt minutes d'anglais s'ils sont au niveau intermédiaire. °h quand un enfant entre en grande section (.) et ben souvent il a été chez maman pendant tout ce temps-là °h et maman lui a parlé en français en français en franfranfranfran en français il arrive °h et il ne parle pas très très bien en anglais et donc il est apprenant d'anglais et au niveau débutant ça veut dire qu'il doit recevoir trois cent soixante minutes de f=d'anglais par semaine c'est Enorme °h et : on n'arrive pas à faire six heures euh d'anglais comme ça [euh (**Annexe 2** ; lignes 812-815/850-864)]

Comme le dit Streb (2016a : 16) concernant son étude en Allemagne et qui sera valable aussi pour le contexte francfortois que je présenterai dans un second temps, il faut faire attention aux mots que l'on utilise. Qu'entend-on par étranger, immigré, personnes issues de la migration ? :

Les données statistiques sur la migration vers l'Allemagne sont néanmoins pertinentes - par exemple, ainsi la nationalité ne peut pas être directement mise en lien avec les ressources linguistiques, ce qui est encore souvent fait, en particulier par les institutions. L'exemple de l'école primaire, qui est au cœur de ce travail, montre que les passeports et la nationalité sont une condition importante pour être classé comme "italien" et donc aussi pour l'admission dans l'école. A cet égard, les chiffres officiels disent quelque chose sur ce qui serait hypothétiquement considéré comme candidat à un tel projet d'école.²⁴¹

Pour conclure, dans cette école, nous pouvons dire que tous les responsables éducatifs soutiennent le programme bilingue et qu'il n'est pas ressenti comme source de conflit au sein de l'établissement.

3.2.2.2.2 Les enseignants

3.2.2.2.2.1 Exemple de la créatrice du site

Les enseignants influencent également le programme. Prenons par exemple l'enseignante qui a enseigné dans la première classe du programme, Élisabeth Chalier. Elle a pris certaines décisions qui sont toujours, en 2018, actuelles alors qu'elle-même n'enseigne plus dans l'école. Elle explique son implication et les décisions qu'elle a prises lors de la création du programme. Elle raconte tout d'abord sa rencontre avec la directrice et son recrutement :

je lui ai présenté ce que j'avais fait euh dans la thèse euh pour ma maîtrise c'était un travail sur justement la création d'un programme bilingue et euh donc **j'avais euh élaboré tout le programme de euh euh**

²⁴¹ *Statistische Werte über Migration nach Deutschland sind dennoch relevant – so kann zwar von Nationalität nicht unmittelbar auf sprachliche Ressourcen geschlossen werden, es wird aber dennoch häufig getan, insbesondere von Institutionen. Am Beispiel der Grundschule, die im Zentrum dieser Arbeit steht, ist zu sehen, dass Pässe und Nationalität für die Einstufung als „Italienisch“ und dadurch auch für die Aufnahme an der Schule eine wichtige Eingangsvoraussetzung darstellen. Insofern sagen die offiziellen Zahlen etwas darüber aus, was für ein Bevölkerungsanteil hypothetisch als KandidatInnen für ein solches Schulprojekt gelten würden.*

de grande section de maternelle avec euh tout ce qu'on allait faire toutes les unités en fonction de quoi et cetera et cetera °h et euh gladys ((la directrice)) a dit bon ben c'est très bien puis elle m'a offert un: un job on était maintenant au mois de mai fallait recruter les enfants on a recruté donc on voulait une classe et une seule classe parce que gladys ne voulait pas avoir euh deux classes donc euh parce qu'elle voulait pas risquer que ça ne marche pas pour elle c'était vraiment prendre un risque. (**Annexe 2 ; lignes 51 à 61**)

Élisabeth a donc été recrutée sur le programme qu'elle avait élaboré pendant ses études, elle a ensuite participé au recrutement des élèves et décidé d'évaluer les élèves « francophones » :

on a commencé avec vingt-quatre élèves °h onze d'entre eux étaient francophones treize étaient anglophones. °h pourquoi uniquement onze parce qu'il y avait pas beaucoup de francophones à l'époque et les gens qui disaient qu'ils étaient francophones les (.) enfants savaient dire bonjour et ça s'arrêtait là °h ou même rien du tout °h donc euh j'avais (.) euh au tout départ **j'avais demandé à faire une évaluation quand même des francophones** parce que je savais que dans des écoles à manhattan °h on faisait passer des anglophones pour des hispanophones. °h et que du coup les hi=classes se retrouvaient avec quatre-vingt pour cent d'anglophones et vingt pour cent d'hispanophones °h et que c'ét=ça devient très difficile à gérer un programme °h d'immersion double dans ce cas-là parce que un programme d'immersion double euh c'est plus double si euh quatre-vingt pour cent de la population qui est d'une langue °h puis c'est plus partiel si [...] j'arrive pas à enseigner en fait dans la langue [...] cible °h donc on a travaillé ensemble sur (...) l'élaboration d'une petite évaluation de langue c'était très simple et on a recruté onze francophones pour les anglophones c'était différent °h 'ce qu'il y avait une telle demande y'avait trente-six euh euh trente-six familles qui étaient intéressées et donc on a fait une

loterie °h et **depuis ce moment-là euh depuis toujours maintenant il y a une évaluation pour les francophones une loterie pour les anglophones.** (Annexe 2 ; lignes 66 à 91)

Il est intéressant de voir comment elle a construit le programme, elle s'est servie de son expérience personnelle en tant qu'enfant, puis en tant qu'apprenante d'anglais aux USA et enfin de ce qu'elle a appris lors de ses études :

je me suis servie **de ce que je savais sur la recherche de l'enseignement bilingue** et sur **ce que j'avais vécu °h en tant que euh apprenante d'anglais aux états-unis** et aussi ce que **j'avais vécu en tant qu'enfant bilingue de retour en france** dans un °h euh à l'école active bilingue [...] à paris. donc j'ai utilisé tout ça: °h pour créer un programme euh où il y a une enseignante donc euh moi qui enseignait en français le matin en anglais l'après-midi avec tout mon groupe hétérogène °h euh donc j'enseignais le matin j'enseignais euh euh les routines du matin plus soit la lecture soit l'écriture. et l'après-midi j'enseignais l'autre partie donc si j'avais fait lecture le matin je faisais l'écriture l'après-midi °h et euh le: euh ce que j'avais aussi développé c'est que euh on sait d'après la recherche °h que (.) d'abord vient la compréhension orale ensuite [...] l'expression [...] orale et enfin la lecture et l'écriture (Annexe 2 ; lignes 154 ; 171)

Lorsqu'on analyse ce qu'elle dit dans l'entretien que j'ai mené avec elle, et le vocabulaire ainsi que les expressions qu'elle utilise lorsqu'elle parle du programme, nous trouvons :

C²⁴²: donc **j'ai fait** euh lecture en français pour les francophones lecture en anglais pour les anglophones et **j'ai décidé** que ça allait durer deux ans °h et que ensuite ils allaient apprendre à lire dans la langue seconde (lignes 185-188)

²⁴² C pour Créatrice du site ; I pour Intervieweuse.

TOME 1

j'ai pu faire tout ce que je voulais mais c'était une des **conditions** pour euh #00 :13 :22-5#

I : c'est toi qui a posé cette condition pour venir

C : oui pour venir **c'était ma condition.** parce que °h démarrer un programme °h dans le système public à new york j'avais vu et des réussites et des euh échecs totaux et **je n'étais pas prête à euh signer mon nom** sur euh un un un projet qui allait vraiment ne pas réussir (**Annexe 2 ; lignes 246-251**)

C'est elle qui a choisi la méthode de littératie qui n'a pas changé depuis :

C: **je le voulais** parce que ça **je savais** que ça marchait pourquoi parce que je sa=c'est utilisé au canada puis au canada ils sont °h numéro deux mondial en littératie °h comparé à la france ou les états-unis qui sont très très loin derrière et donc **je ne voulais surtout pas** m'éloigner de teachers college euh qui euh utilisait euh les livres nivelés **je voulais employer ce qui avait °h de Mieux** surtout si on savait que ça marchait ailleurs (**Annexe 2 ; lignes 265-272**))

Cette décision a des conséquences financières sur l'école car, entre temps, cette méthode n'est plus soutenue par la ville de New York :

C: maintenant dans la ville de new york les contraintes budgétaires sont telles qu'on ne=on n'a vraiment très très peu de flexibilité par rapport au type de programme qu'on peut mettre en place °h donc par exemple aucune des écoles avec lesquelles je travaille ne peut se payer teachers college °h qui coûte en moyenne **environ quarante-cinq soixante mille dollars** par an °h c'est plus euh c'est

I: **ça vous êtes obligés c'est un programme que vous Payez ?**

C: on paye oui **on paye pour faire pour obtenir leur programme et recevoir une formation euh continue de leur part vingt jours** °h ils viennent chez nous

et nous on va en plus **les profs vont à des conférences euh tous les: tous les six mois:** y'a des conférences on peut aller euh °h en fonction de nos expertises ou nos nos intérêts. ((Langue)) donc ces formations-là °h euh sont payantes maintenant à=enfin elles ont toujours été payantes mais la grosse différence c'est que avant °h **teachers college était REconnue** comme une des formations qui était **vraiment géniale** en lecture écriture °h et euh **à l'heure actuelle il n'y a que trois programmes qui sont reconnus au niveau primaire** °h euh **readygen** ((ReadyGen)) **expeditionary learning** et: euh (-) et: euh **core knowledge language arts** °h ces trois programmes-là: n'ont JAmAis été utilisés dans des contextes bilingues donc ils ne sont et et je travaille avec DEUX des programmes et ils ne sont pas du tout adaptables ou très peu °h donc y'a pas cette euh (moularité) qui existe avec euh avec teachers college. Teachers college avait été utilisé dans des programmes bilingues partout à new york °h et c'est très flexible dans le sens où ce qu'on enseigne ce sont des stratégies donc que je l'enseigne en français ou en anglais y'a pas de différence °h alors que si j'enseigne (.) un TExte et j'enseigne la LITérature d'un TExte c'est ancré dans une langue j'peux pas le faire dans une autre langue (**Annexe 2 ; lignes 524-555**)

Donc, même si l'enseignante ne travaille plus dans l'école et que le programme *Teachers College* n'est plus soutenu par la ville de New York et implique des dépenses énormes pour l'école (« environ quarante-cinq soixante mille dollars par an »), la décision qu'a prise Élisabeth n'est pas remise en cause après son départ. Pour la direction, cette méthode a fait ses preuves et elle est conservée. La directrice adjointe (D.A.NY) actuelle apprécie cette méthode, qui, de plus, a reçu l'aval de la directrice précédente (conseillée par Élisabeth):

euh alors TC a été choisi par la directrice précédente [...] c'est TC a de **beaucoup beaucoup d'avantages** euh

c'est un programme qui (.) je pense qui qui est très bien pour le développ=qui qui va **bien avec le développement de l'enfant** euh alors on demande les enfants de s'asseoir seulement pendant dix minutes pour une mini leçon c'est pas trop (**Annexe 3 ; lignes 577-583**)

3.2.2.2.2 Concertation

Les enseignants ont des heures de concertation et sont déchargés de manière hebdomadaire :

- à la fois avec leur binôme, c'est-à-dire que les deux enseignants qui se partagent deux classes se réunissent pour planifier leurs leçons,
- dans leur niveau de classe, par exemple tous les enseignants de « *first grade* » se voient une heure par semaine pour coordonner leur travail,
- ou par équipe, c'est-à-dire tous les enseignants monolingues ou tous les enseignants du site bilingue se réunissent.

Il est important de rappeler que les enseignants à New York sont qualifiés, ils ont une formation spécifique, ils ont des compétences en français et ils choisissent d'enseigner dans le programme d'immersion réciproque. On est donc devant un programme d'enseignement bilingue au sein d'une école soutenu par l'ensemble des acteurs éducatifs qui s'engagent dans cette forme d'enseignement par conviction.

3.2.2.2.3 Les associations de parents

Comme je l'ai expliqué précédemment, un groupe de parents français a créé en 2005 une association EFNI qui voulait, comme l'explique l'attaché de l'ambassade²⁴³,

au début créer un lycée (-) français public à new york. ça c'était l'idée de démarrage et puis après euh ils se sont tournés vers les programmes l'après-midi, du soutien en français pour tous ces enfants qui étaient dans les écoles publiques. (.) puis finalement euh p'tit à p'tit ça s'est transformé en dual language donc [...] l'efni [...] faisait des [...] réunions de

²⁴³ (**Annexe 1 ; {39:46} à {42:12},**)

Parents, [...] et c'est c'que je fais maint'nant. ils le font plus malheureusement ils devraient si je leur dis de [...] continuer à faire ce travail-là, c'est parce que c'est ces réunions-là qui déclenchent tout le temps [...] les meilleurs programmes (lignes 778-790)

Il poursuit :

°h et euh par contre ils se sont embarqués dans les after school et ça c'est un vrai borbier (.) l'organisation la GESTion [...] de cours l'après-midi, donc avant ils avaient jusqu'à DIX sites où l'après-midi les enfants [...] plusieurs écoles venaient suivre un soutien en français (-), main'ant ils sont à quatre ou cinq sites et ils ont un MAL de chien à tenir [...] ce sont des volontaires [...] qui gèrent euh l'inscription des enfants, les sites et le paiement des profs, le recrutement des profs bref ça [...] c'est très lourd à gérer pour une PEtite association (-) euh : mais voilà ça [...] a été déclencheur c'est une association qui a VRAIment permis de (-) de lancer de lancer cette révolution [...] vraiment clairement les parents et l'association de parents. °h et une autre association, [...] cette association s'est un petit peu scindé à une époque donc y'a tous ceux qui voulaient faire de l'after school, y'a tous ceux qui voulaient faire des classes bilingues, et y'a ceux qui voulaient faire un lycée et y'a ceux qui voulaient aussi une école. alors ceux qui voulaient faire un lycée sont partis créer l'école à charte²⁴⁴ de harlem chais pas [...] ça s'est éparpillé mais [...] c'est [...] le fruit de [...] ce groupe iNItial original euh originel et aujourd'hui

²⁴⁴ « charter schools ». « Une école à charte est une école publique gérée de façon indépendante et dotée d'une plus grande souplesse dans ses opérations, en échange d'une plus grande responsabilité en matière de performance. La " charte " qui établit chaque école est un contrat de performance détaillant la mission de l'école, le programme, les élèves desservis, les objectifs de performance et les méthodes d'évaluation. » <http://www.uncommonschools.org/our-approach/faq-what-is-charter-school> site consulté le 08/05/2018.

très clairement voilà quoi c'est c'est [...] ce réseau d'écoles y'en a huit (lignes 794-825)

Il y a une différence entre le programme d'immersion réciproque dans l'école (soutenu par les autorités éducatives de l'état et de la ville) et les cours supplémentaires en dehors de l'emploi du temps (non soutenus financièrement). Et l'on voit que sans le soutien d'autorités éducatives, il est difficile d'assurer la pérennité de cours supplémentaires.

Parallèlement à cela, les parents sont très actifs dans les écoles publiques new-yorkaises, surtout les parents des élèves engagés dans un programme d'immersion réciproque. À l'École B par exemple, une équipe de parents vient faire le ménage dans la classe de leur enfant, passer l'aspirateur ou nettoyer les tables, car seules les poubelles sont vidées, les couloirs lavés, les communs nettoyés par une entreprise de nettoyage privée. Les parents accompagnent les sorties de classe et participent aux activités lorsque les enseignants le leur demandent (confection de gâteaux, organisations de fêtes ou d'événements spéciaux au sein de l'école.

3.2.3 Politiques linguistiques éducatives dans la mise en œuvre du modèle bilingue réciproque à New York

3.2.3.1 Deux langues/un enseignant, deux langues/deux enseignants

Comme je l'ai évoqué auparavant, au moment de mon séjour dans cette école, une seule enseignante enseigne les deux langues dans la même classe, en grande section et au *first grade* (6-7 ans), et à partir du *second grade* (7-8 ans), ce sont deux enseignantes qui enseignent toutes les matières, chacune dans sa langue, dans deux salles différentes. Le modèle commence dès 5 ans, en *Kindergarten*. Après mon passage, il y a eu quelques changements. Dorénavant, même au *second grade*, une seule enseignante enseigne les deux langues dans la même classe et afin de préparer les élèves au rythme du *third grade*, l'alternance des langues se fait à la journée (un jour anglais, un jour français) et non à la demi-journée comme au *first grade*. Le modèle de répartition des enseignants dans les

classes est laissé au bon vouloir des écoles, c'est ainsi que les sept autres écoles du programme « French DLP » peuvent avoir un fonctionnement différent. Certaines ont décidé d'adopter le modèle deux enseignants/deux langues dès le *Kindergarten*. C'est dans le cinquième chapitre que j'analyserai, à la lumière d'exemples, les déclinaisons du modèle d'immersion réciproque.

3.2.3.2 L'enseignement de la lecture/écriture en deux langues ou quelle pédagogie de la bilittératie

À New York, les élèves apprennent à lire et à écrire en *Kindergarten*, c'est-à-dire dès l'âge de cinq, âge de la scolarité obligatoire dans cette ville.

Dans le site bilingue d'immersion réciproque observé, il est important de comprendre que les enfants sont répartis en deux catégories, les francophones inscrits en tant que tels dans le programme et les anglophones de même. L'enseignement de la lecture et de l'écriture est mené de manière séquentielle, (voir le chapitre 1, point 1.4.2), d'abord dans la langue de référence de l'élève, cette première année, puis durant le *first grade*, où ils commenceront plus tard à être exposés également à l'autre langue. Différentes activités de littératie sont alors proposées dans les deux langues : lors des moments de lecture à haute voix, de l'étude des sons, des poésies et de la lecture partagée. Ce n'est qu'en *second grade* (CE1) que les élèves commencent à faire de la lecture indépendante et à écrire dans les deux langues. Dans la classe suivante, le *third grade* que j'ai observé, la lecture et l'écriture sont enseignées dans les deux langues, ce que j'illustrerai à l'aide d'exemples dans le chapitre 5 consacré à l'analyse des données.

Les enseignants partent du principe que tout ne se transfère pas. L'enseignante de français du *third grade* observé explique comment est enseignée la littératie :

pour préparer [les élèves] à faire la transition aux deux langues l'année suivante, les enseignants étudient la phonologie dans les deux langues, parce que euh toutes les stratégies de lecture [...] les connaissances de lecture °h vont euh seront comment dire transférées à l'autre langue, °h la seule chose qu'ils ne transfèrent pas c'est le système phonétique. donc ça c'est quelque chose qu'on a besoin de [...] faire avec les élèves dans les deux langues. °h pour au

moins leur donner l'idée euh pour euh les introduire aux sons euh qui ne sont pas dans leur langue surtout euh les sons des [...] voyelles les voyelles doubles [...] (Annexe 6 ; lignes 276-284)

Les sons spécifiques sont donc travaillés dans les deux langues, même si chaque enfant est « alphabétisé », comme le dit l'enseignante, « dans sa langue ».

L'enseignante pense que la littératie séquentielle est positive car :

[elle permet aux enfants] de se concentrer sur une seule langue, surtout [...] les enfants qui ont quelque difficulté, [...] c'est bien d'avoir une bonne « fondation », comme une base dans une seule langue. (Annexe 6 ; ligne 417-423)

La méthode utilisée en littératie, le « *Reading and Writing Project* »²⁴⁵ (Calkins, 1986, 1987, 2013, 2016) a été choisie dès le début du programme par l'enseignante, créatrice du site, en accord avec la directrice. Ce programme a été créé et développé par l'institut pédagogique, « *Teachers College* » (TC) de l'université privée Columbia de New York. Cette méthode est basée sur un ensemble de livres de littérature de jeunesse qui ont été évalués en différents niveaux de difficultés de lecture. Les élèves sont régulièrement évalués en lecture, en français et en anglais. Les enseignantes évaluent chaque élève **individuellement**, de manière régulière et **dans chaque langue** pendant que les autres élèves lisent ou écrivent individuellement (*independent reading, independent writing*). L'élève lit un texte à haute voix et répond à des questions de compréhension. L'enseignante remplit les différents critères sur un feuillet appelé fiche d'appréciation du rendement suivie d'une fiche d'observation individualisée (Annexe 9). Les critères sont très nombreux et très précis, comme par exemple les compétences en lecture, l'aisance dans la lecture, les capacités d'analyse).

À la suite de l'évaluation, l'élève obtient une lettre indiquant son niveau de lecture et de compréhension allant de A à Z, comme on peut le voir dans le tableau suivant ; A correspondant à un niveau d'albums pour enfants lus en *Kindergarden* :

²⁴⁵ <https://readingandwritingproject.org/> site consulté le 27/06/2018.

Tableau 11 : correspondance entre niveaux de lecture et niveaux de classe recommandé

Niveau de classe recommandé	Niveau Fountas et Pinnell ²⁴⁶
K (Kindergarten) (6-7 ans)	A, B, C
1 (first grade)	C, D, E, F, G, H, I
2	I, J, K, L, M
3	M, N, O, P
4	P, Q, R, S
5	S, T, U, V
6	V, W, X, Y
7	Y, Z
8 et au-delà	Z

Lors de mon premier séjour, de septembre à décembre, la majorité des élèves avaient obtenu la lettre M, N, puis en fin d'année, lors de mon second séjour de mai à juillet, la lettre O, P. Cette évaluation, menée une fois par mois, montre combien l'évaluation des compétences de lecture prend une place importante dans cette école. Les enseignants y consacrent énormément de temps.

Je présente tout d'abord cette méthode au travers du regard de la directrice adjointe de l'école que j'ai interviewée le 22/11/2013. Celle-ci énumère les nombreux avantages qu'elle y voit :

euh alors TC a été choisi par la directrice précédente [...] TC a de beaucoup beaucoup d'avantages euh c'est un programme qui (.) je pense qui qui est très bien [...] avec le développement de l'enfant euh alors on demande les enfants de s'asseoir seulement pendant dix minutes pour une mini leçon c'est pas trop pour (**Annexe 3** ; lignes 577-583)

²⁴⁶ Les auteurs Fountas et Pinnell (1996) ont développé une méthode incluant une série d'activités : la lecture à haute voix, la lecture guidée, la lecture partagée, l'écriture interactive, l'écriture partagée, l'atelier de lecture, l'atelier d'écriture et l'étude des mots.

Dans un premier temps et de manière globale, elle explique que ce programme est adapté au développement de l'enfant. Elle précise ensuite que la méthode est basée sur un ensemble de livres que les enfants peuvent choisir et donc encourage l'autonomie. Elle apprécie le fait que les enfants puissent choisir les livres qu'ils veulent lire ainsi que le sujet de leurs projets d'écriture :

ouich alors euhm c'est euh une un autre avantage c'est que les enfants euh ont le choix alors c'est [...] c'est quelque chose de très important pour TC alors les enfants choisissent le sujet de [...] leur lecture, leur sujet de leur écriture ce qui est très bien. (Annexe 3 ; lignes 600-606)

Et aussi le fait que tout ne soit pas centré sur l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe mais plutôt sur la compréhension globale des textes :

oui alors et ce qui est bien de l'approche de TC c'est vraiment on ne mise pas la grammaire, la grammaire, l'orthographe, l'orthographe, ce qui est important, quel est le contenu alors [...] quel est le message qu'est-ce qu'on veut dire [...] et ça [...] c'est [...] le but quand même de la communication écrite [...] alors ça c'est j'trouve que c'est [...] assez bien comme programme. (Annexe 3 ; lignes 633-649)

Une de ses collègues critique la méthode TC à qui elle reproche de « formater » les élèves en leur demandant d'utiliser des formules toutes faites :

quand je parlais de formater non [...] je parlais plus de l'écriture où on leur demande [...] ils ont des checklists qu'ils doivent faire, on leur demande d'écrire TRÈS précisément tout ça qu'il faut, qu'il y ait une introduction, c'est pratiquement ce qu'on te demande quand tu es à l'université: ou au lycée si tu veux et l'idée de pousser les enfants tôt elle [...] est bonne mais ça devient tellement formaté que tu t'aperçois en tant qu'enseignant tu te dis mais j'ai lu l'année dernière, j'avais deux classes donc j'ai à peu près cinquante-cinq élèves j'ai lu [...] pratiquement cinquante-cinq fois la même chose. enfin pas exactement

parce que les francophones et les anglophones il y avait une grande différence mais c'est là où tu te dis ça c'est dommage [...] mais c'est qu'ils le racontent tous de la même manière, parce qu'on leur dit d'utiliser des métaphores, c'est extrêmement (-) euh formulé et euh c'est vraiment une manière d'écrire qui, tu reconnais toujours un enfant qui écrit t c ((TC))
(Annexe 4 ; lignes 320-339)

Une autre enseignante trouve que ces évaluations sont contradictoires :

on est constamment en train d'évaluer les enfants pour être sûr qu'ils lisent des livres à leur niveau alors là aussi ça c'est le problème parce que du coup je pense qu'on les retient beaucoup, parce qu'il faut qu'ils lisent que des livres qu'ils comprennent parfaitement, ce qui est un petit peu contradictoire (-) MAIS euh en même temps du coup t'as pas des enfants qui lisent des livres où ils ne comprennent rien et qui ne font pas de progrès, parce que ça c'est arrivé aussi
(Annexe 4 ; lignes 279-287)

Alors que les élèves sont régulièrement évalués pour lire des livres de littérature de jeunesse, donc des textes authentiques littéraires, qui ont été analysés pour correspondre à leur niveau de lecture, en réalité la méthode ne permet pas toujours de différencier les niveaux des élèves. Cette enseignante critique un aspect de la méthode qui ralentit les bons lecteurs, ceux qui pourraient ou aimeraient lire des livres d'un niveau plus élevé et ne le peuvent pas car les enseignants ne les y autorisent pas. En effet, lors de mes observations, j'ai rencontré des élèves qui s'ennuyaient dans les activités de lecture indépendante.

Rappelons que cette méthode a été conçue au départ pour des enfants monolingues. Dans cette classe, comme dans toutes les classes de ces programmes, il existe des élèves en situation d'acquisition bilingue qui, dans une langue, vont obtenir la lettre N par exemple et pourront lire un roman de jeunesse alors que dans l'autre langue, ils obtiennent par exemple la lettre A ou B et devront lire un album écrit pour des enfants de 6 ans. De plus, lorsqu'ils doivent répondre à des consignes telles que : « caractérise le personnage principal » ou « en quoi le héros te ressemble-t-il, en quoi es-tu différent de lui ? », les élèves en sont incapables dans la langue moins développée car l'album lu montre par exemple la photographie d'un

chat et le texte qui accompagne l'illustration dit : « le chat est noir ». La majorité des enfants obtiennent la même lettre en anglais et en français mais certains élèves comme par exemple Béranger, arrivé dans l'école depuis quelques mois avait le 08/10/2013 la lettre C en anglais, alors que quasiment au même moment, (le 22/10/2013), il obtenait un N, en français.

Ainsi les choix de méthode de lecture et écriture dans l'école que j'ai observée montrent clairement les effets d'une idéologie monolingue ou les limites d'adapter un enseignement monolingue à un enseignement bilingue. L'approche choisie dans l'école, si elle tient bien compte des recherches menées sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ignore les recherches sur la littératie bilingue ou bilittératie (l'apprentissage de la lecture en deux langues simultanément), en particulier des travaux comme ceux de Cummins (2008) qui montrent que l'on n'apprend pas à lire deux fois, mais que des transferts s'opèrent d'une langue à l'autre. Or, dans le cas de la classe observée deux facteurs prédominent dans l'approche de l'enseignement de la littératie, une méthode conçue pour un apprentissage monolingue en anglais qui est donc ensuite adaptée à la langue française, et un enseignement séparé des deux langues (du moins au début) qui ne permet pas d'aider les élèves à opérer des transferts d'une langue à l'autre. Ces deux contraintes laissent peu de choix aux enseignantes pour élaborer leur propre approche pédagogique d'une littératie réellement bilingue où les élèves pourraient construire leur compétence bilingue de façon intégrée plutôt que séparée. Mais rappelons-le, la méthode a été achetée à *Teachers' College* pour l'ensemble de l'école, à la fois pour les élèves qui suivent un enseignement monolingue en anglais et pour ceux inscrits dans la filière bilingue. Ceci implique que la pédagogie bilingue est envisagée comme pouvant être élaborée dans un contexte de monolinguisme auquel on rajoute des éléments dans l'autre langue, plutôt que de penser l'enseignement des deux langues comme lié l'un à l'autre. Il est clair ici que le choix de méthode de lecture est premier par rapport à la situation spécifique des apprenants en situation de bilinguisme. En ce sens, l'on voit à l'œuvre, l'idéologie du monolinguisme dominer dans ce programme pour des raisons à la fois économiques et de non compréhension des processus d'apprentissage en deux langues. L'école paie très cher ce programme, qui fournit les séquences détaillées avec les textes et les consignes ainsi que la formation continue qui l'accompagne. C'est-à-dire que des formateurs de TC viennent plusieurs fois dans l'année pour former les enseignants à la méthode. Il est important de préciser que cette méthode a été créée pour l'apprentissage de la lecture et écriture en anglais, donc c'est un programme monolingue que les enseignants doivent négocier pour l'enseignement de la lecture en français. Ceci dit, les enseignantes

dans les classes, confrontées à ces contraintes, sont bien conscientes des limites de ces choix.

3.3 Synthèse

La problématique de l'enseignement bilingue n'est pas nouvelle. En 1994, Christ et Coste (1994 : 7) disaient : « *[l]’enseignement bilingue retient l’attention des administrateurs, des décideurs politiques, des parents d’élèves.* »

Ce chapitre décrit le système d'enseignement bilingue immersif français-anglais de l'école publique de Brooklyn, à New-York (États-Unis d'Amérique) que j'ai pu étudier en 2013-2014. Il concernait alors 330 des 956 élèves de l'école.

1/ Il fait d'abord le point sur l'historique de cette section bilingue. Elle a été créée dans le « Petit Paris » de New-York, où se retrouvent actuellement beaucoup de Français. Le succès de la section bilingue de l'école, aujourd'hui réservée aux familles habitant dans le quartier, a d'ailleurs accéléré cette concentration de Français de New-York.

L'école a été créée en 2007 sur la pression de parents d'élèves. Elle est cofinancée par l'État et la Ville de New-York, avec, en contrepartie, des exigences sur le recrutement des enseignants. L'ambassade de France, par le rôle de son attaché d'éducation, joue un rôle primordial.

2/ Le chapitre décrit ensuite l'organisation de l'école. La direction a le rôle clef de choisir les élèves de la section bilingue et dispose d'une grande autonomie dans l'organisation de l'enseignement. Elle préfère, par exemple, le modèle « Un enseignant – deux langues » dans les petites classes. Ce n'est qu'au *second grade* (7-8 ans) qu'est appliqué le modèle « Un enseignant – une langue » avec des cours séparés (binôme, mais non tandem).

Le chapitre insiste sur les méthodes utilisées, en partie mises au point par les enseignants eux-mêmes.

Après avoir développé le contexte new yorkais de mon étude, j'aimerais maintenant décrire le contexte francfortois, l'inscription historique de l'école observée dans son quartier, les acteurs impliqués dans la création du site et les modalités de fonctionnement. La

description de ce deuxième site de recherche me permettra de mettre en valeur l'importance de la contextualisation dans toute étude d'un modèle d'enseignement bilingue.

Chapitre 4
Le modèle bilingue d'immersion
réciproque à Francfort :
contextualisation

4.1 Les programmes d'enseignement bilingues à Francfort

À Francfort, ville de 736 222 habitants²⁴⁷, dont 17,7% avaient moins de 20 ans en 2014²⁴⁸, des programmes d'enseignement bilingue existent sous différentes formes et dans différentes structures et concernent tous les niveaux scolaires. Mais il s'agit le plus souvent de structures privées gérées par des prestataires privés tels que des associations de parents. Le nombre d'écoles publiques proposant un parcours bilingue est très restreint. C'est ainsi que l'on trouve :

- 3 écoles prénommées internationales de la maternelle au lycée (anglais),
- 3 écoles publiques élémentaires proposant une filière bilingue immersion réciproque italo-allemand,
- 1 Gymnasium (collège, lycée) proposant un enseignement de certaines matières en italien,
- 1 Gymnasium avec un parcours bilingue de type Option Internationale du Baccalauréat (OIB) anglais/allemand.
- et 1'école avec un site bilingue français-allemand.

²⁴⁷ Au 30/06/2017, [https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2811&ffmpar\[id_inhalt\]=7524](https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2811&ffmpar[id_inhalt]=7524), site de la mairie de Francfort consulté le 01/03/2018.

²⁴⁸ Statistische Berichte, Kennziffer: A I 8 – Basis 31.12.2014 2., aktualisierte Auflage, Mai 2016, Bevölkerung in Hessen 2060, Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung für Hessen bis 2030, Basisjahr: 31.12.2014, Bevölkerung 2014 und 2030 in den kreisfreien Städten und Landkreisen nach Altersgruppen sowie Durchschnittsalter der Bevölkerung

https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/AI8_akt_Auflage.pdf, site consulté le 01/03/2018.

Le site bilingue que j'ai choisi d'étudier à Francfort est décrit de la manière suivante par l'enseignante qui enseigne l'allemand dans la classe observée²⁴⁹:

Il y a deux autres écoles primaires allemand-italien qui travaillent à Francfort, il y a une école primaire qui a des classes français-allemand et une école primaire qui a des classes allemand-espagnol et dans le domaine italien il y a aussi qui continue, un collège-lycée ita_a qui poursuit une filière allemand-italien où on peut aussi faire le bac italien et il y a depuis peu aussi une « realschule »²⁵⁰, qui propose des classes allemand-italien. Il y a, à côté de ça, bien sûr, ça c'est seulement le système éducatif public, il y a beaucoup d'écoles privées à Francfort qui sont principalement orientées allemand-anglais mais il y a aussi l'école européenne qui a été créée pour les membres de la banque centrale européenne donc il y a pas mal d'écoles privées tout autour.²⁵¹ (#00:36:26-2# #00:37:01-5#)

²⁴⁹ 812_0231 présentation de l'enseignante d'allemand de la classe observée dans un colloque à l'Université du Luxembourg 12/12/2015, lignes 19 à 32.

²⁵⁰ La « Realschule » est un établissement d'enseignement secondaire général qui concerne des élèves des classes 5 à 10 (de 10-11 ans à 15-16 ans). Il est complété par le certificat de fin d'études intermédiaires appelé « *Realschuleabschluss / Fachoberschulreife* ». Conformément aux dispositions de la Convention de Hambourg de 1964 de la Conférence des ministres de l'éducation (KMK), l'enseignement de la « Realschule » vise à dispenser une éducation générale de base. A l'issue de cette formation, le titulaire a le droit de suivre des cours de formation professionnelle, d'entrer dans la carrière intermédiaire de fonctionnaires ou de fréquenter des établissements d'enseignement supérieur professionnel, des écoles techniques ou des établissements d'enseignement secondaire supérieur. Par conséquent, les leçons sont plutôt orientées vers la pratique, mais sans renoncer, en théorie, à l'orientation scientifique. Mais en réalité il y a très peu d'élèves qui reprennent un cursus général.

²⁵¹ es gibt noch zwei andere deutsch-italienische arbeitende grundschulen in frankfurt, es gibt eine grundschule, die hat deutsch-französische klassen °h und es gibt eine grundschule, die hat deutsch-spanische klassen °h öh und im italienischen bereich, gibt es zu weiter führung auch [...] ein gymnasium, das ein deutsch-italienischen zweig öhm verfolgt, wo ma auch das italienische abi machen kann °h und es gibt seit neustem auch eine realschuledie öh deutsch-italienische klassen anbietet. °h daneben gibt es natürlich je= das ist nur das öffentliche schulsystem es gibt jede menge privatschulen in frankfurt, die meistens aber deutsch-englisch orientiert sind es gibt zum beispiel auch die europäische schule die für die angehörigen der Europäischen ZentralBank eingerichtet wurde also privatschulen gibt es außen rum noch ganz viele.

4.2 Un site bilingue allemand-italien

Le modèle d'éducation bilingue d'immersion réciproque a fait l'objet d'importantes recherches à l'université de Francfort. Ce modèle est ainsi décrit par Kunkel et Budach (2008a)²⁵²:

L'immersion réciproque a, en Allemagne, un certain nombre d'objectifs (Lindholm-Leary, 2001), mais elle vise généralement à créer des avantages pour les enfants issus de l'immigration ainsi que pour les enfants d'origine allemande monolingue. Cela est extrêmement important pour la réussite scolaire, étant donné que, comme c'est le cas dans d'autres sociétés occidentales, les enfants d'origine allemande réussissent relativement mieux dans les écoles que les enfants issus de l'immigration. L'immersion réciproque vise à répondre aux besoins des enfants issus de l'immigration et d'origine allemande. D'une part, cette approche aide les enfants issus de l'immigration à conserver leur héritage linguistique et culturel et à devenir des locuteurs d'allemand confiants et compétents. D'autre part, ce programme offre aux enfants germanophones la possibilité d'apprendre une deuxième langue et de devenir bilingues et alphabétisés en deux langues dès leur plus jeune âge. En même temps, les élèves peuvent découvrir et expérimenter une autre culture. La condition sous-jacente au succès du projet est de créer une culture d'apprentissage collaboratif et coopératif qui

²⁵² Two-way immersion in Germany has a number of goals (Lindholm-Leary, 2001), however, it generally seeks to create benefits for children from a migrant background as well as for children from a monolingual German background. This is extremely important for school success considering that —as happens in other Western societies— children from a German background do comparatively better in schools than children from migrant backgrounds. Two-way immersion is aimed at addressing the needs of both children from migrant and German background. On the one hand, this approach helps children from migrant background to maintain their linguistic and cultural heritage and to become confident and proficient speakers of German, and on the other this program offers an opportunity for German speaking children to learn a second language and to become bilingual and bi-literate at an early age. At the same time the students can discover and experience another culture. The underlying condition for the project's success is to create a collaborative and cooperative learning culture that values both Italian and German (Gutiérrez, Baquedano-López, Alvarez, & Chiu, 1999; Manyak, 2001). It thereby serves as a basis for developing bilingual identity models as well as meta-linguistic knowledge that will help children learn other languages more easily (Hufeisen & Neuner, 2003).

valorise à la fois l'italien et l'allemand (Gutiérrez, Baquedano-López, Alvarez et Chiu, 1999 ; Manyak, 2001). Elle sert ainsi de base tout aussi bien à l'élaboration de modèles identitaires bilingues qu'à l'acquisition de connaissances métalinguistiques qui aideront les enfants à apprendre plus facilement d'autres langues (Hufeisen et Neuner, 2003). »

L'école, que j'ai choisi d'observer, a déjà fait l'objet d'étude, notamment par Budach (2011) qui a créé un DVD sur la bilittératie dans le site bilingue allemand-italien²⁵³ et Streb (2016a) dont la thèse porte sur la construction du répertoire plurilingue d'élèves du site bilingue qu'elle a suivis pendant quatre ans.

Comme je l'ai annoncé, je présenterai, dans un premier temps, l'école choisie et le quartier dans laquelle elle s'inscrit. J'introduirai ensuite, comme précédemment, les différents acteurs qui ont joué un rôle important dans la création du site ainsi que les acteurs éducatifs concernés par le projet bilingue choisi pour l'école ainsi que les élèves. Le chapitre sur l'implication des parents me permettra de procéder à un bref historique concernant la mise en place du modèle d'immersion réciproque allemand-italien à Francfort. La dernière partie sera centrée sur le fonctionnement du modèle bilingue concerné.

À Francfort, j'ai observé une classe dite *dritte Klasse*, équivalent d'un CM1 français, avec des élèves âgés de 8-9 ans, dans une école élémentaire abritant un site bilingue d'immersion réciproque allemand-italien créé en 2003. Ce n'est pas le premier site d'immersion réciproque à Francfort. En effet, le projet bilingue allemand-italien a débuté durant l'année scolaire 1997-1998 (Kunkel & Budach 2008a : 19). Ce modèle bilingue est basé sur un accord entre le *Land* de Hesse et l'État italien qui est renégocié tous les cinq ans.

Au moment de mon observation (année scolaire 2013-2014), sur les trente-cinq enseignants²⁵⁴ qui travaillent dans l'école **Z** (anonymisation de l'école observée), deux viennent de Grèce et deux d'Italie²⁵⁵ et ne sont pas rémunérés par le *Land Hessen* mais par

²⁵³ Lesen und Schreiben Lernen in zwei Sprachen. Szenen aus der Praxis eines bilingualen, italienisch-deutschen Grundschulprojektes.

²⁵⁴ (Annexe 18 ; 812_0168 ; entretien avec le directeur de l'école (*Rektor*), lignes 647-649).

²⁵⁵ Idem ligne 656.

leurs gouvernements respectifs. Les élèves sont au nombre de cinq cent²⁵⁶ répartis dans vingt-deux classes²⁵⁷. Deux professeurs d'italien de langue maternelle italienne se répartissent donc les cours d'italien dans les quatre classes bilingues avec un total de près de cent enfants. Une classe bilingue a été ouverte pour chaque niveau (de la première à la quatrième classe)²⁵⁸.

Les parents d'élèves intéressés par le site bilingue sont invités à une soirée d'information chaque année. À la suite de cette réunion, ils peuvent demander à ce que leur enfant intègre une classe bilingue. Les élèves germanophones viennent du quartier alors que les élèves italophones peuvent venir de tout Francfort. Mais comme la demande est plus forte que le nombre de places offertes, la direction effectue un tirage au sort après avoir pris en considération et privilégié les fratries. L'enseignante d'allemand de la classe observée explique, lors d'un workshop consacré au modèle d'immersion réciproque, proposé par la Professeure Gabriele Budach à l'Université du Luxembourg, devant des étudiants, comment s'effectue le choix :

Étudiant3 : y a-t-il en fait chaque année plus de demandes qu'il n'y a de places ?

EnsAll : on doit toujours faire des choix et c'est terrible.

E3 : et comment selon quels critères

EnsAll : donc tout d'abord après donc formellement donc les frères et sœurs ont toujours la priorité alors bien sûr nous regardons que les filles et les garçons soient un peu équilibrés et nous devons bien sûr aussi voir qu'une bonne partie des enfants parle vraiment italien et puis si cela aussi ne résout pas tout, alors nous devons tirer au sort alors on tirera simplement au sort. parce que la demande est

²⁵⁶ Idem ligne 520.

²⁵⁷ Idem ligne 626.

²⁵⁸ Idem: an der [...]schule gibt es in jeder klassenstufe eine deutsch-italienische klasse.(l. 8-10)

malheureusement plus grande malheureusement.

(812_0231 ; lignes 537-551)²⁵⁹

Les enseignants tiennent aussi compte du nombre de garçons et de filles pour composer une classe afin que celle-ci soit plus équilibrée. Le directeur va plus loin et explique, lui aussi, comment se fait le recrutement des élèves en se concentrant sur le cas des élèves décrits comme « italiens ». Ceux-ci se présentent avec leurs parents pour un petit entretien lors d'un « *Schnuppertag* ». Les familles viennent visiter l'école, s'entretiennent avec le directeur puis avec les enseignants d'italien qui les interrogent afin d'évaluer de façon informelle leurs compétences en italien. Lorsque tous les enfants se sont présentés, les enseignants choisissent les élèves et constituent la classe :

Directeur : avec les italophones, ils sont beaucoup plus nombreux, alors vous avez besoin d'un critère pour choisir, là c'est naturellement un peu la tendance °h que les enseignants qui décident, regardent à la journée de découverte de l'école, gentil, bien ((rires)) oui parce que oui parce que celui qui court partout et qui ne sait pas vraiment répondre (-) plutôt pas, oui oui c'est le danger qu'on aille un peu comme ça vers l'élitisme. ²⁶⁰ (Annexe 18 ; lignes 887-897)

Ce discours peut paraître surprenant et est en contradiction avec à la fois le témoignage de l'enseignante et ce que nous disent Espino Calderón et Minaya-Rowe (2003 :

²⁵⁹ Étudiant3: gibt es eigentlich jedes jahr mehr öh [xx] mehr bewerber für die klassen als es plätze gibt? [...]

EnsAll: wir müssen immer auswählen und es ist ganz schrecklich

E3: und wie aus welchen kriterien [xx]

EnsAll: also erstmal nach so ganz formalen also geschwisterkinder haben immer vorrang dann gucken wir natürlich dass mädchen jungs etwas glei=ausgeglichen sind und wir müssen natürlich auch gucken dass so 'en °h öh guter teil der kinder auch wirklich italienisch spricht öh und dann wenn das auch nicht alles ausschöpft dann müssen wir es lösen dann wird es einfach gelöst. weil die nachfrage halt größer ist leider (EnsAll: l'enseignante d'allemand ; E3 : 3^{ème} étudiant)

²⁶⁰ Rektor: [...] bei den italienischen sprechenden sind sie wesentlich mehr also braucht man auswahlkriterium da isch natürlich auch ein bisschen die tendenz °h dass da die lehrer die das entscheiden da beim schnuppertag gucken brav gut ((rires)) ja: das ja weil und und der der rumhüpft und und rumstottert oder so (-) lieber nicht ja da isch ne das isch ne gefahr dass man dann da eben doch öh auch so bisschen richtung elite geht

13) : « *Les programmes bilingues d'immersion réciproque ont également le potentiel de promouvoir des philosophies et des politiques d'équité et d'accès pour tous les élèves*²⁶¹. » Même si elles indiquent (p. 31) que « *[l]es critères d'admission au programme doivent être déterminés par le personnel de l'école, les parents et la communauté* », elles ajoutent : « *[t]ous les élèves sont respectés et traités de façon équitable* ». Le discours du directeur, bien que compréhensible dans la mesure où les demandes sont très importantes et que l'équipe enseignante qui effectue la sélection est composée de personnes qui auront en charge les élèves l'année suivante, est un discours basé sur un premier regard porté sur l'enfant qui ne peut être que superficiel et aléatoire.

Il poursuit l'explication des critères de sélection pour choisir les douze ou treize élèves qui seront acceptés. Après l'impression générale laissée par l'élève, l'observation de son comportement, le prochain critère est sa **capacité de résistance** au travail et aux longues journées d'école, plus longues que pour les élèves des classes monolingues :

Directeur : Ce sont les enseignants italiens qui s'occupent de ça et en fait, notre point de vue principal est la persévérance ce sont tous des enfants de six ans qui sont probablement tous prêts pour l'école mais : à propos de l'aspect bilingue a encore °h, le petit plus vous devez tenir parce que c'est tous les jours jusqu'à quatorze heures et il y a une seconde, enfin, ils doivent switcher entre deux langues. Cela signifie qu'il y a là simplement un niveau d'exigence plus élevé concernant la capacité à tenir bon et les enseignants regardent pendant cette journée où les les élèves se présentent, et ensuite ils font un retour °h mais le groupe bilingue euh ils ont toujours besoin de plus de temps, hier ils étaient encore ensemble jusqu'à cinq heures et ont discuté parce que c'est xxx pas si facile °h °h °h pour déterminer quelque chose comme cela en deux heures et demie.²⁶² (**Annexe 18 ; lignes 902-921**)

²⁶¹ *TWB programs also have the potential to promote philosophies and policies of equity and access with respect to all of their students.*

²⁶² **Rektor**: also öh öh da sind die italienischen lehrer mitbeteiligt und eigentlich isch unser hauptgesichtspunkt belastbarkeit da sind alle sechsjährige

Vient ensuite bien sûr le critère de langue. Comme l'explique le directeur, les enseignants italiens évaluent les élèves, leurs compétences linguistiques lors d'un entretien informel :

Directeur : oui, c'est les enseignants italiens qui font ça en parlant simplement italien et en demandant comment tu t'appelles, comment vas-tu et qu'elle est cette couleur et ils arrivent à savoir.²⁶³ (**Annexe 18** ; lignes 924-931)

L'école observée a un rapport privilégié aux langues et à l'éducation au plurilinguisme et avait déjà une expérience d'enseignement bilingue avec la langue grecque qui a dû s'arrêter pour diverses raisons. En effet, depuis 1977 déjà, les élèves peuvent apprendre le grec. La ville de Francfort, le *Land Hessen* et le consulat de Grèce, soutiennent ce dispositif, qui a pris différentes formes depuis sa mise en place, en mettant quatre enseignants grecs à la disposition de l'école. À cette époque, il existait un site bilingue dont le modèle était différent du modèle d'immersion réciproque. En effet, comme l'explique le directeur dans son entretien²⁶⁴, seuls des élèves ayant déjà des connaissances en grec pouvaient intégrer le site. Les élèves avaient deux enseignants en permanence dans la classe, un qui enseignait le grec et en grec et un l'allemand et en allemand. Une enseignante de grec insiste sur le fait que le dispositif était préférable à celui d'italien, parce que les enseignants étaient à temps complet ensemble dans la classe et non à mi-temps comme il l'est actuellement²⁶⁵. Pourtant, sans

die sind wahrscheinlich alle schulreife aber der biliaspekt hat eben noch noch °h also die kleine schärfe man muss es durchhalten, weil es isch jeden tag bis vierzehn uhr und es isch ne zweite also [...] es wird gewischt zwischen zwei sprachen. [...] das heißt da isch einfach ein [...] höheres anforderungsniveau an durchhaltenvermögen und darauf gucken die lehrer halt während dieses schnuppertages so und geben dann eine rückmeldung °h aber die bilis öh gruppe die brauchen immer am längsten die waren gestern noch bis fünf öh öh zusammen und haben diskutiert weil das xxx nicht so einfach isch °h °h innerhalb von zweieinhalb stunden sowas zu festzustellen

²⁶³ **Rektor**: ja das machen das machen die italienischen lehrer indem sie einfach auch italienisch reden und fragen wie heißt du und und wie geht's und was ist das für eine farbe und so dann würden die des natürlich raus

²⁶⁴ (**Annexe 18** ; 32: 47.)

²⁶⁵ **Question**: „wie war's als es two-way immersion war so wie jetzt italienisch?“

E1: es war besser, zuerst für die kinder und danach für mich für den lehrer und für die eltern natürlich [...] weil die kinder um halb zwei fertig sind erstens und zweitens haben sie zum beispiel mathe oder sprache oder sachunterricht auf

raison apparente, le programme grec-allemand s'est mis, petit à petit, à perdre des élèves. À la fin, il n'y avait plus que dix-sept élèves inscrits et l'inspection (le « *Schulamt* ») a décidé de fermer le site car il y avait un trop grand déséquilibre entre le site bilingue grec-allemand (avec deux enseignants) et les autres classes monolingues qui comptaient de nombreux élèves (avec un seul enseignant). Au même moment, la réputation de l'école se dégradait²⁶⁶ et de plus en plus de parents quittaient l'établissement pour inscrire leur enfant dans les écoles privées du quartier car ils ne supportaient pas le nombre toujours plus important d'élèves étrangers inscrits dans l'école.

Parallèlement à cela, il y avait un taux élevé de déperdition d'élèves dans le programme bilingue d'immersion réciproque italien-allemand à Francfort, entre l'école élémentaire et le collège déjà existants, ceci dû à différentes raisons (choix des enfants de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère, peur des parents de la difficulté croissante au collège...). L'administration de la ville chercha donc une nouvelle école, dans Francfort, pour développer le programme. Ainsi, en ouvrant un deuxième site germano-italien (dans une école élémentaire), les écoles élémentaires constitueraient un plus grand contingent d'élèves, qui assurerait la montée en charge et enrayerait le processus de déperdition.

C'est ainsi qu'après une réunion entre la direction et les enseignants de l'**École Z** (école observée), selon le concept « d'école aimant » (Lindholm-Leary (2001 : 87) ; Espino Calderón & Minaya-Rowe : (2003 : 31), « magnet school » cf. **3.2**), comme cela s'est passé à New York, il fut décidé de candidater auprès des autorités éducatives de la ville. Le recteur explique, en riant, que ce n'était donc par tradition car il n'y avait pas d'enfant italoophone dans l'école à ce moment-là, mais bien par « égoïsme », que l'école a proposé sa candidature :

donc l'Italie un jour a dit, non une école c'est pas
suffisant pour la montée en charge dans le **Collège D**

griechisch und auf deutsch gelernt das ist eine große anbot für sie (**Annexe 21** ; lignes 147-155))

Question : « comment c'était quand c'était un programme d'immersion réciproque comme maintenant l'italien ? »

E1 : c'était mieux, d'abord pour les enfants et ensuite pour moi, pour le professeur et pour les parents, bien sûr [...] parce que les enfants ont terminé à deux heures et demie, d'abord et ensuite, par exemple, ils ont des cours de mathématiques ou de langue ou d'enseignement en grec et en allemand, ce qui est une excellente offre pour eux. » (**Annexe 21** ; lignes 147-155)

²⁶⁶ (**Annexe 18** ; lignes 1100-1113)

c'était juste trop peu et puis euh l'italie a fait une offre à l'inspection de francfort, nous envoyons encore deux enseignants [...] et puis la direction de l'école et les enseignants ont eu l'idée **oui si nous nous inscrivons pour ce projet bilingue nous obtiendrons de nouveaux élèves** et c'est vrai oui oui nous obtenons oui °h euh par classe par première classe (CP) toujours douze ou treize élèves. qui ne sont pas du quartier, et si ça marche et ça a marché, parmi les cent enfants bilingues quatre fois vingt-cinq ça fait cinquante enfants oui et c'est pourquoi les effectifs à l'**École Z** sont à nouveau élevés, c'était la raison **égoïste** de l'**École Z** non pas parce qu'il y avait une tradition italienne mais **parce qu'on a pensé ne le laissons pas passer avant que quelqu'un d'autre le fasse**²⁶⁷ (**Annexe 18 ; lignes 1139-1146**)

Le nombre d'élèves désirant s'inscrire dans ce site bilingue fut si important que l'école devint victime de son succès et dut installer trois préfabriqués dans la cour pour y installer trois nouvelles classes.

Même si le projet bilingue concerne seulement une partie des élèves de l'ensemble de l'école, il est bien intégré dans l'école et des activités en italien sont proposées à l'ensemble des élèves, tel qu'un projet en italien une fois dans l'année dans le cadre de la semaine des projets (*Projekttag*), les panneaux indicateurs de l'école qui sont écrits en italien, et la langue italienne fait partie des langues proposées à tous les enfants de première classe (6-7 ans) dans le cadre du *Sprachenkarussell* (« le manège des langues »).

²⁶⁷ also italien hat irgendwann mal gesagt nee eine schule das ist zu wenig für die fortführung in dem **D-gymnasium** ((anonymisée)) war das einfach zu wenig °h und dann hat euh italien dem schulamt frankfurt ein angebot, wir schicken nochmal zwei lehrer [...] und dann hat die schulleitung zusammen mit kollegium die idee gehabt ja wenn wir uns für dieses bilinguale projekt melden kriegen wir neue schüler und das stimmt ja wir kriegen ja °h euh pro klasse pro erste klasse immer zwölf oder dreizehn ja die nicht im bezirk sind und wenn es sich dann so °h durchsetzt und das hat sich da durchgesetzt dann sind ja von den hundert biliskindern vier mal fünfundzwanzig sind FÜNfzig gestaltungskinder ja und dadurch sind dann die zahlen an der **Z-schule** wieder hoch, das war der sozusagen der egoistische grund der **Z-schule** nicht weil da eine italienische tradition war sondern weil man gedacht hat greif zu bevor es jemand anders macht also

De plus, des « AG » (*Arbeitsgemeinschaft*, activités proposées après l'école) d'italien sont ouvertes à tous les enfants de l'école, une partie du personnel de l'école est italienne (la personne qui sert les enfants à la cantine, une partie du personnel de la garderie...) et différentes manifestations de l'école se font dans les deux langues (concerts, spectacles de fin d'année...).

L'établissement a développé son profil linguistique (*Sprachprofil*) et se définit comme « maison des langues » (*Haus der Sprachen*) ce qui a permis de créer un programme appelé le « manège des langues » (*Spachenkarussell*²⁶⁸), comme je l'ai évoqué ci-dessus.

Actuellement, six langues sont proposées aux enfants des premières et deuxième classes qui ne sont ni dans le programme allemand-italien (une centaine d'enfants), ni dans le programme grec (quatre-vingt-cinq enfants de la première à la quatrième classe apprennent le grec²⁶⁹) : espagnol, italien, grec, français, chinois et anglais. De plus, l'enseignement de l'anglais est obligatoire pour tous les élèves des troisième et quatrième classes.

4.2.1 Historique du quartier

L'école observée a été choisie par la ville de Francfort tout d'abord pour sa situation géographique. Une école située au sud de Francfort proposait déjà un tel dispositif. Comme les élèves italophones acceptés dans le dispositif peuvent venir de tout Francfort, il est important que l'école soit bien desservie et accessible. Le quartier « Westend » n'a donc pas de tradition italienne. « Westend » est caractérisé par une architecture de style wilhelminien, ce qui en fait l'un des quartiers résidentiels les plus chers de Francfort. Le directeur de l'école décrit le quartier comme bien mélangé socialement et ajoute :

Directeur : euh socio culturellement, nous avons des
pauvres °h et nous avons des très riches.²⁷⁰ (**Annexe**
18°; lignes 150-152)

²⁶⁸ (**Annexe 18** ; ligne 167)

²⁶⁹ #00:35:53-2# °h es gibt ein griechisches zusatz angebot nach wie vor an unserer schule und deswegen auch sehr viele griechische kinder (**présentation de l'enseignante du 12/12/2015**)

²⁷⁰ **Rektor**: öh soziokulturell, wir haben arme °h und wir haben extreme reiche

À la question : «pensez-vous que les classes bilingues ont changé l'image du quartier, le quartier ? », question posée en pensant à la situation new yorkaise (cf. 3.2.1 Historique du quartier à New York), une mère d'élève, à l'origine du projet, répond :

alors changé euh dans le sens qu'ils ont sauvé l'école ((rire)) oui °h euh, le quartier je ne peux pas vous dire parce qu'en fin de compte les familles allemandes elles n'auraient de toute façon amené les enfants que là et les familles italiennes venaient de tout le quartier °h ce qui signifie euh je ne crois pas vraiment pas, non. ²⁷¹ (**Annexe 17** ; lignes 1002-1007)

Donc finalement, contrairement à ce qui s'est passé à New York avec l'installation des familles françaises dans le quartier de l'école, le même phénomène ne s'est pas passé dans ce quartier de Francfort. Les familles italiennes ne sont pas venues s'installer dans le quartier, Francfort étant une ville plus petite que New York, elles ont continué à effectuer tous les jours le trajet de leur domicile à l'école.

4.2.2 Rôle des différents partenaires à l'origine du site bilingue de Francfort

4.2.2.1 Les acteurs hors de l'école

Comme à New York, je présente ci-dessous le rôle des parents dans la création du site, ce qui signifie que l'éducation bilingue dépend du degré d'engagement d'un groupe de parents d'élèves, pour faire advenir ces sites bilingues dans le service public. Lorsqu'ils développent la notion « d'agentivité » (*agency*), Wiley & García (2016 : 48) expliquent que : « [a]u-delà des écoles, les parents et les intervenants de la communauté peuvent jouer un rôle important dans la création de pratiques qui ont la force d'une politique du bas vers le

²⁷¹ also geändert haben euh in dem sinne dass sie die schule gerettet hab ((rire)) ja °h euh stadtviertel kann ich ihnen nicht sagen weil es letztendlich die deutsche familien die hätten sowieso die kinder nur dahin gebracht und die italienische familien kamen aus der ganzen stadtviertel °h das heißt euh das glaube ich nicht absolut nicht nee

haut. »²⁷² Comme nous l'avons vu à New York et comme cela est aussi le cas à Francfort, c'est cette capacité à agir des parents d'élèves, en se battant pour une conviction, qui a influencé une structure existante.

4.2.2.1.1 L'implication des parents (historique)

À l'origine, une italienne, mariée à un allemand, mère de deux enfants se pose des questions quant à l'éducation bilingue de ses enfants. Il est important pour elle²⁷³ que ses enfants reçoivent une éducation bilingue en dehors de la famille, à l'école, afin de pallier à un possible « déficit linguistique »²⁷⁴ voire un « semi-analphabétisme ». Elle évolue dans un milieu biculturel d'universitaires, intéressés par la problématique. Elle crée tout d'abord une crèche italo-allemande qu'elle dirige pendant trois ans. Ses enfants, grandissant, se pose alors la question de la scolarité formelle. Avec une autre mère de la crèche, elle décide de monter un projet bilingue pour l'école élémentaire. C'est à ce moment-là qu'elle découvre par hasard, dans le journal, l'existence d'un projet expérimental bilingue germano - italien, dans une école élémentaire de Wolfsburg, ville de Basse-Saxe au nord de l'Allemagne. Ce projet, créé en 1993, est considéré comme le premier projet d'immersion réciproque germano-italien. Parallèlement à cela, un deuxième projet dans une École d'Europe de Berlin (et non une École Européenne) attire son attention. Avec quelques personnes, elle crée, en mars 1997, l'association „*Initiative zur Errichtung einer deutsch-italienischen Grundschule*“ et décide d'aller visiter ces deux écoles afin de se faire une idée plus précise de ces projets. La visite de ces écoles, effectuée en janvier-février 1996, les motive à concrétiser leur idée et prendre le meilleur des deux projets²⁷⁵. Le contact est pris alors avec le consulat d'Italie à Francfort, avec le *Kultusministerium* du Land, la Hesse, ainsi qu'avec la ville de Francfort. Une première

²⁷² « *Beyond the schools, parents and stakeholders in the community can play significant roles in creating practices that have the force of policy from the bottom up.* »

²⁷³ für mich war sehr wichtig dass euh °h euh die kinder auch nicht nur durch euh die familie euh °h die beiden sprachen vermittelt bekommen aber euh eine sprache muss auch nicht nur in der familie gepflegt werden aber auch in der schule. (Annexe 17; 812_0262.MP3 ; lignes 16 à 20)

²⁷⁴ ich wollte nicht dass meine kinder irgendwann euh °h euh in ein alter kommen wo eine gewisse sozusagen sprachdefizit entstehen könnte wie eine art von halb analphabetismus. (idem, lignes 22 à 25)

²⁷⁵ sollte man das beste von beiden projekten haben. (idem, ligne 46)

ébauche de projet pédagogique a ensuite été élaborée aidé par le Prof. Dr. Ingrid Haller, de l'université de Kassel. Après avoir, en mars, recueilli de nombreuses signatures auprès des familles intéressées de Francfort, celles-ci sont amenées en mai au *Kultusministerium*. Une information est faite par l'inspection (*staatlicher Schulamt*) dans les écoles de Francfort sur la possibilité d'une ouverture d'un site d'enseignement bilingue d'immersion réciproque allemand-italien. Une école se montre intéressée et c'est en septembre 1997 qu'ouvre la première classe après la mise en place d'une cantine dans le bâtiment scolaire de l'école financée avec l'aide de sponsors. En 1998, l'association change de nom et s'appelle biLiS, nom donné aux élèves du programme bilingue par les enseignants et les élèves des classes monolingues. À partir de là, cinq nouveaux établissements vont suivre, tout d'abord une filière dans un « Gymnasium », (collège-lycée) à la rentrée 2001, puis l'école sur laquelle porte cette thèse, en 2003 et en 2013, une troisième école élémentaire ainsi qu'une « Realschule ». En 2002, parait le livre "Auf der Reise nach Europa - in viaggio verso l'Europa", écrit par Ingrid Haller (pad-Verlag Witten), professeur et responsable d'une évaluation du projet et Anna Romano, enseignante italienne, qui présentent leurs expériences et résultats de l'évaluation. En juin 2010, les premiers élèves quittent le lycée et obtiennent un double baccalauréat, à savoir l'« Abitur » (baccalauréat allemand) et la « Matura » (diplôme italien).

4.2.2.1.2 Le soutien des institutions éducatives

Un accord (*Vereinbarung über die deutsch-italienische Zusammenarbeit bezüglich des bilingualen deutsch-italienischen Angebots an zwei Grundschulen und einem Gymnasium in Frankfurt am Main*) a été signé entre les différents partenaires : les institutions scolaires allemandes (*Kultusministerium*) et le consulat d'Italie, afin d'assurer la création, le maintien et le suivi du projet d'immersion réciproque à Francfort ainsi que le financement de l'enseignante italienne²⁷⁶.

²⁷⁶ (Annexe 24)

4.2.2.1.2.1 Les institutions allemandes

Comme je l'ai expliqué précédemment (cf. Chapitre 1 ; 1.2.3), l'Allemagne est un État décentralisé, constitué de *Länder* (des États fédérés), qui ne sont pas de simples régions administratives, mais sont dotés notamment d'une assemblée législative (*Landtag*) et d'un pouvoir exécutif. Ils doivent se conformer aux principes édictés dans la Loi fondamentale.

« *Les compétences des pouvoirs exécutif et législatif des Länder* », comme l'explique Capèle (2010 : 83), « *sont très larges et vont de la justice à l'économie, en passant par la législation civile et pénale, les affaires économiques et sociales ou encore les finances.*

Il est un domaine essentiel dans lequel la compétence des Länder est exclusive : l'éducation, la formation et la culture. La Conférence des ministres de l'Éducation des Länder (Kultusministerkonferenz) est chargée d'harmoniser les différentes politiques régionales, mais il n'existe pas de ministère fédéral de l'éducation. » »

Dans l'accord rédigé pour les sites bilingues, il est spécifié que « *[l]e Land de Hesse met à disposition les professeurs d'allemand nécessaires à cet effet.* »²⁷⁷

Le directeur de l'école dans laquelle j'ai effectué mes observations, donne un exemple de travail entre les différentes entités, lorsque le problème de recherche d'une nouvelle école se pose pour ouvrir un programme bilingue. En effet, le même phénomène de déperdition d'élèves bilingues dans le passage au secondaire, que celui de 2003 (cf. chapitre 4 ; 4.2), se reproduit en 2013²⁷⁸ (au moment de ma présence dans l'école). C'est ainsi qu'une troisième école s'est proposée pour ouvrir un nouveau programme bilingue pour assurer la pérennité du modèle dans le secondaire²⁷⁹. Mais le consulat d'Italie n'a pas été consulté :

²⁷⁷ „Das Land Hessen stellt die hierfür erforderlichen deutschen Lehrkräfte [...] zur Verfügung.“

²⁷⁸ **Directeur** : et maintenant c'est ça, tous les enfants ne sont pas capables d'aller au collège, oui et tous les enfants ne continuent pas, ça faut le savoir, les enfants italiens eux-mêmes ne veulent pas continuer l'italien, ils vont à l'école et font du latin ou autre chose / **Rektor**: und jetzt ist es ja so nicht jedes kind ist gymnasial geeignet ja und nicht jedes kind macht weiter das muss man auch sehen selbst die italienischen kinder wollen des net weiter die gehen auf schule mit latein oder so. (**Annexe 18** ; lignes 1235-1247)

²⁷⁹ **Directeur** : °h et alors nous avons eu l'idée, nous avons dit et si nous prenions une troisième école ? Ensuite, il en a 75, puis nous nous avons nos 25, **École E** vingt-cinq, 25 comme base, ça ferait d'abord soixante-quinze, la moitié de ça à peu près bien au-delà de 30, oui et alors ça devrait fonctionner après tout / **Rektor** : °h und dann kamen wir auf die idee haben wir gesagt (wenn/würde) man doch eine dritte schule nehmen ? Dann hat er 75 dann haben wir unsere 25 **E-Schule**

Directeur²⁸⁰ : nous avons entériné cela avec **l'inspection** et **aussi avec notre ministère** et ils ont tous dit oui. mais ce que bien sûr, ce à quoi nous n'avons pas fait attention, l'Italie devait également être d'accord [...], maintenant bien sûr nous avons pensé de manière un peu banale: **Ecole E** a 4 enseignants, nous en avons 2, ça fait ensemble 6, 6 divisé par trois, il y a deux pour chacun, ce serait juste!!! et certes c'est logique en soi mais le **consulat général** nous a dit qu'on ne peut pas simplement changer un traité de manière unilatérale, on doit au moins demander à Rome, [...] °h nous ne pouvons rien faire unilatéralement ((rires)) on doit également coopérer n'est-ce pas, maintenant **l'école V** reste un peu en suspens.

Dans cet exemple, nous pouvons voir les différents rôles de chacun, le rôle de l'Italie, par l'intermédiaire du Consul général, qui envoie des enseignants d'Italie et les rémunère (voir également **Annexe 24** : officiel signé par les différentes parties), les directeurs et les autorités allemandes, par l'intermédiaire du *kultusministerium* de la Hesse.

4.2.2.1.2.2 Les institutions italiennes

Avant de parler du rôle des institutions italiennes dans le soutien du site bilingue observé, j'aimerais resituer le cadre général en indiquant quelques chiffres. Comme je l'ai rappelé dans le chapitre 1 (1.2.3) les accords migratoires entre l'Italie et l'Allemagne ont été signés en 1955. Cela ne signifie pourtant pas le début de l'émigration italienne vers l'Allemagne. Si l'on en croit Acher (1955 : 340), celle-ci remonterait au Moyen Âge :

Les déplacements à travers les Alpes des Piémontais, des Lombards et des Vénétiens, auxquels se sont joints peu à peu les habitants des provinces situées au Sud du Pô, représentent le mouvement migratoire d'une population méditerranéenne se détournant partiellement de la mer. Cette dualité des courants humains issus de la péninsule, orientés, l'un, vers des

fünfundzwanzig 25 als grundlage werstmal fünfundsiebzig davon die hälfte ungefähr weit über 30 ja ja und dann müsste doch funktionieren. (**Annexe 18** ; lignes 1257-1268)

²⁸⁰ (**Annexe 18** ; lignes 1271-1319)

pays situés au delà du massif et dotés depuis des siècles de bonnes conditions d'attraction, l'autre, vers des pays extra-européens à économie plus spéculative, possède des antécédents historiques anciens. Le premier constitue une circulation montagnarde immémoriale dont les aspects économiques ont pu être saisis nettement dès le haut moyen âge²⁸¹.

Il n'est possible de retrouver des chiffres qu'à partir de 1876, avec la création, toujours selon Acher, des documents officiels : « *la Statistica dell'emigrazione italiana per Vestero* », qui couvre la période 1876-1920, et « *la Statistica del Commissariato Générale dell'emigrazione* ».

Restons sur les statistiques après 1955, où, comme l'indique Streb (2016a : 17), « [e]nviron quatre millions de citoyens italiens ont immigré en Allemagne. L'année de la plus grande vague d'immigration a été 1965 avec environ 270.000. Dans les années 80 et 90, l'immigration a fluctué entre 30.000 et 50.000. Ces dernières années, elle est inférieure à 30.000. [...] Environ 89% des plus de quatre millions de migrants sont retournés en Italie. Au 31.01.2004, 548 194 citoyens italiens vivaient en Allemagne.²⁸² » Rieker (2015 : 225) confirme ces informations : « *Durant les dernières décennies, la part des Italiens dans la population en Allemagne s'est maintenue constante aux alentours de 600 000 personnes. [...] En pourcentage, la présence italienne était la plus forte en Bade-Württemberg (avec 1,72 %), devant la Sarre (avec 1,67 %) et la Hesse (avec 1,23 %). Le pourcentage était de 0,81 % en Nordrhein-Westphalie et de 0,7 % dans l'ensemble de l'Allemagne.* »

Précisons, comme le fait Streb (2016a : 16) dans sa thèse que, « [p]our décrire la composition de la population en Allemagne, l'Office fédéral de la statistique estime qu'en 2012, 20 % (16 343 000 personnes) de la population totale est issue de l'immigration. L'Office fédéral de la statistique entend par « *origine migratoire* » « **tous les immigrés sur le territoire actuel de la République fédérale d'Allemagne après 1949, tous les étrangers nés**

²⁸¹ Acher s'appuie ici sur des données tirées de : P. Guichonnet (1948). L'émigration alpine vers les pays de langue allemande {Revue de Géographie Alpine, fasc. 4, p. 533-576}.

²⁸² „Ca. vier Millionen Personen mit italienischer Staatsbürgerschaft sind seit 1955 nach Deutschland zugewandert. Das Jahr der größten Zuwanderung war 1965 mit ca. 270.000. In den 80er und 90er Jahren schwankte die Zuwanderung zwischen 30.000 und 50.000. In den letzten Jahren liegt sie bei unter 30.000. (s. Tabelle in Anlage) Ca. 89% der über vier Millionen Migranten kehrten nach Italien zurück. Am 31.01.2004 lebten in Deutschland 548.194 italienische Staatsbürger.“

en Allemagne et tous ceux nés en Allemagne en tant qu'Allemands avec au moins un parent immigré ou un étranger né en Allemagne » (STATIS 2013 : 6). »²⁸³

L'état italien, par l'intermédiaire de son ambassade et à Francfort de son consulat continue de soutenir ses ressortissants même après leur départ en étant partie prenante dans leur éducation. Le ministère italien des Affaires étrangères met donc à Francfort, lieu qui nous concerne dans ce travail, depuis 1997, des enseignants italiens à la disposition des écoles allemandes. Kunkel (2013 : 117) précise la durée : « *Dans le cas des filières germano-italiennes, certains des enseignants italiens sont envoyés par l'État italien pour une durée maximale de cinq ans lors d'un détachement à l'étranger.* »²⁸⁴ afin de garantir « *le renouvellement permanent de la langue et de la culture italienne actuelle.* »²⁸⁵ (Streb, 2016 : 29). Après les résultats de l'enquête PISA 2006, qui pointaient le fait qu'en Allemagne, parmi les enfants issus de l'immigration, les élèves d'origine italienne avaient les plus mauvais résultats scolaires²⁸⁶, les autorités italiennes ont intensifié leur aide pour ces enfants. C'est pour cette raison qu'elles soutiennent la création et le maintien de sites bilingues en finançant l'envoi d'enseignants italiens ainsi que du matériel scolaire et des livres. Ceci dit, l'état italien est également partie prenante dans d'autres formes d'aides financières. Il finance aussi des cours de soutien pour les élèves dans les classes monolingues qui ont des difficultés scolaires.

²⁸³ *Zur Beschreibung der Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland kommt das Statistische Bundesamt für das Jahr 2012 auf einen Anteil von 20% (16.343.000 Personen) der Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund. Unter der Bezeichnung Migrationshintergrund versteht das Statistische Bundesamt*

„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenem Elternteil“ (STATIS 2013: 6).“

²⁸⁴ *„Im Falle der deutsch-italienischen Zweige wird ein Teil der italienischen Lehrkräfte vom italienischen Staat für maximal fünf Jahre in den Auslandsdienst entsandt.“*

²⁸⁵ *„Durch den Wechsel der Lehrkräfte versprechen sich der italienische Staat und die im Ausland lebende italienische Gemeinschaft die kontinuierliche Erneuerung der aktuellen italienischen Sprache und Kultur.“*

²⁸⁶ *„Keine andere Nationalität schickt mehr Kinder auf die Hauptschule (52,4 Prozent, 2006), und keine andere Gruppe zählt mehr Kinder auf der Förderschule (knapp neun Prozent). Sie schaffen selten die Hochschulreife und sind kaum an deutschen Universitäten anzutreffen. Die Kinder türkischer Einwanderer, die bekanntesten Sorgenkinder des deutschen Schulsystems, stehen besser da. Hier beträgt der Anteil der Sonderschüler 6,6 Prozent, die der Hauptschüler 43,8 Prozent. Zum Vergleich: Die Quote der deutschen Kinder, die eine Hauptschule besuchen, liegt bei unter 18 Prozent.“* In: Article et entretien de Christopher Onkelbach.

Et du journaliste Martin Spiewak: *„Von allen Einwanderern tun sich Italiener am schwersten in der deutschen Schule. Keine andere Gruppe zählt mehr Kinder auf der Förderschule als sie [...]. Rund die Hälfte von ihnen schafft es nur auf die Hauptschule. Selbst die Nachfahren türkischer Einwanderer, die bekanntesten Sorgenkinder in deutschen Klassenzimmern, schneiden besser ab.“*

Le journaliste Onkelbach, lors d'un entretien, interroge la responsable de l'association „Coascit” de Cologne sur les activités de l'association. Celle-ci répond :

Rohden : *Nous nous occupons de l'aide des élèves italiens - à savoir dans les écoles allemandes. Nous offrons des cours de soutien, supervisons des projets bilingues dans des jardins d'enfants et des écoles ainsi que des formations pour les parents. Nous envoyons des enseignants bilingues dans les écoles primaires, qui, en cas de problèmes, peuvent expliquer aux enfants les choses en italien.*²⁸⁷

Et à la question : « Qui finance votre engagement ? », celle-ci répond :

Rohden : *Le gouvernement italien finance le soutien des enfants allemands d'immigrés [italiens] afin qu'ils ne se retrouvent pas dans des écoles spécialisées.*²⁸⁸

4.2.2.1.3 L'université et la formation des enseignants bilingues

Contrairement à ce qui est demandé à New York, ni les enseignants allemands, ni les enseignants italiens ne reçoivent de formation universitaire spécifique à l'enseignement bilingue. Il n'existe pas de formation à l'université de Francfort. Les enseignants italiens suivent quelquefois, une à deux fois par an et pas systématiquement, une formation d'une après-midi, proposée par le consulat d'Italie. Mais les enseignants allemands n'y sont pas conviés. Il s'agit, plus souvent de réunir tous les enseignants italiens de la région autour d'un thème.

²⁸⁷ „Wir kümmern uns um die Förderung italienischer Schüler – und zwar in deutschen Schulen. Wir bieten Nachhilfeunterricht an, betreuen zweisprachige Projekte in Kindergärten und Schulen aber auch Fortbildungen für Eltern. Wir schicken zweisprachige Lehrer in die Grundschulen, die den Kindern bei Problemen erstmal die Sache auf Italienisch erklären können.“

²⁸⁸ „Der italienische Staat finanziert die Förderung deutscher Kinder von Einwanderern, damit sie nicht auf Sonderschulen landen.“

4.2.2.2 Les acteurs dans l'école

4.2.2.2.1 La direction : der Rektor & co-Rektor et le conseil d'école (« Schulrat »)

Le directeur d'une école élémentaire, contrairement à ce qui se passe en France, a le pouvoir d'inspecter les enseignants de son école et leur donne une note. Il a une équipe autour de lui, un secrétariat, une équipe d'enseignants, un conseil d'école (*Schulrat*), qui, comme en France sert de lien entre les parents et l'école d'une part, et entre la commune ou le canton et l'école d'autre part.

4.2.2.2.2 Les enseignants

L'école, dans laquelle s'est déroulée notre recherche comprend trente-cinq enseignants, comme l'a précisé le directeur de l'école précédemment. De nombreux facteurs entrent en jeu dans le déroulement de l'enseignement en tandem et la bonne entente des enseignantes, et ces facteurs ne sont pas seulement tributaires des facteurs humains, même si ceux-ci sont fondamentaux. Deux personnalités qui ne s'entendent pas peuvent avoir des conséquences considérables sur le programme : sur les élèves, les familles, les collègues et finalement sur la pérennité du programme. Les décisions politiques ou/et économiques influencent aussi cette collaboration.

En effet, prenons premièrement le critère de la langue. Même si l'école n'exige aucune compétence particulière pour les enseignants en charge du site bilingue, il est précisé dans le premier paragraphe de l'accord entre le Land de Hesse et le consulat d'Italie que : « *Les enseignants qui enseignent au cœur du programme bilingue germano-italien ont au moins une connaissance de base de la langue partenaire respective.* »²⁸⁹. Cela n'a pas toujours été le cas dans la réalité. Il est arrivé que des enseignants du projet n'aient aucune compétence linguistique dans la langue partenaire. C'est la situation qu'a connue Streb (2016). En effet, l'enseignante d'allemand en charge du site bilingue observé, n'avait que de faibles compétences linguistiques en italien, ce qui rendait la concertation des enseignantes ainsi que

²⁸⁹ „Die Lehrkräfte, die im Kernbereich des bilingualen deutsch-italienischen Angebots unterrichten, verfügen mindestens über Grundlagenkenntnisse der jeweiligen Partnersprache.“

leur collaboration très difficile, voire impossible. Quelle que soit la configuration choisie, elle aura une incidence, consciente ou non, dans le rapport entre les deux enseignants. Ainsi, si aucune des enseignantes ne parle la langue de l'autre, si elles ne trouvent pas de langue commune, la communication sera difficile, ce qui, comme le dit Streb (2016 : 30) peut avoir comme conséquence que les enseignantes, même lorsqu'elles sont en tandem, enseignent comme si elles étaient seules, avec des enseignements juxtaposés.

*Lorsqu'aucune des enseignantes, ni l'enseignante parlant allemand, ni l'enseignante parlant italien, n'a appris la langue partenaire avant le travail de concertation, la communication entre les partenaires du tandem est difficile. Cela a pour conséquence que le cours est, la plupart du temps, divisé entre les enseignantes et enseigné séparément.*²⁹⁰

Un autre exemple est donné par l'enseignante d'italien à qui j'ai posé la question suivante : « **Connais-tu des enseignants qui ne parlent pas allemand ?** ». Elle me raconte²⁹¹ l'histoire d'une de ses amies, enseignante arrivant d'Italie, ne parlant pas un mot d'allemand, travaillant dans une des écoles du programme bilingue avec sa collègue allemande, qui, elle, ne parlait pas italien :

Oui: et euh il y avait une copine à moi °h qui travaillé à l'**École E** °h et euh elle ne connaissait aucun mot d'allemand °h et il y avait toujours des disputes ((elle dit grève (Streik) au lieu de Streit)) avec l'enseignante allemande parce que °h l'enseignante allemande exigeait qu'elle parle allemand et elle voulait qu'elle parle en anglais.²⁹² (**Annexe 20** ; lignes 414-419)

²⁹⁰ „Wenn weder die deutsch- noch die italienischsprachige Lehrkraft die jeweilige Partnersprache vor der Zusammenarbeit gelernt haben, ist die Kommunikation zwischen den TeampartnerInnen schwer. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht meist zwischen den Lehrerinnen aufgeteilt und getrennt unterrichtet wird.“

²⁹¹ L'enseignante a un accent italien lorsqu'elle parle allemand, retranscrit ici.

²⁹² ja: und euh war eine freundin von mir °h die: in der **E-schule** gearbeitet aber °h und euh sie konnte überhaupt kein deutsch worte °h und war immer streik ((veut dire Streit)) mit der deutsche lehrerin weil °h die deutsche lehrerin hat verlangt dass sie °h deutsch spricht und sie wollte dass sie in englisch

Elle poursuit :

°h et ensuite c'était vraiment parce qu'elle a dit je suis en allemagne tu viens d'italie tu dois apprendre la langue allemande. °h et je ne dois pas du tout parler anglais. tu comprends ²⁹³ (**Annexe 20** ; lignes 421-424)

L'enseignante allemande se met en position dominante et exige de sa collègue, nouvellement arrivée, de s'adapter. Elle lui demande de parler allemand puisque le contexte est une école allemande, en Allemagne et n'est prête à aucun compromis. Elle refuse même de choisir une langue intermédiaire et de parler anglais, ce qui aurait pu être une possibilité au moins au début.

Dans la classe que j'ai observée, les deux enseignantes ont trouvé une langue de communication commune, à savoir l'italien. Les deux semblent satisfaites, comme l'indiquent leurs propos respectifs. L'enseignante italienne dit que « *comme l'enseignante allemande parle italien et que son allemand n'est pas parfait* », elle ajoute en riant « *qu'elle a encore beaucoup à apprendre, donc qu'elles parlent ensemble italien.* »²⁹⁴

L'enseignante allemande (**Annexe 19** ; de 651 à 664) :

I:²⁹⁵.hm oui, c'est important que les autres personnes, enseignant ou enseignante, connaissent l'autre langue
?296

EA: oui je trouve cela très important mais je sais que dans beaucoup de binômes ce n'est pas le cas, d'ailleurs du fait que je parle italien et les enseignantes italiennes avec qui j'ai travaillé, parlaient toujours au moins un peu d'allemand, je ne sais pas comment ça marche quand on ne parle pas. Je

²⁹³ °h und dann war wirklich weil die hat gesagt ich bin in deutschland du kommst aus italien °h du musst die deutsche sprache lernen. °h und ich soll nicht unbedingt eng=englisch sprechen. verstehst du

²⁹⁴ also da die claudia italienisch kann und meine deutsch ist auch nicht perfekt ich=hab noch viel zu <<riant>zu lernen> wir reden italienisch. (**Annexe 20** ; lignes 437-439)

²⁹⁵ I. pour Intervieweuse, donc moi ; EA. pour l'enseignante d'allemand, EI. pour l'enseignante d'italien.

²⁹⁶ I: hm ja es ist wichtig euh dass die andere personen lehrer oder lehrerin die andere sprache be=euh können?

ne peux pas vraiment l'imaginer parce que °h euh euh si vous ne pouvez pas suivre ce que le collègue dit aux enfants de la classe (.) je ne sais pas comment cela fonctionne, que vous êtes en harmonie dans la classe °h euh euh (.) mais d'une manière ou d'une autre cela doit fonctionner [...]. ²⁹⁷ {34:27}

I: En quelle langue est-ce que tu parles avec ta collègue ?
 <<pp>par exemple en ce moment avec giorgia> ?²⁹⁸
 (Annexe 19 ; lignes 665-666)

EA: Toujours italien donc tout d'abord parce que j'aime vraiment beaucoup parler italien mais aussi parce que je pense que c'est très important pour les enfants de voir les gens parler italien donc les adultes parlent en italien parce que je pense que pour les enfants c'est aussi une motivation s'ils se rendent compte que leurs professeurs parlent italien alors j' imagine que euh leur motivation augmente aussi pour l'apprendre.
²⁹⁹ (Annexe 19 ; lignes 667-687)

²⁹⁷ ja das finde ich schon sehr wichtig aber ich weiß dass es in ganz vielen zusammensetzungen nicht so ist allerdings dadurch dass ich italienisch kann und die lehrerin die italienischlehrerinnen also zumindest (.) etwas deutsch im=immer etwas deutsch konnten mit denen ich zusammengearbeitet habe weiß ich nicht wie es funktioniert wenn man das nicht kann. ich kann es mir gar nicht so richtig vorstellen weil °h öh wenn man gar nicht mitverfolgen kann was die kollegin im unterricht den kindern sagt (.) weiß ich gar nicht wie das geht dass man sich dann einklingt also dass man gegenseitig in den unterricht °h öh eingreift (.) aber irgendwie muss es ja funktionieren [...]

²⁹⁸ **I.: in welchen sprachen sprichst du mit deiner kollegin? <<pp>zum beispiel jetzt mit giorgia>**

²⁹⁹ **EA.:** immer italienisch also erstens weil ich sehr gern italienisch rede aber auch weil ich denke für die kinder ist es sehr wichtig zu sehen leute reden italienisch also erwachsene menschen unterhalten sich auf italienisch weil ich denke für die kinder ist es auch eine motivation wenn sie merken ihre lehrerinnen reden italienisch dann stelle ich mir vor dass öh ihre motivation auch steigt das zu erlernen. (-) öh ja manchmal gibt es ja so öh kritische nachfragen weil öh es gibt durchaus viele (.) leute die so auch zu [...] besuch gekommen sind und meine stunden be=beobachtet haben die dann i=irritiert waren weil ich praktisch im klassenraum ja dann die sprache gewechselt habe. also ich rede mit den kindern deutsch und dann da habe ich mit der italienischen kollegin italienisch geredet und öh das entspricht ja nicht so dem dem modell eine person eine sprache. öh andererseits wenn man zu zweit sich unterhält muss man sich eigentlich eine sprache wählen das ist ja aberwitzig finde ich deutsch reden und sie italienisch und so unterhalten wir uns und ich denke da ist weil deutsch ja sowieso die die viel öh präsentere sprache ist ist es eigentlich nur gut wenn italienisch mehr raum bekommt. also {35:50} ja denke ich <<pp>hat eigentlich nur vorteile>

Deuxièmement, la première année, le recrutement des enseignants italiens, se faisant au début de l'année scolaire italienne, c'est à dire en septembre, ne sont donc pas envoyés le premier jour de la rentrée des classes allemande mais ils arrivent généralement un mois après le début des cours, ce qui pose de gros problèmes dans les écoles allemandes.

Troisièmement, même s'il est indiqué dans les accords que, concernant les enseignants italiens, « [dans] la mesure du possible, la durée des affectations [...] ne devrait pas être inférieure à quatre ans. », ils ont habituellement un contrat de cinq ans mais cela entraîne un déséquilibre dans la stabilité du tandem. Dans le cas observé, l'enseignante d'allemand est, comme elle le dit, sur le poste depuis le début du projet³⁰⁰, tandis que plusieurs enseignantes italiennes se sont succédé. À chaque nouvelle collaboration, une période, plus ou moins longue selon les personnes, est nécessaire pour faire connaissance, avoir confiance en l'autre et s'habituer à de nouvelles habitudes de travail.

Quatrièmement, les enseignants italiens, rémunérés par le gouvernement italien ont un salaire beaucoup moins important, pour un travail équivalent, que les enseignants allemands rémunérés par l'Allemagne, ce qui là aussi peut générer des rancœurs, voire des conflits.

Enfin, contrairement à ce qui avait cours dans la première école abritant le premier site bilingue italo-allemand, les enseignants italiens sont maintenant responsables de deux classes, le budget ayant été réduit, alors que l'enseignant d'allemand n'est responsable que d'une classe, ce qui peut avoir de nombreux effets, tant sur les parents d'élèves, qui peuvent être tentés de se tourner plus facilement vers l'enseignant d'allemand car tout simplement plus facile à contacter, ou sur les élèves qui passent plus de temps avec ce dernier. Au commencement du projet, les enseignants enseignaient donc toutes les heures en tandem. Comme le dit Streb (2016 : 30) « [c]ela renforce le déséquilibre entre les enseignants. Non seulement c'est le programme allemand qui forme la base de la discussion concernant le matériel pédagogique, mais la responsabilité de deux classes prive les enseignants italophones du statut d'enseignant de classe à part entière. »³⁰¹ Voyons ce que répond

³⁰⁰ ich bin seit zwölf jahren in also wie gesagt von anfang an in dieser pilotklasse an der an der [...]schule in frankfurt im bilingualen deutsch-italienischen projekt tätig (812_0231; présentation de l'enseignante du 12/12/2015,)

³⁰¹ Dies bestärkt das Ungleichgewicht zwischen den Lehrkräften. Nicht nur bildet das deutsche Curriculum die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff, sondern auch die Zuständigkeit für zwei Klassen entzieht den italienischsprachigen Lehrkräften den Status einer vollwertigen Klassenlehrerin.

l'enseignante d'italien de la classe observée en 2013-2014, lors d'un entretien³⁰² à la question³⁰³ « *Que penses-tu de ce modèle d'immersion réciproque ? Ce qui veut dire deux heures de tandem par jour, douze heures d'allemand et deux heures d'italien par semaine ?* »

donc °h je trouve et (.) je suis honnête, donc euh le travail en tandem n'est pas simple oui on doit toujours essayer oui et d'être d'accord avec la collègue euh (.) et de trouver une stratégie. °h mais souvent il est arrivé que nous les enseignantes italiennes nous sommes plaintes que nous avons moins de place par exemple. Oui (.) mais c'est normal parce qu'on pense ensuite ah_ah je suis en Allemagne je suis dans une école allemande c'est mon opinion oui °h je suis (.) on peut dire INvitée je dois me euh m'adéquater je ne sais pas si on peut dire ça en allemand oui (.) comme (.) le (.) système scolaire allemand propose. (-) et je comprends bien oui lorsque par exemple °h nous sommes ensemble que j'ai moins de place c'est NORmal. (-) oui

#00 :09 :54-4#³⁰⁴ (Annexe 20 , lignes 164-175)

Mais il n'y a pas que les décisions politiques ou/et économiques qui entrent en jeu, comme je le disais au début de ce paragraphe, dans la collaboration entre les enseignants. Il y a également des facteurs intrinsèques aux enseignants eux-mêmes comme par exemple les visions différentes sur l'enseignement. Ces enseignants viennent d'univers très différents, avec une formation très différente, liée à des traditions divergentes voire opposées. Les enseignants italiens, en arrivant, n'en n'ont souvent pas conscience. N'ayant pas été préparés, ni formés à cette venue dans un autre pays, ils enseignent au début comme ils l'ont appris en

³⁰² 812_0205 du 15-4-2014

³⁰³ was hältst du von diesem two way immersion modell? das heißt dieses modell zwei stunden tandem am tag zwölf stunden deutsch und zwei italienisch in der woche?

³⁰⁴ also °h ich finde und (.) ich bin ehrlich also euh tandem arbeit ist nicht einfach ja man muss immer versuchen ja °h und mit der kollegin ja euh (.) einverstanden zu sein und eine strategie zu finden. °h aber oft es ist passiert dass wir italienisch lehrerin wir haben uns beschwert dass wir weniger platz haben zum beispiel. ja °h aber es ist selbstverständlich weil man denkt dann ah_ah ich bin in deutschland ich bin in eine deutsche schule das ist meine meinung ja °h und ich bin (.) sag man GAst ich muss mich euh adequieren ich weiß net ob so was sagt man auf deutsch ja (.) wie (.) die (.) deutsche sys=deutschschulsystem anbiet. (-) und ich verstehe schon ja wenn zum beispiel °h wir zusammen sind das ich weniger platz habe es ist norMAL. (-) ja

Italie et sont déroutés par des habitudes, des méthodes différentes qui peuvent les déstabiliser. Tout cela aura des conséquences sur le quotidien des élèves et des enseignants, comme le disait Kunkel (2013 : 122) : « *Mais il n'y a pas que les expériences antérieures avec les programmes et le matériel pédagogique qui diffèrent entre les enseignants allemands et italiens : également du point de vue didactique et méthodologique, les enseignants se retrouvent en tandem avec des représentations différentes, ce qui peut conduire à des conflits.* »³⁰⁵

Un autre point est important, comme le souligne Streb (2016 : 29)³⁰⁶, qui concerne cette fois-ci les deux enseignants, c'est la charge de travail qui est plus importante dans les classes bilingues que dans les autres classes. En effet, les enseignantes se réunissent une fois par semaine pour concevoir le contenu des cours présentés ensemble en tandem mais aussi pour parler des cours que celles-ci enseigneront seules car il est important pour elle de garder une cohérence dans les enseignements. L'enseignante d'italien confirme le fait qu'elle a plus de travail « *car elle doit traduire des documents, préparer, c'est plus de travail que lorsqu'on travaille seule.* »³⁰⁷ De plus, le projet lui-même, prévoit plus d'heures d'enseignement ou de présence des enseignants qu'une classe monolingue. Ceux-ci doivent accompagner leurs élèves à la cantine et les surveiller plusieurs fois par semaine. Seuls les élèves du site bilingue d'immersion réciproque ont accès à la cantine.

4.2.2.2.3 L'association de parents biLis

Nous avons vu combien le rôle des parents est majeur dans l'histoire de la création du site de Francfort mais il ne s'arrête pas à celle-ci. Les parents, en effet, après avoir créé l'association biLiS (*Freunde einer deutsch-italienischen Schule in Frankfurt am Main e.V.*),

³⁰⁵ „Aber nicht nur die bisherigen Erfahrungen mit Curricula und Lehrmaterialien weichen bei den deutschen und italienischen Lehrkräften voneinander ab: Auch in didaktischer und methodischer Hinsicht treffen im Teamteaching Lehrer mit unterschiedlichen Vorstellungen aufeinander, was zu Konflikten führen kann.“

³⁰⁶ „Das Arbeiten im bilingualen Zweig gilt unter den LehrerInnen ohnehin als arbeitsaufwändiger als in den Regelklassen. Nicht nur der Unterricht muss zum Teil im Team stattfinden, sondern der Inhalt bzw. Ablauf muss auch vorher mit den TeamkollegInnen abgesprochen werden.“

³⁰⁷ EI: viele arbeit auch man muss auch übersetzen arbeite vorbereitet ist mehr arbeit als wenn man alleine arbeitet ja (**Annexe 19** ; lignes 190-191)

ont continué et poursuivent encore aujourd’hui, leur engagement durablement auprès de leurs enfants ainsi que des parents après la création du site.

Ils sont actifs sur des terrains très différents mais qui ont tous un but commun : soutenir les programmes bilingues allemand-italien de Francfort. Un de leurs objectifs principal est « *de promouvoir les échanges entre les familles allemandes et italiennes.* »³⁰⁸

Les membres de l’association sont en contact avec les acteurs décisifs du projet, les directeurs des écoles, le *Schulamt* de la ville de Francfort, le consulat italien et le *Kultusministerium*. Ils ont également développé un partenariat avec d’autres associations de parents d’élèves des différentes écoles bilingues de Francfort. 400 enfants, répartis dans trois écoles élémentaires, une *Realschule* et un collège-lycée, sont actuellement inscrits dans le projet bilingue, comme je l’ai précisé précédemment.

L’association des parents d’élèves intervient auprès de tous les établissements selon les besoins et les demandes. Elle organise des actions comme les « journées de lecture » ainsi que toutes sortes d’activités, les finance ou financent des événements culturels, quelquefois en collaboration avec « *l’Istituto italiano di Cultura* » comme des pièces de théâtre en italien, des rencontres. Elle propose des visites des musées de la ville de Francfort en italien suivies d’un atelier d’arts plastiques où les enfants peuvent appliquer une technique utilisée dans l’exposition qu’ils ont pu voir, ou un sujet. Elle participe aussi au financement de matériel didactique pour les enseignants³⁰⁹, de livres pour les élèves, de cours d’italien pour les parents d’élèves ou pour les enseignants allemands participant au projet.

Mais une des actions les plus importantes de cette association est la création³¹⁰ et le suivi de la cantine dans les écoles accueillant les sites bilingues. La charge de ces cantines ont même quelquefois été reprises par la ville de Francfort. Il est important de resituer cet élément dans son contexte. En effet, les écoles élémentaires allemandes, terminant au plus tard à 13

³⁰⁸ „Die Förderung des Austausches zwischen deutschen und italienischen Familien.“

³⁰⁹ „Dabei ist eine gute Versorgung mit italienischsprachigen Unterrichtsmaterialien im bilingualen Zweig gewährleistet, anfänglich finanziert durch den Elternverein und das Italienische Generalkonsulat, inzwischen durch das Land Hessen.“ Kunkel (2013: 121).

³¹⁰ „Der bilIS-Verein ist der Vertragspartner des Caterers für die Mittagessensverpflegung an der Holzhausenschule und hat die Supervision über die Qualität des Angebotes. Zudem finanziert der Verein Geschirr und andere Utensilien.“ <http://bilis.org/de/aktivitaet/> consulté le 11/04/2018.

heures, les établissements scolaires ne disposaient pas de cantine. La création d'une cantine a fait l'effet d'une véritable révolution. Actuellement, de nombreuses écoles ont adopté en Allemagne un nouveau système et les élèves restent à l'école toute la journée (*Ganztagsschule*) et mangent donc à l'école, ce qui n'était pas le cas dans cette école en 2013.

Le site internet de l'association³¹¹ est régulièrement mis à jour et publie toutes les informations en allemand et en italien.

4.2.2.3 Le fonctionnement du modèle bilingue

4.2.2.3.1 Deux enseignantes / deux langues, choix de certaines heures en tandem

Dans la classe observée à Francfort, les élèves bénéficient de douze heures d'enseignement par l'enseignante allemande (les cours de musique et sport sont dispensés en langue allemande par deux autres enseignants), deux heures avec l'enseignante italienne et neuf heures en tandem. Les enseignantes assurent, chacune à leur tour, des heures de surveillance à la cantine et s'adressent aux enfants dans leur langue respective. Comme je l'ai déjà évoqué (chapitre 4 ; 4.2.2.1.2.2), la raison initiale du nombre d'heures en tandem est une raison économique. À l'origine, il était prévu que toutes les heures se déroulent en tandem mais après l'ouverture de la deuxième école, le consulat italien décidant de limiter le financement des enseignants, ces derniers ont dû accepter d'enseigner dans deux classes différentes et le nombre d'heures en tandem par classe a donc diminué de moitié. J'expliquerai, à l'aide d'exemples concrets, le fonctionnement des cours en tandem en présentant le rôle de chaque enseignante qui peut changer au gré des situations et des apprentissages, lors de l'analyse des données.

4.2.2.3.2 Le curriculum et l'enseignement de la bilittératie

Les enseignantes de l'école observée, ont dû créer leur propre curriculum, comme l'explique Kunkel (2013 : 119) au sujet des enseignants du collège-lycée : « *Bien entendu,*

³¹¹ <http://bilis.org/de/home/> consulté le 11/04/2018.

toutes les matières enseignées dans le site bilingue immersion réciproque allemand-italien à Francfort sont entièrement soumises aux programmes d'études secondaires du Land de Hesse. C'est seulement pour le cours d'italien que l'équipe des enseignants a conçu son propre curriculum au sein de l'école, parce qu'il n'existait pas de curriculum approprié ; ceci est lié au curriculum allemand, qui est basé sur les objectifs pédagogiques de Hesse correspondant. »³¹² Pour elles non plus, il n'existait pas de curriculum au sein de l'école. J'illustrerai ce point dans le chapitre 5 à l'aide d'exemples tirés des cours.

Quant à l'enseignement de la bilittératie, l'apprentissage se fait au même moment dans les deux langues, contrairement à New York. Tous les sons sont étudiés dans les deux langues en même temps. Voici un exemple de documents utilisés dans la première classe (*erste Klasse*, élèves âgés de 6-7 ans). Les enseignantes utilisent un classeur utilisé habituellement en classe monolingue, le classeur TINTO³¹³, qui permet de travailler la phonologie :

Aux deux documents existants en allemand, prévus pour l'étude du son A, travaillant la place du son A dans un mot (en début de mot dans le premier document : Apfel (pomme), Ast (branche), Arm (bras), Ananas, Acht (8) et Ameise (fourmie)), (en début, au milieu ou en fin de mot dans le deuxième document), les enseignantes créent de nouveaux documents qu'elles insèrent dans le classeur ou que les élèves rajoutent dans leurs dossiers. La **figure 9** montre un exemple d'un troisième document en italien inséré dans le classeur et la **figure 10** un nouveau document à insérer dans le cahier de phonologie.

³¹² „Selbstverständlich haben für alle Fächer, die im Frankfurter deutsch-italienischen TWI-Zweig unterrichtet werden, die gymnasialen Rahmenpläne des Landes Hessen volle Gültigkeit. Einzig für das Fach Italienisch hat das Kollegium ein eigenes, schulinternes Curriculum entworfen, weil keine passende Lehrpläne existierten; verbunden ist dieses mit dem Deutschcurriculum, das auf dem entsprechenden hessischen Lehrplan beruht.“

Figure 6 : travail sur l'initiale d'un mot allemand

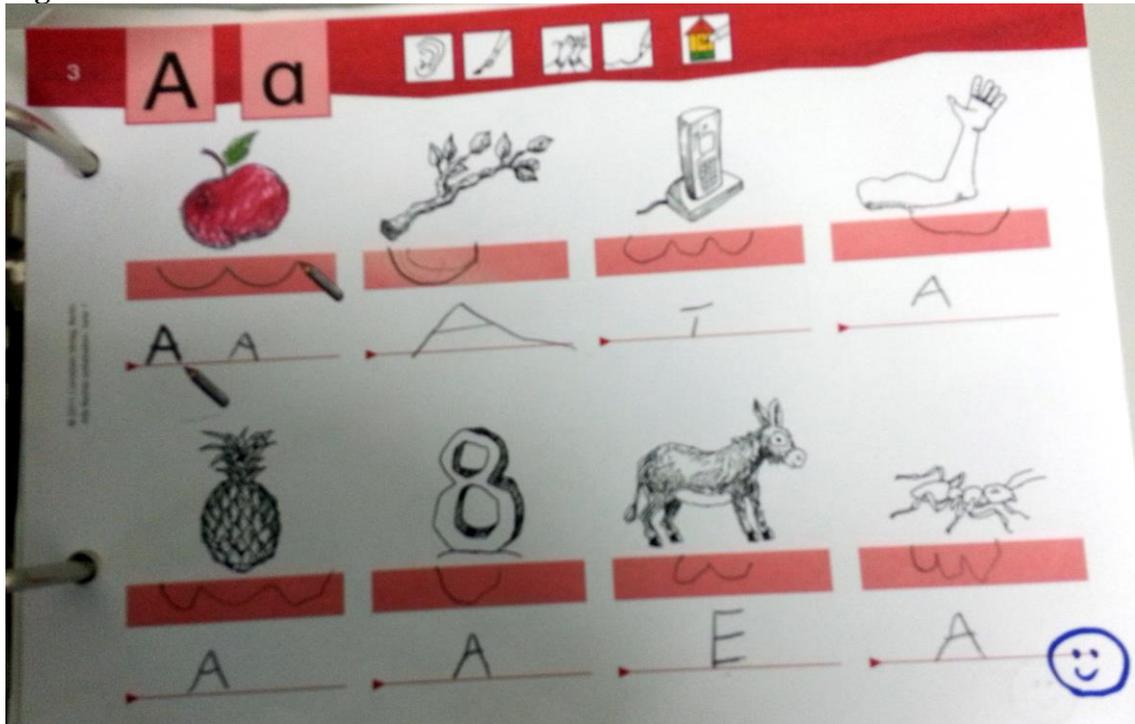
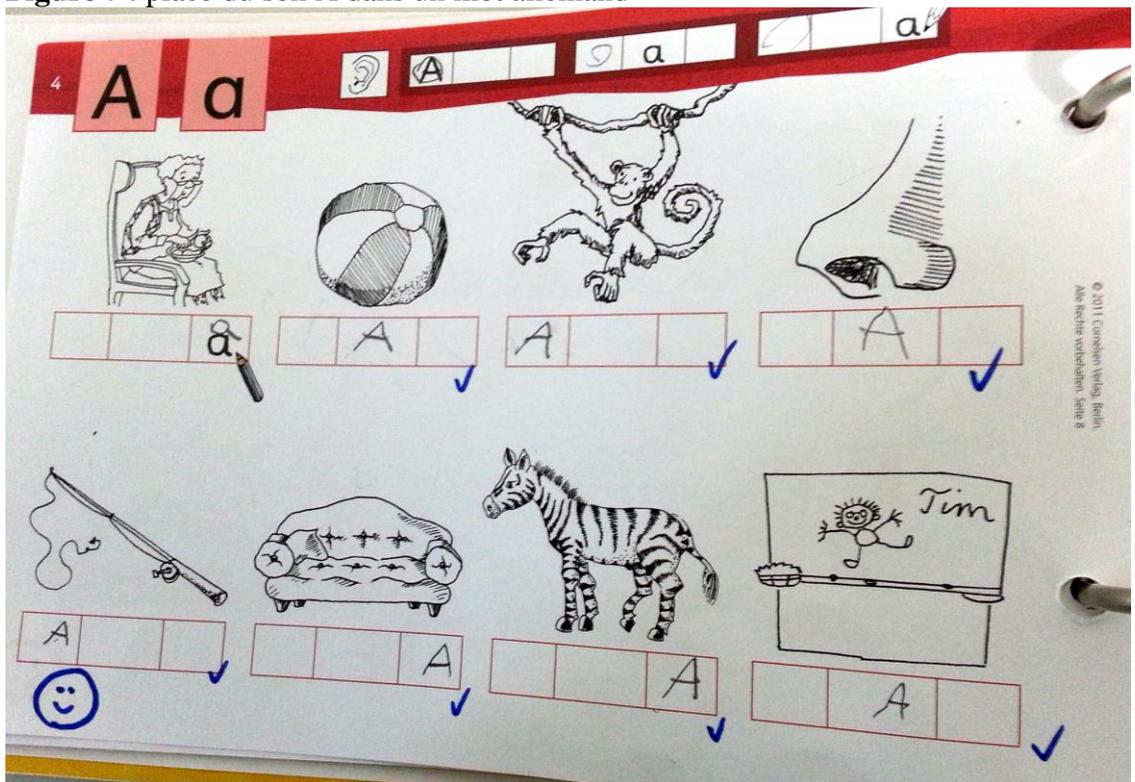


Figure 7 : place du son A dans un mot allemand



³¹³ Urbane, Rüdiger & der Redaktion Primarstufe (2012). Tinto, 1 und 2. 1. Schuljahr. Buchstabenordner in Grundschrift Buchstabenordner. Berlin : Cornelsen Verlag

Figure 8 : le son A dans les mots italiens

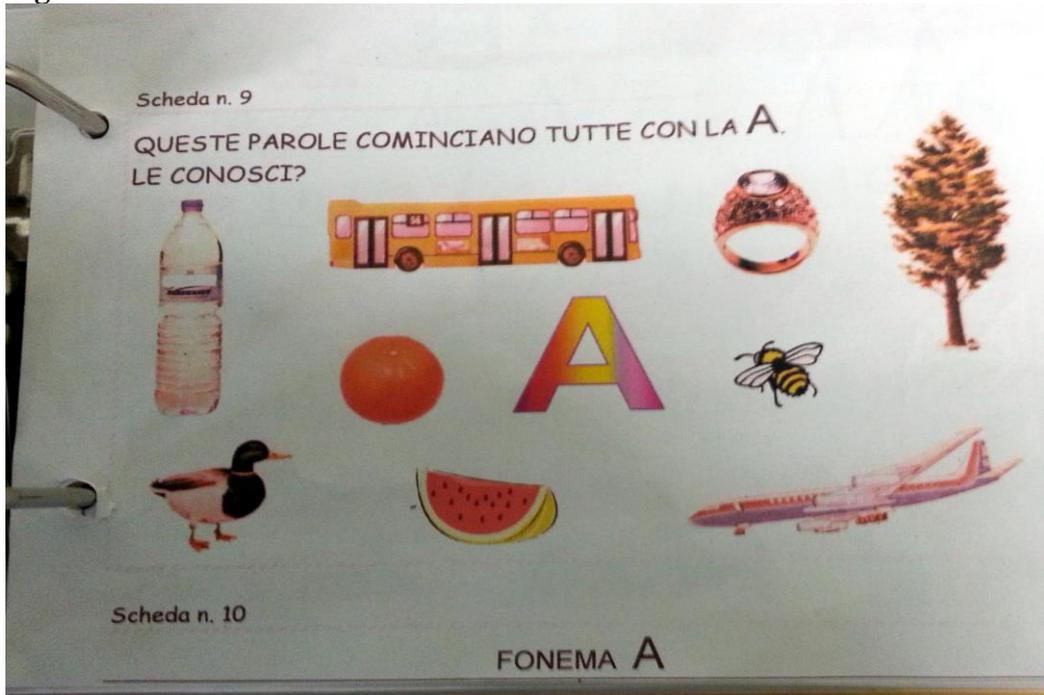
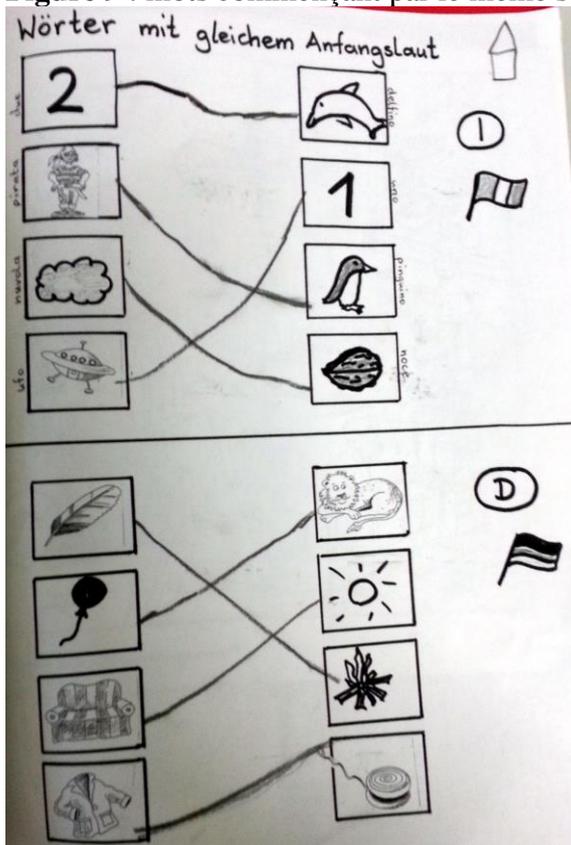


Figure 9 : mots commençant par le même son à relier, en italien puis en allemand



4.3 Synthèse

En ce qui concerne le choix des enseignants dans les classes, nous constatons que dans les trois classes observées, toutes les enseignantes comprennent et parlent les deux langues enseignées dans le programme, même si l'enseignante d'italien à Francfort se dit plus à l'aise en italien qu'en allemand. Prenons le cas où un enseignant n'est locuteur que d'une langue du programme, il en résulte, comme l'indiquent Amrein & Peña (2000 : 124), une asymétrie dans le domaine de l'instruction. Cette constatation est importante car elle montre que le choix de l'enseignant joue un rôle essentiel et aura des répercussions sur la classe au moins sur une partie des élèves. En effet, l'enseignant monolingue ne pourra pas changer de code, ne pourra pas traduire, ce que pourra faire l'enseignant bilingue. Car même si les enseignants, par le principe d'instruction choisi OPOL (une personne /une langue), sont étiquetés par les élèves comme dominant dans une langue, les enseignants se permettent quelquefois, de manière consciente ou non de faire des entorses au principe et comme nous le verrons dans l'analyse, d'utiliser des stratégies, que seules un enseignant maîtrisant les deux langues pourra utiliser, par exemple traduire un mot ou une phrase ce qui permet aux élèves de comprendre ce que l'enseignant a dit et de réduire leur confusion. Amrein & Peña (2000 : 124), prennent l'exemple, dans un programme espagnol-anglais, d'enseignants d'anglais monolingues alors que les enseignants d'espagnol sont bilingues.³¹⁴ « *Parce que les enseignants parlant anglais étaient monolingues, les enfants parlant espagnol étaient obligés de comprendre l'anglais. En revanche, parce que les enseignants parlant espagnol étaient bilingues, les enfants parlant anglais ont appris à compter sur la tendance des enseignants locuteurs d'espagnol à traduire.* » Une autre source d'asymétrie est pointée par Amrein & Peña (2000 : 124-125)³¹⁵ concernant la communication :

³¹⁴ "Because the English-speaking teachers were monolingual, the Spanish-speaking children were forced to comprehend English. In contrast, because the Spanish-speaking teachers were bilingual, the English-speaking children learned to rely on the on the Spanish-speaking teachers' tendency to translate."

³¹⁵ "Invariably, when an English-speaking student posed a question to the Spanish-speaking teacher, the student would ask the question in English. Since the teacher was bilingual, the teacher could understand the question in English and could then respond to the question in Spanish. However, when the Spanish-speaking

De manière systématique, lorsqu'un élève locuteur d'anglais posait une question à l'enseignant locuteur d'espagnol, l'élève la reformulerait en anglais. Comme l'enseignant était bilingue, l'enseignant pouvait comprendre la question en anglais et pouvait ensuite répondre à la question en espagnol. Mais, lorsque l'élève locuteur d'espagnol posait une question, l'enseignant locuteur d'anglais ne pouvait pas comprendre et donc cela obligeait l'élève à répéter la question en anglais. Par conséquent, les élèves locuteurs d'espagnol étaient obligés à la fois de parler et comprendre l'anglais tandis que les élèves locuteurs d'anglais étaient seulement obligés d'écouter l'espagnol. Les enseignants locuteurs d'espagnol n'imposaient pas la langue parlée (l'expression orale) tandis que les enseignants locuteurs d'anglais monolingues, imposaient l'expression orale parce qu'ils étaient monolingues.

student posed a question, the English- speaking teacher could not understand and, therefore, would force the student to repeat the question in English. In this, the Spanish-speaking students were required to both speak and comprehend English while the English-speaking students were only required to listen to the Spanish. The Spanish-speaking teachers did not force the spoken language while the monolingual English-speaking teachers forced the spoken language because they were monolingual."

Chapitre 5

Conceptualisation et mise en œuvre du modèle d'immersion réciproque à Francfort et à New York

5.1 La distribution des langues : séparation ou coprésence

Après avoir décrit et étudié les différents principes du modèle d'immersion réciproque, j'analyse dans ce chapitre, comment les enseignantes des trois classes observées interprètent ce modèle et ses contraintes, comment elles se l'approprient, le mettent en œuvre, quelles politiques linguistiques éducatives elles appliquent, quelles politiques linguistiques éducatives elles contournent si elles en contournent, bref où se situent leurs « choix » pédagogiques et didactiques.

Dans un premier temps, j'aborde la question de la distribution des langues, ensuite je m'attarde sur les pratiques langagières à l'oral et à l'écrit dans les classes observées pour enfin parler de la collaboration entre les enseignantes dans ce modèle d'immersion réciproque.

5.1.1 Catégorisation des élèves selon une langue de référence : New York vs Francfort

Le premier critère répertorié par Howard & Christian (2002 : 2), nécessaire à tout programme d'immersion réciproque, indique que :

Les programmes doivent comprendre un nombre relativement égal de deux groupes d'élèves : les élèves de langue majoritaire, qui, aux États-Unis, sont des anglophones natifs, et les élèves de langue minoritaire, qui, aux États-Unis, sont locuteurs natifs d'une autre langue, comme l'espagnol, le coréen ou le chinois.³¹⁶

³¹⁶ *The programs must include fairly equal numbers of two groups of students: language majority students, who in the United States are native English speakers; and language minority students, who in the United States are native speakers of another language, such as Spanish, Korean, or Chinese.*

Il est intéressant de voir que la formulation de ce critère a changé dans la nouvelle édition de l'ouvrage de Howard & Christian (2018 : 3), édition qui intègre de nouveaux auteurs : Lindholm-Leary ; Rogers ; Olague ; Medina ; Kennedy et Sugarman) mais qui n'était pas encore publiée au moment de la récolte de mes données :

Les programmes bilingues d'immersion réciproque comprennent à peu près le même nombre d'élèves qui sont monolingues ou dominants en anglais au moment de leur inscription et d'élèves qui sont monolingues ou dominants dans la langue partenaire au moment de l'inscription. Il peut aussi y avoir des élèves qui maîtrisent les deux langues au moment de l'inscription. Une règle générale dont il faut tenir compte pour être considéré comme un programme d'immersion réciproque, est qu'il ne faut pas moins d'un tiers et pas plus de deux tiers de la population scolaire monolingue, ou dominante soit en anglais soit dans la langue du partenaire au moment de l'inscription.³¹⁷

Ainsi, 16 ans ont passé entre ces deux définitions qui montrent que les travaux des chercheurs dans le domaine du bilinguisme ont intégré les avancées de la sociolinguistique et de ce que certains dénomment « the Multilingual Turn » (May ; 2013 ; Conteh & Meier, 2014). C'est la raison pour laquelle Howard & Christian adoptent une nouvelle définition plus flexible qui reflète davantage la réalité de ces classes bilingues : on passe donc d'élèves locuteurs de langue dominante à des locuteurs de langue « partenaire », ce qui implique une vision plus égalitaire des langues que la dichotomie précédente entre langues majoritaire et minoritaire. Et, du point de vue du nombre d'élèves, nous passons d'une égalité entre les deux groupes de locuteurs à une approximation offrant plus de flexibilité à ces programmes avec une référence temporelle, soit le moment de l'inscription des élèves, impliquant que leurs compétences et la référence à leurs langues ne sont pas figées mais envisagées comme évoluant dans le temps, justement parce que ces élèves fréquentent un programme qui

³¹⁷ *Two-way programs include approximately equal numbers of students who are monolingual or dominant in English at the time of enrollment and students who are monolingual or dominant in the partner language at the time of enrollment. There may also be students who have proficiency in both languages at the time of enrollment. A general rule of thumb is that to be considered a two-way program, no less than one third and no more than two thirds of the student population should be monolingual or dominant in either English or the partner language at the time of enrollment.*

implique deux langues d'enseignement. C'est aussi la raison pour laquelle la référence à la notion de locuteur monolingue natif disparaît et que sont inclus également des élèves bilingues définis comme ayant « des compétences dans les deux langues » au moment de leur inscription dans le programme. Dans les trois classes que nous avons observées, étaient aussi présents des élèves plurilingues, soit ayant des compétences dans des langues autres que les deux langues du programme. Cette dimension plurilingue du répertoire de nombreux enfants inscrits dans les programmes bilingues est largement discutée par García et ses collègues (Cenoz & García, 2017 ; García & Kleifgen, 2018 ; García, Johnson. & Seltzer, 2017) ; García & Kleyn, 2016) dans tous ses travaux récents, dans lesquels elle défend l'idée que l'enseignement bilingue ne doit pas exclure les langues autres des élèves, de la même façon que le fait l'enseignement monolingue. Je vais montrer combien il est difficile, voire impossible, de respecter dans la pratique le principe de l'égalité entre les deux groupes de locuteurs dans les trois classes que j'ai observées à Francfort et à New York, en 2013-2014.

Comme cela a été dit précédemment, les deux contextes étudiés ont adopté le principe une personne / une langue, principe qui va constamment influencer les enseignantes dans leur discours sur la catégorisation des élèves en référence à une langue et une seule.

5.1.1.1 Catégorisation des élèves par les parents

À New York, la motivation des parents pour un enseignement bilingue dans une école publique est très forte, au point où ils sont quelquefois prêts à déclarer leur enfant dans une autre langue de référence³¹⁸ que leur langue dominante, selon les besoins de l'école à un moment donné. C'est surtout le cas des familles « francophones » qui vont déclarer leur enfant comme locuteur « anglophone » quand il ne reste plus de place pour les enfants « francophones ». C'est le cas entre autres des enfants bilingues qui ne seront cependant pas catégorisés ainsi mais comme enfant « anglophone ». Cette catégorisation a ensuite des implications pédagogiques puisque l'enfant apprendra à lire et à écrire en anglais et fera tous ses écrits dans cette langue pendant deux années (*Kindergarten* et *first grade*). C'est le cas par exemple de Owen³¹⁹ dans le *first grade*, qui, arrivé en cours de programme, n'a pas pu

³¹⁸ Il ne s'agit pas dans ce contexte d'une langue qui a plus de pouvoir que l'autre mais il s'agit de la façon dont les enfants sont dénommés dans ce système.

³¹⁹ anonymisé

intégrer le programme en tant que « francophone », car il y avait déjà trop d'enfants « francophones » au moment de son inscription. Cet exemple illustre la conceptualisation de l'enseignement bilingue au sein du modèle d'immersion réciproque.

Élisabeth Chalier, l'enseignante créatrice du programme, explique dans un entretien³²⁰:

on a appris très rapidement bien sûr que nos francophones leur langue dominante pouvait être l'anglais hein ((rires)) ils étaient très souvent bilingues °h voire même plus euh ils parlaient plus couramment l'anglais que le français.

Elle va plus loin, en précisant que « ils parlaient plus couramment l'anglais que le français » (00 :11 :52-4#)

L'objectif de rassembler ensemble des enfants catégorisés comme appartenant à deux groupes de locuteurs différents, alors que nombre d'entre eux sont déjà bilingues, reflète d'une part le rapport essentialisé entre langue et nation et d'autre part une impossibilité à concevoir le bilinguisme du point de vue des élèves, des locuteurs qui ne séparent pas leur compétence bilingue mais développent leur répertoire pluriel de façon intégrée. Je ne veux pas dire par là que les élèves ne sont pas capables de distinguer une activité dans une langue et une autre dans l'autre langue, mais que l'étiquetage de leur appartenance à une langue plutôt qu'à une autre qui continue tout au long de leur scolarité est artificielle et ne contribue pas au développement de leur identité bi/plurilingue. Il est clair cependant que cette question n'est pas simple, tous les enfants n'ayant pas les mêmes besoins d'enseignement les uns que les autres dans chacune des langues et leur regroupement en deux catégories simplifie la tâche des enseignants, et permet avant tout de justifier de la création de ces classes bilingues auprès des autorités scolaires.

³²⁰ (Annexe 2 ; lignes 209-212).

5.1.1.2 Catégorisation des élèves par les autorités éducatives, l'école et les enseignants

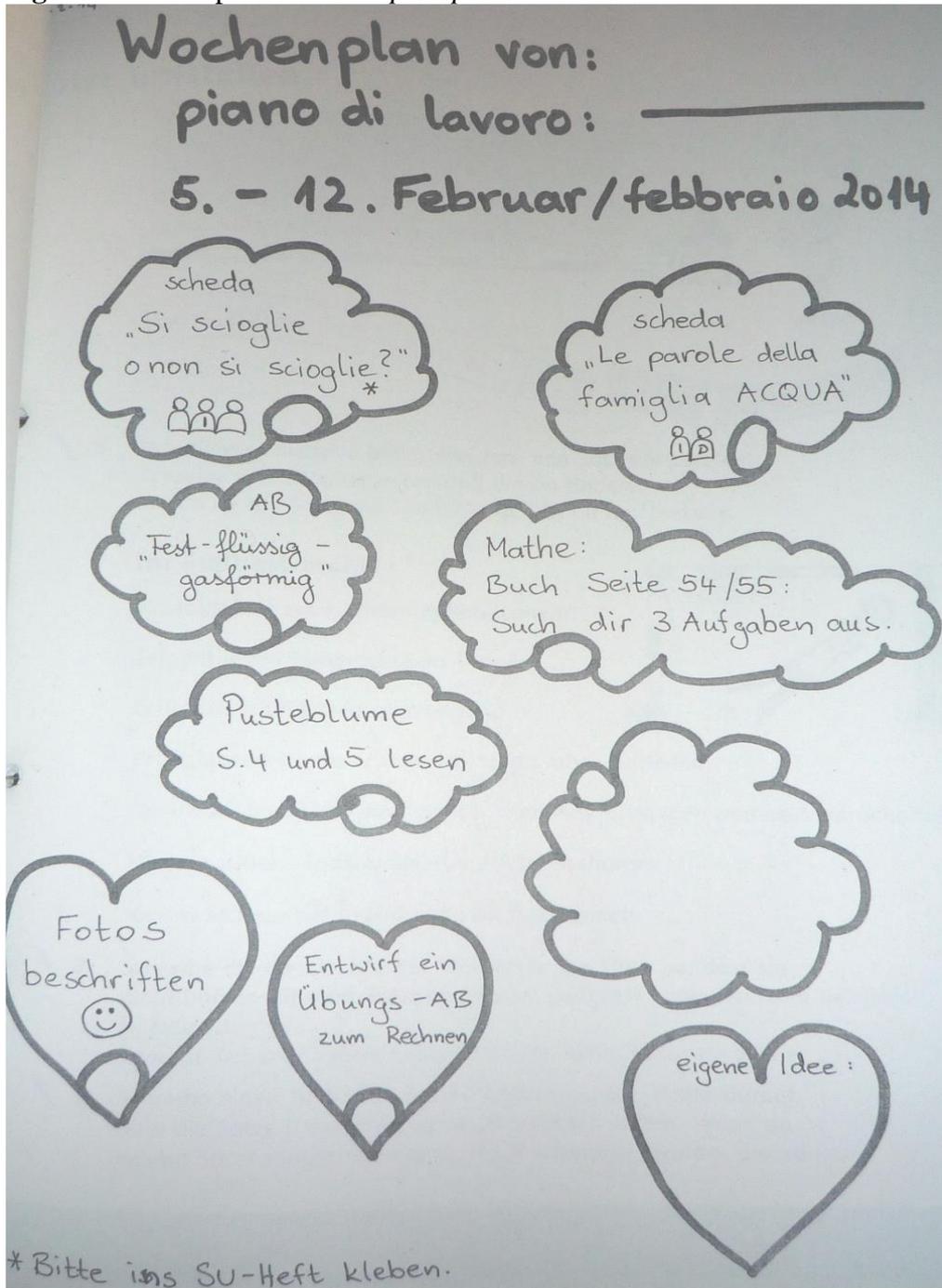
5.1.1.2.1 Francfort

La classe observée à Francfort offre un exemple frappant de la complexité des situations linguistiques des enfants suivant le programme bilingue. C'est l'activité du portrait linguistique avec cette *dritte Klasse* (le 28/04/2014), qui a révélé le répertoire langagier des élèves : 5 enfants ont 2 parents germanophones (Denis, Fynn, Sabrina, Tecla, Veronica), 6 enfants ont 2 parents italo-phones (Bruno, Candido, Enrico, Giovanna, Nathy, Nina), 3 enfants sont de familles mixtes italo-germanophone (Carla, Cattarina, Verena B.), 7 enfants ont un parent italo-phon et un parent locuteur d'une autre langue (Camila (turc), Carmine (norvégien), Darius (persan), Fabrizio (croate), Lucia (turc), Lucilla (russe), Verena E. (polonais)) et enfin une enfant dont un parent est germanophone et un parent est locuteur d'une autre langue que l'italien (Silvia (araméen)) et une autre dont les deux parents sont locuteurs d'une autre langue que l'italien ou l'allemand (Stella (macédonien)). Ce qui veut dire que sur un nombre de 23 élèves, seuls 11 ont un profil qui correspond au modèle idéalisé de l'immersion réciproque et 12 sont plurilingues (ou en devenir plurilingues) et leur répertoire inclut une des deux langues du modèle et une autre langue non prise en compte par le modèle.

C'est la raison pour laquelle les enseignantes à Francfort n'attachent pas une importance primordiale à la langue dominante de référence des enfants. Sur les 23 enfants, 16 ont un rapport direct à l'italien dans leur famille, soit du fait de deux parents italo-phones, soit d'un seul. Par ailleurs ces enfants vivent en Allemagne, ce qui leur offre une exposition importante à l'allemand dans leur socialisation en dehors de l'école également.

Ainsi, contrairement aux classes de New York, comme je le présenterai ci-dessous, les élèves, dans la *dritte Klasse* de Francfort, sont assis par groupes de 4 par affinité personnelle, les enseignantes ne tenant pas compte d'une supposée langue dominante de référence. Le seul changement de placement en classe a lieu au retour des vacances scolaires, où les élèves doivent s'asseoir selon une nouvelle configuration et ceci plusieurs fois par an.

En revanche, lors des activités à réaliser dans le *Wochenplan* (planning d'activités dans la semaine), certaines activités exigent une configuration de groupe spécifique, tenant compte de la langue de référence des enfants. Régulièrement, les élèves reçoivent un *Wochenplan/piano di lavoro*, à savoir un plan de travail hebdomadaire, que les élèves effectuent soit lorsque les enseignantes le prévoient soit lorsqu'ils ont terminé une activité avant les autres. Dans le planning ci-dessous, seules deux activités imposent une configuration linguistique spécifique qui, par ailleurs, ne sépare pas les enfants selon leur langue de référence mais au contraire les encourage à travailler ensemble. L'activité « *si scioglie o non si scioglie ?* » exige ainsi que soit formé un groupe de trois enfants dont au moins un enfant « italoophone » (cf. le dessin symbolisé de trois bonhommes, dont le bonhomme du milieu a un I inscrit sur le ventre, qui signifie « *Italienisch* »). La deuxième activité « *Le parole della famiglia ACQUA* » demande la formation de binômes linguistiques composés d'un « italoophone » (I) et d'un « germanophone » (D pour *deutsch*), les enfants sachant très clairement à quelle catégorie ils appartiennent.

Figure 10 : exemple de *Wochenplan/piano di lavoro*

Concernant toutes les autres activités de ce *Wochenplan*, les élèves peuvent se répartir comme ils le souhaitent. Ainsi, à Francfort, tout en catégorisant les élèves italophones ou germanophones, les enseignants leur laissent un certain niveau d'agentivité pour le travail en groupe et n'insistent pas sur leur langue de référence.

Lors des activités en *Sachunterricht* (SVT (sciences et vie de la terre) ou découverte du monde), le plus souvent proposées avec les deux enseignantes en coprésence, les élèves

peuvent se répartir en groupes selon leur choix personnel et par affinité. Les enseignantes utilisent alors tout l'espace de la classe ainsi que le large couloir devant la salle et installent une série d'activités sur un thème précis étudié en classe (par exemple le thème lourd/léger avec des activités de pesée), sous forme de stations (*Stationen*). Les élèves les effectuent les unes après les autres dans les deux langues simultanément grâce à la coprésence des enseignantes et le travail dans les deux langues. Je présenterai des exemples concrets dans un prochain point. Par cette coprésence, les élèves n'ont pas besoin d'être séparés selon leur langue de référence.

5.1.1.2.1 New York : *first grade*

Contrairement à Francfort, la répartition à New York des élèves selon une langue dominante de référence est censée être stricte. Les écoles n'ont de cesse de rechercher l'équilibre « francophone » / « anglophone » exigé par les autorités éducatives new-yorkaises, même si la réalité est quelquefois plus problématique, ce que nous verrons ci-dessous. Cette répartition des élèves a, il ne faut pas l'oublier, à New York, une réelle incidence sur la scolarité des enfants et entre autres sur l'approche de l'acquisition de la littérature en deux langues. Comme je l'ai évoqué précédemment, les élèves au *Kindergarten* et *first grade* apprennent à lire et à écrire d'abord dans leur langue de référence, comme l'explique la créatrice du site Élisabeth Chalier :

puisque aux états-unis surtout à new york on apprend à lire en grande section °h donc [...] j'ai fait lecture en français pour les francophones, lecture en anglais pour les anglophones et j'ai décidé que ça allait durer deux ans °h et que ensuite ils allaient apprendre à lire dans la langue seconde (**Annexe 2** ; lignes 183-188)

Officiellement, c'est-à-dire d'après la catégorisation des élèves selon la langue de référence enregistrée au moment de l'inscription des élèves, cette classe est composée de 15 francophones et 13 anglophones. En réalité, la situation linguistique des enfants est beaucoup plus complexe que ne le laisse deviner la dichotomie entre anglophone et francophone. Comme nous le voyons dans le tableau qui suit, ces enfants vivent dans un environnement multilingue, ce qui n'est pas surprenant à New York. Par exemple, on voit clairement que Owen, Max et Zelda, tout en étant catégorisés « anglophones », ont des parents qui parlent

français, ce qui veut dire qu'ils sont en contact avec le français hors de l'école. Le tableau ci-dessous fait apparaître le manque de congruence entre l'environnement linguistique de ces enfants (données récoltées selon les indications données par les enfants eux-mêmes pendant mon séjour dans la classe, par l'enseignante ainsi que lors d'un entretien avec une mère d'élève) et leur catégorisation binaire soit anglophone soit francophone. Dans la partie gauche du tableau, nous voyons la catégorisation officielle des élèves au premier jour de classe et dans la partie droite, les indications sur leur répertoire langagier.

Tableau 12 : biographie langagière des élèves du *first grade*

Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
AARON	X		Mère parle français à son fils, parle également espagnol, père anglophone
ANGUS	X		Père francophone ³²¹ , mère anglophone
ANNA-LI		X	Père anglophone, mère japonophone
CAMILLO		X	Mère italophone, père anglophone
CLIVE		X	Parents anglophones, mère également russophone
COLINE	X		Mère suisse francophone ; a été au jardin d'enfants français immersion, père anglophone

³²¹ À New York, les parents francophones parlent évidemment aussi l'anglais dans leur contexte professionnel.

Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
EDDA	X		Père parle français et créole à sa fille, mère américaine
GIULIA		X	Deux parents anglophones
JOHN		X	Deux parents anglophones
LEE	X		Mère anglaise mais parle français à ses enfants, père anglophone, jardin d'enfants français immersion pendant deux ans, baby-sitter francophone
LIA	X		Deux parents francophones
LIAM	X		Père anglophone, mère francophone
MARA-LILLY		X	Un parent anglophone, un parent hispanophone
MARWIN	X		Un parent anglophone, un parent francophone
MAX		X	Deux parents anglophones, mère parle également français
OWEN		X	Son père parle français et wolof, mère anglophone, a vécu à Londres, vient d'arriver dans le programme

Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
PILAR	X		Parle espagnol avec sa mère, père anglophone
ROMY	X		Père anglophone, mère francophone
SANDY		X	Deux parents anglophones
SEBASTIAN		X	Deux parents anglophones, une grand-mère russophone
SELENA	X		Mère francophone parle aussi polonais, père anglophone,
SHERYL	X		Mère francophone, père anglophone
TALIA	X		Parle français avec son père et anglais avec sa mère
TEDDY	X		Deux parents anglophones ; jardin d'enfants immersion français
TYSON		X	Né aux USA, mère française, père américain, enregistré en tant qu'anglophone car a échoué aux tests d'entrée.
VERANO	X		Parle français seulement à l'école, père parle chinois et mère italophone
ZELDA		X	Mère parle français, a vécu en France

			dans sa jeunesse, père anglophone
ZENIA		X	Mère et nounou parlent polonais, père anglophone, Zenja a appris le français dans le programme, parle très bien

En dépit de ces informations, l'enseignante de cette classe fait régulièrement allusion à la langue de référence des enfants. Prenons par exemple la journée du 19/05/2014, après une première activité de lecture individuelle (de 8h54 à 9h25), les enfants doivent aller s'asseoir à leur place sur le tapis ; nous sommes au moment de l'accueil (salutations, questionnement sur le week-end passé), l'enseignante demande à une élève de lire la date :

E.fr.ang³²²: on est un p'tit peu en retard parce que je vous ai un peu laissé lire qui (-) peut nous lire la date (.) aujourd'hui c'est une nouvelle semaine (.) mara-lilly #00:54:13-6#

Mara lilly : lundi: dix-neuf mai deux mille quatorze

E.fr.ang: (.) **on ne croirait JAmais que le français n'est pas ta première langue** c'est extraordinaire <<pp³²³>mara-lilly> tout le monde d'ailleurs °h merci beaucoup qui veut lire le message du matin ? il est assez bref clive

Clive: bonjour (-) quelle bonne ((*les élèves soufflent belle*)) belle journée #00:54:45-3#

E.fr.ang.: oh <<chuchote>clive encore> encore une lecture fantastique (Cours du 19/05/2014 ; enregistrement N°812_0181)

³²² E.fr.ang= Enseignante *first grade* (Annexe 13 ; lignes 22-35)

³²³ Pianissimo=chuchote

Elle choisit ensuite les différents « métiers » des enfants pour la semaine : son assistante de la semaine, le portier numéro un et le portier numéro deux, le gérant du placard, le moniteur et la monitrice du bruit, les bibliothécaires, le « manager » et les capitaines de groupe :

E.fr.ang: qui (.) veut être les bibliothécaires ? un côté francophone un côté anglophone zenia et mara lilly alors zenia tu seras du côté:: **francophone** mara lilly du côté **anglophone** (lignes 75-78)

Ainsi Mara Lilly³²⁴ bien qu'ayant été félicitée pour ces compétences en français, reste bien dans sa catégorie « anglophone ». Elle propose ensuite un jeu mathématique, appelé le chiffre mystère, aux élèves qui doivent deviner, en posant des questions, un nombre qu'elle a choisi dans sa tête :

E.fr.ang:: euh entre zéro (.) et soixante-trois [...] owen

Owen: est-ce que c'est plus petit que (---) vingt-cinq

E.fr.ang:: c'est entre zéro et soixante-trois oui <<lent>c'est plus petit que vingt-cinq> (.) max

Max : est-ce que c'est plus petit que dix?

E.fr.ang:: <<lent>non ce n'est pas plus petit que dix> **on ne croirait jamais que max n'est pas un francophone** c'est extraordinaire cette classe (.) #01 :02 :32-0# (Cours du **19/05/2014** ; enregistrement N°812_0181 ; #01:01:57-2# ; lignes 115-127)

Ce qui est intéressant ici, c'est que l'enseignante pense féliciter les élèves qui produisent une bonne compétence orale en français, alors qu'à chaque fois elle leur rappelle qu'ils ne sont pas « francophones », soit « francophone » selon la catégorisation imposée dans la classe. Rappelons que francophone veut dire qui parle français, ces enfants sont donc bien francophones.

³²⁴ Anonymisé

Enfin, à son retour, après le goûter et la lecture d'un album, en milieu de matinée, elle leur distribue le travail à faire :

E.fr.ang: Alors maintenant [...] avec mes SUPers dessins (-) vous pouvez rigoler, pour les **anglophones** ((montre un paquet de feuilles blanches)) pour les **francophones** ((montre un paquet de feuilles vertes)), vous allez prendre des histoires in:ventées, des livres narratifs et vous allez FAIRE la même chose (Cours du **19/05/2014** ; vidéo P1210016.MOV ; #00 :10 :49-3# #00 :11 :05-3#.)

Le lendemain, le mercredi 21 mai, pendant l'accueil :

E.fr.ang: bonjour qui veut lire la date ? [...]

Aaron : mercredi vingt et un mai deux mille quatorze

E.fr.ang: merci aaron alors si au jour d'hui nous sommes mercredi aujourd'hui coucou nous sommes mercredi quel jour étions nous hi:er? hi:er si aujourd'hui nous sommes mercredi clive?

Clive : mardi

E.fr.ang: tu es d'accord avec clive john? si aujourd'hui nous sommes mercredi hi::er nous étions mardi? absolument et quel jour serons nous demain? au:jourd'hui nous sommes mercredi quel jour serons-nous de main demain zenia

Zenia : jeudi

E.fr.ang: jeudi absolument **ouah si vous allez dans un pays francophone cet été les gens ne vont jamais croire que ce n'est pas votre première langue** QUI veut lire le message du matin ? le message du matin mara lilly

Mara lilli : bonjour ((lit le message en français))

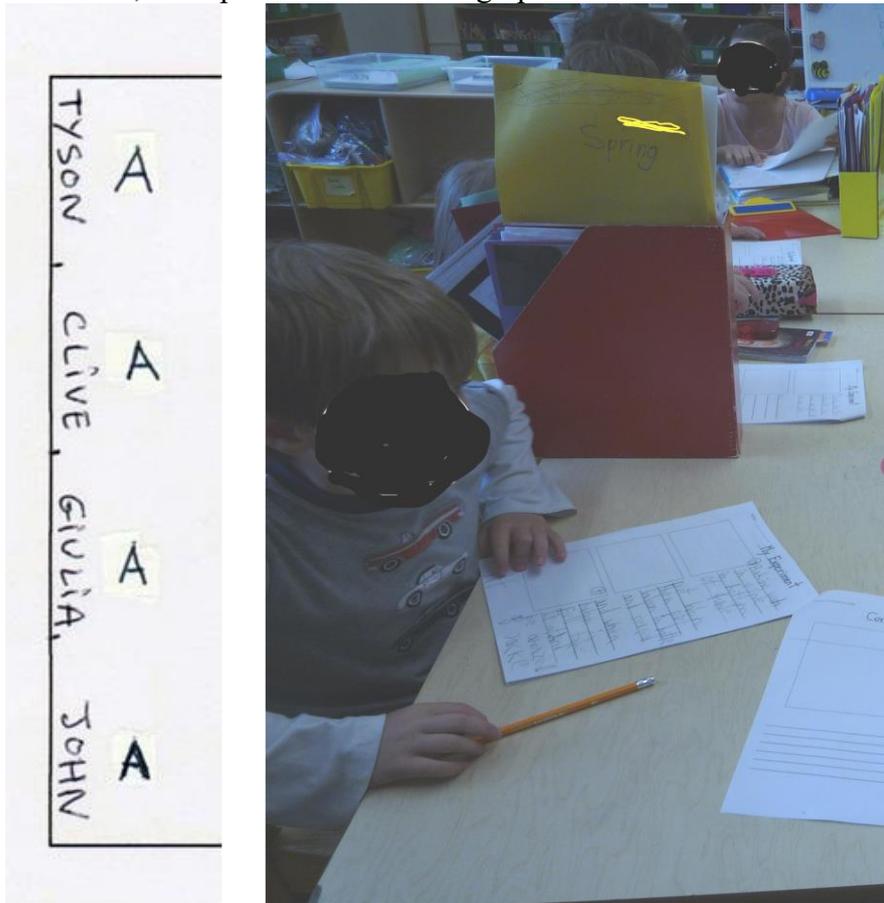
E.fr.ang: mais honnêtement **on croirait que tu as parlé français toute ta vie** (Cours du **21/05/2014** ; **Annexe 14** ; #00 :53 :10-9# #00 :54 :28-8# ; lignes 109-130)

L'enseignante utilise cette distinction francophone/anglophone de manière positive pour motiver et encourager les élèves, elle les invite à être fiers d'eux-mêmes, comme elle-même, est fière d'eux et selon la définition de l'enseignement bilingue élaborée par le Département de l'Éducation Américain (1977) : « *Un programme complet développe et maintient l'estime de soi des enfants et une fierté légitime des deux cultures.* »³²⁵ (cité par Andersson, 1971 : 432 et Paulston, 1980 : 8). Mais elle insiste à longueur de journée sur la séparation des langues et des locuteurs selon une conceptualisation très monolingue du bilinguisme.

À New York, contrairement à Francfort, le placement des enfants aux tables est très important et reflète une réflexion pédagogique de la part des enseignantes. Dans cette classe, par exemple, et dans toutes les classes bilingues de *first grade*, le choix a été pris de faire asseoir les élèves selon leur langue dominante de référence. Comme il a été dit, les élèves écrivent et lisent dans leur langue dominante de référence jusqu'à la fin du *first grade* et pas dans l'autre langue. Dans cette phase du programme, le principe de collaboration entre les élèves (*cooperative learning* (Calderón & Minaya-Rowe, 2003 : 101)) est respecté car les élèves doivent régulièrement échanger (*to share*) avec leurs camarades. Mais dans ce type d'activité, les enfants s'épaulent au sein d'un même groupe linguistique et il ne leur est pas demandé de servir de modèle linguistique à l'autre groupe ; par exemple le 23/05/2014, l'enseignante demande aux élèves d'écrire un conte. La recherche et l'écriture se fait par groupe (selon la langue de référence), à qui l'enseignante propose une série d'images dont les élèves pourront se servir pour écrire leur histoire personnelle inventée (les francophones écrivent en français et les anglophones, en anglais. Les élèves garderont leur place à leur table tout au long de l'année selon la répartition anglophone ou francophone.

³²⁵ "A complete program develops and maintains the children's self-esteem and a legitimate pride in both cultures."

Figure 11 : configuration *first grade* New York, selon la langue dominante de référence ; exemple d'une table d'anglophones



Tyson, dont la mère est française mais qui a été enregistré en tant qu'anglophone (**tableau 12**), Clive, Giulia et John, sont assis à la même table et utilisent une feuille blanche pour leurs productions écrites, couleur réservée aux travaux écrits anglophones. Ici, c'est aussi la matérialité (Aronin & Laoire, 2012) de l'enseignement bilingue qui est donnée à voir de façon séparée avec des feuilles de couleurs différentes pour les activités écrites.

Mais d'autres types d'activités ont été mis en place permettant aux élèves appartenant à un groupe linguistique, de jouer le rôle « d'expert » dans leur langue, comme les activités de lecture à haute voix (*read aloud*) où par exemple un élève francophone fait la lecture à un camarade anglophone d'un album de jeunesse en français.

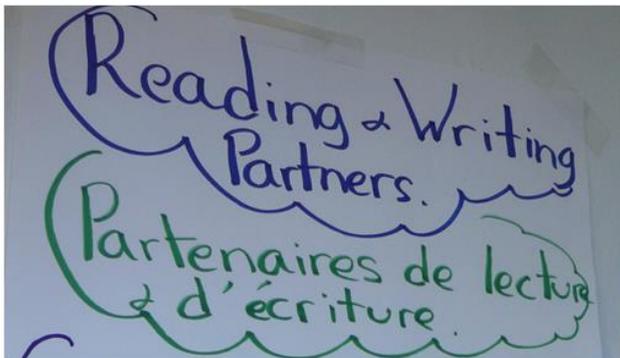
Figure 12 : configuration *first grade* New York, selon la langue dominante de référence ; exemple d'une table de francophones



Ici, Edda, Lee, Romy et Talia partagent une même table et utilisent une feuille verte pour leurs travaux, couleur réservée aux francophones.

À New York, de nombreuses activités sont proposées impliquant un travail en binôme. En *first grade*, ces binômes, dont les noms sont affichés en début d'année, sont constitués selon la langue dominante de référence des élèves, les francophones avec les francophones et les anglophones avec les anglophones.

Figure 13 : exemple de groupes³²⁶ pour les activités de lecture et d'écriture



GIULIA	MAX
TYSON	SANDY
ZELDA	JOHN
ZENIA	MARA-LILLY
OWEN - CLIVE - CAMILLO	
TEDDY	ANGUS
TALIA	VERANO
SHERYL	PILAR
LEE	ROMY
SELENA	ANNA-LI
LIAM - LIA - SEBASTIAN	
MARWIN	EDDA
AARON	COLINE

La partie supérieure du tableau (de Giulia-Max à Owen-Clive-Camillo) présente les groupes anglophones et la partie inférieure, les groupes francophones (de Teddy-Angus à Aaron-

³²⁶ Je n'ai pas inséré la photographie des binômes ayant anonymisé les prénoms des enfants.

Coline), mais l'enseignante, certainement par commodité, a écrit tous les prénoms avec un feutre de couleur bleue, alors qu'habituellement, elle utilise deux feutres de couleurs différentes comme nous pouvons le voir dans le titre de cet affichage : *Reading + Writing partners* en bleu et *Partenaires de lecture et d'écriture* en vert.

5.1.1.2.2 New York : *third grade*

Dans cette classe, 16 enfants sont « étiquetés » comme francophones et 13 comme anglophones mais lorsqu'on regarde de plus près dans le tableau ci-dessous, d'autres enfants ont un lien quotidien avec le français en dehors de l'école :

- Nelson et Wendy ont une baby-sitter francophone qui leur parle français,
- Jimmy et Ford ont tous les deux un père francophone, le père de Jimmy est originaire d'un pays d'Afrique noire et parle français à son fils.

Donc, à nouveau dans cette classe, la catégorisation anglophone/francophone simplifie une réalité linguistique beaucoup plus complexe. Selon les données des enseignantes ainsi que des élèves à qui j'ai proposé une activité de portrait linguistique le 26/06/2014, 20 enfants sur 29 ont un contact avec le français en dehors de l'école.

Tableau 13 : biographie langagière des élèves du *third grade*

Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
ALBA	X		Mère vient des Philippines, parle français avec sa fille ; nounou française, immersion en français au jardin d'enfants pour Alba ; père anglophone
ALYA	X		Deux parents francophones

Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
AMY		X	Deux parents anglophones, parle également hindi ³²⁷
ANGUS		X	Mère locutrice de coréen, père anglophone
BERANGER	X		Parents francophones, Famille parle aussi italien ; dit qu'il parle anglais avec ses parents
BESS		X	Deux parents anglophones, est sortie du programme
CHANTAL	X		Deux parents francophones, canadiens, parle italien avec son grand-père, sont retournés au Canada
CLIO	X		Née aux USA, Père francophone, mère américaine d'origine grecque,
COLLIN	X		Père franco-américain, mère française, les deux langues sont parlées à la maison
CÔME	X		Au lycée français de New York avant d'intégrer le programme, parle français et anglais

³²⁷ À New York, les parents francophones parlent aussi anglais.

			avec ses parents francophones
Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
EDWIN		X	Deux parents anglophones
FORD		X	Père francophone, mère américaine
JIMMY		X	Mère américaine mais parle français à son fils, père américain
LARRY		X	Deux parents anglophones
LILY	X		Père francophone, mère française
LINDA		X	Deux parents anglophones
LOUIS	X		Né aux USA, Deux parents francophones,
MARA	X		Deux parents francophones (un parent français, un parent belge)
MATHIS	X		Mère anglophone et francophile, parle anglais à son fils ; père français, parle français à son fils
MAX	X		Mère française, père australien, parle anglais et français à son fils
NELSON		X	Deux parents anglophones, baby-sitter francophone,

			mère a appris le français à l'école
Prénom	Francophone	Anglophone	Biographie langagière
NETTIE	X		Père francophone, mère américaine mais a appris le français
NEVEAH		X	Deux parents anglophones, est depuis sortie du programme
NIKKI		X	Deux parents anglophones mais ont vécu en Amérique du Sud
OCEAN		X	Deux parents anglophones
RAPHAËL	X		Né aux USA, Mère française, père écossais parle anglais aux enfants mais parle français
REMI	X		Père français, mère américaine
THEOPHANE	X		Deux parents français, sont rentrés en France depuis.
WENDY		X	Deux parents anglophones, baby-sitter francophone

Concernant le placement aux tables, les enseignantes du *third grade*, appliquent une autre décision que l'enseignante du *first grade*. Cette décision a fait l'objet d'une discussion pendant les heures de concertation des enseignants et est prise au sein de l'école pour chaque niveau de classe. Les groupes de cette classe ont été constitués avant le début d'année par les deux enseignantes, comme l'explique l'enseignante de français, c'est-à-dire avant de

connaître les élèves, les critères choisis étant plus importants que le bien-être des enfants comme cela est le cas à Francfort. Ainsi, les élèves du *first grade* sont assis aux tables selon leur langue de référence (table de « francophones » et tables d'« anglophones ») alors que les enfants du *third grade* doivent former des binômes bilingues, à savoir un « francophone » sera toujours assis à côté d'un « anglophone » et vice versa. Voici ce qu'explique l'enseignante de français, trois ans après mon séjour dans sa classe :

I: les autres groupes pour le travail quotidien °h euh tu as formé les groupes le (.) premier jour? qui choisit de s'asseoir où et avec qui? ou en fonction de quoi?

Fr.: °h alors euh c'é=c'était moi et debby qui a=à mon avis qui nous créé les groupes aux tables et je crois que nous=nous les avons organisés euh en pensant aux euh **garçon et fille et francophone et anglophone** donc par exemple à une table on avait **deux garçons et deux filles [...]** **deux francophones et deux anglophones**

I: oui °h et donc eux ils choisissaient pas

Fr.: non

I: d'accord °h et ça était fait au bout de combien de temps? à peu près [...] tu faisais ça la première semaine ou quand tu les connaissais mieux? ou ou vous l'avez fait tout de suite

Fr.: je crois qu'on a décidé avant la rentrée [...] mais peut-être euh deux mois après la rentrée je crois qu'on les a changés.

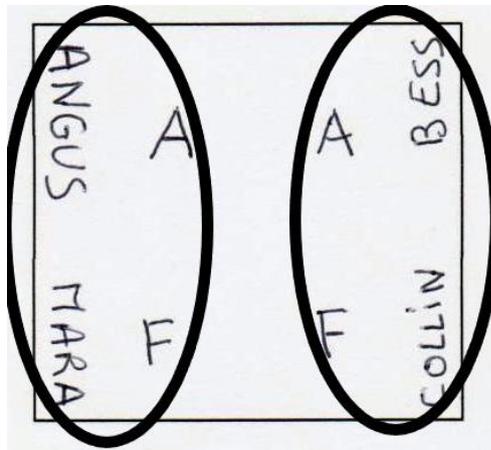
I: et et ça a changé à cause de quoi?

Fr.: euh juste pour euh pff ben je sais pas mélanger un p'tit peu (**Annexe 6 ; lignes 167-191**)

J'ai pu observer deux configurations durant mes deux périodes de présence dans la classe et les deux configurations respectent cette décision. Dans cette classe, il est régulièrement demandé aux élèves de travailler ensemble.

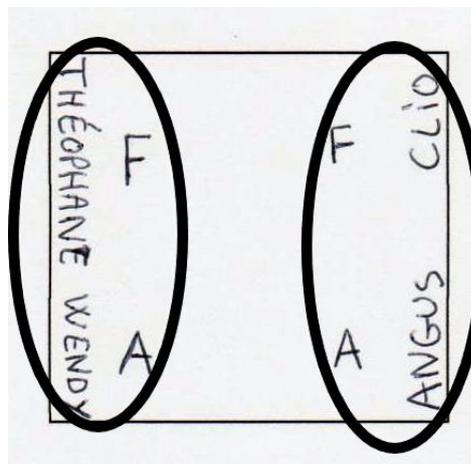
Un certain nombre de stratégies a été élaboré dans le cadre de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*) qui semble optimiser les interactions des élèves et les expériences de travail en groupe (Johnson et Johnson, 2009 : 373-374). Des études suggèrent que lorsque des élèves travaillent de façon interdépendante sur des tâches scolaires avec des objectifs communs, les attentes et les attitudes des élèves envers leurs camarades deviennent positives, leur rendement scolaire s'améliore et le développement du langage est facilité par de nombreuses interactions entre les élèves des deux langues de référence (Johnson et Johnson, 1982 : 48).

Figure 14 : exemple de configuration *third grade* New York, binômes anglais-français, octobre 2013



Angus, anglophone, est assis à côté de Mara, francophone et travaille avec elle, tandis qu'en face d'eux Collin, francophone et Bess, anglophone, forment un deuxième binôme.

Figure 15 : exemple de configuration *third grade* New York, binômes bilingues, mai 2014



Lors de ma deuxième période d'observation Angus, anglophone, travaille cette fois-ci avec Clio, francophone et Théophile, francophone, avec Wendy, anglophone.

Reprenons les principes énoncés dans le point **1.3.2**, du modèle d'immersion réciproque et regardons la situation sur le terrain.

- Dans ces trois classes, malgré la catégorisation faite à New York, des enfants plurilingues se côtoient, travaillent et vivent ensemble.

- Dans ces trois classes, « *il est accordé un statut équivalent aux deux langues à la fois comme langues-cibles et langues d'instruction.* » (Kunkel & Budach, 2008 : 18).

Du fait que l'enseignement soit proposé à tous les élèves dans les deux langues, les programmes d'immersion réciproque permettent aux élèves d'être à la fois des apprenants de langues et des modèles linguistiques pour leurs pairs. Dans cette classe, les enseignantes demandent très régulièrement aux élèves de discuter un point de la leçon du moment en groupe. (Johnson & Johnson (2009 : 374).³²⁸ Voici deux exemples pris dans mon carnet de bord :

-le premier octobre 2013, à 9h15, l'enseignante de français prépare les élèves pour leur future dictée :

E. Fr³²⁹ : qu'est-ce que vous allez faire jeudi? pour la première fois cette année? (.) jeudi qu'est-ce qui va se passer ? ((un prénom)) tu sais ? on se prépare pour (.) une (-) [...] mara qu'est-ce qui va se passer ?

Mara : une dictée

³²⁸ *Informal cooperative learning consists of having students work together to achieve a joint learning goal in temporary, ad hoc groups that last from a few minutes to one class period (Johnson et al., 2008). Students engage in quick dialogues or activities in temporary, ad hoc groups in response to a limited number of questions about what is being learned. The brief dialogues or activities may be used to focus student attention on the material to be learned, set a mood conducive to learning, help set expectations as to what will be covered in a class session, ensure that students cognitively process the material being taught, and provide closure to an instructional session. Informal cooperative learning groups are often organized so that students engage in 3- to 5-minute focused discussions before and after a lecture and 2- to 3-minute turn-to-your-partner discussions interspersed every 10 to 15 minutes throughout a lecture.*

³²⁹ E. Fr. = Enseignante de français

E.Fr : une dictée et si on a dictée [...] vous allez mettre les mots comme cartographe carte globe atlas et Géographie ((s'exprime lentement)) vous allez dire ce que ça veut dire les mots carte géographie atlas CARTographe géographie ce qu'ils veulent dire ces mots ce sont des mots importants de géographie parce que vous les avez étudiés dans votre paquet de la dictée c'est simple. (-) **je vais vous donner deux minutes pour parler avec vos partenaires** pour dire ce que ça veut dire ces mots la géographie une carte un cartographe un globe un atlas. Tournez-vous ((les élèves parlent, certains groupes en français, d'autres en anglais)).

Lorsque les élèves échangent en groupe, l'enseignante de français s'adresse à eux en français mais ils sont autorisés à se parler en anglais, ce qui veut dire que même si les enfants sont catégorisés francophones ou anglophones, ils ne sont pas obligés de respecter leur langue de référence quand ils travaillent en groupe. Cela veut donc dire que le travail en groupe permet de dépasser cette dichotomie et laisse un espace aux élèves pour construire leur compétence bilingue.

- le mercredi 4 juin 2014, à 13h20 :

E.Fr : a::lors [...] nous avons des choses à faire mai:s main:tenan:t (.) euh j'aimerais faire la lecture à haute voix [...] a:lors la DER:nière fois qu'on a lu le Facteur menteu:r il y aVait quelque chose s'est passé qui a été (.) très:s important (.) pour savoir ce que c'est que le MY:stè:re et (...) je vous montre encore les images (.) pour vous rappeler (..) il y a beaucoup d'images (--)
((montre les images)) on avait le chien et le chat la tante adè:le (---) ((montre)) tu as vu ah le titre qui s'appelle le facteur menteu:r ((tourne les pages)) et c'était la fin (.) du chapitre qu'on avait lu (.) est-ce que vous vous souvenez ce qui s'est passé? alors (xx) **alors je vous donne une minute pour discuter avec ton partenaire** ((on entend des groupes parler en français et d'autres en anglais))

Théophane³³⁰ : le facteur et foc comment il s'appelle ?
 foxie ? ((rires)) (Enregistrement 812_0210, #00 :00 :23-
 5# #00 :03 :16-3#)

Même si tous les élèves ne parlent pas français, ils font des efforts et j'entends, comme le fait Théophane, des élèves francophones interroger leur camarade anglophone en français. Dans cette classe, il existe une certaine hétérogénéité entre les élèves. En effet, même si quasi tous les élèves sont dans le programme depuis le *kindergarten*, c'est-à-dire depuis 3 ans (c'est leur quatrième année en classe bilingue), certains élèves ont de grosses difficultés dans l'apprentissage d'une des langues. Il y a plus d'élèves qui ont des difficultés en français qu'en anglais. En effet, alors que la majorité des enfants parle anglais, (seul Béranger est arrivé en cours d'année), une partie des élèves n'avait aucun contact avec le français avant d'aller à l'école. C'est pour cela, que les élèves, ayant des difficultés dans l'apprentissage d'une langue, se voient proposer une heure d'aide personnalisée deux fois par semaine, le mardi et jeudi matin pour le français³³¹ et le mercredi et vendredi matin pour l'anglais, avant la première unité de cours. Là, des élèves pris dans les deux classes (des enfants de la classe référente de l'enseignante d'anglais et des élèves de la classe référente de l'enseignante de français) du *third grade*, se retrouvent ensemble pour approfondir un point. L'enseignante de français s'occupe des élèves ayant des difficultés en français (cela peut concerner un point de phonologie (16/10/2013 : la différence entre le « g dur et le g doux » (propos de l'enseignante), s et z ; ou enfin un point de vocabulaire (16/10/2013 : « Qui sert les repas au restaurant ? » ou encore « Qui soigne et nettoie tes dents ? », ou sur un point de grammaire : travail sur les interrogateurs (29/10/2013), les élèves les recensent et les utilisent en formulant des questions en français), et l'enseignante d'anglais, de ceux qui ont des difficultés en anglais (par exemple, le 23/10/2013, elle demande aux enfants ce qu'ils ont fait le week-end, les fait lire à tour de rôle, les fait décrire les images du livre étudié en anglais...). L'enseignante de français m'explique comment le choix des élèves s'effectue :

I: voilà c'est ça super °h euh est-ce que tu te
 souviens-tu les gardes pour une période de combien?
 est-ce que c'est toi qui choisis tout? °h c'est selon
 leurs difficultés? s'il y a besoin de les garder

³³⁰ « francophone »

³³¹ (Annexe 6 ; #00:09:58-8# ; lignes 124-125)

toute l'année est-ce que tu peux les garder toute l'année?

Fr.: euh je crois que ben c'était moi qui a décidé de de les prendre de de les inviter à venir le matin parce que ce ce n'était pas toute la classe euh c'était que les enfants qui ont eu euh des difficultés avec la langue °h et: je les ai choisis euh à cause de de leurs difficultés euh et j'ai eu qu'ils ont eu à peu près les mêmes difficultés euh donc comme ça je pouvais travailler avec le groupe euh je pouvais faire euh à peu près la même chose avec tout le monde euh pour leur donner un peu plus de soutien en français euh je <<len>crois que euh nous> avons continué le groupe pendant toute l'année parce que ils ont eu souvent les mêmes difficultés. °h euh donc je crois qu'il y avait (.) alors c'était qui? je crois que c'était edwin ford neveah

I: oui

Fr.: euh qui d'autre, bess peut-être [...]

I: super °h est-ce qu'il y a aussi des possibilités de groupe en mathématiques? ou c'était que problèmes de langue

Fr.: alors pour moi je croyais euh si je me souviens que euh les enfants qui ont eu le plus de besoins de toutes les deux classes c'était ces ces quatre ou cinq enfants °h euh donc c'était moi j'ai choisi la langue °h mais si y avait quatre ou cinq enfants qui ont eu vraiment le plus de difficultés en quelque chose si c'était les maths je pouvais faire les maths mais j'ai choisi la langue (**Annexe 6 ; #00:10:30-2# #00:12:35-6# ; lignes 132-166**)

À New York, même si les principes du modèle d'immersion réciproque sont pour la plupart respectés, la répartition des élèves, quelle que soit la forme (soit par langue de référence comme dans le *first grade* (les francophones avec les francophones et les anglophones avec les anglophones), soit par binômes bilingues dans le *third grade* (un

francophone avec un anglophone), est une forme de cloisonnement. En étiquetant les élèves selon une supposée langue de référence, les enseignantes participent au cloisonnement des langues elles-mêmes, en mettant des frontières entre celles-ci, théoriquement pour que les élèves ne les mélangent pas et participent au cloisonnement des élèves qui ne peuvent qu'intégrer ces représentations du bilinguisme, représentations que les recherches récentes sur l'enseignement bilingue ont fortement remises en question.

5.1.2 Lien entre langues d'enseignement et disciplines

Dans la partie suivante, je présente le lien entre la répartition des langues d'enseignement et des disciplines dans les trois classes observées. Dans aucune des trois classes observées, les disciplines ne sont réparties selon les langues du programme bilingue comme cela était le cas en Alsace pendant de nombreuses années³³². En ce qui concerne la répartition des disciplines, les enseignantes n'ont pas de réel pouvoir d'action. Le choix se situe au niveau des ministères pour respecter le curriculum et de la direction de l'école qui doit tenir compte des contraintes de services. À New York comme à Francfort, les enseignants procèdent à des échanges de service et même s'ils enseignent majoritairement dans leur classe, ils n'enseignent pas toutes les matières.

Ces répartitions sont présentées ci-dessous sous forme de trois tableaux. Le premier tableau résume le contexte francfortois et permet de visualiser trois points importants : tout d'abord la dominance de l'enseignement en allemand uniquement sur l'enseignement en italien uniquement, puis la mise en œuvre de l'enseignement en tandem et enfin un exemple d'une heure de tandem que les enseignantes ont choisi de séparer en un enseignement pour un groupe d'enfants tout en allemand, pour l'autre groupe d'enfants tout en italien. Le deuxième tableau présente un exemple de la répartition des langues d'enseignement et des disciplines dans le *first grade* à New York. Le troisième tableau, enfin, présente un exemple de la répartition des langues et des disciplines dans le *third grade*. J'aimerais préciser deux choses : dans ces deux classes (*first* et *third grade*), il n'y a pas d'emploi du temps fixé sur l'année

³³² Ce n'est que depuis 2018 que l'enseignement bilingue paritaire se présente comme suit : « 12h d'enseignement en français et 12h d'enseignement en allemand **dans tous les domaines d'enseignement** »

<https://www.ac-strasbourg.fr/delecoleausuperieur/cursus-bilingue-allemand/> site consulté le 23/08/2018.

scolaire comme en France et en Allemagne d'une part, et d'autre part, dans le *third grade*, il y a deux enseignants qui assurent chacun un enseignement dans leur langue de façon séparée.

5.1.2.1 Francfort

Les élèves ont 28 unités de cours qui font 21 heures d'enseignement, dans la mesure où un cours, en Allemagne, dure trois quart d'heure. À cela s'ajoutent les récréations ainsi que la cantine qui est intégrée au programme et considérée comme un temps d'enseignement. En effet, ce sont les enseignantes de la classe qui surveillent à tour de rôle la cantine et mangent avec leurs élèves et la personne qui sert à la cantine est italienne afin que les élèves puissent s'adresser à elle en italien.

Deux cours sont dispensés en anglais par une enseignante de l'école, deux cours d'italien avec l'enseignante d'italien, douze unités avec l'enseignante d'allemand et neuf cours en tandem. En réalité, l'unité du vendredi ne se déroule pas en tandem mais est divisée en deux. Là, les deux enseignantes ont choisi de répartir la classe en deux groupes car elles estiment que les élèves n'ont pas assez de temps dévolu exclusivement à l'italien. Le cours de musique est donné par le directeur de l'école en allemand mais il propose des chants dans plusieurs langues. Le cours de sport est donné par un autre enseignant de l'école en allemand.

Ces tableaux sont des tableaux à double entrée : ils montrent à la fois la répartition des langues d'enseignement dans la semaine mais aussi les disciplines enseignées. Le tableau suivant rend compte de l'importance de l'enseignement en tandem, (officiellement 9 unités de cours, les 8 indiquées par la couleur orange et l'unité de cours du vendredi de 8h45 à 9h 30 qui a été changée par les enseignantes, les élèves sont répartis en deux groupes, un groupe se rend dans une autre salle, en italien avec l'enseignante d'italien et un groupe reste dans la classe avec l'enseignante d'allemand, au milieu du cours, les enseignantes échangent les groupes); ce tableau montre également la dominance du nombre des heures en allemand et le peu d'heures en italien (en réalité 2h (le mardi de 12h30 à 13h15 et le jeudi de 8h45 à 9h30) car les heures de repas à la cantine, même si elles sont comptées comme heures d'enseignement, ne sont pas des heures de cours réelles, les élèves mangent, parlent entre eux et ne communiquent que très peu avec l'enseignante ou la cantinière italienne).

Tableau 14 : répartition des langues d'enseignement et des disciplines, *dritte Klasse*, Francfort

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
1. 8h/8h45	Sport			Anglais	Anglais
2. 8h45/9h30	A. Allemand	A. + I. ³³³ Maths	A. + I. Sach- unterricht	I. Italien	A. I.
Récréation					
3. 9h50/10h35	A. + I. Maths	A. + I. Sach- unterricht	A. + I. Maths	A. + I. Maths	A. + I. Maths
4. 10h35/11h20	Musique	A. Sach- unterricht	A. Arts plastiques	A. + I. Maths	A. Sach- unterricht
Récréation					
5. 11h40/12h25	A. Allemand	A. Allemand	A. Arts plastiques	A. Allemand	A. Allemand
6. 12h30/13h15	A. non catholiques Allemand Catholiques religion	I. Italien	A. Allemand	Sport	A. Allemand
7. Cantine 13h20-14h	I.	I.	A.	A.	A.

5.1.2.2 New York : *first grade*

À New York, l'emploi du temps n'est pas fixe sur la semaine comme à Francfort ou en France, il change tous les jours. Le matin, l'emploi du temps du jour est affiché afin que les élèves puissent suivre le déroulement de la journée. Les élèves passent un peu plus de 31h par semaine à l'école soit chaque jour 7 périodes de 45 minutes de cours et 1 heure de temps de repas et de récréation et temps de déplacement entre les cours. L'enseignante du *first grade* enseigne les matières en français le matin et autour de midi, avant le repas en anglais. Le changement ne se fait pas tous les jours exactement à la même heure. Pour indiquer le

³³³ A. est utilisé pour enseignante d'allemand et en allemand et I. enseignante d'italien et en italien. A. et I. signifie que les deux enseignantes enseignent en tandem. Lorsque ces indications ne sont pas présentes dans le tableau, cela signifie qu'un autre enseignant de l'école, dispense le cours.

changement de langue (que j'ai régulièrement inscrit dans mon carnet de bord), elle utilise un code, une broche-fleur qu'elle porte lorsqu'elle parle en français et qu'elle enlève lorsqu'elle parle en anglais. Le matin du 21 mai 2014, pendant la matinée de français, elle doit faire passer un test commun aux *first grades* et explique aux élèves ce qui va se passer :

Enseignante : alors je vais faire quelque chose **de très étrange très étrange** [...] ((enlève sa fleur, carnet de bord)) and this is **very unusual** but I'm going to speak english right now and **i apologise** not that there is anything wrong with english english is as fine a language as french they're both wonderful languages but (.) we are going to do a test that e: very single <<pp>first grade class has to do> not everyone is doing it on the same day some of the first grade does did it yesterday [...] (**Annexe 14**; Cours du 21/05/2014; enregistrement N°812_0185 ; lignes 131-145).

Nous voyons dans cet exemple le côté exceptionnel de l'événement. L'enseignante insiste sur le fait que c'est **très étrange** (elle appuie sur l'adverbe), **unusual**, elle s'excuse même, excuse qu'elle nuance en disant qu'elle ne s'excuse pas de parler anglais parce qu'il y aurait une différence de valeur entre l'anglais et le français, mais parce c'est le moment du français et que normalement, elle n'a pas l'autorisation de parler anglais.

Seules les 5 périodes de 45 minutes qui sont dispensées par des enseignants spécialisés enseignant généralement en anglais (arts plastiques, éducation physique, sciences, musique, théâtre) sont pérennes et ne respectent pas toujours la répartition matin-français/après-midi-anglais. En effet, en raison des difficultés d'organisation dans l'école, les matières enseignées en anglais par des intervenants peuvent avoir lieu sur le temps du français. Deux grands axes se dégagent : les mathématiques (enseignées en anglais) et les activités autour de la littérature. Dans cette classe, la distribution des langues concerne surtout l'enseignante qui va parler aux élèves, le matin en français et l'après-midi en anglais. Mais comme les élèves, en *first grade*, écrivent dans leur langue dominante de référence, les deux langues se côtoient à tout moment, en effet, dans ces cours, même si l'enseignante parle le matin en français et l'après-midi en anglais, les francophones lisent et écrivent en français et les anglophones en anglais.

Tableau 15 : exemple de répartition des langues d'enseignement et des disciplines dur une semaine, *first grade*, New York³³⁴

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h45- 9h30		Aide personnalisée			Musique
9h35-10h20	Poésie Réunion du matin (langage)	Réunion du matin (langage)	Réunion du matin (langage) Lecture par l'enseignante	Réunion du matin (langage)	Écriture Réunion du matin (langage)
10h25-11h10	Écriture Goûter	Vocabulaire Goûter	Gym Goûter	Lecture Goûter	Phonologie Goûter
11h20-12h10	Lecture	Écriture	Écriture	Arts plastiques	Sciences
	Lecture	Écriture	Écriture		Sciences
12h20-13h10	Déjeuner et récréation				
11h15-14h	Maths	Maths	Lecture	Maths	Maths
14h05-14h30	Sciences	Lecture par l'enseignante	Maths	Phonologie	Temps libre

5.1.2.3 New York : *third grade*

Comme nous venons de le voir, toutes les disciplines dispensées par les enseignantes responsables de leur classe sont, dans les trois classes observées, enseignées dans les deux langues. Les seules matières enseignées dans une seule langue ne le sont pas en raison d'un choix pédagogique et didactique mais en raison de contraintes administratives en fonction du personnel disponible. En effet, par exemple les arts plastiques sont enseignés en français dans le *first grade* car l'intervenant est aussi enseignant de français mais cette matière est enseignée en anglais par un autre intervenant dans le *third grade*. Dans le tableau suivant, nous pouvons voir le souci d'équité de l'école, qui fait attention à ce que le nombre de jours dans l'année octroyé aux deux langues soit identique.

Une semaine, les élèves ont trois jours en anglais avec l'enseignante d'anglais dans une salle et deux jours en français avec l'enseignante de français dans la salle d'en face et la semaine suivante, ils ont deux jours d'anglais et trois jours de français et ainsi de suite.

³³⁴ La couleur verte pour le français, la couleur bleue pour l'anglais

Tableau 16 : répartition des langues d'enseignement et des disciplines, *third grade*, New York

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Semaine 1	Anglais	Français	Anglais	Français	Anglais
Semaine 2	Français	Anglais	Français	Anglais	Français

Tableau 17 : emploi du temps hebdomadaire du *third grade* à New York

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h45-9h30	Théâtre	Aide personnalisée	Aide personnalisée	Aide personnalisée	Aide personnalisée
9h35-10h20	Maths	Writing	Grammaire	Reading	Dictée
10h25-11h10	Écriture	Math	Lecture	Sport	Bibliothèque
11h20-12h10	Lecture	Reading	Maths	Math	Ecriture
12h20-13h10	Déjeuner et récréation				
11h15-14h	Grammaire	Writing	Ecriture	Writing	Lecture
14h05-14h50	Sciences	Reading	Lecture	Reading	Temps libre
	Discussion	Closing circle	Discussion	Closing circle	Discussion

Si toutes les disciplines sont dans les trois classes, dispensées dans les deux langues, cela signifie que les élèves acquièrent les savoirs dans les deux langues. Même si la situation du *first grade* est particulière, les enfants acquièrent également les savoirs dans les deux langues afin de pouvoir l'année suivante (*second grade*) écrire et lire dans les deux langues. Le *first grade* est une année de transition.

5.1.3 Représentation visuelle des langues dans l'espace-classe

Je me suis intéressée à la question de la présence des langues dans l'espace-classe des deux contextes étudiés, une classe à Francfort et deux à New York. Des travaux récents dans le domaine du « Linguistic Landscape » ou paysage linguistique (Landry & Bourhis, 1997) ont porté sur ce que Menken (2018) dénomme le « school space », ou ce que la représentation visuelle des langues au sein d'une classe bilingue ou plurilingue dit du rapport entre les langues d'enseignement et de la conceptualisation du bi/plurilinguisme. Par exemple, dans les trois classes bilingues observées, seules les deux langues d'enseignement étaient affichées dans les classes et non les langues des répertoires des élèves. Autre exemple, comme je l'expliquerai ci-dessous, les affichages lexicaux ou grammaticaux peuvent être strictement séparés selon les langues dans lesquelles ils sont exprimés ou bien présentés de façon conjointe ou complémentaire. En d'autres termes, lire le paysage linguistique d'une classe bilingue donne de nombreux renseignements sur la façon dont le programme a été élaboré et sur les représentations sous-jacentes de la notion d'éducation bilingue.

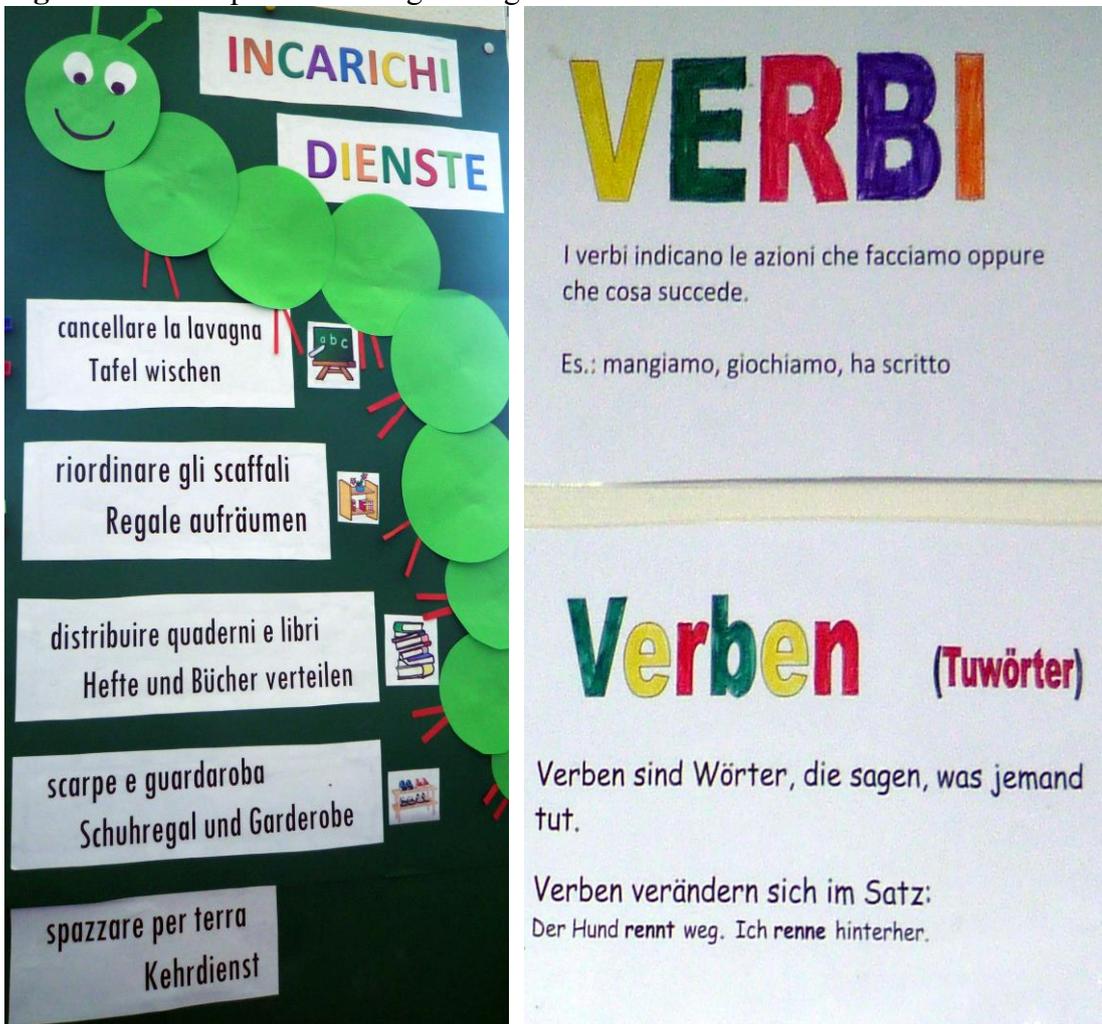
5.1.3.1 Francfort

À Francfort, les langues sont en réelle coprésence dans l'espace-classe. La séparation des langues qui existe sur le principe n'est, en réalité, pas visible dans le paysage de la salle de classe. La plupart des affichages sont en deux langues sans aucune distinction, pas de code couleur ni pour les écrits, ni pour les supports (contrairement à New York, cf. feuilles vertes/feuilles blanches). Les affichages concernent l'organisation de la classe (par exemple l'affiche bilingue *Incarichi/Dienste* qui indique les tâches que les élèves doivent effectuer chaque jour avant de quitter la classe), des points d'apprentissage (de lexique, de grammaire ou de mathématiques) ou les thèmes abordés du moment. Sur chaque meuble de la classe, sur les étagères, les élèves, lorsqu'ils étaient en *erste Klasse* (6-7 ans) ont collé des étiquettes indiquant le nom de l'objet en italien et en allemand. Contrairement à New York ou à la France, les élèves à Francfort et plus généralement en Allemagne restent dans la même classe de la *erste* (6-7 ans) à la *vierte Klasse* (9-10 ans) et gardent, sauf exception, le même enseignant pendant les quatre années.

Figure 16 : exemple d'affichage bilingue



Figure 17 : exemples d'affichage bilingue



Selon les affichages, les inscriptions sont d'abord écrites en allemand, comme dans le premier exemple (*Sachaufgaben*), ou en italien, comme dans les deux autres exemples. Les affichages ne sont pas systématiquement en deux langues. Certains affichages indiquant un

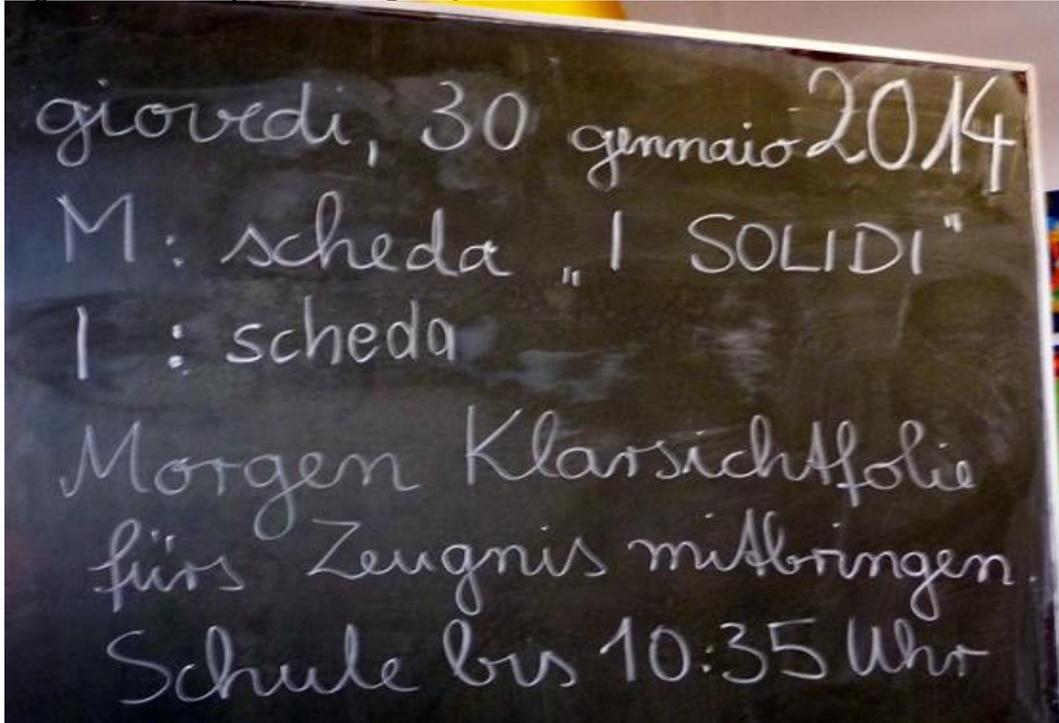
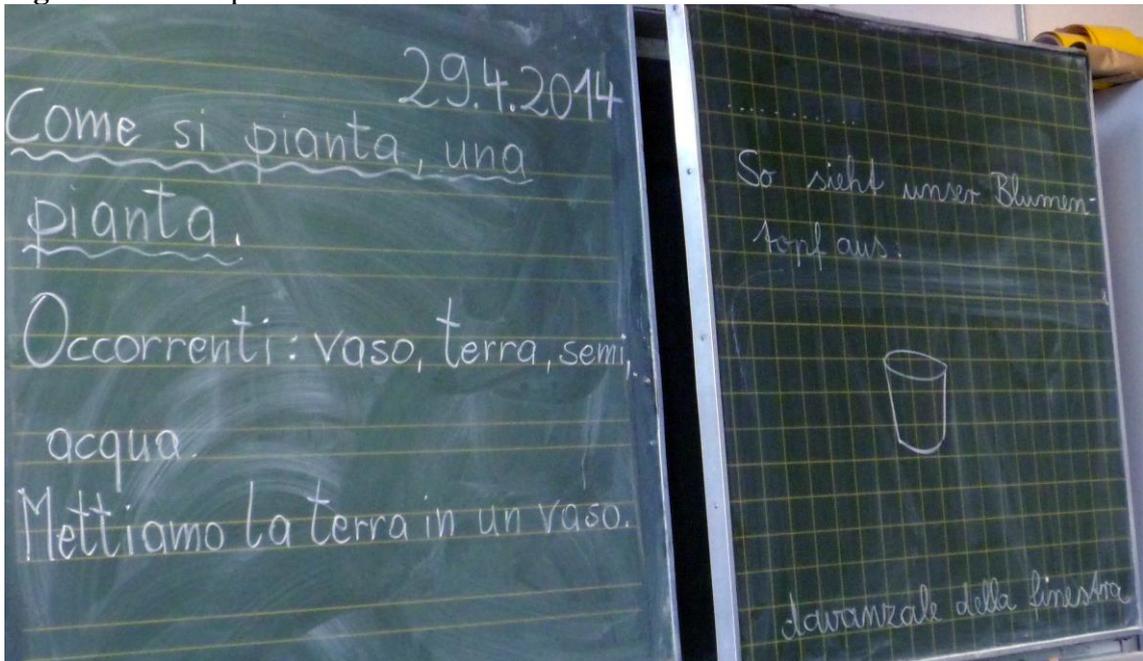
point précis, ne sont écrits qu'en italien comme par exemple un affichage qui présente une partie de la conjugaison du verbe « pouvoir » en italien.

En ce qui concerne le coin bibliothèque et le rangement des livres, deux caisses distinctes, la caisse de livres en allemand et la caisse de livres en italien existaient bien la première année, lorsque les élèves ont aménagé leur salle de classe mais au fur et à mesure des projets, les livres sont mélangés et il n'est plus question de séparation. L'exemple ci-dessous présente les livres, soit choisis par les enseignantes pour être étudiés en classe, soit apportés par les élèves sur le thème du moment, ici la préhistoire.

Figure 18 : ouvrages en allemand et en italien illustrant le thème étudié en classe



Les affichages quotidiens comme les consignes inscrites sur le tableau noir par les enseignantes sont également dans les deux langues, chaque enseignante écrivant les consignes la concernant, dans sa langue. Cela concerne les consignes pour les devoirs devant être faits à la maison ou les notes prises dans un cours en tandem. Selon les jours et l'enseignante qui débute la journée, la date est écrite en italien (cf. l'emploi du temps pour l'exemple ci-dessous, l'enseignante d'anglais ne s'est pas servie du tableau ce jour-là), en allemand ou dans les deux langues.

Figure 19 : exemple de consignes pour les devoirs à la maison du 30/01/2014**Figure 20** : exemple de l'utilisation du tableau en tandem le 29/04/2014

Durant cette séance, les élèves ont semé des graines qu'ils ont apportées de la maison. Les enseignantes passent dans les groupes et à la fin du cours décrivent l'expérience au tableau, chacune dans sa langue.

5.1.3.2 New York : *first grade*

À New York, dans la salle de classe du *first grade*, les langues sont également en coprésence. Mais, contrairement à Francfort, les espaces principaux sont distincts et un code couleur permet de repérer les langues. En ce qui concerne les affichages permanents, la couleur jaune est utilisée pour les affichages en anglais et la couleur verte pour les affichages en français. Les documents sont, la plupart de temps, traduits mot à mot. Même lorsqu'il s'agit d'une affiche que l'enseignante n'a pas réalisée elle-même, comme ce poster de bienvenue, elle ajoute le mot « Bienvenue » écrit à la main sur une feuille verte.

Figure 21 : ajout du mot « bienvenu » sur une feuille verte



Cette affiche est la seule de tous les affichages à ne pas avoir été traduite intégralement.

La présence du drapeau américain est obligatoire dans les écoles de New York, ici il est intéressant de noter que, dans cette salle de classe, les deux drapeaux sont accrochés ensemble au tableau, le drapeau français et le drapeau américain.

Figure 22 : les drapeaux français et américain ensemble



Le mur des mots (également présent dans chaque classe new yorkaise, même les classes monolingues) est affiché dans cette classe en anglais et en français, côte à côte, sur les portes des armoires.

Figure 23 : le mur des mots anglais



Un « mur de mots » (*word wall*) est une collection de mots généralement affichés en grosses lettres visibles sur un mur, un tableau d'affichage ou toute autre surface d'affichage dans une salle de classe. Le mur de mots est conçu pour être un outil interactif pour les élèves et contient un ensemble de mots qui peuvent être utilisés pendant notamment les séances de lecture et d'écriture. Cet outil pédagogique sert à répertorier les mots étudiés en classe, mots du moment selon les thèmes ou les projets en cours, mots outils dont les élèves peuvent se servir à tout moment. C'est un support modulable qui va évoluer au fil de l'année. Il permet aussi de travailler le classement alphabétique. Il me semble nécessaire de préciser qu'à New York, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait en *Kindergarden*. Au *first grade*, les enseignants approfondissent et consolident cet apprentissage. Sur ce mur de mots, photographié en début d'année scolaire (octobre 2013), nous pouvons voir qu'il n'est pas encore très étoffé et que les mots inscrits sont des mots simples et courts. Il en est de même pour le mur de mots en français sur la prochaine illustration.

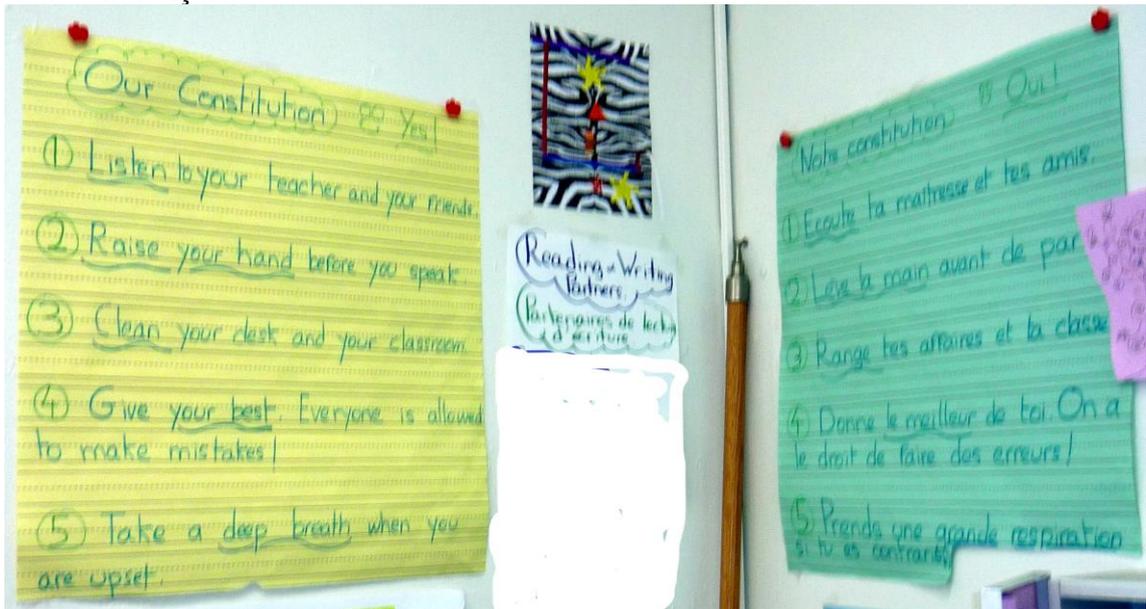
Figure 24 : le mur des mots français



Les affichages concernent, comme à Francfort, les règles de la classe, des apprentissages (points de grammaire, de mathématiques, du vocabulaire), les groupes de travail etc. et, contrairement à Francfort, l'emploi du temps (comme l'emploi du temps à New York est tous les jours différent, l'enseignante le présente avec des étiquettes dans les deux langues, côte à côte).

Si les supports ne sont pas de différentes couleurs, alors l'enseignante utilise deux feutres de couleurs différentes : un feutre bleu pour l'anglais et un feutre vert pour le français.

Figure 25 : les règles de la classe en anglais sur papier jaune à gauche et en vert à droite en français



- Règle N°1 : Listen to your teacher and your friends / Ecoute ta maîtresse et tes amis
- Règle N°2 : Raise your hand before you speak / Lève la main avant de parler
- Règle N°3: Clean your desk and your classroom / Range tes affaires et ta classe
- Règle N°4: Give your best. Everyone is allowed to make mistakes ! / Donne le meilleur de toi. On a le droit de faire des erreurs !
- Règle N° : Take a deep breath when you are upset / Prends une grande respiration si tu es contrarié

Ces règles ont été élaborées avec les élèves en début d'année avant que je n'arrive dans la classe.

Figure 26 : points d'apprentissage

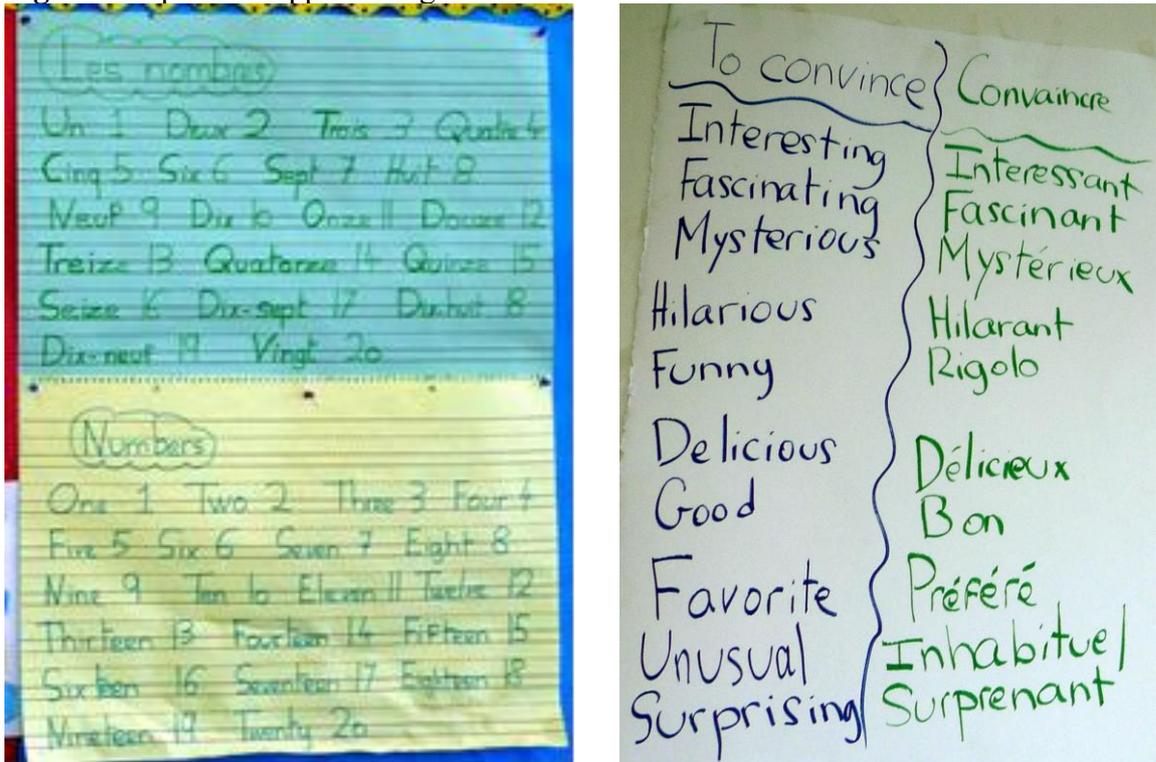


Figure 27 : affichages éphémères en deux langues



L'agencement de la classe rend également compte de la séparation des langues, les bacs des livres nivelés (voir 3.2.3.2) verts contiennent les livres de français qui avoisinent les bacs jaunes contenant les livres en anglais.

Figure 28 : agencement de l'espace-classe, *first grade*



Les inscriptions sur le tapis, sur lequel les enfants sont assis, sont inscrites en deux langues (blanc pour le français et rouge pour l'anglais). Ces couleurs ne respectent pas le code adopté par la classe car il s'agit d'un tapis acheté dans le commerce et non d'un tapis confectionné spécifiquement pour cette école.

Même si la politique linguistique de l'école est la stricte séparation des langues, dans cette classe, nous pouvons observer la forme suivante de séparation et de mélange des langues : l'enseignante suit le « mode bilingue » (Grosjean, 1997 : 225-254), dans la mesure où elle intervient dans la classe dans les deux langues, lorsqu'elle donne les consignes et supervise le processus d'écriture de chaque enfant. Les consignes sont données en français aux « francophones » et en anglais aux « anglophones ». Les enfants, quant à eux, suivent le mode monolingue (Grosjean : 1997) car le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture se déroule dans leur langue dominante. De cette manière, une séparation des langues a lieu pour les enfants mais le contexte général de la classe est bilingue. C'est au fil de l'année, pour des activités ciblées, comme par exemple l'étude des sons, que tous les élèves vont travailler dans la même langue, ceci afin de les préparer aux années futures, où tous les élèves auront à utiliser les deux langues de travail. Ainsi, lorsque les élèves vont étudier le son

« on », l'enseignante leur proposera une « chasse aux sons » et tous les élèves se déplaceront dans la classe et devront noter sur une feuille verte tous les mots de la classe contenant le son « on », (s'ils voient un bonbon sur une table ou une photographie d'un mouton dans un album ou encore le mot cochon dans un livre de bibliothèque, dans la poésie affichée au tableau ou sur le mur des mots). Puis, au cours d'une séance en anglais, tous les élèves devront chercher des mots avec le son « a » et les noter sur leur feuille blanche. C'est donc plus tard, dès le *second grade* au moment de cette étude et au *third grade* actuellement, que les élèves ainsi que les enseignantes travailleront en mode monolingue.

5.1.3.3 New York : *third grade*

La différence principale entre la classe *first grade* et la classe *third grade* à New York concerne l'espace d'enseignement, l'enseignement bilingue en *third grade* ayant lieu dans deux salles de classe, soit une classe par langue, mais chacune aménagée de manière identique quant au matériel scolaire, affichages et tables des élèves. Le jour de français, les élèves ont cours dans la salle de français avec l'enseignante de français et le jour d'anglais, ils ont cours, en face, dans la salle d'anglais avec l'enseignante d'anglais. Tout est rangé quasiment à la même place mais dans une autre langue et donc une autre couleur (caisses de livres jaunes dans la salle d'anglais et vertes dans la salle de français selon le même code vu précédemment). Dans les deux salles, le drapeau américain trône au même endroit, au tableau, mais contrairement au *first grade*, le drapeau français n'est pas présent dans la salle d'anglais. Seules les caisses contenant les manuels de mathématiques « se promènent » d'une classe à l'autre. Les « chefs de caisse », les emmènent lorsqu'ils changent de salle car les évaluations d'état de mathématiques, étant effectuées en anglais, le même manuel de mathématiques est utilisé par les deux enseignantes. Donc dans la classe de français, les mathématiques sont enseignées en français à partir d'un manuel en anglais. Les élèves commencent une leçon dans une langue et la poursuivent le lendemain dans l'autre langue.

Même les élèves, comme je l'ai expliqué dans le point **5.1**, sont assis selon la même configuration dans la salle de français que dans la salle d'anglais. Les binômes linguistiques sont conservés dans les deux salles. Des étiquettes sont collées sur les tables indiquant le nom des groupes ainsi que le prénom des enfants. Les tapis des salles de classe ont été achetés et choisis en fonction du principe de la séparation des langues. Le tapis de la salle de français a

des inscriptions en français tandis que celui de la salle d'anglais les a en anglais (nous pouvons lire : *Arctic Ocean*, ci-dessus à droite).

Figure 29 : agencements identiques dans la salle de classe en français (à gauche) et la salle de classe en anglais (à droite)



Les affichages sont quasi identiques dans les deux classes, prenons l'exemple en haut à gauche (salle de français) du processus d'écriture. En haut du cercle, il y a tout d'abord la collecte des données et la pré écriture (seulement *collecting* en anglais), puis en allant sur la droite, la rédaction (*drafting*), en bas la révision et la correction (*Revising* et *Editing*) et enfin à gauche, la publication (*Publishing*). Ces photos illustrent la façon dont l'affichage français est une traduction littérale de l'affichage en anglais, le mot « collection » n'étant pas la traduction correcte de « collecting » dans ce contexte de production d'écrits, le terme plus exact serait celui de récolte d'informations.

Figure 30 : schémas identiques dans la salle de classe en français (à gauche) et la salle de classe en anglais (à droite)

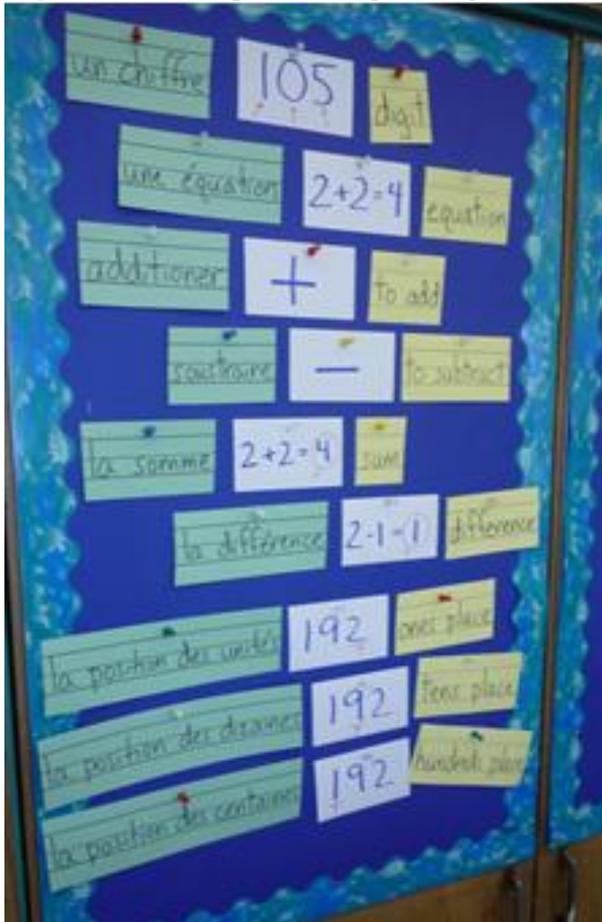


Les deux classes ont un mur de mots, l'un en français, l'autre en anglais. Le mur des mots est situé dans chaque classe au même endroit, à savoir sur les portes des armoires. Les mots du moment sont par exemple : un atlas, une carte, un cartographe, un continent, la

géographie, un globe en français ; et *geography*, *continent*, et *cartographer* en anglais, ce qui montre que les élèves travaillent les mêmes thèmes en français et en anglais.

Chaque salle a aussi un mur des publications, (après chaque projet de rédaction, les élèves recopient leur brouillon (*Draft*) sur un document nouveau pour la publication), où sont affichés les textes produits par les élèves qui pourront être lus par les parents ou les pairs. Chaque salle « abrite » deux classes, la classe observée est en français ainsi qu'une autre classe du même niveau, ainsi lorsque la classe observée est en français, l'autre classe est avec l'enseignante d'anglais. Les publications de 58 élèves sont donc affichées dans chaque salle de classe, chaque enfant possède une pochette de couleur à son nom, les classes sont distinctes grâce à la couleur de la pochette. Dans la salle de français, les pochettes de la classe observée sont de couleur orange alors que dans la salle d'anglais, elles sont de couleur bleue. Le seul affichage bilingue de la salle de français, est un affichage concernant les mathématiques. Comme je l'ai précisé auparavant, les manuels de mathématiques sont en anglais même lorsque le cours est dispensé en français.

Figure 31 : l'unique affichage bilingue



Les enseignantes expliquent dans un entretien que j'ai mené avec elles, ensemble, que cet agencement est le fruit de leur collaboration et le résultat d'un choix délibéré. Je leur ai demandé, après avoir remarqué qu'il y avait de nombreuses similitudes dans l'organisation matérielle des deux classes, est-ce que « c'était fait exprès », est-ce que « cela avait été conscientisé », est-ce qu'elles s'étaient vues avant la rentrée pour en discuter et quelle était la part de leur décision et la part d'une décision imposée par l'école.³³⁵ Voici leurs réponses (en noir la réponse de l'enseignante d'anglais et en bleu celle de l'enseignante de français) :

Ang. : oh significantly before school started we met to talk about just basic i mean i had taught this is my third year so questions that grew out about how it's been run in the pa:st and then euh °h as far as a classroom set up **is supposed to be Mirrored so that the children feel as little differences between the classrooms as possible so as far as the PHYsical organization of the room** before we are before we put anything up we decided what wall is going to be what what was going where same thing with the maTERials so that you didn't know they so that the kids felt that euh connection right away

I : **mais ça c'est VOUS qui l'avez décidé ou c'est IMposé par l'école**

Ang. : we decided

Fr. : but we où où on met des choses ça c'est ça c'est

Ang. : yeah {05:40}

Fr. : notre choix mais il faut l'école on dit qu'il faut avoir par exemple un mur pour les écrits et un mur

Ang. : hm_hm

Fr. : pour les effi=affiches pour ateliers de lecture etc. mais nous on a décidé où on=on aimerait MEttre des choses

³³⁵ Annexe 5 ; (lignes 53 à 71).

I: et c'est vous qui avez décidé que dans les deux classes ce serait la même chose

Fr.: ouais

Ang.: hm

I: pour que les élèves ne soient pas perdus

Ang.: actually that is instituted by the school that it should be mirrored so that euh for that for that purpose {06:07}

Fr.: c'est la décision de notre programme (Annexe 5, lignes 72-100)

Leur hésitation quant à leur part de décision est intéressante, elle montre qu'elles sont en accord avec la politique linguistique éducative de l'école. Au départ, elles disent que ce sont elles qui ont « décidé », que c'est « leur choix ». Elles se sont vues avant le début de l'année scolaire pour travailler ensemble à mettre le moins de différences possible entre les classes, puis petit à petit elles disent que cette décision est « instituée par l'école », « c'est la décision de notre programme ». Elles pensent que les enfants se sentent rassurés par cette « mise en miroir ». Cette projection les aide à justifier leur choix.

À partir de ces observations, l'on peut déduire une représentation du bilinguisme qui équivaudrait à deux monolinguisms parallèles qui ne se rencontrent jamais que Cummins (2008) décrit avec la métaphore de la double solitude. Les deux espaces séparés pour les apprentissages dans chaque langue font vivre aux élèves un phénomène de superposition et de répétition de savoirs et de stratégies qui montrent une ignorance de la notion de transfert. Cummins (2008 : 69 ; 2009 : 167) a très tôt expliqué que l'enseignement bilingue ne veut pas dire apprendre deux fois le même contenu, comme nous l'avons vu dans le point 1.2.1, mais que des transferts s'opèrent d'une langue à l'autre qui ne nécessitent pas qu'un enseignement soit répété de façon identique d'une langue à l'autre. Ce dont les enfants ont besoin, ce sont des éléments linguistiques nécessaires à la réalisation d'une tâche dans une ou les deux langues. Séparer un enseignement dit bilingue selon les langues, par le biais de deux enseignants et renforcer cette séparation au niveau spatial en utilisant deux espaces distincts mais organisés à l'identique, illustrent à quel point la perspective sur le bilinguisme est extérieure à l'expérience individuelle, les individus bilingues ne séparant pas leurs langues

nécessairement selon les personnes ou les espaces. Serait-ce l'impact des dichotomies décrites par les chercheurs qui ont voulu comprendre comment les enfants acquièrent deux langues simultanément par le biais de stratégies de personne ou de lieu, soit une personne une langue, ou un espace une langue, l'objectif principal étant de bien garder les deux langues du bilingue séparées ? L'utilisation de deux espaces distincts pour s'assurer de la protection de chaque langue montre à quel point l'idéologie monolingue domine encore la conceptualisation de l'enseignement bilingue. De plus, le fait que les deux espaces soient rangés de la même façon renforce l'idée qu'un bilingue devrait vivre ses expériences d'apprentissage deux fois de façon consécutive, faisant penser aux croyances passées qui associaient bilinguisme et schizophrénie (Tabouret-Keller, 2011).

Que peut-on conclure de cette analyse ? En dépit de l'avancée spectaculaire du nombre de travaux de recherche (Cenoz & García, 2017 ; García & Kleifgen, 2018 ; García, Johnson & Seltzer, 2017 ; García & Kleyn, 2016 ; Gort & Sembiante, 2015) sur le bi/plurilinguisme, sur la notion de compétence plurilingue, la centration sur la dimension sociale qui met le locuteur au centre de ces travaux plutôt que les langues, en dépit de notions telles que celles de languaging, translanguaging, transfert etc., la mise en œuvre de programmes d'enseignement bilingue à New York reste très marquée par une idéologie dominante du monolinguisme, idéologie qui empêche de penser cet enseignement en termes d'intégration.

5.2 Les pratiques langagières à l'oral dans les 3 classes observées : une séparation des langues impossible

Le choix du « principe » une personne / une langue (One Person / One Language, voir 1.4.1) appliqué au contexte scolaire en termes de Un Maître / Une Langue (UMUL) a de nombreuses incidences sur la façon dont les langues sont distribuées dans les enseignements. On passe ici de ce que Bonacina-Pugh (2012 : 214) décrit comme des politiques linguistiques éducatives déclarées aux politiques linguistiques mises en pratique et à l'écart, en particulier à New York, entre ce que les enseignantes imaginent de l'enseignement bilingue à comment l'espace classe et les élèves leur permettent de négocier cette séparation ou coprésence des deux langues.

Les parties qui suivent sont consacrées à l'analyse des interactions et activités orales observées dans les trois classes pour comprendre la relation entre les deux langues d'enseignement à différents moments. Je m'intéresse en particulier aux interactions orales entre les deux enseignantes (à Francfort), entre les enseignantes et les élèves et entre les élèves et leurs pairs (dans les trois classes).

5.2.1 Francfort

À Francfort, même si le principe général reste UMUL, les deux enseignantes, en réalité, ne peuvent pas respecter à longueur de journée ce choix de politique linguistique qui sépare les langues. Dans cette partie, j'explore les différents moments et les différentes raisons pour lesquels le « principe » de la séparation des langues ne peut pas être respecté par les enseignantes et j'essaie d'en déduire des constantes.

La politique linguistique UMUL voudrait donc que les élèves s'adressent en italien à l'enseignante d'italien et en allemand à l'enseignante d'allemand et que lorsque l'enseignante

d'allemand pose une question en allemand, les élèves répondent en allemand et quand l'enseignante d'italien pose une question en italien, les élèves lui répondent en italien, les interactions se déroulant donc en mode monolingue. Or en analysant les transcriptions de cours ainsi que mes notes dans mes carnets de bord, je n'ai trouvé aucun exemple représentatif d'interactions entre élèves et enseignantes en mode monolingue. Il existe, certes, de nombreux exemples dans lesquels j'ai pu observer une alternance dynamique des langues dans les discours des enseignantes lorsqu'elles s'adressent aux enfants. Suivant UMUL, elles s'adressent aux élèves souvent chacune dans sa langue mais je n'ai enregistré aucun exemple significatif ou systématique dans lesquels les élèves interagissent avec leurs enseignantes uniquement dans la langue induite par l'enseignante, soit en mode monolingue. En effet, ce que j'ai pu observer, c'est que les langues utilisées par les élèves dépendent davantage de leur langue dominante de référence. Prenons par exemple le cours en tandem du 03/02/2014 et les discours des enseignantes (**EI** = l'enseignante d'italien et **EA** = l'enseignante d'allemand) qui alternent l'allemand et l'italien.

EI: ((tient un glaçon dans la main, le montre aux élèves)) cubetto di ghiaccio (.) secondo voi ((insiste, secoue la main avec le glaçon)) che succede? ((met le glaçon dans le verre plein)) l'acqua va fuori ? chcht

((les élèves parlent, certains lèvent le doigt))

EA: Moment die frage ist wenn jetzt naja egal. was passiert-

EI: allora cosa succede adesso? euh: stella ((la désigne du doigt))

Stella: also jetzt wenn dieser pel= euh eiswürfel jetzt geschmolzen ist dann geht das wasser über den becher (.) #01 :31 :01-5#

EI: tu dici che fuoriesce (**Annexe 30** ; lignes 129-141)

Dans cet exemple, les enseignantes alternent les langues de façon dynamique, c'est-à-dire que leurs discours se complètent et ne se répètent pas, mais Stella répond en allemand alors que c'est l'enseignante d'italien qui lui a posé la question « allora cosa succede adesso ? » qui demande une explication. Si l'on prend en compte le répertoire linguistique

(voir 5.1.1) de cette élève, ses deux parents sont macédoniens, sont locuteurs germanophones mais parlent macédonien à la maison.

En revanche, dans l'exemple suivant, Giovanna, née en Allemagne et dont les deux parents sont italophones (voir 5.1.1.2.1), interagit avec les enseignantes, dans leur langue de référence :

EA: wir müssen jetzt hier trocken machen um zu sehen
 ((essuie)) (-- nachher sehen zu können ob
 zusätzlich noch wasser übergelaufen ist. ((essuie
 sous le verre que porte EI.)) ok so ((les élèves
 regardent et commentent)) so

EI: ok ((secoue ses doigts mouillés, EA. essuie les
 gouttes)) allora Giovanna secondo te che cosa
 succede adesso?

EA: chcht

((Giovanna parle, les deux enseignantes la regardent et
 écoutent.)) liqui=liquido que liquido che ((**fin de la
 vidéo**))

EA: hört mal zu (-)

Gio.: e e e e iswürfel (**Annexe 30** ; lignes 152-166)

Ces exemples reflètent des moments d'interaction assez courts, en présence des deux enseignantes travaillant en tandem. Par contre, en analysant une séance complète, où les enseignantes se répartissent le temps d'enseignement de façon consécutive, les interactions entre enseignantes et élèves montrent une alternance des langues selon des durées de discours plus longues : par exemple lorsque l'enseignante d'italien mène le cours, tous les élèves utilisent l'italien, et y compris l'enseignante d'allemand alors que lorsque c'est l'enseignante d'allemand qui mène le cours, tous les élèves interagissent en allemand.

Prenons un extrait du cours en tandem du 03/02/2014³³⁶. Nous assistons ici à un cours de sciences, Bruno est italophone et est arrivé en Allemagne l'année précédente. Nous sommes au début d'une séquence, les enseignantes ont préparé une expérience au bureau,

³³⁶ (**Annexe 30** ; Vidéo P1180186.MOV, deux enseignantes sont devant le tableau, tournées vers les élèves)

devant la classe (*Experiment im Wasserglas*). Dans la première phase du cours, elles alternent les langues de façon dynamique. L'enseignante d'italien mène la séance et conduit l'expérience, l'enseignante d'allemand la seconde puis écrit le protocole de l'expérience au tableau en italien. L'enseignante d'italien met de l'eau chaude dans un verre, qu'elle remplit à ras bord puis demande aux élèves ce qu'il va se passer si on met un glaçon dans le verre. Les élèves participent en italien. Au début du cours, l'enseignante d'allemand (dont j'ai souligné les prises de parole) pose des questions en allemand et au fur et à mesure, elle interagit de plus en plus en italien (**Annexe 30** ; lignes 368-421), jusqu'à n'intervenir plus qu'en italien. Voici les interactions au moment de la formulation d'hypothèses :

EI: ((*les bras croisés*)) euh bruno cosa volevi dire?

Bruno: allora io volevo dire che se il peso del cubo

EI: a_ha

Bruno: di ghiaccio e arrivo ((*normalmente arriva*)) fino al bordo dell'acqua ((*les deux enseignantes l'écoutent attentivement et le regardent*))

EI: hm_hm ((*hochement de la tête car est d'accord*))

Bruno: ecco allora si il CUbo si scioglie

EI: si

Bruno: si ha capito che se il cubo si scioglie diventa meno ((*les deux enseignantes approuvent de la tête*)) dell'acqua.

EI: si:

Bruno: quindi sarebbe se tu metti il cubo dentro che l'ACQua va fino al bordo

EI: al bordo ((*mouvement de la tête*))

Bruno: se il cubo si scioglie ((*I. approuve de la tête, A. écoute*)) allora l'acqua non diventa di più ma diventa di meno ((*l'eau elle ne devient pas plus, mais elle devient moins*))

EI: a_ha

TOME 1

Bruno: ((*les deux approuvent de la tête*)) quindi diventa
di MEno di acqua

EI: e il volum=

Bruno: eh

EI: =o ((*geste avec le doigt qui tourne*))

EA: si

EI: de=la=

Bruno: si quindi il ghaccio se tu metti il ghaccio
l'acqua va fuori

EI: hm_hm

Bruno: allora quando il ghaccio [si scioglierà

EI: [si scioglie

Bruno: ecco l'acqua non andrà più fuori

((*les deux enseignantes affirment de la tête*))

EI: a_ha

EA: però sarà sempre al bordo ((*regarde EI.*))

EI: bravo ((*se tourne vers EA.*)) giusta spiegazione
((*les deux sourient*)) ok

EA: si ((*soupire de joie*)) ha

EI: chi c'è? cosa vuoi dire? nathy ((*la désigne*))

Nathy: mia mamma ha detto che l'acqua è una cosa euh
poca nel a euh (XXsullax) che ha tre cose che può
diventare tre cose xxx del x((*A. approuve*)) xxx

EI: si

Nathy: euh li[quida

EI: [a solida

EA: solido

EI: solida

Il est très important de s'arrêter sur ce moment. Dans un premier temps, l'enseignante d'allemand a repris l'enseignante d'italien qui avait dit « a solida », pour corriger et dire « solido ». Mais l'enseignante d'italien répète la forme « solida » qui est correcte et corrige à son tour l'enseignante d'allemand devant les élèves. Ce moment est extraordinaire comme modèle d'enseignement pour les élèves et cela va sans doute les aider à se souvenir pour toujours que l'on dit « solida » au lieu de « solido ». En effet, l'enseignante, référente et modèle à la fois, peut faire des erreurs et se faire corriger. L'enseignante d'allemand, se corrige et répète avec la bonne terminaison, que reprend à son tour l'élève :

EA: ((la regarde)) -lida

Nathy: solida

EI: si

Nathy: e [liquida

Nathy a intégré la correction et transféré la terminaison à de « liquida » que valide l'enseignante d'italien:

EI: [liquida ((indique le chiffre deux avec les doigts))

Nathy: e euh <<p>come si chiama li?>

EI: il vapore acqueo ((geste de la main droite imite la vapeur qui monte)) il vapore acqueo

Nathy: si magari un po' è diventato euh

EI: eh oril ((normalement ora il)) ghiaccio che ((va vers le bureau, montre le verre)) era solido

Nathy: appunto il ghiacchio non diventa solo acqua diventa anche euh magari un po' di aria

((les deux enseignantes ne sont pas entièrement d'accord avec l'hypothèse de Nathy, **EI**. fait la moue))

EA: ok

EI: ok

EA: <<f>niemand> <<p>vai andare> e mi devi dire

EI: si (**Annexe 30** ; lignes 426-466)

Puis, plus loin, les deux enseignantes retournent au bureau, l'enseignante d'allemand prend un document dans les mains (rédigé en allemand), s'exprime oralement de nouveau en allemand mais écrit au tableau en italien. Comme les enseignantes, lorsqu'elles se sont concertées, ont prévu cette partie du cours en italien, l'enseignante d'allemand seconde sa collègue et écrit en italien à la place de celle-ci. L'enseignante d'italien reprend la notion importante de la leçon : « formulation d'hypothèses », « hypothèses » en italien.

Le lendemain, l'enseignante d'allemand présentera une dernière expérience en allemand et introduira la dernière phase de la démarche scientifique : l'explication.

EA: *come si chiamano* > queste **versuchsaufbau vermutung**

EI: ((prend le document dans les mains)) allora ipotesi
 ((EI. lit et dicte et EA. écrit)) (lignes 467-470)

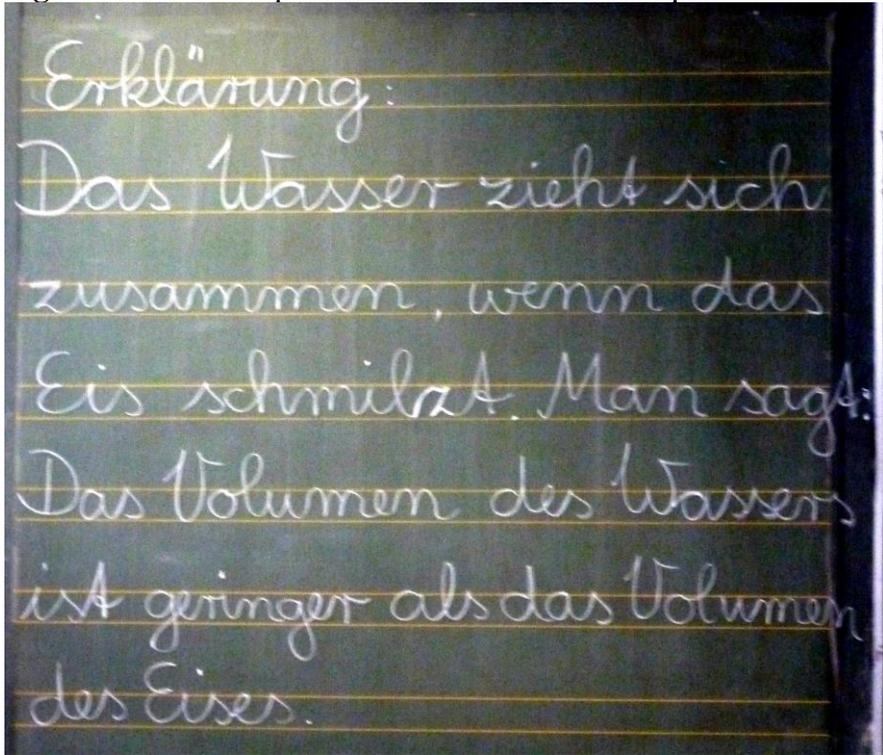
Ce qu'on voit à l'œuvre ici dans ce court échange est un exemple de dialogue pédagogique translangue entre les deux enseignantes, l'enseignante d'allemand commençant en italien sans doute pour créer une sorte de continuité avec le cours en italien du jour précédent puis passe à l'allemand pour exprimer un terme scientifique se référant à l'expérience menée devant les élèves. Mais dans l'interaction avec les élèves, elle écrit au tableau en allemand leur signalant ainsi la langue d'enseignement qui suivra. (Figure 32).

Peut-on interpréter ces exemples de discours d'enseignantes en termes de translanguaging ? Dans le long extrait de la leçon en italien, l'enseignante d'allemand fonctionne en mode bilingue et participe à la leçon en italien. Ce qu'elle montre aux élèves ce sont ses compétences bilingues et que grâce à ses compétences en italien, elle peut collaborer avec sa collègue, même si sa langue de référence est l'allemand. Dans le court extrait lorsque l'enseignante d'allemand reprend le cours, son utilisation des deux langues peut être considéré comme un exemple de translanguaging, utilisé comme stratégie pédagogique pour signaler aux enfants qu'ils apprennent en deux langues et que la leçon qu'elle va mener sera en allemand.

Ainsi, la façon dont les deux enseignantes tissent leurs discours grâce aux deux langues, complètent et construisent du sens ensemble chacune dans leur langue, ou pour l'enseignante d'allemand dans les deux langues, montre qu'elles sont bien conscientes que les deux langues chacune et ensemble servent à la construction des savoirs. En aucun cas l'une ne répète dans une langue ce qui a été exprimé par sa collègue dans l'autre langue. Ceci dit,

l'utilisation conjointe des deux langues dans cette séance de sciences (annexe) a été préparée et n'est pas le fruit du hasard : il s'agissait de mener avec les enfants une expérience en italien (que je viens de présenter), une expérience en allemand et de leur soumettre des documents écrits dans les deux langues. Mais mener une expérience scientifique en italien ne veut pas dire que l'enseignante d'allemand s'interdit de s'exprimer dans sa langue de référence et donc en mode bilingue et donc d'exposer les élèves à des pratiques translangues pour construire des savoirs scolaires.

Figure 32 : dernière phase de la démarche scientifique



Le 30/01/2013, quelques jours auparavant, c'est l'enseignante d'allemand qui avait présenté une expérience en allemand et introduit les notions. La démarche scientifique a donc été amenée tout d'abord en allemand aux élèves. Le 03/02/2014, l'expérience a été menée en italien par l'enseignante d'italien et le protocole écrit en italien par l'enseignante d'allemand puis pour finir la séquence, l'enseignante d'allemand a écrit la conclusion de l'expérience en allemand au tableau.

Les interactions entre les enseignantes et les élèves donnent à voir des exemples de changement de langues intéressants. Ainsi le 23/01/2014, au début du cours d'italien, l'enseignante d'italien est seule avec les élèves, elle distribue les cahiers d'italien et s'adresse

en allemand à une élève (Tecla), dont les 2 parents sont germanophones : « ich habe alle hefte korrigiert aber dein nicht. » puis se tourne vers une élève dont les deux parents sont italophones et s'adresse à elle en italien.³³⁷ Quelques jours plus tard, le 27/01/2014, l'enseignante d'allemand est en retard à cause d'un accident survenu en ville, et s'adresse à Stella, dont les deux parents sont macédoniens, en allemand³³⁸. Elle s'adresse dans un premier temps à tous les élèves en italien, pose des questions de compréhension sur le texte, puis demande à Stella si elle a compris.

((EI. se tient devant les élèves, le dos au tableau avec un document dans la main gauche)) ; (Annexe 29 ; lignes 140-166)

EI: mali TRAnne?

Une é.: l'uccellino {16:27}

EI: allora chi ha capito che che cosa cè escrito qua?
chi ha caPIto? che significa questo? stella? hai
caPito? (qu'est-ce que ça signifie? Stella? Tu as
compris?)

((Stella fait la moue et secoue la tête de gauche à droite)) hnhn

EI: allora qui dice? *((montre le document))* che
l'INVERno con la ne:ve: *((gestes ponctuent mais
sans signification))* con il fred:do *((geste d'avoir
froid, tremble et serre le point droit au niveau de
la poitrine, le gauche tenant toujours la feuille))*
[...] a chi non fa paura a chi *((geste de négation
avec le doigt)*

Stella : L'uccellino

EI: ah brava *((le doigt devant elle qui ponctue))*
l'uccellino {00:32}

Une é.: piccolino {00:32}

³³⁷ (Annexe 28 ; lignes 1-5)

³³⁸ Vidéo P1180055.MOV ((2 minutes et 19 secondes))

EI: und hier wir muss schrei:ben ((en regardant Stella et en désignant du doigt un espace sur la feuille qu'elle tient toujours dans la main)) hein? {00:36}

Stella: hab ich schon {00:38}

EI: ihr musst SCHREIben ((geste la main monte et descend devant elle, regarde les élèves puis son document))
che con venti freddi ((main ponctuée)) l'inverNO non mette paUra ((non avec le doigt)) all'uccellino.
((geste ponctuée)) okay? {00:47}

Ce qui ressort de ces exemples, c'est que la langue choisie par l'enseignante d'italien pour interagir avec un ou une élève spécifique ne sera plus la langue de référence de l'enseignante mais la langue de référence de l'élève. Ainsi, alors que Stella a su répondre à la question de l'enseignante en italien, cette dernière continue de s'adresser à elle en allemand au sein d'un cours qu'elle mène en italien pour l'ensemble de la classe. On peut ici se demander la raison d'être de cette stratégie translangue qui pourrait être vécue par l'élève comme une assignation à une langue de référence plutôt qu'à ses compétences bilingues, certes en construction. Mais l'intention de l'enseignante est peut-être aussi de changer de langue avec cette enfant pour s'assurer qu'elle ait compris la consigne.

L'exemple suivant d'interaction entre l'enseignante d'italien seule présente en classe et l'ensemble des élèves donne à voir un autre phénomène très intéressant : les élèves refusent de se plier à la langue d'enseignement que l'enseignante d'italien veut utiliser pour son cours. Ainsi, le 22/01/2014, elle propose un travail en groupe aux élèves qui sont en conflit à ce moment-là du cours. En dépit de ses nombreuses sollicitations auprès des élèves de s'exprimer en italien, ils continuent d'échanger en allemand :

((L'enseignante d'italien se tient devant la table des enfants ; les enfants sont en train de construire un solide à l'aide de pailles, pâte à modeler et papier transparent ; les élèves ne sont pas d'accord pour le choix de leur construction))³³⁹

((Au tableau est écrit en italien : Figure solide))

EI: ey STella

³³⁹ (Annexe 27 ; Vidéo P1170878/22-01-2014 ; lignes 1-31)

TOME 1

Stella: Ich will auch grün (Je veux aussi du vert)³⁴⁰

Nina: hallo ((*ton énervé*)) (hallo quoi)

EI: EH::

Nina: ((*dit à Veronica*)) wir wollen alle (nous voulons tous)

Vero.: ((*explique en allemand le problème à EI.*)) wir machen eine pyramide (nous faisons une pyramide)

EI: ((*commence à dire en italien*)) Dime in ((*puis s'arrête*)) (dis-moi en)

Nina: ((*à Veronica*)) Nicht nur du, Wir alle müssen zusammenarbeiten (Pas que toi, Nous devons tous travailler ensemble)

EI: tutti insieme ((*fait le geste avec un crayon qui tourne, tous ensemble*)) (tous ensemble)

Nina: fabrizio was willst du? (Fabrizio tu veux quoi?)

EI: ((*toujours à Veronica*)) Dillo in italiano {00:19} ((*et pointe le crayon sur elle*)) (dis-le en italien)

((*Nina fait un geste à EI. de se taire*))

Fab.: **Parallelepipedo** habe ich schon gesagt! {00:23} (je l'ai déjà dit! **parallelepipedo** ((*en italien*)))

Vero.: ich mache eine piramida (je fais une pyramide ((*essaie en italien mais se trompe*)))

EI: [Dillo in italiano ((*2ième fois*)) una piramide (dis-le en italien, une pyramide ((*corrige*)))

Nina: [NEIN, wir können ((*gestes ponctuent la parole, énervement, les deux mains devant elle*)) nur eine ((*montre le chiffre 1 avec l'index droit*)) (NON ((*crie*))), seulement une)

³⁴⁰ la traduction est inscrite entre parenthèses

TOME 1

EI: una piRAMide ((corrige Veronica, ponctue les syllabes avec le stylo))

Vero.: ((répète)) piramide will ich machen ((à ce moment-là l'enseignante d'italien part)) piramide ((en italien)) (je veux faire)

Nina: ((demande à Stella)) und du was willst du? (et toi tu veux quoi?)

Stella: Hummm

Nina: **parallelepipido** un quader Du ! (parallelepipido ((avec une erreur: parallelepipido au lieu de parallelepipedo)) un parallélépipède rectangle)

Stella: un quader (un parallélépipède)

Fabrizio: nein ich habe schon. (non j'ai déjà.)

Nina: nein du kannst nicht alleine machen, du musst mit uns machen! (non tu ne peux pas faire seul, du dois faire avec nous!)

Sabrina: un quader auch ((Pendant ce temps-là, nous entendons parler A. qui est avec un autre groupe.))
{00:41}

À part quelques mots de vocabulaire spécifique à l'activité de géométrie que deux élèves produisent en italien pour satisfaire à la demande de l'enseignante de mener l'activité en italien, il est clair que le travail de groupe entre les élèves, qui ne sont pas d'accord sur la façon de mener l'activité, est le facteur qui détermine l'utilisation de l'allemand à ce moment particulier. En d'autres termes, c'est l'objectif pédagogique qui importe en premier lieu pour les élèves, réaliser la tâche et non la langue dans laquelle échanger pour arriver au but. On voit à l'œuvre ici, d'une certaine façon, une forme d'agentivité des élèves qui ne vont plus se conformer à la langue de référence de l'enseignante (une élève fait même signe à l'enseignante de se taire) mais réaliser une tâche selon leurs conditions, selon la langue qui leur convient à ce moment donné, moment par ailleurs de conflit entre eux. Ils concéderont cependant deux mots en italien pour montrer à l'enseignante qu'ils l'ont entendue, mais pas plus.

La *dritte Klasse* de Francfort me semble donner un très bel exemple de la façon dont la politique linguistique UMUL est interprétée, négociée, mise en œuvre avec la plus grande flexibilité possible. Si le modèle d’immersion réciproque n’implique pas ici que deux enseignantes chacune avec une langue de référence soit responsable d’un enseignement dans les deux langues (Gort & Sembiane, 2015), il n’enferme pas ces enseignantes dans leur langue de référence, il n’essentialise pas leur compétence selon une idéologie monolingue, il ne les empêche pas d’utiliser les deux langues dans leurs interactions entre elles et avec les enfants, donc de fonctionner en mode bilingue et ainsi de donner aux élèves un modèle de locuteur bilingue qui utilise ses deux langues pour communiquer de la façon la plus efficace possible. L’enseignante d’allemand (**A.**) comprend, parle et aime parler italien alors que l’enseignante d’italien (**I.**), qui parle et comprend l’allemand, se dit plus à l’aise en italien. Ceci influence leur mode de communication entre elles et en présence des enfants. L’enseignante d’allemand évoque dans son entretien ses questionnements quant aux pratiques translingues qu’elles utilisent en classe, et les justifient par le fait que les enfants doivent avoir une exposition plus importante en italien dans ce contexte scolaire où domine l’allemand :

parfois il y a tellement euh de questions critiques parce que euh il y a beaucoup (...) de gens qui sont venus dans ma classe et ont observé mes cours et qui ensuite étaient contrariés parce qu'en classe j'ai changé de langue. donc je parle allemand aux enfants, puis j'ai parlé italien à ma collègue italienne et cela ne correspond pas au modèle une personne/une langue. euh d'autre part, si on doit se parler toutes les deux, on doit bien choisir une langue, je trouve ça ridicule, parler allemand et elle italien et on doit se parler comme ça et je pense que c'est parce que l'allemand est de toute façon la langue la plus présente en fait ça ne peut être que bon si l'italien obtient plus d'espace. donc oui je pense que <<pp>>ça n'a en fait que des avantages>³⁴¹. (**Annexe 19 ; lignes 678-687**)

³⁴¹ EA : (enseignante d’allemand) ich rede mit den kindern deutsch und dann da habe ich mit der italienischen kollegin italienisch geredet und öh das entspricht ja nicht so dem dem modell eine person eine sprache. öh andererseits wenn man zu zweit sich unterhält muss man sich eigentlich eine sprache wählen das ist ja aberwitzig finde

Dans l'exemple suivant, l'enseignante d'allemand donne la parole à l'enseignante d'italien et l'invite à poursuivre le cours en italien. En effet, l'enseignante d'allemand vient de faire deviner une forme géométrique cachée dans un sac opaque aux enfants. Toute la séance s'est déroulée en allemand et maintenant c'est au tour de l'enseignante d'italien de mener la séance. Elle lui propose de passer à l'italien :

EA: okay. aspetta öh possiamo all'italiano adesso?

EI: ah si lo vogliamo fare in ita

Candido crie : <<fff>SI>

EI: lo puoi descrivere in italiano ((bruit)) dai dai vai
{29:13} (P1170463/14-01-2017; {28:48}{29:08})

La politique linguistique UMUL est donc loin d'être interprétée à la lettre par ces deux enseignantes qui ont clairement décidé de fonctionner en mode bilingue. À partir de mes données, j'ai pu dégager quelques facteurs récurrents tels que par exemple garantir la compréhension de la part des élèves, même si parfois elles utilisent une autre stratégie pour s'assurer que les élèves ont compris : elles leur demandent de traduire ; ceci veut dire qu'elles demandent aussi aux élèves de fonctionner en mode bilingue et ce type de stratégies valorise les compétences bilingues de leurs élèves. L'enseignante d'allemand dit : « Du kannst auf Italienisch sagen » et l'enseignante d'italien demande : « in tedesco ? ». Il leur arrive d'avoir elles-mêmes recourt à la traduction, soit une enseignante seule, soit lorsque les enseignantes interviennent en tandem, une dit le mot en allemand et l'autre le répète en italien (voir page 294 l'exemple de la démarche scientifique : « Versuchsaufbau Vermutung » (**EA.**) et « allora ipotesi » (**EI.**)).

Les enseignantes font aussi le choix de fonctionner en mode bilingue lorsqu'elles répètent des expressions-clés que les élèves doivent acquérir : elles s'expriment d'abord dans une langue puis répètent dans l'autre utilisant les deux langues pour soutenir les apprentissages bilingues. La répétition, qui n'est pas systématique dans toutes les activités proposées aux élèves, sert à capter l'attention des élèves, à les rendre conscients de

ich deutsch reden und sie italienisch und so unterhalten wir uns und ich denke da ist weil deutsch ja sowieso die die viel öh präsentere sprache ist ist es eigentlich nur gut wenn italienisch mehr raum bekommt. also {35:50} ja denke ich <<pp>hat eigentlich nur vorteile>

l'importance de ce qu'elles veulent souligner. Dans l'exemple suivant, l'enseignante d'italien demande aux élèves de souligner dans leur cahier. Elle répète en allemand et illustre avec des gestes.

EI: **sottolinea, sottolinea** il complemento oggetto,
((fait le geste de souligner)) **unterstreiche**
 (P1190985 ; 10/04/2014) ;

Dans les prochains exemples, l'enseignante d'italien commence en allemand et répète en italien. Elle demande aux élèves de sortir de la classe alors qu'ils ne le veulent pas.

EI: weil **ich wiederhole nicht mehr** *((9h05, cf. carnet de bord))* **no lo ripeto piu** è come se io quiedo nathy e verena volete andare al bagno? #00:22:13-5# (lignes 376 à 381; 16/01/2014)

élève: kann ich hier oben xxx?

EI: nein nein **alle kinder gehen raus tutti i bambini vanno fuori** *((bruit))* non potete bambini non potete mi dispiace ma che è questa cosa qua? *((bruit))* oh che bello (xxxx) so andate in pausa tecla **draußen** tutti bambini vanno in pausa (#00:37:07-2##00:38:10-4#; lignes 577 à 580; 16/01/2014)

EI: **wir muss** *((müssen))* **die klasse abschliessen dobbiamo chiudere la classe** *((parlent et sortent))*
 (Annexe 26 ; lignes 605-606 ; le 16/1/2014)

On reconnaît, ici, une stratégie très courante utilisée dans les familles bilingues qui utilisent la stratégie OPOL, où la répétition d'une consigne de façon consécutive dans une langue puis dans l'autre, permet d'attirer l'attention des enfants qui ne sont pas habitués à ce que les parents changent de langues. On remarque le même phénomène chez l'enseignante d'allemand qui utilise tous les jours la formule « uno, due, tre » pour attirer l'attention des élèves en vue d'obtenir le silence ou de recentrer les élèves.

Dans les deux exemples suivants, l'enseignante d'allemand est en présence de l'enseignante d'italien car il s'agit d'un cours en tandem :

EA: *((frappe dans les mains))* <<ff>>so ihr lieben> *((mais ne couvre pas le bruit))* so: jetzt ist hier jede

menge (X) <<ff>uno due e tre ((moins de bruit))
(Annexe 30 ; lignes 10 à 12 ; 812, 03/02/2014)

Puis plus tard dans la matinée :

EA: <<ff>ok> ich würde sagen es ist schon v=vier=nach viertel nach zehn ((10h15, cf. carnet de bord)) alle frühstückssachen die noch nicht weggepackt wurden werden jetzt ((brouhaha)) **uno due e tre** schschsch ein lob dem tisch dorthinten dem tisch ne dem leider nicht ein lob dem tisch hier vorne
(Annexe 30; 03/02/2014, #01:10:10-3##01:27:38-1#)

Ceci dit, même lorsqu'elle est seule dans sa classe, elle demande la plupart du temps le silence de cette manière. Le premier jour de mon observation, le 09/12/2013, entre 8h45, le début du premier cours, et 9h30, la récréation, elle a utilisé trois fois cette formule (cf. carnet de bord, cahier Francfort N°1, pages 2 et 3), en l'accompagnant de gestes (elle compte en même temps sur ses doigts, qu'elle tient en l'air devant elle pour que tous les élèves les voient). C'est donc bien une stratégie qu'elle a décidé d'utiliser pour attirer l'attention des élèves sans se soucier de la politique UMUL qui restreindrait son champ d'action.

EA: <<ff>JETzt müssen wir den mund zumachen <<ff>**uno due tre:**> (812_0092; 7:32)

Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'enseignante d'italien utilise exactement la même stratégie lorsqu'elle veut le silence en utilisant l'allemand, en particulier lorsqu'elle est dans une situation difficile. Ce que l'on voit à l'œuvre dans ce phénomène de translanguaging, c'est bien la fonction langagière phatique que permet l'utilisation du mode bilingue dans les interactions avec les élèves. L'utilisation des deux langues ouvre donc des possibles pédagogiques que la stricte séparation ne pourrait faire et surtout légitime le translanguaging aux yeux des élèves, qui eux-mêmes pourraient utiliser ces stratégies pour se faire entendre ou comprendre.

EI: ah però ancora no li abbiamo fatti no? chch allora ((bruit)) **stop STOP STOP** ((en allemand)) **stop** allora abbiamo detto che i verbi della prima coniugazione ((écrit)) finiscono in (Annexe 26 ; lignes 141-144; le 16/1/2014)

TOME 1

EI: ((*brouhaha autour*)) chch andiamo ((*crie*)) euh **STOp**
STOp ((*allemand*)) andiamo alla quin:ta domanda alla
quinta frase alessia e sophia (.) sapere nuotare.
((*des élèves lèvent le doigt*)) ch darius (**Annexe 26 ;**
#00 :26 :09-5# le 16/1/2014))

EI: **STOP JETZT** ALLORA BAMBINI ASCOLTATE PER IL PROSSIMO
ch prossimo giovedì che abbiamo di nuovo italiano
dovete fare questa scheda e imparare i verbi a
memoria okay? avete una settimana di tempo dunque è
abbastanza tempo chiaro? #00 :36 :49-5# (**lignes 564-**
569; 16/02/2014; #00 :36 :13-2#)

Ou encore ce même jour :

no stop ((*en allemand*)) (---) allora perche diciamo io
scrivo i o SCRivo perché? ((*écrit au tableau: io*
scrivo)) quando coniughiamo un verbo? Comé? è la PRIma
perSONa singolare io (-) se noi diciamo. tu? è la
seCONda (-) persona singolare, tu scrivi ((*écrit au*
tableau)) okay? andiamo avanti la prossima frase, (-)
öh: nina (**Annexe 19 ; lignes 95-99**)

On remarque également que lorsque l'enseignante d'italien veut rendre les élèves
attentifs, ce ne sont pas juste quelques mots, qu'elle prononce en allemand, mais bien des
phrases complètes :

EI: fate attenzione no helene e fabio è come se io dico
alle ören zu ((*sans h aspiré*)) **weil ich wiederhole**
nicht mehr ((*9h05, cf. carnet de bord*)) no lo
ripeto piu è come se io quiedo nele e vanessa
volete andare al bagno? ((*rires des enfants*))
ah_ah? la stessa cosa è qui ((*un élève crie*
vuole:::)) helene e fabio vole: te andare al MAre?
no (**Annexe 26 ; lignes 375 à 380; 16/01/2014; #00:22:13-5#**)

EI: non puoi okay chch buoni **EHHH ES IST ZU LAUT**

Ou encore le 23/01/2014 (cf. Carnet de bord), l'enseignante crie : « **Was soll denn**
das ? leise ! » ou toujours le 23/01 :

EI: l'ultimo lavoro che abbiamo fatto. hm-hm. Allora devo dire che Tanti bambini hanno sbagliato i verbi che abbiamo fatto l'ultima volta. Ora vi faccio coniugare un pochino (.) i verbi e vediamo chi non lo sa intanto vi do (.) i: quadernI.: ((*distribue les cahiers*)) canDido (.) nina (-) camila (--)
 silvia (--)
 öh lucia (.) bruno (-) VeRo:nica guarda qui. roba della seconda classe **wie kann das sein? (--)** **du musst sofort entleeren** okay? lascia solo gli ultimi fogli con i verbi. Chiaro? okay
 #00:06:29-9#

Une autre catégorie se dégage, à savoir le mélange des deux langues dans les situations du quotidien. Cette catégorie concerne exclusivement l'enseignante d'italien qui a régulièrement recourt à l'allemand pour le langage de classe se référant au matériel scolaire, aux règles, aux habitudes de la classe, à l'environnement quotidien d'une école allemande dans laquelle tous les protagonistes parlent allemand même si la classe est une classe bilingue. Voici un extrait du cours d'italien du 16/01/2014, cours de grammaire :

Nathy: c'è anche voglio xx

EI: ah_ah e poi dopo c'è no vogliono è il plurale perché io voglio è è la prima persona ed è si

Un élève: singuole

EI: singolare singolare loro

é³⁴²: è plurale #00:13:35-3#

EI: è plurale okay? allora ora chi è euh **austeildienst³⁴³?**

é: carla e #00:13:47-0#

é: enrico #00:13:48-6#

EI: okay un attimo solo perché ho **due fogli uno è hausaufgabe³⁴⁴** ((*ne prononce pas le h aspiré*)) ((*les*

³⁴² élève

³⁴³ « Qui est de service de distribution ? » (des cahiers ou des documents pédagogiques)

³⁴⁴ « une feuille est une feuille d'exercices pour la maison »

élèves ralent un peu: no:::)) okay (Annexe 26 ; lignes 242-253)

Le 23/01/2014, alors que l'enseignante d'italien est seule avec les élèves pendant le cours d'italien, elle dit aux élèves après avoir distribué leur cahier d'italien :

allora bambini io vi ho corretto per quelli che me li hanno dato ((normalmente dati car au pluriel)) ora chiamo i nomi e venite perché ho corretto **tutto l'hefte**³⁴⁵ ad alcuni bambini mancano delle COse? Ci sono bambini che hanno tutti fogli ancora della seconda cla:sse? allora io vi pregherei adesso di svuotarlo e lasciare gli uLtimi öh le ultime schede (.) con: i verbi: okay? (Annexe 28 ; #00:05:17-0#)

puis plus loin :

va be ora facciamo chchcht andiamo avaNti poi domani faremo di nuovo i gruppi in italiano e bamBINi che non me lo hanno dato mi danno lo **schnellhefte** e li correggo okay? perché öh bisogna dare i voti (.) okay si stella, (Annexe 28, #00:09:25-9# ; lignes 61-64)

Lorsqu'elle veut faire appel aux élèves de « service de distribution », même si elle reprend en italien, elle utilise le terme allemand « *Austeildienst* », comme ici par exemple (27/01/2014) :

EI: SI: allora ne approfittiamo e facciamo italiano. io ora vi do una scheda la leGGIAMo ((un élève fait du bruit)) chch la leggiamo chch e poi dopo öh dovete scrivere nel quaderno le varie fasi dopo vi spiego ((après je vous explique)) **chi è austeiledienst? chi distribuisce i fogli** ((tous les enfants parlent en même temps)) {03:40}

EI: [...] ((Deux élèves se disputent.)) **ja du bist austeildienst** {04:01}

³⁴⁵ « Tous les cahiers »

Voici un dernier exemple parmi de nombreux autres (03/02/2014), alors qu'elle distribue des sucreries aux élèves avec sa collègue (cours en tandem) :

EI: allora facciamo così **ogni tischgruppe ogni tischgruppe** viene qui e prende ((dit prente)) che ne so un giotto un biscotto uno di quello e **un keks** e poi ci sono i dolci. ok? facciamo così poi ((un élève frappe dans les mains)) sì uno per ogni cosa. no prendete un giotto ad esempio no si possono mettere qua #01:11:54-2#

EI: **aufräumen** veronica chiudilo chiudilo **einpacken** fai così chcht ok brava ((brouhaha)) (**Annexe 30 ; #01:27:57-8#**)

Les deux enseignantes interagissent aussi souvent dans les deux langues avec les élèves : mais quand l'enseignante d'italien utilise l'allemand, elle repasse très rapidement à l'italien, l'enseignante d'allemand a tendance à poursuivre plus longtemps en italien :

EA: vor allem muss er erst mal wa_ein (XXX) ((bruits et commentaires incompréhensibles)) also {30 :14}

élè.1: ((carnet de bord p. 37)) hat viele ecken

EA: no no no in italiano {30:17}

élè.1: ha tanti öh {30:20}

élè.2: angoli spigoli? {30:21}

élè.1: spigoli ecco {30:22}

EI: spigoli? hm_hm {30:25}

Élè.1: tanti spigoli e basta {30:28}

EA: ma un po' più pre più preci[so {30:30}

EI: [più preci:so hè

élè.1: tanti spigoli (XXXe no lo so) ((à voix basse, rapidement)) {30:36}

élè.3 : ((commence à parler)) {30 :36} e lui

(P1170464/14-01-20171.612-626)

Il est important de souligner que, dans cette classe, l'enseignante d'allemand veut donner plus d'espace à l'italien (comme elle l'explique dans l'extrait cité plus haut), pour cela, elle met en place un certain nombre d'activités en mode bilingue qu'elle propose aux élèves, (soit en tandem avec sa collègue, soit lorsqu'elle est seule avec eux dans la classe). Lors d'une activité d'expression orale, les élèves utilisent un dé-symbole. Avant de parler, l'élève lance le dé, si celui-ci indique un chiffre pair, alors l'enfant devra s'exprimer en allemand, et si le dé indique un chiffre impair, l'élève devra s'exprimer en italien. L'enseignante interagit alors avec l'élève dans la langue définie par le dé. De la même manière, elle propose un jeu mathématique de calcul mental avec soit la consigne en allemand, et l'enfant doit répondre en allemand, soit la consigne en italien, alors l'élève répond en italien. Elle enseigne des chants italiens même si elle est seule dans la classe. Parfois elle aide sa collègue en corrigeant les exercices qu'elle (l'enseignante d'italien) a donnés pendant le cours d'italien si cette dernière n'a pas eu le temps de le faire. L'enseignante le fait alors pendant les heures d'allemand.

5.2.2 New York : *first grade*

En ce qui concerne les deux classes de New York, il me semble important de rappeler ici que je ne dispose pas d'enregistrements pour ma première observation de cours (voir **chapitre 2**). Même si j'ai essayé de détailler le plus possible mes prises de notes, je ne dispose pas des mêmes précisions que pour Francfort. De plus, il m'arrivait à New York, surtout dans le *third grade*, de ne pas pouvoir prendre de notes car je devais aider l'enseignante, ce qui a changé le temps passant.

Dans le *first grade* à New York, où une enseignante enseigne les deux langues, de la même manière qu'à Francfort, malgré la politique linguistique déclarée « une personne – une langue », nous constatons, grâce aux exemples suivants, que l'enseignante reste flexible par rapport à la politique linguistique déclarée et recourt quelquefois à l'anglais dans son cours. Les mêmes catégories que la classe de Francfort peuvent être observées. Elle cherche aussi à garantir la compréhension et lorsqu'elle veut s'assurer que les élèves la comprennent, il lui arrive de faire appel à la traduction, même si, le plus souvent, elle ne traduit pas elle-même

mais demande à un élève de le faire. Par exemple, le 01/10/2013, au moment du goûter, alors qu'elle lit l'album Une soupe au caillou³⁴⁶, elle demande aux élèves :

E. fr. ang.³⁴⁷: mais qui peut dire ce que c'est un caillou en anglais ? [...] verano tu as oublié ? ça m'arrive très souvent, talia ?

Talia : rock

E. fr. ang.: rock? Une soupe avec des cailloux ? with rocks ?

Puis elle poursuit la lecture en français. Ces exemples de pratiques translangues sont clairement d'ordre pédagogique, la traduction permettant de construire le sens de l'énoncé et d'avancer dans la lecture de l'album. Mais on remarque aussi ici, que le passage d'une langue à l'autre n'est pas toujours aisé chez le bilingue et que l'enseignante rassure l'élève en lui indiquant qu'elle même en tant que bilingue ne trouve pas toujours le terme équivalent d'une langue à l'autre. C'est bien ici l'identité de l'individu bilingue qui est mis en exergue et que l'enseignante offre en modèle à son élève en ne se contraignant pas à n'utiliser que le français.

Autre exemple le 21/05/2014³⁴⁸, à un enfant qui a pris plusieurs post-it pour faire la chasse au son « on » dans les affichages de la classe, elle s'assure que le terme arbre en français est bien compris en utilisant toutes sortes d'explications en français, mais ce sera aux élèves de donner le terme en anglais. Si elle n'utilise pas l'anglais elle-même, elle encourage cette stratégie de traduction et de passage à l'anglais chez les élèves.

E. fr. ang.: tyson un post it ça suffit largement non sérieusement c'est du papier c'est des arbres

E. fr. ang.: ben oui vous savez pas? je vous l'ai jamais dit?

Un élève: I knew

E. fr. ang.: avec quoi on fait du papier? liam?

Liam: ((inaudible))

³⁴⁶ Vaugelade, Anaïs (2002). *Une soupe au caillou*. Paris : Ecole des Loisirs.

³⁴⁷ E.fr.ang. pour : enseignante français-anglais

E.fr.ang. : plus fort

Liam : ((inaudible))

E.fr.ang. : avec des arbres camillo qu'est-ce que c'est un arbre en anglais? (-) qu'est-ce que c'est un a:rbre en anglais? on fait du j'ai pas de papier ici alors j'ai toujours des papiers sauf là on fait du (.) papier avec les arbres qu'est-ce que c'est un arbre? en anglais tu te rappelles de ce livre? l'a:rbre généreux hein

Camillo : a tree (-)

Au moment de la lecture d'un album, elle demande :

E.fr.ang. : La baleine attendait qu'on la délivre qu'on la libère un autre mot pour délivre soudain décidément tout d'un coup il y a une aventure son bateau se coince il veut délivrer une baleine, vous la voyez la baleine ? ((montre l'illustration de l'album)) **Comment on dit baleine déjà en anglais, j'ai oublié**³⁴⁹ levez la main ta ta ta ta **comment on dit ba lei ne en anglais** ((continue de montrer l'image de la baleine)) camillo ?

Camillo : uhm ((dit un mot que je n'entends pas))

E.fr.ang. : non

Camillo : **whale**

E.fr.ang. : oui ok

Puis poursuit l'histoire :

E.fr.ang. : soudain un paquebot qui est ce genre de bateau ((montre l'illustration)) ((se lève et fait un geste avec les bras)) un bateau é:::norme surgit ((geste)) derrière nage vite oh ! il ne l'avait pas vu arriver regardez là il faut vraiment voir comme

³⁴⁸ (Annexe 14 ; à 8h55 ; lignes 91-104)

³⁴⁹ 00 :00 :53 P1230311 (vidéo)

le bateau de nage-vite est tout petit par rapport
au pa que bot³⁵⁰

Son bateau cou::le³⁵¹ heu :reusement nage vite était
un BON marin moi je dirais même un super marin tout
à coup il est entouré ((geste)) cerné par des (-)

Élèves: requins

E.fr.ang. : ((parle doucement comme si elle avait peur))
comment on dit requin en anglais ? j'ai peur de
dire le mot » (P1230312.MOV/03-06-2014).

Un élève: shark

E.fr.ang.: shark ((plusieurs élèves répètent.))

La traduction explicative, au sens où l'entend Lavault (1998 : 21), c'est-à-dire « *dans deux cas : d'abord, chaque fois le professeur « éprouve le besoin de traduire un mot, une expression, une tournure qu'il vient d'introduire ou qui vient d'apparaître pour la première fois dans un texte que la classe est en train d'étudier* » est donc une stratégie qu'elle utilise fréquemment et qui implique un passage à l'autre langue. Ainsi, comme à Francfort, elle n'hésite pas à demander aux élèves de fonctionner en mode bilingue et de construire leurs compétences lexicales dans les deux langues en même temps.

En revanche, cette stratégie pédagogique de translanguaging est marquée par une séparation des langues lorsqu'elle a elle-même, recourt à la traduction, en effet, elle fait bien attention à enlever sa broche-fleur (objet utilisé comme un symbole référent du français) ou à la cacher avec sa main pour indiquer qu'elle n'est plus une locutrice de français. Le modèle qu'elle présente alors aux enfants donne à voir non plus une personne qui peut s'exprimer en deux langues mais une personne qui change d'identité lorsqu'elle passe d'une langue à l'autre. Une sorte d'interdit ou de pratique pas vraiment légitime est illustrée par l'exemple du 07/10/2013 où elle chuchote sa traduction à l'oreille de l'élève puis lui demande « Tu as compris ma puce ? » ou met sa main à la bouche et dit « spy » en anglais puis poursuit en français « Tu as vu le film les enfants espions, est-ce que tu as aimé ?

³⁵⁰ Vidéo P12 30 311 : 53 secondes

³⁵¹ P1230312 : 2: 11 (3/6)

((s'adresse à Angust)) « est-ce que tu as aimé ce film, combien il y a d'enfants espions? »

On note avec intérêt qu'elle a également recours à la traduction, lorsqu'elle enseigne en anglais, comme par exemple le 08/10/2010 lorsqu'elle demande aux élèves «What is architect in French? » (Carnet de bord), proposant de nouveau un aller-retour entre les deux langues d'enseignement pour s'assurer que les élèves ont compris. Dans l'ensemble, l'utilisation des deux langues est donc une stratégie pédagogique qui lui semble nécessaire pour un apprentissage bilingue efficace, et ce n'est que très rarement qu'elle répète une consigne d'une langue à l'autre, comme dans l'exemple suivant que je n'ai entendu qu'un fois : « **let's all respect each other, respectons-nous tous, les uns les autres** »³⁵²

Lorsqu'elle veut attirer l'attention les élèves, obtenir le silence et recentrer le cours, exactement comme l'enseignante d'allemand de Francfort, elle a recours, **tous les jours**, à l'autre langue, ici l'anglais dans le cours de français, avec deux expressions : « Criss cross Yogasauce ! » ainsi que « Criss cross Applesauce ». Elle utilise ces expressions en anglais plusieurs fois dans le même cours comme le 19/06 où en l'espace de quelques minutes, elle dit :

- À 4 minutes et 2 secondes : Angus, **criss cross applesauce**
- À 12 minutes et 53 secondes : **criss cross jogasauce**
- Et enfin à 56 minutes et 12 secondes :

vous savez vous contrôler, j'ai encore vu **criss cross jogasauce**, j'ai encore lu un article dans un journal, qui disait que la capacité de se contrôler et se dire non je ne vais pas parler pendant que ma maîtresse parle, je vais écouter, parce que c'est la bonne chose à faire, non je ne vais pas parler pendant que mon camarade répond à une question parce que c'est la bonne chose à faire, je vais écouter, je vais apprendre quelque chose. La capacité de se rappeler pourquoi on doit se contrôler, et du coup se contrôler, c'est une des choses les plus importantes dans la vie pour réussir

³⁵² (Annexe 16)

et être heureux. On ne peut pas réussir à tous les coups à se contrôler. On apprend tous les jours de plus en plus.

Comme à Francfort, il s'agit d'une stratégie qu'utilise l'enseignante pour attirer l'attention des élèves. Ces phénomènes sont peut-être moins importants qu'à Francfort dans la mesure car l'enseignante est seule dans sa classe, mais ils ne sont pas plus rares même si la politique de la séparation des langues est plus stricte à New York. En effet, les élèves, savent que l'enseignante qui interagit avec eux est bilingue et ces moments de translanguaging le leur rappelle, et légitiment des pratiques translangues dans le contexte scolaire. Un exemple flagrant, récolté le 21/05/2014, au moment de l'aide personnalisée en anglais (elle ne porte donc pas sa broche-fleur), donne à voir l'enseignante seule avec quelques élèves qui reçoit un coup de fil d'une collègue à qui elle répond en anglais.³⁵³ Mais à la fin du coup de fil, alors qu'elle veut demander un service aux enfants, elle s'adresse spontanément à eux en français :

E.fr.ang.: j'ai un travail pour vous vous allez aller dans la salle <<lent>cent trois> je vois vous montrer où elle est et tu vas prendre les livres sur l'été (-) **j'ai pas ma fleur est-ce que je peux parler en français? quand même?**

Elle se rend compte du fait qu'elle parle en français alors qu'elle n'a pas sa fleur mais les enfants ne sont pas choqués et répondent :

élèves: oui ((*les élèves font signe que oui avec la tête*))

E.fr.ang.: tu vas prendre les livres sur l'été comment on dit été en anglais

E1: spring

un autre: summer

E.fr.ang.: comment on dit été en anglais?

E1: spring

E2: summer

E.fr.ang.: non spring c'est prin: temps ma puce

E1: summer

E.fr.ang.: summer tu vas prendre les livres sur l'hiver
comment on dit hiver en anglais?

E2: winter

E.fr.ang.: et tu vas prendre les livres sur le printemps
comment on dit printemps en anglais

E.fr.ang.: tu prends l'été comment on dit été en anglais

E1.: summer

E.fr.ang.: ok alors salle cent neuf ((bruits)) regardez
moi regardez moi tournez ici ((explique mais je
n'entends rien))

Pendant que les autres élèves de la classe arrivent, elle redemande une nouvelle fois :

E.fr.ang.: stop est-ce que je peux parler en français
même si j'ai pas ma fleur?

Les élèves: non

E.fr.ang.: non? ((rires)) no? ok i don't because?

Lors de la première remarque, les élèves ne sont pas choqués par le fait qu'elle parle français sans avoir mis son symbole. Elle légitime une pratique translangue sans référence à la fleur qui indexe la langue que doit utiliser l'enseignante. Mais ensuite, quand elle insiste, les élèves répondent « non », car ils ont compris qu'elle veut qu'ils reconnaissent les règles de séparation des langues. Il est étonnant, connaissant ses habitudes, qu'elle ne se mette pas à parler en anglais puisqu'elle n'a toujours pas mis sa broche. Cette tension entre le mode bilingue qu'elle utilise pour que les élèves comprennent et le mode monolingue qu'elle s'impose pour que les élèves ne mélangent pas les deux langues semble contradictoire à première vue, mais illustre parfaitement l'idée de négociation de politique linguistique analysée par Menken & Garcia (2010). Il est en effet plus difficile pour elle de séparer les langues strictement dans son enseignement, même si chaque langue est répartie selon des horaires spécifiques. Étant responsable des deux langues, elle peut voir au fil de ses enseignements si les élèves comprennent ou pas et vérifier par le biais de la traduction.

Les élèves fonctionnent donc dans cette classe en mode bilingue et ils ont une enseignante qui, même si elle fait tout pour respecter la politique UMUL, et fonctionner en mode monolingue, est bilingue et donc interagit avec eux à tour de rôle en français et en anglais, tout en indiquant matériellement le changement de langue en utilisant une broche, broche dont ils connaissent le sens mais qui, en fin de compte, n'a pas tant d'importance pour eux. La broche-symbole, par contre, est cruciale aux yeux de l'enseignante car, même lorsqu'elle répond à une situation de crise en anglais, ou un moment de stress spontané, elle pense à mettre la main sur sa fleur. Dans l'exemple suivant, alors qu'elle enseigne en français, un problème survient et l'enseignante se met à parler anglais après avoir mis la main sur sa fleur :

Sheryl a trouvé [...] je ne vais plus avoir de patience avec ça, you know what? seriously, is the end again you re talking when I talk [...] its why upset I am Sheryl a trouvé un crayon par terre³⁵⁴ [...] on va mettre en place quelques règles attention il s'agit d'une communauté et pas une ville l'autre chose dont je veux parler **and I'm going to you have one more I'm not to let me finish my sentences before you talk, so from this point forwhile and I get you [...] if you talk while i'm talking, you immediatly lose (...) choice time, you should do it again [...] is that fair? its fair? and if you should talk while one of your classmaid is talking you also lose stending your choicetime, is that clear? let all respect eachother,** respectons-nous tous les uns les autres

Cet exemple est un bel exemple de translanguaging. À la fin, lorsqu'elle dit en français « respectons-nous les uns les autres », elle ne cache plus sa fleur et fait de larges gestes avec les bras. De même, lorsqu'il lui arrive de répondre à un enfant en anglais, ceci spontanément après que l'élève lui a adressé la parole en anglais, elle se reprend tout de suite et se remet à parler français. Dans ces cas-là, comme il s'agit de quelques secondes, elle ne pense pas à sa broche. Je dispose de moins d'exemples de cours en anglais car ayant décidé

³⁵⁴ #00:53:03-6##00:55:11-5#

d'observer deux classes, j'ai dû partager mon temps et j'ai choisi de suivre les enseignantes en français.

C'est donc naturellement qu'elle utilise quotidiennement des expressions en anglais, d'une part comme l'enseignante d'italien à Francfort, dans le cas de langage-classe : « à vos spots sur le tapis », « donnez-moi un thumbs up si vous voulez que je le fasse, ok je le fais³⁵⁵ », elle parle de « clipboard » ... mais aussi des expressions anglaises comme : « Oh my goodness ! Comment je vais faire pour vous reconnaître³⁵⁶ ? », « oh my god » « I mean », « yes you got it ! » ;

Enfin, elle utilise également des calques sémantiques comme « partager » pour *to share*, « pratiquer » pour « *to practice* » ou « je suis confuse » pour « *I'm confused* ».

Cette enseignante, dans cette déclinaison du modèle, c'est-à-dire une enseignante/deux langues, donc seule dans sa classe, ne devant « se concerter qu'avec elle-même », a bien davantage la possibilité de « *tirer parti du translanguaging comme ressource pédagogique, faisant sens et communicative qui recon[ait], valide et exprime l'identité bilingue commune des élèves et des enseignants*³⁵⁷. » (Gort & Sembiante, 2015 : 21). Elle doit pour cela, toujours selon Gort & Sembiante (2015 : 21), « *faire preuve d'habileté à naviguer à l'intérieur et au-delà de la [politique] binaire et normative de la séparation des langues qui prévaut dans la plupart des programmes bilingues et à en perturber l'application.*³⁵⁸ »

5.2.3 New York : *third grade*

C'est dans la classe *third grade* de New York, que les deux enseignantes respectent le plus strictement le principe UMUL, lorsqu'elles s'adressent à leurs élèves. Aussi, j'ai récolté très peu d'exemples de pratiques translangues et celles que j'ai pu observer, concernent

³⁵⁵ #00:14:14-2# (21/05/2014)

³⁵⁶ (21/5/2014)

³⁵⁷ « *examples abounded of the varied ways teachers leveraged translanguaging as a pedagogic, meaning-making, and communicative resource that recognised, validated, and expressed students' and teachers' shared bilingual identities.* »

³⁵⁸ « *Ms Katia, in particular, demonstrated skillful navigation within and across- and disruption of - the normative binary of language separation prevalent in most dual language programs.* »

presque exclusivement l'enseignante responsable du français. En effet, l'enseignante responsable de l'anglais est dans une situation différente de celle de sa collègue. La langue dominante des élèves étant l'anglais, l'enseignante n'a pas de problème de compréhension et estime qu'elle n'a pas besoin de faire de lien entre les langues sauf pour un élève nouvellement arrivé et seulement avec lui. Ses stratégies sont intéressantes dans le sens où en passera au français en interagissant avec lui mais de manière cachée. Elle va voir l'élève et lui parle en chuchotant. Pour cette enseignante qui parle très bien français, son identité professionnelle est bien claire, son rôle est d'enseigner l'anglais et en anglais, elle n'a pas d'expérience d'enseignement bilingue, elle ne fait pas de va et vient entre les deux langues, elle est anglophone.

Quant à l'enseignante de français, il lui arrive aussi d'avoir recours à l'anglais, selon les mêmes constantes que dans les autres classes. Elle utilise aussi la traduction explicative pour garantir la compréhension, par exemple, elle demande à un élève : « c'est quoi déjà la pluie en anglais ? », mais lorsqu'elle le fait, elle prend l'élève à part et lui chuchote à l'oreille ; elle répète aussi les expressions-clés dans les deux langues, et quand un élève ne trouve pas ses mots, elle le rassure en lui disant : « ce n'est pas grave, dis-le en anglais » (27/05/2015) et répète en français. Cette stratégie de construction d'un apprentissage bilingue chez les élèves vise à créer un climat affectif favorable et à éviter de développer chez les apprenants un sentiment d'insécurité linguistique. C'est donc le bien-être de l'enfant qui prime ici sur la politique linguistique un enseignant - une langue, même si en chuchotant, l'enseignante ne légitime pas aux yeux de tous les élèves en classe les pratiques translangues. Il arrive à cette enseignante aussi de s'adresser aux élèves en anglais pour répondre à une situation de crise ou faire face à un problème de discipline mais elle suivra la même stratégie de chuchotement ou en baissant le ton de sa voix tout en s'adressant individuellement aux élèves concernés (19/05/2015).

Je ne multiplierai pas les exemples, ceux-ci étant souvent identiques aux pratiques de sa collègue du *first grade*, en particulier en ce qui concerne le vocabulaire du quotidien scolaire ou langage-classe. Elle donne à voir les exemples de translanguaging suivants : « tout le monde est à son **spot** sur le tapis », ou encore « je vais te donner un warning ». Elle aussi emploie le verbe « partager » pour *to share*.

Ce qui la différencie de l'enseignante du *first grade*, c'est lorsqu'elle enseigne les mathématiques et qu'elle utilise les deux langues au sein d'une même phrase donnant à voir ici une pratique qui correspond en tous points aux définitions de la notion de tranlanguaging (García, 2009 : 140 ; Vogel & García, 2017: « unit one three après la première unité unit two et après », « lundi ils ont commencé avec trente-deux pennies », « page quinze avec how many », « quarante-trois miles », ceci s'explique, comme je l'ai expliqué précédemment, par le fait qu'elle ne possède pas de manuel de mathématiques en français, et que, même si les mathématiques sont bien enseignées un jour en français, un jour en anglais, elle utilise les consignes du manuel américain en anglais durant ses enseignements en français, ce qui la dérange beaucoup, comme elle me l'a dit plusieurs fois lors de mon séjour. De même les élèves, lorsqu'ils réalisent les activités mathématiques en français, ou lisent à haute voix, utilisent conjointement du lexique en anglais. Voici un exemple d'interactions lors d'une séance de mathématiques :

E. fr. :³⁵⁹ ça me fait penser à une pièce de monnaie et si j'ai quatre pièces ça fait, comme ça la pièce de vingt-cinq comment ça s'appelle en anglais?

Un élève: quarter

E. fr. : excellent cinquante plus vingt-cinq ça fait quand on compte les quarters, trois quarters ça fait soixante-quinze (le 01/10/2013, carnet de bord).

Dans cette classe du *third grade* à New York, les deux enseignantes, chacune assignée à une langue selon le strict principe de séparation des langues imposé par la politique linguistique UMUL, ont développé une collaboration professionnelle de haut niveau qui a produit un impressionnant travail en commun. Elles ont élaboré ensemble des activités pédagogiques qui permettent aux enfants de faire des liens entre leurs deux langues d'apprentissage et de se construire une identité de futur individu bilingue.

³⁵⁹ Pour l'enseignante de français

5.3 Le modèle d'immersion réciproque : quelle collaboration entre les enseignantes ?

5.3.1 « Side by side » : une réelle concertation en dépit de la séparation

À New York, comme nous l'avons vu au sujet de l'agencement de l'espace (les deux langues sont enseignées chacune dans leur propre espace classe, voir **5.1.3**), les enseignantes du *third grade* consacrent un temps important à la collaboration. Leurs heures de concertation sont institutionnalisées : 1) avec les enseignants d'un même niveau (monolingues et bilingues) (par exemple tous les enseignants des *third grades* ensemble) ; 2) avec tous les enseignants bilingues de tous niveaux et 3) enfin avec son/sa collègue direct.e, soit enseignant au même niveau (cela concerne³⁶⁰ les enseignants bilingues à partir du second grade, niveau à partir duquel deux enseignants sont responsables de l'enseignement bilingue, plutôt qu'un.e seul.e dans les niveaux précédents, *pre-K* et *1st grade*). Les enseignantes de la classe observée au niveau *third grade*, se retrouvent ainsi deux fois par semaine pour se concerter. De plus, elles prennent également du temps en dehors de leur emploi du temps scolaire pour s'assurer du bon fonctionnement de leur classe. Leur collaboration ne se limite pas à penser l'espace-classe, elles se voient régulièrement pour élaborer des documents et penser des activités didactiques et pédagogiques. L'enseignante de français, dans un entretien du 25/11/2013 (**Annexe 5**³⁶¹) explique leur travail sur la gestion de classe :

Fr. : notre gestion de classe est à peu près la même chose et comme ça ils ((les élèves)) ont toujours les mêmes routines ils savent que par exemple après trois warning y'a une conséquen=conséquence ou faut euh

³⁶⁰ En réalité, après mon séjour, les enseignantes, suite à de nombreuses discussions, ont demandé à la direction et obtenu de pouvoir enseigner en *second grade* les deux langues comme au first grade

³⁶¹ {06:35} à {07:37} ; Fr. pour enseignante de français et Ang. Pour enseignante d'anglais.

comment se comporter au tapis c'est à peu près la même chose et bien sûr y'aura de petites différences parce qu'on n'est °h on n'est pas euh quoi des [robots

Ang. : [robots ((rires des deux enseignantes))

Fr. : ((rires)) euh mais pour la plupart on essaie de de faire la même chose

I: **et qu'est-ce que quels quels sont les points communs et points différents dont vous avez VRAIMENT discuté je prends l'appareil ((photo)) parce que je voudrais voir les gestes codés**

Fr. : ah euh ben comment les enfants demandent d'aller aux toilettes et demandent demander à chercher de l'eau ((geste)) ça c'est on avait on a beaucoup discuté par exemple comment demander

Ang. ((approuve))

Fr. : l'eau les toilettes °h euh (-) quoi d'autre? euh

I: **qu'est-ce que j'ai vu moi j'ai vu beaucoup [de choses?**

Ang.: [the
behaviour charte (.) euh

Fr.: hm

Ang.: euh you know what was the response you know for each step euh

Fr. : que les tâches sont les mêmes

Ang. : year

Fr. : euh (-) beaucoup d'affiches sont (.) presque exactement

Ang. : hm_hm ((approuve)) {07:31}

Fr. : la même chose c'est juste qui sont qu'elles sont traduites euh: (.)

J'ai abordé ce point en **5.1.3.3**. Malgré le principe de la stricte séparation des langues et le fait que les enseignantes enseignent chacune dans leur classe, elles passent autant de temps que les enseignantes de Francfort, voire plus, à se concerter alors qu'elles ne sont jamais en même temps dans la même salle de classe, contrairement aux enseignantes de Francfort qui, elles, passent plus du tiers de leur temps en tandem. Ceci dit, à New York, la collaboration et le travail commun sont entièrement au service de la séparation des langues. On le constate dans les documents pédagogiques et les consignes proposés dans une seule langue aux élèves, documents qui se ressemblent, consignes qui sont les mêmes et souvent traduites de l'anglais au français. Mais en réalité, et nous le verrons dans un deuxième point, des ponts sont créés par les enseignantes, même si elles n'en ont pas toujours conscience, et cela permet aux élèves de ne pas être exclusivement dans un modèle bilingue de deux monolinguisms parallèles ou « double solitude » (Cummins, 2008).

Les documents fournis aux élèves sont, selon les cas traduits mot à mot en français et en anglais, soit adaptés. Voici un exemple d'une grille de vérification que les élèves doivent utiliser après chaque production écrite. Les élèves doivent mettre une croix à droite de chaque item après avoir relu et vérifié leur production écrite. Voici le document proposé en français par l'enseignante de français :

Liste de vérification pour le CE2

J'ai utilisé des phrases complètes.

J'ai utilisé la ponctuation à la fin de chaque phrase. (. ! ?)

J'ai utilisé les guillemets pour le dialogue. (Par exemple : « Salut ! » ou --)

J'ai utilisé les lettres majuscules au début des phrases des noms propres (les personnes, les lieux).

J'ai épelé correctement les mots que je connais.

J'ai vérifié que mon écriture est lisible pour le lecteur.

Et voici le document en anglais proposé par l'enseignante d'anglais :

3rd Grade Editing Checklist

I used full sentences.

I have punctuation at the end of every sentence. (. ! ?)

I used quotation marks when someone was speaking. (" ")

I have capital letters for names, the beginning of sentences, and the word "I."

I spelled words I know correctly.

I made sure my writing was clear for the reader.

On remarque dans ces deux documents, un exemple très concret de la séparation des langues. Les tâches demandées, les consignes d'écriture sont les mêmes, seules les langues diffèrent. L'élève n'a jamais les deux documents en même temps, le document anglais lui est soumis en classe d'anglais et de même pour le document français. Soit l'élève comprend ce qui est demandé, soit il trouve ses propres stratégies en transférant ce qu'il a fait précédemment dans l'autre langue, soit il ne comprend pas le document. Cet exemple montre donc que lorsque les langues sont séparées de cette façon c'est à l'élève de construire ses compétences bilingues lui-même et qu'une ouverture pédagogique est perdue.

À la question : « comment introduisez-vous les nouvelles notions ? (-) est-ce que vous avez réfléchi par exemple euh (.) vous avez des outils en commun par exemple la grille de lecture la grille de relecture. est-ce [...] que on commence toujours une nouvelle notion par exemple le jour de l'anglais et le lendemain il y a le pendant? ou pas du tout c'est le hasard [...] ?{09:43} », les enseignantes³⁶² répondent :

Fr. : je crois on réfléchit à ça mais des fois c'est juste SI la classe est avec moi on COmmence en français

Ang. : hm_hm {09:52}

Fr. : mais oui des fois ben dans le programme on a dit que peut-être ça serait mieux surtout avec les maths que ça serait mieux si on commence si c'est vraiment tout à fait (.) euh nouveau par exemple la multiplication on voulait commencer ça en anglais parce que c'est VRAIment un nouveau concept mais pour la plupart si on a déjà si on si on sait déjà les mots euh par exemple de la multiplication et fois et cetera les MOTS qui sont très importants les multiples

Ang. : hm_hm

³⁶² Fr. pour l'enseignante de français et Ang. Pour l'enseignante d'anglais ; **Annexe 5** ; {09:52} à {10:27}

Fr.: et cetera ça je crois que ça c'est mieux si on commence en anglais mais euh mais des fois on peut pas le faire

Cet échange montre que l'anglais a tendance à dominer sur le français dans les choix pédagogiques, même si toutes les leçons ne commencent pas en anglais systématiquement. Ce qui semble primer pour les enseignantes, ce sont les savoirs lexicaux des élèves nécessaires à l'acquisition d'une nouvelle notion. Comme à Francfort, (voir 5.2.1), les enseignantes introduisent les nouvelles notions dans la langue dominante puis, dans un second temps dans l'autre langue. Elles savent d'ailleurs que seul un enfant comme Béranger, arrivé depuis peu de France, aura des difficultés de compréhension. Elles pensent que les documents pédagogiques doivent être identiques dans les deux langues afin de soutenir l'apprentissage des élèves, mais il n'est pas explicité clairement aux élèves que les documents sont identiques. Parfois cependant, les activités proposées dans chaque langue ne sont pas identiques et demandent aux élèves de se baser sur leur savoir personnel plutôt que sur ce qu'ils ont appris dans l'autre langue. Par exemple, il a été demandé aux élèves en anglais :

Look at your main character and another character in the story. Describe how your main character feels about the other character. Give at least three reasons why you know they feel that way. Your reasons must be clear and you must explain how each reason supports your main idea. Make sure you use correct capitalization and punctuation and use your characters' names in the paragraph.

Book Title :

Or la consigne du document en français hors de la leçon suivante en français fut tout à fait différente :

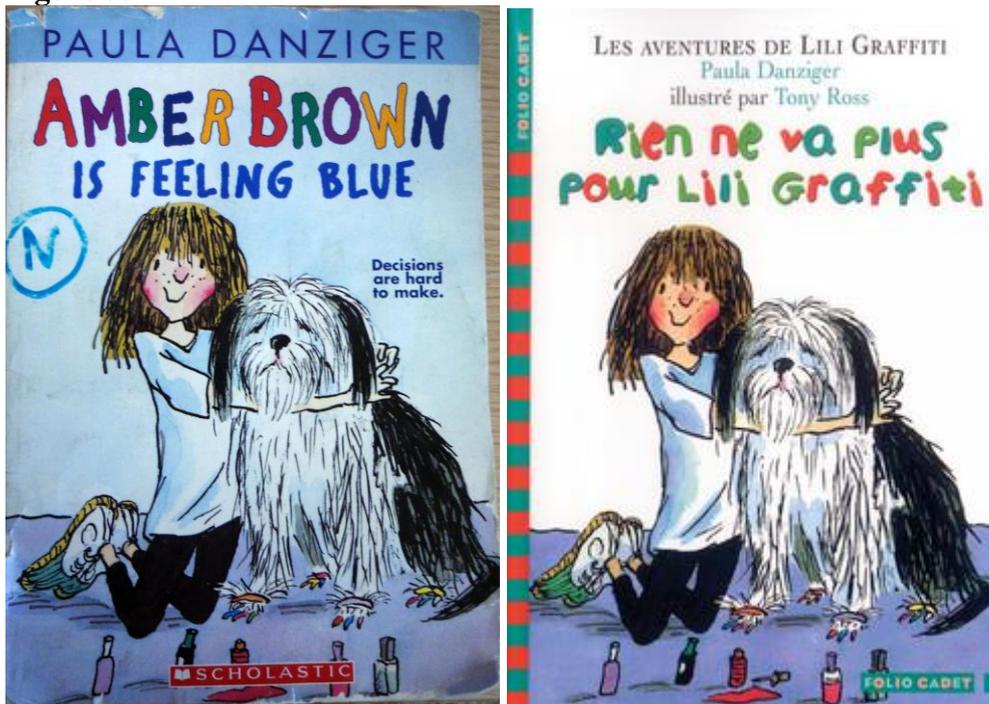
Comparez un personnage important (dans votre livre nivelé) à vous-même ou à un personnage d'un autre livre. Comment êtes-vous semblable ou différent ? Votre réponse doit être d'au moins trois à quatre phrases. Faites bien attention à la ponctuation et aux lettres majuscules, et utilisez les noms des personnages dans votre réponse.

Titre du livre :

L'intérêt, ici, pour les élèves, est de devoir accomplir deux types d'expression écrite différents qui se complètent et qui n'ont pas besoin d'être menés de façon identique dans

chaque langue. Mais les enseignantes ont plutôt tendance à percevoir cette différence comme un problème. Comme je l'ai évoqué précédemment, ces deux enseignantes, du fait de leur engagement pour le bien-être de leurs élèves, et de leur entente mutuelle, arrivent parfois à se détacher de la politique UMUL et proposent des activités qui permettent de dépasser cette stricte séparation des langues. Elles ont par exemple décidé d'étudier toutes les deux le même livre. Pendant les heures de concertation, elles préparent les activités du même type, qu'elles vont proposer aux élèves, un jour en anglais et le jour suivant en français.

Figure 33 : les deux versions d'un même livre



Chaque jour, l'enseignante responsable de la classe, lit deux chapitres du livre dans sa langue de référence. Et ce qui n'arrive jamais, en dehors des manuels de mathématiques, des écrits anglais entrent dans la salle de classe de français et des écrits français, dans la classe d'anglais :

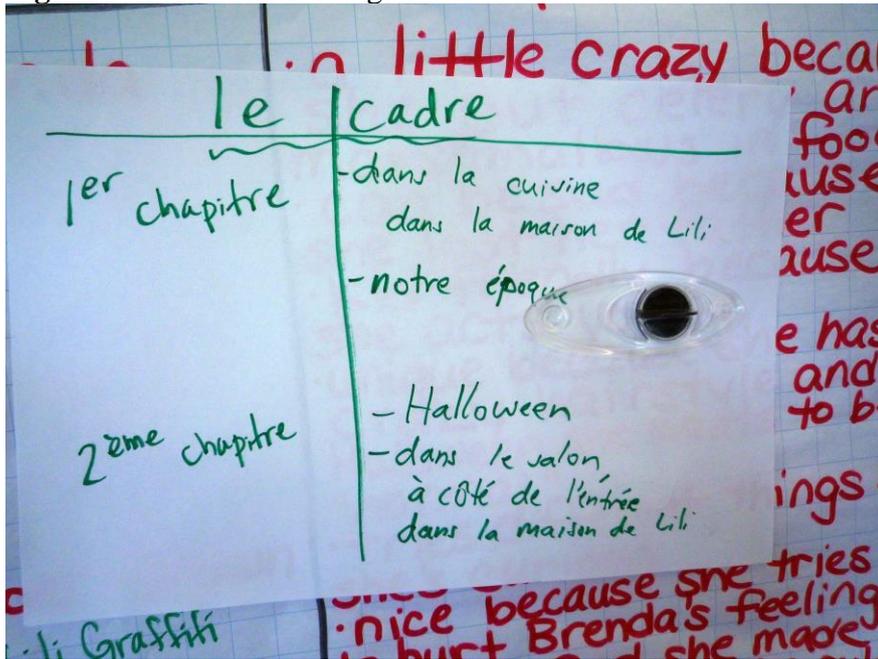
Sur le travail effectué le jour d'anglais, se greffe l'activité de français.

Figure 34 : activité en anglais autour du livre Amber Brown

Name	Description
Brenda	<ul style="list-style-type: none"> • a little crazy because she put celery and marshmallows in food • can be sad because she lost her father • Kid-friendly because she acts young • unique because she has a crazy hairstyle and for Halloween she wants to be "normal"
Amber Brown Lili Graffiti	<ul style="list-style-type: none"> • tries different things so she's curious • nice because she tries not to hurt Brenda's feelings with the food she made • friendly because she rubbed Brenda's hand to make her not sad

Ce qui est intéressant, c'est que les enseignantes ne se contentent pas de proposer une nouvelle activité chaque jour dans une autre langue, ce qui contribuerait encore à renforcer la séparation des langues, mais les enseignantes reprennent ce qui a été vu dans le cours précédent, c'est-à-dire dans le cours de la collègue, dans l'autre langue.

Avant de commencer la lecture des chapitres 11 et 12, l'enseignante d'anglais demande aux élèves : « What happened chapter 10 ? » Cela permet aux élèves de développer des compétences de transfert qui ne sont pas travaillées d'habitude. Celic & Seltzer (2011) ont conçu un guide qui propose des pratiques translingues pour que les enseignants en classe monolingue ou bilingue utilisent les langues des enfants et la langue de l'école de façon complémentaire et considèrent le bilinguisme comme une ressource et non comme un problème.

Figure 35 : activité translangue autour du livre Lili Graffiti

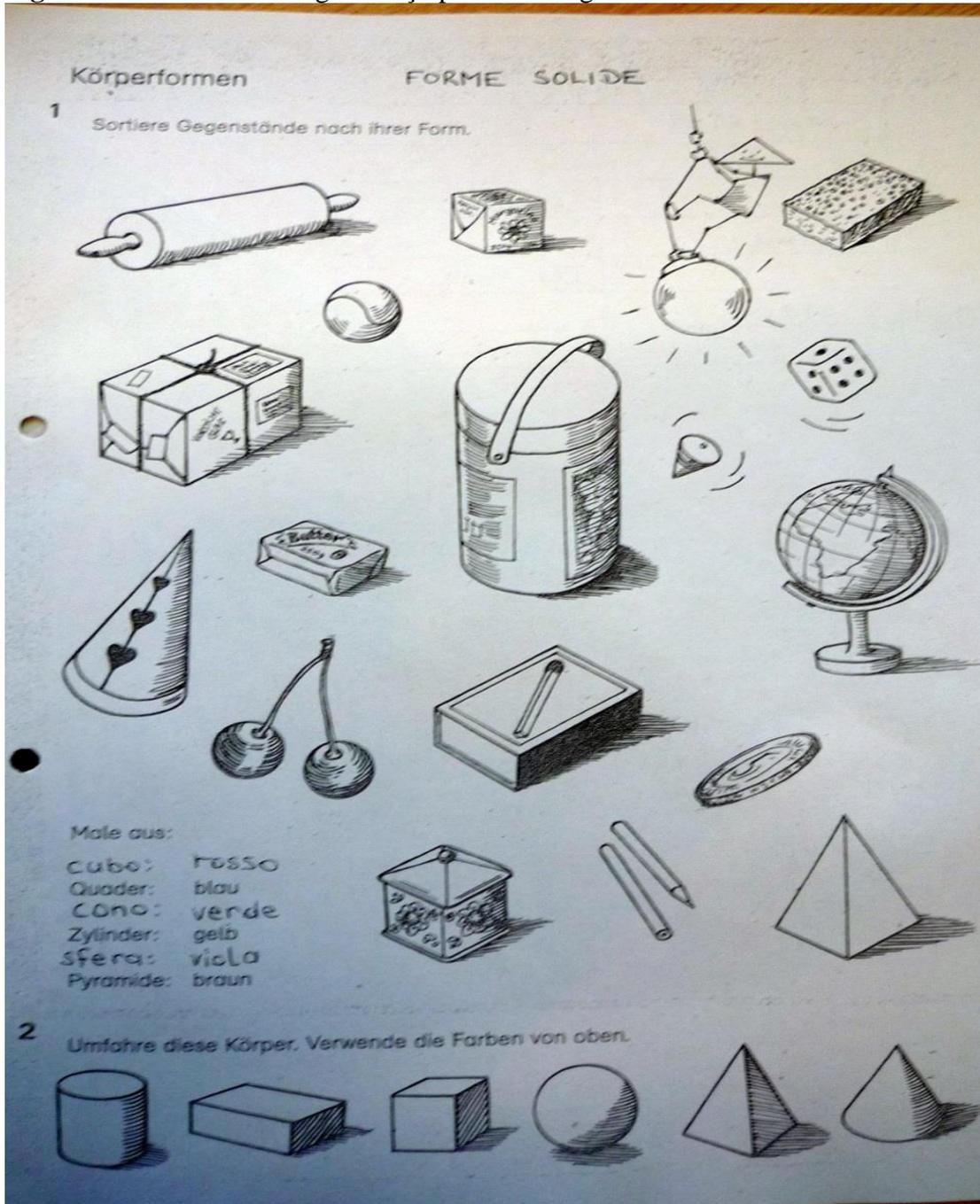
Finalement ce qu'illustrent ces exemples de collaboration entre les deux enseignantes new-yorkaises en classe *third grade*, c'est que la politique UMUL n'empêche pas deux enseignantes qui s'entendent bien, de collaborer, et qu'à partir du moment où elles réfléchissent ensemble à leur approche pédagogique, elles vont de leur propre chef élaborer des activités qui ne séparent plus les langues, ou du moins qui créent des liens entre les deux langues. C'est un peu comme si leur proximité professionnelle contribue à un rapprochement des langues et une meilleure compréhension de l'acquisition bilingue, et donc des besoins de leurs élèves.

5.3.2 L'enseignement en Tandem : une négociation obligée

À Francfort comme à New York, les enseignantes de la *dritte Klasse* travaillent ensemble. Des heures de concertation sont également institutionnalisées à raison d'une heure par semaine, après les cours, mais en réalité les enseignantes ne comptent pas leur temps et ne se quittent que lorsqu'elles ont terminé la préparation de la semaine à venir. Elles ne se contentent pas de préparer des séquences didactiques, elles conçoivent également les documents pédagogiques en deux langues qui leur serviront pendant les cours en tandem (voir

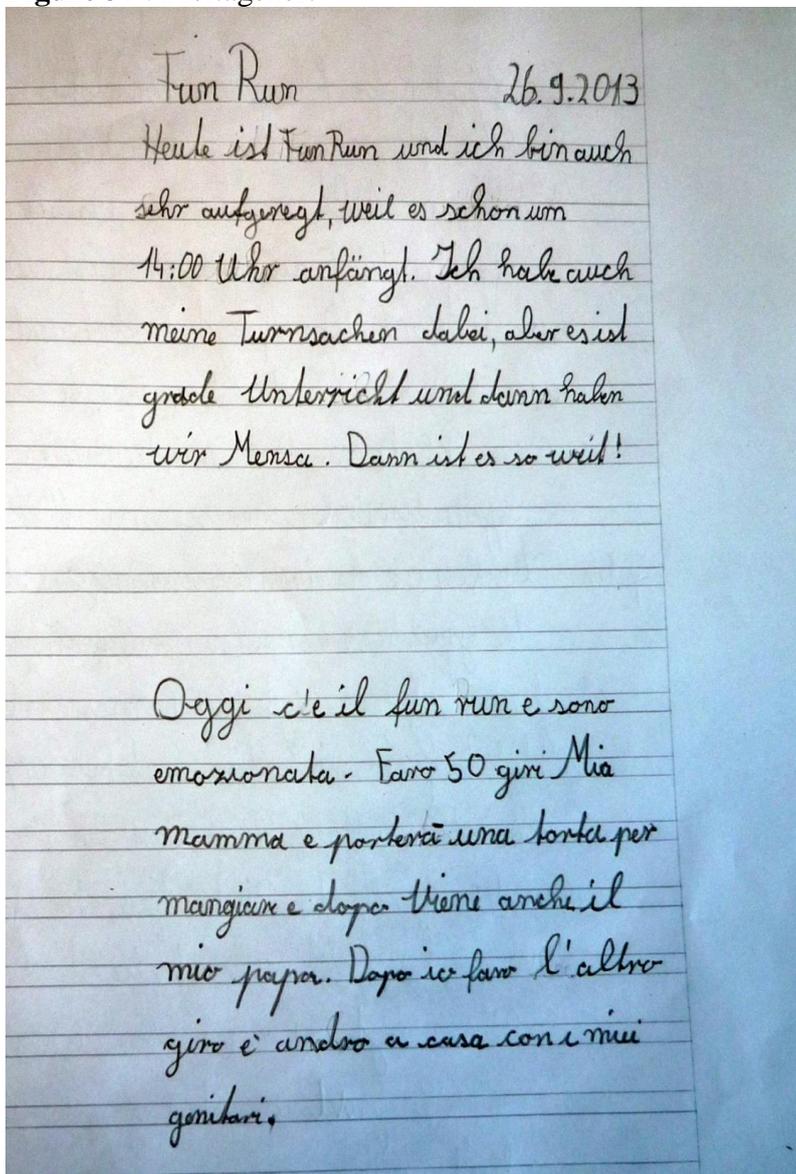
Figure 10 : exemple de *Wochenplan/piano di lavoro*). Différentes stratégies sont mises en œuvre pour concevoir ces documents pédagogiques : soit les enseignantes créent de nouveaux documents comme le *Wochenplan/piano di lavoro* qui propose des activités à réaliser pendant la semaine, soit elles retravaillent des documents existant dans une des langues, comme par exemple le document ci-dessous (**Figure 36**), dans lequel les enseignantes ont supprimé des éléments de la consigne en allemand puis rajouté en italien, ce qui était demandé :

Figure 36 : document bilingue conçu par les enseignantes



Elles aussi proposent des activités qui ne respectent pas une pratique en mode monolingue tel que pourrait le laisser penser la politique UMUL qui les assigne chacune à une langue. Elles ont institué une activité une fois par semaine, le vendredi matin, où les élèves doivent relater un événement vécu dans la semaine à l'école ou le week-end en famille dans un cahier (*Freitagsheft*). Il leur est demandé au moins trois phrases en italien et trois phrases en allemand, la consigne étant de ne pas traduire mot à mot d'une langue à l'autre mais de proposer soit deux événements différents, soit deux moments d'un même événement. Dans l'exemple suivant, l'élève évoque le même événement (*FunRun*) mais, même si le début du texte est semblable (l'enfant dit dans les deux parties qu'il est excité par la manifestation *FunRun*), la suite ne l'est pas.

Figure 37 : *Freitagsheft*



Dans le texte allemand, l'enfant explique qu'il est excité car la manifestation commence déjà à 14h, qu'il a ses baskets avec lui mais qu'il doit attendre la fin des cours puis la cantine. Dans le texte italien, l'élève parle du nombre de tours, dit que sa mère va apporter un gâteau et que son père les rejoindra. Puis après avoir fait un autre tour, il rentrera à la maison avec ses parents. En d'autres termes, l'activité proposée d'expression écrite a pour but de faire produire aux élèves deux textes dans deux langues mais qui se complètent plutôt qu'ils ne se répètent, ce qui reviendrait à faire un exercice de traduction, ne demandant pas du tout les mêmes compétences.

Un deuxième outil pédagogique est un journal (*Tagebuch*) qui circule entre les élèves durant l'année scolaire. Ceux-ci l'emmenent à la maison et écrivent un texte dans la langue de leur choix ou dans les deux langues sur le thème de leur choix.

Ces deux exemples illustrent les choix didactiques des enseignantes, qui mettent en place une pédagogie du translanguaging qui laisse davantage de liberté aux élèves pour négocier leur compétence bilingue, comme ils l'entendent et selon leurs capacités. La cohabitation des deux langues dans ces activités donne aussi aux élèves un exemple de légitimation des pratiques translanguages et on peut imaginer, une plus grande sécurité langagière. On remarque, cependant, que chaque texte écrit ci-dessus respecte l'utilisation d'une langue puis de l'autre et non d'éléments langagiers dans une langue insérés dans un texte de l'autre langue. Ceci pose la question de la différence entre l'oral et l'écrit en ce qui concerne les pratiques translanguages, sont-elles permises davantage à l'oral qu'à l'écrit qui, on le sait est toujours normé, en particulier à l'école. Enfin, même si les enseignantes de cette classe n'ont pas reçu, à Francfort, de formation universitaire spécifique pour l'enseignement bilingue, elles ont compris ce que signifiait un fonctionnement en mode bilingue et n'hésitent pas à l'utiliser.

Ceci dit, l'enseignement en tandem ne garantit pas automatiquement que les enseignantes concernées soient ouvertes au 'mélange' de langues et qu'elles en comprennent les enjeux pédagogiques. La dimension humaine et affective est cruciale, soit une relation de qualité entre les deux enseignantes est ce qui permettra avant tout que les frontières imposées par la politique UMUL par exemple, se craquèlent et que de nouveaux espaces d'innovation pédagogique s'ouvrent pour expérimenter une plus grande liberté dans la pratique des deux langues, chez les enseignantes et chez les élèves. Ceci dit, à Francfort, la relation entre les

deux enseignantes n'est pas vraiment égale, du fait de leur statut différent. D'une certaine façon, l'enseignante d'italien se rajoute au programme allemand et vient en supplément de l'enseignante d'allemand. Si l'enseignante d'allemand incite l'enseignante d'italien à prendre sa place entière, cette dernière relate dans un entretien du 15/04/2014 (**Annexe 20**) qu'elle s'adapte à sa collègue (allemande) et que, même si elle n'est pas toujours entièrement d'accord avec elle, elle pense que c'est à elle de s'adapter car elle vient d'Italie et qu'en tant qu'hôte, c'est à elle de faire des efforts. Cette subsidiarité d'une enseignante par rapport à sa collègue avec qui elle doit enseigner en tandem ne peut pas être ignorée car les discours de classe illustrent cette relation inégalitaire dont les jeunes enfants sont parfois témoins.

5.4 Synthèse

En conclusion de ce chapitre, je dirais, que tous les enseignants quelle que soit la déclinaison du modèle dans lequel ils évoluent, ont la possibilité de proposer un enseignement bilingue permettant aux élèves de construire leur identité bilingue. Il est important pour cela qu'ils connaissent les contraintes du modèle dans lequel ils enseignent et acceptent d'enfreindre certaines règles.

Un enseignement en tandem peut sembler être le modèle idéal mais que fait-on d'un binôme qui ne s'entend pas ? Les deux enseignantes observées à Francfort ont une excellente relation dans l'ensemble et même s'il existe quelquefois des divergences au niveau des stratégies d'enseignement (cela est surtout visible dans l'enseignement de la grammaire ainsi que dans la culture pédagogique comme par exemple l'enseignement frontal prisé en Italie vs l'autonomie et le travail de groupe préféré en Allemagne), elles arrivent à travailler ensemble de façon harmonieuse. Dans cette configuration, c'est cependant l'enseignante d'allemand qui mène l'enseignante d'italien dans son sillon, en particulier dans la partie d'enseignement en tandem.

La déclinaison un enseignant/deux langues peut aussi paraître comme un dispositif idéal, encore faut-il que l'enseignant ait conscience de ses possibilités de marge de manœuvre. Un enseignant seul peut aussi appliquer strictement la politique UMUL et séparer les langues en termes de temps, d'approches et d'espace. Central dans cette configuration est la formation des enseignants qui peut donner les outils théoriques pour analyser leur situation et comprendre les contraintes qui limitent leur possibilité d'instaurer des pratiques bilingues qui leur semblent plus efficaces et surtout ne pas mettre les enfants en insécurité linguistique.

Conclusion

Au terme de ce parcours de recherche sur l'enseignement bilingue dans des classes newyorkaises et de Francfort, j'espère avoir montré pourquoi une trop stricte séparation des langues dans la transmission de savoirs scolaires, porte moins de fruit qu'une pédagogie qui construit des passerelles entre les deux langues d'enseignement. En d'autres termes, le modèle de d'immersion réciproque qui scolarise ensemble des enfants ayant au départ des langues de référence différentes a tout intérêt à s'appuyer sur les compétences langagières plurielles des élèves et des enseignants et à encourager un mode bilingue de communication au sein de la classe. En effet, pourquoi demander à des élèves d'apprendre ensemble dans deux langues, et donc de se construire des compétences bilingues de haut niveau ainsi qu'une identité bi/plurilingue, si c'est pour leur proposer un modèle d'enseignement bilingue qui ressemble davantage à deux monolinguisms parallèles ?

L'histoire particulière des contextes éducatifs où se sont développés un très grand nombre de modèles d'enseignement bilingue (nous l'avons évoqué dans le chapitre 1er) a engendré des formes de bilinguisme souvent inégalitaires, ceci délibérément ou non. Quand dans ces modèles opposent des langues de statut social très différent, soit une langue dominante (qui est souvent la langue de l'école) et une langue minoritaire et dominée, le programme bilingue offrira un capital culturel certain aux locuteurs de langues minorisées, surtout si ces enfants apprennent ensemble les deux langues avec les enfants locuteurs de la langue dominante. C'est bien le cas du modèle que j'ai étudié dans cette thèse, le modèle de d'immersion réciproque, modèle créé pour éviter la discrimination des populations hispanophones aux États-Unis, c'est-à-dire incluant une finalité de justice sociale. C'est la raison pour laquelle d'une part, il était important de mettre les deux langues d'enseignement sur un pied d'égalité, mais d'autre part de rassembler des enfants appartenant à des communautés linguistiques différentes dans un projet commun.

Qui dit enseignement bilingue, dit répartition des deux langues, dans le temps, dans l'espace, entre enseignants, dans les choix pédagogiques et dans le paysage linguistique scolaire. C'est pourquoi la politique linguistique éducative connue sous l'appellation un maître - une langue reste si centrale dans tous les

discours sur l'enseignement bilingue et la plupart des modèles mis en œuvre de la crèche à l'université. Ce n'est que récemment que ce 'dogme' a été profondément questionné par les travaux de recherche sur les notions de translanguaging et de pédagogies translangues (Garcia, 2009 ; Celic & Seltzer, 2011, Gort & Sembianti, 2015)

Ces questions sont au cœur de mes recherches. Mon étude in situ du modèle d'immersion réciproque dans deux classes à New-York et une à Francfort tente de déconstruire la complexité à l'œuvre dans la gestion de deux langues d'apprentissage au sein d'une classe bilingue. Afin d'appréhender cette complexité, j'ai choisi l'approche ethnographique (voir chapitre II qui demandait des observations de classes sur la longueur, un journal de bord très détaillé pour rendre compte des observations, des enregistrements de cours, des entretiens avec les enseignantes, la collecte de documents d'élèves, sans oublier l'environnement linguistique dans les classes et dans l'école, soit les affichages divers et variés. Ces nombreuses données sont restituées dans les chapitres III et IV, puis analysées dans le chapitre V. Mon analyse ne propose pas une comparaison de la mise en œuvre du modèle de d'immersion réciproque dans la classe de Francfort avec celles de New York, mais de mettre en perspective ce modèle dans différents contextes pour mieux en saisir les dimensions didactiques et pédagogiques. Les analyses des interactions entre les enseignantes entre-elles et entre les enseignantes et les élèves menées au chapitre V ont mis en avant des stratégies de pédagogie translangues semblables parce que les enseignantes dans les trois contextes se soucient avant tout de l'efficacité de leurs démarches pédagogiques auprès des élèves. Mais, selon les classes et la configuration du dispositif (une seule enseignante pour les deux langues, deux enseignantes chacune pour une langue, ou deux enseignants en tandem dans la classe) ces exemples de translanguaging sont plus ou moins nombreux et vécus comme plus ou moins légitimes. Ils sont cependant toujours présents même lorsque la politique UMUL est comprise comme devant être appliquée très strictement. S'il semble impossible à tous moments dans une classe bilingue de garder les deux langues strictement séparées l'une de l'autre, se pose la question de savoir comment tirer le meilleur parti de ces passages d'une langue à l'autre, que ce soit de la

traduction explicative, de la répétition ou comme à Francfort un tissage délibéré des deux langues pour mettre les enfants en situation d'un réel apprentissage bilingue.

Au terme de cette thèse et en relation avec les questions de recherche posées en début de cet écrit, plusieurs remarques méritent d'être mises en avant :

- La conceptualisation de la notion de bilinguisme au sein d'un modèle d'enseignement bilingue d'immersion réciproque a des conséquences directes sur les choix – pédagogiques et didactiques – des enseignants comme sur la production langagière des enfants scolarisés. Ainsi, insister sur la politique un maître - une langue et sur une pratique langagière au sein de la classe bilingue qui interdit le contact entre les deux langues, repose sur une idéologie monolingue qui essentialise la relation entre langue et nation, idéologie qu'il sera difficile de remettre en question auprès des acteurs éducatifs et des parents. La politique linguistique UMUL repose en fait sur une peur du bilinguisme qui serait synonyme de mélange de langues. Cette peur semble subsister en dépit du très grand nombre de travaux publiés dans ce domaine depuis 50 ans. Mais ce qu'ont montré mes analyses, c'est la différence ou l'écart entre une politique linguistique déclarée pour pouvoir organiser un dispositif bilingue et la façon dont les enseignants peuvent ensuite l'interpréter ou la négocier au sein de leur classe. Le meilleur exemple est la classe de Francfort où chaque enseignante est bien une locutrice référente pour sa langue et une seule langue mais cela ne les empêche en rien de mettre en pratique une pédagogie translangue qui est d'autant plus efficace pour les apprentissages des enfants qu'elles fonctionnent en mode bilingue et donnent en modèle ce mode de communication tout à fait normal entre locuteurs bilingues qui partagent les mêmes langues.

- L'analyse des interactions entre enseignantes et élèves dans les trois classes a mis en relief des pratiques langagières qui répondent aux besoins de communication dans la classe et aux besoins d'apprentissage ou d'enseignement. Quand ces besoins demandent que soit transcendée la politique linguistique UMUL, tant les enfants que les enseignantes n'hésitent pas à changer de langues ou dans le cas des élèves à ne pas utiliser la langue de référence de

l'enseignante. Souvent même, les enseignants s'écartent de cette obligation de séparer les langues quand la vie pratique de la classe le demande, ou quand pédagogiquement elles ont besoin de prendre en compte les deux langues en même temps. Ainsi j'ai montré comment à New-York, dans le *first grade*, l'enseignante dénoue parfois des situations délicates en changeant de langue et dans le *third grade*, même si les deux enseignantes appliquent UMUL de façon très stricte, elles ne peuvent pas se cantonner uniquement à leur langue de référence ; l'enseignante responsable du français en particulier a assez souvent recours à l'anglais. Ces phénomènes de translanguaging sont donc très utiles à mettre en avant auprès des enseignants bilingues, puisque d'une part ils ne peuvent être évités, et d'autre part ils ne représentent pas des obstacles à l'apprentissage bilingue, au contraire ils peuvent servir efficacement la pédagogie bilingue et aider les élèves à se construire une identité bilingue, un sentiment d'appartenance à un groupe de personnes qui comprennent des cultures différentes et peuvent naviguer de l'une à l'autre grâce à leurs compétences linguistiques plurielles.

- L'« étiquetage » linguistique des élèves sur la base d'une langue de référence, s'il est nécessaire administrativement pour pouvoir créer des classes bilingues comme à New York, reflète aussi une essentialisation des compétences linguistiques des élèves, et peut devenir artificiel quand les parents sont motivés au point d'utiliser cette catégorisation en contradiction avec la situation linguistique de leur enfant afin que ce dernier puisse accéder à un enseignement bilingue (voir le chapitre V). À New York comme à Francfort, un grand nombre d'élèves inscrits dans le programme bilingue sont de fait plurilingues et c'est une grande diversité de répertoires plurilingues qui caractérisent ces enfants, plutôt qu'une appartenance à une communauté linguistique et une seule. À New York, ces catégorisations des élèves a des conséquences au niveau pédagogique puisque les activités pédagogiques des enseignantes divergent selon que les enfants sont dénommés anglophones ou francophones, alors qu'à Francfort tous les enfants participent aux mêmes activités d'apprentissage dans les deux langues et construisent leurs compétences ensemble. De plus dans les classes newyorkaises, les élèves restent au fil de leur éducation des francophones ou des

anglophones, ce qui est pour le moins paradoxal dans un programme bilingue, et l'on peut poser la question de savoir quand ces enfants seront-ils enfin dénommés bilingues ? J'ai montré comment cette catégorisation dicte la place de l'élève dans la classe et la pédagogie mise en œuvre qui diffère selon les langues (sauf en mathématiques où les textes nationaux dictent l'approche pédagogique et conséquemment entraîne davantage de stratégies translangues).

Mais, globalement, dans les trois classes étudiées, des enfants plurilingues se côtoient, travaillent et vivent ensemble et ceci a été observé également dans l'agencement et la décoration des salles de classe. Ceci est possible grâce au modèle bilingue choisi, l'immersion réciproque permettant aux élèves d'être à la fois apprenants de la langue de leurs pairs et d'apprendre dans cette langue, tout en étant experts, auprès de leurs pairs de et dans la langue qu'ils/elles ont acquise en contexte familial.

- Un enseignement bilingue mis en œuvre avec deux enseignants implique une collaboration entre deux professionnel.le.s, collaboration que j'ai observée dans les trois classes étudiées, y compris à New York quand chaque enseignante a sa propre classe selon la langue enseignée. Il est clair qu'à Francfort l'enseignement en tandem offre de riches possibilités pédagogiques que les enseignantes peuvent négocier au fil de leurs activités devant les élèves, pour soutenir les apprentissages dans les deux langues simultanément. En revanche, à Francfort, l'inégalité de statut administratif des deux enseignantes a une incidence sur leur identité professionnelle, l'enseignante d'allemand a de fait davantage d'heures de présence devant les élèves et a une voix plus légitime au sein de la classe ce qui rend l'enseignante d'italien moins active, intervenant davantage en appui de sa collègue pour répondre à des questions ou gérer la discipline. On peut donc se poser la question de l'effet de cette relation inégalitaire entre enseignantes sur la perception du bilinguisme et de la biculturalité par les élèves.

Enfin, une séparation stricte des langues dans l'enseignement bilingue est un mythe. Les langues d'enseignement – comme d'ailleurs les autres langues possédées par certains élèves – sont de fait toujours « coprésentes » dans le cerveau des élèves, qui doivent gérer leur présence comme leur absence quand

des interdits sont imposés. C'est de leur confrontation, de leur comparaison, de leur complémentarité et de leurs différences, sous condition qu'elles soient intelligemment organisées, que s'enrichiront les élèves qui deviendront les véritables individus bi/plurilingues de demain.

Un regard rétrospectif sur ces années de travail doctoral me fait prendre aujourd'hui conscience de l'importance pour les enseignants d'oser se lancer dans une aventure aussi ambitieuse. Après vingt ans d'expérience en classe bilingue, je ne cesse de prendre conscience de l'ampleur des savoirs qui ont été produits dans ce domaine de recherche et je porte un regard entièrement nouveau sur mes pratiques. L'approche ethnographique en particulier a transformé ma façon de concevoir ce que pouvait vouloir dire le terme de recherche et celui d'éducation bilingue. Autant à New York qu'à Francfort, j'ai appris à observer sans juger, à savoir quoi observer en relation avec mes questions de recherche et à ne pas laisser ma propre expérience orienter ma compréhension de situations pédagogiques nouvelles. Les enregistrements de séances puis leurs transcriptions m'ont permis de comprendre l'importance de se pencher sur les interactions entre enseignants et élèves et comment deux langues d'enseignement construisent des savoirs bilingues coordonnés et intégrés. Le choix de prendre de la distance par rapport à mon contexte d'enseignement en Alsace m'a aussi permis de me poser de nouvelles questions quant à la pédagogie bilingue, à ses objectifs plus larges que ceux de l'apprentissage extensif des langues étrangères, et aux questions de justice sociale. Ce choix m'a surtout permis de réfléchir à ma posture de chercheuse et de changer d'identité professionnelle en devenant dorénavant enseignante chercheuse. De plus, le choix de ne pas mener une recherche dans mon propre contexte m'a fait découvrir non pas un seul mais deux espaces éducatifs nouveaux, même si j'avais déjà une expérience d'enseignement en Allemagne, mais pas dans une classe bilingue. Mon intention n'était pas de comparer les classes aux États-Unis et en Allemagne, mais bien d'étudier un modèle bilingue spécifique celui de l'immersion réciproque, mis en place dans deux contextes éducatifs différents afin de mieux en déceler les enjeux quant à la politique linguistique un maître - une langue, politique imposée pour assurer une séparation des langues. Plutôt que de comparer les deux espaces éducatifs, je les

ai mis en regard et cela m'a permis de mieux analyser les spécificités de chacun, pour en dégager dans les trois cas étudiés l'impossibilité de séparer les langues d'enseignement. Au sein du contexte new-yorkais j'ai aussi choisi de m'intéresser à deux classes puisque dans un cas une seule enseignante était responsable et dans l'autre deux enseignantes et là encore il ne s'agissait pas de comparer mais plutôt de montrer les possibilités pédagogiques dans un cas comme dans l'autre. Je me suis donc confrontée à une grande complexité de facteurs pour comprendre la négociation continue de deux langues au sein d'un enseignement bilingue, les pratiques qui légitiment ou pas le translanguaging, les marges de liberté des enseignantes et parfois l'agentivité des élèves eux-mêmes dans le choix de langues utilisées entre eux ou avec l'enseignante.

Pour terminer, je reconnais avoir été passionnée par mon sujet de recherche ce qui peut sembler contradictoire avec la distance nécessaire à l'entreprise de recherche scientifique. Je n'ai pas toujours su garder le cap sur mes objectifs de recherche, et en travaillant sur des terrains éloignés de ma résidence, j'ai souvent eu peur de ne pas récolter les données dont je pourrais avoir besoin pour répondre à mes questions de recherche. En conséquence, j'ai récolté un très grand nombre de données que je n'ai pas pu exploiter dans cette thèse mais que j'ai bien l'intention de reprendre à des fins de publication. Ainsi j'ai de nombreuses données sur les productions écrites des élèves, les approches d'enseignement de la littérature dans les quatre langues, etc. J'aimerais en particulier, dans des recherches futures, approfondir les notions de translanguaging et surtout plus précisément de pédagogie translangue. La notion de translanguaging élaborée dans le contexte des classes bilingues anglo/espagnol de New York est aujourd'hui utilisée par de très nombreux chercheurs dans le monde sans qu'elle soit toujours comprise clairement ni ses enjeux au niveau théorique pour la linguistique et pour la pédagogie. Appliquée au contexte européen, cette notion se confronte à celle de répertoire et compétence plurilingues et en diffère dans sa dimension politique. J'espère que mes connaissances actuelles du contexte d'éducation bilingue new-yorkais et de deux contextes européens, celui de Francfort et de l'Alsace me permettront d'approfondir ces questions théoriques complexes.

Enfin, dans aucune des classes observées, et en dépit des pratiques translangues existantes, je n'ai vu de réel travail métalinguistique de réflexion sur le fonctionnement des deux langues d'enseignement tel que je l'ai analysé dans un article publié en 2016 et basé sur mes propres activités dans ma classe. Cette recherche posait la question de savoir s'il était possible de mener avec des enfants en maternelle bilingue une réflexion métalinguistique et métacognitive sur leur apprentissage en deux langues, et pourquoi et comment une telle démarche pouvait mener à un apprentissage bilingue plus efficace.

Bibliographie

Acher, Gilbert (1955). Les migrations italiennes à travers les Alpes. *Annales de Géographie*, t. 64, 345, 340-358.

Alatis, James E. & Staczek, John J. (Ed.) (1985). *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*. USA: Georgetown University Press.

Amrein, Audrey & Peña, Robert A. (2000). Asymmetry in Dual Language Practice: Assessing Imbalance in a Program Promoting Equality. *Education Policy Analysis Archives*, 8(8), 119-132.

Andersson, Theodore (1971). Bilingual Education: The American Experience. *The Modern Language Journal*, 55(7), 427-440.

Aronin, Larissa & Ó Laoire, Muiris (2012). The material culture of multilingualism: Moving beyond the linguistic landscape. In *International Journal of Multilingualism* 10(3):1-11.

Babault, Sophie (2015). *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants*. Linguistique. Université Lille 3.

Bade, Klaus J. (2004). *Sozialhistorische Migrationsforschung*. Bd. 13. Studien zur Historischen Migrationsforschung. Göttingen : V & R Verlag.

Baetens Beardsmore, Hugo (2000). Typologie des modèles de l'éducation bilingue. *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, 77-84.

Baetens Beardsmore, Hugo (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, Colin (2005). *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. 3ième édition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3ième édition, Clevedon: Multilingual Matters.

Barron-Hauwaert, Suzanne (2004). *The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Beheydt, Ludo & Klein, Jean René (2002). Éducation bilingue et enseignement bilingue. *Le langage et l'Homme*, 37(, 177-186.

Blanchet, Philippe (2012). *La linguistique de terrain - Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, Philippe ; Moore, Danièle, & Asselah-Rahal, Safia (dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie.

Blommaert, Jan & Jie, Dong (2010). *Ethnographic Fieldwork – A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters.

Bonacina-Pugh, Florence (2012). Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy* 11(3): 213-234.

Börner Wolfgang & Vogel Klaus (Ed.) (1992). *Schreiben in der Fremdsprache, Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS-Verlag.

Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Ed.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster : Waxmann.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction ; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Ed.) (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Brammerts, Helmut (2005). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes. In H. Brammerts & K. Kleppin. (Ed.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch 2. Auflage. (pp. 9-16). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2005). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In H. Brammerts & K. Kleppin. (Ed.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Ein Handbuch 2. Auflage. (pp. 27-38). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Brewer, John D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Budach, Gabriele (2011). *Lesen und Schreiben Lernen in zwei Sprachen. Szenen aus der Praxis eines bilingualen, italienisch-deutschen Grundschulprojektes*. DVD Media Design: C. P. Nick. C-Studios-Medienkreation. Budach, Gabriele & Bardtenschlager, Helen. (2008b). Est-ce que ce n'est pas trop dur? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion. *Glottopol 11*, 148-70.

Budach, Gabriele; Erfurt, Jürgen & Kunkel, Melanie (Hg.) (2008a). *Écoles plurilingues. Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Frankfurt am Main: Lang.

Busch, Brigitta (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523.

Busch, Brigitta (2008). Sprachenbiographien als Zugang zum interkulturellen Lernen: Erfahrungen aus einem Workshop mit SchülerInnen in Südafrika. In E. Furch; H. Eichelberger (Ed.) *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. (pp. 139-149). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Calderón Espino, Margarita & Minnaya-Rowe, Liliana (2003). *Designing and implementing two-way bilingual programs: A step by step guide for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Calkins, Lucy (1994). *The Art of Teaching Reading*. Ontario: Irwin Publishing.

Calkins, Lucy (2013). *Units of Study in Opinion/ Argument, Information, and Narrative Writing (Grades K-8)*. New York: Firsthand Heinemann.

Capèle, Jean-Claude (2010). *L'Allemagne, hier et aujourd'hui*. Paris : Hachette. 7ième édition.

Carruyo, Uniit (2017). *Team Teaching in Early Childhood: Leadership Tools for Reflective Practice*. Redleaf Press.

Carspecken, Phil Francis & Walford, Geoffrey. (Ed.) (2001). *Critical Ethnography and Education*. Amsterdam: JAI.

Cathomas, Rico M. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Causa, Mariella & Vlad, Monica (2009). Être enseignant de langues à l'heure européenne : analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère. In P. Blanchet ; D. Moore & S. Asselah Rahal. *Perspectives pour une Didactique des Langues Contextualisée*. (pp. 129-154). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Cavalli-Wordel, Alessandra (1989). *Schicksale italienischer Migrantenkinder Eine Fallstudie zur Schul- und Familiensituation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), Research Library, 60-92.

Cenoz, Jasone (2017). Translanguaging in school Contexts : International Perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), p.193-198.

Cenoz, Jasone & García, Ofelia (Eds.). (2017). Breaking away from the multilingual solitudes. In Language Education : International perspectives. *International Journal of Language, Identity and Education*, 16(4).

Chaix, Gérald (2005). Pierre Deyon et l'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg. *Histoire de l'éducation*.

Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) Série des traités européens - n° 148 ; *Conseil de l'Europe. Strasbourg*, 5.X.I.1992.

Christ, Ingeborg & Coste Daniel (1994). Aspects de l'Enseignement Bilingue. *ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures*. Paris : Didier Erudition.

Christian, Donna (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal*, 80(1), 66-76.

Cloud, Nancy; Genesee, Fred & Hamayan, Else (2000). *Dual-Language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

Collier, Virginia P. (1992). A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement. *Bilingual Research Journal*, 16(1&2), 187-212.

Conteh, Jean, & Meier, Gabriela S. (eds.). 2014. *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Crawford, James (1999): *Bilingual Education: History Politics Theory and Practice*. Fourth Edition. Los Angeles: Bilingual Educational Services, INC.

Cummins, Jim (2009). Bilingual and Immersion Programs. *The Handbook of Language Teaching*. Édité par Long Michael H. and Doughty Catherine J.. Blackwell Publishing Ltd., 161-181.

Cummins, Jim (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger. (Ed). (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd edn. vol. 5: *Bilingual Education*, (pp. 225–235). New York: Springer Science/Business Media LLC.

Cummins, Jim (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC.

Cummins, Jim (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue Canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 10(2). 221-240.

Cummins, Jim (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Tonawanda, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, Jim (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Ed.) *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education*. (pp. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.

Cummins, Jim (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Work. Pap. Biling.* 9, 1-43.

Dabène, Louise ; Cicurel, Francine et al. (1990). *Variation et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif- Hatier, Collection LAL.

De Lavergne, Catherine (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives – Hors-Série, N° 3 Actes du colloque Bilan Et Perspectives De La Recherche Qualitative*. Association pour la recherche qualitative.

Deleu-Sulmont Emmanuelle (2015). *Observation of a French 7 year-old girl in an English/French Two way Immersion Class, 6 to 8 months after her moving to the US. How a bilingual program can support self-esteem, self-efficacy, academic achievement in math, along with language 2 acquisition and L1 maintenance*. Hunter College Fieldwork-report. Non publié.

De Jong, Ester J. (2002). Effective Bilingual Education: From Theory to Academic Achievement in a Two-Way Bilingual Program. *Bilingual Research Journal*, 26. 65-84.

Deprez-De Heredia, Christine & Varro, Gabrielle (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, tome 45, n°4, pp. 297-304.

Dooly, Melinda & Eastmen, Diana (2008). *"How we're going about it": Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Dörnyei Zoltán (2011). *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Duarte, Joana (2016): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16.

Duarte, Joana (2011). *Bilingual Language Proficiency, A Comparative Study*. Munster: Waxmann.

Edwards, John (2010). *Language Diversity in the Classroom*. Bilingual Education & Bilingualism. Bristol : Multilingual Matters.

Epstein, Izhac (1915). *La pensée et la polyglossie : essai psychologique et didactique*. Paris, Payot.

Erfurt, Jürgen; Leichsering, Tatjana & Streb, Reseda (hg.) (2013). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit. Sprachliches Handeln in der Schule*. Duisburg: Universitätsverl. Rhein-Ruhr. OBST, 83.

Escamilla, Kathy, Shannon, Sheila & Carlos, Silvana, García, Jorge (2003): Breaking the Code: Colorado's Defeat of the Anti-Bilingual Education Initiative (Amendment 31). *Bilingual Research Journal*, 27(3), 357-382.

Escamilla, Kathy; Hopewell, Susan; Butvilofsky, Sandra; Sparrow, Wendy; Soltero-González, Lucinda; Ruiz-Figueroa, Olivia & Escamilla Manuel (2014). *Biliteracy from the Start, Literacy Squared in Action*. Philadelphia: Caslon Publishing.

Espino-Paris, Carmen & Walker, Constance (1979). Classroom Organization in the Bilingual Setting. In H. T. Trueba & C. Barnett-Mizrahi. *Bilingual Multicultural Education and the Professional, From Theory to Practice*. (pp. 95-103). Massachusetts: Newbury House Publishers.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Feil, Christine; Geiger, Christophe & Quellenberg, Holger (2009). *Lernen mit dem Internet: Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Feuillard, Colette (2001). Le Fonctionnalisme D'André Martinet. *La linguistique*, 37, Presses Universitaires de France, 5-20.

Fischer, Gero (1996). Die Sorben im wiedervereinigten Deutschland. In G. Auernheimer & P. Gstettner. *Jahrbuch für Pädagogik 1996, Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. (pp. 211-227). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Fishman, Joshua A., & Lovas, John (1970). Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. *TESOL Quarterly*, 4(3), 215-222.

Forman, Ross (2012). Six Functions of Bilingual EFL Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing. *RELC Journal*, 43(2). 239-253.

Fountas, Irene C. & Pinnell, Gay Su (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth: Heinemann.

Franceschini, Federica (2007). *Fremdsprachenlernen über Fachinhalte; Immersion und bilingualer Unterricht in Deutschland*. Francfort/Main: Peter Lang.

Freeman Field R. (2008). Identity, Community And Power, In Bilingual Education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education*, (pp. 77–89/1746). Springer Science+Business Media LLC.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.

Frum, David (2000). *How we got here: the 70's: the decade that brought you modern life (for better or worse)*. 1st ed. New York: Basic Books.

García, Ofelia (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century A Global Perspective*. UK.: Willey-Blackwell.

García, Ofelia (2009b). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In T. Skutnabb-Kangas; R. Phillipson; A. K. Mohanty & M. Panda. *Social Justice Through Multilingual Education*. (pp. 140-158). Bristol : Multilingual Matters,

García, Ofelia (2008a). L'enseignement en milieu multilingue aux États-Unis. In C. Hélot ; B. Benert ; S. Ehrhart & A. Young (Ed.). *Penser le bilinguisme autrement*. (pp. 111-127). Francfort/Main : Peter Lang.

García, Ofelia (2008b). Teaching Spanish and Spanish in Teaching in the USA: Integrating Bilingual Perspectives. In C. Hélot & A-M. de Mejía. *Forging Multilingual Spaces, Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. (pp. 31-57). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

García, Ofelia (1997). Bilingual Education. In F. Coulmas. *The Handbook of Sociolinguistics*. (pp 405-421). USA: Blackwell Publishers.

García, Ofelia; Bartlett, Lesley & Kleifgen, JoAnne (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In P. Auer & L. Wei. (Ed.). *Handbook of applied linguistics*. Vol. 5: *Multilingualism and Multilingual Communication*. (pp. 207-228). Berlin: Mouton de Gruyter.

García, Ofelia; Ibarra Johnson, Susana & Seltzer, Kate (2016). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. 1st Edition. Philadelphia: Caslon.

García, Ofelia, & Kleifgen, JoAnne (2018). *Educating Emergent Bilinguals: Policies, programs and practices for English Learners*. (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Gee, James Paul (2011a). *How to do Discourse Analysis A Toolkit*. New York: Routledge.

Gee, James Paul (2011b). *An Introduction to Discourse Analysis Theory and Method*. (third Ed.). New York: Routledge.

Genesee, Fred (1987). *Learning Through Two Languages: Studies on Immersion and Bilingual Education*. USA: Heinle & Heinle Publishers.

Genesee, Fred (1978). A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program, *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 3(4), 31-50.

Gérin-Lajoie, Diane (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Education et sociétés*. 1(17), 73 – 87.

Girtler, Roland (2001). *Methoden der Feldforschung*. Wien, Köln, Weimar: UTB.

Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

González, Josué M. (2008). *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2*. Los Angeles: Sage.

Gort, Mileidis & Sembiente, Sabrina Francesca (2015). Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers Language Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9:1, 7-25,

Gregory, Eve; Long, Susi & Volk, Dinah (2004). *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings, grandparents, peers and communities*. New York, London: RoutledgeFalmer.

Grosjean, François (1997). Processing mixed language Issues findings and models. In A. M. B. de Groot & J. F. Kroll. (Ed.) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 225-254). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Grosjean, François (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. In B. Py. (Ed.). *Bilinguisme et biculturalisme : Theories et pratiques professionnelles. Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopedie* (Neuchatel, 17-18 septembre, 1992) / *Bilingualism and Biculturalism: Theories and Professional Practices. Colloquium on Orthophony/Logopedy*. (pp. 13-42). (2nd, Neuchatel, Switzerland, September 17-18, 1992).

Halfhilde, Therese (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla. *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. (pp. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Halfhilde, Therese; Frei, Marianne & Zingg, Claudio (2001). *Teamteaching. Wege zum guten Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag.

Haug, Sonia (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes, Integrationsreport, Teil 2. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Haug, Sonia (2000). Soziales Kapital, Migrationsentscheidungen und Kettenmigrationsprozesse. Das Beispiel der italienischen Migranten in Deutschland. Leipzig: *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie, 13*, Septembre.

Haugen, Einar (1978). Bilingualism in Retrospect- a Personal View. In J. E. Alatis. *International Dimension of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978. (pp. 35-41). Washington DC: Georgetown University Press.

Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza & Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2012). *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Heller, Monica (2008). Doing ethnography, in Wei, Li & Moyer, Melissa G. (eds.). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, pp. 249-62.

Heller, Monica (2001). Discourse and Interaction. In D. Schiffrin; D. Tannen & H. E. Hamilton. *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford : Blackwell.

Heller Monica (1996). L'école et la construction de la norme en milieu bilingue. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 71-93.

Hélot, Christine & Erfurt, Jürgen (Ed.) (2016). *L'Éducation Bilingue en France ; Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas.

Hélot, Christine & Fialais, Valérie (2014). Early Bilingual Education in Alsace: The one language / one teacher policy in question. In K. Horner et al. *Multilingualism and Mobility in Europe*. Policies and Practices. (pp. 83-102). Francfort / Main: Peter Lang.

Hélot, Christine (2008). Bilingual Education in France: School Policies Versus Home Practices. In C. Hélot & A-M de Mejía. *Forging Multilingual Spaces, Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. (pp. 203-227). Bristol: Multilingual Matters.

Hélot, Christine; Benert Britta; Ehrhart Sabine & Young Andrea (Ed.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Francfort/Main : Peter Lang.

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

Hickey, Tina (2008). L'éducation bilingue en Irlande : Passé, présent et futur. In C. Hélot; B. Benert; S. Ehrhart & A. Young. (Ed.). *Penser le bilinguisme autrement*. (pp155-171). Francfort/Main : Peter Lang.

Hinnenkamp, Volker (1998). Mehrsprachigkeit in Deutschland und deutsche Mehrsprachigkeit. Szenarien einer migrationsbedingten Nischenkultur der Mehrsprachigkeit. In H. Kämper & H. Schmidt. (Ed.). *Das 20. Jahrhundert, Sprachgeschichte – Zeitgeschichte*. (pp. 137-162). Berlin: De Gruyter.

Holstein, Silke & Oomen-Welke, Ingelore (2006). *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse Schulklassen; Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner*. Frankfurt/Main: Fachhochschulverlag.

Hornberger, Nancy H. (2004). The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155-171.

Hornberger, Nancy H. (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hornberger, Nancy H. (1994). Ethnography. In A. Cumming; E. Tarone; A. D. Cohen; U. Connor; N. Spada; N. H. Hornberger; A. Pennycook & E. Auerbach. *Alternatives in TESOL research: Descriptive, interpretive, and ideological orientations. TESOL*, 28(4). 673-703.

Hornberger, Nancy H. (1992). Biliteracy Contexts, Continua, and Contrasts; Policy and Curriculum for Cambodian and Puerto Rican Students in Philadelphia. *Education and Urban Society*, 24(2), Sage Publications, 196-211.

Hornberger, Nancy H. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In O. García (Ed.), *Festschrift for Joshua A. Fishman; Vol.1. Focus on bilingual education*, (pp.215-234). Philadelphia: John Benjamin.

Hornberger, Nancy H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.

Hornberger, Nancy H. & Lee McKay, Sandra (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Hornberger, Nancy & Lee McKay, Sandra (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Howard, Elizabeth R.; Lindholm-Leary, Kathryn J.; Rogers, David; Olague, Natalie; Medina, José; Kennedy, Barbara; Sugarman, Julie & Christian, Donna (2018). *Guiding Principles For Dual Language Education* (3ième Edition). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Howard, Elizabeth R.; Lindholm-Leary, Kathryn J.; Rogers, David; Sugarman, Julie & Christian, Donna (2007). *Guiding Principles For Dual Language Education* (2ième Edition). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Howard, Elizabeth R.; Sugarman, Julie & Christian, Donna (2003). *Trends in Two-Way Immersion Education: A Review of the Research*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics (C. A. L.).

Howard, Elizabeth R., & Christian, Donna (2002). Two-way immersion 101: Designing and implementing a two-way immersion education program at the elementary level (Educational Practice Report 9). Washington, DC: Center for Applied Linguistics (C. A. L.).

Howard, Elizabeth R. & Sugarman, Julie (2001). *Two-Way Immersion Programs: Features and Statistics*. Center for Applied Linguistics (C.A.L.).

Huck, Dominique (2016). L'espace scolaire comme espace d'enjeux sociolinguistiques et idéologiques : l'allemand et l'alsacien en Alsace. (Pp. 154-167). In C. Hélot & J. Erfurt. *L'Éducation Bilingue en France; Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris: Lambert-Lucas.

Huguet, Ángel; Lasagabaster, David & Ivila, I., Bilingual Education In Spain: Present Realities And Future Challenges in Cummins J. and Hornberger N. H. (eds), (2008), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. New York: Springer Science+Business Media LLC. p. 225.

Hymes, Dell (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor and Francis.

Jaumont, Fabrice (2017). *The Bilingual Revolution: A way to the future of dual language education*. New York: TBR Books.

Johnson, David W., & Johnson, Roger T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Johnson, David W., & Johnson, Roger T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 454–459.

Joseph, John E. (2013). Le corps du locuteur natif : discipline, habitus, identité. *Histoire Épistémologie Langage*, 35(2), 29-45.

King, Kendall & Fogle, Lyn (2006). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9(6), 695-712.

Kleppin Karin (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.

Kloss, Heinz (1998) [1977]. *The American bilingual Tradition*. Rowley, MA: Newbury House.

Kostelnik Marjorie J. (1992). *A Guide To Team Teaching In Early Childhood Education*. Michigan State Board of Education.

Kricke, Meike & Reich, Kersten (2016). *Teamteaching, Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz.

Krumm, Hans-Jürgen (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief 61*, 16-24.

Kunkel, Melanie (2013). Teamteaching und sprachenübergreifendes Lernen in der Two-Way-Immersion. In J. Erfurt; T. Leichsering & R. Streb (Ed.). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit. Sprachliches Handeln in der Schule*. (pp. 115-131). Duisburg: Universitätsverl.

Kunkel, Melanie (2010). *La construction identitaire chez les élèves d'un projet d'immersion réciproque italo-allemande à Francfort-sur-le-Main*. *Tréma* [En ligne], 33 – 34, 128 – 143.

Kunkel, Melanie (2008b). Kontrastives Arbeiten in interkulturellen Lehrertandems: Überlegungen zum Teamteaching in Projekten doppelter Immersion. In E. Burwitz-Melzer; W. Hallet; M. K. Legutke; F-J. Meißner & J. Mukherjee (Ed.). Band 10. Beiträge zur Fremdsprachenforschung. *Sprachen lernen-Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, Oktober 2007*. (pp. 165-177). Baltmannsweiler: Schneider- Verlag Hohengehren.

Kunkel, Melanie & Budach, Gabriele (2008a). Two-Way Immersion in Germany: Notes on Teaching and Learning Practice. In M. Dooly & D. Eastmen. *“How we're going*

about it”: Teachers Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages. (pp. 18-30). UK: Cambridge Scholars Publishing.

Labrie, Normand (1997). Territorialité. In H. Goebel; P. H. Nelde; Z. Stary; W. Wölck. (Ed.). *Kontaktlinguistik / Contact Linguistics / Linguistique de contact, Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research / Manuel international des recherches contemporaines.* (pp. 210-218). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Laforge, Lorne (1992). Hommage à William F. Mackey. *Langues et linguistique*, numéro spécial, Département de langues, linguistique et traduction, Faculté des lettres, Université Laval. Québec.

Lambert, Wallace E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.). *Education of immigrant students.* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Lambert, Wallace E. (1973). Culture and language as factors in learning and education. Paper presented at the *Annual Learning Symposium* on "Cultural Factors in Learning" (5th, Western Washington State College, Bellingham, Washington, November 1973) and at the *Annual convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages* (Denver, Colorado, March 1974).

Lambert, Wallace E. & Tucker, Richard G. (1972). *Bilingual Education of Children The St. Lambert Experiment.* Massachusetts: Newbury House Publishers.

Lamer, Sandrine (2003). Allemagne : des réformes en perspective après PISA et IGLU, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 33. 17-19.

Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality : An Empirical Study. In : *The Journal of Language and Social Psychology*, 16(1):23-49.

Langage et société (2010). 3, N° 133 *New Literacy Studies*, un courant majeur sur l'écrit. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Lange, Ulrike (2012). Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen, Eine didaktische Analyse. In D. Knorr & A. Verhein-

Jarren. *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. (pp. 139-155). Francfort / Main: Peter Lang.

Lavault, Élisabeth (1998). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris : Didier.

Lee McKay, Sandra & Hornberger, Nancy H. (1996). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessow-Hurley, Judith (2005). *The foundation of dual language instruction* (3rd ed.). New York: Addison Wesley Longman INC.

Lewis, Gwyn, Jones, Bryn & Baker, Colin (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18, 641-654.

Lindholm-Leary, J. Kathryn (2001). *Dual Language Education*. Clevedon. Buffalo. Toronto. Sydney: Multilingual Matters LTD.

Little, David & Brammerts, Helmut (Ed.) (1996). *A guide to language learning in tandem via the internet*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies.

Little, David (2005). Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. In H. Brammerts & K. Kleppin (Ed.) (2005). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* 2. Auflage. (pp. 17-23). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Lodato Wilson, Gloria & Blednick, Joan (2011). *Teaching in Tandem*. USA (VA) : ASCD.

Loi sur les langues officielles (abrogée) 1969
<http://www.axl.cefano.ulaval.ca/amnord/cnd-loi-languesofficielles1969.htm> vu le 24-01-2017.

López M. Lisa & Tápanes Vanessa (2011). Latino Children attending a Two-Way Immersion Program in the United States: A comparative Case Analysis. *Bilingual Research Journal*, 34, 142-160.

Lyons J. James (1990). The Past and Future Directions of Federal Bilingual-Education Policy. *ANNALS, AAPSS (The annals of the American academy of political and social science)* 508. 68-80.

Mackey, F. William (1982). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme*. 2^{ème} édition. CIRB : Centre International de Recherche sur le Bilinguisme. Canada : Les presses de l'Université de Laval.

Mackey, F. William (1978). The Importation of Bilingual Education Models. In J. E. Alatis. *International Dimension of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978. (pp. 1-18). Washington DC: Georgetown University Press.

Made, Annie Flore (2017). Étude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg. Thèse de doctorat.

Maingueneau, Dominique (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, Dominique (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours problèmes et perspectives*. Paris : Hachette.

May, Stephen (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York, London: Routledge.

May, Stephen (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. In J. Cummins, & N. H. Hornberger. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed., Vol. Bilingual Education, (pp. 19-34): Springer Science+Business Media LLC. (p. 1691/20)

McCollum, Pam (1999). Learning to value English: Cultural capital in a two-way bilingual program. *Bilingual Research Journal*, 23(2-3), 133-134.

McKay, Sandra Lee (2006). *Researching Second Language Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Marhold, Hartmut (2012). Le traité de l'Élysée, d'un point de vue européen, *L'Europe en Formation*, 366, 17-25.

Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn E. (2001). *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V.

Medina Swanson, María (1978). Bilingual Education as a Profession. In J. E. Alatis. *International Dimension of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. (pp. 133-140). Washington DC: Georgetown University Press.

Meier, Gabriela S. (2016). The multilingual turn as a critical movement in education: assumptions, challenges and a need for reflection

Menken, Kate & García, Ofelia (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. New York: Routledge.

Merkens, Hans (1984). *Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung: Probleme bei der Erforschung des Unterrichtens von Kindern ausländischer Arbeitnehmer*. Weinheim/Basel : Beltz Verlag.

Mossakowski, Jan & Busch, Brigitta (2010). « Méthodes biographiques langagières dans la recherche et l'éducation ». In A-L. Arnesen ; J. Allan & E. Simonsen (Ed.), *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Moyer, Melissa G. (2008). Research as Practice: Linking Theory, Method, and Data. In L. Wei & M. G. Moyer. (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Mühlhausen Jan & Mühlhausen Ulf (2014). *Didaktische Kategorien mit angereicherten Unterrichtsvideos erschließen und überprüfen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2006122064.

Mühlhausen, Jan & Mühlhausen, Ulf (2014). *Begleit-DVD mit 60 Web-basierten Übungen zur Unterrichtsanalyse- jetzt auch online abrufbar*. 2006122079.

Muñoz, Carmen & Nussbaum, Luci (1997). Les enjeux linguistiques dans l'éducation en Espagne, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10. 1-14.

Nieto, David (2009). A Brief History of Bilingual Education in the United States. *Perspectives on Urban Education*. Philadelphia: University of Pennsylvania. 62-72.

OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), Paris, et Ministre de l'Industrie, Canada, (2000). *La littératie à l'ère de l'information Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*.

O'Hanlon, Fiona (2015). Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parent and pupil perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 242-259.

Omer, Danielle (2016). Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants. *Congrès mondial de linguistique française, Tours, France. CMLF*.

Onkelbach, Christopher (2008). *Bildung: Italienische Kinder sind die Verlierer*. http://www.abafachverband.org/fileadmin/user_upload_2008/schule/Italienische_Kinder_Bildung_WAZ_2008_04_07.pdf

O'Reilly, Karen (2009). *Key Concepts in Ethnography*. Los Angeles, London, New Delhi, Washington DC: SAGE.

Ovando, Carlos J. (2003). *Bilingual Education in the United States: Historical Development and Current Issues*. In: *Bilingual Research Journal*, Vol. 27, N. 1. Pp. 1-24.

Paillé, Pierre & Mucchielli, Alex (2011). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (2^{ième} édition). Paris : Armand Colin

Paulston, Christina Bratt (1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Paulston, Christina Bratt (1980). *Bilingual Education, Theories and Issues*. Massachusetts: Newbury House Publishers.

Paulston, Christina Bratt (1975). Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data. In R. Troike and N. Modiano (Ed.) *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual Education*. Arlington: Center for Applied Linguistics.

Pellerin, Martine (2008). La situation de l'enseignement du français par immersion précoce au Canada. *Ela. Études de linguistique appliquée* 3(151), 305-314.

Pérez, Murillo, María, Dolores & Johnstone, Richard (2010). *Bilingual Education Project Spain: Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain)*. Evaluation Report rapport du British Council Alan Dobson. British Council, Spain.

Petersen, Peter & Else (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn : hg.v. Theodor Rutt.

Poissant, Hélène (2002). La question de l'identité et l'éducation bilingue au Québec, *Cahiers de sociolinguistique 1*(7), 83-98. Presses universitaires de Rennes.

Potowski, Kim (2007). *Language and Identity in a Dual Immersion School*. Bilingual Education and Bilingualism 63 (Series Editors: Hornberger Nancy H., Baker Colin). Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Quivy, Raymond & Van Campenhoudt, Luc (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Rieker, Yvonne (2007). Un « bout d'Italie » en Allemagne ? L'immigration italienne dans la Ruhr depuis 1955. In M-C. Blanc-Chaléard ; A. Bechelloni ; B. Deschamps ; M. Dreyfus & E. Vial (Ed.). *Les Petites Italies dans le monde*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rogers Rebecca (Ed.) (2004). An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. In R. Rogers. *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. (pp. 1-19). London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ronjat, Jules (2013). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Francfort / Main: Peter Lang.

Ross, Kristel (2014). Veränderungen im Gebrauch von Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern in der reziproken Immersion des FiBi-Projektes in Biel/Bienne (CH). In S. Witzigmann & J. Rymarczyk (Ed.). *Mehrsprachigkeit Als Chance - Herausforderungen Und Potentiale Individueller Und Gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. (pp. 123-141). Francfort / Main: Peter Lang.

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

Saunders, George (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Philadelphia: Multilingual Matters.

Saville-Troike, Muriel (1978). Bilingual Education and the Native American. In J. E. Alatis. *International Dimension of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1978. (pp. 125-132). Washington DC: Georgetown University Press.

Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Linden: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Schmid, Monika S. & Köpke, Barbara. (2004). Language Attrition: The Next Phase. In M. Schmid; B. Köpke; M. Keijzer & L. Weilemar. *First Language Attrition. Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. (pp. 1-43). Amsterdam: John Benjamins.

Schnettler, Bernt & Knoblauch, Hubert (2009). Videoanalyse. In S. Kühl; P. Strodholz & A. Taffertshofer (Ed.). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung; Quantitative und Qualitative Methoden*. (pp. 272-297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Schubert, Klaus & Klein, Martina (2011). *Das Politiklexikon Begriff. Fakten. Zusammenhänge*. Band 1174. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Schwinge, Diana (2017). Bilingual and Multilingual Education. In O. García; A. M. Y. Lin & S. May. *Encyclopedia of Language and Education. Bilingual and Multilingual Education*. Third Edition. Cham: Springer International Switzerland.

Shohamy Elana (2006). *Language Policy, Hidden agendas and new approaches*. London, NY: Routledge.

Skutnabb-Kangas Tove & McCarty Teresa L. (2008): Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and Empirical foundations. In J. Cummins & N. H. Hornberger. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 5: *Bilingual Education*. (pp. 3–17). Springer Science+Business Media LLC.

Skutnabb-Kangas, Tove (2007). *Bilingualism or not - the education of minorities*. Delhi: Orient Longman [now Orient Blackswan].

Slawek, Anna (2007). *Migranten und ihre Muttersprache: Konzepte und Möglichkeiten gelungener Integration und Schulbildung*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.

Söntgen, Willy (1992). *Unterrichtsanalyse: Methodische Ansätze und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen*. Hamburg: Kovac.

Sook Lee, Jin; Hill-Bonnet, Laura & Gillispie, Jesse (2008). Learning in Two Languages: Interactional Spaces for Becoming Bilingual Speakers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(1), 75-94.

Spiewak, Martin (2008). Nachhilfe aus der alten Heimat: Dass Einwanderer aus Italien bei uns perfekt integriert sind, ist ein Vorurteil. In der Schule schneiden ihre Kinder am schlechtesten. <https://www.zeit.de/2008/07/B-Italiener>.

Spitzmüller, Jürgen & Warnke, Ingo H. (2011). *Diskurslinguistik - Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: De Gruyter.

Stern, Hans Heinrich (1985). Bilingual Schooling and Foreign Language Education: some Implications of Canadian Experiments in French Immersion. In J. E. Alatis, & J. J. Staczek. *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education*. (pp. 399-422). Washington DC: Georgetown University Press.

Streb, Reseda (2016a). *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. 2 vols. Francfort / Main : Lang.

Streb, Reseda (2016b). L'immersion réciproque : enjeux pédagogiques et linguistiques. In C. Hélot & J. Erfurt. *L'Éducation bilingue en France, Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. (pp. 578-591). Paris: Lambert-Lucas.

Swain, Merrill (1978). Bilingual Education for the English-speaking Canadian, In J. E. Alatis. *International Dimension of Bilingual Education*. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics. (pp. 141-154). Washington DC: Georgetown University Press.

Swain Merrill & Barik Henri (1978). Bilingual Education in Canada: French and English. In B. Spolsky & R. L. Cooper. *Case Studies in Bilingual Education*. (pp. 22-71). USA: Newbury House Publisher.

Tabouret-Keller Andrée (2011). *Le bilinguisme en procès (1840-1940)*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas.

Tankersley, Dawn (2001). Two-Way programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(2), 107-124.

Thiessen, Peter (2003). *Beobachten und Beurteilen in Kindergarten, Hort und Heim*. Sozialpädagogische Praxis, Band 4. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Thomas, Wayne & Collier, Virginia P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long Term Academic Achievement: Final Report*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence. eScholarship Repository, University of California.

Torres-Guzmán, María E. (2002): Dual Language Programs: Key Features and Results. *Directions in Language and Education*. 14, National Clearinghouse for Bilingual Education, 1-16.

Tremblay, Philippe (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession* 23(3). 33-44.

Trueba, Henry T. (1979). Bilingual-Education Models: Types and Designs. In H. T. Trueba & C. Barnett-Mizrahi. *Bilingual Multicultural Education and the Professional, From Theory to Practice*. (pp. 54-73). Massachusetts: Newbury House Publishers.

Velasco Patricia & Fialais Valérie (2016). Moments of metalinguistic awareness in a Kindergarten class: translanguaging for simultaneous biliterate development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16.

Vogel, Sara, & García, Ofelia (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Wendel, Anna Theresa (2013). *Sprach- und Kulturkontakt in Deutschland. Die Folge der Italiensmen. Die Auswirkung von Sprach- und Kulturkontakt am Beispiel des Italienischen in Deutschland*. Hausarbeit. GRIN.

Wei, Li & Moyer, Melissa G. (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.

Wiese Ann-Marie & Garcia Eugene E. (2001). The Bilingual Education Act: Language Minority Students and US Federal Educational Policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 228-249.

Wiese, Ann-Marie & Garcia Eugene E. (1998). The Bilingual Education Act: Language Minority Students and Equal Educational Opportunity. *Bilingual Research Journal*, 22(1), 1-18.

Wiley, Terrence G. & García, Ofelia (2016). Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal*, 100, 48–63.

Wright Wayne E. (2016). The Development and Expansion of Multilingual Education in Cambodia: An Application of Ruiz's Orientations in Language Planning. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 33(3). UTSA.

Zydati, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

ANNEXES – TOME 2

Valérie FIALAIS

Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort

Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus: Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main

Résumé

Ce travail, dont le titre est : Le modèle d'immersion réciproque en question : enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort / Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus : Zweisprachig unterrichten in New York und Frankfurt/Main, a pour objectif de répondre à la problématique suivante : Comment la conceptualisation du modèle d'enseignement bilingue d'immersion réciproque influence les pratiques éducatives (didactiques et pédagogiques) des enseignants et les productions langagières des enfants, et pourquoi ?

Mots-clés : sociolinguistique, didactique des langues, immersion réciproque, politique linguistique Un Maître/Une Langue, New York, Francfort, enseignement bilingue, pratiques langagières orales, translanguaging

Summary

The aim of this study, the title of which is "Focussing on the model of two-way immersion: teaching in bilingual classrooms in New York and Frankfurt on the Main", is to provide an answer to the following question: In what ways does the conceptualisation of the bilingual model of two-way immersion affect the educational practices, both didactic and pedagogical, of teachers and the language production of children, and why is this so?

Keywords: sociolinguistics, language didactics, two-way immersion, linguistic policy One Teacher-One Language, New York, Frankfurt, bilingual teaching practices, oral language production, translanguaging



ED 520 - École Doctorale des Humanités
EA 1339 - Linguistique Langues Parole
GEPE - Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen



Institut für Romanische Sprachen und Literaturen

THÈSE

présentée par :

Valérie FIALAIS

En vue de l'obtention du grade académique de :

Docteur de l'Université de Strasbourg et de la Goethe Universität

Discipline/ Spécialité : Sciences du Langage

Tome 2 : Annexes

Tome 2 : Annexes

Liste des annexes

1	NEW YORK	4
1.1	ENTRETIENS	4
1.1.1	Annexe 1 : Attaché de l'Ambassade de France à NY	4
1.1.2	Annexe 2 : créatrice du site NY	24
1.1.3	Annexe 3 : directrice adjointe école-B, NY	46
1.1.4	Annexe 4 : enseignante first grade, NY	71
1.1.5	Annexe 5 : enseignantes third grade, NY	95
1.1.6	Annexe 6 : enseignante de français third grade, NY	112
1.1.7	Annexe 7 : deux mères d'élèves, NY	122
1.2	DOCUMENTS	139
1.2.1	Annexe 8 : autorisation image/voix, NY	139
1.2.2	Annexe 9 : fiches de niveaux, lecture	141
1.2.3	Annexe10 : Progress Report école-B	144
1.2.4	Annexe 11 : portrait langagier, 3rd grade, NY	151
1.2.5	Annexe 12 : lettre Ambassade de France, NY	152
1.3	COURS	153
1.3.1	Annexe 13 : cours du 19/05/2014 (extrait), E.fr.ang.	153
1.3.2	Annexe 14 : cours du 21/05/2014 (extrait), E.fr.ang.	158
1.3.3	Annexe 15 : cours du 27/05/2014 (extrait), Fr. 3rd gr.	162
1.3.4	Annexe 16 : cours du 19/06/2014 (extrait), E.fr.ang.	173
2	FRANCFORT	174
2.1	ENTRETIENS	174
2.1.1	Annexe 17 : créatrice du projet	174
2.1.2	Annexe 18 : directeur de l'école, Francfort	195
2.1.3	Annexe 19 : enseignante d'allemand, Francfort	230
2.1.4	Annexe 20 : enseignante d'italien, Francfort	247
2.1.5	Annexe 21 : enseignants de grec	260
2.1.6	Annexe 22 : enseignante d'anglais	264
2.2	DOCUMENTS	270
2.2.1	Annexe 23 : autorisation voix et image, dritte Klasse Francfort	270
2.2.2	Annexe 24 : accords Italie-Allemagne	272
2.2.3	Annexe 25 : portrait langagier, Francfort	276

2.3	COURS	277
2.3.1	<i>Annexe 26 : cours du 16/01/2014, Francfort</i>	277
2.3.2	<i>Annexe 27 : cours du 22/01/2014, Francfort, extrait</i>	323
2.3.3	<i>Annexe 28 : cours d'italien du 23/01/2014, Francfort</i>	326
2.3.4	<i>Annexe 29 : cours du 27/01/2014, Francfort, extrait</i>	331
2.3.5	<i>Annexe 30 : cours du 03/02/2014, Francfort, extrait</i>	345

1 New York

1.1 Entretiens

1.1.1 Annexe 1 : Attaché de l'Ambassade de France à NY

((Entretien avec l'Attaché de l'Éducation de l'Ambassade de France à New York dans son bureau ; le 28/10/2013 ; enregistrement N°812_0104 ; durée : 55 minutes et 44 secondes ; I = Interviewer, AE = Attaché Education))

((Je me présente puis discussion sur les différences de modalités entre la France et les États-Unis sur la soutenance d'une thèse))

1 {02:36} **AE:** ok bon allez-y c'est parti là?

2 {02:36} **I:** **voilà depuis combien de temps est-ce que vous êtes en**
3 **poste à new york**

4 {02:37} **AE:** depuis 2001

5 {02:40} **I:** **°h euh pouvez-vous m'indiquer le titre exact de**
6 **votre poste?**

7 {02:43} **AE:** ok donc en français il y en a eu plusieurs
8 c'était très étrange donc attaché de coopération
9 (.) pour le français ou attaché de coopération
10 éducative ou attaché linguistique (-) les
11 français n'ont jamais été d'accord (-) pour
12 trouver le titre mais en anglais c'est plus
13 simple c'est education attache et de euh voilà

14 {03:06} **I:** **et là il ne bouge pas**

15 {03:08} **AE:** ça bouge pas ((*rires*))

16 {03:09} **I:** **°hh euh est-ce que vous savez combien y-a-t-il en gros**
17 **de personnes de nationalité française à new york**
18 **actuellement.**

19 {03:14} **AE:** euh (-) DES français de France?

20 {03:18} **I:** **oui puis de après c'est des [francophones**

21 {03:20} **AE:** [d'accord

22 {03:20} **I:** **si vous savez des (x) 'fin**

23 {03:22} **AE:** °h euh donc quand j'ai fait ma recherche auprès du des
24 registres du consuLAT en deux mille douze il y avait
25 euh je crois vingt-huit mille (-) français °h j'ai les
26 chiffres exacts si vous voulez vingt-huit mille
27 français et (-) pour new york euh: city unique[ment la
28 ville

- 29 {03:41} I: [hm_hm
- 30 {03:41} AE: de new york après y'a le consulat gère les trois états
- 31 {03:47} I: oui
- 32 {03:48} AE: donc euh et ça ça représentait ça représentait cinq
33 mille enfants
- 34 {03:53} I: cinq mille enfants.
- 35 {03:53} AE: à peu près oui
- 36 {03:54} I: hm_hm °h les français qui viennent à: à new york (-)
37 est-ce que vous savez s'ils viennent plus en couple ou
38 majoritairement seuls
- 39 {04:03} AE: euh: donc là là j'viens juste (.) de parler à une
40 avocate d'l'immigration qui me dit que en ce moment ce
41 sont les chefs d'entreprise qui viennent s'installer
42 installer leur leur filiale avec leur famille
- 43 {04:17} I: ouais
- 44 {04:18} AE: et les enfants donc là c'est c'est le profil
45 actuellement c'est c'est les gens qui viennent avec
46 leur famille
- 47 {04:24} I: hm_hm
- 48 {04:24} AE: souvent avec des jeunes enfants donc euh ça c'est ça a
49 un IMPact sur les écoles bien sûr
- 50 {04:30} I: ben voilà hm °h est-ce que vous savez s'il y a
51 beaucoup de couples mixtes par exemple à euh français
52 américains?
- 53 {04:36} AE: euh (-) je sais qu'il y en a main'ant je ne sais pas
54 combien il y en a mais mais c'est fréquent euh c'est
55 très fréquent dans les parents les profils de parents
56 que je croise dans les écoles. (-) mais après la
57 proportion exacte je j'la connais pas
- 58 {04:54} I: hm_hm °h parmi vos responsabilités où se situent
59 celles concernant le développement de l'enseignement
60 du français
- 61 {05:01} AE: bon elle est euh elle est au cœur de de de mon traVAIL
62 euh j'étais directeur d'une école bilingue à boston
63 avant de venir ici et puis donc euh petit à p'tit je
64 me suis investi dans dans le bilinguisme et
65 l'éducation bilingue et j'ai embarqué avec moi toute
66 l'ambassade (-) maintenant euh après toutes ces années
67 euh: c'est d'venu euh mon activité principale et
68 le=les gens m'appellent de partout pour essayer de
69 faire la même chose dans leur dans leur ville dans il
70 y a dix consulats aux états-unis
- 71 {05:36} I: hm_hm
- 72 {05:37} AE: °h donc mes collègues m'appellent des choses comme ça
73 pour euh essayer de faire la même chose ouais
- 74 {05:41} I: donc vous êtes la personne référence
- 75 {05:44} AE: [ouais plus (X)

- 76 {05:44} **I:** [référente
- 77 {05:44} **AE:** je j'le suis devenu avec euh le la l'ancienneté on va
78 dire peut être avec les euh et puis euh et ben avec
79 l'effet qu'à new york ça ça ça a vraiment bien marché
80 quoi c'est surtout ça une fois que ça ça ça a pris
81 comme ça
- 82 {05:58} **I:** hm hm est-ce que vous vous intéressez uniquement aux
83 sites bilingues ou aussi à l'enseignement du français
84 extensif (-) dans les écoles ou lycées?
- 85 {06:07} **AE:** on fait énormément de travail avec le programme
86 héritage l'enseignement du français auprès de
87 francophones et et (-) c'est quelque chose qui est
88 parti de new york en deux mille cinq et donc on a
89 d'ailleurs avec christine hélot on a travaillé sur ce
90 sur ce sur cette population euh d'enfants euh haïtiens
91 africains (-) euh dans les écoles publiques et on a
92 développé ce programme qui s'appelle le french
93 heritage program (-) euh:: et qui se trouve main'ant
94 dans quatre états aux états-unis. j'travailleur beaucoup
95 aussi avec les professeurs euh américains qui
96 enseignent l=le français langue étrangère (-) mais euh
97 j'ai un peu délaissé ce public-là pour me concentrer
98 sur la révolution bilingue (-) ce qu'il euh=je crois
99 qu'il y a y'a une renaissance par les petites classes
100 qui est intéressante à mener en tout cas (-) comparé à
101 à un enseignement du français langue étrangère qui lui
102 est un peu en train de battre de l'aile et considéré
103 d'ailleurs très mal considéré aux états-unis le
104 français langue étrangère justement les gens
105 s'demandent ici euh si le français est encore une
106 langue qu'on enseigne qu'on a vraiment
- 107 {07:24} **I:** d'accord
- 108 {07:27} **AE:** besoin d'enseigner voilà
- 109 {07:25} **I:** ah c'est intéressant
- 110 {07:26} **AE:** ouais °h ouais c'est pas on a une mauvaise image ici
111 le français la langue française est considérée comme
112 une langue obsolète (-) et euh ch'ais pas pourquoi
113 j'crois qu'il y a c'est véhiculé par peut-être
114 hollywood j'en sais rien mais y'a
- 115 {07:43} **I:** ouais c'est intéressant comme l'allemand en france
- 116 {07:46} **AE:** ouais p't'être comme l'allemand en france ici on pense
117 que l=l'espagnol le mandarin sont des langues plus
118 plus évidentes. et comme il y a une logique presque
119 d'économie dans l'enseignement des langues on va
120 plutôt en enseigner une que deux ou que trois on fait
121 le choix de l'espagnol du mandarin et main'ant parce
122 que c'est à la mode (-) mais l'italien l'allemand le
123 français sont en train de de disparaître.
- 124 {08:12} **I:** <<p>ah oui (vous pensez)>
- 125 {08:12} **AE:** ben le français est encore en bonne position mais (-)
126 c'est la chute depuis dix ans quoi

127 {08:18} I: **hm_hm °h est-ce qu'il y a une politique claire du**
128 **gouvernement français vis-à-vis de de la langue**
129 **française à new york aux usa?**

130 {08:29} AE: °h y'a une politique euh: de rayonnement de la langue
131 française au ministère des affaires étrangères et une
132 politique de la francophonie aussi main'ant après elle
133 se décline de d'ambassade en ambassade en fonction des
134 °h des pays quoi et contraintes alors euh la politique
135 claire euh elle est claire si les personnes qui la
136 mettent en place la rendent claire après c'est surtout
137 ça quoi c'est pas aussi clairement indiqué que

138 {08:56} I: **hm_hm**

139 {08:56} AE: euh donc euh il faut qu'elle fasse sens moi j'crois
140 que (-) euh y'a un une politique à mener envers les
141 francophones aux états-unis y'a un million trois cent
142 mille francophones aux états-unis (-) je trouve qu'il
143 y a quand même beaucoup d'choses à faire dans c'pays
144 qu'ce soit en louisiane ou dans le maine ou ou dans
145 les grandes c=les grandes cités aussi pour euh c'est
146 pas mainT'NIR le français auprès des francophones puis
147 construire autour de ce public des programmes
148 bilingues par exemple donc voilà ça serait une
149 CARREment une politique claire pour moi

150 {09:34} I: **hm_hm**

151 {09:34} AE: si c'était le cas mais ça n'l'est pas

152 {09:36} I: **d'accord et fi=et financièrement les les moyens**
153 **financiers qui sont consacrés au programme? vous savez**
154 **euh**

155 {09:42} AE: dérisoires oui (-) euh

156 {09:46} I: **parce que les sites bilingues par exemple là combien**
157 **sont con con vous aiDEZ? y'a une participation comment**
158 **ils [sont**

159 {09:51} AE: [non

160 {09:51} I: **financés d=les les sites bilingues. vous vous n'avez**
161 **aucune**

162 {09:56} AE: non non y'a y'a strictement rien. (-) y'a y'a une °h
163 programmation éducative euh qui est gérée (-) par le
164 ministÈRE donc chaque ambassade fait sa demande donc
165 le j'crois que °h fff ch'ais pas l'ambassade de france
166 pour ses sa coopération éducative avec les états-unis
167 doit recevoir deux cent cinquante mille euros (.) pour
168 faire RAyonner le français aux états-unis

169 {10:21} I: **ah oui**

170 {10:21} AE: et envoyer des professeurs en france se former et ceci
171 cela en gros euh

172 {10:27} I: **ouais c'est pas c'est pas grand-chose**

173 {10:28} AE: c'est une cacahuète [dans

174 {10:29} I: [ouais 'fin cc

- 175 {10:31} **AE:** face à un mastodonte voilà
- 176 {10:32} **I:** **deux cent mille euros pour les oui**
- 177 {10:34} **AE:** pour les états-unis
- 178 {10:34} **I:** **oui pour les états-unis ça paraît**
- 179 {10:36} **AE:** et ça ça=d ça doit dans ces deux cent mille euros ça
180 englobe TOUT hein tout tout tout donc qu'ce soit=
- 181 {10:40} **I:** **mais ça veut dire aussi euh=**
- 182 {10:41} **AE:** =les ressources
- 183 {10:41} **I:** =les [expos les non?
- 184 {10:41} **AE:** [les non non [l=l'éducation
- 185 {10:43} **I:** [ça c'est SEULEMENT éducation [ok
- 186 {10:45} **AE:** [ouais
187 donc les ressources (.) la formation (.) °h la
188 promotion du français aux états-unis euh (-- l'envoi
189 de jeunes en france
- 190 {10:54} **I:** **ouais**
- 191 {10:54} **AE:** sur des bourses euh d'excellence des choses comme ça
192 voilà (-) c'est tout donc on met on [met
- 193 {11:01} **I:** [ah oui
- 194 {11:01} **AE:** mais euh mais c'qui fait qu'ici pour réussir à c'qu'on
195 c'qu'on a FAIT (.) il faut (.) lever d'l'argent (-) ça
196 c'est quelqu'chose qui est devenu très à la mode au
197 ministÈRE c'est que °h c'est hein d'encourager les les
198 les ambassades à lever d'l'argent sur place donc là
199 pour l'coup euh c'est c'qu'on a essayé de faire. moi
200 j'essaie de faire ça pour les classes bilingues. c'est
201 le gros projet que je suis en TRAIN de mener qui est
202 de de lever euh plusieurs millions de dollars qui
203 viendront euh aider toutes ces écoles euh
- 204 {11:33} **I:** **qui qui et donc des c'est des fondations [qui?**
- 205 {11:36} **AE:** [°h
- 206 {11:36} **I:** **qui est ce [qui donne?**
- 207 {11:36} **AE:** [pas uniquement non ce sont d'abord euh des
208 (-) des volonTAires des parents de des parents
209 d'élèves euh des méCEnes euh et puis après on espère
210 (-) écrire à toutes les familles ensuite on écrira à
211 toutes les entreprises=
- 212 {11:51} **I:** **donc c'est l'appel que vous faites aussi sur le**
213 **journal euh? enfin ce par euh net le net je reçois**
- 214 {11:55} **AE:** =et on va faire aussi un appel par internet
- 215 {11:57} **I:** **ouais**
- 216 {11:58} **AE:** un ce qu'on appelle le <<len>crowdfunding> qui va
217 j'espère aboutir à à quelque chose aussi=mais euh °h
218 donc voilà donc ça c'est une:: une autre façon de
219 travailler quoi c'est pas l'ETAT l'argent d'l'état ou:
220 on n'a plus du tout ça c'est une autre époque.

- 221 {12:14} **I:** **d'accord °h et ils sont financés comment alors c'est**
 222 **seulement c'est la ville de new york?**
- 223 {12:18} **AE:** ouais (-) ouais (-) c'est la ville de new york (-) °h
 224 pour c'qui est des salaires des salles de classe des
 225 (-) et le: même l'achat de de matériel °h LES LIVRES
 226 en français on essaie nous d'en [acheter euh
- 227 {12:15} **I:** **[mais vous vous avez**
 228 **aidé oui**
- 229 {12:31} **AE:** on en achète par milliers de dollars mais ça reste
 230 c'est c'est notre seule (X) nous nous on on est actif
 231 sur trois POINTS c'est le l'achat de ressources en
 232 français (.) la formation de prof donc il y a pas mal
 233 de profs qu'on envoie en france chaque été=
- 234 {12:45} **I:** **=à strasbourg là les elles m'ont dit les filles**
- 235 {12:49} **AE:** voilà et puis on fait aussi euh °h de pas mal de
 236 c'qu'on appelle le l'enrichment hein c'est ces
 237 programmes culturels qu'on amène dans les écoles ou
 238 les choses comme ça ou les after school ou ou les
 239 concours scolaires (-) ou des artistes parfois quand
 240 on on arrive à les avOIR donc ça c'est financièrement
 241 c'est c'qui (-) c'est c'qu'on investit avec de
 242 l'argent finalement dérisoire mais après tout c'qu'on
 243 fait c'est l'accompagnement du (-) euh du dispositif
 244 et puis la la création de groupes de parents et
 245 l'information la sensibilisation des communautés (.)
 246 °h beaucoup d'autres programmes se créent donc on
 247 a=moi jjj=je c'que je fais alors on était là samedi
 248 euh dans le queens a=vec un groupe de °h de euh de
 249 d'haïtiens par exemple (-) on va aller dans le bronx
 250 voir les maliens on va aller °h j'travaillez avec un
 251 groupe de parents à astORIA bref tout ces cet
 252 accompagnement (-) ça coûte pas d'argent c'est ça
 253 coûte si ça coûte mon salaire
- 254 {13:52} **I:** **oui**
- 255 {13:52} **AE:** mais c'est mais le reste du temps (-) voilà c'est
 256 c'est c'est le rôle de l'ambassade. (--)
- 257 {14:03} **I:** **vous êtes très très actif et très**
- 258 {14:06} **AE:** ouais mais cc=bon c'est c'est passionnant ce ce
- 259 {14:08} **I:** **hm_hm**
- 260 {14:08} **AE:** c'est un sujet fascinant tout l'monde fait pas ça hein
 261 non c'est pas (-) i=il s'trouve que moi [chuis
- 262 {14:14} **I:** **[oui mais on**
 263 **[m'l'a dit**
- 264 {14:14} **AE:** [j'aime bien bien ça ((rires)) et chuis ici [où
- 265 {14:17} **I:** **[en tout**
 266 **cas les gens s'en rendent [compte**
- 267 {14:18} **AE:** [ça marche bien [après
- 268 {14:19} **I:** **[on parle**

- 269 **beaucoup ouais**
- 270 {14:21} **AE:** celui qui est à atlanta ou celui qui est à san
 271 francisco bon ben ss=ils font d'autres choses et ils
 272 font peut-être des trucs plus classiques euh du style
 273 euh: des ateliers de profs ou ou euh: ch'ais pas une
 274 une activité du style concours scolaire des choses
 275 comme ça
- 276 {14:37} **I:** **hm_hm**
- 277 {14:37} **AE:** ((tousse)) tout dépend de c'qu'on a envie de faire et
 278 c'qu'on peut faire c'qu'on sait faire
- 279 {14:44} **I:** **hm_hm**
- 280 {14:44} **AE:** °h
- 281 {14:45} **I:** **à votre avis est-ce que pourquoi est-ce que les sites**
 282 **bilingues donc français comme=anglais ont autant de**
 283 **succès à new york?**
- 284 {14:51} **AE:** °h euh ((tousse)) euh première chose c'est le la
 285 présence de cent vingt mille francophones à new york
 286 (-) avec vingt-deux mille enfants (-) donc de zéro à
 287 dix-sept ans (-) °h la deuxième chose c'est le:: le
 288 peu de place dans les écoles privées (.) et le COÛT
 289 des écoles privées on est à trente mille dollars pour
 290 l'année au lycée français
- 291 {15:16} **I:** °h <<p>d'accord>
- 292 {15:17} **AE:** donc ça décourage beaucoup d'familles. ensuite le
 293 troisième point c'est la PEUR de perdre le français (-
 294) chez les enfants parce que les familles n'ont pas
 295 d'autre option finalement (de) mettre les enfants en
 296 système monolingue et qu'est ce qui s'passe et bien
 297 l'enfant commence à (-) y'a une érosion en tout cas du
 298 français. °h et euh et ça génère une peur en chez chez
 299 les parents se retrouver se retrouver avec un étranger
 300 à la maison que que ça ça c'est quelqu'chose qui qui
 301 fait qu'les depuis quelques années en tout cas euh les
 302 gens euh réaGIssent et se battent pour créer ces
 303 programmes. °h et puis après il y a une volonté d'la
 304 Ville de new york (-) donc ça c'est important on on on
 305 on on nage dans le bon sens puisque on la ville veut
 306 également favoriser le bilinguisme en tout cas
 307 l'enseignement de l'ANglais en amenant une autre
 308 langue et en proposant à des francophones d'autres
 309 groupes d'apprendre l'anglais par le biais de leur
 310 propre langue. c'est le bilinguisme dual language=
- 311 {16:20} **I:** =oui
- 312 {16:21} **AE:** qui fait que °h finalement le terrain est propice
- 313 {16:27} **I:** **hm_hm**
- 314 {16:27} **AE:** à ce genre de programme c'est pas le cas partout
 315 malheureusement
- 316 {16:29} **I:** **hm_hm ouais [c'**
- 317 {16:31} **AE:** [dans d'autres lieux

- 318 {16:31} I: **c'était ma prochaine question quels sont vos rapports**
 319 **avec le ministère de l'éducation de la ville de new**
 320 **york?**
- 321 {16:36} AE: bon ben mais on on se on se connaît on sait qu'on
 322 existe euh ils ont une politique claire et ils
 323 subventionnent également les NOUveaux programmes
 324 biLINGues. ils m'ont appelé ce matin ça c'était l'état
 325 de new york ce matin (ben) ils sont ils sont contents
 326 de VOIR qu'il y a un ENgouement pour les programmes
 327 français bilingues °h et euh:: oui on essaie de
 328 travailler ensemble °h on n'a jamais réussi à faire
 329 plus que ça quoi on=s on s'côtoie on s'respecte mais
 330 on travaille pas plus en Collaboration y'a PAS y'a PAS
 331 un=une ENORme envie côté américain à faire de la
 332 coopération éducative avec un gouvernement étranger
 333 SAUF quand y'a vraiment des urgences comme par exemple
 334 quand il leur faut des profs de MATH qu'ils vont aller
 335 chercher en inde par exemple (-) °h c'est le seul
 336 moment
- 337 {17:28} I: <<p>oui d'accord> °h **Comment est né le premier site**
 338 **euh bilingue français alle=euh anglais et où et est-ce**
 339 **qui qu'il fonctionne toujours est ce que c'est c'était**
 340 **École B ?**
- 341 {17:40} AE: ouais bon y'a eu trois programmes qui ont commencé en
 342 même temps en deux mille sept mais::: celui de **École B**
 343 c'est généralement l'exemple qu'on cite euh comme le
 344 premier proGRAMme à être à avoir été lancé °h et euh:
 345 sinon il y a eu un programme s=similaire à harlem qui
 346 a fermé dès que l'école à charte a::: a ouvert (-) et
 347 puis y'avait un collège dans le bronx qui euh avait
 348 essayé une espèce d'exPÉrience bilingue avec une
 349 classe de sixième (-) mais ce ce projet-là n'a jamais
 350 tenu la route. mais donc c'est pour ça qu'on cite
 351 vraiment **École B** comme étant le premier programme à
 352 être né °h euh et c'est né euh d'une rencontre entre
 353 les parents et la directrice qui se trouvait être
 354 elle-même française et qui d'ailleurs a est française
 355 qui avait suivi sa famille euh quand elle avait cinq
 356 ans et il n'y avait pas de programme bilingue et [du
 357 coup elle a perdu
- 358 {18:49} I: **[elle a perdu oui**
- 359 {18:49} AE: du coup elle a perdu son français complètement
- 360 {18:50} I: **oui j'ai entendu**
- 361 {18:52} AE: comPLEtment perdu son français parce que ses ses
 362 parents lui parlaient anglais alors que sa [mère
- 363 {18:56} I: **[c'est la**
 364 **directrice actuelle [...] ? ou est-ce oui oui oui**
- 365 {18:58} AE: oui c'est ça
- 366 {18:59} I: **oui j'ai entendu son histoire oui**
- 367 {19:00} AE: hm gladys [...]
- 368 {19:04} I: **gladys ouais [voilà et donc**

TOME 2

- 369 {19:05} **AE:** [cohen
- 370 {19:05} **I:** **elle a une réelle volonté quoi**
- 371 {19:06} **AE:** et donc quand elle a eu ce groupe de parents qui dans
372 son bureau pour lui demander [ça
- 373 {19:10} **I:** **[s'est sentie concernée**
- 374 {19:11} **AE:** c'qui elle-même a lui a coûté son français elle a dit
375 oui tout de suite
- 376 {19:16} **I:** **hein hein (-) oui °h euh ouais pourquoi est-ce que le**
377 **le choix de ce modèle dual language et et pas d'autre**
378 **modèle parce que comme euh en france au canada surtout**
379 **comme en france l'immersion totale paritaire ou?**
- 380 {19:32} **AE:** =ouais ça c'est complètement imposé par la ville de
381 new york
- 382 {19:35} **I:** **ouais ça c'est intér=ouais**
- 383 {19:35} **AE:** uniquement
- 384 {19:36} **I:** **là vous n'avez pas eu votre**
- 385 {19:38} **AE:** non euh on on essaie de [...] de mettre un peu plus de
386 français ce ce à **École H** c'était leur leur idée parce
387 qu'il y avait pas beaucoup de francophones au tout
388 [début
- 389 {19:48} **I:** **[ouais plus d'angl=oui**
- 390 {30:47} **AE:** donc on on leur a dit [...] faut pas appeler ça
391 immersion ou full immersion ou des trucs comme ça. °h
392 comme ça s'fait dans d'autres états. ici c'est
393 cinquante cinquante dual language c'est la règle le
394 reste c'est interdit.
- 395 {20:11} **I:** **et vous et et ça je sais pas si est-ce que vous savez**
396 **pourquoi le choix un enseignant deux langues du**
397 **kindergarten et first grade et après deux enseignants**
398 **deux langues en second grade third grade fourth grade**
399 **first grade et est-ce que et aussi pourquoi le choix**
400 **de la stricte séparation des langues?**
- 401 {20:29} **AE:** hm °h j'crois que ça dépend des écoles j'ai vu euh
402 tous les cas de figure et euh des fois des fois ça va
403 dépendre du nombre d'élèves présents et du nombre de
404 profs euh à à dispo à disponibilité °h euh: ch'crois
405 qu'ils veulent (-) surtout que ce soit un prof dans
406 les petites classes pour des raisons euh (-)
407 affectives j'allais dire ou de (-) facilité avec les
408 petits pour qu'ils s'adress=qu'ils s'adr=qu'ils
409 s'ad=ouais qu'ils s'acclimatent à leur maîtresse plus
410 facilement euh:: après euh viennent les tests euh
411 standardisés de l'état donc ça c'est ce qui préoccupe
412 les écoles le plus PLUS que le bilinguisme hein c'est
413 surtout la réussite aux tests
- 414 {21:14} **I:** **ouais**
- 415 {21:14} **AE:** qui sont en anglais [donc là
- 416 {21:16} **I:** **[j'ai vu là ils sont en train de**

- 417 **les les passer là ouais**
- 418 {21:19} **AE:** c'est super critique ces tests parce que ça=le
419 budget de la l'école dépend de la réussite aux tests
420 donc y'a un vers le troisième grade même av=un peu
421 avant une espèce de de de prIOriTE donnée à l'anglais
422 pour euh juste passer ces tests euh (-) °h donc c'est
423 ça peut p't'être expliquer le °h le le modèle side by
424 side dans
- 425 {21:47} **I: hm**
- 426 {21:49} **AE:** euh mais après °h si euh le la prof est compétente euh
427 y'a pas d'raison j'pense qu'elle peut aller jusqu'au
428 cinquième grade avec les deux langues ça peut
- 429 {22:01} **I: ça pourrait mais ils ne le font pas**
- 430 {22:03} **AE:** ils ne le font pas c'est tout aussi plus de travail à
431 partir d'un certain stade et euh (-) le niveau
432 ((tousse)) 'fin les=il faut trouver des profs
433 complètement bilingues et à l'aise à l'écriture par
434 exemple
- 435 {22:18} **I: hm**
- 436 {22:20} **AE:** peut-être que c'est plus dur encore à trouver ça (-)
437 voilà
- 438 {22:24} **I: hm_hm comment sont recrutés les enseignants? <<p> et**
439 **comment> DONC VOUS vous n'avez abSOlument rien à dire**
440 **[là-dessus**
- 441 {22:31} **AE:** [donc c'est une vraie galère c'est une vraie [galère
- 442 {22:32} **I: [oui j'le**
443 **[vois**
- 444 {22:33} **AE:** [comme oui oui parce que l'état de new york ne nous
445 fait PAS d'caDEAU et il ne nous laisse pas recruter
446 des profs de france ou du canada ou autre en tout cas
447 des gens qui viendraient (-) enseigner c'qui est
448 TErrible qui est dommage surtout parce que euh des
449 candidats y'en a [pas beaucoup
- 450 {22:51} **I: [on pourrait avoir un vrai un**
451 **véritable échange ouais**
- 452 {22:53} **AE:** oui il pourrait y'avoir vraiment beaucoup d'candidats.
453 °h euh mais il faut vraiment avoir euh passé par la
454 certification de l'état de new york il faut passer par
455 la l'extension bilingue en plus et il faut parler très
456 bien français et il faut aussi avoir ses papiers. donc
457 ça fait quatre critères qui font que on (-) il faut
458 qu'on trouve les gens ici et et rien d'autre. (-) donc
459 j'esPÈre on y'arrive on y'arrive mais ça devient
460 vraiment compliqué. quand on a commencé il y avait un
461 prof euh en deux mille sept main'ant y'en a une
462 cinquantaine
- 463 {23:27} **I: hm**
- 464 {23:27} **AE:** °h donc à la fois c'est positif parce qu'on a trouvé
465 cinquante profs on a créÉ cinquante j=jobs mais mais

466 y'en a beaucoup qui partent aussi euh tous les ans y
467 en a dix pour cent vingt pour cent de personnes qui
468 quittent qui trouvent ça trop dur qui vont faire autre
469 CHOSE donc y'a un un changement gigantesque à chaque
470 fois chaque année il faut trouver une dizaine de profs
471 euh en tout cas une dizaine de postes à pour=à
472 pourvoir exact=°h donc ça c'est ça deMANde à c'quon
473 réfléchisse à comment créer des profs ici donc là
474 l'idée de lever de l'argent REvient c'est c'est
475 l'argent qui va servir à créer des bourses pour
476 inciter des étudiants à devenir prof (-) donc la levée
477 de fonds on revient toujours à

478 {24:16} I: hm_hm

479 {24:16} AE: ça revient ça re=ça revient très vite à la à l'argent
480 très rapidement

481 {24:20} I: hm c'est intéressant parce que moi j'ai l'expérience
482 dans un donc ça fait vingt ans que je suis dans le
483 système et j'ai mon=j'ai aidé à monter les sites
484 bilingues en alsace

485 {24:29} AE: hm_hm

486 {24:29} I: et en c'est la même chose donc vous [êtes en train
487 {24:30} AE: [oui oui
488 {24:31} I: de revivre de vivre c'que nous on a vécu
489 {24:33} AE: oui

490 {24:33} I: et c'est et c'est vraiment c'est dommage parce que qui
491 ait pas de con=il faudrait qui ait des liens qu'on
492 puisse parce que de l'expérience y'en a ailleurs quoi
493 euh et [même ici

494 {24:43} AE: [hm ouais mais à la seule différence c'est
495 qu'ici euh la philanthropie: ça marche. °h

496 {24:48} I: ouais

497 {24:49} AE: et qu'on peut créer on peut pallier au déficit
498 budgétaire euh public en levant d'l'argent

499 {24:56} I: ouais ouais

500 {24:56} AE: tandis qu'en alsace ou ailleurs en france

501 {24:59} I: non

502 {24:59} AE: vous avez deux millions de dollars pour créer des
503 programmes bilingues

504 {25:01} I: ((rit)) <<riant>non ça c'est pas possible>

505 {25:04} AE: hm

506 {25:04} I: mais du coup les problèmes de poste on les a aussi

507 {25:05} AE: ouais

508 {25:07} I: et avec des enseignants qui partent parce que c'est
509 trop difficile et que à un moment donné et ben on n'a
510 plus personne et au collège et au lycée c'est très
511 difficile parce qu'ils n'ont pas euh on commence avec

- 512 **cinquante cinquante**
- 513 {25:17} **AE:** hm
- 514 {25:17} **I:** **pareil et puis à la fin y'a plus y'a plus assez**
515 **d'heures d'allemand**
- 516 {25:20} **AE:** c'est ça
- 517 {25:21} **I:** **donc euh**
- 518 {25:21} **AE:** hm_hm
- 519 {25:21} **I:** **les problèmes on les a partout**
- 520 {25:23} **AE:** oui oui donc y'a c'est parce qui a pas un un
- 521 {25:27} **I:** **y'a pas de vivier [enfin**
- 522 {25:28} **AE:** [y'a pas de [vivier
- 523 {25:28} **I:** [enfin il faudrait un
524 **vivier**
- 525 {25:29} **AE:** c'est ça
- 526 {25:30} **I:** **un vivier beaucoup plus important quoi**
- 527 {25:31} **AE:** hm_hm une machine à créer des profs bilingues
- 528 {25:32} **I:** **et on est à la frontière**
- 529 {25:33} **AE:** hm_hm
- 530 {25:34} **I:** **donc nous aussi on pourrait travailler avec des**
531 **allemands**
- 532 {25:36} **AE:** oui oui
- 533 {25:36} **I:** **mais NON parce que les gouvernements ne s'entendent**
534 **pas les allemands sont beaucoup mieux payés en**
535 **allemagne**
- 536 {25:41} **AE:** oui
- 537 {25:41} **I:** **donc ils veulent pas venir [chez nous**
- 538 {25:42} **AE:** [ils veulent pas venir en
539 france et les français veulent aller en allemagne
- 540 {25:44} **I:** **mais ils sont pas ils sont payés <<riant>par la**
541 **france>**
- 542 {25:47} **AE:** <<riant>ah oui>
- 543 {25:47} **I:** **mais du coup c'est <<riant>[ça le problème>**
- 544 {25:48} **AE:** [pas d'chance
- 545 {25:49} **I:** **parce qui a pas de (-) y'a pas de:**
- 546 {25:52} **AE:** ah les français que j'ai réussi à faire venir ici euh
547 ils souffrent hein ils sont payés par la france et °h
548 ils souffrent ici hein ils tiennent un an deux ans au
549 max
- ((Questionnement sur mon financement))
- 550 {26:18} **AE:** je je vous connaissez le programme jules verne?
- 551 {26:21} **I:** **non**

- 552 {26:21} **AE:** non? j'ai eu des profs comme ça qui sont venus de
553 montpellier de l'académie de montpellier j'ai j'ai
554 réussi à faire venir sur des postes jules verne (.)
555 qui sont (.) censés favoriser euh l'internalisation
556 des profs et l'échange et cetera. °h alors les profs
557 américains ils vont en france ils sont payés avec leur
558 salaire américain et les français ils viennent à new
559 york ils sont payés avec leur salaire français et je
560 crois que l'académie de montpellier a dû leur donner
561 trois cents euros ou quatre cent euros de prime pour
562 l'installation °h vingt dieux ils tirent la=ils tirent
563 la tronche les profs après hein (-) au bout de au bout
564 d'un an euh ils sont à sec hein
- 565 {26:57} **I:** **ben ils p=oui parce que non mais c'est c'est sûr**
566 **[c'est**
- 567 {27:01} **AE:** [ils sont à sec et puis ils sont fatigués parce qu'ils
568 ont dû se loger comme ils pouvaient et ils mangent=se
569 nourrir comme ils pouvaient
- 570 {27:06} **I:** **ils sont loin euh ((rires))**
- 571 {27:08} **AE:** ((rires))
- 572 {27:11} **I:** **oui donc on en a un peu on a un peu parlé c'était les**
573 **débuts de École B donc heu ouais la situation de**
574 **l'école à l'époque? et ce que le site a apporté à**
575 **l'école et au quartier parce qu'on tout le monde dit**
576 **que le site bilingue a ÉNORMément changé la [structure**
- 577 {27:24} **AE:** [ouais
- 578 {27:24} **I:** **du quartier aussi**
- 579 {27:25} **AE:** hm_hm oui oui euh l'immobilier surtout
- 580 {27:27} **I:** **ouais**
- 581 {27:27} **AE:** j'en parlais à cette avocate là un moment °h: et
582 l'investisseur qui a qui a pu prédire et main'ant
583 d'ailleurs il faut réfléchir comme ça c'est bien
584 d'investir dans l'immobilier quand on sait qu'un
585 programme bilingue va [s'installer
- 586 {27:44} **I:** **<<riant> [s'installer>**
- 587 {27:45} **AE:** ((rires)) [...]
- 588 {28:05} **I:** **((rires)) euh on m'a dit en fait qu'au début du projet**
589 **les à École B vous avez essayé ou ils ont essayé de**
590 **d'ouvrir vraiment à TOUS les francoPHones et et ça n'a**
591 **pas trop marché c'est majoritairement des français ou**
592 **est-ce que [c'est vrai ou est-ce que c'est pas vrai?**
- 593 {28:23} **AE:** [ouais (-) ben c'est juste qu'if=dans le
594 quartier de [caroll garden
- 595 {28:27} **I:** **[c'est à cause de c'était trop loin**
- 596 {28:28} **AE:** c'est middle class et c'est français quoi après
- 597 {28:32} **I:** **maint'nant ouais mais au départ aussi?**
- 598 {28:33} **AE:** oui c'est un quartier oui oui <<acc>ouais ouais ouais
599 ça a toujours été> depuis le début (-) deux mille (-)

600 c'est: c'est un quartier français à peu près

601 {28:44} I: ok

602 {28:44} AE: avant c'était un quartier italien

603 {28:47} I: hm hm °h et euh comment est-ce que vous comment les
604 éCOles sont sont choisies parce que là par exemple
605 pourquoi École H c=et le début de H=en fait à chaque
606 fois c'est DES parents qui viennent d'accord c'est
607 vraiment c'est comme en france alors c'était pour euh
608 en alsace c'était au début [la même chose

609 {29:03} AE: [ah ouais

610 {29:03} I: c'était vraiment à l'initiative des parents

611 {29:05} AE: c'est vrai?

612 {29:05} I: ouais ouais

613 {29:06} AE: ah: c'est bien!(XX)

614 {29:07} I: et ils ont en fait ils ont ouvert ils sont allés voir
615 c'était au début une association PRIVÉE a b c m

616 {29:12} AE: hm hm

617 {29:12} I: et euh donc pend=et puis ils ont vu que ça marchait et
618 en fait le gouvernement a [...] a voulu ouvrir aussi
619 quelque chose de: puBLIC pour faire le pendant parce
620 que c'était le privé qui ouvrait ces classes a b c m=

621 {29:25} AE: =ah c'était le privé?

622 {29:27} I: c'était le privé

623 {29:27} AE: [sous l'initiative des parents]

624 {29:28} I: [ça a commencé par eux] [...]

625 {29:44} AE: c'est intéressant je savais pas tout ça ça m'intéresse
626 beaucoup parce que j'arrête pas de dire que ça se
627 passera jamais en france mais en fait ça s'est déJA
628 passé en france (X)

629 {29:51} I: ben on peut oui parce que moi j'étais vraiment au
630 début quoi

631 {29:55} AE: hm hm

632 {29:55} I: donc on peut on peut en discuter y'a [aucun

633 {29:56} AE: [oui

634 {29:56} I: =MAIS c'est c'est vraiment très intéressant parce que
635 même dans votre discussion euh: l'autre fois à la
636 réunion c'est mot à mot c'qu'on a eu nous il y a vingt
637 ans ben c'était tout vot=le discours [c'était ben

638 {30:06} AE: [hm hm ouais ça

639 {30:06} I: c'était PAreil aux parents ben restEZ euh engagez=euh
640 c'est un contrat moral on peut [pas vous forcer

641 {30:11} AE: [c'est ça

642 {30:11} I: à rester

643 {30:12} AE: [committment]

- 644 {30:12} I: [mais et] et et c'est exActement ce qui s'est passé
645 chez nous
- 646 {30:15} AE: hm_hm
- 647 {30:15} I: c'est euh et c'est vraiment intéressant c'est
- 648 {30:18} AE: hm_hm
- 649 {30:18} I: y'aurait des choses euh
- 650 {30:20} AE: c'est intéressant d'avoir de dire ce qui s'est passé
651 au début pourquoi ça mar=mais ça marche toujours [non?
- 652 {30:24} I: [bien
653 sûr
- 654 {30:25} AE: oui oui c'est ça et là il y a combien d'écoles en en
655 alsace?

((Discussion sur la situation de l'enseignement bilingue en Alsace))

- 656 {35:08} AE: [mais c'est le cas aussi ici ouais ben oui mais tant
657 mieux mais dans ce cas il faudrait donc les multiplier
658 ces programmes et non pas
- 659 {35:13} I: hm
- 660 {35:13} AE: leur faire leur donner les moyens de continuer à à à
661 s'élargir à grandir après c'est une question de
662 trouver les enseignants c'est [toujours la même chose]
- 663 {35:20} I: [c'est c'est c'est les
664 enseignants] hein c'est comme ici
- 665 {35:22} AE: hm
- 666 {35:22} I: c'est pour ça moi j'avais l'impression de d'entendre
667 ce q=c'que parce [que le problème c'est au niveau des]
- 668 {35:25} AE: [°h oui mais y'a] ça y'a quand même
669 une solution euh y'a des solutions euh (-) finalement
670 simples hein créer les enseignants euh les mieux les
671 payer mieux les former °h avoir des filières euh qui
672 attirent les étudiants qui pourraient les leur donner
673 des bourses pour qu'ils deviennent enseignants je sais
674 pas y'a tout un tas encore une fois c'est lié à
675 l'argent mais
- 676 {35:45} I: ouais
- 677 {35:45} AE: tout un tas de solutions possibles
- 678 {35:49} I: à l'époque moi j'ai eu euh à l'OUverture des sites
679 bilingues moi j'ai eu une bourse
- 680 {35:51} AE: ouais
- 681 {35:51} I: de soixante mille francs à l'é=de soixante-dix mille
682 même à époque [donc c'était éNORme
- 683 {35:53} AE: [pour pour devenir enseignant?
- 684 {35:56} I: pour non pour la filière bilingue allemand [...]
- 685 {35:59} AE: mais c'était de l'argent français ou?
- 686 {36:00} I: oui oui c'était euh des bourses au bout d'un an elles
687 [ont été divisées par deux

- 688 {36:06} **AE:** [de_mais donc de de l'état français?
- 689 {36:06} **I:** **de l'état**
- 690 {36:08} **AE:** donc y'avait un
- 691 {36:08} **I:** **y'avait peut-être une bourse de la région? est-ce que**
692 **c'était de la région ça euh**
- 693 {36:11} **AE:** y'avait donc une d'accord un sout=un soutien du
694 gouvernement français dès le départ c=donc c'est pas
695 totalement euh (-) [enfin c'est à peu près
- 696 {36:19} **I:** **[mais pour langue régionale**
- 697 {36:22} **AE:** pour langue régionale
- 698 {36:22} **I:** **c'est c'est vraiment sur le programme langue régionale**
- 699 {36:23} **AE:** hm d'accord
- 700 {36:25} **I:** **donc c'est c'est partout en france le même euh**
- 701 {36:26} **AE:** hm_hm
- 702 {36:28} **I:** **avec le breton avec le corse**
- 703 {36:29} **AE:** d'accord
- 704 {36:29} **I:** **y'a des aides aussi et maintenant le bon les bourses**
705 **elles sont ça très vite elles ont diminué divisé mais**
706 **euh mais c mais le gouvernement c'est et et la région**
707 **(.) y'a vraiment une implication de la région**
- 708 {36:41} **AE:** d'accord
- 709 {36:41} **I:** **y'a un un accord je vous montrerai entre région état**
710 **donc**
- 711 {36:46} **AE:** hm
- 712 {36:46} **I:** **donc ils ont un ils ont de l'argent spécifique**
- 713 {36:48} **AE:** hm_hm
- 714 {36:48} **I:** **de l'état pour la région alsace**
- 715 {36:51} **AE:** d'accord
- 716 {36:52} **I:** **°h euh:: donc École H c'était euh c'était des parents**
717 **d'élèves**
- 718 {36:58} **AE:** [c'est deux deux deux mamans]
- 719 {36:59} **I:** **[vous vous êtes] École H non c'est même pas vous**
720 **c'est les mamans qui ont présenté**
- 721 {37:02} **AE:** euh:: oui oui euh
- 722 {37:04} **I:** **qui sont venues vous voir [...]**
- 723 {37:10} **AE:** on a passé déjà deux ans à on s'est cassé les dents
724 sur une école de williamsburg °h qui a vu euh trois
725 directeurs d'école euh défiler
- 726 {37:25} **I:** **hm**
- 727 {37:25} **AE:** donc on est tombé dans ce truc là et: finalement ça
728 n'a pas marché °h donc on était bien désolés après
729 deux ans de travail et puis en quelques semaines on a
730 réussi à avoir un rendez-vous avec la directrice LES

- 731 directrices les trois dames de **École H** et puis euh
 732 elles ont dit oui et donc ça s'est fait c'est assez
 733 rigolo parfois la vie mais
- 734 {37:47} **I: donc DEUX ans [sur un programme et deux semaines]**
- 735 {37:49} **AE:** [sur un programme sur à se casser la
 736 tête] et deux semaines d'un autre ouais mais c'est
 737 comme ça ici c'est et euh donc euh: et ça c'était fait
 738 euh genre en avril pour septembre sur quelques mois de
 739 temps [quoi]
- 740 {38:00} **I: [incroyable]**
- 741 {38:03} **AE:** et voilà
- 742 {38:03} **I: donc après c'est [la::**
- 743 {38:05} **AE:** [il faut y croire
- 744 {38:05} **I: la demande se fait comment donc euh la directrice dit**
 745 **oui et c'est elle qui démarche ou?**
- 746 {38:11} **AE:** °h euh donc ils peuvent euh l'école peut obtenir vingt
 747 mille dollars de: de la ville du département de
 748 l'éducation pour préparer son programme ensuite
 749 l'école doit trouver son prof ça c'est son budget hein
 750 de t'te façon c'est le salaire des
- 751 {38:25} **I: donc ça c'est L'École**
- 752 {38:26} **AE:** c'est l'école qui gère les salaires ouais qui gère le
 753 recrutement des enseignants °h donc on a trouvé un
 754 prof euh assez vite je crois de non au bout de
 755 quelques mois on a trouvé un prof mais pendant
 756 c'temps-là et ben on la liste des parents qu'on avait
 757 réussi à: créer sur les deux dernières années et ben
 758 on leur a dit inscrivez-vous inscrivez-vous inscrivez-
 759 vous et du coup on avait vingt-quatre vingt-quatre
 760 parents euh en septembre dans la classe voilà vingt-
 761 quatre enfants dans la classe et un prof c'est comme
 762 ça que ça comm=qu'ça s'est commencé et moi chuis
 763 arrivé avec mes bouquins: j'ai acheté des bouquins et
 764 l'école a acheté des bouquins °h puis voilà (-) c'est
 765 tout
- 766 {39:08} **I: hm_hm**
- 767 {39:08} **AE:** [...] dans le queens c'était deux mamans: [...]
- 768 {39:37} **I: la politique ouais est-ce que qu'elles sont les**
 769 **associations de parents ou autre qui sont impliquées**
 770 **dans les sites bilingues? donc vous avez des**
 771 **associations ou?**
- 772 {39:46} **AE:** °h oui y'en a une qui était qui est toujours acTive
 773 qui l'a été beaucoup au au début c'est éducation
 774 française à new york efni et tout est parti un peu
 775 d'ce groupe euh (-) que j'ai rencontré pour la
 776 première fois je crois en deux mille cinq et: (-) ils
 777 voulaient au début c't'un groupe de français et et ils
 778 voulaient au début créer un lycée (-) français public
 779 à new york. ça c'était l'idée de démarrage et puis
 780 après euh ils se sont tournés vers les programmes

- 781 l'après-midi du soutien en français pour tous ces
782 enfants qui étaient dans les écoles publiques. (.)
783 puis finalement euh p'tit à p'tit çççça s'est
784 transformé en dual language donc l'f efni faisait des
785 associa=ben faisait des des réunions de PArnts
786 c'était et c'est c'que je fais maint'nant. ils le font
787 plus malheureusement ils devraient si je leur dis de
788 de continuer à faire ce travail-là c'est parce que
789 c'est ces réunions-là qui déclenchent tout le temps
790 tout l'temps tout l'temps les [meilleurs programmes
- 791 {40:50} **I:** **[bien sûr**
- 792 {40:52} **AE:** °h et euh par contre ils se sont embarqués dans les
793 after school et ça c'est un vrai boubier (.)
794 l'organisation la GESTion de de cours l'après-midi
795 donc avant ils avaient jusq=jusquà DIX sites où
796 l'après-midi les enfants
- 797 {41:08} **I:** **ils proposaient**
- 798 {41:08} **AE:** plusieurs écoles venaient suivre un soutien en
799 français (-) main'ant ils sont à quatre ou cinq sites
800 et ils ont un MAL de chien à tenir ces c'est ce sont
801 des volontaires qui qui gèrent euh l'inscription des
802 enfants la les sites et le paiement des profs le
803 recrutement des profs bref ça c'est c'est très lourd à
804 à gérer pour une PEtite association (-) euh: mais
805 voilà ça ça ça ça a été déclencheur c'est une
806 association qui a VRAIment permis de (-) de lancer de
807 lancer cette révolution
- 808 {41:46} **I:** **hm_hm**
- 809 {41:46} **AE:** vraiment clairement les parents et l'association de
810 parents. °h et une autre association qui s'est bon
811 cette cette association s'est un petit peu scindée à
812 une époque donc y'a tous ceux qui voulaient faire de
813 l'after school y'a tous ceux qui voulaient faire des
814 classes bilingues et y'a ceux qui voulaient faire un
815 lycée et y'a ceux qui voulaient aussi une école. alors
816 ceux qui voulaient faire un lycée sont partis créer
817 l'école à charte de harlem chais pas [si vous voulez
818 le (X)]
- 819 {42:08} **I:** **[charter euh]**
- 820 **j'en ai entendu parler oui**
- 821 {42:12} **AE:** euh: bon ben voilà ça c'est (-) c'est un p'tit peu ça
822 s'est éparpillé mais mais c'est c'est le fruit de
823 cccce ce groupe iNItial original euh originel est
824 aujourd'hui très clairement voilà quoi c'est c'est
825 c'est ce réseau d'écoles y'en a huit (-)
- 826 {42:34} **I:** **hm_hm °h et sur le plan pédagogique y'a une tradition**
827 **et un savoir-faire donc qui a fait ses preuves euh**
828 **avec les: dual language t w i en espagnol donc il y a**
829 **beaucoup de choses è=quels sont vos liens avec eux?**
830 **Est-ce qu'il y a eu un tr=un travail en commun avec**
831 **[eux?**
- 832 {42:50} **AE:** [non y'a

- 833 {42:53} I: **[en amont?**
- 834 {42:53} AE: aucun aucun lien avec eux (.) [...] y'en a quatre cent
835 quatre cent cinquante à new york (-) ils sont
836 organisés en deux groupes les les dual language et les
837 transitional bilingual [program]
- 838 {43:07} I: **[oui]**
- 839 {43:07} AE: et euh mais cc'est une masse éNORme comparée à à à
840 notre groupe donc euh (-) on n'a pas on n'a pas on
841 s'côtoie pas en fait on (-) parfois un programme euh
842 français se est à côté d'un programme espagnol c'est
843 le cas à **[école S**
- 844 {43:27} I: **[école S oui c'est toujours**
- 845 {43:29} AE: c'est rarement le cas hein mais sinon <<rall>on se
846 côtoie> on se croise dans les conférences des choses
847 comme ça c'est tout (-)

((Discussion sur les sites d'immersion réciproque espagnol-anglais et sur les cours que j'ai suivis à l'université à New York (CUNY)))

- 848 AE: [...] je voudrais que l'information circule parce que
849 °h on a cette bourse euh on a huit bourses de cinq
850 mille dollars pour (-) le premier novembre (-) on va
851 accepter des (-) candidatures en retard mais mais je
852 voudrais pas que
- 853 {46:53} I: **le problème c'est que moi ce du coup c'est les mais**
854 **mais je vais demander aux profs [[...] bien sûr]**
- 855 {46:57} AE: [je peux vous envoyer
856 par email] ça circule ça se fait euh
- 857 {47:00} I: **mais par contre en français du coup les ben les**
858 **étudiants moi je les connais pas ((claquement de**
859 **langue)) [mais euh sur]**
- 860 {47:06} AE: [mais] si ça se trouve y'en a un qui parle
861 très bien français et qui pourrait très bien se dire
862 ben pourquoi pas-
- 863 {47:12} I: **ah ben pourquoi pas mais c'est vrai' oui oui mais oui**
864 **parce que là ceux que je vois moi ils sont TOUS avec**
865 **un programme espagnol**
- 866 {47:16} AE: parce que c'est purement incitatif hein moi c'est la
867 bourse

((Discussion sur la possibilité de réunir les enseignants de toutes les écoles du programme français-anglais))

- 868 {48:22} AE: ouais °h j'ai essayé à plusieurs reprises autant au
869 niveau institutionnel que même entre les écoles quoi
870 hein et °h et là j'en suis arrivé à me dire que le
871 seul moyen pour que ne serait-ce que les (-) sept
872 écoles di l pi ((DLP)) chuis pas j'exclue la charter
873 school parce que les charters sont pas acceptées par
874 les écoles publiques mais pour faire travailler
875 ensemble les professeurs des sept écoles [publiques
- 876 {48:48} I: **[ben ça**
877 **c'était ma voilà**

878 {48:49} **AE:** il faut que je j'organise des événements ici [à
879 l'ambassade

((Discussion sur la durée de l'entretien, car l'Attaché doit partir))

880 {49:55} **I:** tous les mercredis on se rencontrait ou tous les
881 quinze jours on on é=on avait un groupe de travail
882 mais on est resté soudé les anciens on on on st=on
883 s't'éléphone encore maintenant on travaillait ensemble
884 on partageait TOUT

885 {50:06} **AE:** bien sûr [...]

886 {50:23} **AE:** =mais ils pourraient y aller et le truc c'est qu'il
887 faut qu'ils se fassent remplacer

888 {50:28} **I:** ouais voilà [comment on peut faire]

889 {50:28} **AE:** [une journée déjà] c'est un autre truc
890 aussi c'est que qu'on les autorise à quitter leur

891 {50:33} **I:** hm

892 {50:33} **AE:** leur école plus plus régulièrement

893 {50:37} **I:** parce que ça c'est euh c'est vraiment c'est dommage
894 ils sont

895 {50:43} **AE:** ouais trop isolés c'est ça?

896 {50:44} **I:** oui

897 {50:44} **AE:** hm

((Je lui donne des documents, des articles, des informations sur l'enseignement bilingue en Alsace))

1.1.2 Annexe 2 : créatrice du site NY

((Entretien avec la créatrice du site, chez elle ; le 09/11/2013 ; enregistrement N°812_0116 ; durée : 1 heure 32 minutes et 22 secondes ; nom anonymisé : Elisabeth Chalier ; I = Interviewer, C = Créatrice))

((J'explique mon projet))

- 1 I: #00:00:09-3# ((début réel)) alors est-ce que tu peux déjà alors
2 me dire euh ton parcours euh universitaire s'il te plaît?
- 3 C: alors euh j'ai fait euh mon bachelor c'est ma licence à mcgill
4 ((McGill)) à montréal en sciences politiques économie et
5 ensuite j'ai fait euh un programme en ligne avec euh u ci l a
6 ((University of California, Los Angeles UCLA)) euh en ang=en
7 dans l'enseignement de l'anglais langue seconde et: après j'ai
8 fait euh je suis allée à columbia et j'ai fait mon °h master
9 en: euh en éducation bilingue en enseignement bilingue. à
10 teachers' college #00:00:52-7#
- 11 I: et: et euh donc tu: et tu disais tu as fait à columbia?
- 12 C: oui avec euh avec ofelia: (.) garcía #00:01:06-4#
- 13 I: quand elle était à columbia #00:01:06-5#
- 14 C: quand elle était à columbia ouais je crois que c'était l'avant-
15 dernière année où était à columbia? #00:01:12-0#
- 16 I: hm_hm #00:01:12-0#
- 17 C: c'était notre dernière année #00:01:13-8#
- 18 I: °h et euh: donc moi ce que j'aurais voulu savoir c'est euh
19 comment tu es arrivée parce que c'est toi qui a monté le
20 programme? #00:01:22-1#
- 21 C: hm_hm #00:01:20-2#
- 22 I: alors est-ce que tu peux me parler du début #00:01:24-7#
- 23 C: alors le début du programme °h au tout début moi je n'étais pas
24 impliquée c'était euh avant tout les=euh ma directrice gladys
25 cohen et euh sa et puis des parents d'élèves et des parents
26 francophones et des parents anglophones qui étaient très
27 intéressés par le °h la possibilité d'avoir des cours de
28 français extra-scolaire après les cours. °h euh et donc ils ont
29 demandé est-ce qu'on pourrait avoir des cours de français à
30 l'école pour des francophones des anglophones °h après les
31 cours normaux et gladys a dit oui °h et puis euh ils ont dit
32 est-ce que peut-être un jour vous seriez ou=enfin ouverte à
33 l'idée d'ouvrir un programme avec une section bilingue °h et
34 elle a dit euh elle a dit oui pourquoi pas il faudrait trouver
35 le prof °h et il se trouvait qu'à ce moment-là euh les gens
36 avaient entendu parler de moi parce que j'avais rencontré des
37 parents d'élèves à une conférence sur le bilinguisme °h à
38 manhattan et donc ils m'ont contactée °h et honnêtement euh ils
39 m'ont un petit peu harcelée ((rires)) #00:02:38-7#
- 40 I: là toi tu avais terminé tes études à ce moment-là #00:02:39-5#
- 41 C: j'avais toujours pas terminé [mes études] #00:02:40-3#
- 42 I: [toujours pas] #00:02:41-2#

43 C: et euh je n'avais euh aucune intention d'aller à brooklyn parce
44 que je j'avais mis les pieds à brooklyn une seule fois avant °h
45 et j'étais euh brooklyn était pas ce que c'est maintenant
46 c'était un peu différent mais je connaissais pas le quartier de
47 caroll gardens où on voulait que j'aïlle. °h et donc j'ai dit
48 bon ben d'accord chuis allée un peu à reculons et puis je suis
49 allée quand même allée euh rencontrer gladys j'ai Adoré gladys
50 °h et je lui ai présenté ce que j'avais fait euh dans la thèse
51 euh pour ma maîtrise c'était un travail sur justement la
52 création d'un programme bilingue et euh donc j'avais euh
53 élaboré tout le programme de euh euh de grande section de
54 maternelle avec euh tout ce qu'on allait faire toutes les
55 unités en fonction de quoi et cetera et cetera °h et euh gladys
56 a dit bon ben c'est très bien puis elle m'a offert un: un job
57 on était maintenant au mois de mai fallait recruter les enfants
58 on a recruté donc on voulait une classe et une seule classe
59 parce que gladys ne voulait pas avoir euh deux classes donc euh
60 parce qu'elle voulait pas risquer que ça ne marche pas pour
61 elle c'était vraiment prendre un risque. et d'ailleurs c'est le
62 cas pour euh #00:03:51-4#

63 I: **toutes les écoles #00:03:51-4#**

64 C: toutes les écoles #00:03:51-3#

65 I: **ouais #00:03:52-1#**

66 C: °h donc elle a:: elle a commencé euh on a commencé avec vingt-
67 quatre élèves °h onze d'entre eux étaient francophones treize
68 étaient anglophones. °h pourquoi uniquement onze parce qu'il y
69 avait pas beaucoup de francophones à l'époque et les gens qui
70 disaient qu'ils étaient francophones les (.) enfants savaient
71 dire bonjour et ça s'arrêtait là °h ou même rien du tout °h
72 donc euh j'avais (.) euh au tout départ j'avais demandé à faire
73 une évaluation quand même des francophones parce que je savais
74 que dans des écoles à manhattan °h on faisait passer des
75 anglophones pour des hispanophones. °h et que du coup les
76 hi=classes se retrouvaient avec quatre-vingt pour cent
77 d'anglophones et vingt pour cent d'hispanophones °h et que
78 c'ét=ça devient très difficile à gérer un programme °h
79 d'immersion double dans ce cas-là parce que un programme
80 d'immersion double euh c'est plus double si euh quatre-vingt
81 pour cent de la population qui est d'une langue °h puis c'est
82 plus partiel si euh je peux j'arrive pas à enseigner en fait
83 dans la langue euh dans dans la langue cible °h donc on a
84 travaillé ensemble sur euh °h euh la l'élaboration d'un d'une
85 petite évaluation de langue #00:05:04-0# c'était très simple et
86 on a recruté onze francophones pour les anglophones c'était
87 différent °h 'ce qu'il y avait une telle demande y'avait
88 trente-six euh euh trente-six familles qui étaient intéressées
89 et donc on a fait une loterie °h et depuis ce moment-là euh
90 depuis toujours maintenant il y a une évaluation pour les
91 francophones une loterie pour les anglophones. voilà donc c'est
92 toujours comme ça °h mais il y une én=une chose qui a
93 énormément changé c'est qu'au départ on avait euh °h les
94 enfants avaient euh venaient de n'importe où littéralement on
95 avait des gens du queens de manhattan euh de partout dans
96 brooklyn et maintenant °h tous les enfants qui sont dans notre
97 programme qu'ils soient anglophones ou francophones viennent de

- 98 la zone de l'école. °h et donc ça ça a beaucoup beaucoup
 99 beaucoup changé le (.) quartier puisque notre not=la zone de
 100 l'école c'est cinquante pâtés de maisons °h euh c'est tout et
 101 euh c'est pas beaucoup puisque les pâtés de maisons à brooklyn
 102 sont assez petits et donc on se retrouve avec une concentration
 103 de français maintenant de familles françaises qui habitent à::
 104 euh à carroll gardens ((*claquement de langue*)) qui n'existait
 105 pas y'a sept ans quand j'ai commencé le programme. #00:06:16-7#
- 106 **I: donc tes premiers élèves sont en quelle classe actuellement?**
- 107 **C:** ils sont en sixième eux #00:06:20-4#
- 108 **I: et tu #00:06:20-7#**
- 109 **C:** dans un collège #00:06:21-5#
- 110 **I: tu as des nouvelles d'eux: tu sais #00:06:22-7#**
- 111 **C:** oui bien sûr je r=je vois leurs familles leurs parents: souvent:
 112 je vois les enfants ils viennent me voir je reçois des mails °h
 113 euh ouais ouais ouais très en contact puisque c=c'était comme
 114 je les appelais toujours mes bébés puisque c'était mes premiers
 115 et pis euh on a grandi ensemble puis je les ai vu grandir °h
 116 euh et puis euh c'était un groupe euh qui euh vraiment des
 117 pionniers comme les app=les appelle gladys °h mais c'est plus
 118 que des pionniers ce sont des enfants qui euh on leur a lancé
 119 un défi quand même assez énorme parce que eux ils devaient
 120 apprendre les deux langues mais ils étaient aussi face à des
 121 profs °h qui n'avaient pas encore construit le programme donc
 122 le programme était en train de se construire au fur et à mesure
 123 donc il n'était pas aussi stable qu'il ne l'est maintenant.
- 124 **I: dans votre école #00:07:12-8#**
- 125 **C:** dans notre école oui parce dans #00:07:14-0#
- 126 **I: hm #00:07:14-0#**
- 127 **C:** d'autres écoles il n'est c'est pas toujours très stable
- 128 **I: hm #00:07:16-1#**
- 129 **C:** ouais #00:07:17-1#
- 130 **I: °h et euh est-ce que tu sais s'il y a des combien d'enfants**
 131 **restent parce qu'il y a eu des déménagements ou je suppose**
 132 **comme nous #00:07:23-5#**
- 133 **C:** oui:: #00:07:23-5#
- 134 **I: en alsace [on est #00:07:25-4#**
- 135 **C:** [bien sûr] il y a des enfants qui partent qui euh
- 136 **I: hm #00:07:26-6#**
- 137 **C:** retournent euh au pays ou alors les parents on leur offre un
 138 poste ailleurs #00:07:30-8#
- 139 **I: hm #00:07:30-8#**
- 140 **C:** °h donc dans ce cas-là °h ces enfants-là vont euh (.) euh on en
 141 a perdu euh au total je dirais peut-être une douzaine
- 142 **I: hm_hm #00:07:41-8#**
- 143 **C:** mais on en a gagné peut-être une trentaine #00:07:43-7#

- 144 I: **chouette #00:07:44-0#**
- 145 C: donc ((rires)) #00:07:45-2#
- 146 I: **(xxx) compte fait ouais #00:07:45-3#**
- 147 C: en fait euh ça on a plus que compensé pour euh les
148 déménagements. #00:07:51-3#
- 149 I: **°h est-ce que tu pourrais me parler justement de ce programme
150 de grande section que tu avais monté toi #00:07:56-5#**
- 151 C: alors le programme de grande section au dé[part #00:07:57-7#
- 152 I: **[tu t'es servie] de de
153 quoi #00:07:59-8#**
- 154 C: alors je me suis servie de quoi je me suis servie de ce que je
155 savais sur la recherche de l'enseignement bilingue et sur ce
156 que j'avais vécu °h en tant que euh apprenante d'anglais aux
157 états-unis et aussi ce que j'avais vécu en tant qu'enfant
158 bilingue de retour en france dans un °h euh à l'école active
159 bilingue jeannine manuel à paris. donc j'ai utilisé tout ça: °h
160 pour créer un programme euh où il y a une enseignante donc euh
161 moi qui enseignait en français le matin en anglais l'après-midi
162 avec tout mon groupe hétérogène °h euh donc j'enseignais le
163 matin j'enseignais euh euh les routines du matin plus soit la
164 lecture soit l'écriture. et l'après-midi j'enseignais l'autre
165 partie donc si j'avais fait lecture le matin je faisais
166 l'écriture l'après-midi °h et euh le: euh ce que j'avais aussi
167 développé c'est que euh on sait d'après la recherche °h que (.)
168 d'abord vient la compréhension orale ensuite la: la pardon
169 l'expression #00:09:12-6#
- 170 I: **l'expression orale #00:09:12-6#**
- 171 C: orale et enfin euh la lecture et l'écriture #00:09:15-6#
- 172 I: **hm #00:09:15-6#**
- 173 C: et donc étant donné que mes élèves euh anglophones commençaient
174 le programme pour la première fois avec moi je pou=j'allais pas
175 leur demander de faire de l'écriture et de la lecture °h ce qui
176 était très différent du programme canadien et ce qu'on m'a
177 beaucoup reproché pendant longtemps mais ce que les gens ne
178 comprenaient pas c'est que au canada en immersion totale °h
179 d'abord ce sont ne sont que des anglophones °h numéro un et
180 deux ils ont été en immersion TRÈS précoce c'est-à-dire (.) eux
181 ils apprennent d'abord °h à parler pendant deux ans avant même
182 d'apprendre à lire °h et ça mes enfants ils n'auraient pas eu
183 puisque aux états-unis surtout à new york on apprend à lire en
184 grande section °h donc je pouvais pas leur faire ça donc j'ai
185 fait euh lecture en français pour les francophones lecture en
186 anglais pour les anglophones et j'ai décidé que ça allait durer
187 deux ans °h et que ensuite ils allaient apprendre à lire dans
188 la langue seconde °h donc euh #00:10:09-8# ça euh ce système de
189 bilittératie séquentielle ça a permis en fait aux anglophones
190 d'acquérir assez d'aisance à l'oral pour commencer à enseigner
191 dans la à=à apprendre euh à lire en français °h euh au c e un
192 ((CE1)). °h et avant ça ils sont en grande section et au c p
193 ((CP)) ils apprennent vraiment que dans qu'en anglais et les
194 français=les francophones qu'en français. mais il y a une chose
195 y'a certaines choses qu'on appelle nous on appelle ça des

196 composantes parce qu'on utilise un programme de littérature qui
 197 s'appelle un programme de littérature équilibrée donc on a °h
 198 plusieurs composantes qui se répètent dans les deux langues la
 199 lecture à haute voix elle est en français et en anglais °h
 200 pratiquement tous les jours on a aussi euh la l'enseignement de
 201 la phonétique qui est dans les deux langues °h euh tous les
 202 jours on a euh souvent l'enseignement de ce qu'on appelle la
 203 lecture partagée dans les deux langues l'écriture partagée dans
 204 les deux langues °h donc tout ce qui vraiment restait
 205 uniquement en français uniquement en anglais pour les enfants
 206 c'était °h l'écriture indépendante et la lecture indépendante.
 207 ce qu'ils devaient faire eux-mêmes sans aucun échafaudage de la
 208 part des profs °h ça c'était dans leur langue dominante. on a
 209 appris très rapidement bien sûr que nos francophones leur
 210 langue dominante pouvait être l'anglais hein ((*rires*)) ils
 211 étaient très souvent bilingues °h voire même plus euh ils
 212 parlaient plus couramment l'anglais que le français. donc euh
 213 on a °h au fur et à mesure changé un petit peu le programme
 214 pour les euh pour compenser pour les francophones mais pour les
 215 anglophones c'est resté plus ou moins la même chose °h
 216 #00:11:52-4# et euh ça marche (.) bien pour les anglophones °h
 217 là on a encore euh je dirais des °h des p'tits
 218 perfectionnements à faire c'est euh par rapport à
 219 l'enseignement de la phonétique pour les anglophones quand ils
 220 REcommencent à quand ils apprennent à lire en français il faut
 221 vraiment qu'on <<len>recommence> la phonétique à partir de zéro
 222 et qu'on renforce de plus en plus fort °h pour que mais qu=de
 223 manière=de manière accélérée pour qu'ils #00:12:21-5# ils
 224 rattrapent °h et euh pour les francophones les p'tites
 225 ((*claquement de langue*)) on a fait en fait ben c'est comme euh
 226 °h c'est comme un suivi très personnalisé des francophones pour
 227 vraiment regarder quel est leur développement
 228 linguistique °h parce qu'un enfant peut entrer beaucoup
 229 plus dominant en français=en anglais qu'en français °h mais au
 230 bout de deux ans ben en fait on sent=on ne sent plus la
 231 différence mais dans certains cas c'est pas le cas on voit
 232 vraiment des enfants qui peuvent °h encore avoir des
 233 difficultés à s'exprimer en français et à ce moment-là °h on
 234 leur permet de faire une transition plutôt vers l'anglais et de
 235 reprendre avec le français un petit peu plus tard pour que ils
 236 travaillent vraiment dans leur langue leur langue #00:13:07-6#

237 I: **hm_hm #00:13:07-6#**

238 C: la plus forte °h et pas: euh pas seulement la langue dans
 239 laquelle ils ont été acceptés dans le programme. °h parce que
 240 ça c'était #00:13:14-5#

241 I: **hm #00:13:14-5#**

242 C: un peu contraignant. #00:13:15-8#

243 I: **°h mais en fait tu as été très libre (.) de de #00:13:19-1#**

244 C: j'ai pu faire tout ce que je voulais mais c'était une des
 245 conditions pour euh #00:13:22-5#

246 I: **c'est toi qui a posé cette condition pour venir #00:13:23-6#**

247 C: oui pour venir c'était ma condition. parce que °h démarrer un
 248 programme °h dans le système public à new york j'avais vu et

- 249 des réussites et des euh échecs to=totaux et j'ai=je n'étais
 250 pas prête à euh signer mon nom sur euh un un un projet qui
 251 allait vraiment ne pas réussir et l'ayant vécu °h petite
 252 sachant ce que le bilinguisme va apporter à des enfants mais ce
 253 qu'il peut aussi empêcher de faire si les=si c'est MAL fait °h
 254 euh je ne voulais pas que ça soit MAL (.) euh mal construit et
 255 euh gladys a été d'une flexibilité totale °h on n'a pas la même
 256 flexibilité maintenant parce que maintenant on a D'autres
 257 contraintes qui n'étaient pas imposées euh au départ des
 258 contraintes par rapport au programme des contraintes par
 259 rapport °h à notre administration actuelle et cetera mais à
 260 l'époque on p=j'avais vraiment carte blanche. #00:14:22-9#
- 261 **I: mais dès le départ vous aviez pas le teacher college vous avez**
 262 **pas les livres nivelés tout ça? #00:14:26-6#**
- 263 **C:** °h si ça #00:14:28-0#
- 264 **I: déjà #00:14:28-0#**
- 265 **C:** on l'avait mais je le voulais parce que ça je savais que ça
 266 marchait pourquoi parce que je sa=c'est utilisé au canada puis
 267 au canada ils sont °h numéro deux mondial en littérature °h
 268 comparé à la france ou les états-unis qui sont très très loin
 269 derrière et donc je ne voulais surtout pas m'éloigner de
 270 teachers college euh qui euh utilisait euh les livres nivelés
 271 je voulais employer ce qui avait °h de Mieux surtout si on
 272 savait que ça marchait ailleurs #00:14:54-6#
- 273 **I: bien sûr °h et c'est toi qui a: monté au début parce que**
 274 **y'ava=les livres comment vous=vous saviez ah non au canada ils**
 275 **étaient déjà=y'avait un=au canada francophone y'avait une liste**
 276 **de livres déjà °h [nivelés?] °h ou toi tu as fait ça aussi**
- 277 **C:** [y'avait] alors il n'y avait pas de liste
 278 nivelée mais il y avait des livres qui existaient et qui
 279 étaient traduits de l'anglais qui étaient nivelés depuis °h
 280 qu'on a commencé le programme maintenant y'a de plus en plus de
 281 livres français qui sont nivelés aussi mais j'ai dû créer un
 282 site web où j'ai nivelé répertorié environ six mille titres °h
 283 euh nivelés de a à z #00:15:28-4#
- 284 **I: donc ça c'est toi qui a fait #00:15:28-9#**
- 285 **C:** ouais #00:15:30-1#
- 286 **I: ça tu pourras me donner l'adresse #00:15:29-4#**
- 287 **C:** ouais #00:15:32-5#
- 288 **I: ouais parce que ça ça on m'a pas dit #00:15:34-0#**
- 289 **C:** niveauxdelecture.com ((*claquement de langue*)) #00:15:35-2#
- 290 **I: génial #00:15:35-2#**
- 291 **C:** et donc euh j'ai euh j'ai nivelé tout ça à partir de=parce qu'en
 292 fait les éditeurs avaient °h leur ils avaient niVÉlé leurs
 293 livres mais en gardant le même système qui était employé en
 294 anglais bien sûr °h un mot en anglais parfois aboutit à trois
 295 mots en français dans le même texte et des expressions qui sont
 296 très simples en anglais ne sont pas forcément utilisées
 297 communément en français donc ça changeait un petit peu la
 298 dynamique euh du texte et donc j'ai dû rectifier le tir parfois

- 299 °h mais euh ce système-là au tout départ quand j'ai commencé je
 300 savais que je pouvais trouver des ressources c'était
 301 extrêmement couteux nous n'avions pas les moyens °h et euh j'ai
 302 commencé avec dans ma salle de classe avec environ vingt-quatre
 303 livres que j'avais ramené moi-même et il n'y avait rien
 304 d'autre. °h petit-à-petit les parents: l'amba[ssade: #00:16:27-
 305 2#
- 306 I: [j'allais dire vous
 307 vous êtes fait un p=aider un peu par l'ambassade mais pas au
 308 début #00:16:31-3#
- 309 C: euh pas au tout début #00:16:32-2#
- 310 I: maintenant oui #00:16:32-6#
- 311 C: ouais c'était vers le mois de novembre mois de décembre ils ont
 312 commencé à m'aider °h mes parents de ma famille: m'ont aidée à
 313 ramener des ressources aux états-unis pour euh m'aider °h mais
 314 euh au départ et l'école et l'ambassade quand même: euh ils
 315 étaient un p'tit peu euh (.) ils regardaient ça en retrait
- 316 I: donc toi au début tu n'as pas été euh #00:16:59-3#
- 317 C: aidée ni (sée) #00:16:59-6#
- 318 I: mise en place par [l'attaché de l'ambassade] 'fin ou il a
 319 ouvert les sites maintenant là il est très présent [parce que
 320 normalement #00:17:05-9#
- 321 C: [ah il était
 322 pas aussi présent] lui il m'a il voulait que j'aille à brooklyn
 323 donc il m'a contactée pour ça mais par rapport au financement
 324 euh il n'y avait rien au départ mais pourquoi il n'y avait rien
 325 parce que les classes bilingues n'écou=n'existaient pas
- 326 I: hm hm #00:17:17-4#
- 327 C: donc y'avait même pas une ligne dans son budget (.) pour livres
 328 en français pour des petits euh c'était des livres en français
 329 pour les universités des livres en français pour les collèges
 330 pour les lycées y'avait des programmes extra euh extrascolaires
 331 mais il y avait rien qui était vraiment dans le cadre scolaire
 332 °h et donc euh il n'avait pas vraiment les moyens. °h mais la
 333 chose la plus importante en fait c'est que plus tard on a
 334 bénéficié surtout euh de l'appui de la ville de new york (.)
 335 ((*claquement de langue*)) qui nous a versé environ vingt mille
 336 dollars par an pour euh agrandir nos bibliothèques de classe
- 337 I: °h après avoir vu les résultats de l'école ou? #00:17:57-0#
 338 #00:17:56-6#
- 339 C: après avoir vu les résultats de l'école mais en fait on est
 340 arrivé trop tard pour avoir ce qu'ils appellent un
 341 implementation grant c'est une subvention initiale °h qui nous
 342 aurait permis de de de TOut organiser au départ. TOUs les
 343 programmes qui sont créés maintenant °h ont des euh euh
- 344 I: des fonds [quoi au départ #00:18:14-0#
- 345 C: [des implementation] grants ou de planning grants des
 346 fonds euh au départ qu'on n'a jamais eu °h et donc on a: on=ça
 347 a été très difficile la première année mais les résultats à la
 348 fin de l'année ben ils étaient absolument exceptionnels les

- 349 enfants ont vraiment très bien réussi °h ils avaient atteint
 350 des niveaux de lecture qui était BIEN au-delà des niveaux de
 351 lecture euh attendus °h pour le niveau grande section et donc
 352 euh (.) soudain on s'est vus euh à avoir à étendre le programme
 353 °h euh et à passer non seulement au c p ((CP)) mais maintenant
 354 DOUbler les classes donc on=on s'est retrouvé avec deux classes
 355 de grande section et DEUX classes de c p ((CP)) cent élèves au
 356 total quatre profs. #00:18:55-8# ((claquement de langue)) °h
 357 euh: ça a été enfin c'était vraiment le signe de la réussite
 358 pis on l'a fait à ce moment-là parce que si on ne l'avait pas
 359 fait à ce moment-là on aurait jamais pu le faire plus tard. on
 360 n'avait pas les °h on n'avait pas le nombre de SALles
 361 physiquement dans le bâtiment pour tenir le programme bilingue
 362 si on le faisait même un an plus tard. il fallait qu'on le
 363 fasse cette année-là ou sinon c'était toujours une seule classe
 364 par an et ça=c'était la fin du c'était le le maximum qu'on
 365 pouvait faire °h donc on a deux classes maintenant à chaque
 366 niveau qui ont augmenté euh petit à petit mais quand on a on
 367 est arrivé à la fin °h du c p ((CP)) on s'est aperçu que ben
 368 i=il était en effet très difficile de recruter des profs euh
 369 bilingues °h et euh on avait eu tellement de mal là pour le c p
 370 ((CP)) que pour le c e un ((CE1)) il fallait qu'on trouve une
 371 alternative mais s'ajoutait à cela le fait que °h bah si on
 372 recrutait euh une personne qui parlait français et puis peut-
 373 être on pourrait avoir quelqu'un °h du personnel enseignant
 374 dans notre établissement qui serait intéressan=intéressé de
 375 prendre la portion en anglais ((langue)) et là on irait dans un
 376 modèle °h euh biNÔme mais séparé où on est vraiment dans deux
 377 salles différentes. #00:20:15-6# °h malheureusement nos profs
 378 ou enfin j'imagine qui sont un p'tit peu plus euh euh il
 379 savr=ils savaient ce qui allait les attendre °h nos profs dans
 380 le système monolingue anglais n'ont pas voulu intégrer euh le
 381 côté anglophone parce que c'était ça représentait une montagne
 382 de travail absolument gigantesque #00:20:37-8#
- 383 I: <<pp>je connais> #00:20:37-6#
- 384 C: °h donc euh on n'a jamais eu de candidat qui s'est proposé au
 385 poste °h et on a toujours opéré avec des gens qu'on a dû
 386 recruter de l'extérieur donc on s'est TOUjours on a toujours
 387 été obligé de recruter de l'extérieur °h mais on a recruté des
 388 gens qui parlaient anglais (.) pour une salle et puis des gens
 389 qui parlaient français pour une autre salle °h ce qui fait que
 390 les enfants au niveau c e l et au-dessus euh (.) passent d'une
 391 classe à l'autre donc un jour dans une classe un jour dans
 392 l'autre classe ça fait que à la fin de l'année °h s'ils ont
 393 cent quatre-vingt jours d'école ils en ont quatre-vingt-dix en
 394 français quatre-vingt-dix en anglais #00:21:13-8#
- 395 I: c'est ce qui se fait chez nous en alsace #00:21:15-7#
- 396 C: voilà °h alors ça ce modèle-là °h c'est très bien mais ça fait
 397 qu'on a une MONTagne de travail absolument gigantesque parce
 398 qu'au lieu d'avoir (.) vingt-quatre à trente élèves euh pour à
 399 noter à évaluer et cetera on en a quarante-huit à soixante
- 400 I: c'est pour ça qu'au bout de quinze ans j'ai demandé à avoir ma
 401 classe #00:21:34-3#
- 402 C: voilà voilà et on a aimerait BIEN retourner au système des

- 403 classes #00:21:38-5#
- 404 I: **hm #00:21:39-8#**
- 405 C: euh ce qu'on appelle en anglais self-contained où on est
406 vraiment dans une salle inclusive avec une prof qui enseigne
407 dans les deux langues °h mais c'est tellement difficile de
408 trouver quelqu'un qui est complètement bilingue que je ne pense
409 pas que ça sera faisable pendant encore au moins trois ans
410 voire même cinq ans #00:21:57-4#
- 411 I: **mais du coup ç'n'a=c'était pas imposé c'est pas un modèle que**
412 **vous avez pris de la ville parce que moi on #00:22:02-7#**
- 413 C: non #00:22:02-7#
- 414 I: **on m'a dit que ben j'ai j'ai j'ai j'avais demandé pourquoi euh:**
415 **jusqu'à donc euh: pourq=first grade vous aviez des deu=euh une**
416 **enseignante et après deux enseignants est-ce que c'était on m'a**
417 **dit c'est un modèle qui était imposé donc pas du tout**
- 418 C: ah non non non #00:22:18-5#
- 419 I: **c'est vous c'est toi qui avais choisi euh non c'est [c'était**
420 **par (XXX) #00:22:21-0#**
- 421 C: [c'était
422 gladys gladys à=à l'époque bill et moi on s'était on en avait
423 discuté °h et on avait discuté ben que c'était le seul moyen de
424 réussir à grandir le programme de manière durable °h puisque si
425 on essayait chaque année de recruter deux profs on n'allait
426 jamais s'en sortir. #00:22:43-5#
- 427 I: **°h et donc c'est pas ce qui se fait obligatoirement dans toutes**
428 **les: dans tous les sites bilingues euh français #00:22:48-7#**
- 429 C: non dans les sites bilingues français alors là y'a (.) TOUs les
430 types possibles il y a des euh des modèles euh inclusifs comme
431 le nôtre dès la grande section comme à **école S** et qui continue
432 comme ça à **école S** jusqu'au c m deux ((CM2)) #00:23:06-9#
- 433 I: **mais là ils n'ont à chaque fois qu'un enseignant #00:23:09-1#**
- 434 C: un seul ils ont °h un enseignant qui enseigne dans les deux
435 langues #00:23:12-1#
- 436 I: **jusqu'au c m deux ((CM2)) #00:23:12-1#**
- 437 C: jusqu'au c m deux ((CM2)) #00:23:13-9#
- 438 I: **mais ils ont une assi=moi j'y étais la semaine dernière**
- 439 C: ils ont une assistante #00:23:16-4#
- 440 I: **ils ont une assistante #00:23:17-1#**
- 441 C: ouais nous on n'a pas d'assistante une grosse différence
- 442 I: **ça j'ai vu ouais #00:23:18-0#**
- 443 C: ils ont des moyens assez différents des nôtres °h ((rire))
- 444 I: **mais de la ville #00:23:24-4#**
- 445 C: non des parents d'élèves #00:23:27-0#
- 446 I: **école S mais c'est public #00:23:27-7#**
- 447 C: oui mais ils ont [ils arrivent à #00:23:29-8#

- 448 I: [possibilité à: #00:23:31-5#
- 449 C: à obtenir du financement des parents d'élèves pour eux financer
450 des salaires d'enseignants dans les classes #00:23:39-6#
- 451 I: **parce que: #00:23:39-6#**
- 452 C: ils ont des ils ont un budget absolument astronomique #00:23:42-
453 1#
- 454 I: **parce que c'est pas du tout la même chose euh d'être deux dans**
455 **la classe moi j'ai vu j'y étais euh attends euh moi je sais ce**
456 **que c'est d'être seule hein #00:23:48-5#**
- 457 C: hm_hm moi j'en ai ouais vingt-cinq toute seule #00:23:52-0#
458 hm_hm
- 459 I: **hm j'en ai eu jusqu'à trente-trois toute seule #00:23:55-6#**
- 460 C: à quel âge #00:23:55-6#
- 461 I: **moi j'ai toujours eu des grandes sections °h #00:23:58-7#**
- 462 C: des euh grandes sections de maternelle? trente-trois?
- 463 I: **hm #00:24:02-4#**
- 464 C: ohh #00:24:03-7#
- 465 I: **là ça fait longtemps qu'on n'en a plus trente-trois mais j'en ai**
466 **eu trente-trois alors: j'ai une a t s e m ((ATSEM assistante**
467 **maternelle)) de temps en enfin demie journée l'après-midi parce**
468 **qu'elle est obligée le matin d'aller chez les petits [...]**
- 469 C: hm #00:24:21-4#
- 470 I: **ça dépend aussi la ville ce que ce qu'elle dit #00:24:24-1#**
- 471 C: nous on n'a pas le droit d'en [avoir plus de vingt-cinq
472 #00:24:25-0#
- 473 I: [non mais vous vous] #00:24:26-
474 4#
- 475 C: par classe en grande section #00:24:27-2#
- 476 I: **ça c'est bien #00:24:28-3#**
- 477 C: et pis après on c'est vingt-huit au c p ((CP)) je pense aussi
478 au c e un ((CE1)) après c'est trente-deux élèves #00:24:34-7#
- 479 I: **donc #00:24:35-2#**
- 480 C: et si il y en a plus alors là il faut une assistante qui est
481 payée par=euh la ville enfin par l'école payée par l'école donc
482 c'est l'école qui choisit ou NON #00:24:44-2#
- 483 I: **hm #00:24:44-2#**
- 484 C: d'avoir vingt-six élèves ou plus °h mais si l'école ne choisit
485 pas d'avoir vingt-six élèves ou plus euh et qu'elle n'en a que
486 vingt-cinq avoir un assistant dans une classe c'est payé par
487 les parents d'élèves. #00:24:56-8#
- 488 I: **incroyable °h mais donc tu es moi j'ai du mal à comprendre cette**
489 **liberté je trouve ça génial mais que tu aies eu cette liberté-**
490 **là avec tout ce qu'on dit de la ville de new york qui impose**
491 **tellement de choses et #00:25:06-3#**

- 492 C: °h ça a beaucoup changé en sept ans #00:25:10-6#
- 493 I: **donc tu pourrais PAS tu penses faire la même chose actuellement**
- 494 C: ah impossible impossible #00:25:15-7#
- 495 I: **donc là ça reste on vous change pas ce modèle-là parce que ça**
496 **marche et parce que tu as fait tes preuves #00:25:20-9#**
- 497 C: oui #00:25:22-6#
- 498 I: **mais tu (.) créerais ça maintenant #00:25:25-1#**
- 499 C: °h ben en ce moment je travaille avec plusieurs écoles qui euh
500 soit sont en train de créer un programme par exemple je
501 travaille avec une école qui en=qui vient juste d'ouvrir un
502 programme anglais-arabe °h et je travaille avec une autre école
503 qui à **école T** qui a Déjà un programme euh #00:25:40-4#
- 504 I: **à côté de chez vous non? #00:25:38-4#**
- 505 C: ouais français-anglais euh depuis trois ans et maintenant aussi
506 un programme espagnol depuis deux ans °h et une petite école
507 comme la nôtre qui est=hm notre structure était minuscule à
508 l'époque on était trois cent quatre-vingt élèves quand je
509 suis=je suis entrée dans le bâtiment main'ant on est neuf cent
510 trente #00:25:57-1#
- 511 I: non mais elle est immense cette école #00:25:58-7#
- 512 C: hm hm ((*langue*)) et euh °h toutes les autres écoles dans
513 lesquelles ces programmes se créent sont des écoles qui sont=on
514 dit underutilized ça veut dire °h l'effet=les effectifs
515 d'élèves sont en deça de euh de la capacité du bâtiment °h [et
516 donc #00:26:18-1#
- 517 I: [hm
- 518 **c'est ce qui se passe à École H] ouais #00:26:20-0#**
- 519 C: voilà à **école H** c'est le cas à **T** c'est le cas chez nous
520 c'est=c'était le cas maintenant ça ne l'est plus on pourrait
521 jamais grandir °h donc euh c'est euh quand on est underutilized
522 ça veut aussi dire en général qu'on a un tout petit effectif
523 d'élèves °h et euh quand on a un petit effectif d'élèves (.)
524 maintenant dans la ville de new york les contraintes
525 budgétaires sont telles qu'on ne=on n'a vraiment très très peu
526 de flexibilité par rapport au type de programme qu'on peut
527 mettre en place °h donc par exemple aucune des écoles avec
528 lesquelles je travaille ne peut se payer teachers college °h
529 qui coûte en moyenne environ quarante-cinq soixante mille
530 dollars par an °h c'est plus euh c'est #00:27:00-4#
- 531 I: **ça vous êtes obligés c'est un programme que vous Pavez?**
- 532 C: on paye oui on paye pour faire pour obtenir leur programme et
533 recevoir une formation euh continue de leur part vingt jours °h
534 ils viennent chez nous et nous on va en plus les profs vont à
535 des conférences euh tous les: tous les six mois: y'a des
536 conférences on peut aller euh °h en fonction de nos expertises
537 ou nos nos intérêts. ((*langue*)) donc ces formations-là °h euh
538 sont payantes maintenant à=enfin elles ont toujours été
539 payantes mais la grosse différence c'est que avant °h teachers
540 college était REconnue comme une des formations qui était
541 vraiment géniale en lecture écriture °h et euh à l'heure

542 actuelle il n'y a que trois programmes qui sont reconnus au
 543 niveau primaire °h euh #00:27:51-4# readygen ((ReadyGen))
 544 expeditionary learning et: euh (-) et: euh core knowledge
 545 language arts °h ces trois programmes-là: n'ont JAmAis été
 546 utilisés dans des contextes bilingues donc ils ne sont et et je
 547 travaille avec DEUx des programmes et ils ne sont pas du tout
 548 adaptables ou très peu °h donc y'a pas cette euh moularité qui
 549 existe avec euh avec teachers college. Teachers college avait
 550 été utilisé dans des programmes bilingues partout à new york °h
 551 et c'est très flexible dans le sens où ce qu'on enseigne ce
 552 sont des stratégies donc que je l'enseigne en français ou en
 553 anglais y'a pas de différence °h alors que si j'enseigne (.) un
 554 TEXte et j'enseigne la LITérature d'un TEXte c'est ancré dans
 555 une langue j'peux pas le faire dans une autre langue

556 **I: bien sûr #00:28:49-8#**

557 **C:** parce que le VOcabulaire qui est présenté dans ce texte-là °h
 558 je peux pas garantir de le retrouver dans un TOUt un autre
 559 texte c=il faudrait que je fasse un mélange de plusieurs °h
 560 donc ça devient euh ((langue)) ça devient presque (-) euh:
 561 herculéen d'arriver à ouvrir un programme actuellement et de
 562 les voir fleurir plutôt que littéralement rétrécir et euh
 563 disparaître euh au bout de deux trois ans ((langue)) et euh la
 564 pression est telle que non seulement il faut adopter donc un
 565 programme de littératie euh qui a été approuvé °h mais en plus
 566 il faut que les résultats des élèves soient très très très très
 567 forts mais comme ces programmes de littératie n'ont jamais
 568 montré leurs preuves ils ont °h on ne sait pas si ça va réussir
 569 même pas en anglais hein on ne sait même pas si ça va réussir
 570 (.) DONc la pression que ressentent ces écoles #00:29:41-5# ces
 571 TOUtes nouvelles écoles est euh: GIGantesque enfin quand
 572 j'entre dans leur bâtiment °h mon travail c'est de les aider à
 573 déstresser et trouver des solutions plutôt que se concentrer
 574 sur les problèmes °h et y'en a des problèmes donc arriver à °h
 575 résorber un petit peu tout ça c'est très difficile alors que
 576 dans notre système on a eu une chance (.) enfin vraiment comme
 577 ils disent en anglais #00:30:08-5# the stars were aligned quoi
 578 parce qu'on a eu une chance exceptionnelle de pouvoir °h créer
 579 quelque chose de toutes pièces avec une flexibilité telle que
 580 euh on avait ça laissait place aussi à l'erreur euh maintenant
 581 il y a AUcune euh aucune place pour euh faire quoi que ce soit
 582 tester quoi que ce soit euh c'est très très très régimenté donc
 583 euh je n'envie pas les nouvelles écoles °h mais ça veut dire
 584 que euh (.) mon travail avec elles aussi devient de plus en
 585 plus difficile parce qu'on n'a MÊme pas °h ((langue)) la même
 586 euh les mêmes difficultés on ne rencontre pas les mêmes
 587 difficultés °h donc pour moi de comprendre ce qu'elles sont en
 588 train: les=les défis auxquels elles sont en train de faire face
 589 maintenant (.) ça demande un: #00:30:56-2#

590 **I: et donc [le programme #00:30:55-7#**

591 **C:** [un certain (XXX) #00:30:57-4#

592 **I: teachers college c'est c'est qui est-ce qui le paye? c'est la**
 593 **ville? #00:30:58-8#**

594 **C:** °h alors le [programme #00:31:02-0#

595 **I:** [ou l'école #00:31:02-0#

- 596 C: teachers college il est payé l=la ville la façon dont ça marche
597 le financement à new york c'est que °h la v=euh les écoles
598 reçoivent de l'argent °h euh de la ville cet argent il est
599 distribué en fonction d'une formule la formule numéro un la
600 base de la formule c'est le nombre d'élèves °h ensuite le
601 nombre d'élèves qui sont pauvres #00:31:26-3#
- 602 I: **ouais #00:31:26-3#**
- 603 C: on appelle ça title one ensuite title three °h et cetera °h
604 quand on achète un programme on l'achète avec le budget de
605 l'école le budget de la ville c'est le budget de l'é=de de
606 notre école °h euh donc quand on achète le programme de
607 teachers college c'est avec notre budget d'é=de l'école et ça
608 tombe euh dans euh le: euh le euh per pupil funding comme ils
609 disent donc la l'arg=le l'argent donné par #00:31:56-3#
- 610 I: **élève #00:31:55-8#**
- 611 C: pour chaque élève #00:31:56-4#
- 612 I: **ouais comme nous ouais #00:31:56-1#**
- 613 C: °h et l'argent donné pour chaque élève est TRÈS élevé à new york
614 par rapport à la france. °h euh je s=je crois que c'est dix
615 fois plus que [ce qui est donné en #00:32:06-5#
- 616 I: **ben nous on a cent genre deux cent euro par enfant euh cent-**
617 **vingt par enfant #00:32:09-8#**
- 618 C: pour euh #00:32:10-3#
- 619 I: **un an #00:32:08-8#**
- 620 C: euh pour l'enseignant ou pour euh l'école #00:32:14-3#
- 621 I: **pour l'école #00:32:15-2#**
- 622 C: pour l'école alors que nous on reçoit ((rires)) ç=alors c'est
623 beaucoup plus °h nous on reçoit en moyenne à mon école quand on
624 on on généralise tout on fait une moyenne on reçoit plus de DIX
625 mille dollards par élève (.) #00:32:30-4# [mais ça paye]
- 626 I: **[peut-être on a on doit**
627 **avoir deux cent #00:32:31-2# [au moins**
- 628 C: °h ça paye pour les salaires [des en=des profs #00:32:33-6#
- 629 I: **ah oui tandis que nous non #00:32:34-9#**
- 630 C: ah voilà ça paye pour les salaires des profs #00:32:36-1#
- 631 I: **non non non nous ça pas du tout #00:32:37-7#**
- 632 C: ça paie pour euh l'entretien du bâtiment #00:32:41-6#
- 633 I: **ah oui: #00:32:41-6#**
- 634 C: ça paie pour le MATériel des profs #00:32:44-1#
- 635 I: **non plus #00:32:42-2#**
- 636 C: ça paie pour les enfin ça paie pour #00:32:46-1#
- 637 I: **ouais #00:32:46-6#**
- 638 C: beaucoup beaucoup beaucoup de choses. donc euh c'est beaucoup
639 d'argent mais c'est comme une entreprise #00:32:52-7#

- 640 I: **oui c'est ça n'a rien à voir #00:32:54-0#**
- 641 C: ouais #00:32:54-7#
- 642 I: **°h et une école est obligée d'avoir un de ces quatre programmes?**
 643 **enfin tu avais dit qu'il y en a trois officiellement reconnus**
 644 **le le mais le teachers college tu as dit qu'il faisait ses**
 645 **p=qu'il avait énormément fait ses preuves °h mais il n'est pas**
 646 **il fait pas partie des trois euh #00:33:06-9#**
- 647 C: il fait pas partie des trois sélectionnés donc en fait ce que
 648 c'est maintenant teachers college c'est un programme euh qui
 649 est euh accepté °h mais qui n'est pas payé par euh ((langue))
 650 euh: la ville alors comment expliquer ça? °h la ville elle peut
 651 obtenir des programmes (.) euh non elle subventionne certains
 652 programmes en plus de l'argent qu'on reçoit °h donc elle a
 653 subventionné readygen expeditionary learning et ckla °h mais
 654 elle n'a pas subventionné (.) teachers college donc quand on
 655 paie teachers college maintenant on paie ce qu'on appelle face
 656 value le prix brut quoi °h alors que si on payait euh pour
 657 readygen et expeditionary learning et ckla °h on paierait une
 658 fraction du prix de ce que ça a vraiment coûté la ville parce
 659 que la ville a dépensé beaucoup beaucoup beaucoup d'argent de
 660 son côté déjà pour acheter ce matériel-là. #00:34:05-6#
- 661 I: **mais par rap=mais vous avez fait vos preuves chaque année vous**
 662 **vous êtes une école euh #00:34:10-4#**
- 663 C: mais c'est pas: #00:34:11-7#
- 664 I: **comme ça que ça se passe #00:34:11-7#**
- 665 C: c'est pas comme ça que ça se passe c'est vraiment triste
 666 puisque comme on s'attache tellement aux résultats pourquoi pas
 667 regarder où ça marche les résultats et nous comme ça a marché
 668 pourquoi ne pas les utiliser mais °h la logique n'est pas là
 669 donc euh on opère dans un système euh °h un peu aveugle je
 670 pense par rapport aux attentes °h surtout qu'il faut savoir que
 671 (.) nous ce qu'on adore avec teachers college c'est (.) les
 672 enfants qui travaillent chacun à leur niveau (.) euh énormément
 673 de livres dans chaque classe les enfants sont ENTourés de
 674 littérature de jeunesse (.) ckla readygen et expeditionary
 675 learning °h les enfants ont un MAnuel (.) euh [les profs]
- 676 I: **[comme en france]**
 677 **#00:34:51-9#**
- 678 C: mais pire qu'en france parce que ce ne sont euh dans certains
 679 cas: alors ce sont toujours des textes et c'est le même texte
 680 le même LIVRE même pas un manuel c'est le même livre qu'on
 681 revoit pendant un mois (-) ((langue)) voilà °h et donc pendant
 682 un mois tout ce qu'on ouvre c'est euh du type euh le mot
 683 interdit euh on n'arrête pas de relire le mot interdit pendant
 684 un mois °h même euh si on l'a lu déjà en une première lecture
 685 et qu'on a déjà tout fait toutes les: toutes les compétences
 686 qu'on peut réviser avec on l'a déjà fait on doit le REvisiter
 687 plusieurs fois °h et donc c'est c'est ce qu'ils appellent euh
 688 #00:35:34-5# close-reading mais ils l'ont pris enfin ils ont
 689 fait ce qu'on fait au niveau euh universitaire et ils l'ont euh
 690 (.) et ils l'ont inséré dans le système euh primaire ce qui ne
 691 marche pas #00:35:46-6#

- 692 I: **mais c'est a=mais ça c'est hallucinant quoi °h et les nouvelles**
693 **écoles? °h pourquoi euh est-ce que tu n'es pas aussi sur H ?**
- 694 C: °h H n'a pas voulu euh de mon aide au départ ils ont voulu de
695 mon aide et puis après quand je leur ai dit qu'il faudrait
696 peut-être qu'ils fassent des évaluations des francophones °h
697 pour vérifier qu'ils étaient vraiment francophones ils m'ont
698 dit non merci °h et donc y'a maintenant ils se retrouvent
699 justement ils ont été confrontés cette année avec un gros
700 problème avec le bureau des apprenants d'anglais puisque ils
701 n'avaient pas assez de francophones et surtout y'avait pas
702 assez d'apprenants en anglais c'était eXACTement ce que que je
703 voulais qu'ils évitent au départ (.) °h et ils ont euh ils sont
704 tombés en plein dans le panneau hein on veut des familles on
705 veut des familles on veut des familles ces familles elles sont
706 supers machin t= °h très bien mais en fait vous avez maintenant
707 utilisés de l'argent de l'état (.) qui devait être attribué à
708 des élèves qui sont apprenants d'anglais. donc euh vous n'avez
709 pas aidé euh le cous= avez été euh littéralement enfin c'était
710 une opération illégale quoi donc euh (.) ((langue)) °h c'est
711 euh j'aurais bien voulu aider mais je n'ai pas été invitée et
712 du coup c'est devenu beaucoup plus °h un programme de français
713 langue seconde plutôt qu'un programme de: d'immersion double.
714 mais euh c'est comme ça que ça se passe parce que c'est
715 vraiment les directeurs sont=gèrent vraiment leur école comme
716 un patron d'entreprise donc #00:37:13-7#
- 717 I: **hm #00:37:13-7#**
- 718 C: c'est eux qui nous invitent ou pas. à les aider. #00:37:17-8#
- 719 ((Discussion))
- 720 C: et emma elle elle a c'est donc elle qui a commencé le programme
721 elle est °h euh formée en français langue étrangère °h et elle
722 a suivi euh à hunter les pro=les cours bilingues en
723 enseignement bilingue #00:38:24-5#
- 724 I: **elle a la certification? #00:38:22-7#**
- 725 C: maintenant je pense qu'elle l'a oui °h mais ça n'empêche
726 qu'elle avait pas suivi au départ childhood education et là il
727 y a une grosse différence enseigner au primaire et enseigner
728 français langue étrangère au niveau collège lycée °h c'est pas
729 la même chose et donc euh °h il faut savoir enseigner la
730 lecture aux tous petits pis faut savoir gérer euh tout ce qui
731 est socio-émotionnel au niveau linguist=surtout du du le côté
732 linguistique euh socio-émotionnel °h et euh ça comme on n'a pas
733 pu en discuter avec les directrices elle elle a été un peu
734 lancé toute seule dans cette aventure et ça a été euh moi aussi
735 j'ai été lancé toute seule °h mais euh j'avais vécu le le
736 bilinguisme petite donc c'était j'avais un avantage (.) et euh
737 malheureusement je pense que on a un peu trop mis sur son
738 assiette pour que en lui donnant °h en plus donnant en plus les
739 mauvais ingrédients au départ #00:39:30-9# c'est-à-dire euh euh
740 elle n'avait pas: elle avait el=elle n'a=elle n'avait aucun
741 programme: pour suivre moi j'avais teachers college elle
742 n'avait pas: euh des é:=elle n'avait pas un équilibre dans ses
743 élèves °h euh donc euh on se retrouve avec des situations où
744 euh ben c'est la faute à qui euh moi je dirais que c'est la
745 faute à vraiment à la direction hein c'est un CHOIX d'avoir (.)

- 746 CRéer les classes comme ça et je sais que c'est un choix parce
 747 que je leur avais (.) EXpliqué DEux fois et qu'au bout de deux
 748 fois elles ne m'ont jamais rappelée (.) donc euh c'était
 749 vraiment ça qui les avaient=elles voulaient garder les parents
 750 qui étaient investis au=dans la création du programme et CEs
 751 parents=là °h leurs enfants ne parlaient pas français
 752 couramment. (.) et donc elles ont fait un choix elles ont gardé
 753 les familles mais du coup les enfants étaient °h euh [...] °h
 754 ben d'abord financièrement ils ne pourront plus recevoir de
 755 l'aide de la ville ils peuvent opérer ce programme sils
 756 souhaitent le faire financièrement avec l'aide du budget de
 757 l'école °h ou l'aide du budget de euh [l'attaché] parce que la
 758 VILLE verse davantage d'argent pour euh les programmes
 759 bilingues [XX #00:40:59-0#
- 760 I: [mais cinquante cinquante #00:41:00-2#
- 761 C: °h euh voilà les cinquante cinquante et ils font: ce qu'ils ont
 762 fait avec école T=avec école H je veux dire des inspections des
 763 programmes pour voir s'il y a assez d'apprenants d'anglais
 764 puisque cet argent c'est du titre three et le titre three c'est
 765 attribué à des apprenants d'anglais °h nous on a BEaucoup
 766 d'apprenants d'anglais en grande section puis on a de la chance
 767 (.) <<rires>ils> maitrisent l'anglais très rapidement grâce au
 768 programme bilingue donc petit à petit on a moins °h mais on a
 769 beaucoup de nouveaux arrivants qui arrivent plus tard qui
 770 renflouent les classes °h donc cette année j'ai trois enfants
 771 qui trois élèves qui °h au niveau c m 2 ((CM2)) sont apprenants
 772 en anglais. J'ai aussi euh une dizaine d'enfants qui sont des
 773 (.) °h euh ce qu'on appelle des former l=ça veut dire ils sont
 774 des anciens apprenants d'anglais ils sont toujours en train
 775 d'apprendre l'anglais parce que ça prend quand même sept à dix
 776 ans mais #00:41:52-3#
- 777 I: ah oui d'accord #00:41:51-2#
- 778 C: ils sont pas reconnus par la ville et l'état et l'état fédéral
 779 °h comme étant #00:42:00-4#
- 780 I: une fois qu'ils ont un certain niveau pa= #00:42:02-0#
- 781 C: voilà #00:42:02-0#
- 782 I: donc H tous ces francophones qui sont pas hm hm °h qui: sont
 783 euh parfaitement enfin qui parlent très bien l'anglais mais
 784 qui ont un français d'héritage sont pas dans les fonds de
- 785 C: parce qu'il faut VRaiment (.) ne pas parler beaucoup anglais
 786 pour pour être considéré #00:42:22-5#
- 787 I: au départ #00:42:21-0#
- 788 C: au dé=au départ ouais donc pour être considéré un english
 789 language learner °h il faut être à un niveau vraiment très très
 790 très intermédiaire d'anglais #00:42:32-0#
- 791 I: donc c'est aussi une=ouais c'est intéressant parce que c'est
 792 aussi un point de vue une pri=euh politique de euh de la VILLE
 793 c'est vraiment pour arriver à oui c'est intéressant °h mais euh
 794 toi tu penses quoi fin H peut pas continuer comme ça donc
- 795 C: ben j'ai ((sourir)) #00:42:47-8#
- 796 I: ou il faut qu'ils arrivent à avoir des familles euh il faut

- 797 **qu'ils rec=ouais francophones il faut #00:42:54-5#**
- 798 C: mais y'en a pas v=beaucoup des familles qui sont francophones
799 et qui sont bilingues c'est une des enfin ça c'est un peu
800 compliqué mais avec [l'attaché] lui justement qui se lance dans
801 sa révolution bilingue et qui va euh pARTout °h recruter des
802 familles pour créer des programmes °h le la plus grosse
803 difficulté qu'on a: c'est que UN y'a pas de prof ça c'est la
804 plus grosse difficulté #00:43:19-8#
- 805 I: **mais oui [et on continue on ouvre #00:43:19-3#**
- 806 C: [et deux #00:43:21-8# oui oui on euh [...] #00:43:23-6#
- 807 I: **oui #00:43:23-6#**
- 808 C: moi j'ouvre plus hein moi je travaille plus du tout sur
809 l'ouverture de nouveaux programmes en français je veux bien
810 faire en arabe en espagnol dans ce que tu veux mais plus jamais
811 en français. °h mais euh il faut avant tout qu'on ait des profs
812 et puis ensuite il FAUT: qu'on ait des enfants qui sont
813 FRANcophones et qui sont des apprenants d'anglais c'est-à-dire
814 ils parlent VRaiment pratiquement que français à la maison °h
815 il faut qu'on ait ça et comme on n'en a pas beaucoup (.) et
816 que: pour beaucoup de familles francophones honnêtement le
817 français c'est (.) °h important mais c'est c'est pas essentiel
818 donc on le parle mais on le parle pas comme ça dans notre
819 quartier ça a complètement changé #00:44:04-4#
- 820 I: **hm #00:44:04-8#**
- 821 C: justement parce que on a MIS une évaluation de BA:se qui a euh
822 obligé à atteindre un certain seuil pour euh entrer dans le
823 programme. °h le seuil est pas très haut hein ((rires)) ça veut
824 dire vraiment enfin c'est c'est D'où pour moi (.) euh
825 l'inquiétude dans euh l'idée de créer un programme où il y'a
826 pratiquement que des anglophones ou des enfants biLINGUES mais
827 vraiment qui parlent surtout anglais #00:44:34-8#
- 828 I: **ben c'est c=c'est notre profil à nous #00:44:38-7#**
- 829 C: voilà il faut qui est #00:44:39-6#
- 830 I: **en alsace et c'est pour ça que: moi je viens voir les two-way
831 pour essayer de voir si on peut °h aussi euh amener ça en
832 alsace parce que moi je n'ai que des °h francophones avec peut-
833 être un ou deux germanophones par an °h mais du coup c'est pas
834 du tout le même programme #00:44:57-6#**
- 835 C: non c'est pas du tout le même programme et °h aux états-unis
836 malheureusement enfin aux états-unis je devrais dire à new york
837 euh contrairement à l'utah (.) donc dans l'utah les programmes
838 d'immersion double °h c'est pas des programmes d'immersion
839 double ce sont des programmes d'immersion totale où tous les
840 enfants sont des anglophones (.) °h et ça a été soutenu par le
841 gouvernement de l'utah et ils recrutent des euh profs de
842 partout et ils enseignent UNiquement dans la langue cible
843 #00:45:28-3# en portugais #00:45:31-1#
- 844 I: **ils font pas 90/10? #00:45:31-9#**
- 845 C: enfin ils font #00:45:33-1#
- 846 I: **ouais #00:45:33-1#**

- 847 C: oui ils font un tout petit peu [d'anglais mais vraiment pas
848 grand-chose] #00:45:33-8#
- 849 I: **[enfin ils font ouais 90/10]**
- 850 C: mais nous on peut pas faire 90/10 °h nous on n'a pas cette
851 flexibilité-là au niveau de l'état parce que nos enfants qui
852 sont apprenants d'anglais qui sont Obligés d'être dans ce
853 programme donc pour qu'on puisse l'ouvrir °h ils doivent
854 recevoir au moins trois cent soixante minutes d'anglais ou
855 s'ils sont euh débutants ou cent quatre-vingt minutes d'anglais
856 s'ils sont au niveau intermédiaire. °h quand un enfant entre en
857 grande section (.) et ben souvent il a été chez maman pendant
858 tout ce temps-là °h et maman lui a parlé en français en
859 français en franfranfranfran en français il arrive °h et il ne
860 parle pas très très bien en anglais et donc il est apprenant
861 d'anglais et au niveau débutant ça veut dire qu'il doit
862 recevoir trois cent soixante minutes de f=d'anglais par semaine
863 c'est Enorme °h et: on n'arrive pas à faire six heures euh
864 d'anglais comme ça euh euh avec [euh #00:46:35-8#
- 865 I: **[ouais si tu les mets euh avec**
- 866 C: avec #00:46:37-5#
- 867 I: **dix pour cent en anglais #00:46:38-3#**
- 868 C: voilà #00:46:38-1#
- 869 I: **ouais bien sûr #00:46:38-8#**
- 870 C: donc on fait on est Obligés d'avoir vraiment cinquante pour
871 cent cinquante pour cent d'élèves et puis cinquante pour cent
872 cinquante pour cent euh d'instruction linguistique #00:46:48-5#
- 873 I: **oui #00:46:49-3#**
- 874 C: est-ce que je peux allumer le chauffage? #00:46:51-2#
- 875 I: **ouais et là j'ai froid ouais**
((pause: chauffage, thé, discussion libre))
- 876 C: #00:53:54-8# moi je vais te dire cette école c'est un des
877 exemples à travers new york où les profs sont faibles hein (.)
878 [...] et [dans l'autre] il y a des profs très très faibles
879 aussi hein il y'a des très bons profs puis y'a des profs très
880 très faibles [et ils savent pas faire la différence entre une
881 lecture] à haute voix et une lecture nivelée #00:54:05-2#
- 882 I: **[oui mais comment ils recrutent pourquoi ils recrutent]**
- 883 C: moi mon problème c'est pourquoi on continue d'ouvrir: ça c'est
884 numéro un il faut qu'on arrête #00:54:34-8#
- 885 I: **ah ça il faut que j'en discute parce que c'est #00:54:39-0#**
- 886 C: il faut il faut numéro un il faut que ça ça s'arrête
- 887 I: **oui puis il faut que les: parce que les enseignants il faut qui**
888 **qui qu'ils aillent quelque part il=là où il y a déjà des**
889 **pro=parce que on on a besoin #00:54:47-4#**
((Discussion sur le niveau de français d'un enseignant))
- 890 C: ouais mais tu peux pas changer le niveau de: linguistique d'une
891 personne #00:55:25-9#

- 892 I: **ben il faut qu'elle prenne des cours #00:55:26-9#**
- 893 C: °h tu peux pas obliger une personne à prendre des cours
- 894 I: **ok #00:55:30-8#**
- 895 C: ça c'est notre problème c'est que on a ((sourir)) très peu de
896 personnes qui parlent Vraiment français comme Kate #00:57:22-4#
- 897 I: **ohh #00:57:22-2#**
- 898 C: comme amalia comme #00:57:23-5#
- 899 I: **celle-là mais elle est incroyable #00:57:24-9#**
- 900 C: william comme et t'as pas vu william encore #00:57:27-4#
- 901 I: **non je connais pas je connais amalia et #00:57:28-6#**
- 902 C: william #00:57:31-5#
- 903 I: **et amalia parce que l'an dernier j'avais été chez elle un peu**
904 **ohh #00:57:31-8#**
- 905 C: william il parle français comme un parisien #00:57:38-3# [...]
906 mais des gens comme ça y'en a pas des tonnes y'en a pas des
907 masses et puis on arrive pas #00:58:06-6#
- 908 I: **il faut les former il faut les attirer c'est ça quoi ohh [...]**
- 909 C: mais c'est ça que j'arrête pas à dire à [l'attaché] s'il passait
910 même la moitié du temps qu'il essaie à créer des nouveaux
911 programmes °h s'il passait la moitié de ce temps-là à recruter
912 à essayer de recruter °h moi je lui ai dit chuis prête à aller
913 où tu veux °h on va à tous: les grands toutes les grandes
914 écoles américaines °h et on va à toutes leurs euh tu sais ils
915 on des career fairs et tu vas à toutes ces foires là ou
916 carrière machin °h et on va essayer de recruter des gens pour
917 ça parce que maintenant qu'il a du financement
- 918 I: **et qu'est-ce qu'il t'a dit? #00:58:46-2#**
- 919 C: il m'a dit ouais ouais non mais on va envoyer des mails c'est
920 mais les MAILs non les gens ont besoin de voir des personnes °h
921 ils ont besoin de voir des vidéos d'enfants tu vois °h si t'as
922 la vidéo d'enfants derrière qui est en train de dire et puis
923 toi t'es là oui! on a besoin de profs regardez c'est ça qu'on
924 fait na na na °h quelqu'un qui parle très bien français qui
925 peut-être n'a jamais pensé à faire de l'enseignement peut-être
926 qu'ils vont commencer à le faire #00:59:11-0# [...] et euh je
927 dirais que un tiers des programmes à new york ferme hein (-) au
928 bout de entre trois et cinq ans un tiers ferme #01:00:06-1#
- 929 I: **mais alors pourquoi #01:00:10-2#**
- 930 C: parce que tu sais qu'on en avait beaucoup plus on en a ouvert
931 beaucoup plus qu'il n'en reste maintenant et **école F** dans le
932 queens qui a fermé y'a **école W** qui a fermé y'a **école Q** qui a
933 fermé °h euh y'a **collège** euh c'est quoi **collège collège Y** qui a
- 934 I: **<<pp>chai> #01:00:27-8#**
- 935 C: c'est euh la middle school à #01:00:31-3#
- 936 I: **hm #01:00:31-3#**
- 937 C: qui a qui a finalement qui n'a pas ouvert qui devait ouvrir qui

- 938 n'a pas ouvert °hh y'a beaucoup de programmes qui ferment et
939 euh #01:00:43-2#
- 940 I: **mais c'est mauvais pour l'école aussi parce que École H là si**
941 **jamais °h puis ils ont des parents difficiles (.) franchement**
942 **c'est pas simple là-bas #01:00:51-5#**
- 943 C: mais ils ont des parents difficiles parce ce qu'ils ont CHOISI
944 de prendre les parents qui étaient investis mais des parents
945 qui sont investis sont pas forcément les parents qui vont
946 pouvoir aider le programme parce que quand ils sont investis
947 dans le sens MMon: enfant mon enfant mon enfant mon enfant ça
948 va pas aider toute la communauté hein #01:01:10-0#
- 949 I: **oui parce que #01:01:12-8# ((je raconte une anecdote**
950 **personnelle)) #01:03:33-9# ah oui euh je voulais te demander °h**
951 **donc à un moment donné tu n'étais plus enseignante #01:03:39-6#**
- 952 C: oui #01:03:39-6#
- 953 I: **et qu'est-ce qui t'as fait revenir à l'enseignement?**
- 954 C: °h euh ben d'abord j'adore enseigner: mais en plus j'avais euh
955 mes euh °h ma première génération d'élèves qui allait entrer au
956 c m deux ((CM2)) et je voulais être avec eux leur dernière
957 année à l'école °h je voulais eux la dernière année parce que
958 je voulais les voir où ils en étaient je voulais les=les=amener
959 à la fin de leur parcours quatre °h (.) et puis euh je voulais
960 vraiment les préparer pour le collègue (.) et euh: et ça a été
961 une année fabuleuse vraiment merveilleuse #01:04:17-4#
- 962 I: **mais ça c'est l'an dernier #01:04:18-1#**
- 963 C: c'était l'an dernier ouais et cette année donc chuis restée au
964 niveau c m deux mais j'aime beaucoup l'enseignement °h j'ai
965 quitté la classe la salle de classe parce que je n'en pouvais
966 plus de CRéer des programmes °h plein de séquences d'unités et
967 cetera °h mais pas que pour moi pour tous les autres niveaux
968 parce que j'étais la Seule qui était parce que tout le monde à
969 chaque fois qu'on recrutait quelqu'un c'était quelqu'un qui
970 enseignait pour la première fois #01:04:43-8#
- 971 I: **hm_hm #01:04:44-1#**
- 972 C: donc j'étais obligée de Tout faire parce que sinon ils
973 n'allaient pas: ils allaient pas survivre quoi donc euh
- 974 I: **oui mais c'est passionnant en même temps #01:04:51-6#**
- 975 C: c'est passionnant mais j'en pouvais plus: #01:04:52-2#
- 976 I: **d'accord #01:04:52-2#**
- 977 C: c'était parce que nous le problème c'est qu'aussi y'a pas les
978 ressources qu'on aurait on n'a pas euh un programme à suivre
979 qui est hyper ancré enfin °h c'est pas comme en france y'a rien
980 qui est vraiment complètement dicté donc du coup °h oui y'a
981 beaucoup de flexibilité mais euh ça veut aussi dire ben il faut
982 tout faire quoi et donc euh ça me prenait mais un temps Fou
983 pour créer tout le=tout le matériel °h et euh j'ai fait euh ma
984 troisième année d'enseignement à école B j'ai fait une euh euh
985 mon corps a (.) euh #01:05:29-7#
- 986 I: **un burn out quoi #01:05:28-0#**

- 987 C: un burn out [...] et donc elle a euh elle a euh divisé mon job en
 988 deux et donc elle m'a dit mais c'est toi qui prend euh le
 989 développement du programme °h ((évoque certaines tensions entre les
 990 enseignants monolingues et les enseignants bilingues)) c'est euh la tension
 991 qui existe entre euh les deux sections #01:06:33-2#
- 992 I: **oui mais euh en alsace aussi #01:06:33-7#**
- 993 C: c'est la même chose enfin ils comprennent pas forcément que
 994 franchement y'a beaucoup beaucoup plus de travail à faire quand
 995 on a à enseigner dans une deuxième langue et que c'est pas
 996 moralement parfois c'est pas euh c'est pas éthique de demander
 997 à quelqu'un de le faire dans une journée normale °h donc ça a
 998 changé un petit peu euh °h ça a changé aussi euh moi j'ai pas
 999 du tout apprécié parce que du coup euh j'étais dans une
 1000 situation où j'étais Adorée par les profs bilingues puis
 1001 j'étais Détestée par les pro=les profs euh anglophones °h et
 1002 puis euh ça aussi j'ai vraiment eu envie de m'écarter de tout
 1003 ça parce que c'était pas (.) je ne pouvais pas pour que le
 1004 programme continue il fallait que je reste fallait que je
 1005 puisse continuer euh physiquement j'en=je n'y arrivais plus
 1006 quoi enfin c'était c'était plus faisable du tout à intégrer et
 1007 la grande section et le c p puis après et la grande section et
 1008 le c p et le c e un °h puis ça changeait tous les ans
 1009 #01:07:39-5#
- 1010 I: **hm #01:07:40-3#**
- 1011 C: la grande section on remodulait pour que ça soit #01:07:42-3#
- 1012 I: °h ouais c'est ça c'est ce que j'allais te dire à la limite une
 1013 fois que t'as fait les quatre ans t'as fait le tour des quatre
 1014 ans tu donnes le programme clé en main et le gens=on se
 1015 débrouille quoi [mais c'est que tu as continué] à bosser tout
 1016 le temps dessus quoi #01:07:50-3#
- 1017 C: [mais il faut que tu les] tout le temps la grande section en
 1018 train de le refaire le remettre à=mettre certaines choses plus
 1019 en valeur retirer des choses pour que parce que c'était euh
 1020 superficiel euh °h ou alors euh renforcer certaines choses
 1021 qu'on n'avait pas du tout faites euh °h et euh (.) et ça
 1022 c'était euh énormément de boulot et donc euh je faisais et pour
 1023 la grande section et pour tous les autres niveaux °h au bout
 1024 d'un moment j'ai pété un plomb #01:08:22-2#
- 1025 I: **mais le faire à plein temps #01:08:22-1# là comme fait euh**
 1026 **sophie lévesque pourquoi c'est pas toi qui s=y est là**
- 1027 C: ah alors sophie elle est directrice adjointe elle a donc une
 1028 certification en: direction d'école que moi je n'ai pas et je
 1029 ne souhaite pas avoir (.) je ne souhaite pas être dans son
 1030 poste #01:08:40-4#
- 1031 I: **parce qu'elle elle s'occupe pas que:: des=de=du site bilingue?**
- 1032 C: elle non elle #01:08:45-1#
- 1033 I: **ah moi [j'ai cru que #01:08:45-8#**
- 1034 C: [s'occupe euh donc en france les directeurs et les
 1035 directrices sont des euh °h ont vraiment une description très
 1036 différente [de responsabilités #01:08:54-0#

- 1037 I: [ah oui oui #01:08:55-6#
- 1038 C: chez nous: c'est: (.) <<p>il gère la gestion du bâtiment et ils>
1039 sont superviseurs des euh [des profs #01:09:06-0#
- 1040 I: [et oui nous pas du tout #01:09:07-8#
- 1041 C: euh donc moi le côté superviseur des profs non être collègue
1042 d'un prof être formateur d'un prof ça aucun problème °h mais
1043 euh 'fin formatrice plutôt mais être dans la situation où je
1044 suis superviseur ça je l'ai fait et ça m'a pas du tout plu °h
1045 et euh gestion alors là gestion de ce qu'elle gère euh tous les
1046 jours mais c'est euh alors les problèmes là le celui auquel tu
1047 as fait face c'est ça multiplié par trente quoi tous les jours
1048 elle gère des problèmes comme ça des petits incendies on
1049 appelle ça #01:09:39-5#
- 1050 I: **mais moi je comprends pas oui le ces parents qui ont un tel**
1051 **pouvoir ici #01:09:47-0#**
- 1052 C: °h c'est le système du de l'individualisme je pense dn=numéro un
1053 qui prend:: racine au niveau des écoles mais c'était pas
1054 toujours comme ça et je pense que c'était pas toujours comme ça
1055 parce qu'à l'origine les gens étaient immigrés (.) et donc euh
1056 il y avait d=dans les tr=cultures d'immigrés il y avait une
1057 culture de euh presque une euh une admiration des profs et euh
1058 une écoute totale et un suivi total de ce que disait euh
1059 l'en=l'école. ça a changé et ça a changé DRRAmatiquement au
1060 cours des dix douze dernières années et euh maintenant c'est
1061 VRAIment très centré sur l'enfant: la famille: mon enfant MA
1062 fammille: euh c'est euh: c'est très différent de tout ce que
1063 j'ai vécu même petite hein euh aux états-unis et euh en france
1064 (.) vraiment très très très différent #01:10:52-9#
- 1065 I: **mais ils ont aussi un pouvoir de par le la situation politique**
1066 **parce que le hm là je vois: à cent dix au moindre pet de**
1067 **travers ils menacent de sortir leur enfant pour le mettre dans**
1068 **le privé donc la direction a peur parce que euh viennent voir**
1069 **tout de suite l'enseignant parce que ça vaudra dire moins**
1070 **d'enf=moins de d'argent et moins de nanana je veux dire ça ils**
1071 **savent aussi ils menacent vachement tout de suite on sort on va**
1072 **dans le privé alors du coup #01:11:21-2#**
- 1073 C: ah tu vois alors nous nos parents en général ils sont très
1074 éduqués ils ne sont pas richissimes ils n'ont pas les moyens de
1075 mettre leurs enfants dans le privé comme ça du jour au
1076 lendemain ((Je coupe là))

1.1.3 Annexe 3 : directrice adjointe école-B, NY

((Entretien avec la directrice adjointe (*assistant principal*) de l'École B dans son bureau ; nom anonymisé : Sophie Lévesque ; le 22/11/2013 ; enregistrement N°812_0087 ; durée : 33 minutes et 41 secondes ; I = Interviewer, D.A.NY = directrice adjointe New York))

((Discussion à propos de mon sujet de thèse, je présente le projet de Francfort, présentation de mon parcours, de l'enseignement bilingue en Alsace, mes études, mes questions de recherche))

1 I: est-ce que vous pouvez s'il vous plaît donc vous présenter et
2 me parler {07:59}

3 D.A.NY: oui {07:59}

4 I: un petit peu de votre parcours? {08:01}

5 D.A.NY: ok {08:01}

6 I: jusqu'à votre poste actuel. {08:02}

7 D.A.NY: ok alors je m'appelle sophie lévesque je suis euh directrice
8 adjointe euh de l'école B ici à brooklyn euh j'ai commencé mon
9 parcours à l'université du québec à (olm) j'ai fait un un bac
10 alors c'est à dire quatre ans d'université je sais qu'en france
11 c'est différent alors pour nous on appelle ça le bac °h en
12 enseignement pré-scolaire et enseignement primaire °h euh
13 lorsque j'ai terminé mes études c'était uniquement en français
14 je suis venue ici travailler à harlem pendant cinq ans
15 uniquement en anglais ((rires)) j'ai travaillé là dans une
16 école dans un milieu assez défavorisé pendant cinq ans euh par
17 la suite j'ai travaillé dans euh une autre école **École J** à
18 manhattan et là j'ai: euh travaillé dans une classe d'inclusion
19 alors j'étais euh la l'enseignement l'enseignante générale et
20 il y avait aussi une ortho-pédagogue un enseign=une enseignante
21 qui s'adresse aux enfants en difficultés d'apprentissage. et ça
22 j'ai fait ça pendant: sssix ans puis ensuite j'ai rencontré
23 élisabeth chaliier euh non ensuite a=après euh j'ai enseigné euh
24 maternelle et c'était le côté anglais dans une classe double
25 j'avais une collègue qui enseignait le chinois et c'était
26 l'année la plus difficile de ma <<riant>carrière> {09:31}

27 I: hm_hm {09:31}

28 D.A.NY: et justement chuis j'ai rencontré élisabeth à une conférence
29 bilingue et elle m'a dit que il y avait ce programme et qu'on
30 enseignait en français et en anglais j'ai dit oh:: j'aimerais
31 bien enseigner en français et c'est comme ça qu'on s'est
32 connues chuis venue euh j'ai passé une entrevue et puis bon me
33 voilà °h j'ai enseigné ici pendant deux ans le côté français au
34 **CM1**: et euh ensuite euh la directrice m'a approchée et elle m'a
35 dit j'ai j'ai j'ai euh j'ai une maîtrise en littérature de city
36 university of new york et j'ai une deuxième maîtrise en
37 administration supervision de fordham et alors la directrice
38 m'a approchée et m'a dit est-ce que tu serais intéressée de
39 prendre un poste comme adjointe et j'ai dit oui d'accord et et
40 me voici ((rires)) {10:20}

41 I: **super et qu'elles sont euh vos responsabilités sur ce poste-là**

42 D.A.NY: euh alors euh moi et karen c'est nous qui euh nous sommes
 43 responsables euh du fonctionnement administratif de l'école et
 44 aussi du projet éducatif. alors euh c'est nous qui °h on
 45 travaille on (.) on mise sur la collaboration ici à l'école
 46 alors on travaille avec avec les enseignants et puis on on
 47 s'occupe de l'administration et aussi du du projet éducatif.
 48 {10:54}

49 I: **mais pas seulement sur le:** {10:57}

50 D.A.NY: non {10:57}

51 I: **site bilingue** {10:58}

52 D.A.NY: non {10:58}

53 I: **c'est vraiment vous êtes sur toute l'école** {11:00}

54 D.A.NY: oui oui oui {11:00}

55 I: **super et euh est-ce que vous pouvez me dire combien il y a de**
 56 **personnes dans le staff? euh:** {11:07}

57 D.A.NY: ben oui nous sommes euh: soixante-quinze enseignants {11:13}

58 I: **ouah:** {11:13}

59 D.A.NY: oui {11:15}

60 I: **[c'est une très grosse école]** {11:15}

61 D.A.NY:[non cinq] cinquante-six enseignants mais vingt-cinq euh
 62 aides enseignants alors ça fait soixante-quinze euh euh: oui
 63 soixante-quinze sur le personnel qui travaillent avec les
 64 enfants et ensuite euh à l'extérieur je pense que en tout nous
 65 sommes environ cent alors les gens qui travaillent dans le
 66 bureau euh l'infirmière euh avec tout le monde c'est environ
 67 cent {11:35}

68 I: **oui donc c'est très très** {11:39}

69 D.A.NY:oui nous avons neuf cent cinquante-six élèves et dont trois
 70 cent trente dans le programme bilingue. {11:46}

71 I: **voilà euh donc ça fait combien de temps que vous êtes euh sur**
 72 **ce poste?** {11:53}

73 D.A.NY:euh depuis le mois d'août {11:54}

74 I: **ah oui!** {11:54}

75 D.A.NY:oui ((rises)) alors c'est tout nouveau {11:56}

76 I: **tout nouveau** {11:56}

77 D.A.NY:trois mois quatre mois oui trois mois quatre mois {12:00}

78 I: **oui donc c'est difficile de démarrer hein hein** {12:03}

79 D.A.NY:oui oui bien sûr bien sûr bien sûr surtout après euh {12:05}

80 I: **oui** {12:05}

81 D.A.NY:douze ans dans dans la salle de classe {12:09}

82 I: **hm** {12:09}

83 D.A.NY:oui ((rises)) {12:10}

84 I: j'i=j' imagine. est-ce que vous pouvez nous ex=nous expliquer
 85 enfin m'expliquer mais c'est pour euh le fonctionnement un
 86 petit peu d'une école américaine. parce que donc euh {12:19}

87 D.A.NY:hm_hm {12:19}

88 I: parce que donc euh l'équipe le les fonctions le conseil d'école
 89 ce que vous appelez pi ti éy ((PTA)) tout ça {12:24}

90 D.A.NY:oui oui {12:24}

91 I: donc ça c'est très différent est {12:26}

92 D.A.NY:ok {12:26}

93 I: ce que vous pouvez un peu le {12:27}

94 D.A.NY:alors euh nous recevons de l'argent de l'état et de l'argent
 95 de la ville pour le fonctionnement de l'école- °h euh nous
 96 avons une équipe de parents d'enseignants et de nous les deux
 97 directrices qui s'appelle s l ti ((SLT)) qui est le school
 98 leadership team et euh la fonction du s l ti ((SLT)) c'est
 99 vraiment de prendre de se fixer des objectifs pour l'école qui
 100 s'appellent euh (.) school improvement plan et puis c'est de là
 101 que on on fixe les objectifs et on s'assure que notre budget
 102 reflète ces objectifs. alors qu'on dépense l'argent qu'on a
 103 pour atteindre ces buts précis qu'on fixe ensemble avec une
 104 équipe de parents d'enseignants et bien sûr nous. euh ça c'est
 105 je pense que ça c'est différent euh par [rapport à vous {13:23}

106 I: [complètement {13:23}

107 D.A.NY:et ça c'est complètement différent du pi ti é ((PTA)) °h
 108 alors le président du pi ti é ((PTA)) est sur cette équipe sur
 109 le s l ti ((SLT)) mais euh il y a aussi des enseignants et y'a
 110 d'autres parents qui sont pas nécessairement dans le pi ti é.
 111 la fonction du pi ti é c'est ici à l'école c'est surtout de
 112 lever des fonds pour qu'on puisse avoir des activités
 113 périscolaires à l'école comme la danse de salon euh on a un
 114 programme avec le ballet l'art euh et le pi ti é ((PTA)) nous
 115 donne de ((bruits externes)) dal=de l'argent pour qu'on puisse
 116 offrir ça à nos élèves. {14:03}

117 I: par exemple le cours de musique? {14:02}

118 D.A.NY:[non {14:04}

119 I: [non {14:04}

120 D.A.NY:ça [c'est] {14:05}

121 I: [le cours] de musique c'est le c'est [l'école] {14:06}

122 D.A.NY: [oui oui] c'est l'école.
 123 le cours de musique on a des enseignants qui offrent un cours
 124 de musique un cours d'art visuel cours de théâtre mais y'a
 125 aussi ça c'est c'est [l'école] {14:16}

126 I: [ça c'est l'école] {14:16}

127 D.A.NY:mais y'a aussi d'autres organisations comme lincoln center
 128 euh dance in classrooms et ça ça vient de l'extérieur et c'est
 129 le pi ti é qui qui paie pour ça. {14:31}

130 I: lorsque vous parlez de donc l'argent de l'état c'est l'état de
 131 new york {14:34}

- 132 D.A.NY:oui c'est ça c'est ça oui {14:35}
- 133 I: [ce qui est très différent de {14:34}
- 134 D.A.NY:[oui oui {14:36}
- 135 I: de chez nous {14:37}
- 136 D.A.NY:et euh alors y'a aussi on doit on doit suivre les objectifs
137 du programme même en français on doit suivre les objectifs du
138 programme de lecture écriture de math d'études sociales et de
139 sciences °h alors ça c'est vraiment notre parcours euh on a
140 maintenant euh des des objectifs qui s'appellent common core
141 standards qui sont à travers le pays en entier ça c'est nouveau
142 depuis quelques années ((bruits externes importants)) et est-ce
143 que je devrais fermer la porte. {15:10}
- 144 I: ((inaudible)) excusez-moi ((elle ferme la porte)) merci
145 beaucoup {15:11}
- 146 D.A.NY:et euh alors euh bon ((rires)) ça c'est le le fonctionnement
147 du point de vue de euh {15:24}
- 148 I: [donc oui voilà {15:24}
- 149 D.A.NY:[académique {15:25}
- 150 I: tout ce que common core vous parliez {15:26}
- 151 D.A.NY:oui c'est ça et euh à part ça (.) euh ah oui y'a mais je
152 j'co=j'connais pas le système européen alors j'ai des
153 difficultés [à voir] {15:37}
- 154 I: [ah oui] pour comparer {15:39}
- 155 D.A.NY:ce qui oui {15:39}
- 156 I: pour ces c'est très très différent nous {15:42}
- 157 D.A.NY:oui {15:42}
- 158 I: c'est centralisé complètement {15:44}
- 159 D.A.NY:oui {15:44}
- 160 I: donc paris décide et nous appliquons. mais toutes les classes
161 de france (.) appliquent {15:53}
- 162 D.A.NY:oui {15:53}
- 163 I: le même programme {15:53}
- 164 D.A.NY:oui {15:53}
- 165 I: donc euh: {15:53}
- 166 D.A.NY:oui nous {15:55}
- 167 I: et les mêmes instructions. ce qui est vraiment très très
168 différent {16:00}
- 169 D.A.NY:oui non nous c'est c'est ça change d'état en état {16:04}
- 170 I: hm {16:05}
- 171 D.A.NY:mais les les common core standards ça c'est nouveau et ça
172 c'est c'est à travers le pays {16:10}
- 173 I: hm {16:10}
- 174 D.A.NY:et c'est assez compliqué ((rires)) {16:09}

- 175 I: à mettre en place? {16:12}
- 176 D.A.NY:oui oui {16:14}
- 177 I: tandis que nous c'est si on avait un common core depuis
178 toujours {16:17}
- 179 D.A.NY:oui c'est ça {16:17}
- 180 I: mais très [très strict {16:19}
- 181 D.A.NY: [très structuré oui {16:20}
- 182 I: très structuré avec les avec des {16:24}
- 183 D.A.NY:[méthodes {16:24}
- 184 I: [évaluations nationales {16:22}
- 185 D.A.NY:ah oui [oui {16:26}
- 186 I: [donc nos évaluations de c e deux ((CE2)) ou de c m
187 deux ((CM2)) nos évaluations que vous faites là sur la ville de
188 new york qui sont là j'ai=j'ai vu que tout le monde maintenant
189 vous vous passez les mêmes {16:34}
- 190 D.A.NY:hm_hm {16:34}
- 191 I: nous c'est à l'échelle nationale. {16:36}
- 192 D.A.NY:oui °h {16:37}
- 193 I: tous les enfants de c m deux ((CM2)) en France passent la même
194 évaluation la même {16:42}
- 195 D.A.NY:oui alors nous ça varie d'état en état alors c'est vraiment
196 l'état de new york qui ic=il alors les enfants de new york de
197 rochester de buffalo vont vont prendre le même examen tandis
198 que au new jersey ça sera différent un examen {16:56}
- 199 I: hm {16:56}
- 200 D.A.NY:complètement différent alors ça ça change d'état en état mais
201 euh (.) les les objectifs sont maintenant nationaux. {17:05}
- 202 I: et ça c'est depuis? deux mille dix hm_hm {17:07}
- 203 D.A.NY:depuis euh deux mille douze?{17:10}
- 204 I: [deux mille douze d'accord] {17:10}
- 205 D.A.NY:[je crois] on a commencé en deux mille dix à en parler
- 206 I: ah d'accord {17:12}
- 207 D.A.NY:à voir mais on a vraiment commencé à à mettre ça en place
208 vers deux mille onze deux mille douze {17:19}
- 209 I: hm_hm {17:21}
- 210 D.A.NY:oui {17:21}
- 211 I: combien vous avez de classes dans l'école? {17:25}
- 212 D.A.NY:euh de classes en tout? de salles de classes avec des
213 enseignants? {17:31}
- 214 I: oui classes euh nombre de classes et puis et en site bilingue
215 mais en site bilingue je pense que vous avez quatre et quatre
216 huit vous avez deux deux voies? [deux deux deux {17:40}

- 217 D.A.NY: [deux classes] par niveau {17:41}
- 218 I: oui {17:41}
- 219 D.A.NY:oui {17:41}
- 220 I: oui c'est ça {17:42}
- 221 D.A.NY:alors nous avons en tout un <<pp>deux trois quatre cinq six
222 sept huit neuf dix onze douze treize quatorze quinze seize dix-
223 sept dix-huit dix-neuf vingt vingt-et-un vingt-deux vingt-trois
224 vingt-quatre> ((compte pour elle-même)) {17:53}
- 225 I: hm {17:53}
- 226 D.A.NY:<<pp>vingt-cinq vingt-six vingt-sept vingt-huit vingt-neuf
227 trente trente-et-un trente-deux trente-trois trente-quatre
228 trente-cinq trente-six trente-sept trente-huit trente-neuf>
229 trente-neuf {18:01}
- 230 I: oui je suis dans une école de huit classes ((rires)) {18:02}
- 231 D.A.NY:((rires)) alors trente-neuf tandis que dans le programme
232 bilingue deux quatre six huit dix douze {18:12}
- 233 I: ah douze hum {18:13}
- 234 D.A.NY:(--) oui {18:16}
- 235 I: est-ce que il y a une différence de terme entre les termes euh
236 two way immersion et dual language (-) program {18:25}
- 237 D.A.NY:hum ça je sais pas {18:28}
- 238 I: parce que moi j'ai l'impression que non [mais {18:30}
- 239 D.A.NY: [oui {18:31}
- 240 I: ici selon les écoles {18:31}
- 241 D.A.NY:oui {18:32}
- 242 I: on utilise des termes différents donc {18:34}
- 243 D.A.NY:oui {18:34}
- 244 I: euh dans la lecture sc=euh scientifique j'ai l'impression que
245 non mais je me disais peut-être comme ici tout le monde ici
246 parce vraiment de dual language {18:41}
- 247 D.A.NY:oui {18:42}
- 248 I: est-ce que il y a une différence? {18:44}
- 249 D.A.NY:°hh pas ce que je sache {18:45}
- 250 I: d'accord {18:46}
- 251 D.A.NY:pas ce que [je sache] {18:47}
- 252 I: [oui (.)] est-ce que vous pouvez m'indiquer les
253 cadé=les catégories socio-professionnelles de l'école et est-ce
254 que vous pensez est-ce qu'il y a une différence de euh au dans
255 le site bilingue et dans le site monolingue? {18:58}
- 256 D.A.NY:euh {18:59}
- 257 I: est-ce que vous connaissez {18:58}
- 258 D.A.NY:catégories [socio↑] {19:01}

259 I: [socio]-professionnelles c'est les euh euh S euh
260 les parents euh les catégories des parents {19:06}

261 D.A.NY:ah ok [alors {19:06}]

262 I: [par exemple] est-ce que vous êtes {19:09}

263 D.A.NY:oui oui {19:09}

264 I: middle class euh {19:10}

265 D.A.NY:oui {19:11}

266 I: ou mais vous êtes plutôt je pense euh {19:14}

267 D.A.NY:oui je dirais {19:14}

268 I: population euh {19:15}

269 D.A.NY:upper middle class oui alors les enfants euh viennent de
270 milieu assez aisé {19:20}

271 I: oui {19:20}

272 D.A.NY:oui oui euh pour la plupart euh bien entendu c'est une école
273 publique alors on accepte tout le monde et y'a y'a certains
274 certains de nos élèves qui euh ont au temps de de Noël ce qu'on
275 fait c'est que y'a certaines familles qui ont des besoins plus
276 que d'autres et alors on se met ensemble et on on prend des
277 fonds et on donne de l'argent à ces ces familles pour qu'ils
278 puissent avoir (.) les les des fêtes assez {19:49}

279 I: ah oui? {19:49}

280 D.A.NY:assez bien pour leurs enfants oui mais je dirais que °h de
281 neuf cent cinquante élèves il y a probablement (.) cinq
282 {19:59}

283 I: d'accord {19:58}

284 D.A.NY:dans ce qui qui {20:01}

285 I: qui bénéficient de ça {20:02}

286 D.A.NY:oui oui de ça {20:02}

287 I: et est-ce que vous est-ce qu'il y a vous pensez une différence
288 euh entre la population du site bilingue et monolingue? parce
289 que c'est c'est le cas en France par exemple. enfin nous dans
290 dans les {20:13}

291 D.A.NY:oui {20:13}

292 I: sites bilingues moi j'ai des j'ai des catégories socio-
293 professionnelles plus élevées. {20:20}

294 D.A.NY:(se lève va voir des documents) je dirais que (.) peut-être
295 mais pas nécessairement {20:27}

296 I: d'accord c'est pas significatif {20:29}

297 D.A.NY:oui non {20:28}

298 I: euh combien vous avez d'enfants qui bénéficient du free ou
299 reduced lunch? {20:34}

300 D.A.NY:euh ça il faut que je m'informe ça je connais pas euh par
301 cœur oui faut que je m'ins=informe {20:41}

302 I: merci beaucoup euh combien vous avez d'enfants donc pareil hein

303 c'est pas de problème je vous laisserai mes coordonnées qui ont
304 besoin d'aide spécifique? est-ce que vous vous avez {20:50}

305 D.A.NY: ah ah ok euh des des élèves en difficulté [d'apprentissage?
306 {20:52}

307 I: [oui vous et
308 com=vous combien vous avez d'élèves i s l ((ESL)) ?ou {20:58}

309 D.A.NY: euh i s l ((ESL)) je pense que nous avons cinquante une
310 cinquantaine {21:03}

311 I: hm _hm {21:03}

312 D.A.NY: tandis que euh euh les élèves en difficulté d'apprentissage
313 nous avons je crois environ cent vingt (.) oui {21:13}

314 I: et quel type d'aide vous leur proposez? parce que {21:14}

315 D.A.NY: [on a {21:15}

316 I: [jai vu qu'il y a [un staff {21:15}

317 D.A.NY: [on a {21:16}

318 I: de l'école il y a une aide proposée par l'école est-ce qu'il y
319 a des aides extérieures? {21:20}

320 D.A.NY: euh je vais vous expliquer un peu les services qu'on offre à
321 l'école {21:22}

322 I: merci {21:24}

323 D.A.NY: pour les élèves en difficulté d'apprentissage alors euh c'est
324 peut-être plus simple si je vous explique le processus? {21:29}

325 I: merci beaucoup {21:28}

326 D.A.NY: alors si un élève qui est en difficulté d'apprentissage dans
327 une salle de classe régulière l'enseignante va va le remarquer
328 °h et ce qu'on fait c'est qu'on on se sert d'un modèle response
329 to intervention alors on appelle ça ar ti ay ((RTI)) il y a
330 trois niveaux. °h alors le premier niveau c'est que
331 l'enseignant détermine qu'il y a quelqu'un qui qui a besoin
332 d'aide et elle va s'informer auprès de d'enseignants ortho-
333 pédagogues ses collègues et ce qu'elle va faire elle va dresser
334 un plan ok alors je vais essay=je remarque que untel a de la
335 une difficulté en lecture je vais essayer telle telle telle
336 stratégie {22:07}

337 I: hm {22:07}

338 D.A.NY: et puis ensuite euh on essaie ça pour un cycle de quatre
339 semaines une intervention de la part de l'enseignante et si ça
340 ap-après quatre semaines si on ne voit pas de de d'amélioration
341 on passe au niveau 2. le niveau deux de RTI c'est ça euh ça ça
342 s'appelle child study alors c'est un une réunion qui se passe à
343 chaque semaine et on présente le cas à une équipe euh le
344 psychologue de l'école la conseillère en orientation une
345 travailleuse sociale euh une enseignante ortho-pédagogue il y a
346 aussi d'autres spécialistes orthophonistes ou euh euh physical
347 therapy {22:52}

348 I: hm hm {22:51}

349 D.A.NY: qui qui sont là et on en discute ensemble en équipe et

- 350 ensuite on dresse d'autres stra=on trouve d'autres stratégies
 351 et y a aussi d'autres intervenants qui vont intervenir prendre
 352 l'enfant euh euh pour essayer de d'améliorer la difficulté et
 353 si si ça ça ne fonctionne toujours pas là on passe à une
 354 évaluation un peu plus complète le psychologue va passer des
 355 tests avec l'enfant et puis ensuite on va dresser un plan
 356 d'éducation personnalisée ((on frappe à la porte)) euh d'après
 357 le plan d'é du ca tion per son na li sé pardon ((quelqu'un
 358 entre)) {23:31}
- 359 I: hm c'est rien {23:36} ((événement extérieur)) {24:47}
- 360 D.A.NY:pardon ((ferme la porte)) (--) {24:54}
- 361 I: non non mais c'est <<pp>>je je vous retarde> oui alors c'était
 362 sur les difficultés {25:02}
- 363 D.A.NY:ah oui ok alors euh une fois que l'évaluation est complète
 364 l'enfant a un un plan d'éducation personnalisée alors on essaie
 365 toujours de donner un un soutien ce qu'on appelle least
 366 restrictive environment ((LRC)) c'est à dire euh un
 367 environnement où l'enfant euh est avec d'autres enfants dits
 368 normaux alors on commence avec une salle de classe générale
- 369 I: hm {25:24}
- 370 D.A.NY:avec une aide où il y a une enseignante spécialisée qui va
 371 soit venir dans la salle de classe travailler avec l'élève ou
 372 sortir l'élève {25:30}
- 373 I: [c'est ce que je vois] dans oui {25:32}
- 374 D.A.NY:[en petit groupe] oui alors ça ça s'appelle setts euh s e t t
 375 s ((Special Education Teatcher Support Services)) et ça ça
 376 c'est un soutien qu'on offre à l'extérieur si ça ça ne
 377 fonctionne toujours pas si c'est pas assez on passe on passe au
 378 prochain niveau ce qui s'appelle ay ci ti ((ICT)) integrated
 379 coteaching services alors il y a deux enseignantes dans une
 380 salle classe la moitié des élèves sont en éducation générale
 381 tandis que l'autre moitié euh environ pas l'autre moitié mais
 382 quarante pour cent de la classe sont des élèves avec des plans
 383 d'éducation personnalisée euh et euh alors ça c'est le le
 384 prochain niveau d'intervention. par la suite si l'enfant a
 385 toujours des difficultés d'apprentissage on passe au prochain
 386 niveau et ça c'est une petite classe alors un enseignant euh un
 387 aide enseignant et euh douze élèves {26:25}
- 388 I: ah {26:25}
- 389 D.A.NY:dans la salle de classe et tous les élèves ont un plan
 390 d'éducation personnalisée. et tout ça ça se passe en anglais
 391 (.) en français le seul soutien que nous avons euh nous avons
 392 recours à un psychologue euh francophone qui travaille pour le
 393 di o i ((DOE)) ((Department of Education)) {26:42}
- 394 I: ka=karine euh non {26:45}
- 395 D.A.NY:je connais pas le nom {26:46}
- 396 I: ouais ouais [j'ai entendu alors d'accord {26:47}
- 397 D.A.NY: [mais oui y'a {26:47} [et la la {26:48}
- 398 I: [elle vient d'être {26:48}

399 **D.A.NY:** la psychologue fait fait des évaluations et on a aussi une
400 enseignante qui est spécialisée pour enseigner les enfants en
401 difficulté d'apprentissage et (.) en ce moment elle a deux
402 élèves après l'école parce qu'elle enseigne le c p {27:04}

403 **I:** [toute la] {27:04}

404 **D.A.NY:** [toute la journée] {27:05}

405 **I:** voilà je l'ai [rencontrée] {27:05}

406 **D.A.NY:** [oui alexia [oui] {27:06}

407 **I:** [oui] {27:06}

408 **D.A.NY:** et euh et c'est tout {27:09}

409 **I:** d'accord {27:09}

410 **D.A.NY:** c'est tout parce que à new york c'est extrêmement difficile
411 de trouver des ((rires)) enseignants qui parlent français et
412 les spécialistes c'est encore {27:20}

413 **I:** plus di[fficile] {27:20}

414 **D.A.NY:** [plus difficile oui] {27:22}

415 **I:** mais tout ce que vous offrez comme service c'est c'est votre
416 école ou c'est c'est {27:27}

417 **D.A.NY:** si {27:27}

418 **I:** différent selon les écoles [ou il vraiment un type généralisé]
419 {27:30}

420 **D.A.NY:** [c'est un peu différent] il y a des
421 écoles qui qui n'offrent pas certains services mais ça c'est
422 vraiment la gamme dans une dans une école générale pas une
423 école spécialisée pour les enfants en difficulté
424 d'apprentissage c'est c'est ce qu'on retrouve d'habitude.

425 **I:** hm_hm merci est-ce que vous pouvez me je sais pas si si je
426 pense que c'est public m'indiquer la note de l'école et qu'est-
427 ce que: ça implique quoi quand cette note change et qu'est-ce
428 qu'est-ce qui se passe? {27:52}

429 **D.A.NY:** °h ah ok alors vous parlez du progress report je crois? [est-
430 ce que vous en avez une copie ?] {27:59}

431 **I:** [euh par
432 exemple] une école dans laquelle j'interviens où on m'a dit on
433 m'a dit que par exemple ils étaient ci ((c))-school {28:05}

434 **D.A.NY:** oui oui oui {28:05}

435 **I:** [donc euh et c'est très] c'est très critiqué {28:06}

436 **D.A.NY:** [oui j'ai le document] {28:09} {28:09}

437 **I:** enfin les {28:09}

438 **D.A.NY:** oui oui oui euh ((elle est allée voir le document)) {28:13}

439 **I:** et on m'a dit que ça enfin je pense qu'il y a des après des
440 prob=est-ce que ça implique un changement de finance de la part
441 de l'état? ou pas. {28:22}

442 **D.A.NY:** euh: (--)) ((cherche dans ses papiers)) oui: éventuellement
443 mais c'est la dernière année qu'on va le faire on a un nouveau

444 maire et c'est lui qui {28:32}

445 **I:** **ouais** {28:32}

446 **D.A.NY:**est responsable du système d'éducation et il il a dit que

447 **I:** **voilà** {28:35}

448 **D.A.NY:**c'est fini {28:37}

449 **I:** **parce que j'ai entendu que c'était très critiqué quoi** {28:39}

450 **D.A.NY:**oui oui euh les parents aiment ça par contre mais euh bon

451 alors voici ci le progress report nous avons un b euh et:

452 **I:** **donc en fait c'est c'est par rapport aux écoles du quartier**

453 **vous êtes euh?** {28:55}

454 **D.A.NY:**euh non {28:55}

455 **I:** **non** {28:55}

456 **D.A.NY:**[non pas c'est pas les écoles {28:57}

457 **I:** **[c'est pas les écoles** {28:57}

458 **D.A.NY:**c'est par rapport à ces écoles ((me montre)) alors ça c'est

459 ce qu'on appelle peer group alors ce sont des écoles qui sont

460 semblables en terme de euh élèves niveau socio-économique

461 **I:** **ah d'accord** {29:10}

462 **D.A.NY:**résultats scolaires euh nombre d'élèves {29:16}

463 **I:** **oui y a une euh formule très ((rires))** {29:19}

464 **D.A.NY:**oui oui alors economic need ça c'est niveau socio-économique

465 pourcentage d'élèves qui ont des plans d'éducation

466 personnalisée pourcentage d'élèves qui sont euh noirs ou

467 hispaniques {29:32}

468 **I:** **ah oui carrément** {29:32}

469 **D.A.NY:**et pourcentage d'élèves qui sont euh i l l ((ELL)) c'est à

470 dire {29:36}

471 **I:** **ah oui** {29:36}

472 **D.A.NY:**english language learners {29:37} {29:36}

473 **I:** **d'accord [est-ce que c'est** {29:40}

474 **D.A.NY:** [et aussi {29:40}

475 **I:** **un document public ou c'est** {29:42}

476 **D.A.NY:**oui oui oui [c'est public {29:42}

477 **I:** **[est-ce que ce serait possible que j'en ai une**

478 **copie?** {29:43}

479 **D.A.NY:**oui oui bien sûr [bien sûr {29:45}

480 **I:** **[parce que si c'est confidentiel non mais**

481 {29:45}

482 **D.A.NY:**non non non maintenant c'est c'est public alors voici notre

483 école {29:49}

484 **I:** **d'accord** {29:48}

485 **D.A.NY:**euh (.) {29:53}

- 486 I: **index d'accord** {29:53}
- 487 D.A.NY:oui (.) le pourcentage nous avons seize point neuf pour cent
488 vingt-et-un pour cent et huit point sept pour cent {30:02}
- 489 I: **ok merci et donc qu'est-ce que ça implique si si vous [baissez
490 ou si** {30:07}
- 491 D.A.NY: [si si vous
492 montez je crois que si vous=on a un c ou un un d je crois que
493 c'est d pendant un ou deux ans là c'est ils vont changer euh
494 l'administration prendre des mesures {30:22}
- 495 I: **carrément donc [c'est vraiment]** {30:23}
- 496 D.A.NY: [des mesures punitives] oui oui oui oui mais c'est
497 vraiment c'est pas notre cas et nous {30:30}
- 498 I: **hm** {30:30}
- 499 D.A.NY:on réussit très bien euh {30:32}
- 500 I: **ben oui parce que et d=d=d'ailleurs c'est ce que j'allais dire
501 votre école a une excellente réputation** {30:37}
- 502 D.A.NY:oui oui {30:37}
- 503 I: **et tout le monde veut venir** {30:38}
- 504 D.A.NY:oui {30:40}
- 505 I: **donc ce que je voulais savoir c'est comment vous faites la
506 sélection des élèves du programme?** {30:43}
- 507 D.A.NY:ah {30:44}
- 508 I: **dual language parce que tout le monde me dit ah tu tu es à
509 école B mais moi je veux venir demande comment on fait ((je
510 prends une voix plus haute))** {30:50}
- 511 D.A.NY:oui ((rires)) {30:51}
- 512 I: **je dis (XX) je ne dis plus du tout** {30:54}
- 513 D.A.NY:bon alors euh pour venir à l'école on doit être dans la la
514 zone {30:59}
- 515 I: **hm** {31:00}
- 516 D.A.NY:euh j'ai aussi une image de la zone ça je peux {31:01}
- 517 I: **super merci beaucoup** {31:02}
- 518 D.A.NY:ça je peux vous montrer ça? euh alors il faut que les enfants
519 habitent dans la zone. si si les enfants sont dans la zone (.)
520 aucun problème {31:11}
- 521 I: **d'accord** {31:11}
- 522 D.A.NY:euh si les enfants viennent après la grande section ils
523 doivent être francophones pour être dans le programme ET
524 habiter dans la zone. euh pour la grande section c'est c'est à
525 ce moment-là qu'on accepte des anglophones {31:28}
- 526 I: **hm** {31:28}
- 527 D.A.NY:dans le programme (.) on a (.) plusieurs demandes ((rires))
528 {31:31}
- 529 I: **j'allais le dire** {31:32}

- 530 D.A.NY:oui {31:32}
- 531 I: **tout le monde veut venir non?** {31:32}
- 532 D.A.NY:oui et ce qu'on fait on commence d'abord par les frères et
533 les sœurs {31:36}
- 534 I: **siblings oui** {31:38}
- 535 D.A.NY:des autres dans le programme {31:39}
- 536 I: **super** {31:40}
- 537 D.A.NY :et et mais ils les les enfants doivent habiter dans la zone
538 alors s'ils ont des frères et sœurs qui ne sont pas dans la
539 zone mais qu'ils n'habitent pas dans la zone cette année on a
540 dû refuser alors on a pris euh les les élè=les enfants qui ont
541 des frères et les sœurs qui habitent dans la zone ensuite les
542 enfants qui sont dans la zone et qui n'ont pas de frère et sœur
543 si jamais il y avait plus de places là on pourrait accepter les
544 enfants qui ont des frères et sœurs qui habitent à l'extérieur
545 de la zone mais pour nous {32:12}
- 546 I: **hm** {32:13}
- 547 D.A.NY: c'est pas le cas on prend les frères et les sœurs et et on a
548 p't'être quelques autres places pour les anglophones mais c'est
549 vraiment {32:20}
- 550 I: **et est-ce que vous faire vous faites un tirage au sort** {32:21}
- 551 D.A.NY:ouais {32:22}
- 552 I: **une loterie carrément [oui** {32:24}
- 553 D.A.NY: [oui {32:24}
- 554 I: **vous êtes obligés car il y a vraiment** {32:25}
- 555 D.A.NY: ah oui {32:26}
- 556 I: **trop de demandes** {32:25}
- 557 D.A.NY:oui oui oui oui {32:27}
- 558 I: **et vous n'avez plus de possibilités d'extension** {32:31}
- 559 D.A.NY:non non {32:31}
- 560 I: **parce que tout le monde parle de cette école** {32:33}
- 561 D.A.NY:oui oui oui non non non {32:34}
- 562 I: **[c'est incroyable** {32:35}
- 563 D.A.NY: [c'est c'est superbe mais et c'est on a assez de demandes
564 qu'on pourrait si on voulait {32:40}
- 565 I: **oui** {32:41}
- 566 D.A.NY:créer {32:41}
- 567 I: **c'est ça vous pourriez** {32:42}
- 568 D.A.NY:oui on mais on n'a on n'a pas de place {32:43}
- 569 I: **d'accord** {32:44}
- 570 D.A.NY:oui {32:44}
- 571 I: **euh vous avez un partenariat avec ti ci? ((TC))** {32:48}

572 D.A.NY:hm_hm {32:48}

573 I: euh qui est-ce qui a choisi et euh quels sont voyez-vous les
574 avantages et les limites de ce programme? {32:56}

575 D.A.NY :oui {32:56}

576 I: parce que je pense euh qu'est-ce=qu'est-ce que {32:58}

577 D.A.NY:euh alors TC a été choisi par la directrice précédente qui
578 est gla=gla=gladys cohen euh c'est TC a de beaucoup beaucoup
579 d'avantages euh c'est un programme qui (.) je pense qui qui est
580 très bien pour le développ=qui qui va bien avec le
581 développement de l'enfant euh alors on demande les enfants de
582 s'asseoir seulement pendant dix minutes pour une mini leçon
583 c'est pas trop pour euh {33:26}

584 I: vous me dites hein {33:26}

585 D.A.NY:oui non non oui oui je dois est-ce que je peux revenir?
586 {33:30}

587 I: mais bien sûr {33:29}

588 D.A.NY:ok {33:30}

589 I: c'est c'est vous qui {33:31}

590 D.A.NY:oui je vais juste m'assurer que tout se passe bien {33:33}

591 I: oui oui oui je suis désolée euh {33:33}

592 D.A.NY:non non non {33:35}

593 I: sinon on je repose après {33:37}

594 D.A.NY:je donnez-moi dix minutes? {33:38}

595 I: non mais aucun soucis {33:40}

596 D.A.NY:et je reviens {33:38}

597 I: c'est moi qui

((812_0088 ; durée : 18 minutes et cinquante-cinq secondes ;
interview Sophie Lévesque suite (D.A. Directrice Adjointe) ; 22/11/2013))
{00:13}

598 D.A.NY: ((ouvre la porte et entre)) ok {00:13}

599 I: donc nous étions à: ti ci ((TC)) {00:15} {00:15}

600 D.A.NY: ouich alors euhm c'est euh une un autre avantage c'est que
601 les enfants euh ont le choix alors c'est euh c'est °h c'est
602 quelque chose de très important pour TC alors les enfants
603 choisissent le sujet de {00:29}

604 I: hm {00:29}

605 D.A.NY: leur lecture leur sujet de leur écriture ce qui est très
606 bien. par contre °h lorsqu'on a des apprenants de langue une
607 approche thématique c'est beaucoup mieux parce qu'on peut leur
608 donner beaucoup de mots de vocabuLAire euh beaucoup de
609 répétitions avec ces mots de vocabulaire alors le choix la
610 notion de choix devient un peu plus étroite et euh ça ça pose
611 problème parce que c'est vraiment un un penchant philosophique
612 qui est complètement différent de ti ci ((TC)) ça je trouve ça
613 très difficile à gérer en {01:01}

614 I: hm {01:01}

615 D.A.NY: terme de continuité pédagogique à travers l'école {01:04}

616 I: hm {01:05}

617 D.A.NY: euh (.) à part de ça mais quand même on se sert du même de
618 du même processus c'est à dire euh pour la lecture et
619 l'écriture euh alors pour l'écriture les enfants vont regarder
620 des textes (.) mettre {01:21}

621 I: ils ont un niveau incroyable {01:23}

622 D.A.NY: oui ah oui oui oui {01:25}

623 I: ils ont un niveau [incroyable {01:26}

624 D.A.NY: [incroyable {01:26}

625 I: moi je je suis euh {01:29}

626 D.A.NY: oui et même les canadiens nous ont dit la [même chose
627 {01:31}

628 I: [épatés {01:31}

629 D.A.NY: oui [oui {01:33}

630 I: [le niveau de {01:33}

631 D.A.NY: oui oui {01:35}

632 I: nous on n'en est on n'en est pas là hein {01:36}

633 D.A.NY: oui alors et ce qui est bien de l'approche de ti ci ((TC))
634 c'est vraiment on ne mise pas la grammaire la grammaire
635 l'orthographe l'orthographe {01:42}

636 I: oui {01:43}

637 D.A.NY: comme on le fait au Canada ou {01:44}

638 I: en France {01:45}

639 D.A.NY: oui en France aussi c'quon veut vraiment c'est c'est ok euh
640 {01:49}

641 I: [production {01:49}

642 D.A.NY: [quel est le contenu alors qu'est-ce qu'on qu'est-ce qu'on
643 quel est le message qu'est-ce qu'on veut dire {01:54}

644 I: hm {01:54}

645 D.A.NY: et ça ça c'est c'est le but quand même de la communication
646 écrite {01:58}

647 I: hm {01:58}

648 D.A.NY: alors ça c'est j'trouve que c'est c'est assez bien comme
649 programme. {02:01}

650 I: oui puis les élèves ne sont pas n'ont pas peur d'écrire {02:05}

651 D.A.NY: non {02:05}

652 I: en France c'est toujours tout de suite {02:07}

653 D.A.NY: oui {02:07} (.)

654 I: une émotion et c'est tout de suite difficile d'écrire. {02:12}

655 D.A.NY: oui oui parce qu'on a peur de faire des fautes {02:15}

656 I: ouais {02:15}

657 D.A.NY: oui {02:16}

658 I: ça c'est=mais en même temps il y a il y a de la grammaire donc
659 c'est intéressant il y a quelques {02:22}

660 D.A.NY: oui {02:22}

661 I: il y a [des points de grammaire étudiés {02:23}

662 D.A.NY: [oui oui [oui {02:24}

663 I: [donc euh {02:24} est ce que ça c'est vous avez
664 adapté par rapport à [ti ci ((TC)) ? {02:26}

665 D.A.NY: [ah oui ah oui oui oui {02:27}

666 I: TC demande pas ça {02:29}

667 D.A.NY: euh non [non non {02:30}

668 I: [parce que ce j'aime bien {02:31}

669 D.A.NY: [TC oui {02:32}

670 I: c'est le complément {02:32}

671 D.A.NY: oui oui {02:33}

672 I: y'a quand même {02:33}

673 D.A.NY: oui oui ah oui oui il il faut il faut et d'ailleurs euh ça
674 ça serait une une des lacunes de notre programme c'est qu'on na
675 pas encore trouvé exactement le juste milieu de qu'est-ce qu'on
676 enseigne pour la grammaire? quand on va l'enseigner et comment

677 I: hum {02:47}

678 D.A.NY: on va l'enseigner pour qu'il y ait VRAIMENT une continuité

679 I: hm {02:51}

680 D.A.NY: ça c'est un travail qu'on °h on se réunit euh les
681 enseignants ensemble deux fois par mois pour en discuter
682 vraiment pour adresser {03:01}

683 I: faire une pro une progression {03:02}

684 D.A.NY: oui [oui {03:03}

685 I: [d'école {03:03}

686 D.A.NY: oui oui c'est ça {03:04}

687 I: ouais {03:05}

688 D.A.NY: c'est ça {03:05}

689 I: comment est-ce que vous vous recrutez vos enseignants parce que
690 c'est l'école ici qui recrute ((interruption: deux enfants
691 disent le Pledge à la nation au microphone I pledge Allegiance
692 to the flag of the United States of America and to the Republic
693 for which it stands, one nation under God, indivisible, with
694 Liberty and Justice for all. good job.)) {03:52}

695 D.A.NY: oui {03:55}

696 I: oui euh vos enseignants oui parce que c'est {03:59}

697 D.A.NY: [ah le recrutement? {04:00}

698 I: [c'est vous c'est vous qui faites ce qui est très [différent
699 de chez nous {04:01}

700 D.A.NY: [ah oui: oui
701 {04:02}

702 I: ça ça n'existe pas {04:04}

703 D.A.NY: oui euh c'est très ((rires)) c'est très difficile. on s'est
704 retrouvé au mois d'août et il nous fallait une enseignante de
705 grande section {04:11}

706 I: ouais {04:12}

707 D.A.NY: j'ai euh j'ai mis des:: des annonces sur quicksList j'ai mis
708 des annonces sur idealist j'ai mis {04:21}

709 I: à l'ambassade {04:22}

710 D.A.NY: à l'am[bassade {04:22}

711 I: [moi j'ai reçu {04:22}

712 D.A.NY: oui à l'ambassade {04:28}

713 I: des choses {04:28}

714 D.A.NY: et euh ah oui et aussi le ((inaudible car sonnerie de
715 l'intercours)) qui s'appelle teacherfinder et on a cherché on a
716 cherché ça l'a pris des heures et des heures et des heures on a
717 trouvé trois candidats (.) °h on a embauché une madame. elle
718 est venue elle a fait deux journées et elle a décidé que (.)
719 c'était pas pour elle on avait une y'avait une stagiaire
720 dans une salle de classe qui qu'on aurait voulu embaucher mais
721 étant donné qu'elle n'avait pas toutes les la certification on
722 ne pouvait pas l'embaucher euh alors on l'a quand même pris
723 même si elle faisait son stage et on a on a embauché une
724 remplaçante anglophone pour mettre dans la même salle de classe
725 et euh euh corrine était dans la classe pendant un mois par la
726 suite on a trouvé véronique on a eu de la chance euh et
727 véronique est venue se joindre à notre équipe mais euh c'est
728 c'est très très très difficile {05:30}

729 I: hum {05:30}

730 D.A.NY: très difficile {05:31}

731 I: et que pensez-vous du fait que donc l'ambassade là cherche à
732 ils ouvrent de plus en plus des sites un petit peu partout?

733 D.A.NY: euh (.) je sais que élisabeth ça ça l'inquiète beaucoup moi
734 je j'ai {05:43}

735 I: hum {05:42}

736 D.A.NY: j'ai un point de vue un peu différent. moi je pense que
737 c=qu'ils font c'est vraiment un très bon travail {05:51}

738 I: hum {05:51}

739 D.A.NY: parce qu'on a des enfants y'a des enfants qui viennent
740 d'haïti ou d'autres pays africains qui viennent ici à new york
741 et qui parlent français mais euh la plupart des i s l ((ESL))
742 des enseignants i s l ((ESL)) peut-être parlent espagnol mais
743 (.) ne connaissent rien en français. si on pouvait leur offrir

- 744 un soutien en {06:09}
- 745 I: [hm {06:09}]
- 746 D.A.NY: [français [ça pourrait {06:10}]
- 747 I: [hum {06:10}]
- 748 D.A.NY: aider ces élèves {06:12}
- 749 I: hum {06:12}
- 750 D.A.NY: É: normément {06:13}
- 751 I: hum {06:13}
- 752 D.A.NY: et même si on a du des des des grands problèmes de
753 re[crutement {06:17}]
- 754 I: [oui {06:17}]
- 755 D.A.NY: euh c'qu'on pourrait faire on pourrait recruter à l'étranger
756 moi je pense que ça c'est {06:22}
- 757 I: c'est {06:23}
- 758 D.A.NY: vraiment le MEI: leur moyen °h c'est vraiment si on commence
759 {06:27}
- 760 I: oui {06:27}
- 761 D.A.NY: à à euh à réussir à convaincre {06:31}
- 762 I: oui {06:32}
- 763 D.A.NY: les gens qui prennent les décisions {06:33}
- 764 I: oui {06:33}
- 765 D.A.NY: de recrutement qu'on doit recruter à l'étranger je pense que
766 ça c'est BEAUcoup plus important de dire non non non non
767 {06:40}
- 768 I: bien sûr {06:40}
- 769 D.A.NY: non tout va tout va s'arrêter on n'a pas {06:42}
- 770 I: hm {06:42}
- 771 D.A.NY: assez d'enseignants euh mais c'est {06:43}
- 772 I: mais c'est ce que dit aussi monsieur [l'attaché d'éducation]
773 {06:47}
- 774 D.A.NY: c'est mon opinion ouais {06:48}
- 775 I: ouais il faudrait commencer à ouvrir. ce ce que que peuvent
776 faire les charter schools {06:54}
- 777 D.A.NY: oui {06:54}
- 778 I: ce que vous vous n'avez pas le droit de faire {06:55}
- 779 D.A.NY: oui {06:55}
- 780 I: euh {06:58} ((interruption, visite dans le bureau)) {07:20} euh
781 pouvez-vous me parler de la répartition des matières=est-ce que
782 vous avez des répartitions de matières en français et en
783 anglais? et {07:26}
- 784 D.A.NY: oui tout s'enseigne en français et en anglais alors c'est-à-
785 dire que euh dans la grande section et au CP on enseigne la

786 lecture l'écriture les maths euh en français et en anglais et à
787 partir du c e un ((CE1)) c'est la même chose alors les enfants
788 ont une journée en français une journée en anglais il y a
789 certaines matières qui sont uniquement enseignées en anglais
790 comme l'art la musique l'éducation physique parce que les
791 professeurs ne parlent pas le français {07:58}

792 I: ouais {07:58}

793 D.A.NY: et euh mais à part ça {08:01} ((interruption)) {08:30} ok
794 (-) bon alors euh {08:35}

795 I: oui donc euh est-ce qu'il y a au niveau de la répartition donc
796 euh est-ce que ça ça c'est vraiment vous qui décidez tout

797 D.A.NY: non c'est l'é[ta {08:42}

798 I: [ça chan=d'accord {08:43}

799 D.A.NY: c'est=étant donné que c'est dual on doit {08:44}

800 I: oui {08:45}

801 D.A.NY: donner la moitié de l'instruction en français {08:48}

802 I: oui {08:48}

803 D.A.NY: et l'autre moitié euh en anglais. {08:50}

804 I: hum {08:50}

805 D.A.NY: alors ça c'est une contrain=un mandat de de l'état {08:53}

806 I: de l'état {08:53}

807 D.A.NY: de New York oui {08:54}

808 I: mais par contre donc voilà au niveau du choix un maître/un
809 maître/deux langues les premières années un maître/une langue
810 après ou selon les écoles ça ça change {09:03}

811 D.A.NY: oui {09:03}

812 I: et donc pourquoi vous vous avez fait ce choix-là euh? {09:06}

813 D.A.NY: euh Ma c'est élisabeth qui a qui a qui a organisé le
814 programme et d'après elle avec les petits enfants ccc {09:14}

815 I: oui {09:15}

816 D.A.NY: une enseignante toute la journée c'est vraiment ce {09:18}

817 I: c'est ça {09:18}

818 D.A.NY: qu'il y a de mieux {09:18}

819 I: hum {09:19}

820 D.A.NY: parce que au point de vue relationnel {09:20}

821 I: hum {09:20}

822 D.A.NY: point de vue euh développement de l'enfant c'est vraiment ce
823 ce qui a de mieux mais {09:25}

824 I: moi j'ai j'ai [discuté avec elle] {09:26}

825 D.A.NY: [en principe] à partir du c e un ((CE1)) euh mon
826 expérience personnelle c'est que c'est tellement plus facile
827 lorsqu'on connaît quelqu'un en français c'est tellement plus
828 facile de toujours se parler en français tandis que lorsqu'on

- 829 va de l'anglais au français peut-être que c'est moi mais moi
 830 j'ai j'ai de la difficulté à j'ai j'ai pas cette même
 831 flexibilité linguistique °h j::ai des des amis qui parlent
 832 français j'ai des amis qui parlent anglais et j'ai des amis
 833 bilingues mais mes amis bilingues je trouve ça très difficile
 834 de leur parler dans l'autre langue parce que si je les connais
 835 en français j'les connais en français {10:06}
- 836 I: **d'accord** {10:06}
- 837 D.A.NY: si j'les connais en anglais j'les connais en anglais c'est
 838 trop bruyant ((bruits extérieurs importants)) je vais {10:08}
- 839 I: **mais vous avez besoin de écouter il n'y a aucun soucis** {10:13}
- 840 D.A.NY: ok {10:13}
- 841 I: **c'est important de que vous voyiez non non** {10:14}
- 842 D.A.NY: ok {10:14}
- 843 I: **y'a pas de soucis il fait normalement il sélectionne** ((je
 844 montre l'enregistreur)) ((rires)) {10:20}
- 845 D.A.NY: ok {10:20}
- 846 I: **euh donc le donc le choix a été fait aussi à l'intérieur des**
 847 **classes de la stricte séparation des des langues donc est-ce**
 848 **qu'il y a des qu'en pensez-vous (.) il y a des flexibilités**
 849 **possibles euh?** {10:35}
- 850 D.A.NY: d'après moi non je comprends que c'est pas à la mode ce que
 851 je dis ((rires)) {10:38}
- 852 I: **non mais c'est que voilà** {10:39}
- 853 D.A.NY: mais {10:39}
- 854 I: **vous avez entendu parlé [de ce qui au niveau de la recherche]**
- 855 D.A.NY: [oui oui oui] {10:41}
- 856 I: **qu'est-ce que vous en pensez** {10:43}
- 857 D.A.NY: moi ce que je pense c'est que si vraiment (.) c'est
 858 l'anglais est tout partout et l'anglais s'infiltrer par tous les
 859 moyens et je trouve que c'est très important vraiment de le
 860 plus de français possible dans la journée qu'on peut donner le
 861 mieux. euh je comprends que des fois cognitivement dire à un
 862 enfant un mot en anglais ça nous (.) sauve du temps parce qu'on
 863 peut se servir d'un mot tandis que si il fallait expliquer se
 864 servir du gestuel ça prendrait plus de temps mais pour moi je
 865 trouve que c'est c'est important euh parce qu'on commence avec
 866 un mot ensuite c'est deux mots ensuite c'est trois mots ensuite
 867 c'est une phrase ensuite c'est un paragraphe ((rires)) ensuite
 868 c'est oh c'est un bon livre que j'aimerais lire mais c'est en
 869 anglais j'ai pas de traduction oh alors ç=j'trouve que c'est
 870 très très très facile qu'on qu'on commence à laisser [l'an
- 871 I: [à dévier
- 872 D.A.NY: oui oui mais ça c'est c'est mon opinion {11:41}
- 873 I: **et et par exemple quand vous avez un enfant donc qui vient**
 874 **d'arriver est-ce que vous faites des par contre une exception**
 875 **(.) avec un enfant ou comment vous pensez** {11:52}

876 **D.A.NY:** ah mais mais dans la salle de classe par contre avec les
877 nouveaux arrivants euh qui qui connaissent rien en anglais ils
878 ont quand même une journée en français une journée en anglais
879 mais on offre beaucoup de soutien ESL à l'enfant alors ce qu'on
880 peut faire on peut donner un texte on le même texte avec des
881 images avec des mots {12:12}

882 **I:** **de la différenciation** {12:13}

883 **D.A.NY:** et oui et l'enseignante ne va pas parler en français à
884 l'enfant mais l'enfant peut parler en français à l'enseignante
885 et l'enseignante comprend et aussi l'ensei=euh l'enfant peut
886 avoir un ami dans la salle de classe qui lui explique en
887 français ce qu'il faut faire {12:29}

888 **I:** **hum** {12:29}

889 **D.A.NY:** alors on offre du soutien par contre (.) ça c'est en anglais
890 {12:35}

891 **I:** **et vous faites attention donc que vos enseignants aussi**
892 **anglophones qui enseignent l'anglais comprennent le français.**
893 **ça c'est un critère pour vous?** {12:43}

894 **D.A.NY:** pardon? {12:44}

895 **I:** **euh que les enf=les enseignants qui sont anglophones et qui**
896 {12:49}

897 **D.A.NY:** oui {12:49}

898 **I:** **enseignent l'anglais** {12:50}

899 **D.A.NY:** oui {12:50}

900 **I:** **non ceux qui enseignent [l'anglais** {12:53}

901 **D.A.NY:** [l'anglais {12:53}

902 **I:** **pour vous c'est aussi important est ce que c'est un critère de**
903 **recrutement qu'ils comprennent le français** {12:57}

904 **D.A.NY:** cc::: oui mais non ((rires)) {13:02}

905 **I:** **d'accord** {13:03}

906 **D.A.NY:** alors y'a une [certaine {13:03}

907 **I:** [mais si pouvez {13:04}

908 **D.A.NY:** y'a une certaine flexibilité euh étant donné que c'est
909 tellement difficile de trouver des enseignants qui (.) qui
910 parlent français il faut y avoir une certaine flexibilité. par
911 contre ce qui est bien c'est que (.) on aimerait simpl=choisir
912 des gens qui peuvent jouer plusieurs rôles dans l'école parce
913 que si on a juste des enseignants qui enseignent juste en
914 français ou juste des enseignants qui enseignent juste en
915 anglais on aimerait quand même avoir une flexibilité pour
916 changer de niveau euh changer peut-être de ok j'enseigne le
917 français cette année l'année prochaine peut-être en anglais

918 **I:** **hum** {13:40}

919 **D.A.NY:** alors {13:41}

920 **I:** **hum** {13:42}

921 **D.A.NY:** c'est ça mais on peut quand même les enseignants d'anglais à

922 partir du c e un ((CE1)) peuvent être uniquement monolingues
923 I: hum {13:51}
924 D.A.NY: en anglais. {13:51}
925 I: hum donc là vous étiez allées présenter vous avez fait une
926 présentation à une [conférence {13:57}
927 D.A.NY: [oui oui {13:59}
928 I: euh est-ce que ce serait possible que j'ai accès à la la
929 conférence? vous avez présenté {14:03}
930 D.A.NY: hum oui {14:03}
931 I: c'était sur l'enseignement de la littérature? {14:04}
932 D.A.NY: oui oui élisabeth chalié euh demandez à élisabeth oui oui
933 {14:09}
934 I: oui il n'y a aucun soucis {14:10}
935 D.A.NY: oui oui oui oui {14:11}
936 I: est-ce que je peux {14:11}
937 D.A.NY: [oui bien sûr bien sûr bien sûr {14:12}
938 I: [parce que ça m'intéressait beaucoup de {14:13}
939 D.A.NY: oui oui bien sûr {14:14}
940 I: super {14:15} euh avez-vous des contacts avec les sites
941 espagnols anglais est-ce que vous avez travaillé avec eux donc
942 ça j'avais aussi discuté avec élisabeth {14:24}
943 D.A.NY: oui {14:24}
944 I: mais est-ce que vous vous voyez par exemple une ou dans le
945 futur? {14:27}
946 D.A.NY: pour l'instant (.) non parce (.) que nous avons quand même
947 un réseau assez intéressant en français euh surtout maintenant
948 avec l'a c p i ((association canadienne des professeurs
949 d'immersion)) on a des ressources de de bilinguisme qui sont en
950 français {14:44}
951 I: hm {14:44}
952 D.A.NY: et même ici à new york l'ambassade a vraiment créé un réseau
953 {14:49}
954 I: hm {14:49}
955 D.A.NY: très impressionnant {14:50}
956 I: hm il y a des choses {14:50}
957 D.A.NY: avec [l'ambassade] {14:51} et avec {14:52}
958 I: oui {14:52}
959 D.A.NY: École S (.) aussi élisabeth a enseigné un cours à hunter
960 alors {14:56}
961 I: oui {14:56}
962 D.A.NY: tous les enseignants on se connaît {14:57}
963 I: oui {14:58}

- 964 D.A.NY: on travaille [ensemble {15:00}]
- 965 I: [c'est super {15:00}]
- 966 D.A.NY: et ça ça fait qu'on n'a pas vraiment besoin d'aller voir ce
967 que font les gens qui enseignent l'espagnol {15:05}
- 968 I: hum {15:06}
- 969 D.A.NY: et pour nous le plus grand problème c'est les ressources
970 {15:09}
- 971 I: oui {15:09}
- 972 D.A.NY: et les le les les programmes espagnols ((sourire)) ne
973 peuvent pas nous aider avec ça {15:14}
- 974 I: oui parce que par exemple les mathématiques là le ce que vous
975 disiez là le livre de mathématiques {15:19}
- 976 D.A.NY: oui {15:19}
- 977 I: l'ouvrage qui est en anglais donc {15:19}
- 978 D.A.NY: oui {15:22}
- 979 I: hm on a bientôt terminé euh donc voilà (.) qu'est-ce que vous
980 diriez qu=quels sont les points essentiels à la réussite d'un
981 site {15:32}
- 982 D.A.NY: hum {15:32}
- 983 I: qu'est-ce que vous diriez à une école qui débute parce que par
984 exemple là moi je suis dans une école j'ai j'ai vu deux types
985 d'école {15:38}
- 986 D.A.NY: hm_hm {15:37}
- 987 I: très différentes et euh donc des difficultés que vous vous
988 n'avez pas du tout. qu'est-ce que vous pourriez leur
989 conseiller? {15:45}
- 990 D.A.NY: hm_hm {15:45}
- 991 I: ou d'après vous qu'elle est la recette {15:46}
- 992 D.A.NY: ((rires)) {15:47}
- 993 I: du site bilingue qui marche {15:48}
- 994 D.A.NY: °h je pense que ce qui est très très très important c'est
995 vraiment de connaître le milieu et vraiment de d'être capable
996 de voir qu'elles sont qu'est-ce qui fonctionne très bien et
997 qu'est-ce qu=et qu'est-ce qu=quelles sont les difficultés. et
998 ensuite il faut vraiment travailler des forces et renforcer les
999 forces et vr=et adresser les difficultés. les: il va y avoir
1000 des difficultés qui vont être toujours présentes c=lorsqu'on a
1001 un programme bilingue dans une école monolingue il y aura
1002 toujours une tension entre les professeurs du bilingue les
1003 professeurs=les parents les enfants alors ça il faut travailler
1004 pour vraiment avoir une communauté {16:33}
- 1005 I: hm {16:33}
- 1006 D.A.NY: cohésive: collaborative °h ça c'est un travail qui qui
1007 {16:37}
- 1008 I: de longue haleine {16:38}

- 1009 **D.A.NY:** oui euh ou si dans euh les parents anglophones vont demander
 1010 qu'est-ce que je peux faire à la maison pour aider à mon
 1011 enfant? ça aussi de mettre des systèmes en place (.) euh de
 1012 trouver des moyens que les familles francophones et les
 1013 familles anglophones euh (.) travaillent ensemble euh fassent
 1014 des playdates les enfants jouent dans une {17:01}
- 1015 **I:** **hm** {17:01}
- 1016 **D.A.NY:** chez les francophones {17:02} chez les anglophones euh si
 1017 que les les parents anglophones comprennent que lire en anglais
 1018 faire du travail en anglais avec leur leur enfant va leur aider
 1019 en français. va aider les enfants en français. euh (-) aussi
- 1020 **I:** **des enseignants très [compétents** {17:20}
- 1021 **D.A.NY:** [oui oui {17:20}
- 1022 **I:** **parce que vous [vous avez vraiment des enseignants très**
 1023 **compétents]** {17:23}
- 1024 **D.A.NY:** [oui oui] ça c'est ça c'est vraiment ça qui
 1025 qui nous faut {17:27}
- 1026 **I:** **hm** {17:28}
- 1027 **D.A.NY:** et aussi des gens qui savent faire de la bonne formation
 1028 comme élisabeth élisabeth est formatrice exceptionnelle {17:35}
- 1029 **I:** **je sais** {17:34}
- 1030 **D.A.NY:** oui et ça c'est c'est très très très important et aussi euh
 1031 continuer avec la formation {17:42}
- 1032 **I:** **hm** {17:42}
- 1033 **D.A.NY:** c'est un travail qui {17:42}
- 1034 **I:** **hm** {17:43}
- 1035 **D.A.NY:** qui est continu et vraiment d'identifier qu'est-ce qu'il
 1036 faut travailler et mettre une équipe en place et {17:50}
- 1037 **I:** **hm** {17:51}
- 1038 **D.A.NY:** aller de l'avant {17:51}
- 1039 **I:** **est-ce que vous pensez que c'est aussi important de: tester vos**
 1040 **élèves francophones pour avoir un vrai dual language** {17:59}
 1041 **les les**
- 1042 **D.A.NY:** oui oui oui {18:01}
- 1043 **I:** **oui** {18:01}
- 1044 **D.A.NY:** parce que je pense aussi que (.) c'est c'est une c'est une
 1045 façon de communiquer aux enfants francophones que et aux
 1046 anglophones aux enfants du programme que le français c'est
 1047 import aussi important que l'anglais {18:16}
- 1048 **I:** **oui c'est: bon j'ai: j'ai un peu discuté aus=du coup parce**
 1049 **qu'ils m'ont demandé euh parce que j'ai passé aussi trois mois**
 1050 **à donc École H** {18:25}
- 1051 **D.A.NY:** où ça? {18:24}
- 1052 **I:** **école H** {18:27}
- 1053 **D.A.NY:** où c'est {18:27}

- 1054 I: **green point** {18:27}
- 1055 D.A.NY: ah ok ok l'école qui démarre {18:29}
- 1056 I: **oui** {18:29} et donc {18:30}
- 1057 D.A.NY: **École J ?** {18:31}
- 1058 I: **non** {18:32}
- 1059 D.A.NY: euh {18:32}
- 1060 I: **non école H** {18:32}
- 1061 D.A.NY: H ah ok oui oui {18:35}
- 1062 I: **ouais et euh et c'est ce que je disais ils ils ils j'ai dit mot**
1063 **à mot la même chose et en plus ce sont des difficultés de**
1064 **départ** {18:44}
- 1065 D.A.NY: hm_hm {18:44}
- 1066 I: **ils se retrouvent avec les difficultés qu'on avait nous y'a**
1067 **vingt ans** {18:47}
- 1068 D.A.NY: hm_hm {18:47}
- 1069 I: **donc c'est ce que j'ai dit aussi c'est (.) attendez: persistez:**
1070 {18:50}
- 1071 D.A.NY: hm_hm {18:50}
- 1072 I: **ça va s'aplanir** ((j'éteins l'enregistreur))

1.1.4 Annexe 4 : enseignante *first grade*, NY

((Entretien avec l'enseignante du *first Grade*, Laurence Lemaire (anonymisé)), dans un café très bruyant ; le 02/11/2013 ; enregistrement N°812_0073 ; durée : 43 minutes et 47 secondes ; I = Interviewer, E.fr.ang = enseignante du *first Grade* qui enseigne le français et l'anglais))

((Discussion entre E.fr.ang et moi sur ce que je fais à l'école, sur la thèse, je réponds à ses questions)) {01:09}

- 1 **I: est-ce que tu peux me dire ton parcours universitaire** {01:12}
- 2 **E.fr.ang:** ah alors en france j'ai fait lettres modernes à paris
 3 trois euh j'avais fait un deug en fait ensuite j'ai fait
 4 littérature comparée un billet à queens college euhm ma
 5 concentration c'était euh le colonialisme mais bon c'était un
 6 billet ensuite j'ai fait une maîtrise d'éducation à hunter et
 7 j'ai fait mon extension bilingue à queens college avec patricia
 8 velasco. ça c'est mon parcours scol=éducatif euh et ça fait
 9 si=je suis dans ma cinquième année d'enseignement aux états-
 10 unis à new york. la première année: j'étais dans un programme
 11 bilingue (.) euh qui venait juste de commencer dans le queens
 12 dans une école qui s'appelle tier one ((niveau 1)) c'est les
 13 écoles dans les quartiers pauvres qui reçoit des aides du
 14 gouvernement donc une population très différente °h d'enfants
 15 tu sais beaucoup d'enfants qui a=qui avaient des parents qui
 16 travaillaient beaucoup qui avaient pas le temps de s'occuper
 17 d'eux des des cas sociaux euh (.) (--) et euhm mais j'avais
 18 aussi des enfants de milieux sociaux très favorisés parce que
 19 le programme français attirait ces enfants-là j'te dis ça parce
 20 que j'ai trouvé que ça faisait un mélange vraiment fascinant à
 21 la classe. c'était euh j'avais j'avais pas beaucoup d'enfants
 22 si j'en avait que vingt-et-un ça c'était gé:nial et j'en avais
 23 trois qui étaient en maternelle et les autres ils étaient en
 24 premier grade enfin en c p ((CP)) euh mais les enfants de
 25 maternelle (XXXun par un/à par là) étaient très avancés donc
 26 j'ai réussi à adapter euh et euh on on avait vraiment une
 27 osmose dans cette classe mais une osmose unique d'ailleurs y'a
 28 pas longtemps l'année dernière j'ai revu une des petites elle
 29 était euh enfin et je revois de temps en temps des parents qui
 30 me disent mais les enfants parlent encore de la cla:sse alors
 31 qu'ils sont tous maintenant séparés parce que le programme
 32 n'était pas du tout soutenu par le directeur. et que du coup
 33 bon moi je suis partie ici à **École B** {02:56}
- 34 **I: donc en fait c'est ce progra=c'est cette école c'est ce**
 35 **programme qui a fermé?** {03:02}
- 36 **E.fr.ang:** dans le queens {03:03}
- 37 **I: ouais** {03:03}
- 38 **E.fr.ang:** et je suis venue ici où gladys m'avait déjà offert un
 39 travail avant mais je voulais pas venir parce que c'était trop
 40 loin de chez moi et j'ai une petite fille. donc je me disais je
 41 veux pas partir à sept heures du matin revenir à sept heures du
 42 soir: parce qu'elle était petite mais à=voyant que cette école
 43 était beaucoup plus (.) structurée ah et du coup plus solide le
 44 programme était beaucoup plus solide je me suis dit euh j'ai

45 pas envie de rester dans une école qui va tomber surtout avec
 46 ma fille tu sais j'avais des responsabilités parentales mais
 47 j'aimais beaucoup être dans une école où il y avait des des des
 48 niveaux sociaux différents. ça rendait le: la classe plus plus
 49 enrichissante pour tout le monde. mais ici par contre j'ai
 50 trouvé une communauté vraiment extraordinaire °h les parents
 51 sont très impliqués et je pense qu'ils ils ça bénéficie
 52 énormément à la classe. bien sûr quelque fois euh hm_hm {03:47}

53 **I: ((sourires)) ne t'en fais pas {03:47}**

54 **E.fr.ang:** mais les parents sont super impliqués et vraiment je
 55 t'assure [...] que du coup euh y'a une communication qui est
 56 c'est=il y a un soutien émotionnel et psychologique autour de
 57 l'enfant qui est énorme? parce que ce sont des parents qui sont
 58 éduqués qui ont le temps mais j'avais des parents dans aussi
 59 dans des milieux socio défavorisés qui étaient qui voulaient
 60 vraiment aider leurs enfants faut pas non plus croire hein
 61 c'était pas du tout ça (.) euh ici c'est plus homogène par
 62 contre le programme ici est TRÈS installé très structuré (.)
 63 euh on a ses classes aussi ses cours à côté comme t'as vu
 64 d'arts de musique qui n'a rien à voir avec le programme
 65 bilingue mais qui enrichissent le programme bilingue ça
 66 enrichit toute l'école et un groupe d'enfants qui sont supers
 67 supers soudés mais vraiment extrêmement soudés bon tous je le
 68 vois maintenant même avec ma fille ils se voient le week-end:
 69 tu vois c'est c'est=les parents sortent ensemble on part en
 70 vacances ensemble c'est un ça joue énormément. (.) {04:38}

71 **I: et comment euh tu dis que la directrice t'as t'avais contactée?**
 72 **comment elle sait? comment: euh {04:43}**

73 **E.fr.ang:** non non {04:43}

74 **I: comment on {04:44}**

75 **E.fr.ang:** quand j'ai eu ma maîtrise (.) alors ça c'était vraiment la
 76 semaine mais je te jure que c'est vrai la semaine où j'ai eu ma
 77 maîtrise bloomberg parce que les c'est dans c'est le maire qui
 78 contrôle le système éducatif. donc c'est lui qui emploie c'est
 79 pas lui directement qui emploie mais c'est lui qui décide qui
 80 est employé. bloomberg euh a annoncé qu'il y avait une: un gel
 81 (.) on ne devait plus embaucher un nouvel enseignant. on ne
 82 devait prendre que des ens=parce qu'en fait il y a beaucoup
 83 d'enseignants qui sont renvoyés mais on peut pas les renvoyer
 84 donc ils sont 'fin c'est c'est un peu compliqué mais bon du
 85 coup il disait tant qu'il y a autant d'enseignants qu'il faut
 86 continuer à payer mais qui ne travaillent pas on pourra pas
 87 engager le moindre enseignant. et c'est marrant moi je me suis
 88 dit je vais trouver un travail quand=alors que j'avais un
 89 a:ccent quand même qui est fort tu vois donc c'est quand même
 90 un handicap ça peut être (Xun) je me suis dit j'avais j'avais
 91 fait ma maîtrise en un an alors que c'était quarante-cinq
 92 crédits normalement c'est en deux ans et demI: je l'ai faite en
 93 un an {05:30}

94 **I: c'que t'appelles maîtrise c'est euh {05:32}**

95 **E.fr.ang:** le master {05:32}

96 **I: master {05:32}**

- 97 **E.fr.ang:** master euh normalement c'est en deux ans et demi quarante-
 98 cinq crédits la maîtrise je l'ai faite en un an. j'ai avec ma
 99 p'tite fille donc j'ai j'ai j'ai j'étais je me suis dit j'étais
 100 TELlement épuisée j'ai dit c'est pas possible j'ai mon karma je
 101 vais trouver un travail et juste à ce moment-là je sors avec
 102 mon ancien patron je travaillais pour une banque (.) euh et euh
 103 je faisais des traductions c'est un autre c'était un autre truc
 104 bref (.) et elle avait elle avait fait une étude sur je sais
 105 plus sur quoi mais elle s'était faite amie avec des une des
 106 personnes pour lesquelles elle avait fait une étude pour (par
 107 exemple/pendant/préparant) son doctorat et c'était un directeur
 108 d'un lycée dans lequel il y avait un programme français et je
 109 lui raconte que je viens d'avoir ma maîtrise mon master tout ça
 110 et elle me dit mais tu sais qu'il y a plein de= il y a deux ou
 111 trois programmes français qui sont en train d'ouvrir je connais
 112 quelqu'un je vais te mettre en contact avec eux. le lendemain
 113 il m'a envoyé un e-mail enfin il envoie un e-mail à (sib
 114 ((prénom))) en copie ensemble oh j'ai en=il m'a (.) présenté
 115 avec honneur machin le type me dit t'as d'la chance y'a deux
 116 pro=y'a trois programmes qui sont en train d'ouvrir enfin enfin
 117 qui ont ouvert y'en a un qui est en train d'ouvrir celui dans
 118 le queens y'en a deux autres qui ont ouvert et ils cherchent
 119 des enseignants bilingues moi j'avais une maîtrise en éducation
 120 générale mais tu peux être un enseignant bilingue pendant deux
 121 ans tant que t'es en train {06:36}
- 122 **I:** ouais {06:36}
- 123 **E.fr.ang:** de prendre des cours c'est ce que j'ai fait et {06:38}
- 124 **I:** tu as fait ta certification {06:38}
- 125 **E.fr.ang:** exactement j'ai fait ma certification av=avec patricia
 126 enfin je suis doublement certifiée en fait. et euh:et là j'ai
 127 envoyé mon cv à glads et à euh 'fin le directeur de l'école
 128 dans le queens et les deux m'ont proposée le travail et c'était
 129 super et j'=honnêtement j'ai=j'étais vraiment déchirée parce
 130 que je voyais bien qu'ici je pourrais construire une carrière
 131 mais en même temps je trouvais ça intéressant de commencer dans
 132 un programme tout nouveau dans un milieu défavorisé et surtout
 133 c'était à deux stations de métro de chez moi et j'avais ma
 134 fille. donc j'ai dit à gladys j'ai dit écoute je suis c'est
 135 trop loin de chez moi {07:07}
- 136 **I:** voilà {07:07}
- 137 **E.fr.ang:** les les les loyers sont trop élevés ici j'en (X) et elle a
 138 compris elle m'a dit mais si tu changes d'avis euh dis-le moi:
 139 et donc l'année d'après j'l'ai j'l'ai revue en fait à une
 140 réunion à l'ambassade et elle m'a dit ça va? t'es bien? j'lui
 141 fait mouais ((rires)) elle a vu ma tête et euh j'l'ai appelée
 142 j'lui ai dit tu sais gla=si tu as toujours un poste j'aimerais
 143 vraiment venir et elle elle m'a dit amis oui (.) et au début
 144 elle voulait m'enseigner comme enseignante euh juste en anglais
 145 parce qu'ils avaient besoin de personne pour un bilingue mais
 146 elle voulait que je vienne. elle a dit comme ça t'es déjà
 147 dedans te dès qu'il y a un poste dans le programme bilingue
- 148 **I:** qui se libère {07:35}
- 149 **E.fr.ang:** et puis alors le poste s'est libéré dans le programme

- 150 bilingue voilà {07:39}
- 151 **I:** **et euh en fait donc c'est la les la c'est la directrice qui qui**
152 **qui choisit les enseignants {07:43}**
- 153 **E.fr.ang:** c'est les directeurs qui choisissent mais elle elle n'a
154 pas pu m'enseigner que parce que j'étais bilingue. elle peut
155 pas enseigner elle peut elle pourrait enseigner que des
156 personnes tu vois qui ont fait bilingue en disant on y'a
157 personne (.) dans tout le groupe d'enseignants qui ne sont pas
158 qui sont payés {07:57}
- 159 **I:** **ah {07:57}**
- 160 **E.fr.ang:** mais qui sont pas employés y'a personne qui peut faire ce
161 travail. {07:59}
- 162 **I:** **donc là elle a pu t'embaucher {08:00}**
- 163 **E.fr.ang:** elle a pu m'embaucher. c'est comme ça 'fin et c'est pareil
164 avec special aid tu sais special aid aussi tu sais y'avait pas
165 un gel sur les special aid {08:07}
- 166 **I:** **il y avait tu peux expliquer ? {08:09}**
- 167 **E.fr.ang:** special aid? euh c'est les enfants qui sont dyslexiques
168 qui ont des tas de problèmes ça peut être des problèmes
169 physiolo=enfin p=psychologiques émotionnels des problèmes
170 moteurs ça c'est ils mettent un peu tout le monde dans un
171 panier dans une classe et là y'avait pas un gel des: des
172 embauches. {08:23}
- 173 **I:** **donc là t'aurais pu [aussi {08:24}**
- 174 **E.fr.ang:** [j'aurais pu aussi c'é=j'étais pas y'avait pas
175 un gel des embauches pour les enseignants bilingues et les:
176 special aid. donc j'ai eu de la chance {08:30}
- 177 **I:** **d'accord {08:28}**
- 178 **E.fr.ang:** j'ai eu de la chance {08:31}
- 179 **I:** **ah ouais (.) et euh: est-ce que tu peux-tu me m'expliquer le**
180 **déroulement de ta journée? {08:40}**
- 181 **E.fr.ang:** alors en premier grade parce qu'avant j'étais en
182 se=deuxième grade et c'était au c e un ((CE1)) c'était très
183 différent en c p CP ce qu'on appelle premier grade ici le matin
184 je leur parle que en français et j'ai ma fleur là tu la vue ma
185 belle fleur. si j'ai le malheur de dire un mot en anglais genre
186 ok c'est non non miss leMAIRE. mais tu as ta fleur ((voix qui
187 exprime la peur)) euhm les enfants anglophones donc absorbent
188 tout en en anglais en français pardon mais ils peuvent me
189 répondre en anglais. les enfants francophones ils me répondent
190 en français. en général le matin j'ai euh quand même une
191 routine assez fixe en général on fait euh de la
192 phoné=phonétique les sons l'étude l'étude des sons ensuite on
193 fait de l'écriture ensuite on fait de la lecture (.) ça peut
194 varier mais en général c'est ça. l'après-midi on fait les maths
195 parce que les maths ne sont faits qu'en anglais. euh c'est pas
196 aussi simple que ça parce que quelquefois le matin ils ont une
197 autre classe avec un autre prof tu sais c'est c'est les classes
198 à côté d'art de musique {09:33}

- 199 I: que qui sont en anglais {09:32}
- 200 E.fr.ang: ouais qui sont en anglais et du coup euh il arrive que du
201 coup ils aient un peu moins de français le matin à cause de ça.
202 mais euh {09:40}
- 203 I: est-ce que tu rattrapes? {09:40}
- 204 E.fr.ang: ça dépend parce que si=parce que les maths quelquefois je
205 dois faire des maths un peu plus longtemps qu'une période parce
206 que ils ont besoin quand même tu vois donc ça ça dépend et il
207 m'arrive aussi de faire l'écriture ou la lecture en anglais
208 pour être sûre qu'ils aient bien compris pour les anglophones.
209 normalement ce qu'on devrait faire c'est faire (-) l'écriture
210 un mois en anglais la lecture un mois en français euh moi j'ai
211 un peu changé ça parce que je me suis aperçue que du coup y'en
212 a qui déconnectaient complètement l'idée c'était que du coup
213 ils étaient forcés d'écouter mais je pense que c=ils sont pas
214 assez équipés donc ils déconnectaient donc je fais en général
215 une leçon d'écriture et une leçon de lecture en en français (.)
216 pendant deux trois jours et le quatrième jour je vais leur
217 j'avais on va récapituler en anglais pour être sûr que les
218 enfants ont bien absorbé donc ça va {10:27}
- 219 I: super {10:27}
- 220 E.fr.ang: mais ils apprennent vite (XX avec le succès) comment c'est
221 {10:32}
- 222 I: donc est-ce qu'il y a des matières que tu enseignes bon là tu
223 m'as répondu euh par ex=en par exemple social (c'est pas)
224 social studies que tu commences en français que tu continues en
225 anglais que tu tu vois des projets dans les deux langues?
226 {10:45}
- 227 E.fr.ang: ben la l'é=la l'écriture et la lecture définitivement euh
228 les maths c'est TOUjours en anglais par contre le matin on
229 compte en français ben pour qu'ils qu'ils reconnaissent les
230 numéros fin on lit la ligne des numéros mais les maths c'est
231 toujours en anglais. les études sociales j'essaie de le faire
232 en français pour les exposer à un plus grand vocabulaire en
233 plus les études sociales t'as beaucoup d'images c'est vraiment
234 super pour développer le vocabulaire donc les études sociales
235 j'essaie toujours de le faire en français mais par contre tu as
236 vu les enfants la leçon elle est en français mais quand ils
237 vont à leur siège ils écrivent en anglais. (.) mais l'étude des
238 sons tout le monde le fait dans les deux langues. (-) {11:18}
- 239 I: est-ce que tu peux me parler un p'tit peu de l'enseignement
240 lecture écriture la littérature {11:21}
- 241 E.fr.ang: ben alors ça c'est ça n'a rien à voir avec le programme
242 bilingue toute l'école suit le même programme ça vient de
- 243 I: imposé par la ville de: [new york? {11:28}
- 244 E.fr.ang: [non c'est pas imposé par la ville c'est
245 le princ=c'est la directrice de l'école qui l'a choisi c'est un
246 programme qui vient de columbia university de teacher college
247 qui est le les l'enclave éducative alors (-) ((pause car trop
248 de bruit)) c'est un programme qui a une très bonne=très grande
249 réputation euh qui est pas forcément aimé de tout le monde moi
250 je trouve que c'était un programme qui a ENORMément de

251 faiblesses parce qu'il est extrêmement rigide et que °h 'fin
 252 très formaté et on demande aux enfants d'écrire d'une manière
 253 (.) TELlement précise que finalement ils écrivent tous plus ou
 254 moins la même chose et de la même manière et ça ça me dérange
 255 profondément °h ce que ce programme aussi l'autre de ses
 256 faiblesses est qu'il n'utilise pas l'imaginaire du tout faut
 257 toujours que les enfants écrivent des narratives personnelles
 258 sur des choses qui leur sont arrivées en GRAND détail c'est pas
 259 pas du tout développé j'trouve au développement enfin c'est pas
 260 du tout adapté au développement émotionnel de l'enfant (.)
 261 c'est psychologique et cognitif un enfant à cet âge-là il est
 262 pas obsÉdé sur regarder ce qui s'est passé avant et en plus
 263 dans les quartiers défavorisés ils ont pas grand-chose à
 264 raconter. donc ça aussi c'est un TRuc ça ça vraiment ça ça
 265 cible des enfants qui finalement ont des expériences ils
 266 voyagent alors dans ce quartier ça va mais dans d'autres
 267 quartiers °h mais ce que ce programme a de génial par contre
 268 c'est que et ça c'est pas que ce programme-là mais il a
 269 emprunté ça de ce qu'on appelle le balanced literacy les la
 270 littérature équilibrée °h où en fait tu prends euh les enfants
 271 doivent lire des ty=des livres informatifs des livres narratifs
 272 ils doivent écrire des livres informatifs des livres narratifs
 273 même si les narrations sont toujours centrées sur leur propres
 274 histoires ils ont fait des contes de fées une année il paraît
 275 que cette année on a éliminé ça c'était dommage c'était le
 276 meilleur la meilleure euh enfin le meilleur truc qu'on ait fait
 277 mais ce qui est super c'est qu'ils sont vraiment exposés à
 278 différents textes (.) aussi en écriture qu'en lecture et qu'ils
 279 choisissent ce qu'ils lisent. d'où les niveaux on ess=on est
 280 constamment en train d'évaluer les enfants pour être sûr qu'ils
 281 lisent des livres à leur niveau {13:15} alors là aussi ça:
 282 c'est le problème parce que du coup je pense qu'on les retient
 283 beaucoup parce qu'il faut qu'ils lisent que des livres qu'ils
 284 comprennent parfaitement ce qui est un petit peu contradictoire
 285 (-) MAIs euh en même temps du coup t'as pas des enfants qui
 286 lisent des livres où ils ne comprennent rien et qui ne font pas
 287 de progrès parce que ça c'est arrivé aussi et t'as pas d'enfant
 288 qui lisent des livres où ils s'ennuient à mourir. donc ce qui
 289 est super c'est que chacun ait ses propres livres moi je fais
 290 toujours des lectures à haute voix ah oui tous les jours y'a
 291 une lecture à haute voix en français en anglais ça j'ai oublié
 292 tous les matins: {13:43}

293 I: hm {13:43}

294 E.fr.ang: on a une lecture à haute voix en français et on discute
 295 parce que je trouve que c'est important aussi qu'on ait des
 296 textes en commun pour partager et c'est comme ça qu'on
 297 développe ses capacités d'analyse et c'est super enrichissant
 298 et puis on apprend à se connaître {13:54}

299 I: hm {13:54}

300 E.fr.ang: euh donc on a ça en commun on a des textes qu'on lit
 301 ensemble et les enfants ils adorent et ils retiennent vraiment
 302 souvent ils me disent ah c'est comme dans cette histoire et ça
 303 je trouve ça génial {14:03}

304 I: oui ben j'ai j'ai vu {14:04}

- 305 **E.fr.ang:** mais ouais ouais t'as vu {14:05}
- 306 **I:** j'ai trouvé ça génial et euh oui et donc j'ai vu aussi par
 307 exemple dans la troisième dans le troisième grade le problème
 308 de: de ce programme c'est que le tu as des enfants qui ont des
 309 livres par exemple niveau a parce qu'ils sont débutants dans
 310 une langue et on leur demande de caractériser les personnages
 311 et en fait ils n'y arrivent pas du tout parce qu'y'a il se
 312 passe rien on leur dit le chat est noir et: avec ça ils doivent
 313 avoir un [personnage {14:32}
- 314 **E.fr.ang:** [oui mais ça c'est {14:32}
- 315 **I:** et ça c'est super dur c'est ça que tu veux dire? {14:35}
- 316 **E.fr.ang:** ben c'est [une {14:36}
- 317 **I:** [par exemple {14:36}
- 318 **E.fr.ang:** c'est une des choses que je veux dire donc j'ai pas pensé
 319 à ça non c'était avec ça que je voulais dire oui ça c'est sûr
 320 quand je parlais de formater non non je parlais je parlais plus
 321 de l'écriture où on leur demande on a ils ont des checklists
 322 qu'ils doivent faire on leur demande d'écrire TRÈS précisément
 323 tout ça qu'il faut qu'il y ait une introduction c'est
 324 pratiquement ce qu'on te demande quand tu es à l'université: ou
 325 au lycée si tu veux et l'idée de pousser les enfants tôt elle
 326 elle est bonne mais ça devient tellement formaté que tu
 327 t'aperçois en tant qu'enseignant tu te dis mais j'ai lu l'année
 328 dernière j'avais deux classes donc j'ai à peu près cinquante-
 329 cinq élèves j'ai lu cin=pratiquement cinquante-cinq fois la
 330 même chose. enfin pas exactement parce que les francophones et
 331 les anglophones il y avait une grande différence mais c'est là
 332 où tu te dis ça c'est dommage {15:13}
- 333 **I:** mais par exemple ce qui s'est passé euh ils vont raconter la
 334 semaine dernière on a fait ça? le bookfair? ou {15:18}
- 335 **E.fr.ang:** c'est mais c'est qu'ils le racontent tous de la même
 336 manière parce qu'on leur dit d'utiliser des métaphores c'est
 337 extrêmement (-) euh formulé et euh c'est vraiment une manière
 338 d'écrire qui tu reconnais toujours un enfant qui écrit t c
 339 ((TC)) je vais même te raconter une copine truc j'ai une de mes
 340 meilleures amies dont la fille est dans le queens dans une
 341 école qui est une charter school qui est une très bonne école
 342 parce que souvent c'est les bonnes écoles qui ont ti ci ((TC))
 343 parce que c'est cher et ça a bonne réputation sa fille qui suit
 344 le même programme et elle avait écrit une histoire donc sur un
 345 truc qui lui est arrivé dont la mère était tu sais pour
 346 soutenir sa fille elle l'avait mis sur la porte dans la maison
 347 je LIS l'histoire et ça commençait elle est elle est anglo-
 348 américaine i was walking down the forest hearing the crispy
 349 sound of the leaves the sound that i love (-) une semaine avant
 350 j'avais été dans la classe d'anglais de troisième grade pour
 351 voir ce que les enfants qui étaient dans ma classe l'année
 352 dernière faisaient en anglais pratiquement la même chose mot
 353 pour mot. je me dis attends ils habitent dans deux deux
 354 arrondissements différents c'est ça {16:10}
- 355 **I:** ok {16:10}
- 356 **Fr.Ang.NY** c'est que on leur donne des formules après c'est vrai qui

357 y a aussi les questions les les le problème qu'ils ont c'est
358 qu'ils essaient de faire qu'ils deviennent très analytiques
359 qu'ils analysent la manière dont ils lisent qu'ils analysent
360 quand ils lisent qu'ils comprennent les personnages qu'ils
361 viennent qu'ils deviennent des lecteurs qui lisent entre les
362 lignes. c'est formidable mais comme on sait pas les livres
363 qu'ils lisent enfin on les connaît mais on peut pas faire des
364 questions adaptées à chaque enfant on c'est impossible c'est
365 pas logistiquement c'est impossible °h on leur pose des
366 questions qui sont censés tout couvrir et qui ne couvrent
367 jamais rien du genre qu'elle est l'idée principale {16:38}

368 I: hm {16:38}

369 E.fr.ang: même dans des livres à chapitre comme la cabane magique il
370 n'y a PAS d'idée principale ou alors c'est le titre ils doivent
371 aller en chine pour trouver le manuscrit perdu. tu vois donc °h
372 c'est c'est une a c'est tc ne comprend pas que lire CHAque
373 livre est unique et que bien lire en fait il faut avoir une
374 grande culture. parce que quand tu lis un livre il faut avoir
375 des tas de connaissance préalables pour comprendre ce livre
376 enfin je te je te dis des choses que tu sais déjà hein {17:01}

377 I: mais c'est bien oui {17:02}

378 E.fr.ang: ouais ouais ouais ça je {17:02}

379 I: ouais {17:02}

380 E.fr.ang: t'apprends rien du tout là et ce qui est frustrant c'est
381 que tc iGNORE complètement ça on ne leur apprend que des outils
382 d'analyse {17:09}

383 I: tc tu peux le c'est redire le {17:10}

384 E.fr.ang: teacher college {17:11}

385 I: ouais {17:10}

386 E.fr.ang: donc c'est l'enclave euh du département éducatif de
387 columbia university {17:15}

388 I: et {17:15}

389 E.fr.ang: patricia connaît très bien {17:17}

390 I: et comment tu sais que: comment on peut savoir que telle école
391 a ce programme et d'autres non? ou comment on sait ça? {17:23}

392 E.fr.ang: tu sais quoi? je ne sais pas. je ne sais pas {17:26}

393 I: parce que c'est quoi les alternatives? tu sais? {17:28}

394 E.fr.ang: alors l'alternative c'est un truc qui s'appelle
395 (bas(e)one) ch=yen a peut-être d'autres (abasol) c'est un petit
396 peu comme moi ce que j'avais quand j'ai grandi en france où
397 t'as un livre dans ce livre y'a des textes toute la classe lit
398 les mêmes textes et on répond à des questions dans ce texte.

399 I: ok {17:40}

400 E.fr.ang: alors le problème c'est que si t'as pas des bons textes
401 c'est horrible c'est que c'est pas adapté aux différents aux
402 différents niveaux des enfants qu'il y a beaucoup d'enfants qui
403 s'ennuient et ça je comprends très bien c'est pour ça je dis
404 que y'a des choses très bien dans {17:50}

- 405 I: ouais {17:50}
- 406 E.fr.ang: dans tc mais est-ce que on peut pas aussi comprendre que
407 si on veut que les enfants répondent à des questions précises
408 ben il faut tou=il faut leur donner des textes qui
409 correspondent à ces questions-là est-ce qu'on peut pas leur
410 laisser plus de liberté dans l'écriture et ne pas avoir quelque
411 chose d'aussi formulé. tu vois je pense que c'est trop extrême
412 tc c'est ça {18:06}
- 413 I: hm {18:06}
- 414 E.fr.ang: mais il y a des choses dans dans tout programme y'a des
415 bonnes choses et des mauvaises choses {18:09}
- 416 I: est-ce que les niveaux le les les livres nivelés c'est dans tc?
417 ou c'est en plus ils peuvent l'adapter d'ailleurs {18:15}
- 418 E.fr.ang: euh tu sais que je ne sais pas je sais que tc euh c'est il
419 faut le nivelé mais je ne sais pas c'est deux femmes qui ont
420 commencé ça fontenelle ((en réalité Fontas et Pinnel)) et j'ai
421 oublié leur nom qui ont commencé à niveler mais je ne sais pas
422 si elles ont fait ça par pair avec tc ou si c'est à côté
423 de=chuis pas très intéressée euh par le côté bureaucratique et
424 business parce que c'est ça c'est une c'est une c'est une
425 entreprise capitaliste hein tc [faut pas hein {18:38}
- 426 I: [mais qui ne propose son programme
427 que pour euh: les écoles ici parce que moi j'en ai jamais
428 entendu parler en france {18:46}
- 429 E.fr.ang: ben ils sont en train de faire un échange avec la faculté
430 de montpellier ils en avaient parlé {18:49}
- 431 I: ok {18:50}
- 432 E.fr.ang: et ça je pense que c'est une catastrophe ((baisse la
433 voix)) parce que (s'ils en ont vraiment) je {18:53}
- 434 I: hm {18:53}
- 435 E.fr.ang: je pense surtout au niveau de la lecture euh (-) ces ces
436 questions qui ne correspondent à rien parce que on sait pas les
437 on sait pas exactement si ça correspond à leur livre ça apprend
438 aux enfants à pas réfléchir justement et à dire mais qu'est-ce
439 qu'ils veulent que je dise mais ils retournent pas vraiment au
440 texte tu vois vraiment je trouve que c'est dans les dans les
441 lectures à haute voix que finalement on fait plus de travail
442 d'analyse ce serait super qu'on ait il lisent chacun lit les
443 livres qu'ils veulent pour moi personnellement qu'on ait les
444 deux. tu lis les livres que tu veux mais à un moment donné
445 aussi tous les jours même on lit un texte ensemble et on répond
446 à ses questions. comme ça ils pourraient développer {19:27}
- 447 I: hm {19:27}
- 448 E.fr.ang: en plus de la lecture à haute voix parce que la lecture à
449 haute voix c'est super mais (-) t'as toujours des enfants qui
450 rêvent un peu tu vois t'essaies de les amener mais ils sont
451 moins ils sont plus passifs que d'autres. (.) donc euh moi qui
452 sais pour moi la lecture et les questions c'est quelque chose
453 de magique {19:40}
- 454 I: hm {19:40}

- 455 **E.fr.ang:** c'est quelque chose qui t'enrichit qui t'aide à te
 456 comprendre à tous les âges et c'est pour ça que je suis assez
 457 frustrée d'avoir un programme qui est aussi limité. mais une
 458 fois de plus il a des bonnes choses {19:49}
- 459 **I:** hm {19:49}
- 460 **E.fr.ang:** (XXX) {19:49}
- 461 **I:** ben c'est à dire qu'ils vous ils vous font euh ils font écrire
 462 les enfants beaucoup plus qu'en france par exemple mais {19:54}
- 463 **E.fr.ang:** ça c'est formidable {19:55}
- 464 **I:** euh ça c'est incroyable [j'ai jamais vu ça {19:55}
- 465 **E.fr.ang:** [ça c'est formidable {19:57} ils écrivent
 466 beaucoup plus et tous les jours on a quarante-cinq minutes de
 467 lecture et quarante-cinq minutes d'écriture et ça rien que
 468 cette structure-là elle est géniale cette structure-là le fait
 469 qu'ils soient exposés à différents textes c'est génial. avec en
 470 dans ça il faudrait qu'on soit beaucoup plus flexible. {20:11}
- 471 **I:** hm_hm {20:11}
- 472 **E.fr.ang:** mais vraiment beaucoup plus flexible {20:13}
- 473 **I:** en début d'année est-ce que tous tes enfants comme vous
 474 apprenez à lire en kindergarten est-ce que: tous tes enfants
 475 savaient lire en début d'année {20:21}
- 476 **E.fr.ang:** non alors c'est encore un truc de tc tc ils sont enfin en
 477 tout cas là la dame qui vient nous voir nous nous nous former
 478 c'est la PHObie moi je mais là vraiment c'est une phobie je
 479 suis presque névro=névrotique euh de de de la méthode
 480 syllabique. elle refuse qu'on decode alors elle dit qu'il faut
 481 absolument que les enfants soient elle dit (-) ils devraient
 482 pas se concentrer sur les syllabes ils devraient se concentrer
 483 sur le sens. mais avant qu'ils puissent comprendre il faut
 484 quand même qu'ils puissent li:re (tu vois) la lecture c'est
 485 aussi decoder °h alors ils leur apprennent à lire en maternelle
 486 ce qu'on leur dit c'est tu regardes la première lettre au début
 487 après on leur dit tu regardes la deuxième lettre tu regardes
 488 l'image et tu devines ce qu'est le mot. h donc j'ai des enfants
 489 ils savent lire des livres très faciles où il y a marqué the
 490 cat alors ils voient le k euh ils voient le c tu vois le son q
 491 ils voient le chat il sait ce que c'est cat mais quand ils
 492 doivent du coup passer à des livres plus difficiles ils sont
 493 incapables de lire ils savent pas lire littéralement ils
 494 devinent t'en as ils me [disent voi {21:16}
- 495 **I:** [c'était le problème euh {21:17}
- 496 **E.fr.ang:** au lieu de dire auto mais c'est la méthode globale c'est
 497 une aberration {21:19}
- 498 **I:** qui est qui est interdite en france (XX){21:21}
- 499 **E.fr.ang:** ah mais elle devrait ah non mais moi je je je ne la
 500 supporte pas °h j'ai plein et j'ai plein d'enfants qui sont
 501 frustrés car ils croyaient savoir lire mais en fait ils me
 502 lisent la voit=l'auto et puis y'a marqué voiture ils regardent
 503 même plus la première syllabe-là {21:30}

- 504 I: **c'est incroyable {21:30}**
- 505 **E.fr.ang:** y'en a un autre y'avait marqué chocolat il m'a dit château
 506 il a vu le c h il a compris que ça faisait ch au moins je
 507 savais qu'il savait le son ch. donc tu vois c'est il faut leur
 508 réapprendre ça par contre il y a d'autres enfants (-) qui eux
 509 parce qu'on les a quand même exposés à la méthode syllabique en
 510 leur disant tu peux deviner y'a d'autres enfants qui ont été
 511 d'eux-mêmes très curieux et qui savent très bien lire donc j'ai
 512 des Niveaux en dehors du fait que j'ai des niveaux de langue
 513 très différents mais même dans le niveau de langue où chacun
 514 apprend dans sa langue des niveaux mais VRAIMENT mais
 515 incroyable j'ai des enfants qui lisent pratiquement des livres
 516 à chapitres et qui comprennent en détail et j'en ai d'autres
 517 qui arrivent pas à lire des livres qui dépassent le le chat et
 518 même pas le chat court après la souris **{22:07}**
- 519 I: **donc toi tu retravailles la syllabique {22:10}**
- 520 **E.fr.ang:** je ne fais que ça tous les matins. tous les matins j'ai
 521 compris qu=et j'ai et j'ai même compris qu'il fallait
 522 développer la conscience du fait que ça existait chez certains
 523 enfants alors en anglais c'est plus compliqué donc je comprends
 524 pourquoi tc a développé ça parce que c'est pas aussi syllabique
 525 que le français le français c'est vraiment une langue
 526 syllabique en fait l'anglais ça vient de tellement de langues
 527 que quelquefois y'a des mots c'est pas très clair donc
 528 effectivement y'a y'a quelque chose d'intuitif qui doit se
 529 développer y'a aussi des mots qu'il faut apprendre par cœur
 530 parce qu'ils reviennent tout le temps mais il y a quand même
 531 des ph=y'a quand même des phonèmes enfin tu vois y'a y'a c'est
 532 faut pas délirer non plus euh ouais je la retravaille et c'est
 533 pareil ils ont l'écriture inventée alors ça c'est bien (-) sauf
 534 que y'a y'a une petite au début de l'année elle m'écrivait
 535 grand-mère elle avait écrit ((rires)) k e mais est-ce mais
 536 c'est quoi ce mot elle me dit c'est grand-mère je lui dis mais
 537 pourquoi tu as mis un k et un e? tu sais j'ai essayé de
 538 comprendre parce que je veux bien qu'on fasse écriture inventée
 539 ((*invented spelling*)) mais il faut qu'il y ait un une
 540 correspondance entre les lettres et les sons? il n'y en avait
 541 aucune. alors on commence on travaille et maintenant elle va
 542 mieux si tu veux d'ailleurs si tu as des outils en plus super
 543 elle commence ben le truc j'ai **{23:09}**
- 544 I: **je vais te l'envoyer parce en fait il y a toute une:: une étude**
 545 **qui a été faite {23:14}**
- 546 **E.fr.ang:** hm c'est bon ça ((*mange*)) **{23:17}**
- 547 I: **ça je te {23:17}**
- 548 **E.fr.ang:** hum tu manques quelque chose ((*parle de ce qu'elle mange*))
 549 mais après si tu veux comme ils ont quand même **{23:20}**
- 550 I: **(XXX) parce qu'en fait ils passent par des étapes je te coupe**
 551 **{23:23}**
- 552 **E.fr.ang:** non mais **{23:24}**
- 553 I: **ils passent par des étapes qui sont tout à fait normales c'est**
 554 **au début bon ils font rien du tout ça t'as pas cette étape-là**
 555 **ça c'est la [maternelle {23:29}**

- 556 **E.fr.ang:** [ben c'est c'est en maternelle {23:30}
- 557 **I:** mais par contre tu peux avoir des étapes par exemple celle avec
558 grand-mère qu'elle te va mettre un k pour par exemple faut voir
559 est-ce que c'est pas la phase où euh comment elle s'appelait
560 cette enfant {23:40}
- 561 **E.fr.ang:** edda {23:40}
- 562 **I:** ben non mais euh souvent ils ont y'a un passage où ils
563 n'utilisent que les lettres qu'ils connaissent. {23:46}
- 564 **E.fr.ang:** ah mais c'est peut-être ça: {23:47}
- 565 **I:** et donc du coup {23:48}
- 566 **E.fr.ang:** mais elle devrait les connaître arrivant parce que comme
567 ils sont censés [apprendre {23:50}
- 568 **I:** [voilà {23:51}
- 569 **E.fr.ang:** à lire et à écrire en maternelle {23:52}
- 570 **I:** [mais euh {23:52}
- 571 **E.fr.ang:** [elle devrait les connaître {23:53}
- 572 **I:** [soit je vais te l'envoyer sur les stades] {23:57}
- 573 **E.fr.ang:** [mais peut-être c'est pour ça que mais peut-être c'est
574 pour ça] que je me suis dit il faut refaire les sons il faut
575 refaire l'alphabet et les sons et c'est et c'est ce qu'on a
576 fait et comme quand même ils avaient été exposés en maternelle
577 mais je pense que comme on leur avait dit tu peux deviner ou tu
578 peux inventer ils ont pas fait l'effort de retenir. pour
579 certains y'en a que oui mais du coup elle a appris très vite tu
580 sentais y'en maternelle sa maîtresse l'avait déjà exposée mais
581 qu'elle avait elle voulait pas èè=elle se disait pourquoi
582 l'utiliser et edda elle commence mais bon c'est normal pour
583 tout elle fait ça elle é=elle écoute le début de la phrase et
584 elle fonce donc c'est c'est tout à fait possible qu'elle
585 connaît la lettre k donc elle te met k e k e partout. {24:27}
- 586 **I:** hm {24:27}
- 587 **E.fr.ang:** c'est tout à fait possible donc on a retravaillé les sons
588 basiques et les sons les syllabes et ça va beaucoup mieux ah
589 mais j'étais assez frustrée pas avec l'écriture inventée mais
590 plus avec la méthode de lecture globale qui je pense se
591 transfère dans l'écriture aussi: où faut quand même leur dire
592 il y a une correspondance entre les lettres qui forment des
593 sons et ce que t'entends et ce que tu (dis) {24:46}
- 594 **I:** hm {24:46}
- 595 **E.fr.ang:** et y'en a y'en a euh {24:47}
- 596 **I:** ce que nous on fait en [en grande section] {24:48}
- 597 **E.fr.ang:** [ouais] alors c'est interdit maintenant en
598 france la [méthode globale? {24:51}
- 599 **I:** [méthode globale pure oui ils reviennent beaucoup à la
600 syllabique puis c'est une combinatoire nous c'est la
601 combinatoire {24:56}
- 602 **E.fr.ang:** et tu trouves ça bien la combinatoire? {24:57}

603 I: [oui parce que {24:58}

604 E.fr.ang: [ouais hein {24:58}

605 I: tu as les deux euh tu as à la fois ils mettent vraiment sur le
606 sens mais {25:03}

607 E.fr.ang: ah oui il faut {25:03}

608 I: mais euh parce que le problème de la syllabique pure c'est que
609 tu avais les textes euh papa euh:: papa fume la pipe euh voilà
610 {25:12}

611 E.fr.ang: oui ((rises)) {25:12}

612 I: bon ça ça c'est super {25:14}

613 E.fr.ang: c'est nul ah oui non non mais {25:14}

614 I: nul donc maintenant ils proposent des textes et dans ces
615 textes-là donc qui ont du sens une vraie histoire ils font la
616 syllabique. et donc euh c'est la combinatoire entre la globale
617 et la syllabique {25:25}

618 E.fr.ang: c'est super {25:25}

619 I: actuellement la syllabique ils ils reviennent à fond sur la
620 syllabique mais avec sens. {25:28}

621 E.fr.ang: ouais mais c'est ça [qu'il faut faire {25:29}

622 I: [et ils posent énormément de questions:
623 euh {25:30}

624 E.fr.ang: [mais moi c'est comme ça que j'ai appris {25:32}

625 I: [les nouvelles méthodes c'est ça {25:32}

626 E.fr.ang: moi c'est comme ça que j'ai appris à lire ja je on [lisait
627 des textes vrai_ {25:34}

628 I: [moi c'était global quand j'étais petite {25:34}

629 E.fr.ang: ah moi non c'était syllabique [c'était {25:39}

630 I: [non on avait aussi non non
631 on avait de la syllabique [parce que c'était daniel et valérie]
632 {25:41}

633 E.fr.ang: [moi c'était] ouais j'avais daniel et
634 valérie {25:44}

635 I: toi aussi {25:46}

636 E.fr.ang: mais elle nous donnait aussi des textes supers
637 intéressants on avait des POèmes [tu vois c'était {25:46}

638 I: [beaucoup de poésies {25:50}

639 E.fr.ang: on était vraiment {25:50}

640 I: oui mais là je n'entends pas de poésie euh à réciter {25:54}

641 E.fr.ang: euh l'année dernière je le faisais quand j'étais en
642 deuxième grade je faisais beaucoup de poésie mais cette année
643 j'ai pas le temps parce qu'on a un emploi du temps tellement
644 chargé tu vois avec t c aussi moi j'aimerais bien qu'ils
645 fassent de la poésie et les poé=les poèmes c'est le pet=le
646 petit lapin fait hop hop hop tu vais c'est plutôt des poèmes

- 647 qui sont des rimes et je sais que les rimes ça a de la valeur
648 je sais bien mais la poésie c'est quelque chose {26:13}
- 649 I: ah oui {26:12}
- 650 E.fr.ang: ils comprennent pas ce que c'est la poésie chez t c ils
651 comprennent pas ils croient que c'est une question de rime h
652 d'ailleurs y'a des enfants quand je faisais un groupe je
653 faisais un groupe le matin à un moment donné je prenais des
654 enfants d'autres classes c'était un groupe en anglais et puis
655 on a on avait écrit un poème en anglais et la petite elle dit
656 faut que ça rime j'ai fait c'est si tu veux t'es pas obligée de
657 rimer elle elle mais non un poème ça doit rimer y'a une autre
658 petite ah non non pas du tout et c'était parce que les enfants
659 alors là en deuxième grade c'est l'âge magique de la poésie
- 660 I: hm {26:37}
- 661 E.fr.ang: oui mais vraiment {26:37}
- 662 I: ah ben: {26:38}
- 663 E.fr.ang: non mais eh y'a des enfants qui m'ont écrit des poèmes
664 [...] je je te JU:re j'ai un anglophone qui a commenté sur un
665 poème de rimbaud rimbaud je leur ai fait lire rimbaud j'ai dit
666 mais ils vont rien comprendre et j'avais envie donc je leur ai
667 fait juste les quatre premiers vers le petit qui lève la main
668 et qui me dit (-) euh comme si pense c'était un en un un enfant
669 avancé mais pense à rien le vers d'après que je leur avais pas
670 montré je le savais pas moi-même c'est après quand j'ai lu tout
671 le poème c'était je ne penserai à rien c'est le poème sensation
- 672 I: ouais {27:03}
- 673 E.fr.ang: il avait compris tout le poème le gamin tu vois c'est des
674 trucs et ils écrivaient {27:07}
- 675 I: non mais ça c'est important {27:07}
- 676 E.fr.ang: ah ouais non mais la poésie la poésie c'est je pense que
677 c'est la forme la plus élevée la plus sophistiquée du langage
678 la pl=et et que en même temps les enfants peuvent la
679 comprendre. c'est pas grave si c'est le problème avec t c c'est
680 que tu dois tout comprendre alors effectivement si tu dois tout
681 comprendre il y a des poèmes que tu peux pas {27:21}
- 682 I: hm {27:21}
- 683 E.fr.ang: leur donner mais en deuxième grade quand tu fais des
684 textes très clairs précis je me suis aventurée à leur donner
685 des poèmes difficiles et les enfants se sont mais ils ont adoré
- 686 I: hm {27:30}
- 687 E.fr.ang: mais adoré liberté de (x) éluard {27:32}
- 688 I: hm {27:32}
- 689 E.fr.ang: ils se sont éclatés mais vraiment (-) {27:35}
- 690 I: et t c c'est un programme qui n'est pas du tout que pour les
691 bilingues? c'est {27:39} proposé en anglais c'est vous vous
692 avez adapté
- 693 E.fr.ang: ah non ça n'a rien à voir avec les bilingues c'est pas
694 du tout adapté mais justement je trouve que c'est pas enfin (.)

- 695 mais il est il est bien dans le sens où c'est très structuré
 696 dans un sens en tant qu'enseignante tu peux te reposer quoi (.)
 697 moi je préfère être je suis quelqu'un qui aime vraiment créer
 698 euh mais vraiment c'est pas: chuis pas un créatif je sais pas
 699 ce que ça veut dire dans ce sens-là mais je ch=je suis vraiment
 700 quelqu'un qui aime l'échange et j'aime créer pour ma classe.
 701 donc chuis a pour ça pour moi c'est très difficile. mais d'un
 702 autre coté les semaines où chuis fatiguée je me dis oh c'est
 703 super qu'y ait t c {28:07}
- 704 I: je crois {28:07}
- 705 E.fr.ang: parce que euh [je suis] {28:07}
- 706 I: [mais tu as] euh une méthode écrite? tu as
 707 quelque chose {28:10}
- 708 E.fr.ang: ah oui on a on a un dossier comme ça ((fait un geste
 709 indiquant l'épaisseur du dossier)) on a quelqu'un qui vient
 710 trois ou quatre fois par an pour nous expliquer au cas où on
 711 sait pas Lire ((rires)) {28:16}
- 712 I: ((rires)) {28:16}
- 713 E.fr.ang: ce qu'y a dans le dossier c'est euh mais de [nom du
 714 professeur de Cuny] elle pourra t'expliquer si tu c'est {28:21}
- 715 I: et c'est un choix de la directrice {28:22}
- 716 E.fr.ang: c'est un choix de la directrice et c'est un programme qui
 717 est cher et qui a une très bonne réputation i faut le savoir
 718 parce que les enfants écrivent beaucoup ça c'est vrai alors là
 719 ils écrivent beaucoup ils lisent beaucoup et que comme [il a
 720 des il a des] {28:34}
- 721 I: [tu pourras me montrer] le dossier? (XX) {28:34}
- 722 E.fr.ang: ouais ouais bien sûr {28:38}
- 723 I: je veux bien voir sur quel genre de ce (qu'on peut trouver)
 724 {28:38}
- 725 E.fr.ang: ouais ouais bien sûr tu vas voir c'est passionnant
 726 ((ironique)) ((rires)) {28:42}
- 727 I: non mais c'est incroyable {28:42}
- 728 E.fr.ang: le dossier est très mal écrit alors pour moi qui aime Lire
 729 et qui ait étudié la littérature comparée c'est extrêmement mal
 730 écrit. ce qui est vraiment écrit tu sens que c'est des
 731 personnes qui pensent comme des gens d'affaires ils te vendent
 732 leur produit et ils rendent des choses simples extrêmement
 733 complexes pour se rendre utiles tu vois c'est c'est pour
 734 quelqu'un qui aime Lire c'est extrêmement frustrant à lire <<à
 735 voix basse>XXX> si je parlais comme ça aux enfants ils
 736 partirait demain attends ((rires)) non mais j'ai des
 737 frustrations comme tu peux le voir mais je ne suis pas {29:08}
- 738 I: [non mais c'est intéressant] {29:08}
- 739 E.fr.ang: [la seule] et je ne suis pas la seule. {29:10}
- 740 I: bien sûr {29:11}
- 741 E.fr.ang: mais il y a des bonnes choses. {29:13}

- 742 I: euh tu pourras me donner une liste de tes enfants enfin avec
743 qui est euh la liste de classe qui est francophone parce qu'en
744 fait je me suis rendue compte je n'ai même pas ta liste de
745 d'élèves {29:23}
- 746 E.fr.ang: j'ai dix-sept francophones et dix anglophones ce qui
747 normalement n'est pas le cas normalement ça doit être moitié
748 moitié {29:28}
- 749 I: ouais {29:28}
- 750 E.fr.ang: mais je ne sais pas pourquoi cette classe mais du coup
751 j'ai remarqué les enfants anglophones sont plus avancés {29:33}
- 752 I: parce qu'ils sont: {29:34}
- 753 E.fr.ang: en minorité en fait donc ils doivent vouloir euh bien que
754 les enfants dans ma classe mes enfants ils se parlent en
755 anglais entre eux en récré tout ça mais oui {29:42}
- 756 I: et tu sais s'il y a beaucoup de d'enfants qui parlent une
757 troisième langue ou une quatrième? {29:44}
- 758 E.fr.ang: ouais il y a mara-lilly non anna-li qui parle japonais et
759 qui apprend à lire et à écrire en japonais aussi y'a pilar qui
760 parle espagnol euh y'a verano dont la maman est italienne qui
761 parle italien dont le papa lui parle en **MANDARIN** et qui
762 habitait en france il parle quatre langues alors attends après
763 que je sois certaine verano anna-li et pilar ah zenia je savais
764 ah y'a zenia qui parle polonais aussi qui parle et écrit en
765 polonais sa maman est polonaise et j'ai eu sa sœur l'année
766 d'avant sa sœur elle elle elle parlait écrivait lisait en
767 français comme une francophone et euh c'est tout c'est déjà pas
768 mal {30:21}
- 769 I: ben c'est énorme ouais {30:21}
- 770 E.fr.ang: c'est déjà pas mal ouais ouais {30:24}
- 771 I: est-ce que tu connais les ah oui alors j'ai appris qu'il y
772 avait une note au niveau de l'éco:le est-ce que ça tu sais
773 cette histoire? {30:32}
- 774 E.fr.ang: un cauchemar ça c'est {30:33}
- 775 I: euh et les catégories socio-culturelles euh enfin le: {30:36}
- 776 E.fr.ang: ben notre école c'est quand même assez euh la haute
777 bourgeoisie {30:38}
- 778 I: ouais {30:38}
- 779 E.fr.ang: parce que c'est quand même un quartier privilégié mais il
780 y a quand même du mélange y'a des projets y'a des h l m pas
781 loin et notre école est zonée c'est-à-dire que les enfants des
782 h l m ils vont donc il y a quand même du mélange euh {30:48}
- 783 I: plus dans les classes monolingues? ou par={30:49}
- 784 E.fr.ang: ouais plus monolingue dans le d l p ((*dual language*
785 *program*)) et c'est très intéressant de voir que dans le d l p
- 786 I: d l p c'est {30:54}
- 787 E.fr.ang: le d euh dual language program {30:58}
- 788 I: ah oui {30:58}

- 789 **E.fr.ang:** le programme bilingue euh les parents anglophones qui vont
790 choisir de mettre ses leurs enfants sont tou=en général des
791 gens aisés qui ont de l'éducation. les autres ont plus peur
- 792 **I:** **c'est dommage {31:05}**
- 793 **E.fr.ang:** ouais c'est dommage parce que c'est vraiment une chance
794 pour les enfants énorme et c'est courageux de la part des
795 parents parce que la plupart parle même pas français ils sont
796 prêts à {31:12}
- 797 **I:** **hm {31:12}**
- 798 **E.fr.ang:** tu vois ce que leur enfant par cette {31:13}
- 799 **I:** **est-ce que vous avez une réunion en début d'année pour euh par**
800 **exemple en pre-k pour euh qui fait la réunion {31:20}**
- 801 **E.fr.ang:** pre-k y'a pas le di l pi mais c'est {31:21}
- 802 **I:** **non ça je le sais {31:22}**
- 803 **E.fr.ang:** ouais ouais {31:22}
- 804 **I:** **justement mais pour les faire venir {31:22}**
- 805 **E.fr.ang:** alors y'a une {31:24}
- 806 **I:** **nous on a toujours {31:24}**
- 807 **E.fr.ang:** ah {31:25}
- 808 **I:** **en petite section parce que nous on n'a pas de site bilingue en**
809 **petite section ça commence en moyenne section dans mon école**
810 **donc en petite section ils font une réunion pour les faire**
811 **venir. {31:32}**
- 812 **E.fr.ang:** ben le le programme ici il commence à être très très connu
813 {31:34}
- 814 **I:** **ah bon {31:34}**
- 815 **E.fr.ang:** mais on toujours une réunion en général c'est élisabeth
816 qui était une des premières enseignantes la première d'ailleurs
817 dans le programme qui présente elle est elle est très très
818 bonne pour présenter tout ça puis c'était la première donc euh
819 euh: elle a mis pas mal de choses en place en général c'est
820 élisabeth que je sache après y'a des réunions constamment enfin
821 au début d'année les maitresses rencontrent les parents a=avant
822 la fin de l'année en fait les parents rencontrent les
823 maitresses de l'année prochaine. {31:58}
- 824 **I:** **voilà {31:58}**
- 825 **E.fr.ang:** pour expliquer le système en début d'année ça c'est pour
826 toute l'é=ça c'est pour toute l'école les parents viennent et
827 rencontrent euh on est on est très proches des parents mais ça
828 c'est TOUte l'école le programme bilingue y'a une journée porte
829 ouverte effectivement euh: je voulais te dire un autre truc
830 chais plus ce que c'était il y avait un truc qui me paraissait
831 important mais chais plus {32:18}
- 832 **I:** **ça va peut-être venir {32:19}**
- 833 **E.fr.ang:** c'est une question que [tu m'as {32:20}
- 834 **I:** **[et les catégories socio-**

- 835 **culturelles {32:19}**
- 836 **E.fr.ang:** ouais: non mais ça c'est assez homogène dans le programme
837 di l p en tout cas dans le programme bilingue c'est assez
838 homogène euh {32:25}
- 839 **I:** **ah oui et la note? {32:27}**
- 840 **E.fr.ang:** ah la note {32:27}
- 841 **I:** **de l'école {32:27}**
- 842 **E.fr.ang:** c'est ça la note {32:28}
- 843 **I:** **parce que j'en ai entendu parler il y a pas longtemps {32:31}**
- 844 **E.fr.ang:** alors {32:31}
- 845 **I:** **vous êtes comparés avec des écoles à peu près pareilles?**
846 {32:32}
- 847 **E.fr.ang:** ah non non mais ouais {32:33}
- 848 **I:** **est-ce que tu sais ça {32:34}**
- 849 **E.fr.ang:** ça fait partie de la: (-) je pense en anglais là parce que
850 j'en ai tellement parlé en anglais ça fait partie du (.)
851 contrô:le euh obsessionnel du maire {32:46}
- 852 **I:** **hm {32:46}**
- 853 **E.fr.ang:** sur les écoles un contrôle qui est très euh business
854 (like) très corporate dans lequel c'est à dire qu'il a
855 quelqu'un qui dirige tout même si cette personne n'a auCune
856 expérience dans l'enseignement. Cette=j'ai l'impression même
857 qu'ils CHERchent des gens qui ont le moins d'expérience
858 possible dans l'enseignement j'ai vraiment l'impression. ils
859 avaient même engagés l'année à un moment donné pour être le
860 directeur de TOUtes les écoles the chancellor quelqu'un qui
861 était une ancienne directrice de (x) elle avait jamais
862 enseigné. là il a trois ans d'expérience. c'est quand même une
863 blague. trois ans d'expérience non non mais c'est parce qu'il
864 veut des gens le celui d'avant il avait six mois et il veut des
865 gens euh enfin avant celle qui avait rien du tout. (.) qui
866 sui=qui pensent comme des business {33:23}
- 867 **I:** **voilà {33:23}**
- 868 **E.fr.ang:** [et qui sont des contrôles {33:23}
- 869 **I:** **[voilà c'est ça c'est le business {33:24}**
- 870 **E.fr.ang:** donc les notes c'est une très bonne idée parce que c'est
871 un très bon moyen de contrôle parce que si tu fais pas
872 exactement tout ce que tu veux t'as ton école a une mauvaise
873 note. {33:30}
- 874 **I:** **voilà [et ils reçoivent moins d'argent] {33:29}**
- 875 **E.fr.ang:** [et si ton école a une mauvaise] note tu reçois moins
876 d'argent. donc euh c'est c'est c'est brillant et alors en fait
877 oui tu es noté par rapport aux autres écoles du quartier donc
878 ça c'est juste. c'est à dire que les ré=c'est noté par=surtout
879 par rapport aux résultats des tests mais pas seulement. (.) les
880 tests des enfants (.) par rapport aux tests des enfants dans
881 les mêmes quartiers pour que justement les enfants de diff=de

882 de a=de socio et de milieux sociaux économiques soient jugés de
883 manière identique. parce que sinon évidemment c'est pas juste.
884 alors un des trucs qui est comique c'est que tu es jugé sur le
885 progrès. mais il y a un moment donné où tu peux plus faire de
886 progrès ((sourit)) tu vois donc tu as une mauvaise note parce
887 que t'as pas progressé mais je veux dire y'a un moment donné où
888 tu vois ils ils c'est quand t'as quatre-vingt dix-neuf pour
889 cent des enfants qui ont des trois ou des quatre qu'est-ce que
890 tu fais quoi euh: 'h après t'as t'as d'autres moyens qui sont
891 extrêmement compliqués et d'après ce que j'ai compris personne
892 comprend vraiment comment ils notent {34:19}

893 I: (XXX) {34:19}

894 E.fr.ang: et c'est toujours au dernier moment du genre y'a des
895 écoles qui se sont retrouvés une année à avoir un a ou un b
896 l'année d'après avoir un F donc là tu te dis la même éco:le la
897 même directrice tout pareil c'est un peu une blague. parce que
898 c'est pas possible c'est qu'tu vois je veux dire à part euh si
899 un enfant si un enfant il mar=très très très bien sa (XXX)
900 l'élève qu'ensuite il devient un des derniers tu te dis ben
901 soit y'a ses parents qui ont divorcé {34:38}

902 I: oui mais c'est pas toute l'école {34:39}

903 E.fr.ang: y'a quelque chose ah non mais c'est toute l'école qui a eu
904 ça je te j'te fais le parallèle avec un enfant c'est tu te dis
905 soit y'a eu un quelque chose de {34:44}

906 I: ouais {34:44}

907 E.fr.ang: dramatique qui s'est passé dans l'école soit les personnes
908 qui notent font n'importe quoi c'est les personnes qui notent
909 qui font n'importe quoi c'est un instrument de contrôle par la
910 peur. {34:52}

911 I: hm_hm {34:52}

912 E.fr.ang: et notre école l'année dernière a eu un b et je crois que
913 ça les a: euh ils regardent beaucoup aussi les absences des
914 enfants {35:00}

915 I: voilà c'est pour ça qu'il a tous les jours euh {35:00}

916 E.fr.ang: ah c'est une obsession avec les absences {35:02}

917 I: ah ça je mais [nous ça commence aussi chez nous ça] {35:03}

918 E.fr.ang: [mais mais] ah non mais
919 c'est euh et c'est incroyable parce que y'a des enfants enfin
920 (-) moi j'ai il y a beaucoup d'enfants dans mon programme dont
921 les parents euh ont de la famille à l'étranger donc tu vois
922 c'est pas la fin du monde s'ils manquent trois jours de plus à
923 Noël: trois jours de plus en février mais du coup même les
924 parents ils flippent parce qu'après quand tu vas aller au
925 collège (.) tu choisis ton école t'es pris sur dossier et si
926 t'as un certain nombre d'absences ben t'es pas accepté dans
927 l'école {35:26}

928 I: et ça c'est marqué dans le dossier? {35:27}

929 E.fr.ang: ah oui c'est tout est informatisé bloomberg le maire de
930 new york qui va bientôt partir [...] a euh {35:33}

- 931 **I: de toutes façons c'est anonymisé je mets pas les noms {35:34}**
- 932 **E.fr.ang:** non non mais a tout tout a tout informatisé {35:37} il a
 933 tout informatisé. il a dépensé des millions peut-être même des
 934 milliards dans un programme informatique où tu peux tracer
 935 l'enfant depuis la maternelle tu sais le nombre d'absences
 936 qu'il a eu tu sais les notes qu'il a eu tu sais les
 937 commentaires de des enseignants parce que maintenant les villes
 938 (ta note) l'année prochaine seront informatisées moi qui aie
 939 une fille dans ce système ça me fait flipper et attends la plus
 940 belle (.) °h ils ont ils vendent ça ils vendent toutes ces
 941 informations à une compagnie privée tu sais qui c'est qui a
 942 cette compagnie privée? [...]
- ((m'explique le scandale sur cette compagnie et son directeur))
- 943 **E.fr.ang:** enfin moi je veux pas d'abord je veux pas qu'une compagnie
 944 privée ait des informations sur ma fille sans mon accord en
 945 tant que parent là je te parle en tant que parent {36:39}
- 946 **I: bien sûr {36:40}**
- 947 **E.fr.ang:** euh ça c'est hors de question d'abord j'ai pas envie que
 948 la ville collecte toutes ces informations déjà. c'est c'est un
 949 vrai problème moi quand j'ai vu ça j'ai dit mais je vais la
 950 mettre dans une école privée seulement je peux pas (.) tu vois
 951 mais euh je suis pourtant quelqu'un qui défend l'école publique
 952 mais là ils sont en train (.) d'amasser des Énormes
 953 informations et de les vendre à des compagnies privées. [...]
 954 mais surtout il devrait rien avoir à faire avec l'éducatif mais
 955 parce que quand tu fais après t'imagines que tu peux vendre des
 956 produits: bien customisés euh c'est horrible non mais c'est
 957 horrible c'est euh mais voilà mais {37:24}
- 958 **I: mais si euh ça passe? euh non si le nouveau maire passe ça peut**
 959 **être euh enlevé tout ça? vous espérez {37:31}**
- 960 **E.fr.ang:** c'est ce que j'espère mais maintenant je me dis y'a pas eu
 961 beaucoup de bruit sur ce truc-là y'a très peu de parents qui le
 962 savent moi j'ai vu=lu je le sais parce que chu=je lis les les
 963 journaux comme une maniaque quelquefois et que si je l'ai lu en
 964 article page cinq mais j'étais là mais ça devrait faire la
 965 PREMIÈRE page des journaux ces trucs-là quand j'en ai parlé à
 966 certains parents ils étaient horrifiés mais non c'est pas
 967 possible j'ai dit si si si ah si si et euh [...] euh y'a beaucoup
 968 beaucoup d'argent dans l'éducation donc je sais pas si le (.)
 969 prochain maire il sera pas un peu corrompu si tu veux et je
 970 sais pas quelle marge de manœuvre il aura aussi parce que euh
- 971 **I: mardi c'est quoi les élections? {38:07}**
- 972 **E.fr.ang:** c'est le maire {38:07}
- 973 **I: c'est le maire maire c'est les dernières élections on saura euh**
 974 **quand? {38:11}**
- 975 **E.fr.ang:** ben euh mardi soir je pense ou le mercredi matin {38:12}
- 976 **I: ah y'a pas euh y'a pas plusieurs tours euh c'est {38:14}**
- 977 **E.fr.ang:** non je crois enfin chais pas non (--) {38:22}
- 978 **I: donc cette année vous vous aviez eu tu dis que l'an dernier ils**
 979 **ont eu un b et c'était euh {38:26}**

- 980 **E.fr.ang:** mais l'autre école aussi l'autre école elle a eu un c je
 981 crois parce qu'il y a une autre école avec qui on est plus ou
 982 moins pas en compétition mais souvent on compare avec **École C**
 983 qui est aussi une très bonne école oui je crois qu'ils ont eu
 984 un c {38:34}
- 985 **I:** p s combien? {38:34}
- 986 **E.fr.ang:**École C oui je crois qu'ils on eu un c mais ça veut rien
 987 dire l'école {38:38}
- 988 **I:** non ça veut rien dire oui {38:39}
- 989 **E.fr.ang:** pour moi eu je sais très bien que c'est une bonne école
 990 j'ai pas besoin qu'on me donne un a un b ou un c c'est {38:43}
- 991 **I:** et vous savez quand les résultats? ils attendent vraiment? ils
 992 ont {38:45}
- 993 **E.fr.ang:** en général tu le sais en milieu du mois d'aout: {38:48}
- 994 **I:** hm_hm {38:48}
- 995 **E.fr.ang:** parce qu'ils trafiquent ils font c'est pour ça c'est pas
 996 clair leur truc c'est pas non mais c'est euh (.) c'est euh
- 997 **I:** tu reveux un? {38:56}
- 998 **E.fr.ang:** ah non merci t'es adorable non non non c'était super bon
 999 mais {39:03}
- 1000 **I:** est-ce que tu penses à quelque chose qui pourrait euh je sais
 1001 pas euh {39:07}
- 1002 **E.fr.ang:** et toi tu fais comment dans le programme? ((nous
 1003 continuons sur la France)) {39:07} les enfants ils lisent ? je
 1004 peux te poser des questions ? et toi tu fais comment dans le
 1005 programme? ((nous poursuivons sur la France)) {39:07}
- 1006 **I:** bien sû:r {39:10}
- 1007 **E.fr.ang:** ils lisent et ils é=parce qu'ils apprennent à lire ou à
 1008 écrire ou pas en maternelle en france? {39:13}
- 1009 **I:** pas du tout {39:13}
- 1010 **E.fr.ang:** pas du tout ah d'accord {39:14}
- 1011 **I:** donc moi j'ai tout un : nous on fait toute l'anticipation euh:
 1012 'fin on a une grosse préparation en amont {39:22}
- 1013 **E.fr.ang:** ok {39:22}
- 1014 **I:** euh avec énormément de phonologie donc euh moi tout ce que vous
 1015 faites en premier grade {39:29}
- 1016 **E.fr.ang:** qu'on aurait dû faire en maternelle
- 1017 **I:** ouais ben nous on le fait en maternelle {39:30}
- 1018 **E.fr.ang:** ouais ça c'est super {39:31}
- 1019 **I:** et on commence à trois ans donc trois quatre cinq on a énormément
 1020 de: {39:36}
- 1021 **E.fr.ang:** ah ouais {39:36}
- 1022 **I:** on passe par tous euh les les sons tous toutes toutes ces études
 1023 de sons on les fait en maternelle euh on joue énormément avec

- 1024 la poésie on fait euh pas seulement des rimes euh::: on fait
 1025 euh: on va faire par exemple euh plein de jeux avec les
 1026 syllabes euh bon on frappe les syllabes machin mais pas
 1027 seulement on va faire euh: on détache tout par exemple valérie
 1028 ben on va faire vavaléri mais parce que tout ça c'est un ils
 1029 ont du mal ou valériri donc tout ce travail qui vient qui vient
 1030 après ici nous on le fait en maternelle {40:10}
- 1031 E.fr.ang: ça c'est super et quand ils lisent et ils écrivent ils
 1032 font ça en an=en allemand? ou en français? Com= {40:14}
- 1033 I: les deux {40:15}
- 1034 E.fr.ang: chaque chaque élève fait dans les deux? {40:14}
- 1035 I: chaque élève {40:19} ils apprennent les deux [langues en même
 1036 temps {40:18}
- 1037 E.fr.ang: [en même temps {40:18}
- 1038 I: ok {40:19} mais tout a été essayé et maintenant c'est euh en
 1039 même temps mais au c p comme il y a eu tout ce travail ben en
 1040 fait euh en très peu de temps ils savent lire {40:25}
- 1041 E.fr.ang: donc vous leur apprenez euh les phonèmes euh et les
 1042 syllabes dans les deux langues {40:30}
- 1043 I: oui {40:31}
- 1044 E.fr.ang: c'est super {40:29}
- 1045 I: mais surtout on t=on accentue les sons on le fait surtout en
 1046 français et on va reprendre les sons en allemand spécifiques
 1047 {40:39}
- 1048 E.fr.ang: ok {40:39}
- 1049 I: mais on: bien sûr ils en reparlent et ils font euh: ils font
 1050 quoi {40:45}
- 1051 E.fr.ang: ça c'est génial {40:46}
- 1052 I: si tu veux euh pour j'ai préparé une euh j'ai fait un power
 1053 point là pour une présentation chez patricia sur le sujet si tu
 1054 veux je te l'envoie {40:55}
- 1055 E.fr.ang: ah ouais {40:57}
- 1056 I: si ça marche ou sinon je te le donne en stick {40:58}
- 1057 E.fr.ang: ok {40:58}
- 1058 I: si c'est trop lourd et euh pour voir le genre de jeux qu'on
 1059 faEI: {41:02}
- 1060 E.fr.ang: ah oui j'aimerais beaucoup {41:03}
- 1061 I: et moi je construis tout par exemple: si je=moi je pars comme=du
 1062 principe le lien il faut que ça ait un sens pour les gosses °h
 1063 donc je: j'ai un projet avec les p=les parents d'élèves et on=
 1064 donc pendant toute l'année les parents doivent venir présenter
 1065 leur pr=leur euh métier s'ils n'ont pas de métier parce (XXX)
 1066 alors une passion: ou ce qu'ils ont appris comme métier mais
 1067 qu'ils ne font pas: ou ce qu'ils aimeraient faire et euh j'ai
 1068 vraiment (.) quasi euh tous les parents qui viennent ils ont
 1069 toute l'année pour le faire et j'ai tous les métiers et en fait
 1070 moi j=tout mon: programme je le BAse là-dessus donc euh: si

- 1071 j'ai des plantations à faire et ben euh je vais attendre je
 1072 vais regarder je sais exactement moi mon programme parce que ça
 1073 fait vingt ans donc je sais exactement ce que je dois faire et
 1074 je vais saisir le métier donc par exemple la coiffeuse et ben
 1075 je vais faire un texte et on travaille énormément le langage
 1076 {41:56}
- 1077 **E.fr.ang:** et ils viennent toutes les semaines? c'est un parent par
 1078 semaine? {41:58}
- 1079 **I:** à peu près et euh: donc c'est un parent par famille sauf les
 1080 parents divorcés si les deux veulent venir ils peuvent sinon
 1081 c'est un par famille parce que j'ai j'ai pas {42:07}
- 1082 **E.fr.ang:** et tu as beaucoup de parents divorcés? {42:09}
- 1083 **I:** oui oui de plus en plus mais euh: mais c'est=j'ai: et ça j'ai
 1084 mis des exemples mais euh j'ai vraiment des trucs euh tu vas
 1085 là j'avais un papa qui était euh ébou=euh égoutier et ben j'ai
 1086 fait tout le trajet de l'eau {42:26}
- 1087 **E.fr.ang:** c'est génial {42:26}
- 1088 **I:** et puis j'ai fait l'évaporation tout ce que tu=ça on sait qu'on
 1089 doit faire et ben je l'ai fait parce que j'ai eu ça {42:31}
- 1090 **E.fr.ang:** et ouais {42:31}
- 1091 **I:** euh et on travaille énormément ils se sont rendu compte il y a
 1092 eu une étude ils se sont rendu compte que nos élèves ont
 1093 d'énormes soucis en langage ils n'ont jamais de pro=de
 1094 vocabulaire précis ils vont dire euh et les parents parlent
 1095 comme ça aussi ah si tu me donnes ça: euh {42:44}
- 1096 **E.fr.ang:** toi tu veux dire nos élèves les élèves bilingues ou les
 1097 élèves en général {42:46}
- 1098 **I:** tous non non ça c'est vraiment euh en général quoi donc ils
 1099 vont te dire euh passe-moi ce truc euh {42:52}
- 1100 **E.fr.ang:** ouais moi ma fille elle fait ça moi je lui dis toujours
 1101 mais je sais pas ce que c'est mais de quoi tu me parles {42:55}
- 1102 **I:** voilà {42:54}
- 1103 **E.fr.ang:** les enfants disent non non (XX) je sais pas ce que c'est
 1104 votre truc quel truc {42:59}
- 1105 **I:** oui et ça euh du coup on travaille énormément le lexique
 1106 {43:01}
- 1107 **E.fr.ang:** d'être précis ouais {43:02}
- 1108 **I:** et ça je le fais avec les métiers mais donc par exemple la la
 1109 la je la coiffeuse et ben tu as le le les ciseaux mais tu n'as
 1110 pas n'importe tu as les ciseaux pour couper les cheveux mais tu
 1111 as les ciseaux pour effiler {43:15}
- 1112 **E.fr.ang:** oui: {43:15}
- 1113 **I:** tu as euh le peigne pour coiffer tu as le peigne pour démêler
- 1114 **E.fr.ang:** donc ça leur apprend vraiment à comprendre que il y a des
 1115 raisons pour lesquelles il y a des mots (XX) c'est génial!
 1116 {43:22}
- 1117 **I:** et ça je je fais tout là-dessus et euh après tu as tu vois là

- 1118 j'avais un papa qui était jardinier ben on a fait euh la graine
1119 euh: je travaille aussi je vais deux fois par mois chez les
1120 personnes âgées et en fait on=je travaille ce qui s'appelle euh
1121 en france on appelle les albums écho de boiss= {43:42}
- 1122 **E.fr.ang:** ça t'embête si on commence à marcher je parce que il faut
1123 que je fasse les courses {43:43}
- 1124 **I:** mais non ((on part et je coupe l'enregistrement)). {43:47}

1.1.5 Annexe 5 : enseignantes *third grade*, NY

((Entretien avec Kate (américaine, enseigne le français) et Debby (américaine, enseigne l'anglais) (anonymisé) dans la classe de Kate; le 25/11/2013; enregistrement N°812_0124; durée: 45 minutes et 35 secondes ; I = Interviewer, Fr = Kate, Ang = Debby))

((discussion informelle avant de commencer l'interview)) {00:20}

1 I: ça c'est un article donc sur les enfants qui ont des difficultés
2 et pour apprendre une langue donc ça je (.) soit vous l=le
3 prenez en photo soit il faudrait arriver à le=en tout cas je
4 l'ai laissé en bas chez sophie lévesque parce qu'elle m'disait
5 qu'elle ça l'intéressait (.) donc voilà alors est-ce que vous
6 pouvez m'indiquer votre parcours universitaire et professionnel
7 avant d'arriver à ce poste, s'il vous plait {00:42}

8 Fr.: euh: moi j'ai fait mon undergraduate à n y u ((NYU)) et euhm
9 j'ai fait mes études sur enseign=l'enseignement de français
10 comme langue étrangère et j'ai fait deux stages à deux écoles à
11 new york et j'étais pas sûre si je voulais enseigner le
12 français comme langue étrang=en=étrangère car je croyais que
13 c'était pas vraiment euhm c'était pas vraiment quelque chose
14 qu'on croyait qui était très important. les enfants ne voyaient
15 pas pourquoi on voulait faire ça °h donc après j'ai reçu un un
16 e-mail en fait un jour l'été après avoir fini mon euh
17 undergraduate degree euh qui me disait que y'avait ce programme
18 qui s'ouvre à brooklyn et ils cherchaient euh (.) un assistant
19 de la classe et alors j'ai commencé comme assistante °h euh
20 dans le programme °h euh quand la quand le programme a commencé
21 ici °h eu:h (.) euh et après: ça m'a beaucoup plu donc j'ai
22 commencé ma maîtrise à teachers college après et puis euh j'ai
23 commencé l'année suivante à enseigner euh le c p ((CP)) donc
24 j'ai pris j'ai eu quelques enfants dans la première classe puis
25 j'ai conduit et après j'ai j'ai fini ma maîmaî=ma maîtrise en
26 éducation bilingue.

27 I: °h merci,

28 Ang.: i went undergrad at tulane university in new orleans and
29 majored in French and sociology and then i went to northwestern
30 union university outside chicago to get my masters in childhood
31 education and then i moved here but i couldn't not to go out
32 for the certif=certification to transfer. so when i first
33 graduate i was a substitute at a private school and then euh i
34 wound up being an associated Teacher in a kindergarten at a
35 charter school in the bronx and at the end at that year I euh
36 had put my resumé and information on the new york teacher
37 finder website and euh the principal here saw that i had french
38 and e-mailed me euh and so that's i found out about the job and
39 so i've working here now euh this is my third year and i did
40 complete last year the euhm bilingual extension and (X)
41 certificate in french. {03:18}

42 I: depuis combien de temps travaillez-vous ensemble

43 Fr.: euh [trois mois {03:23}

44 Ang.: [Three months ((rires des deux enseignantes)) {03:25}

- 45 Fr.: °h mais on se connaît parce que on travaille à la même école
46 depuis quelques années. {03:32}
- 47 I: pouvez-vous me dire comment vous organisez votre classe et votre
48 enseignement {03:37}
- 49 Fr.: ((souples des deux enseignantes)) c'est une euh ((sourit))
50 c'est une question difficile tu peux=tu peux te mettre {03:43}
- 51 I: oui {03:43}
- 52 Fr.: un peu plus parce que c'est (X)
- 53 I: oui alors par euh par exemple euh moi j'ai remarqué que il y a
54 énormément donc déjà ne serait-ce que dans l'organisation
55 matérielle vous avez beaucoup de similitudes. est-ce que c'est
56 fait exprès? est-ce que=comment vous avez réfléchi? euh parce
57 que en fait les lieux justement bon je pense que je sais
58 pourquoi mais j'aimerais juste que {04:07}
- 59 Fr.: ouais {04:07}
- 60 I: qu'on en parle est-ce que c'est conscientisé? vous vous
61 réunissez pour en parler a=avant ces trois mois vous vous êtes
62 dit ah est-ce que je voudrais que=on voudrait que la classe
63 soit pareille k=ça les journées donc euh les la répartition des
64 matières la répartition comment heu après je vous poserai des
65 questions d'ailleurs faudra que je cherche l'appareil sur les
66 gestes tout ça. donc euh je sais j'ai vu que vous avez vous
67 utilisez les mêmes gestes codés tout ça est-ce que vous avez
68 une VRaie discussion avant? ou vous avez c'est quelque chose
69 qui est une tradition dans l'éco:le et: euh vous avez pris le
70 le chemin en route. voilà c'est ça en fait. (.) comment vous
71 vous êtes posées vous avez discuté? {04:50}
- 72 Ang.: oh significantly before school started we met to talk about
73 just basic i mean i had taught this is my third year so
74 questions that grew out about how it's been run in the pa:st
75 and then euh °h as far as a classroom set up is supposed to be
76 MIrrored so that the children feel as little difference between
77 the classrooms as possible so as far as the PHYsical
78 organization of the room before we are before we put anything
79 up we decided what wall is going to be what what was going
80 where same thing with the maTERials so that you didn't know
81 they so that the kids felt that euh connection right away
82 {05:31}
- 83 I: mais ça c'est VOUS qui l'avez décidé ou c'est IMposé par l'école
84 {05:34}
- 85 Ang.: we decided {05:37}
- 86 Fr.: but we où où on met des choses ça c'est ça c'est {05:40}
- 87 Ang.: yeah {05:40}
- 88 Fr.: notre choix mais il faut l'école on dit qu'il faut avoir par
89 exemple un mur pour les écrits et un mur {05:45}
- 90 Ang.: hm_hm {05:45}
- 91 Fr.: pour les effi=affiches pour ateliers de lecture etc. mais nous
92 on a décidé où on=on aimerait METtre des choses {05:51}
- 93 I: et c'est vous qui avez décidé que dans les deux classes ce

- 94 **serait la même chose** {05:56}
- 95 Fr.: ouais {05:56}
- 96 Ang.: hm {05:56}
- 97 I: **pour que les élèves ne soient pas perdus** {05:58}
- 98 Ang.: actually that is instituted by the school that it should be
99 mirrored so that euh for that for that purpose {06:07}
- 100 Fr.: c'est la décision de notre programme {06:10}
- 101 Ang.: yeah {06:10}
- 102 Fr.: ouais °h euh qu'est-ce que je voulais dire et aussi que notre
103 gestion de classe est à peu près la même chose et comme ça ils
104 ont toujours les mêmes routines ils savent que par exemple
105 après trois warning y'a une conséquen=conséquence ou faut euh
106 comment se comporter au tapis c'est à peu près la même chose et
107 bien sûr y'aura de petites différences parce qu'on n'est °h on
108 n'est pas euh quoi des [robots {06:35}
- 109 Ang.: [robots ((rires des deux enseignantes))
110 {06:35}
- 111 Fr.: ((rires)) euh mais pour la plupart on essaie de de faire la
112 même chose {06:40}
- 113 I: **et qu'est-ce que quels quels sont les points communs et points**
114 **différents dont vous avez VRAIMENT discuté je prends l'appareil**
115 **parce que je voudrais voir les gestes codés** {06:50}
- 116 Fr.: ah euh ben comment les enfants demandent d'aller aux toilettes
117 et demandent demander à chercher de l'eau ((geste)) ça c'est on
118 avait on a beaucoup discuté par exemple comment demander
119 {07:02}
- 120 Ang.: ((approuve)) {07:03}
- 121 Fr.: l'eau les toilettes °h euh (-) quoi d'autre? euh {07:10}
- 122 I: **qu'est-ce que j'ai vu moi j'ai vu beaucoup [de choses?** {07:12}
- 123 Ang.: [the behaviour charte
124 (.) euh
- 125 Fr.: hm {07:15}
- 126 Ang.: euh you know what was the response you know for each step euh
- 127 Fr.: que les tâches sont les mêmes {07:24}
- 128 Ang.: year {07:25} {07:27}
- 129 Fr.: euh (-) beaucoup d'affiches sont (.) presque exactement {07:31}
- 130 Ang.: hm_hm ((approuve)) {07:31}
- 131 Fr.: la même chose c'est juste qui sont qu'elles sont traduites euh:
132 (.) {07:37}
- 133 I: **moi j'ai repéré comme différence que par exemple en français**
134 **euh ce dans l'enseignement y'a des dictées et qu'en anglais il**
135 **y a plus spelling** {07:47}
- 136 Ang.: ((approuve)) hm_hm that's something that's more school like
137 school wide i mean today i did teach some grammar euh but but
138 that's more just where i choose to fit it in there's no

- 139 curriculum in english either as to what to teach eh so eh that
140 they do more grammar in french than they do in english {08:13}
- 141 **Fr.:** et c'est dans dans le développement de du programme on a on a
142 vu que la grammaire c'était obligatoire parce que apprendre par
143 exemple comment écrire FAIT est-ce que c'est f a i s ou est-ce
144 que c'est f a i t. et nous on a on a des mots fréquents qu'on
145 met sur notre mur des mots et on a vu que ben il FAUT faut leur
146 apprendre s co=comment choisir entre f a i s f a i t et si on
147 n'apprend pas la la grammaire ça n'a pas de sens. euh donc heu
148 pour le français c'est vraiment ce il f=il faut faire ça sinon
149 ça ne marche pas l'orthographe ne marche pas (.) euh mais
150 l'anglais c'est c'est c'est beaucoup plus facile avec les
151 verbes surtout {08:56}
- 152 **Ang.:** year {08:56}
- 153 **Fr.:** c'est toujours par exemple sing we sing they sing you sing
154 c'est juste he/she sings et on l'entend tout le temps donc on
155 n'a pas vraiment d'enseigner cette chose. {09:06}
- 156 **Ang.:** hm_hm {09:06}
- 157 **Fr.:** il n'y a pas l'accord avec les verbes il n'y a pas l'accord
158 avec les adjectifs les noms tout ça {09:11}
- 159 **I:** (-) °h comment introduisez-vous les nouvelles notions ? (-)
160 est-ce que vous avez réfléchi par exemple euh (.) vous avez des
161 outils en commun par exemple la grille de lecture la grille de
162 relecture. est-ce que vous c'est important pour vous et c'est
163 conscientisé que on commence toujours une nouvelle notion par
164 exemple le jour de l'anglais et le lendemain il y a le pendant?
165 ou pas du tout c'est le hasard (.) est-ce que ça vous avez
166 réfléchi ou c'est plus du hasard {09:43}
- 167 **Fr.:** je crois on réfléchit à ça mais des fois c'est juste SI la
168 classe est avec moi on COmmence en français {09:52}
- 169 **Ang.:** hm_hm {09:52}
- 170 **Fr.:** mais oui des fois ben dans le programme on a dit que peut-être
171 ça serait mieux surtout avec les maths que ça serait mieux si
172 on commence si c'est vraiment tout à fait (.) euh nouveau par
173 exemple la multiplication on voulait commencer ça en anglais
174 parce que c'est VRAIment un nnnouveau concept mais pour la
175 plupart si on a déjà si on si on sait déjà les mots euh par
176 exemple de la multiplication et fois et cetera les MOTS qui
177 sont très importants les multiples {10:19}
- 178 **Ang.:** hm_hm {10:19}
- 179 **Fr.:** et cetera ça je crois que ça c'est mieux si on commence en
180 anglais mais euh mais des fois on peut pas le faire {10:27}
- 181 **I:** °h comment commencez-vous votre année le premier jour votre
182 premier jour dans votre classe {10:32}
- 183 **Ang.:** that was something we planned extensively euh so that it was
184 very similar what we went over so that the kids were held
185 accountable the next day even though we reviewed for example
186 euh the symbols that we use to go to the bathroom in each class
187 a couple times euh over the first few days that first day was
188 very euh set out what we were doing first next making sure that
189 euh you know there are enough movement going on the day over

- 190 that. we had the same balance between academic and social
 191 emotional euh connections on the first day euh and making sure
 192 that we set similar TOnes in both classrooms {11:20}
- 193 **Fr.:** *yeah* {11:20}
- 194 **Ang.:** euh so that euh so that they felt like they were i mean (.)
 195 that it was a warm environment {11:28}
- 196 **Fr.:** *hm* {11:28}
- 197 **Ang.:** that was structured as well {11:31}
- 198 **Fr.:** *mais la communauté de la classe est vraiment très importante*
- 199 **Ang.:** *hm_hm* {11:34}
- 200 **Fr.:** *dans notre école dans toutes les classes mais je crois que pour*
 201 *nous deux je crois que leur déve=développement social est*
 202 *vraiment très important (.) on veut qu'ils ont euh qu'ils ont*
 203 *la confiance et aussi qu'ils qu'ils se sentent à l'aise dans*
 204 *les deux classes* {11:53}
- 205 **I:** **moi je peux vous dire que vous y réussissez très bien heu je**
 206 **vais si c'est possible je vais filmer quelques gestes enfin**
 207 **juste à chaque fois et si vous pouvez pendant f=faire le geste**
 208 **pendant que vous faites ces=vous faites le geste si vous pouvez**
 209 **me dire ce que ce que c'est donc il y avait vous avez plein de**
 210 **gestes vraiment codés est-ce que ces gestes codés comme c=euh**
 211 **ceux-là ils sont dans toute l'école? ou que chez vous** {12:17}
- 212 **Fr.:** *ça c'était quelque chose que je crois que ça c'était*
 213 *mademoiselle addison qui a commencé ça quand ils étaient en c p*
 214 *((CP)) en fait moi je faisais en fait ça quand ils étaient en c*
 215 *p ((CP)) c'est pour ça que je dis ben vous pouvez faire ça vous*
 216 *pouvez faire ça <<riant>vous pouvez faire ça parce que>> ça veut*
 217 *dire à peu près la même chose ((les deux enseignantes*
 218 *expliquent et présentent les gestes utilisés en classe))*
- 219 **Ang.:** and that's sorry that's interesting THIS means something
 220 different than this in my class {12:37}
- 221 **Fr.:** *non non non ça je sais* {12:39}
- 222 **Ang.:** *oh oh* {12:39}
- 223 **Fr.:** *mais mais quand ils étaient dans MA classe je moi je leur ai*
 224 *dit qu'on ah: ah oui j'ai lu ce livre c'est juste ça c'est ce*
 225 *que moi j'ai fait mais maintenant je d=je comprends que (.) je*
 226 *sais pas* {12:51}
- 227 **I:** **est-ce qu'on peut les passer en revue les vraiment fixes on**
 228 **peut faire de qui veut le faire ou partage comme vous voulez.**
- 229 **Fr.:** *ben ça c'est* {12:59}
- 230 **I:** **attends °h ttends °h ttends parce** [que] {13:00}
- 231 **Fr.:** *[((rires))]*
- 232 **I:** **il me le ouais il me les faut en fait officiellement ((rires))**
 233 **excuse-moi alors voilà** {13:07}
- 234 **Fr.:** *ok donc on a ça ((main droite bouge en faisant un demi-tour de*
 235 *droite à gauche comme le geste couci-couça)) ce qui veut dire*
 236 *euh euh je suis d'accord? ou euh moi par exemple on va lire un*

- 237 livre et ah oui moi je connais ce livre je l'ai déjà lu par
238 exemple {13:21}
- 239 **Ang.:** or i was i was thinking the same thing i had the same answer
240 (-) {13:26}
- 241 **Fr.:** voilà {13:27}
- 242 **Ang.:** euh that this when you're exciting about something euh like a
243 silent cheer (.) {13:35}
- 244 **Fr.:** on applaudit euh quelqu'un {13:36}
- 245 **Ang.:** hum {13:36}
- 246 **Fr.:** euh oui ah c'est vous avez bien travaillé ((change de voix))
247 par exemple on est FIers de de nous (-) {13:45} euh
- 248 **Ang.:** so this is the bathroom with the t euh in sign language for

- 249 english for toilets les toilettes (.) {13:53}
- 250 **Fr.:** euh et ça c'est euh pour chercher de l'eau? donc ça c'est
251 double v ((w)) en anglais pour water ((rires)) (.) euh moi
252 j'utilise souvent euh je suis d'accord j'utilise peut-être

- 253 {14:06}
- 254 **Ang.:** hm_hm {14:07}
- 255 **Fr.:** juste ah ou ça euh non ch'uis pas d'accord euh voilà {14:15}
- 256 **Ang.:** we have them at the end euh like when we want their attention
257 that wherever they are at the end of day they put their hands
258 on their heads and turn the eyes on us so that then we know
259 that they're paying attention they don't have anything in their
260 hands to distract {14:28} them
- 261 **Fr.:** hm_hm {14:28}
- 262 **Ang.:** them {14:29}
- 263 **Fr.:** hm_hm {14:29} (.) euh moi je leur demande beaucoup de fois de
264 me dire comment c'était quelque chose? donc euh on a quatre
265 niveaux donc ça c'est bien très bien comme ci comme ça pas très
266 bien. (.) par exemple après un examen de maths c'était comment?
267 est-ce que c'était bien? c'était très très très bien ((fait le
268 geste adéquat))? comme ci comme ça pas très bien. (-) {14:53}
- 269 **Ang.:** i haven't formally adjusted but informally a lot of times of
270 students like if i'm doing a reading assessment and they're at
271 their seats and i can see somebody just staring off into space
272 a lot of times i'll i'll {15:05}
- 273 **Fr.:** hm ((rires)) {15:05}
- 274 **Ang.:** talk about reading {14:59} and using (X) or with students new
275 to the language euh so even if i haven't taught that i don't
276 know it's it's just supposed to look like reading a book and
277 it's i don't know that it's connected actually to any type of
278 sign language (.) °h {15:22}

- 279 **Fr.:** je pensais à une autre chose c'était quoi euh (-) ben moi je
 280 crois que moi j'utilise beaucoup beaucoup de gestes quand je
 281 parle mais je sais même pas je crois que toi tu connais peut-
 282 être mieux que moi ((rires)) mais je crois que j'utilise
 283 beaucoup euh penser ((se touche la tête)) par exemple ((voix
 284 plus lente et plus douce)) je pense ((se touche la tête)) à
 285 quelque chose ou euh bien sûr petit ((fait le geste)) grand et
 286 cetera euh: courir euh j'utilise souvent hier par exemple ou la
 287 dernière fois dans l'autre classe euh (écris/re) ((rires))
- 288 **Ang.:** ha_ha {15:59}
- 289 **Fr.:** je je c'est c'est ma langue à moi ma langue des gestes pour euh
 290 pour aider les anglophones qui ont du mal à à à peut-être
 291 comprendre TOUT ce que je dis mais j'essaie juste de leur
 292 donner vraiment des mots qui sont très très très importants euh
 293 quand on est en train de lire par exemple le livre de lili
 294 graffiti j'ai parlé de oh ils sont ne train de peindre les les
 295 ongles avec du vernis ((fait un geste)) par exemple. euh
 296 me=mettez ((dit me et non mé)) des des des barettes sur les la
 297 la patte du chien et cetera la le chien marchait comme ça
 298 ((mime, on entend le bruit)) euh voilà (-) {16:37}
- 299 **I:** merci en fait ce sont deux types de gestes différents {16:40}
- 300 **Fr.:** ouais ouais ouais {16:41}
- 301 **I:** et euh donc mais en les codés les gestes vraiment codés ça
 302 marche euh ben tous de toute façon mais mais vous les utilisez
 303 c'est deux choses différentes et ils marchent très très bien et
 304 vous avez les mêmes donc c'est ccccc'est pour c'est pour ça
 305 aussi que vous avez vous arrivez à avoir une gestion de classe
 306 im=impeccable parce que vous vous êtes on {16:59}
- 307 **Fr.:** merci {17:00}
- 308 **I:** je sais que vous avez vraiment un travail derrière bon je pose
 309 les questions mais ((rires de toutes)) j'ai justement pour vous
 310 [faire] verbaliser {17:06}
- 311 **Fr.:** [ah ouais] {17:06}
- 312 **Ang.:** {17:07}
- 313 **I:** mais moi j'ai observé que vous avez vraiment un y'a un travail
 314 incroyable euh {17:11}
- 315 **Ang.:** [thank you {17:12}
- 316 **Fr.:** [((rires)) {17:12}
- 317 **I:** non mais c'est c'est vrai (.) comment est-ce que vous
 318 répartissez donc ça on en avait parlé en début d'année les
 319 matières les langues (.) donc (.) vous avez euh (.) euh les
 320 matières déjà. bon y'avait tu m'avais dit un peu le les
 321 [mathématiques mais sinon {17:28}
- 322 **Fr.:** [donc {17:30}
- 323 **I:** vous faites {17:31}
- 324 **Fr.:** la lecture l'écriture tout ça euh donc les enfants ils ont
 325 cinquante pour cent de leur enseignement en anglais cinquante
 326 pour cent en français et pour la plupart des sujets sont
 327 divisés en deux {17:45}

- 328 **Ang.:** hm {17:45}
- 329 **Fr.:** euh ils reçoivent euh cinquante pour cent des leçons de lecture
 330 en anglais l'autre pour cent euh en français euh mais des fois
 331 une classe va avoir quelques leçons en français l'autre classe
 332 va avoir les mêmes leçons mais en anglais et après l'envers
 333 dans dans l'autre langue si par exemple lundi on a dit qu'on va
 334 ah enseigner une leçon sur la grille de relecture peut-être
 335 qu'ils vont avoir la première leçon en français l'autre classe
 336 va l'avoir en anglais après euh on va continuer le jour après
 337 dans l'autre langue °h et je crois que tu sais que les maths
 338 sont sont compliquées euh mais euh on n'a pas euh on a un
 339 programme qui est vraiment très spécifique en anglais c'est pas
 340 traduit et j'essaie de trouver des exercices pour euh pour
 341 soutenir mes leçons mais normalement j'enseigne la leçon en
 342 français et après ils font euh le travail indépendamment en
 343 anglais et dans la classe d'anglais c'est uniquement en
 344 anglais. {18:49}
- 345 **Ang.:** hm_hm {18:49}
- 346 **I:** que pensez-vous de l'enseignement dans un site euh dual language
 347 program est-ce que vous c'était un choix donc toi tu as dit
 348 oui: euh et vous pensez quoi de cette philosophie du dual
 349 language program (.) est-ce que maintenant que vous travaillez
 350 dedans ça vous convient c'est quelque chose par rapport aux
 351 autres les programmes d'immersion enfin d'autres euh dont vous
 352 avez pu en entendre parler ou comme chez nous en france où
 353 où vous savez que c'est différent que pensez-vous de ce type de
 354 programme? ça vous convient? euh {19:25}
- 355 **Ang.:** °h i think it works well fom=for some students especially when
 356 you want them to learn two languages and be euh as equally
 357 fluent in both um however i think with any model there are
 358 challenges and I feel like there that that the dual language
 359 model Has its difficulties um with the the severe division of
 360 language um with the amount of work involved in teaching in a
 361 side by side setting um (.) with those students that don't
 362 learn well through immersion and taking it all in and need
 363 something more structured um (.) i mean you could go on and on
 364 but {20:22}
- 365 **Fr.:** ((rires)) {20:24}
- 366 **Ang.:** euh i think that it is euh as far as learning in another
 367 language goes i think it's a very strong strong model of all of
 368 the ones that there are. euh but it is by no means {20:35}
- 369 **Fr.:** hm_hm {20:35}
- 370 **Ang.:** perfect either {20:38}
- 371 **Fr.:** hm_hm euh je suis (.) RAvie de donner cette op=opportunité aux
 372 aux anglophones pour apprendre une deuxième langue parce que
 373 normalement aux états-unis on on n'apprend pas d'autre langue
 374 euh ben surtout comme ça dans dans dans des programmes
 375 d'immersion mais aussi je suis °h très contente de donner aussi
 376 l'éducation bilingue aux aux enfants francophones qui viennent
 377 de france et qui peut-être un an deux ans après ils vont
 378 retourner en france et comme ça ils peuvent continuer leur
 379 éducation euh en français donc euh oui je crois que ça marche
 380 très bien pour tous ces enfants mais je crois que y a des

- 381 enfants pour lesquels ça marche mieux surtout les enfants qui
 382 qui qui font des risques? ça se dit? {21:27}
- 383 I: **qui prennent des risques** {21:28}
- 384 Fr.: qui prennent des risques qui euh (.) qui Aiment les défis qui
 385 aiment essayer de de nouvelles choses mais pour les enfants qui
 386 qui sont un peu plus euh euh quoi {21:44}
- 387 I: **timides?** {21:45}
- 388 Fr.: oui peut-être juste euh {21:47}
- 389 Ang.: [indecisive? {21:48}
- 390 Fr.: [unsure oui {21:49}
- 391 I: **hm indécis** {21:51}
- 392 Fr.: euh euh peut-être que euh ça ne marche pas très très très bien
 393 pour eux. {21:57}
- 394 I: **est-ce que vous savez que sur euh tout ce qui les résultats des**
 395 **de la recherche actuelle c'est LE modèle aux états-unis qui est**
 396 **le plus performant (.) et de loin** {22:09}
- 397 Fr.: ouais? {22:09}
- 398 I: **le dual language (.)** {22:11}
- 399 Ang.: et plus quoi? {22:12}
- 400 I: **beaucoup plus performant meilleur il dépasse euh de [très loin**
 401 Fr.: [j'ai entendu
 402 ça {22:17}
- 403 Ang.: yes i do know {22:18}
- 404 I: **il dépasse de loin le les autres. quels sont? là vous m'avez**
 405 **parlé des élèves pour vous quels sont les avantages et les**
 406 **inconvenients de travailler dans un site two way immersion ou**
 407 **dual language** {22:31}
- 408 Fr.: je crois que tu as déjà dit un peu que {22:32}
- 409 I: **hm** {22:33}
- 410 Fr.: pour quelques enfants c'est dur parce que si: {22:35}
- 411 I: **pour vous** {22:36}
- 412 Fr.: ah pour nous? {22:37}
- 413 Ang.: ho {22:38}
- 414 I: **enseignantes** {22:38}
- 415 Fr.: ((rires)) on a trop de travail ((rires des deux enseignantes))
- 416 I: **ben oui ((rires)) si (XXX) on a le droit de le dire** {22:43}
- 417 Fr.: ((rires)) {22:43}
- 418 Ang.: and you {22:44}
- 419 I: **ça fait** {22:44}
- 420 Ang.: and you only see them for half the time that other teachers
 421 see them (.) that her half plus my half does not equal one
 422 whole

- 423 **Fr.:** yeah yeah {22:54}
- 424 **Ang.:** euh so getting to know twice the number of kids in half the
425 time is is difficult {23:03}
- 426 **Fr.:** ouais et moi j'ai d'la chance cette année parce que je les ai
427 eus ou je les je les je les connais depuis quelques ans mais
428 euh mais oui si c'est jamais euh euh si j'ai jamais connu ces
429 enfants ce serait enc=comme toi ((rires)) ce serait vraiment
430 beaucoup plus dur et euh on a euh on a le même emploi du temps
431 mais il faut faire pour la plupart DEux fois plus de travail
432 que les autres enseignants. donc par exemple comme les enfants
433 écrivent euh les euh les écrits les les travaux euh dans les
434 deux langues si on a besoin de noter les leurs écrits par
435 exemple on a besoin nous deux chacun chacune on a besoin de
436 lire par exemple cinquante-SEpT écrits ou cinquante-sept
437 histoires mais normalement si j'ai UNE seule classe j'ai besoin
438 d'écrire uniquement ou j'ai besoin de lire (X) uniquement
439 vingt-six vingt-sept histoires. {23:59}
- 440 **Ang.:** and also i think you depend SO much on the other person you
441 are working with that it HAS to work well because otherwise
442 there are SO much communication involved {24:09}
- 443 **Fr.:** hm_hm {24:09}
- 444 **Ang.:** and there are SO many decisions that and the fact that it
445 supposed to be exactly the same means it you know so many
446 things you have to talk about first {24:22}
- 447 **Fr.:** hm_hm {24:22}
- 448 **Ang.:** and you have to compromise (on) if you don't initially have
449 the same (.) {24:26}
- 450 **Fr.:** hm_hm {24:26}
- 451 **Ang.:** same beliefs so it takes a certain type of person to be able
452 to work in that kind of setting. {24:35}
- 453 **Fr.:** ouais (.) et euh aussi de de faire euh la la même quantité de
454 travail {24:43}
- 455 **Ang.:** hm_hm {24:43}
- 456 **Fr.:** par exemple on on a décidé par exemple que moi je je réponds
457 aux=aux e-mails trois jours par semaine toi tu fais les autres
458 trois jours samedi on ne répond pas euh m parce que
459 malheureusement je sais qu'il y a des équipes où où ça n'a pas
460 marché {24:58}
- 461 **Ang.:** yeah {24:58}
- 462 **Fr.:** qui avaient un un enseignant qui a fait beaucoup PLUS de
463 travail que l'autre (.) {25:01}
- 464 **Ang.:** and other things not instituted by the school or organized
465 already °h and euh that you have to learn through doing {25:08}
- 466 **Fr.:** hm_hm (-)
- 467 **I:** comment se passent vos moments de concertation? à quel rythme?
468 enfin vous vous voyez parce que vous avez des concertations que
469 moi j'ai vues à l'école? mais vous vous voyez en PLUS en dehors
470 (.) vous pensez que [vous] {25:25}

471 Fr.: [qu'est-ce que] tu veux dire par concer[tation]
472 {25:25}

473 I: [concertation]?
474 c'est quand vous travaillez ensemble toutes les deux. {25:28}

475 Fr.: d'accord {25:28}

476 I: donc est-ce que vous a=vous avez vos réunions entr=avec les
477 autres euh soit site bilingue soit euh third grade mais en plus
478 vous vous vous voyez toutes les deux seules {25:41}

479 Ang.: hm_hm {25:40}

480 I: et vous pensez que:: vous vous euh c'est c'est quoi le rythme
481 par exemple il y a y'a c'est tous les quinze jours? c'est
482 toutes les semaines? tous les: tous les jours? {25:50}

483 Fr.: ((rires)) toutes les quinze minutes {25:52}
484 ((les deux rient))

485 I: ben vous voyez ((elles rient encore)) {25:53} les officielles
486 déjà donc third grade c'est tous les combien? {25:58}

487 Fr.: third grade? ça c'est deux fois par semaine {26:00}

488 I: deux fois par semaine

489 Fr.: ouich {26:02}

490 I: déjà d'accord {26:03}

491 Fr.: des fois c'est trois fois par semaine si {26:06}

492 Ang.: hm_hm {26:06}

493 Fr.: on a une autre tâche à faire en équipe euh on nous on a les
494 mêmes périodes de préparation euh comme ça c'est plus facile de
495 de se réunir euh bien sûr qu'on on enseigne sur le même niveau
496 on a le même déjeuner euh mais on se voit presque (.) euh oi=au
497 moins UNE fois pendant {26:30}

498 Ang.: ((sourit)) {26:30}

499 Fr.: la période de préparation. pendant le déjeuner. avant l'école
500 après l'école et normalement c'est deux trois fois pendant
501 chaque période °h euh et des fois on s'assied pour faire notre
502 planification pour la semaine ou on on s'prépare pour la
503 prochaine unité de quelque chose ou euh {26:52}

504 Ang.: communicating with parents {26:53}

505 Fr.: ouich {26:53}

506 Ang.: deciding on how to respond (.) {26:57}

507 I: vous parlez de tout? vraiment vous vous arrivez à {27:00}

508 Fr.: [oui {27:00}

509 Ang.: [yeah {27:00}

510 I: [communiquer sur tout {27:01}

511 Ang.: even if so and so had a tough day to[day {27:04}

512 Fr.: [ouais ou {27:06}

513 Ang.: euh the other person needs to know about it because that's the

- 514 whole like what i see is not always what she sees and we have
 515 to continue the the children to be able to be accountable to
 516 what they did yesterday and the only way we can do that is for
 517 so and so on a great day and you know seeing things that go
 518 positively {27:28}
- 519 **Fr.:** hm_hm {27:30}
- 520 **I:** est-ce que vous avez des idées pour améliorer certains points
 521 vous auriez des propositions? (.) par exemple euh parce que
 522 vous (.) par exemple justement moi j'ai arrêté euh de
 523 travailler selon ce modèle euh enfin pas le two way mais par
 524 contre d'avoir deux classes (.) parce que j'avais des soucis
 525 avec la personne euh avec qui je travaillais on pouvait pas
 526 travailler? ça changeait tous les ans (.) pour moi c'était au
 527 bout d'un moment c'était insupportable donc est-ce que: bon là
 528 vous vous êtes une équipe qui: qui fonctionnez très très bien
 529 (.) et si y'en a une qui arrête ben ça peut être différent est-
 530 ce que qu'est-ce que vous vous souhaiteriez? ou est-ce que vous
 531 avez des idées pour changer certaines choses? Est-ce que vous
 532 aimeriez avoir votre classe (.) seule {28:17}
- 533 **Fr.:** °h je crois qu'en fait on on parle beaucoup de ça en ce moment
 534 parce qu'on aimerait proposer quelq=quelque chose à notre
 535 administration parce que vraiment pour moi comme ça fait euh
 536 j'ai enseigné euh ma propre classe depuis cinq ans et
 537 maintenant c'est ma première année en tant que euh side by side
 538 et euh je trouve euh vrai=vraiment beaucoup beaucoup plus dur
 539 euh et (.) comme on a dit je crois que c'est juste d'avoir (.)
 540 cinquante-sept élèves c'est c'est trop (.) et vraiment c'est
 541 pas comme ah ok j'ai je fais juste la moitié avec les
 542 cinquante-sept élèves parce que il faut comme debby dit {28:59}
- 543 **I:** hm {28:59}
- 544 **Fr.:** il faut qu'on est qu'on est d'accord qu'on parle de CHAque
 545 élève qu'on parle de de chaque famille de leur travail et
 546 cetera {29:06}
- 547 **I:** hm {29:06}
- 548 **Fr.:** et euh on a dit plusieurs fois je c=on on croit que ce serait
 549 mieux si au moins si on a MOIns d'enfants mais on sait que avec
 550 la ville et comme on a TELlement d'enfants dans ce quartier ça
 551 ça n'est ça n'est pas poss=c'est pas possible on aimerait avoir
 552 peut-être plus de temps pour pour se préparer. d'avoir une
 553 autre période de planification par par semaine peut-être (.)
 554 plus que ça(-) {29:37}
- 555 **Ang.:** °h help in the classroom extra help for for general paper work
 556 purposes and even we we do get it when like our learning
 557 leaders to come in in help but any time where you know there
 558 can be even some small groups so where euh because there is
 559 such a range of needs between the languages and euh learning
 560 challenges that euh it ho=your it's you're teaching to the
 561 whole group a lot when it would be helpful to narrow that to be
 562 more euh individualized (.) we do what we can (.) but yeah
 563 {30:23}
- 564 **I:** ce serait plus facile. que pensez-vous du fait d'avoir des
 565 élèves francophones et anglophones donc moi ce qui pour moi est
 566 très intéressant et ce qu'on n'a pas nous en france. vous

- 567 **comment vous (.) vous voyez ce modèle-là** {30:41}
- 568 **Fr.:** ah je crois que c'est je crois que c'est une bonne idée je
569 crois que ça marche bien parce que comme ça les enfants sont
570 aussi des modèles pour les autres enfants c'est pas uniquement
571 les enseignants mais les enfants peuvent s'aider ils peuvent
572 traduire pour les autres enfants euh ça les pousse surtout les
573 enfants qui sont (.) plus à l'aise dans les deux langues d'être
574 euh les enfants qui aident les autres (-) mais mais comme ça
575 y'a plus de besoins parce que par exemple dans MA classe y'a
576 des enfants des francophones qui sont très à l'aise mais dans
577 la classe de debby ils ont beaucoup plus de de mal juste à à se
578 comporter à s'exprimer: et cetera et y'a des enfants pour euh
579 pour lesquels c'est c'est l'inverse que dans ma classe c'est
580 très difficile pour eux de de se concentrer mais dans la classe
581 d'anglais c'est ils sont plus à l'aise. {31:36}
- 582 **I:** comment gérez-vous les différences de niveau qui sont qui
583 peuvent être très grandes entre un béranger en anglais et un
584 autre ou en français euh comment vous arrivez à gérer ça parce
585 que c'est ça le plus di=c'est ça qui est difficile {31:49}
- 586 **Fr.:** ouich {31:49}
- 587 **I:** dans ce programme-là qui est passionnant mais vous avez des
588 niveaux beaucoup plus hétéro=hétérogènes et beaucoup plus
589 larges que nous comment vous faites? {32:00}
- 590 **Ang.:** some of it is euhm built into the systems that we use like the
591 reading system the levelled reading system or the fact that a
592 lot the writing is structured so that everybody is working on
593 the same type of writing but they have choice among what what
594 they're selecting to write about °h euhm and so they will then
595 become different like the students challenge themselves then
596 through what we are teaching euhm we also have tra=have
597 different euhm expectations euhm fr=of the students based on
598 knowing what their level is euh in a in that particular
599 language. euhm we encourage students euh like strong students
600 to help like to translate for newcomers so that euh we keep
601 that that bilingual model euh (.) {33:04}
- 602 **Fr.:** °h on a on travaille euh avec par exemple UN enfant comme ça on
603 peut être à leur niveau si s'ils sont en train de de lire
604 indépendamment on s'assied à côté d'un d'un seul enfant on
605 parle de leur livre et cetera à LEUR niveau et après on peut
606 s'asseoir avec un autre enfant sur un autre niveau. Euh et
607 aussi on peut se mettre avec un petit groupe où tous les
608 enfants travaillent au même niveau (.) mais aussi quand euh moi
609 peut=je crois que tu fais peut-être la même chose mais quand
610 j'enseigne j'enseigne une leçon pour toute la classe mais
611 j'essaie de demander des questions qui sont plus simples ou
612 plus complexes surtout des questions de oui ou non ou des
613 questions très très simples comme par exemple qu'est-ce que
614 c'est que ça euh quel est le mot en anglais? et comme ça les
615 anglophones peuvent dire quelque chose en anglais si on part de
616 quelque chose en français et bien sûr après des questions qui
617 sont plus complexes qui ont des des réponses différentes
618 possible °h euh {34:04}
- 619 **Ang.:** and using hand gestures {34:05}

- 620 **Fr.:** hm_hm {34:05}
- 621 **Ang.:** and pictures as much as possible (.) {34:11}
- 622 **I:** **que pensez-vous de la séparation des langues donc euh comment**
 623 **vous faites dans votre classe? est-ce que c'est vraiment vous**
 624 **arrivez à=vous faites très strict ou et qu'est-ce que vous**
 625 **pensez du concept** {34:21}
- 626 **Ang.:** °h that's something that I struggle with in this type of
 627 program for newcomers at a higher level. it would be one thing
 628 if they were coming in in kindergarten but in third grade to
 629 never speak to a child when i CAN speak in their language is
 630 very difficult and euh i do use it when i feel like it's
 631 necessary to get a point across. {34:53}
- 632 **Fr.:** hm_hm {34:53}
- 633 **Ang.:** °h so that strict division i find difficult (.) hoWEver when
 634 students are euhm working and i know that they can euhm speak
 635 in english i remind them eum to speak in english so that they
 636 are expanding their vocabulary and and euhm feeling more
 637 comfortable and confident in their second language {35:24}
- 638 **Fr.:** oui euh moi je suis=je crois que moi je suis assez stricte
 639 assez juste que si j'ai vraiment besoin de parler à à un enfant
 640 surtout à un enfant qui a beaucoup de difficultés °h euh qui ne
 641 parle pas très bien le français je vais parler à cet enfant en
 642 anglais mais ce sera une conversation juste entre nous deux
- 643 **Ang.:** hm_hm {35:43}
- 644 **Fr.:** peut-être dans un petit coin de la classe et comme ça c'est pas
 645 devant tout le monde euh et je crois qu'ils savent que quand je
 646 parle anglais c'est vraiment quelque chose qui est très très
 647 très sérieux et je sais qu'ils euh que l'enfant me comprend euh
 648 et mais je dis beaucoup de fois à mes enfants que (.) ils je ne
 649 veux pas que eux qu'ils s'expriment uniquement en français si
 650 c'est pas possible parce que je veux d'abord qu'ils parlent
 651 qu'ils participent donc si il utilise(nt) le français ça ça me
 652 va {36:14}
- 653 **Ang.:** and in writing the same thing if they need to express
 654 themselves and they dont have the word in their proper language
 655 they write down the word that they have and then look for it
 656 later to translate (--) {36:28}
- 657 **I:** **euh quels conseils fe=feriez-vous à une école qui débute à quoi**
 658 **est-ce qu'ils doivent faire attention? parce que là y'a des**
 659 **écoles qui sont en train de s'ouvrir et euh vous vous avez de**
 660 **l'expérience qu'est-ce que: vous diriez attention euh pas d=pas**
 661 **d=cinquante enfants** {36:49}
- 662 **Fr.:** ((sourit)) {36:50}
- 663 **Ang.:** i think the parents need to be on board and understand what
 664 they're getting their children into? euh an_and how it is
 665 challenging to learn another language at the same time as
 666 you're learning content °h euhm and so that requires euh
 667 requires more work of the students and (in part) the parents to
 668 support the students and their children in the ways that they
 669 that they can so i think that making sure that everybody is
 670 aware of how the program works and what it means for children

671 and their families will make a smoother start to a school year
672 (.) {37:34}

673 **Fr.:** et je crois que même avant de de ouvrir un programme il faut
674 trouver des enseignants {37:41}

675 **Ang.:** hm_hm {37:41}

676 **Fr.:** au moins un enseignant {37:42}

677 **Ang.:** yes {37:43}

678 **Fr.:** prob=on préférablement que ce soit un enseignant qui a DÉjà
679 enseigné dans un programme bilingue qui COMprend les défis
680 d'enseigner dans un programme bilingue. il faut avoir des
681 ressources avant de s'ouvrir ce programme euhm au moins
682 quelques livres à lire aux enfants ((sourires)) euh il faut
683 ((réfléchi)) euh oui il faut dire aux parents quels seront les
684 défis des enfants mais aussi que faut leur dire que si c'est
685 vraiment la prem=la première année que cela ne sera pas PARfait

686 **Ang.:** hm_hm {38:18}

687 **Fr.:** et ce serait beaucoup plus difficile euh que euh juste une une
688 classe monolingue donc il faut aussi être patient il faut
689 comprendre si il y a quelque chose qui ne va pas la pendant la
690 le premier mois par exemple mais euh voilà (.) {38:35}

691 **I:** ben c'était ma dernière question quel est selon vous le rôle
692 des parents (-) {38:41}

693 **Fr.:** ((souples)) parents ((rires)) {38:43}

694 **Ang.:** ((souple)) {38:43}

695 **I:** alors les parents {38:46}

696 **Fr.:** ben c'est c'est c'est le c'est le premier enseignant de leurs
697 enfants {38:51}

698 **Ang.:** hm_hm {38:52}

699 **Fr.:** euh mais euh je crois que le rôle c'est euh je crois que (.)
700 <<p>encore une fois c'est c'est dur parce qu'il y a tellement
701 de choses à dire> mais je crois que dans notre communauté les
702 parents sont euh (.) ils donnent beaucoup de choses à leurs
703 enfants mais dans d'autres communautés qui sont peut-être des
704 communautés qui sont plus pauvres peut-être que euh (.) leur
705 rôle est est différent je sais pas (.) {39:20}

706 **Ang.:** i mean i think being a support at home {39:26}

707 **Fr.:** hm_hm {39:26}

708 **Ang.:** is huge euhm whether it's the like the support of like taking
709 a look at tests that come back and going over them and giving
710 the students the children a sense of pride in their work euhm
711 to also euhm (.) emotionally supporting them with the
712 challenges and and °h (.) euhm what it means to try your best
713 even if you don't (.) even if your don't succeed fully that
714 euhm we keep trying because everybody has challenges and here
715 you're doing a it for a goal you know euhm (.) because i think
716 that there's a lot on children's shoulders at this age and they
717 need that that support at home euhm that there's only so many
718 hours in the school day to provide and that there are things

- 719 that we have to do like the testing involved euhm the extensive
 720 testing that we don't (.) necessarily (.) support that we still
 721 have to put in place euhm that the kids are still feeling like
 722 school's a good place to go to and that learning is important
 723 and euh (.) that they're doing the best that they can do. (.)
 724 {40:58}
- 725 **I:** est-ce que vous pouvez imaginer par exemple qu'un: que des
 726 parents euh puissent venir euh régulièrement par exemple des
 727 parents de france moi je sais que j'ai des: je travaille
 728 beaucoup même avec les Grands-parents j'ai quelquefois des
 729 grands-parents qui parlent allemand alors que pas les parents
 730 et euh eh bien qui viennent et qui peuvent travailler avec un
 731 petit groupe euh une fois par semaine moi j'avais une grand-
 732 mère une fois par semaine des choses comme ça est-ce que ça
 733 vous pouvez imaginer? {41:24}
- 734 **Ang.:** hm_hm i have a learning leader who comes in every week euh
 735 right now it's a weekly but it could be more frequently euh if
 736 i asked to work euh to be with specifically you know in small
 737 groups or one on one and a task that i have set out laid out
 738 for euh them {41:45}
- 739 **Fr.:** et ce sont des ça veut dire que ce sont des parents bénévoles
 740 de de notre communauté mais ils ont un training pour {41:51}
- 741 **Ang.:** hm_hm {41:51}
- 742 **Fr.:** leur préparer de d'aider dans les classes et ((rires)) ah
 743 ((rires)) euh euh ils ne peuvent pas travailler dans LA classe
 744 de leur enfant {42:04}
- 745 **Ang.:** hm_hm {42:04}
- 746 **Fr.:** mais mais (.) ils (.) ils ont appris comment ça fonctionne dans
 747 l'école et après ils peuvent et normalement c'est l'enseignante
 748 qui dit alors s'il vous plait vous allez prendre ce groupe vous
 749 allez travailler sur euh cette chose et voilà {42:20}
- 750 **Ang.:** i also think that sharing parents is important that they're
 751 not in the class of their of their child euhm especially
 752 {42:29}
- 753 **Fr.:** ben surtout {42:30}
- 754 **Ang.:** with her group of parents ((rires)) {42:31}
- 755 **Fr.:** ((sourire)) oui oui oui ça ça ça ne marcherait pas parce que si
 756 si le parent est là et l'enfant est là ss=le parent peut-être
 757 aimerait peut-être juste s'asseoir à à côté de son enfant ou
 758 l'enfant aimerait l'enfant serait vraiment très distrait si le
 759 parent est là tout le temps euh et aussi je crois que c'est pas
 760 une bonne idée que le parent voie exactement euh ce qui se
 761 passe dans la classe et qui est à ce niveau qui est à ce niveau
- 762 **Ang.:** hm_hm {43:00}
- 763 **I:** moi j'ai terminé mes questions est-ce que vous il y a quelque
 764 chose à la=vous pensez à quelque chose de précis que vous
 765 auriez envie de me dire ou partager euh sur euh les modèles de
 766 site bilingue sur quelque chose auquel à laquelle j'aurais pas
 767 pensé (-) {43:20}
- 768 **Fr.:** euh (.) juste ben je crois que (.) j'ai dit un petit peu je

769 sais que toi tu (.) je crois que c'est ça ce que ce que tu (.)
770 ce que tu étudies mais la différence entre une classe self
771 contained une classe side by side où c'est un enseignant qui
772 travaille dans les deux langues c'est ça et puis deux
773 enseignants qui enseignent les deux langues donc moi j'ai fait
774 le self contained depuis cinq ans et euh je vois que je connais
775 euh mieux les enfants vraiment et: c'était juste c'était plus
776 facile juste d'avoir ma propre classe à moi et en fait j'aime
777 beaucoup travailler avec debby vraiment et j'aime en fait
778 j'aime beaucoup enseigner en français cette année uniquement
779 parce que quand on a les deux langues on a besoin d'aussi de
780 d'être sûre que les deux langues sont bien euh soutenues dans
781 la classe qu'on qu'on fait par exemple lecture à haute voix en
782 français et aussi une lecture à haute voix en anglais euh mais
783 euh je crois que (.) je s=je suis je ne sais pas parce que je
784 n'ai pas fini cette cette année mais peut-être que c'est mieux
785 pour la relation entre les familles les enfants les enseignants
786 d'avoir une classe seule (.) mais je sais pas {44:43}

787 I: moi ce que j'ai vu en donc moi j'ai fait euh euh je sais pas
788 cinq années seule euh et quinze euh quatorze à deux moi je vois
789 aussi au ni=donc tout ce que tu plus au niveau des du niveau
790 des élèves je vais beaucoup plus loin depuis que je suis seule
791 {45:08}

792 Fr.: hm_hm {45:08}

793 I: je les pousse beaucoup plus {45:09}

794 Fr.: hm {45:09}

795 I: mais inconsciemment (.) je je m'en suis pas rendue compte
796 rendue compte avant mais ils ont un meilleur niveau depuis que
797 je suis seule (.) parce que je je suis comme je les connais
798 vraiment bien {45:21}

799 Fr.: ouais {45:22}

800 I: je pousse beaucoup plus {45:23}

801 Ang.: hm_hm {45:25}

802 I: mais j'étais j'étais étonnée moi-même {45:27}

803 Fr.: et tu sais qui tu peux pousser {45:29}

804 I: ouais {45:29}

805 Fr.: et qui tu as besoin de de laisser {45:31}

806 Ang.: hm {45:31}

807 I: hm {45:31}

808 Fr.: un petit peu ouais ((soupir)) ça c'est vrai {45:39}

809 I: en tout cas euh ((terminé))

1.1.6 Annexe 6 : enseignante de français *third grade*, NY

((Entretien N°2 avec Kate (américaine, enseigne le français) (anonymisé) par skype; le 12/05/2017 ; enregistrement N°812_0265; durée: 28 minutes et 22 secondes ; I = Interviewer, Fr = Kate, enseignante de français))

- 1 **I: comment t'as eu ce nouveau poste? #00:00:02-1#**
- 2 **Fr.:** °h donc en fait à la fin de de l'année où tu étais là dans
3 ma classe de ce2 euh j'ai fait euh je sais pas comment dire une
4 proposition °h euh à à karen et à sophie euh de faire euh euh de
5 faire ce poste euh de d'enseigner le français comme langue
6 étrangère aux enfants qui ne sont pas dans le programme euh pour
7 nous ce sont des euh specialty classes comme les classes
8 spécialisées comme musique et arts et cætera °h et euh à ce moment
9 ils ont dit que (.) en gros non c'est pas possible parce qu'on a
10 pas °h on n'a pas assez d'argent le dans le budget on n'a pas: une
11 position qui est=qui est ouverte euh où: on peut te mettre mais
12 euh à la fin de l'année dernière ou c'était en fait c'était assez
13 tôt c'était en mars quelque chose quand quand karen m'a dit est-ce
14 que est-ce que ça t'intéresse toujours de faire ça? j'ai dit oui
15 j'aimerais bien je crois que c'est °h pour moi °h je crois que
16 c'est vraiment important pour Notre école je crois que toi tu le
17 sais aussi **#00:01:09-7#**
- 18 **I: oui #00:01:09-1#**
- 19 **Fr.:** que que y'a vraiment cette euh: (.) séparation entre le entre
20 le le programme bilingue et les enfants qui sont Pas dans le
21 programme et les FAMilles aussi °h donc euh pour moi c'est c'est
22 c'est vraiment bien de faire comme un un pont entre °h entre les
23 deux: tu vois les deux groupes **#00:01:31-4#**
- 24 **I: hm #00:01:33-1#**
- 25 **Fr.:** euh **#00:01:33-3#**
- 26 **I: mais ça c'est super #00:01:34-7#**
- 27 **Fr.:** oui c'est génial donc °h c'est c'est c'est vraiment mignon
28 main'ant j'enseigne les enf=les les les toutes les classes de
29 kindergarten et de first grade °h et et les enfants qui sont pas
30 quand quand ils me voient me disent bandjou:r **#00:01:46-8#**
- 31 **I: ((rires)) #00:01:45-8#**
- 32 **Fr.:** ((rires)) **#00:01:49-3#**
- 33 **I: mais ils ont assez de assez de personnel pour le bilingue? parce**
34 **que toi on te perd sur un poste de bilingue? comment c'est**
35 **possible? #00:01:57-1#**
- 36 **Fr.:** oui °h donc euh cette année c'était un peu difficile parce que
37 on on a on a perdu euh je crois que c'était deux personnes qu'on a
38 perdues °h donc nous avons eu deux bon non euh trois: trois
39 nouveaux enseignants et deux euh des nouvelles étaient vraiment
40 tout à fait nouveaux euh donc ça c'était vraiment difficile mais
41 °h euh mon poste j'ai j'ai beaucoup de de flexibilité dans mon
42 emploi du temps donc °h j'ai j'enseigne pour la moitié du temps
43 mais l'autre moitié du temps j'ai °h j'ai euh euh j'aide un petit
44 peu avec tout avec euh les les classes bilingues les °h euh les

45 enseignants: euh les si y'a des tâches administratives à faire et
 46 cætera °h donc euh: j'ai donné beaucoup de soutien aux novels
 47 enseignants au début °h euh et euh et main'ant j'essaie de donner
 48 de moins en moins euh parce que ça va mieux °h mais en fait
 49 apparemment euh pour l'année prochaine on a on croit qu'on n'a
 50 personne qui parte ch=et je crois que <<sourire>c'est la première
 51 fois> qu'on n'a °h qu'on n'a personne qui qui quitte le programme
 52 euh parce que presque chaque année il y a quelqu'un [qui dit

53 I: [hm_hm

54 Fr.: que (.) #00:03:13-1#

55 I: **c'est trop dur #00:03:13-2#**

56 Fr.: <<riant>oui y'a trop y'a trop de boulot> #00:03:17-8#

57 I: **bien sûr #00:03:17-8#**

58 Fr.: peut-être qu'on déménage on fait quoi que ce soit mais

59 I: **qui est-ce qui est parti? #00:03:19-8#**

60 Fr.: °h euh william est parti #00:03:26-7#

61 I: **il travaille avec euh:: dans le privé? dans son école de langue**
 62 **non? #00:03:31-5#**

63 Fr.: °h non il travaille à une autre école publique **École-T** je sais
 64 pas=je sais pas si #00:03:37-2#

65 I: **oui je la connais je=je oui #00:03:39-2#**

66 Fr.:[...] **((explique pourquoi il est parti))** euh élisabeth élisabeth
 67 est déménagé je crois que tu tu le savais #00:04:21-7#

68 I: **oui mais depuis longtemps elle elle est partie? même oui**

69 Fr.: hm_hm elle elle elle habite main'ant à atlanta #00:04:28-6#

70 I: **voilà #00:04:32-3#**

71 Fr.: bon #00:04:32-6#

72 I: **hm #00:04:32-6#**

73 Fr.: °h donc voilà beaucoup de changement °h #00:04:35-2#

74 I: **incroyable mais ch=c'est bien ton poste c'est super °h donc l'an**
 75 **prochain normalement tu as tu l'as encore #00:04:41-6#**

76 Fr.: oui c'est ça °h et euh cette année euh j'ai enseigné que euh la
 77 grande section et le cp °h parce qu'on ne voulait commencer euh
 78 parce j'ai besoin de développer le curriculum tout le temps donc
 79 on voulait juste commencer a:=avec quelques classes et euh l'an
 80 prochain je vais enseigner euh grande section cp et cel

81 I: **waow: #00:05:07-3#**

82 Fr.: donc euh #00:05:08-2#

83 I: **ah super #00:05:08-2#**

84 Fr.: °h donc voilà et j'en=j'enseigne aussi les classes bilingues
 85 mais je le fais bien sûr un peu euh comme le français un peu plus
 86 avancé et j'essaie de travailler avec les anglophones les
 87 francophones euh euh de faire PArler les anglophones et de faire
 88 °h comme la grammaire et d'autres choses avec les francophones
 89 donc euh donc voilà j'avais un peu de tout. #00:05:32-2#

- 90 I: **super waow! #00:05:34-3#**
- 91 Fr.: ((rires)) #00:05:34-3#
- 92 I: **non c'est bien °h bon ben euh j'ai plein de questions ((rires))**
 93 **merci #00:05:39-5#**
- 94 Fr.: ((rire)) #00:05:41-2#
- 95 I: **vraiment #00:05:41-2#**
- 96 Fr.: je suis prête j'espère que ((rires)) #00:05:41-1#
- 97 I: **merci super de me répondre parce que °h wow je sais alors j'ai**
 98 **aucune idée est-ce tu toi tu as des contacts tu intervies avec**
 99 **laurence? (.) dans sa classe? #00:05:51-8#**
- 100 Fr.: avec euh: avec euh laurence lemaire? #00:05:56-4#
- 101 I: **oui #00:05:57-9#**
- 102 Fr.: euh non euh je je travaille avec tous les enseignants euh sauf
 103 elle elle enseigne main'ant ce2 °h [...] ((explique avec qui elle
- 104 travaille))
- 105 I: °h alors euh bon ben je je commence ((rires)) #00:09:06-1#
- 106 Fr.: oui #00:09:06-1#
- 107 I: **donc c'était déjà au niveau des=des groupes °h donc euh**
- 108 Fr.: oui #00:09:10-3#
- 109 I: **je me souviens donc y'avait différents groupes d'élèves y'avait**
 110 **le groupe d'élèves qui avait des difficultés avec la langue,**
- 111 Fr.: oui #00:09:18-3#
- 112 I: **euh est-ce=tu les voyais combien de temps par semaine?**
- 113 Fr.: °h alors je crois pas que=il y a pas de nombre certain mais euh
 114 donc euh euh fff c'est incroyable comjje <<en riant>je je crois
 115 que c'était quand? c'était en deux mille quatorze que
- 116 I: **oui #00:09:37-7#**
- 117 Fr.: que tu étais là? #00:09:37-7#
- 118 I: **deux mille treize deux mille quatorze #00:09:39-7#**
- 119 Fr.: deux mille treize à deux mille quatorze, alors °h je
 120 <<len>crois que c'était euh> #00:09:45-4#
- 121 I: **deux fois par semaine le matin #00:09:49-3#**
- 122 Fr.: euh est-ce que c'était le mercredi et jeudi? #00:09:52-2#
- 123 I: **euh il me semble qu'il y avait un jour entre non? #00:09:55-8#**
- 124 Fr.: °h peut-être que c'était mardi et jeudi? #00:09:58-8#
- 125 I: **oui ça c'est possible #00:10:00-3#**
- 126 Fr.: je suis désolée vraiment #00:10:01-1#
- 127 I: **non non ça c'est pas grave mais c'est mais je pense que c'est**
- 128 Fr.: je crois que c'était soit deux soit trois fois par semaine le
 129 matin #00:10:05-8#
- 130 I: **voilà et combien de temps? Une=la première heure du matin**

- 131 **Fr.:** euh à peu près quarante-cinq minutes #00:10:14-4#
- 132 **I:** voilà c'est ça super °h euh est-ce que tu te souviens-tu les
133 gardes pour une période de combien? est-ce que c'est toi qui
134 choisis tout? °h c'est selon leurs difficultés? s'il y a besoin de
135 les garder toute l'année est-ce que tu peux les garder toute
136 l'année? #00:10:30-2#
- 137 **Fr.:** euh je crois que ben c'était moi qui a décidé de de les prendre
138 de de les inviter à venir le matin parce que ce ce n'était pas
139 toute la classe euh c'était que les enfants qui ont euh euh des
140 difficultés avec la langue °h et: je les ai choisis euh à cause de
141 de leurs difficultés euh et j'ai eu qu'ils ont eu à peu près les
142 mêmes difficultés euh donc comme ça je pouvais travailler avec le
143 groupe euh je pouvais faire euh à peu près la même chose avec tout
144 le monde euh pour leur donner un peu plus de soutien en français
145 euh je <<len>crois que euh nous> avons continué le groupe pendant
146 toute l'année parce que ils ont eu souvent les mêmes difficultés.
147 °h euh donc je crois qu'il y avait (.) alors c'était qui? je crois
148 que c'était edwin ford neveah #00:11:35-3#
- 149 **I:** oui #00:11:35-9#
- 150 **Fr.:** euh qui d'autre, bess peut-être #00:11:40-2#
- 151 **I:** oui mais ça ça c'est bon ça je l=je les ai je pense oui
- 152 **Fr.:** ensuite ok ok #00:11:43-8#
- 153 **I:** ouais je les retrouverai #00:11:43-8#
- 154 **Fr.:** mais je crois que si j'ai changé le groupe c'est qu=je crois
155 que c'était parce que j'ai vu que par exemple un enfant n'avait
156 euh plus besoin du soutien et je voulais me concentrer sur les
157 enfants qui ont eu vraiment le plus de besoins. #00:12:01-4#
- 158 **I:** super °h est-ce qu'il y a aussi des possibilités de groupe en
159 mathématiques? ou c'était que problèmes de langue #00:12:09-6#
- 160 **Fr.:** alors pour moi je croyais euh si je me souviens que euh les
161 enfants qui ont eu le plus de besoins de toutes les deux classes
162 c'était ces ces quatre ou cinq enfants °h euh donc c'était moi
163 j'ai choisi la langue °h mais si y avait quatre ou cinq enfants
164 qui ont eu vraiment le plus de difficultés en quelque chose si
165 c'était les maths je pouvais faire les maths mais j'ai choisi la
166 langue #00:12:35-6#
- 167 **I:** ok super °h et les autres groupes pour le travail quotidien °h
168 euh tu as formé les groupes le (.) premier jour? qui choisit de
169 s'asseoir où et avec qui? ou en fonction de quoi? #00:12:51-0#
- 170 **Fr.:** °h alors euh c'é=c'était moi et debby qui a=à mon avis qui nous
171 créé les groupes aux tables et je crois que nous=nous les avons
172 organisés euh en pensant aux euh garçon et fille et francophone et
173 anglophone donc par exemple à une table on avait deux garçons et
174 deux filles #00:13:16-3#
- 175 **I:** oui #00:13:16-3#
- 176 **Fr.:** deux francophones et deux anglophones #00:13:18-2#
- 177 **I:** oui °h et donc eux ils choisissaient pas #00:13:23-1#
- 178 **Fr.:** non #00:13:23-3#

- 179 I: d'accord °h et ça était fait au bout de combien de temps? à peu
180 près #00:13:28-3#
- 181 Fr.: combien de temps est-ce que ça nous faisait pour euh faire les
182 groupes? #00:13:31-8#
- 183 I: tu faisais ça la première semaine ((Kate parle en même temps mais
184 incompréhensible)) ou quand tu les connaissais mieux? ou ou vous
185 l'avez fait tout de suite #00:13:37-0#
- 186 Fr.: je crois qu'on a décidé avant la rentrée #00:13:39-9#
- 187 I: ah oui #00:13:39-9#
- 188 Fr.: mais peut-être euh deux mois après la rentrée je crois qu'on
189 les a changés. #00:13:44-8#
- 190 I: et et ça a changé à cause de quoi? #00:13:49-0#
- 191 Fr.: euh juste pour euh pff ben je sais pas mélanger un p'tit peu
- 192 I: super °h donc ça c'est au bout de deux mois et le reste de
193 l'année ça n'a plus bougé? #00:13:58-9#
- 194 Fr.: °h je me souviens plus si on a bougé ou pas °h normalement
195 chaque année j'essaie de changer les groupes euh à peu près trois
196 ou quatre fois mais je sais pas si cette année peut-être on les a
197 gardés #00:14:10-4#
- 198 I: je crois parce que quand je suis revenue il me semble qu'ils
199 étaient encore assis à la même place. #00:14:15-8#
- 200 Fr.: oui c'est possible que comme il y avait euh ((rires)) comme il
201 y a soixante enfants #00:14:21-1#
- 202 I: oui #00:14:21-1#
- 203 Fr.: peut-être qu'on les a gardés parce que parce que ça marchait
- 204 I: oui °h et est-ce que c'est eux qui ont choisi le thème de leur
205 nom? tu sais les continents? c'est eux qui ont choisi ou c'est
206 toi? #00:14:31-5#
- 207 Fr.: °h euh ah les continents euh qu'on avait sur les tables? c'est
208 c'était nous #00:14:37-5#
- 209 I: d'accord #00:14:38-8#
- 210 Fr.: c'était les enseignants. #00:14:40-4#
- 211 I: et chaque année tu changes le thème? ou c'est c'est parce que
212 c'est en fonction du programme #00:14:44-7#
- 213 Fr.: c'est en fonction du programme parce que on étudie les les
214 continent #00:14:48-9#
- 215 I: ouais #00:14:48-9#
- 216 Fr.: le monde et cætera donc euh oui euh on a normalement les
217 continents. #00:14:53-5#
- 218 I: oui oui je m'en souviens super °heuh #00:14:56-2#
- 219 Fr.: en ce2 pas pas dans les autres niveaux mais voilà #00:14:58-1#
- 220 I: ouais génial alors en fait j'ai plein de questions au niveau de
221 la bilittératie parce que #00:15:04-6#
- 222 Fr.: oui #00:15:04-6#

- 223 I: j'ai l'impression que j'ai pas: je sais pas si j'ai vraiment tout
 224 compris. °h donc moi c'que j'avais vu donc on on m'a dit les
 225 élèves apprennent à lire et à écrire en kindergarten
- 226 Fr.: hm_hm #00:15:14-4#
- 227 I: °h et qu'est-ce vous faites alors au CP? en first grade?
- 228 Fr.: °h donc en en cp i_i_ils continuent à à lire et à écrire
 229 indépendamment dans une seule langue la même langue °h mais ils
 230 ont euh je sais pas comment dire ils ont du exposure euh à la
 231 littératie dans dans les deux langues euh avec les lectures à
 232 haute voix euh l'étude des mots les poèmes euh les lectures
 233 partagées l'écriture partagée euh donc par exemple un anglophone
 234 voit le français écrit tout le temps et y'a des moments où
 235 l'enfant peut essayer de lire les mots °h mais il se concentre
 236 toujours quand il fait la la lecture indépendante pendant atelier
 237 de lecture il se concentre sur l'anglais euh mais c'est en ce2 que
 238 les enfants commencent à lire et à écrire indépendamment dans les
 239 deux langues. #00:16:21-6#
- 240 I: voilà et c'est ça qui me posait problème parce que moi ce que
 241 j'ai donc effectivement j'ai noté que chaque élève est alphabétisé
 242 dans sa langue °h #00:16:29-9#
- 243 Fr.: oui #00:16:29-9#
- 244 I: et ce que je voulais comprendre c'est que (-) euh par exemple au
 245 niveau de la langue employée le matin bon j'te donne une situation
 246 que j'ai vue par exemple #00:16:40-5#
- 247 Fr.: oui #00:16:41-2#
- 248 I: chez euh chez laurence °h donc y'a=y'avait la chasse aux sons
 249 euh: et chaque élève effectivement avait euh une feuille de
 250 couleur selon sa langue donc euh #00:16:54-0#
- 251 Fr.: oui #00:16:54-0#
- 252 I: les francophones avaient une feuille verte et ils cherchaient
- 253 Fr.: oui #00:16:54-3#
- 254 I: le son on voilà °h et ce ce dont je ne me souviens pa °h 'fin
 255 c'est est-ce que les anglophones cherchaient un son anglais c'est
 256 ça que j'ai pas noté comme je pensais pas utiliser sa classe j'ai
 257 j'ai pas noté si °h parce qu'elle elle travaillait avec les
 258 anglais le son at mais je je ne me souviens pas si ce jour-là
 259 pendant que les enfants francophones cherchaient le son on est-ce
 260 que c'est possible que les anglophones cherchaient des mots avec
 261 un son anglais °h ou: c'est ça d'un seul coup je me souviens plus
- 262 Fr.: donc c'était ils ont ils ont euh étudié un son en anglais
 263 c'était at comme pat #00:17:37-4# ou bat
- 264 I: oui #00:17:38-9#
- 265 Fr.: ou quelque chose #00:17:38-9#
- 266 I: oui #00:17:39-1#
- 267 Fr.: °h ok °h euh et mais après en français ils ont cherché ou un
 268 autre jour ils ont cherché par exemple le on en français
- 269 I: °h en français ils ont cherché mais ce=je me souviens pas si dans
 270 ce cas-là °h est-ce que tous les élèves vont chercher le son on

- 271 **même les anglophones #00:17:58-3#**
- 272 **Fr.:** °h alors je crois c'est possible que dans sa classe elle dise
273 bon je sais pas mais non non non °h euh ça ce sont des activités
274 que les enfants font dans les deux langues #00:18:08-8#
- 275 **I: ah super #00:18:08-8#**
- 276 **Fr.:** pour leur préparer à faire la transition aux deux langues
277 l'année suivante parce que euh toutes les stratégies de lecture la
278 la les les connaissances de lecture °h vont euh seront comment
279 dire transférées à l'autre langue °h la seule chose qu'ils ne
280 transfèrent pas c'est c'est le système phonétique. donc ça c'est
281 quelque chose qu'on a besoin de de de faire avec les élèves dans
282 les deux langues. °h pour au moins leur donner l'idée euh pour euh
283 les introduire aux sons euh qui ne sont pas dans leur langue
284 surtout euh les sons des des voyelles les voyelles doubles et les
285 voilà #00:18:56-4# chais pas
- 286 **I: les nasales donc le on °h c'est pour ça #00:18:58-9#**
- 287 **Fr.:** oui #00:18:59-9#
- 288 **I: super parce que en fait °h j'avais j'ai les documents je me**
289 **disais tous les élèves ont dû chercher ce son on le problème c'est**
290 **qu'j=je comprenais pas le °h le lien avec ce que j'avais noté qui**
291 **était que chaque enfant °h est euh alphabétisé dans sa langue mais**
292 **en fait ça serait logique c'est que les sons sont travaillés dans**
293 **les deux langues #00:19:20-7#**
- 294 **Fr.:** oui #00:19:20-7#
- 295 **I: mais par contre euh à l'écrit lorsqu'ils avaient leur feuille**
296 **écrite là ils écrivent que dans leur langue #00:19:28-0#**
- 297 **Fr.:** oui c'est ça #00:19:29-0#
- 298 **I: ok °h euh:: et une autre chose c'était la langue que du coup**
299 **l'enseignante emploie toi par exemple #00:19:37-7#**
- 300 **Fr.:** hm #00:19:37-7#
- 301 **I: °h si c'est le matin donc là laurence le matin elle avait le**
302 **français mais à ces élèves-là le matin est-ce que d'un seul coup**
303 **on peut leur parler anglais? ou ou ou est-ce ou elle leur parle**
304 **français pour des activités °h qui vont concerner l'écriture en**
305 **anglaise là j'ai un soucis de #00:19:57-9#**
- 306 **Fr.:** oui alors je crois que ça c'est quelque chose que peut-être ça
307 sera un peu différent dans les dans les classes différentes avec
308 les enseignants différents °h mais normalement °h notre programme
309 notre modèle #00:20:08-1#
- 310 **I: oui #00:20:08-1#**
- 311 **Fr.:** c'est que le matin quand l'enseignant parle à toute la classe
312 c'est en français ce n'est qu'en français #00:20:17-3#
- 313 **I: d'accord #00:20:17-3#**
- 314 **Fr.:** euh si s'il y a un cas d'urgence bien sûr le=elle va dire
315 quelque chose en en anglais °h mais la le seul moment où peut-être
316 elle va commencer à parler en anglais le matin ce sera quand elle
317 travaille avec par exemple un élève qui est anglophone ou un
318 groupe d'anglophones par exemple trois quatre élèves °h à une

- 319 table ou au tapis qui lisent en anglais qui écrivent en anglais et
320 ça n'aura pas de sens si si elle leur parle en en français
- 321 **I: oui c'est ça °h donc ça c'est possible ok °h et donc euh ils**
322 **apprennent à écrire dans l'autre langue en ce2 #00:20:57-5#**
- 323 **Fr.: oui**
- 324 **I: °h et: euh est-ce que qui a choisi de faire comme cela? est-ce**
325 **que c'est l'école? est-ce que c'est la ville? est-ce que c'est**
326 **l'état? est-ce que c'est TC? est-ce que enfin non ça n'a rien à**
327 **voir avec ti ci ((tc)) c'est pour le monolingue mais qui**
- 328 **Fr.: oui #00:21:11-6#**
- 329 **I: qui a choisi? #00:21:13-3#**
- 330 **Fr.: c'est c'était l'école c'était les enseignants avec euh**
331 **l'administration °h euh quand on a créé le programme tu sais on a**
332 **commencé avec euh °h euh avec un niveau chaque année #00:21:25-3#**
- 333 **I: oui #00:21:25-4#**
- 334 **Fr.: euh donc euh au début du programme ils ont décidé de faire °h**
335 **la=ce qu'on appelle la bilittératie euh séquentielle euh en grande**
336 **section une seule langue c'était aussi après ce2 euh on commence**
337 **à lire dans les deux langues #00:21:44-6#**
- 338 **I: hm hm #00:21:42-8#**
- 339 **Fr.: ou #00:21:46-1#**
- 340 **I: est-ce que vous avez une concertation euh par avec toutes les**
341 **autres écoles ou c'est chaque école fait par la la ce qu'elle veut**
- 342 **Fr.: °h c'est chaque école euh normalement fait fait ce qu'elles**
343 **veulent #00:21:59-0#**
- 344 **I: d'accord #00:21:59-0#**
- 345 **Fr.: ce qui n'est pas peut-être euh <<riant>comme tu le sais>**
- 346 **I: non non mais c'est pas un souci #00:22:05-0#**
- 347 **Fr.: peut-être que c'est pas idéal ((rires)) #00:22:06-1#**
- 348 **I: ((rires)) #00:22:04-8# et est-ce que tu avais des consignes**
349 **spécifiques en bilingue de de la directrice ou tu tu es assez**
350 **libre dans ta classe? °h par exemple si tu as un first grade**
- 351 **Fr.: hm #00:22:19-6#**
- 352 **I: est-ce que tu es libre de d'adapter de faire ou ou tu y'a un**
353 **curri=est-ce que vous avez créé une programmation commune entre**
354 **les collègues par exemple quel son à quel moment? ou alors tu es**
355 **très libre? #00:22:33-0#**
- 356 **Fr.: °h euh je crois que c'est un peu les deux je crois que nous**
357 **avons un curriculum à suivre euh euh ti ci ((TC)) euh les les**
358 **unités à enseigner °h mais nous avons la nous sommes assez**
359 **libres à choisir quand on enseigne en=une unité quelle leçon et**
360 **dans quelle séquence nous allons enseigner les leçons °h euh euh::**
361 **voilà et #00:23:02-7#**
- 362 **I: mais #00:23:03-9#**
- 363 **Fr.: et pour pour les sons #00:23:06-6#**

- 364 **I: oui #00:23:06-6#**
- 365 **Fr.:** ça c'est normalement quelque chose qu'on °h qu'on a créé depuis
366 des années et °h euh peut-être que euh au début de l'année on va
367 voir si quelque chose à à à à modifier un peu mais normalement on
368 suit euh une séquence de de sons que nous avons créée euh par
369 exemple euh °h on va commencer avec le son é en français après °h
370 euh on après a et cætera #00:23:38-7#
- 371 **I: oui et ça c'est vous qui avez choisi entre les collègues euh il y**
372 **a quelques années quoi #00:23:44-1#**
- 373 **Fr.:** oui #00:23:46-3#
- 374 **I: d'accord super #00:23:47-6#**
- 375 **Fr.:** ben je crois qu'on on on a utilisé bien sûr des des ressources
376 mais peut-être pour voir juste une une séquence possible mais
377 c'est=c'était nous normalement qui euh ont choisi #00:23:58-4#
- 378 **I: hm_hm °h et le ti ci ((TC)) par contre ne concerne pas les sons?**
- 379 **Fr.:** °h euh non #00:24:07-1#
- 380 **I: c'est seulement des textes pour lire et et après écrire euh faire**
381 **une euh (-) un texte écrit #00:24:17-0#**
- 382 **Fr.:** oui il va il parle quelques leçons y'a des leçons où où il il
383 où c'est suggéré par exemple par exemple de euh: je sais pas
384 donner une stratégie de de chercher des sons qu'on connaît dans un
385 mot pour déchiffrer le mot °h mais ce n'est pas une ce n'est pas
386 une programmation d'enseigner les sons il y a une autre
387 programmation que que beaucoup d'en=beaucoup d'enseignants
388 utilisent qui s'appellent en anglais words their way °h euh qui
389 euh voilà qui a une séquence de de sons qui a des euh des des
390 activités à faire c'était là où on a eu je sais pas si tu as vu le
391 spelling inventory quand on donne aux élèves euh euh les mots à
392 écrire
- 393 **I: oui #00:25:07-4#**
- 394 **Fr.:** et ce sont toujours les mêmes mots et comme ça on peut voir
395 vraiment leur euh leur connaissance de de de l'orthographe en
396 anglais et nous avons créé un système similaire en français
- 397 **I: hm d'accord est-ce que vous avez est-ce que tu utilises un ou en**
398 **first grade il y a un manuel? pour euh pour la littérature un**
399 **manuel en français et un manuel en anglais ou non c'est vraiment**
400 **vous créez vos documents #00:25:31-4#**
- 401 **Fr.:** °h euh: ben je pff je crois que c'est un peu les deux on on a
402 des textes que qui sont suggérés par ti ci mais nous avons aussi
403 des textes que qu'on choisit qu'on aimerait utiliser pour
404 enseigner les leçons #00:25:45-2#
- 405 **I: hm_hm (-) hm super °h euh toi qu'est-ce que tu en penses, toi du**
406 **fait d'apprendre chacun dans sa langue? est-ce que est-ce que tu**
407 **penses que ils seraient prêts euh vous pourriez faire les les deux**
408 **langues en même temps par exemple à en alsace d'autres on commence**
409 **au cp les deux langues à Francfort #00:26:10-1#**
- 410 **Fr.:** oui #00:26:08-3#
- 411 **I: ils commencent au cp les deux langues est-ce que qu'est-ce que tu**
412 **en penses toi que c'est que c'est bien que c'est que ça aide? les**

- 413 **élèves? #00:26:20-3#**
- 414 **Fr.:** est-ce que est-ce que moi je crois que c'est que c'est bien
415 qu'on commence à lire en ce2 qu'on attend? #00:26:26-8#
- 416 **I: oui #00:26:27-8#**
- 417 **Fr.:** °h euh pf je crois qu'il y a des pour et des contre euh je
418 crois que se concentrer sur une seule langue surtout que les
419 enfants qui ont quelque difficulté je crois que c'est bien de
420 d'avoir vraiment une bonne euh est-ce que est-ce qu'on dit
421 fondation comme une euh
- 422 **I: hm_hm #00:26:46-7#**
- 423 **Fr.:** une base en dans une seule langue mais ce qui est un peu
424 difficile je crois que (--) °h ce qui est difficile pour quelques
425 franco=quelques francophones qui sont vraiment des des des enfants
426 Bilingues complètement °h y'a vraiment y'a aucun problème quand
427 ils commencent à lire en anglais parce qu'ils sont ils sont
428 toujours ils parlent tout le temps en f=en anglais ça va ils
429 voient l'anglais partout °h euh mais on voit que des fois pour °h
430 euh les les enfants qui sont vraiment les les français °h qui pour
431 qui l'anglais est toujours euh °h assez nouveau euh ils ont du mal
432 à commencer à lire et à achever ((sens de atteindre)) les barèmes
433 qui deviennent euh assez euh qui sont assez hauts (---)
- 434 **I: assez quoi? ((elle disparaît, Skype a coupé)) #00:28:05-9#**

1.1.7 Annexe 7 : deux mères d'élèves, NY

((Entretien avec deux mères d'élèves qui ont participé à la création du site; dans un bar très bruyant en fin d'après-midi; le 10/02/2016; enregistrement N°812_0278; durée: 1 heure 12 minutes et 51 secondes ; I = Interviewer, M1 = mère d'élève N°1 et M2 = mère d'élève N°2))

- 1 I: Donc euh voilà, est-ce que ce serait possible donc si vous
 2 pouviez vou:s présenter euh et me dire quel a été votre rôle
 3 dans l'ouverture des premiers sites bilingues °h et eu:h un
 4 ptit peu me rappeler l'historique et ce qui s'est passé donc à
 5 l'époque. #00:00:21-0#
- 6 M2: ok euh #00:00:25-4#
- 7 M1: vas-y moi j'étais c'est une autre histoire ((rires))
- 8 M2: euh donc euh M2 ((dit son nom)) chuis arrivée euh à new york en
 9 deux mille fin deux mille cinq deux mille d=début deux mille
 10 six euh mon fils était à **École B** y avait pas du tout de
 11 programme bilingue à l'époque °h euh et al=à la fin de l'année
 12 en fait j'étais contactée par euh euh une maman de **École B** qui
 13 s'appelle nathalie demange¹ qui #00:00:57-0#
- 14 I: que j'ai contactée mais [qui m'a pas] #00:00:57-8#
- 15 M2: [ouais mais] elle est très difficile à
 16 ((rires)) mê=même ses amis ont du mal à la voir euhm qui euh
 17 avait commencé euh éducation française à new york euh alors (-)
 18 elle peut pas elle peut pas le dire moi ce que j'en ai compris
 19 de à l'époque euh y avait pas euh [l'attaché d'éducation]
 20 regardait de loin et était pas particulièrement #00:01:23-0#
- 21 M1: ouais #00:01:23-0#
- 22 M2: =rement aussi euh (.) pro éducation bilingue et cetera euh y
 23 avait un soutien mais pa::s euh pas aussi fort que aujourd'hui
 24 e:t donc en fait elle m'avait au début contactée juste pour
 25 lancer euh enfin pour que mon fils et puis ma fille qui était à
 26 l'époque euh (.) en: en pre euh en preschool euh rejoignent fin
 27 euh rejoignent le le programme euh éducation française à new
 28 york qui commence=qu'elle commençait à p s euh c'est quoi là p
 29 s là-bas près de **m s 0** (.) p s #00:02:02-1#
- 30 I: je sais pas #00:02:00-3#
- 31 M2: ah y a **École=École K** et après chais plus comment elle s'appelle.
 32 **A École A** #00:02:05-2#
- 33 M1: voilà **A** #00:02:06-8#
- 34 M2: euh donc elle avait réussi à obtenir de:s un endroit pour faire
 35 le programme euh after school. d'accord? euh efni et puis
 36 c'était les programmes flam eu donc y avait un un un flam si je
 37 me rappelle bien c'était y avait un financement du gouvernement
 38 français pour euh avoir ces after school donc efni c'était
 39 l'association et flam chais plus ce que ça veut dire mais donc

¹ anonymisé

- 40 y avait un peu de d'argent qui était euh donné par le pro=le
 41 gouvernement eu::h donc j'ai dit oui pourquoi pas et puis euh
 42 donc eudes et jenny ont été en deux mille euh ben automne deux
 43 mille six ils ont commencé à faire l'after school à: **École D** et
 44 à l'époque euh et jenny a été en pre-k à **École B**. et nathalie
 45 euh parlait à l'époque avec la principale de **École A** euh pour
 46 faire pour ouvrir une le premier di l pi: ((DLP)) elle avait
 47 déjà parlé avec le: euh le di o i ((DOE)) elle avait réussi à
 48 obtenir l'idée que le qu'on pouvait faire un programme bilingue
 49 donc elle avait le le le go de du di o i euh mais il fallait
 50 trouver une école euh et la directrice de **École A** à l'époque
 51 c'était la seule qui avait euh fin elle était assez intéressée
 52 euh et puis tout d'un coup chais pas au dernier moment ça doit
 53 être en pff mars ou fin c'était (.) ouais mars avril euh on
 54 attendait toujours et puis tout d'un coup chais pas c=je me
 55 rappelle quelle était la raison j=je crois que la euh peut-être
 56 que la principale s'en allait ou j'en sais rien eu:h plus de
 57 **École A** pour faire le di l pi euh donc euh nathalie elle était
 58 là mince #00:03:46-9# euh qu'est-ce que je fais euh on a
 59 l'autorisation du di o i elle croyait vachement au programme
 60 euh (.) on discutait des écoles et puis ben moi je dis ben
 61 pourquoi pas **École B** elle dit j'y ai pensé mais tu crois que ça
 62 a du sens euh et euh (.) je dis ben écoute j'en sais rien si
 63 t'y penses euh à l'époque **École B** n'était pas particulièrement
 64 réputée euh y'avait **École C** qui était là euh qui était très
 65 réputée **École K** qui était aussi réputée dans un=moins mais qui
 66 avait quand même un une un bon: (.) c'était vu comme un peu euh
 67 le **École C** c'était le top et #00:04:26-9#
- 68 **M1**: ouais #00:04:26-9#
- 69 **M2**: **École K** c'était un côté y'avait un côté euh °h #00:04:30-1#
- 70 **M1**: implication des parents aussi #00:04:30-7#
- 71 **M2**: ouais et puis une pédagogie un peu différente et cetera.
- 72 **M1**: hm #00:04:35-3#
- 73 **M2**: euh alors que **École B** euh à l'époque euh gladys euh cohen
 74 venait d'arriver euh nous quand on est arrivés on avait notre
 75 principale avant gladys et puis y'a eu tout un schmilblic parce
 76 que euh y'a eu des fuites pendant un test et apparemment elle
 77 avait des infos elle a donné des infos pour que=enfin bref y'a
 78 eu une histoire une magouille °h euh donc euh elle a disparu
 79 mais cette principale avait déjà commencé déjà à changer un peu
 80 la culture de l'école donc il faut se rappeler **École B** c'était
 81 l'école moi je connais des gens qui on:t °h qui étaient dans le
 82 quartier il y a quarante ans et c'était l'école euh (.) de
 83 quartier un peu euh ch italien conservateur euh y'avait aucun
 84 truc et quand nous on est arrivés (.) ça bougeait vaguement
 85 y'avait des parents euh avec qui chuis toujours amie qui
 86 commençaient un peu à: essayer de changer le truc mais y'a eu
 87 cette nouvelle principale qui avait essayé de changer des
 88 choses et puis en: cours d'année elle disparaît=enfin ouais en
 89 euh mois de juin elle disparaît (.) on voit apparaître gladys
 90 qui venait de **École C** euh #00:05:39-4#
- 91 **M1**: ah elle venait de **École C**? #00:05:38-7#
- 92 **M2**: oui qui était assistant principal à **École C** et qui vient un peu

93 au début euh c'était pas vraiment la principale elle était un
 94 peu entre deux. pour essayer de parce qu'on se trouvait sans
 95 principale machin donc c'était pas une école qui était
 96 forcément euh euh nous on était juste à la limite on essayait
 97 d'aller à <<riant>**École C**> euh donc c'est pour donner le
 98 contexte que je pense que ça explique aussi pourquoi gladys a
 99 fait ce qu'elle a fait et donc eu:h je dis à nathalie qui avait
 100 c'était elle qui avait pensé tout le programme elle avait son
 101 programme elle avait fait toute sa truc avec le di o i et
 102 cetera donc c'est vrai que ce serait bien de pouvoir lui parler
 103 °h elle était en contact avec euh l'ambassade elle avait i f n
 104 wy ((efny)) elle avait le programme flam ((français langue
 105 maternelle)) elle connaissait patrice °h euh et puis euh donc
 106 j'lui dis mais vas-y de toutes façons au pire elle te dira non
 107 ben c'est tout ce qu'on peut risquer euh donc elle me dit est-
 108 ce que tu peux venir avec moi je dis ok donc je on s=va voir
 109 gladys ça devait être chais pas fin avril un truc comme ça

110 **I:** en quelle année? #00:06:33-7#

111 **M2:** deux mille euh (.) six euh non attends deux mille sept donc fin
 112 avril deux mille sept on y va et puis euh (.) moi je dis à
 113 gladys en gros je dis ben écoute c'est simple euh tu veux que
 114 ton école sois meilleure t'as **École C** qui est déjà: qui est
 115 déjà vu comme la top école **École K** elle a euh un petit côté
 116 différent une pédagogie et cetera euh (.) **École B** elle a rien
 117 euh on elle est un peu entre truc et je dis c'est un moyen
 118 d'avoir un: une sorte de valeur ajoutée et de de
 119 différenciation euh euh et puis après donc euh (.) gladys était
 120 assez enfin moi personnellement j'étais assez épatée parce
 121 qu'on a eu ce meeting et euh à la fin du meeting gladys avait
 122 déjà (.) était déjà ok je le fais °h euh j'étais là ok
 123 ((sourit)) ça ça va vite et: (.) elle m'a demandé après après
 124 coup elle m'a demandé de revenir la voir et elle m'a dit ah
 125 mais parce qu'elle avait peur que devienne élitiste (.) euh
 126 enfin sa=sa grande peur c'était que ça puisse devenir élitiste
 127 euh (.) bon ça c'est ma perspective elle avait raison d'avoir
 128 peur et je pense que c'est un gros gros problème du programme
 129 eu:h mais bon ça c'est ma propre perspec=perspective et moi je
 130 lui avais dit euh elle avait peur aussi pour une vraie raison
 131 qui était que: justement étant donné le contexte de l'école tu
 132 voulais pas forcément que ça devienne un truc #00:08:00-6#

133 **I:** hm_hm #00:08:00-6#

134 **M2:** les français et puis les autres. euh et d'ailleurs quand ça a
 135 commencé les gens ont dit ben pourquoi pas l'italien pourquoi
 136 pas l'espagnol pourquoi le français euh donc moi je lui avais
 137 dit écoute euh (-) tu peux aussi le voir d'un autre côté qui
 138 est ben c'est c'est une langue ça pourrait être une autre euh
 139 tu peux faire un=un nombre de programmes en parallèle qui sont
 140 plus multiculturels et pas forcément seulement pour le français
 141 et puis donner accès à d'autres enfants pas ceux seulement du
 142 di l pi mais avoir des petits cours en français ou d'autres
 143 même à introduire d'autres langues mais utiliser ça comme un
 144 point bon là voilà t'as °h t'as le français t'as le su=t'as un
 145 peu de soutien du du gouvernement français de l'ambassade et
 146 cetera mais bon voilà °h euh je dis moi personnellement si tu
 147 offrais du chinois de l'espagnol ou du russe j'é=j'essaierai

148 quand même de mettre ma fille dedans euh même si bon il
149 s'trouve que elle est juste à la bonne bon âge et que euh c'est
150 du français. euh donc voilà donc elle nous a dit ok après elle
151 dit ah mais euh on n'a pas de donc elle est revenue vers euh
152 vers nous en semaine dix jours (.) elle a dit ok chuis partante
153 main'ant il me faut une prof. euh est-ce que vous pouvez
154 m'aider et donc euh nathalie euh euh connaissait quelques profs
155 et surtout elle avait rencontré dans une conférence euh
156 élisabeth chaliier donc euh c'est comme ça que j'ai rencontré
157 élisabeth donc euh (.) mi mai euh on à peu près euh on va euh
158 on va rencon=on va voir gladys euh avec élisabeth (.) qui avait
159 préparé un truc euh don moi première fois que je rencontre
160 élisabeth et cetera et donc j'assiste un peu à l'entretien euh
161 euh entre les deux et puis euh gladys dit ah bon ben je vais y
162 réfléchir euh euh elle discute notamment du modèle donc
163 comprendre pourquoi euh le modèle euh two way il marchait mieux
164 que un autre et cetera elle demande un peu son avis à nathalie
165 eu:h et puis euh ben j'crois que chais pas c'est la semaine
166 d'après ça y est elle elle euh (.) elle embauchait euh
167 élisabeth et euh et quinze jours après on lançait euh on
168 cherchait des enfants euh #00:10:08-1#

169 **I:** hm #00:10:08-1#

170 **M2:** pour rentrer dans le programme quoi donc en gros c'est comme ça
171 que ça a commencé euh #00:10:12-0#

172 **I:** **et ça veut aussi dire que les: directeurs ici ont un réel**
173 **pouvoir.** #00:10:16-5#

174 **M2:** ah ben ça c'est clair #00:10:16-5#

175 **M1:** ouais #00:10:16-5#

176 **M2:** ça a un pouvoir euh alors chais pas si c'est toujours le cas en
177 tout cas à l'époque moi personnellement bon je connais pas
178 hyper bien le système français parce que mes enfants ils y ont
179 quasiment jamais été euh mais euh oui ils ont un #00:10:30-4#

180 **M1:** ouais #00:10:30-4#

181 **M2:** pouvoir de de de de de lancer ben ben je connais pas beaucoup
182 d'endroits où en vraiment en un mois (.) entre le premier
183 rendez-vous et le truc #00:10:42-1#

184 **I:** **ouais c'est ça** #00:10:42-1#

185 **M2:** c'était dehors euh y'avait le programme on lançait le truc quoi
186 (.) euh c'est euh et puis elle a pris une position bon alors
187 après je pense qu'il y a aussi une histoire de personne je
188 pense que (-) après gladys est: elle est chais pas elle a eu un
189 truc elle a eu un coup de foudre avec élisabeth euh [et puis
190 après elle disait que c'était sa fille] #00:11:03-2#

191 **M1:** [oui et
192 puis il y a ses origines à gladys aussi] #00:11:03-8#

193 **M2:** [oui alors il se trouve que gladys] #00:11:04-5#

194 **M1:** [oui elle a le côté ouais] #00:11:04-6#

195 **M2:** non mais il se trouve que gladys [c'est vrai] que sa mère est
196 française #00:11:05-4#

TOME 2

- 197 **M1:** [voilà] #00:11:06-9#
- 198 **M2:** et qu'elle a oublié le français et cetera #00:11:08-2#
- 199 **M1:** hm #00:11:08-3#
- 200 **M2:** mais ça c'est venu (.) °h (.) c'était une truc mais quand on a
201 eu ce=ce truc-là elle en jamais parlé tu vois ce que je veux
202 dire c'était #00:11:15-4#
- 203 **M1:** oui non mais tu en as pas forcément conscience #00:11:17-9#
- 204 **M2:** non non mais #00:11:17-8#
- 205 **M1:** voilà mais ça a appuyé sur le bouton où elle s'est #00:11:20-0#
- 206 **M2:** oui mais [je pense que] #00:11:21-2#
- 207 **M1:** tu vois inconsciemment #00:11:22-0#
- 208 **M2:** mais je pense aussi #00:11:22-4#
- 209 **M1:** c'était euh #00:11:23-1#
- 210 **M2:** que à l'époque euh y'avait aussi une stratégie qui a [très bien
211 marché] #00:11:25-8#
- 212 **M1:** [oui oui bien
- 213 sûr oui oui] #00:11:26-2#
- 214 **M2:** qui a très bien marché #00:11:26-9#
- 215 **M1:** d'ailleurs #00:11:27-7#
- 216 **M2:** et puis après y'a ce le truc qui arrivait et puis je pense qui
217 y'a aussi ça c'est clair euh (.) au-delà de ça euh un truc que
218 de personnes de #00:11:37-1#
- 219 **M1:** ouais #00:11:37-1#
- 220 **M2:** où gladys et éli=ben pour gladys je veux dire élisabeth c'était
221 comme sa fille euh #00:11:42-2#
- 222 **M1:** oui oui ça oui #00:11:42-0#
- 223 **M2:** [...] alors le premier truc je je veux dire la la première ben
224 après là de mi-mai à: à mi-juillet enfin de oh non il fallait
225 qu'on ait la plupart des gamins euh assez rapidement mais donc
226 mi-mai à fin juin avec euh élisabeth na=nathalie et et moi on
227 s'est mis à chercher des gamins qui parlaient (.) parce que
228 après bon à l'intérieur de l'école bon y'avait des gens qui
229 étaient pas d'acco:rd et cetera mais (.) euh une fois qu'elle
230 avait pris sa décision elle avait pris sa décision mais après
231 il fallait trouver les francophones. ah ça c'était une autre
232 histoire donc euh en plus au début on voulai:t il fallait avoir
233 des franco=il fallait quand même avoir divers donc on essayait
234 les haïtiens les a=les communautés africai:nes °h les
235 communautés magrèbè:nes magrèbènes donc il fallait trouver euh
236 partout euh ce qu'on pouvait trouver °h donc eu:h euh chercher
237 ben na=nathalie elle avait même plus de raisons que moi' moi je
238 cherchais partout élisabeth aussi ben on était à chercher des
239 enfants qui parlaient français #00:12:52-6#
- 240 **M1:** ((rires)) #00:12:52-6#
- 241 **M2:** eu:h ((claquement de langue)) et puis on a réussi à obtenir bon
242 ben euh à trouver suffisamment pour commencer- (.) le programme

243 euh déjà à l'époque tu vois y avai:t j'me rappelle y a eu
 244 quelques parents qui étaient pas (.) super contents parce que
 245 euh la manière dont les interviews s'étaient passé:es (.)
 246 t'avais des enfants qui étaient euh je veux dire ils sont
 247 p'tits quand même tu vois et quatre ans et demi: élisabeth elle
 248 peut être un peu euh tu vois et elle a posé des questions et
 249 cetera euh (-) moi je veux dire franchement euh ma fille jenny
 250 elle est passée parce qu'il y avait besoin de francophones (.)
 251 euh l'année d'après elle serait jam=elle aurait élisabeth
 252 l'aurait jamais acceptée dans le programme. eu::h et j'pense
 253 que: c'est venu et=alors c=c'est plus général mais l=l'année
 254 d'après ça a commencé à VRaiment y a eu beaucoup de parents qui
 255 étaient très très mécontents et c'est revenu plusieurs (.) au
 256 moins j'ai pas suivi après mais les deux années suivantes j'ai
 257 eu on a eu vachement de feedback de gens qui étaient pas
 258 contents du tout parce que #00:13:54-5# (.) élisabeth est
 259 devenue de plus en plus stricte sur les intervie:ws et y avait
 260 beaucoup de débats sur le fait que (.) si tu veux les les
 261 entretiens c'était (.) des questions de contenu (.) qui étaient
 262 (.) à la limite c'était pas une question de parler français ou
 263 pa:s et ça devenait plus du choix de un enfant intelligent ou
 264 pas et puis ne pas prendre en compte en compte moi par exemple
 265 j'ai même un ami il a envoyé ses deux enfants et il m'a raconté
 266 après coup (.) et il a des jumeaux y en a un qui e:st i=y en a
 267 un qui est ss=super euh timide il a pas ouvert la bouche. (.)
 268 mais bon ça arrive tu vois ce que je veux [dire qui e:st]

269 **I:** [ah ben oui non mais à cet âge-là]

270 **M2:** et ben élisabeth a dit bon ben out lui #00:14:33-4#

271 **M1:** oui ils créaient pas ils n'ont pas créé? #00:14:35-1#

272 **M2:** non non #00:14:36-5#

273 **M1:** euh euh euh environnement où les enfants peuvent jouer ils sont
 274 #00:14:39-9#

275 **M2:** non elle les#00:14:39-9#

276 **M1:** voilà observer dans le jeu c'était question réponse alors avec
 277 quelqu'un que tu ne connais pas #00:14:44-9#

278 **M2:** voilà #00:14:45-4#

279 **M1:** pour certains enfants ça marche pas #00:14:46-2#

280 **M2:** voilà et [puis c'était] #00:14:46-8#

281 **M1:** [du tout quoi] #00:14:47-0#

282 **M2:** des questions pas que #00:14:48-3#

283 **M1:** ouais ouais #00:14:48-3#

284 **M2:** de langue euh [de discussion] #00:14:49-4#

285 **M1:** [non mais c'est] #00:14:49-7#

286 **M2:** mais c'est tu vois de #00:14:51-9#

287 **M1:** même au niveau maturité: #00:14:51-5#

288 **M2:** oui oui [voilà]#00:14:51-5#

289 **M1:** moi j'ai eu des [échos] pareils #00:14:52-7#

290 **M2:** oui #00:14:53-5#

291 **M1:** de décrire ton ami pourquoi aimes ton ami euh #00:14:56-6#

292 **M2:** ouais voilà [donc] #00:14:57-6#

293 **M1:** [à quatre] ans enfin cinq ans c'est #00:14:58-8#

294 **M2:** donc j'pense que là y avait vachement de:: y a eu: (.) y a eu
295 vachement de pushback de certaines #00:15:05-2#

296 **M1:** hm_hm #00:15:05-2#

297 **M2:** euh familles et bon ben là tu vois par exemple cet cet exemple-
298 là c'était clair il avait deux enfants #00:15:09-1#

299 **M1:** hm_hm #00:15:07-1#

300 **M2:** et il voyait et euh euh et puis j'l'ai entendu d'autres
301 personnes euh (.) donc ça c'était ça bon après le premier euh
302 écoute la première version euh (.) euh donc où on a eu le dual
303 language programm bon alors y avait (.) et puis moi je
304 l'entendais par par notamment une super amie à moi qui
305 connaissait aussi pas mal des certains profs euh (.) des choses
306 que moi j'aurais pas pu imaginer à l'époque mais euh je veux
307 dire y avait y avait clairement y a eu un clivage qui s'est
308 créé entre les profs du dual language program et de:s
309 programmes anglophones °h euh=euh qui étaient très très forts
310 euh 'fin j'ai une amie qui: qui connaissait bien les profs et
311 notamment tout ce qui était arts et cetera et donc euh (.)
312 c'est on ét=le programme bilingue était VRaiment vu comme eu:h
313 extrêmement à à part euh et la première année écoute c'qui
314 était ass=enfin pour moi qui était euh (.) euh un eu décevant
315 c'est que #00:16:03-9# si tu veux élisabeth quand on elle avait
316 commencé euh elle a dit vachement aux parents c'était euh bon
317 euh quand tu fais de l'enseignement biLINGue: euh c=au final ça
318 va ils vont être ils vont être très bons ils vont même être
319 meilleurs euh machins mais les=la premiè=les premières années
320 ils vont être euh (.) ils risquent d'être un peu plus slow pour
321 apprendre à lire et cetera il va y avoir des réductions tout
322 ça, donc c'était son sa son truc c'était que il fallait pas
323 s=il fallait s'inquiéter si les enfants étaient pas trop bon:s
324 ou si on allait #00:16:36-6# pas au même rythme que les autres
325 machins et cetera (.) et puis tout d'un coup nos enfants ils
326 étaient les meilleurs de toute l'école elle le criait sur tous
327 les toits euh tous les parents étaient là ouai:s machin et
328 cetera et moi j'ai juste (.) tu vois j'ai dit bon attendez-là y
329 a une question c'est que y a un mois euh les enfants ils
330 allaient être peut-être même en difficulté mais en tout cas euh
331 pas truc et main'ant vous nous dites que ils lisent plus
332 rapidement que tous les autres #00:17:02-6# enfants de l'école
333 qu'ils sont plus intelligents que tout le monde alors forcément
334 tous les parents étaient ravis °h moi il se trouve que je fais
335 partie des gens qui je sais où sont mes enfants et bon ils sont
336 pas 'fin en tout ças ma fille elle est pas elle est pas idiote
337 mais quand s=il s'agit d'académie y a des moments où je sais
338 qu'elle est pas forcément euh voilà donc euh j'étais là j'étais
339 là bon euh et donc je me rappelle avoir des discussions avec
340 des parents parce que après y avait des enfants qui ont
341 commencé à être en difficulté (.) euh et ceux-là si tu veux on
342 les=en s'en est débarrassé. et ça c'est arrivé il y a eu

- 343 plusieurs ças c=discrètement parfois moins discrètement on
344 s'est débarrassé d'enfants #00:17:42-2#
- 345 **M1:** oui ou à l'usure ((rires)) #00:17:41-7#
- 346 **M2:** ou à l'usure ça a eu c'était un peu tout et ça: euh et mais ça
347 si tu veux euh la plupart des autres parents (.) euh (.) ils
348 avaient pas envie de l'entendre euh ça les a euh truc moi j'me
349 rappelle avoir des discussions les gens y disaient mais ta
350 fille elle a des problèmes? j'ai dit non elle a pas des
351 problèmes mais je parle de en général quoi (.) d'un point de
352 vue pédagogique c'est pas bien euh mais si ta fille a pas de
353 problème pourquoi euh ça t'embête. ben parce que c'est ben
- 354 **M1:** oui non mais #00:18:09-4#
- 355 **M2:** pas juste ma fille c'est juste que voilà c'est la philosophie
356 de du de l'endroit où elle est. °h donc y a eu euh y a eu
357 quelques enfants si tu veux qui étaient euh oui en difficulté
358 eu:h sur certains a=à=certains niveaux et euh d=par différentes
359 méthodes euh on les a euh éliminé euh au fur et à mesure euh
360 euh et je pense que s=ça ça a créé un certain nombre de de
361 problèmes euh mais très tôt si tu veux y a eu euh (.) si tu
362 veux clairement pour les anglophones c'était euh une version de
363 gifted and talented (.) c'était un moyen [de mettre] tes
364 enfants #00:18:47-1#
- 365 **M1:** ouais mettre #00:18:48-4#
- 366 **M2:** à à part et puis après chez les francophones y avait pour
367 certains c'était ça après y a eu aussi puis ça c'est un peu
368 ça=enfin non ça revient de temps en temps mais y a eu aussi un
369 moment où les gens euh c'était ah ben oui mais c'est pas comme
370 en france. ah oui non si tu veux vraiment que ce soit comme en
371 france euh ((rires)) euh #00:19:05-0#
- 372 **M1:** oui mais ça c'est ça vient du fait que au départ c'était pas
373 très clai:r (.) le type d'enseignement qui allait être fourni
374 [c'est à dire que] #00:19:12-8#
- 375 **M2:** [ba:h euh] #00:19:13-9#
- 376 **M1:** qu'on te parle bon d'un programme bilingue qui s'ou:vre et
377 cetera qui commen:ce °h on avait pas de repère au départ. de de
378 comment est-ce que cette langue est enseignée alors c'est vrai
379 que (.) pour nous français qui connaissons la difficulté de la
380 langue par exemple d'apprendre à li:re ou à écrire
381 phonétiquement et cetera c'était quelque chose d'abstrait pour
382 la plupart d'expats qui débarquent dans un système que déjà
- 383 **M2:** oui mais non [moi je parle] de parents #00:19:36-7#
- 384 **M1:** [non mais on n'est pas] #00:19:37-2#
- 385 **M2:** qui étaient là non je #00:19:37-6#
- 386 **M1:** ouais #00:19:36-0#
- 387 **M2:** chuis d'accord mais je te parle de la première année
- 388 **M1:** ouais #00:19:40-6#
- 389 **M2:** c'était très clair que on était dans l'expérimentation
- 390 **M1:** ouais #00:19:43-1#

- 391 **M2:** et que y'avait #00:19:43-4#
- 392 **M1:** voilà #00:19:41-7#
- 393 **M2:** et y'avait un certain nombre de parents qui euh a=après tu vois
394 on a eu euh ah ben oui mais alors celle-là elle a un accent
395 québécois ah ben celle-là elle a chais pas quoi ben elle elle
396 fait des fautes (.) euh #00:19:56-4#
- 397 **M1:** oui #00:19:56-4#
- 398 **M2:** ça chuis d'accord d'ailleurs je pense que euh y a eu un grand
399 problème et je me rappelle chais plus ça devait être en third
400 ou fourth grade où j'ai dit à élisabeth mais (-) ok élisabeth
401 je sais que tu dois euh gérer le le modèle an=anglophone mais
402 on peut pas apprendre le français comme on apprend l'anglais.
- 403 **M1:** oui oui #00:20:11-4#
- 404 **M2:** j'ai dit ils savent pas la grammaire ((rires)) et si tu connais
405 pas la grammaire en français c'est c'est pas possible c'est
406 c'est tout simplement pas possible et je me rappelle sa réponse
407 c'était euh ah mais euh je vous ai dit d'acheter le:
- 408 **M1:** le bescherelle #00:20:29-3#
- 409 **M2:** le bescherelle #00:20:30-1#
- 410 **M1:** ((rires)) [elle ne jure que par le bescherelle] #00:20:31-1#
- 411 **M2:** et [je lui ai dit mais non mais] d'accord je oui mais moi
412 je les ai tous les bescherelles à la maison mais (.) c'est pas
413 ça qui leur apprend la grammaire #00:20:39-2#
- 414 **M1:** oui #00:20:39-2#
- 415 **M2:** alors après le lendemain parce qu'elle m'écoutait un p'tit peu
416 le lendemain jenny me revient ah ben eh aujourd'hui elle nous a
417 montré comment ouvrir le bescherelle et chercher à l'intérieur
418 du bescherelle et j'étais là mais (-) #00:20:49-2#
- 419 **M1:** ça c'est un peu gros #00:20:49-3#
- 420 **M2:** mais qu'est-ce que tu veux? donc je pense que euh un des gros
421 problèmes et d'ailleurs euh main'ant elle est dans un elle est
422 parce qu'elle est sortie du di l pi cette année euh un des gros
423 problèmes parce qu'elle elle va euh elle prend des cours de
424 français avec un des profs de **École B** euh william et même lui
425 quand je lui dis que euh aujourd'hui je lui dis il faut il faut
426 faire d'la gram=il me dit non non mais y'a des y a des théories
427 machin je dis non mais y a peut-être des théories mais y a
428 quand même si elle elle a pas les concepts #00:21:17-9#
- 429 **M1:** hm_hm #00:21:18-9#
- 430 **M2:** elle elle y arrivera pas. et pour moi si tu veux elle est quand
431 même en a=en eight grade jusque jusqu'à l'année dernière elle
432 était dans le di l pi elle a toujours pas certains concepts
433 alors peut-être qu'elle est très slow mais pour ce que j'ai vu
434 et elle est pas la seule et je me dis y a y a eu un y a quand
435 même un un un un soucis là-dedans c'est que tu (-) tu peux pas
436 euh faire un mimiquer imiter complètement les deux choses et
437 euh et je pense que euh ils ont ils ils leur manque parce que
438 moi je vois bien mon fils il apprend l'espagnol euh il apprend
439 il se tape les d'apprendre les conjugaisons en espagnol tu vois

- 440 je veux dire euh quand on leur apprend l'espagnol et william
 441 qui me fait ah non non non parce que c'est de l'immersion euh
 442 on apprend la grammaire par euh par euh en le faisant. j'lui
 443 dis ben: c'est=c'est comme ça que c'est c'est toute une théorie
 444 ben j'avais envie de lui dire ben écoute moi chais pas en high
 445 school ils apprennent l'espagnol euh comme nous on a appris
 446 l'anglais ou l'allemand euh °h donc y a des langues alors c'est
 447 vrai que ben j'e vois parce qu'ils ont passé un an à londres je
 448 me suis dit peut-être que c'est américain non euh euh
- 449 **M1:** non mais c'est l'anglais #00:22:21-4#
- 450 **M2:** à londres c'était pareil #00:22:22-2#
- 451 **M1:** c'est général #00:22:22-2#
- 452 **M2:** à londres c'était pareil oui non mais tu aurais pu avoir
- 453 **M1:** oui oui non non #00:22:23-5#
- 454 **M2:** et euh c'est pareil euh ils apprenaient pas la la grammaire
 455 mais si tu veux euh si t'as pas les concepts #00:22:32-8#
- 456 **M1:** en fait y'a ça mais je crois qu'ils ont pas su créer pour moi
 457 euh un un contexte euh culturel ludique de l'apprentissage de
 458 la grammaire #00:22:42-0#
- 459 **M2:** hm_hm #00:22:42-0#
- 460 **M1:** ça se résumait au bescherelle [...] pour d'autres c'était ignoré
 461 mais ils n'ont pas su de le l'intégrer de manière suffisamment
 462 ludique qui parle aux enfants alors aux français c'est un peu
 463 plus facile que ça leur parle mais alors aux américains pour
 464 les atteindre euh voilà euh si on étudie le moyen-âge c'est
 465 forcément le passé 'fin intégrer ça dans leurs unités donc
 466 c'était c'est pas la dichotomie entre la grammaire et social
 467 studies c'est justement intégrer (XX) et de mani=et comme eux
 468 ben ils n'ont pas d'études de la langue donc forcément ils ont
 469 étudié le social studies mais la grammaire #00:23:18-6# à ce
 470 moment-là elle était laissée de côté. et pour des enfants
 471 qu'est-ce qui leur parle c'est justement la langue mise en
 472 contexte. (.) et donc toute la: 'fin toute la difficulté du
 473 programme alors pour nous euh famille euh francophone y a mi-
 474 mal parce que quand même ils entendent la langue parlée avec
 475 euh l'utilisation des temps divers et variés on les pousse à
 476 lire ou à voir des films en français peu importe mais pour des
 477 enfants de famille américaine toute la difficulté est là. c'est
 478 à dire que pour beaucoup euh euh qui sont eight grade
 479 maintenant de notre lot euh y en a très peu je vois bien quand
 480 y en a qui viennent à la maison (.) qui qui qui s'expriment
 481 correctement en en français quoi de manière fluide. donc euh
 482 #00:24:01-6#
- 483 **M2:** et puis je et alors je pense qu'après y a eu un un un truc là-
 484 dessus je suis tout à fait d'accord avec toi je pense aussi que
 485 y a eu un (-) un y a un problème social alors je sais pas pour
 486 les classes d'après euh mais clairement là euh les gens ont été
 487 ensemble très longtemps y avait euh #00:24:18-9#
- 488 **M1:** ouais #00:24:18-9#
- 489 **M2:** un un groupe en plus bon y a eu l'historique qu'on était le
 490 premier groupe et cetera y avait des fortes personnalités aussi

491 (.) °h y a eu aussi c'est le moment de rupture où voilà y a des
492 gens qui ont pris des positions sur euh °h est-ce que c'était
493 bien de virer quelqu'un ou pas #00:24:33-0#

494 **M1:** hm_hm #00:24:33-0#

495 **M2:** je veux dire moi quand j'entendais des parents qui ont interdit
496 qui disaient je veux pas que mon enfant soit assis à côté de
497 cet cet enfant #00:24:38-9#

498 **M1:** ouais ouais #00:24:39-5#

499 **M2:** euh je je je suis désolée et que on les laisse que que c'est
500 #00:24:44-7#

501 **I:** **c'est pas simple #00:24:44-4#**

502 **M2:** je pense que c'était °h et quand l'enfant s'en allait finalement
503 partait #00:24:48-8# #00:24:48-8#

504 **I:** **hm_hm #00:24:48-8#**

505 **M2:** si tu veux je pense que ça envoyait un très mauvais signal à à
506 à à toute la la classe. #00:24:54-0#

507 **M1:** hm_hm #00:24:54-0#

508 **M2:** euh et puis que on leur a répété euh que ils étaient géniaux
509 qu'ils étaient différents qu'ils étaient machin et cetera °h
510 alors euh si à la maison on te dit ouais 'fin bon ça va c'est
511 [pas si différent] #00:25:04-6#

512 **M1:** [oui oui] bien sûr #00:25:03-9#

513 **M2:** et puis que y a d'autres parents qui sont ah ah ben oui oui
514 regarde t'es formidable et puis que ça les arrange °h je pense
515 que ça a créé et ch(.)pense plus pour notre pour cette pro=

516 **M1:** pour ouais parce que c'était le premier chch=crois le premier
517 [groupe] #00:25:14-6#

518 **M2:** [je pense] que c'est un peu [moins] pour les autres

519 **M1:** [ouais] oui je vois moi j'en ai une plus jeune #00:25:19-1#

520 **M2:** ouais #00:25:19-1#

521 **M1:** euh #00:25:20-7#

522 **M2:** je pense que c'est moins #00:25:20-7#

523 **M1:** les les profs les parents je pense je pense sont plus détendus

524 **M2:** ouais #00:25:22-8#

525 **M1:** de manière générale #00:25:25-3#

526 **M2:** euh #00:25:24-6#

527 **M1:** y a plus de distance #00:25:28-5#

528 **M2:** et #00:25:28-5#

529 **M1:** les premiers #00:25:28-8#

530 **M2:** ouais et donc je pe=alors en plus peut-être je sais pas si
531 c'est vr='fin si tu regardes beaucoup y avait beaucoup de
532 parents aussi c'était leur premier enfant (.) #00:25:34-9#

533 **M1:** ouais mais #00:25:37-3#

- 534 **M2:** et je pense que ça change moi j'en ai un déjà j'avais déjà
- 535 **M1:** hm_hm #00:25:39-3#
- 536 **M2:** fait tout #00:25:40-2#
- 537 **M1:** hm_hm #00:25:40-2#
- 538 **M2:** le truc euh donc je pense que ça aussi ça a peut-être joué un
539 peu ou c'était enfant unique ou c'était le premier et donc
540 c'était un peu euh voilà donc ça ça ça a peut-être euh un
541 phénomène j'ai pas regardé les autres euh classes mais mais je
542 pense que ça a peut-être joué. et donc si tu veux j'pense que
543 quand tu as eu le passage à à **Collège E** donc en middle school
544 °h je veux dire quand euh de wever elle a commencé à leur
- 545 **M1:** oui #00:26:01-7#
- 546 **M2:** dire que leur gamin il savait pas parler [l'ang=le français]
- 547 **M1:** [ben oui oui les parents]
- 548 pleuraient #00:26:04-1#
- 549 **M2:** ouh la: mais ça a été une euh tu vois #00:26:04-7#
- 550 **M1:** hm_hm #00:26:04-8#
- 551 **M2:** com=catastrophe #00:26:08-5#
- 552 **M1:** hm #00:26:08-5#
- 553 **M2:** où elle leur a dit qu'ils étaient nuls eu::h #00:26:11-0#
- 554 **M1:** hm #00:26:11-0#
- 555 **M2:** dans un style <<riant>bien français> [tu vois truc]
- 556 **M1:** [ouais ouais] #00:26:13-7#
- 557 **M2:** mais mais bon elle avait pas tort #00:26:16-0#
- 558 **M1:** hm_hm #00:26:16-0#
- 559 **M2:** et quand elle leur a dit euh mais non mêm le=alors t'avais les
560 parents mais moi mon enfant mais elle dit non mais même ceux
561 qui sont bons #00:26:22-6#
- 562 **M1:** oui oui #00:26:22-6#
- 563 **M2:** ils sont pas au niveau. et là c'était le la grande chute tu
564 vois et alors euh (.) c'était ben oui mais bon y a peut-être
565 quelque chose qui s'est pas fait euh qui a pas eu lieu alors
566 donc ça je pense que ça a été je pense y a eu un grand ah mon
567 dieu #00:26:37-1#
- 568 **M1:** oui oui oui bien sûr [ils sont tous tombés] #00:26:38-6#
- 569 **M2:** [euh euh je m'en rappelle] cette cette premier
570 truc c'est les parents mais je les voyais y en avait qui
571 avaient les larmes aux yeux #00:26:41-9#
- 572 **M1:** hm_hm #00:26:42-0#
- 573 **M2:** mais #00:26:41-3#
- 574 **M1:** hm #00:26:43-0#
- 575 **M2:** tout d'un coup on leur disait que leurs enfants on leur avait
576 dit pendant cinq ans qu'ils avaient des génies #00:26:47-2#

TOME 2

- 577 M1: ouais #00:26:47-2#
- 578 M2: et là y avait quelqu'un qui s=ben non ils sont pas
579 particulièrement <<riant>géniaux> quoi ils sont pas
- 580 M1: [ben oui bien sûr] #00:26:52-3#
- 581 M2: [désagréables] ils sont sympathiques euh [y en a qui sont] bons
582 d'autres moins bons #00:26:53-9#
- 583 M1: [oui oui non mais (XX)]
584 #00:26:55-0#
- 585 M2: mais bon euh ils sont pas au niveau. alors là c'était le:: euh
586 grand euh grand charivari ils étaient tous comme truc moi moi
587 j'étais ben bon <<riant>moi je savais qu'ils pas au niveau> tu
588 vois °h je pense que (.) t'avais certains parents #00:27:09-7#
- 589 M1: hm_hm #00:27:09-7#
- 590 M2: on le savait bien que #00:27:09-9#
- 591 M1: [bien sûr non non non mais (XXX)] #00:27:11-1#
- 592 M2: [je pense que notamment[pour les anglophones plus quelques
593 français qui s'étaient #00:27:15-0#
- 594 M1: hm_hm #00:27:15-0#
- 595 M2: cachés euh truc mais #00:27:15-6#
- 596 M1: oui #00:27:16-0#
- 597 M2: pour les anglophones c'était °h #00:27:18-1#
- 598 M1: oui ils sont tombés de #00:27:18-3#
- 599 M2: tombés des nues. eu:h et puis euh et je pense qu'au niveau
600 soc=social bon alors moi c'est le l'extrême mais y a quand même
601 pas mal d'enfants qui sont partis aussi quand même #00:27:28-2#
- 602 M1: oui #00:27:26-4#
- 603 M2: euh là sur les deux dernières années #00:27:30-7#
- 604 M1: oui oui oui oui #00:27:30-1#
- 605 M2: notamment pour des raisons de de °h je pense qu'on les a ils
606 ont été tout le temps ensemble quand on est arrivé en middle
607 school on leur a dit il faut les mélanger c'est pas possible et
608 là moi c'est simple hein euh ma fille l'année dernière à la fin
609 c'était elle pleurait tous les jours elle voulait Plus aller à
610 l'école elle en pouvait plus c'était non mais c'était une
611 horreur #00:27:45-6#
- 612 M1: ouais ouais #00:27:45-6#
- 613 M2: euh et c'est pour ça qu'on l'a enlevée quoi elle était euh elle
614 non eu:h #00:27:49-8#
- 615 M1: t=elle est plus dans le? #00:27:50-8#
- 616 M2: non #00:27:51-5#
- 617 M1: ah? plus du tout jenny et #00:27:53-0#
- 618 M2: non #00:27:53-0#
- 619 M1: ça je savais pas #00:27:54-0#

TOME 2

620 **M2:** non elle est en français #00:27:54-8#

621 **M1:** je #00:27:55-3#

622 **M2:** euh basique #00:27:56-2#

623 **M1:** ah je croyais qu'elle les rejoignait pour le: d'accord

624 **M2:** non [non parce que ça c'était pas possible] j'ai demandé

625 **M1:** [ok je savais=j'avais pas compris] d'accord alors

626 c'est ce que j'avais #00:28:02-9#

627 **M2:** j'ai demandé si c'était possible on m'a dit non #00:28:04-4#

628 **M1:** j'avais compris ça moi #00:28:02-8#

629 **M2:** et euh on m'a dit que c'était pas possible et j'ai dit bon

630 **M1:** ouais #00:28:06-5#

631 **M2:** ben dans ce ças là euh je lui ai donné le choix et elle a dit

632 euh #00:28:10-4#

633 **M1:** ah oui #00:28:08-6#

634 **M2:** et pat=alors ce qui est marrant c'est que (.) tous ses amis

635 qu'elle avait perdu #00:28:15-3#

636 **M1:** hm_hm #00:28:13-9#

637 **M2:** maintenant à déjeuner elle est tout le temps avec eux

638 **M1:** avec eux mais #00:28:18-8#

639 **M2:** et mais non et c'est marrant parce qu'elle réfléch=elle elle

640 m'a dit euh elle a=elle s'en doutait déjà mais là tu vois y a

641 pas longtemps elle m'a dit euh °h oui euh c'est fou parce que

642 dans le programme bilingue on est quand même eu:h vachement euh

643 à croire qu'on est les meilleurs qu'on est différent et les

644 autres et à juger tout le monde et elle dit les gens dans ma

645 classe là cette année euh ils jugent pas les gens chuis arrivée

646 ils m'ont pris comme j'étais et #00:28:42-7#

647 **M1:** ouais ouais #00:28:42-7#

648 **M2:** donc elle était euh et puis tu vois elle me disait aussi elle

649 me dit on se connaît ils se connaissent trop bien #00:28:46-9#

650 **M1:** hm_hm #00:28:45-1#

651 **M2:** et donc finalement euh les gens se mentent ils se disent plus

652 la vérité #00:28:50-6#

653 **M1:** ouais ouais #00:28:49-4#

654 **M2:** 'fin donc elle elle elle a vachement euh #00:28:53-0#

655 **M1:** ouais #00:28:51-6#

656 **M2:** alors d'un côté elle a (.) quelque part ça a été très bien

657 parce qu'elle a (.) au début je me suis dit mince euh elle

658 retourne avec euh le di l pi mais bon finalement écoute c'est

659 son problème mais #00:29:02-9#

660 **I:** **mais là elle a quel âge?** #00:29:03-4#

661 **M2:** elle a elle v=aujourd'hui elle a quatorze ans #00:29:04-5#

662 **M1:** oui: c'est ça quatorze aujourd'hui #00:29:07-3#

663 **M1:** euh et donc mais j'pense que pour elle c'était vraiment
664 important mais j'pense que au niveau social aussi ça a été très
665 mal géré #00:29:12-1#

666 **M2:** oui oui #00:29:12-8#

667 **M1:** aussi bien à l'intérieur de l'école parce que quand ils étaient
668 à **École B** il y a eu plein plein de problèmes à la cantine

669 **M2:** hm #00:29:19-8#

670 **M1:** euh chais pas [si toi:] #00:29:20-7#

671 **M2:** [oui oui oui non non mais je] #00:29:22-4#

672 **M1:** où is se sont fait euh et notamment par les les #00:29:24-4#

673 **M2:** et ça continue hein #00:29:24-7#

674 **M1:** les dames de la cantine et par des enfants #00:29:27-4#

675 **M2:** oui ça continue #00:29:28-3#

676 **M1:** où ils étaient très très mal mais si tu veux pas de manière euh
677 'fin quelque part je comprends pourquoi parce que j'ai entendu
678 aussi la manière dont on #00:29:36-4#

679 **M2:** ouais ouais bien sûr #00:29:37-2#

680 **M1:** je comprends je veux dire euh c=c'est simple quand tu crées une
681 distinction un signe de distinction et que c'est pas managé et
682 que c'est pas géré euh tu crées euh #00:29:45-3#

683 **M2:** ouais ouais #00:29:44-1#

684 **M1:** et euh et moi j'l'ai je m'en rappelle j'ai été voir plein de
685 fois euh je l'ai dit aux maitresses j'l'ai dit à=à la à la
686 direction euh j'leur ai dit écoutez là v=on a un problème
687 on=vous créez là c'est pas possible #00:29:57-3#

688 **M2:** hm_hm hm_hm #00:29:58-2#

689 **M1:** tu vois la cantine ils se faisaient tru:c euh ils étaient
690 toujours en dernier parce que les les dames de la cantine euh
691 elles les aimaient pas elles leur disaient oui vous les
692 français: euh les frenchis [les machins 'fin] #00:30:08-0#

693 **M2:** [hm_hm hm_hm] #00:30:08-2#

694 **M1:** et (.) ça crée un et donc ça=ça je pense que ça socialement
695 alors je sais pas aujourd'hui mais nous pour [notre truc]

696 **M2:** [ça fait] c'est un peu la même chose 'ce que moi j'ai ma plus
697 jeune qui est en: #00:30:18-2#

698 **M1:** ouais #00:30:18-2#

699 **M2:** fourth grade en cm1 #00:30:19-8#

700 **M1:** ouais #00:30:19-8#

701 **M2:** et euh: #00:30:20-8#

702 **M1:** ouais #00:30:20-8#

703 **M2:** c'est pareil les e=e=elle a une petite copine à la cantine avec
704 qui n'est pas dans le programme °h et bon elle s'est hasardée
705 de l'inviter à la=à à table parce qu'elle voulait quand même
706 apprendre le français et les autres euh mais non 'fin c'était

707 genre le clan quoi tu vois euh on invite pas euh tu me trahis
708 euh #00:30:35-7#

709 M1: ouais ouais #00:30:36-1#

710 M2: et cetera donc y'a quand même cet euh cet effet-là peut-être
711 moins mais: mais: #00:30:41-4#

712 M1: ouais #00:30:41-4#

713 M2: peut-être qu'elle m'en parle moins #00:30:42-8#

714 M1: ouais #00:30:42-8#

715 M2: mais en tout cas ça existe toujours. #00:30:44-7#

716 M1: ouais #00:30:44-7#

717 M2: c'est toujours le cas #00:30:45-9#

718 M1: oui puis là [c'était #00:30:46-1#

719 M2: [mais:] #00:30:46-7#

720 M1: dans les deux cas c'est-à-dire que t'avais aussi les autres qui
721 [forcément] les repoussaient leur disaient vous avez vu votre
722 [loo:k] #00:30:48-8#

723 M2: [ouais] hm_hm #00:30:51-5#

724 M1: parce que forcément t'avais aussi °h alors je pense que ça s'est

725 M2: ouais #00:30:54-4#

726 M1: ça s'est calmé mais à l'époque moi je me rappelle très bien
727 aller dans la cour euh: quand ils étaient en: en ké et en first
728 grade je veux dire qu'tu voyais dans la cour tu regardais la
729 classe

730 M2: hm #00:31:06-0#

731 M1: di l pi et les autres bon #00:31:07-1#

732 M2: oui oui euh #00:31:07-6#

733 M1: je veux dire t=la façon dont ils étaient habillés [le type de]

734 M2: [ouais ouais c'était]

735 M1: parents c'était euh je pense que maintenant il y a eu

736 M2: oui #00:31:13-1#

737 M1: tellement de changement dans la la population du quartier que ça
738 doit se voir moins euh #00:31:17-7#

739 M2: oui puis aussi comme tu disais 'fin c'est vrai que pour la
740 plupart c'était les premiers alors euh voilà et puis bon on a
741 on a quand même cette culture à l'école tu t'coiffes 'fin des
742 [choses] comme ça #00:31:25-3#

743 M1: [hm] #00:31:24-9#

744 M2: où t=vous savez des p'tits euh #00:31:27-5#

745 M1: hm #00:31:27-5#

746 M2: bien peignés bien machin #00:31:29-3#

747 M1: hm #00:31:29-3#

748 M2: et et et et c'est vrai que ça=ça a créé euh #00:31:33-0#

TOME 2

- 749 **M1:** et donc ça [ça je crois que ça] #00:31:33-2#
- 750 **M2:** [mais ça c'est c'est c'est] l'cas encore hein
- 751 **M1:** ouais #00:31:35-0#
- 752 **M2:** c'est le cas encore hein #00:31:35-7#
- 753 **M1:** ouais #00:31:36-1#
- 754 **M2:** surtout pour des familles qui débarquent qui n'= #00:31:37-9#
- 755 **M1:** ouais #00:31:37-9#
- 756 **M2:** qui sont pas là depuis longtemps où effectivement les enfants
- 757 ben ont des remarques: #00:31:42-4#
- 758 **M1:** hum sur le style #00:31:41-2#
- 759 **M2:** a sur le style et cetera qui reste le style euh très °h français
- 760 si on l'peut dire j'en sais rien mais #00:31:48-7#
- 761 **M1:** hm #00:31:47-0#
- 762 **M2:** euh ouais c'est mai:s et puis l'au=l'autre: difficulté euh du
- 763 programme aussi c'est °h que quand même on a on a eu chaque
- 764 année des novices des gens qui ne sont pas formés euh qui ont
- 765 fait leurs études certes mais qui ne s=qui n'ont jamais eu à
- 766 gérer de classe euh alors en une langue c'est déjà une chose
- 767 mais gérer euh avec une autre langue alors là c'est alors en
- 768 plus des des problèmes de: comportement et cetera où au niveau
- 769 psychologique °h la psychologie de l'enfant plus le bilinguisme
- 770 plus ceci plus cela °h ça ça faisait beaucoup de choses qui
- 771 étaient euh qui n'étaient pas toujours très bien euh très bien
- 772 gérées faute d'expérience parce que bon on le sait tous dans
- 773 l'enseignement bon ben voilà la première année et puis la
- 774 deuxième c'est mieux puis la troisième °h y'a des choses qu'on
- 775 comprend au fil des années °h alors c'est vrai que chaque année
- 776 avoir une: instit nouvelle dans l'école #00:32:45-9#
- 777 **M1:** ouais c'était [pas une bonne idée #00:32:47-0#
- 778 **M2:** [c'=c'était pas c'était alors là bon le programme
- 779 euh a grandi: il a=il a vieilli aussi

1.2 Documents

1.2.1 Annexe 8 : autorisation image/voix, NY




e-mail: valerie.fialais@wanadoo.fr

Datum 10.06.14

Chers parents,

Je m'appelle Valérie Fialais et suis enseignante dans un site bilingue paritaire français-allemand en Alsace depuis 1994, date de l'ouverture des premiers sites. Depuis deux ans, je fais une thèse à l'Université de Strasbourg en cotutelle avec celle de Francfort/Main. Titre de la thèse : « Enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort : deux modèles de double immersion en question. » Dans ce contexte et ayant obtenu un congé de formation pour cette année scolaire, je récolte les données de ma thèse dans différentes classes (à Francfort de décembre à fin avril et à New York de septembre à fin novembre 2013 et de mai à fin juin 2014), dont celle de votre enfant.

Je m'engage par la présente à anonymiser toutes les données récoltées et à ne les utiliser que dans le cadre de ma recherche, dans un but strictement scientifique.

Je reste à votre entière disposition pour toute question supplémentaire à l'adresse mail ci-dessus.

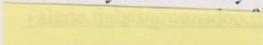
June 10, 2014

Dear Parents:

My name is Valerie Fialais and I would like to introduce myself. I have been a teacher in a French-German bilingual school in Alsace, which also employs the side-by-side bilingual model, since its opening in 1994. I now have the pleasure of observing your exceptional children for the purpose of completing a thesis that is two years in the making. The University of Strasbourg, in collaboration with the University of Frankfurt, has afforded me the opportunity to write a PhD called: *Teaching in a Bilingual Setting in New York and Frankfurt: Two Models of Two-Way-Immersion in Question*. This is the reason that I have been given a year-long sabbatical to gather information for my PhD. Thus far, I have been collecting data in Frankfurt from December to the end of April, and New York from September to the end of November, and from the beginning of May to the end of the school year.

I am working diligently to ensure that the data remains anonymous and is utilized strictly for my research.

Should you have any questions, please do not hesitate to contact me anytime at:



Cordialement,
Sincerely,

Valérie Fialais

Autorisation image et voix/Consent to film, record, and photograph

New York, le 10 juin 2014

Je soussigné(e) _____ autorise Madame Fialais Valérie à enregistrer, photographier et filmer mon enfant ainsi que ses travaux.

Je l'autorise à utiliser les données dans le cadre de sa recherche, dans un but strictement scientifique, après les avoir anonymiser.

I _____ authorize Valerie Fialais to record, photograph, and film my child and his work throughout the year. I also authorize Valerie Fialais to use the data concerning my child anonymously in her research.

Nom de l'enfant /Name of student: _____

Signature du responsable légal/Parent/Guardian: _____

Questionnaire:

- En Alsace et dans votre école à New York, le choix de la stricte séparation des langues a été adopté. Vos enfants ont connu (3rd Grade) ou vont connaître (1st Grade) deux variantes de ce modèle:
 - Un même enseignant pour le Kindergarten et le First Grade
 - Deux enseignants dans deux salles différentes à partir du Second Grade
- À Francfort, il existe une autre déclinaison du modèle un maître/une langue: les deux enseignants enseignent deux heures par jour en tandem, c'est à dire qu'ils sont présents tous les deux en même temps dans la même classe.

Que pensez-vous de votre modèle? (vous pouvez répondre par mail si vous le désirez)

Survey:

- In Alsace and in your school in New York, a strict language-separation policy was chosen and adopted. Your children (in 3rd grade) have experienced or (in 1st Grade) will experience two variations of this model:
 - One teacher only for both Kindergarten and First Grade
 - Two teachers in two different classrooms beginning in Second Grade
- In Frankfurt, there exists a model differing from that of one teacher/one language: the two teachers teach 2 hours a day in tandem, which is to say that they are in the same class at the same time.

What do you think of your model? (you may respond by email if you would like)

1.2.2 Annexe 9 : fiches de niveaux, lecture

Fiche niveaux de lecture français

- Comportements de lecteur observés au cours de l'observation individualisée :

1. Connaissances et compétences - Lecteur compétent : Cochez les cases appropriées

. Reconnaît automatiquement les mots fréquents

. Décode avec justesse la plupart des mots spécialisés.

2. Stratégies de lectures observées- Lecteur compétent :

. Utilise les stratégies de lecture suivantes pour décoder le texte :

Prédictions Ajustement du débit au type de texte ou au niveau de difficulté

Recherche d'indices dans le texte Construction de sens

Autocorrection Recoupements

3. Aisance

. Lit le texte avec un débit et des intonations naturels qui reflètent une excellente compréhension.

. Lit une partie du texte avec un débit et des intonations naturels qui reflètent une bonne compréhension.

. Lit le texte avec des intonations irrégulières qui reflètent une compréhension limitée.

. Lit le texte mot à mot d'une façon qui montre une compréhension limitée ou une absence de compréhension.

- Analyse du rappel du texte :

. Relate les principaux faits sans assistance et sans l'aide du livret. oui non

. Relate les principaux faits dans l'ordre. oui non

. Relate les principaux faits à l'aide du vocabulaire approprié. oui non

. Relate les principaux faits avec cohérence et assurance. oui non

- Questions de vérification de la compréhension :

1. Compréhension littérale

2. Compréhension déductive

3. Connaissances appliquées

4. Vocabulaire

Fiche de lecture de niveaux en anglais :

Running Record : Pour les 100 premiers mots, notez les erreurs du lecteur au-dessus des mots au fur et à mesure qu'il lit. Plus tard, vous pouvez ou non les coder, en utilisant l'analyse des erreurs (MSV). Arrêtez lorsque l'enfant a fait cinq erreurs et revenez au niveau précédent.²

Pendant et après le « running record », vous pouvez faire ces observations et notes pour informer l'instruction :³

- Auto-correction
- S'arrête pendant la lecture pour réfléchir
- Utilise plus d'une stratégie pour deviner des mots inconnus.
- Les erreurs ont du sens
- Les erreurs correspondent à la syntaxe ou à la structure de la phrase.
- Les erreurs ressemblent aux mots du texte.
- Comprend la signification des mots inconnus - Si l'enfant fait une erreur de prononciation pendant la lecture de l'extrait, demandez à l'enfant s'il connaît la signification du mot à la fin de la lecture de l'extrait.

² Running Record : For the first 100 words, record the reader's miscues (or errors) above the words as he or she reads. Later, you may or may not code them, using miscue analysis (MSV). Stop when the child has made five miscues and go back to the previous level

³ **During & After the running record, you may make these observations & notes to inform instruction:**

- Self corrects
- Pauses while reading to think
- Uses more than one strategy to figure out unfamiliar words
- Miscues make sense
- Miscues fit the syntax or structure of the sentence
- Miscues look similar to words in the text
- Figures out the meaning of unfamiliar words-If the child mispronounces a word during the running record, ask the child if they know the meaning of the word when they finish reading the excerpt

Répétition littérale et interférentielle ou résumé

Dites : « Raconte ou résume ce que tu viens de lire. » Prenez des notes au verso de cette page concernant le récit ou le résumé de l'élève. Si l'élève a des difficultés pour commencer, vous pouvez le relancer. Notez que vous avez relancé l'élève.

Utilisez la grille d'évaluation et les exemples de réponses des élèves pour déterminer si les réponses de l'enfant et les réponses aux questions de compréhension sont acceptables. Si un élève répond à une question de compréhension dans le cadre de l'exercice de reformulation, vous n'avez pas à lui poser cette question. Si un élève n'est pas capable de raconter l'histoire mais qu'il est capable de répondre aux questions de compréhension, notez que cet élève aura besoin de travail supplémentaire sur la façon de re-raconter une histoire.⁴

⁴ **Literal and Interferential Retelling or Summary**

Say, "Please retell or summarize what you just read." Write notes regarding the student's retelling or summary on the back of this page. If the student has trouble getting started, you can prompt him/her. Make a note that you prompted the student.

Use the Retelling Rubric and Sample Student Responses to determine if the child's retelling and responses to the comprehension questions are acceptable. If a student answers a comprehension question as part of the retelling you do not have to ask him/her that question. If a student is not able to retell but is able to answer the comprehension questions, note that this student will need extra work on how to retell a story.

1.2.3 Annexe10 : Progress Report école-B

Progress Report 2012-13*

PRINCIPAL: [REDACTED]

DBN: [REDACTED]

ENROLLMENT: [REDACTED]

SCHOOL TYPE: [REDACTED]

PROGRESS REPORT

B OVERALL SCORE **56.8** out of **100**

66 OVERALL PERCENTILE RANK

This school's overall score is greater than or equal to that of 66.1 percent of Elementary schools.

For elementary, middle, and K-8 schools, the percent of schools receiving top grades was set in advance. Schools with average English and Math performance in the top third citywide cannot receive a grade lower than a C. Schools in their first year, in phase out, or with fewer than 25 students with progress results receive a report with no grade or score.

Progress Report Grades - Elementary		
GRADE	SCORE RANGE	% OF SCHOOLS
A	60.1 or higher	
B	48.8 - 60.0	
C	36.5 - 48.7	
D	30.0 - 36.4	
F	29.9 or lower	

QUALITY REVIEW

P

Proficient (2007-08)

The rating is based on three major categories of school performance: instruction that prepares students for college and careers, school organization and management, and quality of the learning environment.

A school that receives a Proficient rating typically demonstrates solid teaching and learning practices, effective school management, and a quality learning environment. For more information, see: <http://schools.nyc.gov/Accountability/Tools/review>

PERCENTILES AND GRADES FOR PREVIOUS YEARS

	2010	2011	2012
PERCENTILE:	79	59	59
GRADE:	A	B	B

KEY DEMOGRAPHIC INDICATORS

%BLACK OR HISPANIC	%ELL	ECONOMIC NEED INDEX	%IEP
21.0%	8.7%	0.10	16.9%

Overview Each school's Progress Report (1) measures the student year-to-year progress, (2) compares the school to peer schools, and (3) rewards success in moving all children forward, especially children with the greatest needs.

CATEGORY	SCORE	GRADE	DESCRIPTION	
Student Progress	29.0 out of 60		B	Student Progress measures how much individual students improved on state tests in English and Math between 2012 and 2013, compared to other students who started at the same level.
Student Performance	17.3 out of 25		A	Student Performance measures student results on the 2013 state tests in English and Math.
School Environment	7.8 out of 15		B	School Environment measures student attendance and a survey of the school community rating academic expectations, safety and respect, communication, and engagement.
Closing the Achievement Gap	2.7 out of 17			Schools receive additional credit for exceptional gains by students with disabilities, English Language Learners, and students starting with the lowest proficiency citywide.
Overall Score	56.8 out of 100		B	The overall grade is based on the total of all scores above. Category scores may not add up to total score because of rounding.

*During the 2012-13 school year, New York City public schools were affected by Hurricane Sandy. Adjustments have been made to attendance rates for all schools.

SPECIAL RECOGNITION

Green School Award

Progress Report Implications

Strong Progress Report results are the basis for recognition and potential rewards for school leaders, and poor results are an important factor in determining whether schools require intensive support or intervention. For more information, see: <http://schools.nyc.gov/community/planning/Support+and+Intervention.htm>

<http://schools.nyc.gov/ProgressReport>

State Accountability

The school's current status: **In Good Standing**

This designation is determined by the New York State Department of Education under the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) Flexibility Waiver. More information on New York State accountability can be found here: <http://schools.nyc.gov/Accountability/tools/accountability/default.htm>

School Progress

GRADE	SCORE RANGE
A	36.0 or higher
B	28.0 - 35.9
C	19.5 - 27.9
D	15.3 - 19.4
F	15.2 or lower

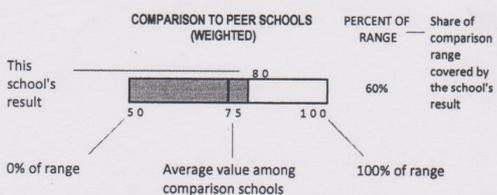
GRADE **B**
SCORE **29.0**
(out of 60)

Student Progress represents 60% of the total score. The grade is based on growth percentiles, a measure of how much individual students improved on state tests in English and Math between 2012 and 2013, and on early grade progress, a weighted measure of 3rd grade students' test results based on their demographic indicators of need.

	THIS SCHOOL'S RESULTS	COMPARISON TO PEER SCHOOLS (WEIGHTED 75%)	PERCENT OF PEER RANGE	COMPARISON TO CITY SCHOOLS (WEIGHTED 25%)	PERCENT OF CITY RANGE	POINTS POSSIBLE	POINTS EARNED
English							
Median Adjusted Growth Percentile (n=240)	65.0		42.2%		52.7%	10.00	4.48
Median Adjusted Growth Percentile for School's Lowest Third (n=86)	71.5		50.6%		39.0%	10.00	4.77
Early Grade Progress (n=140)	2.78		67.6%		81.3%	10.00	7.10
Mathematics							
Median Adjusted Growth Percentile (n=242)	61.0		28.2%		45.8%	10.00	3.26
Median Adjusted Growth Percentile for School's Lowest Third (n=82)	62.0		16.3%		18.5%	10.00	1.69
Early Grade Progress (n=140)	3.14		77.9%		72.1%	10.00	7.65
TOTAL POINTS						60.00	28.95

How To Interpret These Charts

To determine the number of points earned, this school's 2012-13 results on each metric are compared to the results of peer schools and all schools serving the same grade levels citywide. The comparison to peer schools is worth 75% of the points for each metric and the comparison to all schools citywide is worth 25% of the points. The bars represent the range of results for the peer and city comparison schools that are within two standard deviations of the average. The percent of the range that is shaded is the school's share of possible points. The share is multiplied by the weight (75% or 25%) and the possible points for the metric to determine the points earned.



Score Calculation Example

FORMULA (PERCENT OF PEER RANGE X 0.75 + PERCENT OF CITY RANGE X 0.25) X POINTS POSSIBLE = POINTS EARNED

EXAMPLE (60% X 0.75 + 80% X 0.25) X 3.75 = 2.44

GRADE A
SCORE 17.3
 (out of 25)

GRADE	SCORE RANGE
A	15.6 or higher
B	10.6 - 15.5
C	7.0 - 10.5
D	5.1 - 6.9
F	5.0 or lower

The Student Performance grade is based on results on the 2013 state tests in English and Math. Student Performance represents 25% of the total score. State test metrics evaluate the percent of students who reach or exceed proficiency (Level 3 and 4) and students' average proficiency rating.

	THIS SCHOOL'S RESULTS	COMPARISON TO PEER SCHOOLS (WEIGHTED 75%)	PERCENT OF PEER RANGE	COMPARISON TO CITY SCHOOLS (WEIGHTED 25%)	PERCENT OF CITY RANGE	POINTS POSSIBLE	POINTS EARNED
English							
Percentage of Students at Level 3 or 4 (n=389)	65.3%		69.7%		100.0%	6.25	4.83
Average Student Proficiency (n=389)	3.18		63.6%		99.2%	6.25	4.53
Mathematics							
Percentage of Students at Level 3 or 4 (n=391)	64.5%		51.6%		99.8%	6.25	3.98
Average Student Proficiency (n=391)	3.30		53.9%		90.7%	6.25	3.94
TOTAL POINTS						25.00	17.28

How To Interpret These Charts

To determine the number of points earned, this school's 2012-13 results on each metric are compared to the results of peer schools and all schools serving the same grade levels citywide. The comparison to peer schools is worth 75% of the points for each metric and the comparison to all schools citywide is worth 25% of the points. The bars represent the range of results for the peer and city comparison schools that are within two standard deviations of the average. The percent of the range that is shaded is the school's share of possible points. The share is multiplied by the weight (75% or 25%) and the possible points for the metric to determine the points earned.

COMPARISON TO PEER SCHOOLS (WEIGHTED)

PERCENT OF RANGE — Share of comparison range covered by the school's result

60%

Score Calculation Example

FORMULA ($\frac{\text{PERCENT OF PEER RANGE}}{\text{PERCENT OF PEER RANGE}} \times 0.75 + \frac{\text{PERCENT OF CITY RANGE}}{\text{PERCENT OF CITY RANGE}} \times 0.25$) X $\frac{\text{POINTS POSSIBLE}}{\text{POINTS POSSIBLE}}$ = POINTS EARNED

EXAMPLE ($60\% \times 0.75 + 80\% \times 0.25$) X 3.75 = 2.44

School Environment

GRADE **B**
 SCORE **7.8**
 (out of 15)

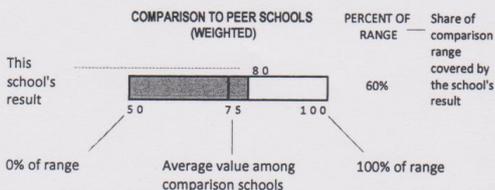
GRADE	SCORE RANGE
A	9.1 or higher
B	5.9 - 9.0
C	2.6 - 5.8
D	1.4 - 2.5
F	1.3 or lower

School Environment represents 15% of the total score. The School Environment grade is based on student attendance and your school's NYC School Survey, where parents, teachers, and students in grade 6 and above rate academic expectations, safety and respect, communication, and engagement.

	THIS SCHOOL'S RESULTS	COMPARISON TO PEER SCHOOLS (WEIGHTED 75%)	PERCENT OF PEER RANGE	COMPARISON TO CITY SCHOOLS (WEIGHTED 25%)	PERCENT OF CITY RANGE	POINTS POSSIBLE	POINTS EARNED
School Survey Results							
Academic Expectations	8.5		42.9%		55.0%	2.50	1.15
Communication	8.5		57.1%		66.7%	2.50	1.49
Engagement	8.6		64.3%		70.0%	2.50	1.64
Safety and Respect	8.6		25.0%		45.0%	2.50	0.75
Attendance Rate	95.5%		50.0%		74.4%	5.00	2.81
TOTAL POINTS						15.00	7.84

How To Interpret These Charts

To determine the number of points earned, this school's 2012-13 results on each metric are compared to the results of peer schools and all schools serving the same grade levels citywide. The comparison to peer schools is worth 75% of the points for each metric and the comparison to all schools citywide is worth 25% of the points. The bars represent the range of results for the peer and city comparison schools that are within two standard deviations of the average. The percent of the range that is shaded is the school's share of possible points. The share is multiplied by the weight (75% or 25%) and the possible points for the metric to determine the points earned.



Score Calculation Example

$$\text{FORMULA } \left(\frac{\text{PERCENT OF PEER RANGE}}{100} \times 0.75 + \frac{\text{PERCENT OF CITY RANGE}}{100} \times 0.25 \right) \times \text{POINTS POSSIBLE} = \text{POINTS EARNED}$$

$$\text{EXAMPLE } \left(60\% \times 0.75 + 80\% \times 0.25 \right) \times 3.75 = 2.44$$

Schools receive additional credit for exceptional gains by students with disabilities, English Language Learners, and students starting with the lowest proficiency citywide. A school earns additional credit when each high-need student meets the success criteria for an eligible metric. The number of points will depend on the percentage of the school's population that is in the high-need group, the percentage of that group that is successful, and a "fixed point value" based on how difficult it is to achieve the success criteria. Additional Credit can only improve a school's Progress Report score. It cannot lower a school's score. Elementary schools are eligible for points on 16 additional credit metrics while middle and K-8 schools are eligible for points on up to 17 metrics, each of which is worth up to one point. (In the table below, "." in "This School's Results" indicates that a school has fewer than 5 eligible students in one of the categories.)

CATEGORY	THIS SCHOOL'S RESULTS	POPULATION PERCENTAGE	FIXED POINT VALUE	POINTS POSSIBLE	POINTS EARNED
Percent at Level 3 or 4					
English					
Self-Contained (n=18)	0.0%	4.6%	1.339	1.00	0.00
Integrated Co-Teaching (ICT) (n=33)	15.2%	8.5%	0.311	1.00	0.40
Special Education Teacher Support Services (SETSS) (n=23)	4.3%	5.9%	0.633	1.00	0.16
Mathematics					
Self-Contained (n=18)	0.0%	4.6%	0.497	1.00	0.00
Integrated Co-Teaching (ICT) (n=33)	21.2%	8.4%	0.181	1.00	0.32
Special Education Teacher Support Services (SETSS) (n=23)	39.1%	5.9%	0.373	1.00	0.86
Percent at 75th Growth Percentile or Higher					
English					
English Language Learners (n=18)	33.3%	7.5%	0.019	1.00	0.05
Lowest Third Citywide (n=31)	54.8%	12.9%	0.011	1.00	0.08
Self-Contained/ICT/SETSS (n=52)	44.2%	21.7%	0.019	1.00	0.18
Black and Hispanic Males in Lowest Third Citywide (n=14)	42.9%	5.8%	0.022	1.00	0.06
Mathematics					
English Language Learners (n=20)	55.0%	8.3%	0.020	1.00	0.09
Lowest Third Citywide (n=26)	69.2%	10.7%	0.012	1.00	0.09
Self-Contained/ICT/SETSS (n=52)	40.4%	21.5%	0.020	1.00	0.17
Black and Hispanic Males in Lowest Third Citywide (n=8)	62.5%	3.3%	0.025	1.00	0.05
Movement from SC/ICT/SETSS to Less Restrictive Environments (n=59)	0.19	6.7%	0.070	1.00	0.09
English Language Learner Progress (n=73)	89.0%	8.4%	0.018	1.00	0.13
				TOTAL POINTS	2.73

Each school's performance is compared to the performance of schools in its peer group. Peer schools are those New York City public schools with a student population most like this school's population, according to the Peer Index. Each elementary and middle school has up to 40 peer schools and each K-8 school has up to 30 peer schools.

PEER GROUP CALCULATION

Peer groupings are created using a "nearest neighbor" matching methodology. This methodology examines the mathematical difference between a school and all potential peers on a given set of characteristics. Schools with the smallest difference across all the characteristics are peered together.

PEER GROUP FOR:

ECONOMIC NEED INDEX	%IEP	%BLACK OR HISPANIC	%ELL	
0.10	16.9%	21.0%	8.7%	
0.19	16.9%	27.5%	10.2%	
0.17	17.8%	22.3%	5.0%	
0.11	15.5%	20.5%	4.3%	
0.12	17.6%	23.6%	3.7%	
0.16	18.8%	16.5%	5.6%	
0.07	17.5%	22.3%	3.1%	
0.21	16.8%	18.5%	12.1%	
0.03	15.1%	19.2%	4.9%	
0.17	18.3%	28.2%	4.4%	
0.08	13.5%	21.2%	7.8%	
0.09	18.0%	26.2%	2.3%	
0.06	17.3%	13.3%	2.6%	
0.08	16.2%	16.0%	2.0%	
0.07	19.9%	15.9%	5.2%	
0.24	15.1%	15.5%	9.7%	
0.22	14.4%	21.1%	10.4%	
0.10	18.7%	15.2%	2.6%	
0.26	18.2%	24.6%	8.3%	
0.18	16.7%	34.2%	3.7%	
0.09	14.5%	18.1%	2.3%	
0.09	13.9%	14.4%	3.6%	
0.04	18.4%	11.5%	2.3%	
0.29	16.6%	20.7%	8.8%	
0.28	15.6%	15.6%	10.5%	
0.24	13.8%	17.8%	6.9%	
0.17	18.0%	8.7%	2.0%	
0.26	13.9%	19.4%	7.6%	
0.28	17.2%	12.2%	5.8%	
0.26	14.3%	21.5%	5.5%	
0.05	15.7%	11.9%	0.8%	
0.20	17.9%	10.2%	1.6%	
0.28	17.2%	20.7%	2.8%	
0.13	13.5%	28.7%	2.5%	
0.20	12.6%	18.8%	5.2%	
0.23	13.1%	29.3%	5.6%	
0.28	13.4%	15.1%	7.8%	
0.28	18.6%	32.7%	3.7%	
0.21	20.3%	12.9%	2.0%	
0.11	13.9%	8.6%	1.0%	
0.28	14.4%	25.1%	3.1%	
PEER GROUP AVERAGES	0.17	16.2%	19.4%	5.1%

This page provides more granular data on students' state exam scores. It disaggregates these scores by grade and subject for 2012-13. While the numbers here do not individually count for points, the detailed deconstruction should provide deeper insight into 2012-13 student performance.

State Exam Scores by Grade			
	AVERAGE STUDENT PROFICIENCY	PERCENTAGE OF STUDENTS AT LEVEL 3 OR LEVEL 4	MEDIAN ADJUSTED GROWTH PERCENTILE
Mathematics			
3rd Grade (n = 140)	3.59	76.4%	
4th Grade (n = 131)	3.28	63.4%	60.0
5th Grade (n = 120)	2.99	51.7%	61.0
English			
3rd Grade (n = 140)	3.18	70.7%	
4th Grade (n = 131)	3.24	64.1%	62.0
5th Grade (n = 118)	3.11	60.2%	68.0
Science			
4th Grade (n = 127)	4.07	94.5%	
Chronic Absenteeism			
	PERCENTAGE OF STUDENTS SCHOOLWIDE	AVERAGE OF SCHOOLS CITYWIDE	
Students With Less Than 90% Attendance (n = 889)	8.4%	20.2%	
Middle School Readiness			
	THIS SCHOOL'S RESULTS	PEER AVERAGE	CITY AVERAGE
Middle School Adjusted Core Course Pass Rates of Former Students (n = 88)	97.8%	97.3%	93.2%

1.2.4 Annexe 11 : portrait langagier, 3rd grade, NY



1.2.5 Annexe 12 : lettre Ambassade de France, NY



Service culturel

Ambassade de France aux États-Unis

972 FIFTH AVENUE
NEW YORK, N.Y. 10021
Téléphone: (212) 439 14 08
Télécopie : (212) 439 14 55

New York, le 4 octobre 2018

Sujet : Collaboration avec Madame Valérie Fialais.

Je soussigné Fabrice Jaumont, Attaché d'éducation de l'Ambassade de France, certifie avoir demandé à Madame Valérie Fialais, enseignante en classe bilingue à Schiltigheim, (Alsace-France) depuis le premier septembre 1994, d'intervenir en tant que consultante pour le développement du programme d'enseignement bilingue d'immersion réciproque français-anglais à New York. Son expérience m'a semblé très utile pour les enseignants bilingues new yorkais qui ont beaucoup apprécié sa collaboration.

Madame Fialais est intervenue notamment dans les écoles PS 110, PS 58 et PS 3, écoles où elle a pu s'entretenir avec les enseignants des sites bilingues, les observer dans leur classe et leur proposer une formation adaptée. Dans le cadre de cette coopération, Madame Fialais a également mené des entretiens avec des enseignants et des parents d'élèves.

Grâce à ses compétences et à sa longue expérience d'enseignante en maternelle, j'ai, de plus, demandé à Madame Fialais de soutenir une enseignante remplaçante, débutante dans l'enseignement bilingue dans l'école PS 110, de début septembre à fin novembre 2013. Son regard extérieur, sa formation didactique française, sa compréhension des questions centrales à toute pédagogie bilingue m'ont été très utiles pour le développement et la poursuite de la mise en œuvre du programme bilingue d'immersion réciproque français/anglais des écoles new-yorkaises.

Je lui souhaite tout le meilleur pour la poursuite de ses recherches et l'encourage vivement à publier ses travaux qui permettront à des enseignants bilingues débutant dans le métier de saisir les enjeux complexes de l'enseignement bilingue dès le plus jeune âge.

Cordialement,

Fabrice Jaumont, Ph.D.

1.3 Cours

1.3.1 Annexe 13 : cours du 19/05/2014 (extrait), E.fr.ang.

((cours du 19/05/2014 ; 812_0181 ; tout au début, conversation entre l'enseignante et moi; #00:33:48-4#: lecture personnelle de 8h54 à 9h25))

1 E.fr.ang⁵ : ((0:51:59-0)) j'adore vous voir aussi plongés dans
2 vos livres ((les enfants crient, ne veulent pas arrêter
3 leur lecture)) je vous promets nous aurons à nouveau le
4 temps de lire s'il vous plait RANgez vos livres et on
5 compte sur dix tout le monde est à son spot sur le: ta
6 pis un deu:x trois: quatre cin:q si:x se:pt oh je compte
7 tout doucement je vais donner encore dix dix plus dix ça
8 fait quoi déjà? #00:52:37-8#

9 plusieurs élèves: vingt #00:52:37-8#

10 élève: vingt hu:it neu:f di: on:ze dou:ze ... ((compte))

11 E.fr.ang: et vingt presque criss cross yogasauce (--) bonjour
12 les enfants

13 élèves: bonjour madame lemaire #00:53:28-6#

14 E.fr.ang: alors comment était votre week end? comme ça?
15 ((geste pouce en haut)) comme ça ce qui est très bien
16 parce que ça peut pas être toujours parfait c'est
17 impossible ou comme ça comme ça c'est très bien c'est
18 une bonne base aussi je vois que personne a eu un
19 mauvais week end c'est génial alors ah tous les moments
20 qui étaient comme ça essaie de les prendre et pff tu les
21 jettes pouf et <<lent>tous les moments qui étaient comme
22 ça gardez-les dans votre cœur> (--) on est un ptit peu
23 en retard parce que je vous ai un peu laissé lire qui (-
24) peut nous lire la date (.) aujourd'hui c'est une
25 nouvelle semaine (.) mara-lilly #00:54:13-6#

26 Mara-lilly: lundi: dix-neuf mai deux mille quatorze

27 E.fr.ang: (.) on ne coirait JAmAis que le français n'est pas
28 ta première langue c'est extraordinaire <<chuchote>mara-
29 lilly> tout le monde d'ailleurs °h merci beaucoup qui
30 veut lire le message du matin? il est assez bref clive
31 #00:54:39-1#

32 Clive: bonjour (-) quelle bonne ((les élèves soufflent belle))
33 belle journée

⁵ Anonymisée : Laurence Lemaire

34 E.fr.ang: oh <<chuchote> clive encore> encore une lecture
35 fantastique et c'est vrai merci clive c'est vrai n'est-ce
36 pas? que c'est une BE:lle journée? le SOleil est là bien
37 présent avec nous °h avant que nous faisons le chiffre
38 mystère et j'espère qu'on aura le temps (-) ((un élève
39 dit quelque chose)) quelqu'un va venir non mais c'est
40 c'est typique hein j'avais le pa:quet de post-it dans la
41 main ah il est là les travaux du matin alors qui qui n'a
42 tout le monde a déjà été mon assistant alors comme je
43 n'arrive pas à choisir je vais prendre le secours je vais
44 prendre quelqu'un au hasard parce que je peux pas choisir
45 ((choisit un baton)) #00:55:25-6#

46 élève: romy #00:55:25-5#

47 E.fr.ang: romy tu l'as été une fois ou deux fois? #00:55:28-6#

48 Romy: une fois #00:55:28-9#

49 E.fr.ang: parfait romy est mon assistante (.) cette semaine
50 (.) je peux pas vous choisir vous étiez tous parfait vous
51 étiez tous supers euh qui se=veut être le chef de file?

52 ((tous voudraient)) °hh ohh #00:55:51-9#

53 E.fr.ang: qui ne l'a été qu'une fois? #00:55:54-6#

54 élève: me #00:55:56-5#

55 E.fr.ang: qui ne l'a été qu'une fois euh:: [...] john et talia
56 qui veut être le chut (-) le portier numéro un et le
57 portier numéro deux anna-li qui est ton partenaire?

58 Anna-li: camillo #00:56:35-4#

59 E.fr.ang: anna-li et camillo #00:56:44-1#

60 E.fr.ang: qui: veut être (-) oh très important euh le gérant
61 du placard j'ai fermé le placard aujourd'hui qui ne l'a
62 été qu'une fois? ou jamais été qi ne l'a jamais été?

63 ((les élèves parlent)) #00:56:58-2#

64 E.fr.ang: tyson? tu n'a jamais été? #00:56:58-0#

65 élève: yes yes ((brouhaha en anglais)) #00:57:06-9#

66 E.fr.ang: lee #00:57:12-5#

67 élèves: no #00:57:14-1#

68 E.fr.ang: qui veut être oh: le bruit oh le bruit qui veut être
69 le moniteur du bruit et la: monitrice du bruit je dis le
70 le le mais en fait c'est très bien réparti she:ryl sera
71 une des monitrices du bruit et aaron sera le moniteur

- 72 **Aaron:** ohh #00:57:36-4#
- 73 **E.fr.ang:** sheryl et aaron vous pouvez commencer dès maintenant
74 si vous sentez qu'il y a du bruit pour l'instant ça va
75 très bien qui (.) veut être les bi bli othécaire? un côté
76 francophone un côté anglophone #00:57:49-9# zenia et
77 mara-lilly alors zenia tu seras du côté:: francophone
78 mara-lilly du côté anglophone (-) euh et qui veut le ma
79 na ger ou la ma na ger qui ne l'a (.) JAmis été? coline
80 et teddy
- 81 ((angus réagit en anglais)) #00:58:10-8#
- 82 **E.fr.ang:** chut tu sais angus (.) #00:58:15-6#
- 83 **Angus:** yes #00:58:15-6#
- 84 **E.fr.ang:** c'est pas comme ça que tu vas rendre les travaux
85 coline elle a le:vé la main elle a respecté sa classe (.)
86 euh qui veut être capitaine? (.) des violets #00:58:25-1#
87 #00:58:32-6# capitaine des violets je regarde qui l'était
88 la semaine dernière ((les élèves se manifestent)) (-)
89 angus je te donne une chance pour tu nous montres que tu
90 ((continue)) euh qui veut être capitaine des verts? liam
91 qui veut être capitaine des oranges (-) max qui veut être
92 capitaine des bleus non il faut que ce soit quelqu'un qui
93 est assis aux bleus uhm #00:59:10-9#
- 94 **é:** I'm blue #00:59:12-6#
- 95 **é:** i'm blue #00:59:14-5#
- 96 **E.fr.ang:** edda encore? edda (-) qui (.) veut être capitaine
97 des marrons? (-) chut zelda qui veut être capitaine des
98 rouges rouges angus tu n'es PAS: assis aux rouges giulia
99 et qui veut être capitaine (.) des jau:nes? ((élèves se
100 manifestent)) tyson (--)) alors (-) romy viens m'aider
101 s'il te plait ma puce chut (--)) j'adore quand vous restez
102 ca:lmes sur le tapis s'il vous plait trente secondes où
103 je mets (.) les tra:vaux de la semaine. °h je vois max
104 tout calme (-) je vois marwin qui [...] oh mara-lilly:
105 #01:00:19-4# chut #01:00:53-1#
- 106 **E.fr.ang:** mo:ni:teurs du bruit bra::vo sheryl et aaron on est
107 une bonne équipe encore (-) zenia et mara-lilly seront
108 nos bibliothécaires et les managers (.) co::line (.)
109 ((chuchote je n'entends pas)) chut chut chut chut chut
110 ((comme une comptine)) #01:01:21-5#
- 111 **élèves:** chut chut chut chut chut #01:01:23-0#
- 112 **E.fr.ang:** un deux trois les yeux sur moi #01:01:24-3#
- 113 **élèves:** un deux trois les yeux sur toi #01:01:29-1#
- 114 **E.fr.ang:** (-) uhm le chiffre mystère #01:01:32-4#

- 115 ((les élèves se manifestent)) #01:01:33-8#
- 116 E.fr.ang: euh entre zéro (.) et soixante trois #01:01:38-4#
- 117 é: bèhh #01:01:43-5#
- 118 E.fr.ang: <<chuchote>encore une fois john et tu vas t'asseoir
119 à côté> c'est dommage (-) tu t'avances aaron s'il te
120 plait? plus merci owen #01:01:57-2#
- 121 Owen: est-ce que c'est plus petit que (---) #01:02:06-9#
- 122 E.fr.ang: c'est entre zéro et soixante-trois oui <<lent>c'est
123 plu:s pe:ti:t que vin:gt-cinq> (.) max #01:02:14-7#
- 124 Max: est-ce que c'est plus peti:t que dix? #01:02:19-7#
- 125 E.fr.ang: <<lent>non ce n'est pas plus petit que dix> on ne
126 croirait jamais que max n'est pas un francophone c'est
127 extraordinaire cette classe (.) sheryl #01:02:32-0#
- 128 Sheryl: est-ce que c'est plus petit que (--) vingt
- 129 E.fr.ang: oui <<lent>c'est plus petit ou égal à vingt> on se
130 rapproche verano #01:02:44-9#
- 131 Verano: est-ce que c'est (-) grand que quinze ((accent
132 américain fort)) #01:02:53-8#
- 133 E.fr.ang: (--) non oui pardon c'est plus <<lent>grand que
134 quinze> ab so lu ment (-) clive #01:03:03-3#
- 135 Clive: est-ce que c'est plus petit que (--) #01:03:10-2#
- 136 E.fr.ang: que quoi? #01:03:11-6# #01:03:15-5#
- 137 Clive: dix-huit
- 138 E.fr.ang: est-ce que c'est plus petit que dix-huit clive comme
139 tu l'as bien:: dit (.) °h <<lent>non: ce n'est pas plus
140 petit> que dix-huit c'est donc dix-huit dix-neuf (.) ou
141 VINGt oh <<let>lequel ça va donc être> pilar #01:03:27-9#
- 142 Pilar: <<chuchote>est-ce que c'est plus petit que vingt>
- 143 E.fr.ang: oui pilar c'est <<lent>plus petit que vingt> c'est
144 donc dix-huit ou dix-neuf ((des élèves s'excitent))
145 giulia
- 146 Giulia: est-ce que c'est plus petit que: #01:03:50-2#
- 147 E.fr.ang: non ce n'est pas=qu'est-ce que vous avez bien:
148 demandé ((des enfants crient)) plus petit que? dix-huit?
149 neuf giulia? #01:03:57-1#
- 150 Giulia: dix-neuf #01:03:58-1#

151 E.fr.ang: dix-neuf oh pardon je le mets sur dix-huit dix:-neuf
 152 euh (.) je dois dire que vous po(--) que vous posez les
 153 questions de mieux en mieux alors je vais m'absenter
 154 pendant une période je serai peut-être dans la classe mais
 155 c'est comme si je n'étais pas là .) euh ce monsieur va vous
 156 aider (.) voilà ce que je voudrais que vous fassiez (.)
 157 c'est tout simple (.) du coup j'ai un peu
 158 <<lent>interverti> (.) le programme parce que ça je veux le
 159 faire avec vous comme c'est quelque chose de nouveau je
 160 voudrais (.) que vous fi:nissiez (.) votre livre sur les
 161 SAIsions (.) l'été que vous avez commencé à écrire SA=sandy
 162 tes chaussettes sont TRès belles mais si elles t'empêchent
 163 d'utiliser ton cerveau soleil ça va pas du tout (.)
 164 d'accord? angus? je voudrais que vous écriviez en: an:;

165 élèves: glais #01:05:00-7#

166 E.fr.ang: un livre <lent>informatif TOUT sur> et vous n'êtes
 167 pas obligés d'écrire sur les saisons cette fois-ci vous
 168 devriez écrire pour le test qu'on fera mercredi et jeudi il
 169 faudra que vous écriviez sur les saisons. mais pour
 170 aujourd'hui vous fi:ni:ssez votre livre sur l'été et vous
 171 pouvez écrire sur le sujet le printemps soit sur l'ÉTÉ:
 172 soit sur l'hiver! l'auTO:mne les saisons en généra:l ou sur
 173 ce que vous voulez mais il faut que ce soit un livre
 174 informatif SERvez-vous (.) SERvez-vous <<lent>bien de cette
 175 affiche> #01:05:35-6#

176 ((un élève dit quelque chose))

177 E.fr.ang: elle est là pour vous aidez il faut que TOUT lia
 178 soit sur cette affiche les enfants allez-y ((parle avec
 179 l'assistant en anglais))

1.3.2 Annexe 14 : cours du 21/05/2014 (extrait), E.fr.ang.

((812_0185, le 21/05/2014 : 4 heures, 10 minutes 22 secondes, extrait de cours de Madame Lemaire (enseignante *first grade*, ici E.fr.ang.), pendant l'aide personnalisée en anglais; elle parle à une collègue au téléphone et s'adresse aux élèves))

1 **E.fr.ang.:** j'ai un travail pour vous vous allez allez dans la
2 salle <<lent>cent trois> je vois vous montrer où elle est
3 et tu vas prendre les livres sur l'été (-) j'ai pas ma
4 fleur est-ce que je peux parler en français? quand même?

5 és⁶: oui #00:05:47-5# ((les élèves font signe que oui avec la
6 tête))

7 **E.fr.ang.:** tu vas prendre les livres sur l'été comment on dit
8 été en anglais #00:05:50-9#

9 é⁷: spring #00:05:52-7#

10 un autre: summer #00:05:52-5#

11 **E.fr.ang.:** comment on dit été en anglais? #00:05:55-2#

12 é: spring #00:05:55-2#

13 é: summer #00:05:55-6#

14 **E.fr.ang.:** non spring c'est prin: temps ma puce #00:05:57-9#

15 é: summer #00:05:56-5#

16 **E.fr.ang.:** summer tu vas prendre les livres sur l'hiver
17 comment on dit hiver en anglais? #00:06:01-1#

18 é: winter #00:06:02-1#

19 **E.fr.ang.:** et tu vas prendre les livres sur le printemps
20 comment on dit printemps en anglais #00:06:07-8#

21 **E.fr.ang.:** tu prends l'été comment on dit été en anglais
22 #00:06:08-9#

23 é: summer #00:06:10-1#

24 **E.fr.ang.:** ok alors salle cent neuf ((bruits)) regardez moi
25 regardez moi tournez ici ((explique mais je n'entends rien))
26 ((les élèves arrivent))

27 moi: bonjour #00:07:06-1#

28 élèves: bonjour #00:07:06-5#

29 **E.fr.ang.:** stop est-ce que je peux parler en français même si
30 j'ai pas ma fleur? #00:07:10-2#

31 é: non #00:07:13-1#

⁶ = des élèves

⁷ = un ou une élève

32 E.fr.ang.: non? ((rires)) no? ok i don't because ?... I need
 33 your help come in camillo come in max come in (-) to one
 34 four teen next miss #00:07:33-1#

35 é: miss pfeiler? #00:07:33-9#

36 E.fr.ang.: miss pfeiler ... makes to miss pfeiler you ...
 37 gonna take all the book about summer how do you say summer
 38 in french?

39 é: °hh euh #00:07:44-7#

40 E.fr.ang.: é té été you gonna take all the book about ;..

41 é: spring summer #00:07:53-0#

42 E.fr.ang.: summer? #00:07:54-9#

43 é: été #00:07:54-8#

44 E.fr.ang.: you gonna take all the book about winter what do
 45 you no winter how do you say winter? #00:07:59-6#

46 é: euh hiver #00:08:03-4#

47 E.fr.ang.: and you take (-) all the books about s:prin:g how
 48 do you say spring in french? #00:08:13-6#

49 E.fr.ang.: how do you say spring in french? #00:08:15-8#

50 é: printemps #00:08:15-4#

51 E.fr.ang.: exactly so go to the room next to miss pfeiler one
 52 fourteen summer winter and spring not [...] so much (--)
 53 alors tout le monde est stressé de leur faire le test et
 54 j'avais dit que je ferais le test (.) euh jeudi et vendredi
 55 mais jeudi j'ai bibliothèque (.) le matin et vendredi j'ai
 56 musique le matin y'en a [...] ((discussion entre
 57 l'enseignante et moi)) #00:11:04-2#

58 E.fr.ang.: où? #00:11:06-3#

59 E.fr.ang.: how do you suppose to help [...] not to carry all the
 60 books

61 ((je ne comprends rien)) #00:11:15-4#

62 E.fr.ang.: but why [...] no no just coline and marwin thank
 63 you so much [...] take a pincel chut chut chut chut
 64 #00:15:37-3# ((roue en anglais aide personnalisée en
 65 anglais))

66 E.fr.ang.: ((les autres élèves arrivent 8h45 carnet de bord))
 67 bonjour

68 E.fr.ang.: fait l'appel ((8h55)) carnet de bord ((les élèves
 69 lisent)) rangement des placards [...] vas-y très vite giulia
 70 ma puce les enfants je vais vraiment m'excuser infiniment
 71 mais aujourd'hui on va prendre moins de temps pour lire le
 72 matin quinze minutes vingt minutes je vous demande s'il vous
 73 plait de ranger vos livres et de venir ((ralent)) je suis
 74 désolée mais j'ado::re vous voir tellement plongés dans vos
 75 livres venez (.) à vos spots sur le tapis c'est exceptionnel
 76 (-) un (.) deux (.) très bonne suggestion ah je vais pas
 77 compter après tout vous pouvez vite venir vous asseoir
 78 rangez bien les livres là où vous les avez pris s'ils

79 étaient dans les plastiques s'il vous plaît remettez les
80 bien dans les pochettes où ils étaient hein? bien sûr que tu
81 peux mettre un post it pour un marque page #00:51:10-7#

82 é: ((en anglais)) #00:51:14-3#

83 E.fr.ang.: c'est un problème merci lia max anna-li est prête,
84 [...] sandy et son beau chapeau tu as peur du soleil dans la
85 classe sandy? ((appuie sur les mots carnet de bord, gestes
86 soleil chapeau)) il y a du sso leil dans la classe? pour
87 protéger ta tête tu as besoin du CChapeau? enlève ton
88 chapeau merci il est très beau il est très joli très coloré
89 (.) angus? (--)) teddy il est tellement prêt tu sais quoi
90 liam ça va te distraire mets le dans ta poche sinon je vais
91 le prendre je te le rendrai tout à l'heure (.) tyson un post
92 it ça suffit largement non sérieusement c'est du papier
93 c'est des arbres #00:52:10-3#

94 E.fr.ang.: ben oui vous savez pas? je vous l'ai jamais dit?

95 é: I knew #00:52:13-5#

96 E.fr.ang.: avec quoi on fait du papier? liam? #00:52:17-1#

97 E.fr.ang.: plus fort #00:52:16-8#

98 E.fr.ang.: avec des arbres camillo qu'est-ce que c'est un
99 arbre en anglais? (-) qu'est-ce que c'est un a:rbre en
100 anglais? on fait du j'ai pas de papier ici alors j'ai
101 toujours des papiers sauf là on fait du (.) papier avec les
102 arbres qu'est-ce que c'est un arbre? en anglais tu te
103 rappelles de ce livre? l'a:rbre généreux hein #00:52:45-8#

104 Camillo: a tree (-) #00:52:48-4#

105 E.fr.ang.: alors tyson c'est pas que tyson ... tout le monde
106 n'utilisons pas les post it sauf si nous n'en avons pas
107 besoin qui veut lire? oh j'ai oublié quelque chose de très
108 important bonjour les enfants #00:52:59-7#

109 E.fr.ang.: bonjour madame lemaire bonjour qui veut lire la
110 date? oh elle est toute propre [...] neige aaron #00:53:10-
111 9#

112 Aaron: mercredi vingt et un mai deux mille quatorze

113 E.fr.ang.: merci aaron alors si au jour d'hui nous sommes
114 mercredi aujourd'hui coucou nous sommes mercredi quel jour
115 étions nous hi:er? hi: er #00:53:30-1# si aujourd'hui nous
116 sommes mercredi clive? #00:53:35-5#

117 Clive: mardi #00:53:38-4#

118 E.fr.ang.: tu es d'accord avec clive john? si aujourd'hui nous
119 sommes mercredi hi::er nous étions mardi? absolument et
120 quel jour serons nous demain? au:jourd'hui nous sommes
121 mercredi quel jour serons-nous de main demain zenia
122 #00:54:02-2#

123 Zenia: jeudi #00:54:03-5#

124 E.fr.ang.: jeudi absolument waow si vous allez dans un pays
125 francophone cet été les gens ne vont jamais croire que ce
126 n'est pas votre première langue QUI veut lire le message du
127 matin? le message du matin mara-lilly #00:54:20-2#

128 **Mara-lilly:** bonjour #00:54:28-9#

129 **E.fr.ang.:** mais honnêtement on croirait que tu as parlé
130 français toute ta vie #00:54:28-8#

131 **E.fr.ang.:** alors je vais faire quelque chose de très étrange
132 très étrange d'abord je vous annonce que si tout se passe
133 bien cet après-midi on finira par commencer à regarder les
134 cent un dalmatiens j'ai encore le film d'accord? ils ont
135 gagné cent cœurs et tous les cent cœurs ils décident soit
136 plus de récré soit plus de temps libre soit un film et ils
137 ont voté pour les cent un dalmatiens ah ouais c'est super
138 mais ((*enlève sa fleur, carnet de bord*)) #00:55:01-9#

139 **E.fr.ang.:** and this is very unusual i'm going to speak english
140 right now and i apologise not that is there is some words in
141 english english is as fine as a language as french they're
142 both wonderful languages but (.) we are going to do a test
143 that every single <<pp>first grade class has to do> not
144 everyone is doing it on the same day some of the first grade
145 does did it yesterday we are not on ...day miss Xx class is
146 doing it on friday xxx on different day for us it's xx today
147 and i xx for us to be done today so tomorrow we can go back
148 to things as usually so if you did your best zoe if you john
149 focus if you do a top xxx ok you gonna do a wonderful job
150 and then we can be done this afternoon and watch the hundred
151 one dalmatiens dalmatiens and tomorrow you can go backxxx
152 however this can be going further as xxx so why do you think
153 it is? but i put those posters byon the smartboard and i xx
154 #00:56:19-9#

1.3.3 Annexe 15 : cours du 27/05/2014 (extrait), Fr. 3rd gr.

((Cours du 27/05/2014 ; inaudible sur l'enregistrement 812_0193, je change et prends le 812_0229 ; durée : 4:01:51-9))

1 ((Les élèves s'installent)) #00:00:19-0#
 2 **E.FR.:** alors vous avez les enfants vous avez un devoir à rendre avec
 3 **TON** nom ne mettez pas la feuille sans nom ((articule bien,
 4 **parle lentement**)) xxx ((on entend le bruit des chaises, sacs,
 5 **brouhaha**)) xxx #00:00:58-3#
 6 **E.FR.:** chantal est assise #00:01:02-4# ((**rangement**)) #00:01:16-5#
 7 **administration:** xx from xxxclass pledge ((un enfant au micro puis
 8 tous les élèves de la classe en même temps)) xxx to the
 9 pledge "I pledge allegiance to the Flag of the United States
 10 of America, and to the Republic for which it stands, one
 11 Nation under God, indivisible, with liberty and justice for
 12 all." thank you have a good day #00:01:58-4#
 13 ((brouhaha reprend, bruits de chaises, tables... mais pas de
 14 bavardage)) #00:02:08-6#
 15 **E.FR.:** je vois que chantal et max sont assis je vois que max a sorti
 16 sa liste de lecture merci max #00:02:16-6#
 17 ((bruit de rangement, trousse, les élèves descendent les chaises des
 18 tables, rangent leurs sacs et leurs vestes dans les placards par
 19 groupe)) #00:03:18-1#
 20 **E.FR.:** clio est assise merci clio #00:03:21-7# #00:04:26-7#
 21 ((sonnerie de début de cours)) ((bruits de rangement, puis silence))
 22 #00:05:39-8# ((les enfants chuchotent en anglais))
 23 **E.FR.:** alors main'nant je vois que presque tout le monde est en
 24 train de lire doucement #00:05:46-1#
 25 ((silence)) #00:06:43-5#
 26 **E.FR.:** euh les enfants cette semaine vous avez des nouveaux
 27 assistants ((8h50, cf. le carnet de bord)) des activités
 28 béranger est xxx/descendu pour l'instant xx((prénom)) nettie
 29 et clio et to=jusqu'au maintenant le remplaçant est max je
 30 vous demande de chercher les bassines euh xx et essayez de me
 31 remettre à même place xxx merci les assistants #00:07:13-6#
 32 #00:07:18-3#
 33 **E.FR.:** et: je commence à vérifier vos listes de lecture cherchez les
 34 bassines les bassines sont dans l'autre classe ((fait le
 35 geste de montrer dans l'autre classe, cf. carnet de bord))
 36 #00:07:26-4#
 37 ((on entend une craie, bruits de chaises et ventilation; lecture
 38 individuelle)) #00:08:41-5#
 39 **E.FR.:** merci les assistants xxx cette bassine ((bruits)) ((des
 40 enfants en anglais, deux phrases chuchotées)) #00:12:15-0#
 41 ((enfants en anglais entre eux)) #00:12:51-2#
 42 **E.FR.:** nettie doucement s'il te plait #00:12:57-9#
 43 ((enfants se parlent en anglais de temps à autre, chuchotent))

- 44 ((silence)) ((on dirait qu'on entend une craie)) #00:20:38-3#
- 45 E.FR.: xx changez vos livres #00:20:40-6#
- 46 ((les enfants changent leur livre pour la semaine, les autres
47 lisent)) #00:24:18-2#
- 48 E.FR.: ((on entend E.Fr. tout doucement)) une minute il vous reste
49 #00:24:24-1#
- 50 ((des enfants chuchotent)) #00:24:58-9#
- 51 E.FR.: xx ((silence)) ((on dirait entendre une craie)) #00:26:35-9#
- 52 é: °h #00:26:35-9#
- 53 E.FR.: si/ceux on est à la bibliothèque on change DOUcement le/vos
54 livre merci si vous n'avez pas encore changé vos livres on le
55 change maintenant #00:26:46-5#
- 56 ((E.Fr. évalue un enfant en lecture nivelée pendant que les élèves
57 lisent en silence; cf. carnet de bord)) #00:37:11-2#
- 58 E.FR.: les: enfants (.) je vous demande de ranger de livre doucement
59 et xxx/montrez-moi que vous êtes prêts au tapis #00:37:22-2#
60 ((bruis de chaise)) #00:37:36-8#
- 61 E.FR.: j'aimerais voir qui est prêt: #00:37:37-8#
- 62 ((bruits)) #00:37:59-2#
- 63 E.FR.: a:lors qui est prêt au: tapis #00:38:06-1# #00:38:18-1#
- 64 E.FR.: a:lors xxxxx j'aime comment vous êtes tous doucement x les
65 enfants merci génial j'aimerais vous donner la première bille
66 de la journée ((enfants heureux)) j'aimerais vous montrer
67 qu'en fait vous n'avez pas beaucoup de billes mais il vous
68 reste (-) y'a encore U:ne grosse bille y'a juste quelques
69 petites billes j'espère qu'aujourd'hui on peut mettre
70 beaucoup de billes XXX que bientôt vous xx fête xxxx ((très
71 bas)) (-) vous avez passé un bon week end? ((signe pouce en
72 l'air pour dire que c'était bien; cf. carnet de bord)) un
73 week end de trois jours vous avez peut-être fait des choses
74 spéciales pendant le week end (-) très bien j'aimerais savoir
75 ce que vous avez fait (.) on n'a pas beaucoup de temps
76 main'nant mais peut-être ensemble on pourrait partager ce
77 qu'on a fait pendant le week end °h ah mais main'nant
78 j'aimerais commencer euh la grammaire parce que aujourd'hui
79 on est euh mardi et la prochaine fois qu'on se voit jeudi °h
80 nous allons avoi:r une (.) #00:39:33-1#
- 81 és⁸: dictée #00:39:34-3#
- 82 E.FR.: dictée et cette semaine on étudie quoi? pour cette dictée, on
83 étudie=on étudie quels verbes? et: comment? comment sont-ils
84 les verbes? lily? #00:39:47-5#
- 85 Lily: les verbes du premier groupe à l'imparfait #00:39:51-6#
- 86 E.FR.: très bien les verbes du premier groupe à l'imparfait alba tu
87 peux prendre euh les noms au ta= et aussi l'affiche qui

⁸ = des élèves

- 88 s'appelle chanter à l'imparfait (-) juste avec l'aimant avec
89 l'aimant #00:40:10-2#
- 90 Alba: ah #00:40:11-4#
- 91 E.FR.: voilà merci merci voici le verbe chanter quand c=quand ça
92 s'écrit comme ceci comment est-ce qu'on appelle le verbe? (-)
93 c'es:t le verbe (.) c'est quoi? Comme ((?)) #00:40:30-4#
- 94 é: c'est xx #00:40:30-4#
- 95 E.FR.: c'est quoi? #00:40:31-8#
- 96 é: l'infinitif #00:40:30-4#
- 97 E.FR.: l'infinitif c'est l'infinitif du verbe chanter qui se termine
98 en er ce qui est un verbe du premier groupe donc voici
99 chanter à l'imparfait donc nous avons déjà remarqué que: euh
100 (.) pour faire euh les conjugaisons (.) euh pour les verbes
101 du premier groupe j'ai besoin D'en:lever quelque chose
102 qu'est-ce que j'ai besoin d'enlever? (.) nelson? #00:40:53-9#
- 103 Nelson: le e r #00:40:57-0#
- 104 E.FR.: j'enlève e r et après je mets quoi? #00:41:01-1#
- 105 é: a i #00:41:02-8#
- 106 E.FR.: je mets par exemple si j'aimerais dire ce que moi j'ai fait
107 hier (.) qu'est-ce que j'ajoute à la fin (-) je suis contente
108 de voir toujours les mains d'louis les mains de lily mais
109 j'aimerais entendre des choses de TOut le monde pendant la
110 journée j'espère que je vais voir d'autres mains en l'air (.)
111 ocean qu'est-ce que je mets par exemple pour je? #00:41:23-0#
- 112 Ocean: a i #00:41:25-3#
- 113 E.FR.: je mets #00:41:28-9#
- 114 Ocean: je mets ai #00:41:28-6#
- 115 E.FR.: hein? quelle est la TERminaison pour je? #00:41:33-7#
- 116 é: a i s #00:41:37-1#
- 117 E.FR.: a i s pour je: quand TU chantais il chantait nous xxx et
118 cetera ça c'est les terminaisons alors j'aimerais ré vi ser:
119 euh les verbes à l'imparfait avec vous (.) ((*claquement de*
120 *langue*)) euh donc nous allons chercher euh les ardoises et les
121 feutres et cetera euh mais peut-être avant on peut écouter un
122 nouveau (.) rap de la part de monsieur christian ((*rire de*
123 *christian*)) xxx vous/pour commencer à réviser #00:42:07-5#
- 124 CHR: vous êtes prêts? #00:42:07-5#
- 125 és: oui:: #00:42:10-3#
- 126 CHR: ((*s'aide en frappant dans les mains*)) pour conjuguer tous les
127 verbes c'est pas obligatoire d'être parfait t'as juste besoin
128 de l'imparfait à la fin c'est toujours les=la même tu enlèves
129 le e r, r e ou le i r et puis tu mets les terminaisons les
130 terminai=les terminaisons sont les suivantes a i s , a i s, a
131 i t, i o n s, i e z, a i e n t, c'est pas difficile ce sont
132 toujours la même a i s, a i s, a i t, i o n s, i e z, a: i: e:
133 n: t est-ce que tu veux chanter avec moi? #00:42:50-0#
- 134 Théophile: oui:: #00:42:50-6#

- 135 CHR: chante et tu enlèves le e r et puis tu mets les terminaisons a
 136 i s, a i s, a i t, i o n s, i e z, a i e n t je chantais a
 137 i s à la fin, tu chantais a i a i s à la fin i=il et elle
 138 chantait a i t à la fin, nous chantions i o n s à la fin, vous
 139 chantiez i e z à la fin ils et elles chantaient a i e n t i à
 140 la fin. ((on entend des élèves parler entre eux en anglais;
 141 applaudissements)) ((rires de Christian)) #00:43:31-8#
- 142 E.FR.: parfait
- 143 V.⁹: excellent!
- 144 E.FR.: super: #00:43:32-0#
- 145 CHR: merci #00:43:35-8#
- 146 é: °h #00:43:35-8#
- 147 E.FR.: donc peut-être que euh quand vous écrivez les conjugaisons
 148 peut-être que vous pouvez penser surtout à la partie avec les
 149 euh terminaisons a i s, a i s, a i t, i o n s, i e z comment
 150 c'est la fin? #00:43:48-1#
- 151 CHR: a: i: e n t ((ajoute un rythme avec les pieds))
- 152 E.FR.: oh: c'est génial surtout avec la dernière parce que ça c'est
 153 la terminaison à mon aviss qui est la=la plus difficile
- 154 CHR: voilà ((des enfants continuent de frapper le rythme dans
 155 leurs mains)) mademoiselle garçon je savais pas que tu rapais
 156 c'est bien! ((rires)) #00:43:57-5#
- 157 E.FR.: ah! ça t'étonne! je rappe aussi je fais l'opéra je fais le
 158 rap #00:44:04-3#
- 159 V.: ouais c'est excellent #00:44:05-1#
- 160 E.FR.: je fais tout alors CO:mme ((l'enfant qui tappe dans les mains
 161 s'arrête)) lily a déjà participé elle est prête lily tu seras
 162 la première tu as une brosse un feutre une ardoise après: euh
 163 tu vas autour de la table qui a aussi par ti ci pé? ((parle
 164 lentement, sépare les syllabes)) euh ocean et nelson (-) et:
 165 je crois que quelqu'un d'autre nikki a déjà participé je
 166 crois que dans la journée tout le monde va participer alba
 167 m'a aidée alors alba tu viens ((quelqu'un continue de frapper
 168 le rythme du rap)) (-) euh amy: louis (.) euh:: mara max xx
 169 les autres xx un deux trois alba xxx mara ((les enfants
 170 ferment les portes, brouhaha)) alors bess alya linda mathis
 171 clio jimmy chantal raphaël ford (--) xxx (----) ((un enfant
 172 chuchote en français: xxx rouge à lèvre la classe)) les
 173 enfants si vous avez déjà votre ardoise #00:45:26-7#
- 174 E.FR.: vous allez écrire le verbe regarder à l'im/par/fait écrivez
 175 en haut l'in:finitif à l'imparfait #00:45:47-8# ((les élèves
 176 écrivent))
- 177 E.FR.: edwin rémi angus nettie larry (-) écrire le verbe regarder à
 178 l'imparfait comme j'avais fait ici et je fais Deux colonnes
 179 je fais le singulier à gauche je fais le pluriel à droite (--
 180 -) si vous n'avez pas d'ardoise xx cherchez les maintenant (-

⁹ va= Valérie (moi)

181 --) regarder à l'im/par/fait (---) je fais deux colonnes
 182 ((écrit au tableau)) je tu il elle nous: vous: ils elles
 183 après j'écris les les conjugaisons (---) théophane on y va
 184 #00:47:08-7# #00:47:25-6#

185 E.FR.: on pose xxx les conjugaisons j'enlève e r je garde r, e, g,
 186 a, r, d, après je mets les terminaisons xxx chanter (----)
 187 #00:47:39-3# ((les enfants écrivent sur leur ardoise))
 188 #00:48:07-9# ça c'est bien mais là je vous ai demandé de me
 189 faire dans deux colonnes xx (où est) l'infinifitif #00:48:19-4#

190 é: mon feutre il marche pas #00:48:20-6#

191 E.FR.: essaye tu l'mets dans la poubelle #00:48:24-3# #00:48:31-8#
 192 regardez comment ça se fait au présent #00:48:32-7#
 193 #00:48:36-6# alors nous n'allons pas (.) Effacer nous allons
 194 xxx les conjugaisons (---) ((elle écrit au tableau)) gardez
 195 les regardez comment (.) est-ce que c'est au présent?
 196 #00:48:59-4# #00:49:03-2# je peux pas lire toutes les
 197 terminaisons regarde bien toutes les terminaisons regardez à
 198 l'imparfait la prochaine fois il faut avoir DEU:x colonnes
 199 j'ai dit qu'il faut avoir deux colonnes #00:49:12-8#
 200 #00:49:26-8# vérifiez que vous avez (.) l'INfinifitif vous vous
 201 souvenez que c'est à l'imparfait ce n'est pas au présent
 202 c'est à l'im:parfait #00:49:35-0# ((s'adresse à un enfant))
 203 regarde bien les terminaisons #00:49:41-3# regarde #00:49:49-
 204 3# ((à un enfant qui veut aller aux toilettes)) je crois que
 205 tu peux attendre je crois que tu peux a:ttendre parce que
 206 nous sommes en train de travailler alors même si vous n'avez
 207 pas terminé alya je peux voir ton ardoise même si vous n'avez
 208 pas tout terminé mettez les yeux su::r alya oup mettez les
 209 yeux su::rr chantal mettez les yeux sur linda mettez les yeux
 210 sur côme mettez les yeux sur moi mettez les yeux sur
 211 l'ardoise de alya (.) une question (.) y'a DEUx (.)
 212 conjugaisons qui sont exactement les mêmes (.) quelles sont
 213 les conjugaisons qui sont exa:ctement les mêmes quels sont
 214 les pro:noms personnels (.) qui ont les mêmes (.)
 215 conjugaisons linda #00:50:43-3#

216 é: je et tu #00:50:44-0#

217 E.FR.: je et tu nous avons exactement les mêmes conjugaisons parce
 218 que les terminaisons sont les mêmes a i s, a i s mais y'a
 219 d'AUtres conjugaisons qui sont aussi très similaires (.) y'a
 220 une autre terminaison où y'a UNE seule lettre qui change ça
 221 c'est quelle conjugaison ford #00:51:05-5#

222 E.FR.: c'est avec quel pronom personnel (.) j'aime comment nikki et
 223 lily ont toujours les yeux sur l'ardoise parce que j'ai dit
 224 que mainant c'est l'heure de mettre ses yeux sur l'ardoise ce
 225 n'est plus l'heure d'écrire angus (-) xx conjugaison ford non
 226 c'est U:ne seule lettre qui change (---) tu veux que je
 227 demande à quelqu'un d'autre? merci d'avoir essayé ford je
 228 demande à quelqu'un d'autre bess? #00:51:43-6#

229 Bess: il et elle #00:51:44-3#

230 E.FR.: IL et Elle quelle est la nouvelle lettre à la fin #00:51:48-
 231 3#

232 Bess: t #00:51:48-8#

233 E.FR.: c'est T au lieu de (.) a i s même si elles sont TRès
 234 similaires il y a (.) une autre conjugaison qui est aussi
 235 très similaire (-) ça commence de la même façon mais après à
 236 la fin c'est différent (--) quelle est une autre terminaison
 237 qui est similaire à aux conjugaisons que j'ai déjà
 238 sou:lignées (-) alya? #00:52:12-1#

239 Alya: ils et elles au pluriel? #00:52:15-5#

240 E.FR.: ils et elles au pluriel ici ça commence toujours avec a i
 241 mais après la fin après a i ils et elles au pluriel c'est (-)
 242 #00:52:25-6#

243 és: e n t #00:52:24-9#

244 E.FR.: c'est E N t alors (.) pour m'aider à apprendre les
 245 conjugaisons (.) Moi: euh je pense à cette forme ((montre au
 246 tableau et écrit au tableau)) c'est comme la forme d'une
 247 botte (.) ou une chaussette je sais pas QUand je pense à
 248 cette forme je sais que euh toutes les conjugaisons au
 249 sin:gulier sont similaires mais aussi les conjugaisons euh de
 250 ils et elles au pluriel sont aussi similaire:s (.) mais
 251 pourquoi est-ce que j'ai PAs souligné nous et vous? (--)
 252 elles ne sont pas vraiment comme les autres termin=comme les
 253 autres conjugaisons pourquoi jimmy #00:53:13-0#

254 Jimmy: parce que euh les euh euh les terminants #00:53:22-9#

255 E.FR.: terminaisons? #00:53:24-0#

256 Jimmy: oui euh sont différentes #00:53:26-8#

257 E.FR.: les terminaisons sont différentes mais comment sont-elles
 258 différentes? #00:53:30-4#

259 Jimmy: nous i o n s et vous i e z #00:53:38-0#

260 E.FR.: et alors qu'est-ce qui est différent? (.) des autres
 261 conjugaisons que nous avons sou:lignées (-) j'aimerais voir
 262 les yeux su:r #00:53:46-5#

263 Jimmy: euh

264 E.FR.: cette ardoise #00:53:54-4#

265 Jimmy: c'est juste euh (.) une lettre qui change #00:53:59-6#

266 é: °h #00:54:00-1#

267 E.FR.: uh::m oui (.) c'est fait? louis? une autre chose? #00:54:04-
 268 8#

269 Louis: il n'y a pas a i #00:54:03-4#

270 E.FR.: ah pour tou:tes les conjugaisons que j'ai soulignées, elles
 271 commencent toujours mas terminaisons avec a i (.) après il y
 272 a autre chose mais ici c'est pas par exemple nous regarda
 273 ions c'est nous regardions et vous regardiez au lieu de vous
 274 regarda iez quelque chose comme ça °h donc il faut se
 275 souvenir parce que sur le der:nrière dictée (.) ce que je vais
 276 vous donner aujourd'hui y' avait quelques enfants qui ont
 277 oublié que pour quelques conjugaisons il y a pas de a dans la
 278 terminaison (.) peut-être que si vous pensez à cette botte
 279 cela (.) va (.) vous aider alors Effacez vos ardoises tout le
 280 monde merci alya d'avoir partagé ton ardoise (.) j'aimerais

281 écrire: deux phrases xxxx puis pour réviser pour la dictée
 282 (.) je répète la phrase plusieurs fois laissez assez
 283 d'espace pour euh mettre euh des formes au-dessus des noms
 284 quand je vois que tout le monde a les yeux sur moi: je sais
 285 qu'on peut commencer avec la première phrase je vois que:
 286 alba et alya et béranger tous ils ont les yeux sur moi (-)
 287 #00:55:32-5# #00:55:39-5# a:lors presque tout le monde a les
 288 yeux sur moi maintenant (.) alors une phrase assez (.) simple
 289 (.) <<lent>ma mère chantait des chansons> ma (.) / mère (.) /
 290 chantait (.) / des (.) / chansons (----) ((elle écrit en même
 291 temps au tableau : Ma mère chantais des chansan. j'ai bien
 292 écrit la phrase hein louis? ah non j'ai pas bien écrit?))
 293 #00:56:47-4#

294 é: euh #00:56:49-5#

295 E.FR.: j'ai fait des fautes? (-)

296 é: chansan y'a o ((chuchote)) #00:56:54-2# ((on dirait théophile))

297 E.FR.: vous pouvez m'aider à les corriger #00:56:55-4# wendy qu'est-
 298 ce que j'ai besoin de faire? #00:56:59-6#

299 Wendy: euh sauf que c'est des à la place d'un s euhm chans euh sons
 300 euh un s à la fin #00:57:14-9#

301 E.FR.: très bien j'ai besoin de mettre un s à la fin de chanson
 302 parce que j'ai dit DE:s chansons c'est pas une seule chanson
 303 donc je mets un s à la fin tout à fait je crois qu'il y a:
 304 d'autres choses à corriger (.) collin? une chose? #00:57:25-
 305 1#

306 Collin: à chanson ben: ben y'a pas du: t'as enlevé un a parce que o
 307 c'est un o pour on #00:57:46-1#

308 E.FR.: ah: c'est la=c'est la première a? ou c'est la deuxième
 309 #00:57:46-1#

310 é: deuxième #00:57:46-9#

311 E.FR.: c'est la deuxième parce que je ne dis pas normalement chansan
 312 (.) je dis chanSON (.) faut bien écrire: oui xx donc j'écris
 313 O n s à la fin au lieu de A n s chanssons (.) je crois qu'il
 314 y a UN:e autre faute (.) faut bien regarder la con:jugaison
 315 euh: clio #00:58:11-6#

316 Clio: euh xx accent sur mère il est du mauvais côté #00:58:18-7#

317 E.FR.: non en fait on utilise l'accent grave là mais merci d'avoir
 318 essayé c'est ma mè:re c'est pas si on met dans l'autre sens
 319 c'est plutôt comme Mé::re ce qui est difficile à dire (.)
 320 mère chantais des chansons euh:: qui n'a pas encore participé
 321 edwin #00:58:34-5#

322 Edwin: dans chan tais ce n'est pas un s mais un t ((très lentement))
 323 #00:58:43-8#

324 E.FR.: très bien pourquoi est-ce que c'est un t à la fin? edwin au
 325 lieu d'un s #00:58:47-1#

326 é: parce que ai euh #00:58:58-7#

327 E.FR.: edwin tu as raison il faut mettre un t (.) qui peut
 328 m'expliquer: en utilisant les règles de grammaire que nous
 329 avons apprises pourquoi faut-il mettre un T à la fin de

- 330 chantait au lieu d'un s théophane? #00:59:09-7#
- 331 **Théophane:** parce que parce ce que ma mère c'est il non c'est elle
 332 ((rit)) je veux dire c'est elle et elle c'est avec un t
 333 #00:59:21-8#
- 334 **E.FR.:** très bien elle c'est la troisième personne du singulier c'est
 335 comme elle donc j'ai mis à la:: à la fin A I T maintenant
 336 j'ajoute les formes si vous n'avez pas si vous n'avez pas
 337 encore mis les formes mettez-les maintenant (.) je fais un PETIT
 338 carré pour ma le déterminant un grand carré pour mè:re
 339 chantait? je mets quelle forme? #00:59:48-2#
- 340 **és:** cercle #00:59:48-2#
- 341 **E.FR.:** cercle parce que c'est un (-)
- 342 **é:** un verbe #00:59:51-5#
- 343 **E.FR.:** un verbe des? je mets? (-) quoi
- 344 **é:** un petit #00:59:55-9#
- 345 **E.FR.:** un petit carré parce que c'est un dé:terminant chansons je
 346 mets? (-) #01:00:05-5#
- 347 **Théophane:** euh euh chansons c'est un cercle #01:00:07-9#
- 348 **E.FR.:** non c'est pas un verbe
- 349 **é:** un grand #01:00:10-2#
- 350 **E.FR.:** une chanson c'est une chose nettie #01:00:13-6#
- 351 **Nettie:** un grand carré #01:00:14-7#
- 352 **E.FR.:** un gran:d carré parce que c'est un nom (-) (--) ma mère
 353 chantait les chansons lily? #01:00:33-7#
- 354 **Lily:** je vois une faute #01:00:36-3#
- 355 **E.FR.:** quelle est la faute? #01:00:36-9# quoi?
- 356 **Lily:** mère ça doit être un pronom personnel parce que le verbe
 357 chantait le verbe chantait est conjugué alors je crois que
 358 mè:re est un pronom personnel #01:00:55-7#
- 359 **E.FR.:** en fait ma mère lily ça peut être REM:placé par elle je peux
 360 dire par exemple ma mère chantait des chansons ou je peux
 361 dire si je sais que je parle de maman je peux dire (.) Elle
 362 chantait des chansons mais les mots ma mère ce sont un
 363 déterminant et un nom (.) Elle si j'avais écrit elle ça
 364 serait un pronom personnel mais j'aimerais juste montrer que
 365 ça c'est ça pourrait être remplacé par le pronom
 366 per=personnel elle (.) en fait les enfants dans cette phrase
 367 j'ai pas mis d'adjectif est-ce qu'il y a quelqu'un qui peut
 368 m'aider à ajouter un adjectif peut-être à chansons qu'est-ce
 369 qu'on pourrait ajouter? #01:01:37-6# (-) mara? #01:01:41-2#
- 370 **Mara:** des belles chansons #01:01:39-8#
- 371 **E.FR.:** des be:lles chansons très bien des be:lles (.) chansons
 372 ((écrit au tableau)) à la fin de belle j'ai besoin de mettre
 373 un? #01:01:47-3#
- 374 **és:** s #01:01:48-5#
- 375 **E.FR.:** s parce que c'est des /belles /chansons vérifiez que vous

376 avez bien écrit la phrase (.) ajoutez BELles et je mets un
 377 triangle parce que c'est un adjectif ma mère chantait des
 378 belles chansons de belles chansons (---) alors je crois que
 379 tout le monde a bien écrit effacez ((*fait le geste cf. carnet*
 380 *de bord*)) vos ardoises s'il vous plai:t nous allons écrire
 381 une deuxième phrase (.) mais cette fois ce sera une phrase un
 382 peu plus longue (-) et aussi dans cette phrase (.) il y aura
 383 DEUX verbes que vous pouvez écrire par fai te ment et ce sont
 384 deux verbes que nous avons déjà appris à l'imparfait
 385 #01:02:51-8# je vois que alya est prête parce qu'elle a les
 386 yeux sur moi et me sourit elle est prête pour ce: défi
 387 #01:02:58-0#(----) #01:03:03-0# quel âge avais-tu quand tu
 388 habitais à Pari:s? quel / âge/ avais/ tu/ quand/ tu/
 389 habitais/ à/ Pari:s #01:03:34-4# (---) #01:03:39-6# quel
 390 (.) âge (.) avais (-) tu (.) quand (-) tu (.) habitais (.) à
 391 (.) paris #01:03:57-1# #01:04:33-3# quel (.) âge (.) ((*écrit*
 392 *en même temps au tableau*)) avais (.) tu (-) quand (-) tu
 393 habitais à paris? alors c'est possible que j'ai fait des
 394 fautes sur le tableau j'aimerais bien de avant de me me dire
 395 comment corriger les fautes s'il vous plait dites moi comment
 396 est-ce que je vais écrire le mot avais? quel âge avais tu
 397 quand tu habitais à pari:s avais c'est quel verbe d'abord?
 398 c'est un verbe que nous avons déjà étudié (.) max? #01:05:05-
 399 1#
 400 Max: avoir #01:05:07-4#
 401 E.FR.: c'est le verbe avoir alors je vais écrire comment max?
 402 #01:05:09-2#
 403 Max: a v a i s #01:05:13-1#
 404 E.FR.: comment est-ce que tu savais qu'il faut écrire un s à la fin?
 405 #01:05:17-7#
 406 Max: parce que euh si (;) parce que tu (-) #01:05:28-3#
 407 E.FR.: très bien parce que ça va avec tu donc j'ai mis un s à la fin
 408 quel âge avais-tu quand tu habitais à paris? mais ICi les
 409 enfants j'ai be=j'ai besoin d'ajouter UNE petite chose (.) je
 410 ne sais pas si vous savez ce qu'il faut ajouter tu sais
 411 angus? #01:05:41-3#
 412 Angus: I don't know how to say it #01:05:45-9#
 413 E.FR.: c'est pas grave c'est quoi? #01:05:49-0#
 414 Angus: ((*silence*)) #01:05:49-0#
 415 E.FR. : en anglais #01:05:49-2# tu sais en anglais? #01:05:52-4#
 416 é: in english #01:05:50-8#
 417 é: yeah #01:05:56-6#
 418 E.FR.: tu peux décrire peut-être ce que c'est? je mets par exemple
 419 un triangle je mets un carré je mets quoi je mets un point
 420 ((*on entend théophile en anglais*)) théophile on n'a pas
 421 besoin de traduire angus comprend (-) c'est comme une petite
 422 ligne (.) est-ce que ça veut dire en français? max?
 423 #01:06:15-0#
 424 Max: un tiret #01:06:15-8#

425 E.FR.: un tiret ou un trait d'union xxx comme une petite ligne parce
426 que ça c'est une question et ça s'appelle l'inverzion
427 ((*prononciation de l'enseignante*)) si je mets dans l'autre
428 sens je dis quel âge tu avais mais pour une question des fois
429 je mets à l'envers quel âge Avais-tu quand tu habitais à
430 paris (.) alors comme je demande une question ((*on entend*
431 *théophane qui dit question mark en anglais*)) il y a quelque
432 chose qu'il faut corriger tout de suite (.) malheureusement
433 il y a des enfants qui oublient toujours de bien vérifier la
434 ponctuation quel Âge avais-tu quand tu habitais à paris ((*au*
435 *tableau: Quel âge avais - tu quand tu habitaient à paris.*))
436 ici j'ai fait un point c'est plutôt comme quel âge avais-tu
437 quand tu habitais à paris. ((*tombe la voix*)) hum (.) qu'est-
438 ce que j'ai besoin de mettre à la fin: ? wendy? #01:06:59-3#
439 #01:07:03-1#

440 Wendy: a question mark? #01:07:03-4#

441 E.FR.: oui: mais c'est quoi en français? rémi? #01:07:05-1#

442 Rémi: point d'interrogation #01:07:08-1#

443 E.FR.: un point d'interrogation: ((*écrit au tableau*)) quel âge
444 avais-tu quand tu habitais à paris? alors mainant je crois
445 qu'il y a deux autres choses à corriger (.) quelle est une
446 chose à corriger? ((*théophane parle de tout autre chose, on*
447 *l'entend compter*)) alors euh: des fois oui quand on lit on
448 voit ce nom quelle avec deux l et un e mais ça en fait c'est
449 pour un=un nom euh féminin donc par ex=par exemple si je vous
450 ai demandé euh quelle question: est-ce que vous avez demandé
451 à: cette personne par exemple mais quel c'est pour un nom
452 masculin et Âge (.) c'est masculin donc en fait ça c'est
453 correct mais merci bess d'avoir essayé mais y'a une autre
454 chose à corriger béranger #01:08:00-8#

455 Béranger: euh à paris il y a une majuscule puisque c'est une ville
456 #01:08:04-3#

457 E.FR.: c'est une ville paris donc je commence avec une lettre
458 majuscule comment ce qu'on appelle ce nom? quand on parle de
459 la grammaire c'est comment louis? #01:08:13-8#

460 Louis: un nom propre #01:08:17-1#

461 E.FR.: un nom propre très bien ça commence avec une lettre
462 majuscule parce que c'est une ville alors quel âge avais-tu
463 quand tu habitais à paris? alors je crois que là j'ai bien
464 écouté le son habitais ((*prononcé habitè*)) je trouve que j'ai
465 bien écrit là cette terminaison hein? ah non? j'ai pas bien
466 écrit? oh je suis pas très forte en grammaire faut que vous
467 m'aidiez les enfants qu'est-ce que j'ai besoin de faire clio?
468 #01:08:42-1#

469 Clio: euh parce que habitaient c'est comme xxxx comme personne
470 #01:08:49-7#

471 E.FR.: ah d'accord donc au lieu de a i e n t clio #01:08:54-9#

472 Clio: a i s #01:08:53-1#

473 E.FR.: a i s les enfants j'ai besoin de vous dire que la dernière
474 fois sur la dernière dictée les enfants y'a des=y'avait des
475 enfants pas tout le monde mais y'avait des enfants qui ont

476 (.) parfaitement écrit toutes les conjugaisons mais quand
 477 vous avez écrit les phra:ses vous n'avez pas réfléchi aux
 478 conjugaisons que vous avez déjà étudiées. donc si je dis par
 479 exemple habitais (.) c'est possible que ça pourrait être a i
 480 s ou a i t ou a i e n t donc il faut réfléchir au à pronom
 481 personnel vous savez et les conjugaisons les terminaisons qui
 482 vont avec alors quel âge avais-tu quand tu habitais à paris
 483 vérifiez que vous avez bien mis euh les formes aussi
 484 #01:09:41-0# quand je vois que vous avez bien écrit la phrase
 485 avec les formes eu:h vous allez me montrer: (.) et après vous
 486 pouvez ranger ((écrit)) alors je vois #01:09:51-7# que louis
 487 a bien((vérifie auprès des élèves)) xx la phra:se louis tu
 488 effaces et tu ranges après tu retournes(-) alors Âge est une
 489 chose donc âge est un nom (.) ça c'est pas très important
 490 mais si vous voulez savoir ça c'est un nom (.) euh oca:an:
 491 (.) regarde bien la fin nelson (.) regardez bien les lettres
 492 majuscules (.) regar=regardez bien comment j'ai écrit le mot
 493 habitais on n'entend pas le h mais quand on écrit le verbe
 494 (.) ça commence avec un h alors nikki (.) regardez comment
 495 j'écris (.) le début de la phrase max xxxxxx merci linda:
 496 merci bess merci x merci béranger merci lily quand ce n'est
 497 pas un ajectif (.) c'est un mot que nous n'avons pas encore
 498 appris si vous ne savez pas ce que c'est vous n'avez pas
 499 besoin de mettre une forme (.) merci chantal regardez bien
 500 comment on écrit la phrase max vérifie ta propre phrase (.)
 501 vérifie ta phrase rémi (.) merci neveah merci raphaël merci
 502 angus (-) merci mathis vérifie euh l'usage de la majuscule (-
 503 --) relis ta phrase relis ta phrase merci côme merci xx relis
 504 ta phrase xx (.) merci max: merci xx la prochaine fois tu
 505 essaies de écrire plus grand alors si vous n'avez pas encore
 506 rangé erci allez rangez parce que c'est l'heure de comencer
 507 la prochaine activité. ((10h cf. carnet de bord)) #01:12:30#

1.3.4 Annexe 16 : cours du 19/06/2014 (extrait), E.fr.ang.

((812_0216)) film P1240263 le 19/6/2014 ((52 secondes))

1 E.fr.ang.: Angus, criss cross applesauce #00:04:02-3# ((tout le
2 reste en français)) jeu des monstres qu'est-ce qu'ils parlent
3 bien!

4 E.fr.ang.: on croirait qu'ils sont français #00:08:16-5#

5 E.fr.ang.: criss cross jogasauce #00:13:44-9#

6 ((lee parle en anglais-l'enseignante répond en français))

7 E.fr.ang.: Mais oui! la petite carte que vous avez déjà faite
8 #00:13:47-2# et bien sûr la liste #00:14:02-2#

9 E.fr.ang.: donnez-moi un thumb up si vous voulez que je le fasse, ok
10 je le fais #00:14:14-2#

11 E.fr.ang.: oh my goodness anna-li #00:50:10-7#

12 E.fr.ang.: ((porte sa fleur)) ok on compte de ((au lieu de jusqu'à))
13 10, tout le monde m'a #00:50:18-6# rendu ses cartes #00:51:05-2#

14 E.fr.ang.: Oh my god! c'est horrible les chaises #00:52:44-6# sheryl
15 a trouvé [...] je ne vais plus avoir de patience avec ça, you know
16 what? seriously, is the end again you re talking when I talk [...]
17 its why upset I am ((en anglais)) zenia a trouvé un crayon par
18 terre [...] #00:53:03-6#

19 E.fr.ang.:on va mettre en place quelques règles #00:53:48-7#

20 E.fr.ang.:attention il s'agit dune communauté et pas une ville
21 #00:54:08-8#

22 E.fr.ang.: l'autre chose dont je veux parler and I'm going to you
23 have one more I'm not to let me finish my sentences before you
24 talk, so from this point forwhile and I get you [...] if you talk
25 while I'm talking, you immediatly lose [...] choice time, you should
26 do it again [...] is that fair? its fair? and if you should talk
27 while one of your classmaid is talking you also lose (stending)
28 your choicetime, is that clear? let all respect eachother,
29 respectons-nous tous les uns les autres #00:55:11-5#

30 E.fr.ang.: vous savez vous contrôler, j'ai encore vu criss cross
31 jogasauce, j'ai encore lu un article dans un journal, qui disait
32 que la capacité de se contrôler et se dire non je ne vais pas
33 parler pendant que ma maîtresse parle, je vais écouter, parce que
34 c'est la bonne chose à faire, non je ne vais pas parler pendant
35 que mon camarade répond à une question parce que c'est la bonne
36 chose à faire, je vais écouter, je vais apprendre quelque chose.
37 La capacité de se rappeler pourquoi on doit se contrôler, et du
38 coup se contrôler, c'est une des choses les plus importantes dans
39 la vie pour réussir et être heureux. On ne peut pas réussir à tous
40 les coups à se contrôler. On apprend tous les jours de plus en en
41 plus. Mais quand liam et mara me parlaient pendant que je parlais,
42 soit ils s'en fichaient complètement, soit ils n'arrivaient pas du
43 tout à se contrôler, moi je sais qu'ils peuvent se contrôler
44 #00:56:12-2#

2 Francfort

2.1 Entretiens

2.1.1 Annexe 17 : créatrice du projet

((Entretien avec la créatrice du premier site de Francfort (Lisa Boscolo-Schmidt)¹⁰ dans un bureau de l'université Goethe de Francfort ; le 09/05/2017 ; enregistrement N°812_0262-63 ; durée : 1 heure 5 minutes et 50 secondes ; I = Interviewer, CF = Créatrice site Francfort))

((Discussion informelle, je me présente #00:00:03-7#))

- 1 I: So also dann können sie=so erstmal vielleicht #00:00:06-3#
- 2 CF: ja #00:00:06-3#
- 3 I: können sie sich so bitte vorstellen und #00:00:09-2#
- 4 CF: also mein name ist lisa boscolo-schmidt und euh ich lebe hier
 5 also ich bin italienerin und lebe ich in fran=ich lebe in
 6 frankfurt seit euh °h euh neun-und-zwanzig jahren jetzt schon
 7 °h euh früher habe ich zwei jahren in heidelberg gelebt und
 8 dort hab ich euh germanistik studiert. °h euh bin danach bin
 9 ich hier nach euh frankfurt also euh und euh ich hab (.) ich
 10 hab ein'n deutschen eine deutsche person also euh geheiratet °h
 11 euh und wir haben drei kinder (.) °h und euh die idee eine ja
 12 zweisprachige schule kam für mich praktisch automatisch weil
 13 euh meine euh kinder damals hatte ich zwei als wir mit diesen
 14 gedanken angefangen haben zu spielen °h immer so in einer
 15 zweisprachige umgebung euh euh aufgewachsen und für mich war
 16 sehr wichtig dass euh °h euh die kinder auch nicht nur durch
 17 euh die familie euh °h die beiden sprache vermittelt bekommen
 18 aber euh eine sprache muss auch nicht nur in der familie
 19 gepflegt werden #00:01:17-0# aber auch in der schule. °h weil
 20 euh eine sache ist sozusagen die allgemeine sprache und euh
 21 eine ganz andere sache ist die sogenannte bildungssprache °h
 22 euh und euh ich wollte nicht dass meine kinder irgendwann euh
 23 °h euh in einem alter kamen wo eine gewisse sozusagen
 24 sprachedefizit entstehen könnte wie eine art von
 25 halbanalphabethismus. °h euh und euh ich hatte damals
 26 unheimlich in meinem umkreis also ich war relativ also euh jung
 27 ja °h und dann hatte ich festgestellt dass in meinem umkreis
 28 bekanntschafkreis es gab unheimlich viele euh familien genau
 29 wie ich also italienerin mit einem deutschen verheiratet fast

¹⁰ Anonymisé ; j'ai transcrit fidèlement les propos

30 alle akademiker °h euh die hier irgendwie was besonders für die
 31 kinder anmitteln wollte=anbieten wollten euh und euh wir haben
 32 sozusagen eine °h das ging zunächst als bilinguale
 33 krabbelgruppe das hab ich drei jahre lang gemacht und dadurch
 34 kamen auch noch andere interessanten und dann °h mit eine
 35 mutter die auch in diese krabbelstube war (.) ((*claquement de*
 36 *langue*)) °h haben wir sozusagen zum spaß euh °h gesagt
 37 eigentlich könnten wir so ein modell weiterentwickeln und
 38 zufälligerweise hatte ich in der gleichen jahren °h euh in eine
 39 zeitung gelesen über ein experimentelles projekt zweisprachig
 40 deutschitalienisch hier in deutschland. und das war eine
 41 grundschule in wolfsburg. eigentlich diese grundschule in
 42 wolfsburg=wolfsburg gilt schon als ur °h sozusagen modell für
 43 dieses für diese projekte. °h euh und dann haben wir ges=haben
 44 wir gedacht also dieses euh diese schule zu euh beSUCHen das
 45 haben wir auch gemacht und dann hatten wir erfahren dass auch
 46 in berlin °h euh #00:03:07-2# eine euh sozusagen projekt
 47 entstanden euh war das haben wir auch besucht und dann haben
 48 wir gedacht eigentlich sollte man das beste von beiden projekte
 49 haben °h euh und in diesen unsere versuch also wir hatten wir
 50 mussten eigentlich auch nachweisen dass in frankfurt eine
 51 großen interesse für dieses projekt gab °h und daher müssen wir
 52 euh praktisch unsere bekantschaft(.) kreis auch erweitern und
 53 uns auch als initiaTive °h euh bekannt euh machen °h und eine
 54 große hilfe war die zusammenarbeit euh mit dem italienische
 55 konsulat wir hatten eine dritte DAme dann kennenlernt die sich
 56 in schulewesen sehr gut auskannte °h und euh das war klar dass
 57 so ein projekt °h musste von euh auch institutionen also wir
 58 wollten keine priva:te schule euh gründen wir wollten irgendwie
 59 so ein projekt °h die von den öffentliche schule getragen wurde
 60 und für so ein projekt war ganz klar vom anfang an #00:04:13-7#
 61 dass die italienische sei:te °h das heißt die italienische
 62 ((*claquement de langue*)) euh diplomatische vertretung uns
 63 unterstützen müssen in frankfurt da das italienische konsulat
 64 °h und euh die italienischen behörde das heißt wiesbaden
 65 kultusministerium °h uns euh wir hatten glück weil genau diese
 66 dritte person sehr gute kontakte hatte °h zu diesen zwei TÜren
 67 °h euh und euh dann kam auch eine wissentschaftliche betreuerin
 68 das war die professor haller °h euh die uns auch euh geholfen
 69 hat so eine theoretisches also ein ein ein ein ein moDEll zu
 70 entwickeln °h und als wir das modell entwickelt hatten °h als
 71 wir auch unsere sozusagen euh e=italo-deutsch interessenten
 72 hatten die euh wirklich ihre kinder zu diesen euh grundschule
 73 schicken wollten zu dieser klasse °h mussten wir danach euh °h
 74 euh uns vorstellen #00:05:15-7# °h euh um die passende schule
 75 zu finden also wir hatten probleme weil viele italiener so hier
 76 in frankfurt leben also ich glaube dass momentan wir sind die
 77 größte die größte °h euh ausländische euh (.) euh auch damals
 78 waren wir die größte euh ausländische euh gruppe °h euh
 79 westeuropäer. °h also zunächst kamen die türken und dann waren
 80 WIr die italiener °h euh klar das waren viele immigration der
 81 fünfziger sechziger jahre und das ist so dass als wir uns
 82 vorgestellt haben also italienische mission oder euh
 83 italienische vereine °h euh das war immer ne euh sehr euh große
 84 missverständnis. viele dachten dass wir letztendlich diese (.)
 85 italienische schule die hier in der sechziger siebziger jahren
 86 euh ziemlich verbreitet waren und die waren l=letzendlich

87 klassen wo nur alles auf italienisch unterrichtet wurde °h die
 88 waren die immigrationsklasse und die waren ein art von ghetto.
 89 °h euh und die wurden abgeschafft °h und wir kamen mit eine
 90 neues modell aber es gab viele von diese immigrations
 91 klassische migrationsvertreter die sagten nein wir wollen nicht
 92 unsere kind dahin schicken weil wir selbst für uns war °h
 93 eigentlich ein großes problem wir haben (.) w=weder italienisch
 94 noch deutsch am ende gelernt also das war schon auch ein
 95 bisschen euh die situation #00:06:41-5# °h euh na gut dann euh
 96 haben uns in verschiedene das heißt wir mussten an eine (.)
 97 eine euh eine grundschule finden die auch in einen gewissen
 98 also zentral stadtviertel also euh eine zentral stadtviertel
 99 sein sollte °h keine stadtviertel <<riant>wo:> irgendwie sagen
 100 wir so euh °h euh brennproblematischen mit integration gab also
 101 so ein modell sagen wir so in höchst oder in gallus wäre zum
 102 tod verurteilt worden aufgrund auch der klientele und sag auch
 103 warum °h weil das projekt hatte vorgesehen dass die hälfte der
 104 kinder deutschsprachige kinder sein MUsstn °h und die andere
 105 hälfte mussten italienische oder zweisprachige kinder. °h und
 106 die idee war dass jeder lernt voneinander und das konzept war
 107 auch so dass zwEI lehrer also eine italienische kollegin und
 108 eine deutsche kollegin ständig in kopräsenz unterrichtet haben
 109 #00:07:46-8# °h was für (X) (XX) vor zwanzig jahren
 110 einundzwanzig jahre eine hier in deutschland in frankfurt eine
 111 extreme revolutionäres projekt war °h weil die hatten auch
 112 feste öffnungszeiten vorgesehen in der grundschule von acht uhr
 113 bis zwei uhr Plus mittagessen °h also das war abSUrd. während
 114 die normale regelgrundschule acht uhr dreißig zwölf elf uhr
 115 kein mittagessen also die sagten euh also das das das GEht
 116 nicht das heißt wir mussten dieses projekt verkaufen wir
 117 mussten dieses projekt so verkaufen °h dass genau (.) italien
 118 und hessen eine (.) damals eine ein abkommen °h euh
 119 unterschrieben haben und durch diese abkommen euh beiden also
 120 hessen und italien sich verschli=verpflichtet haben jedes jahr
 121 solange diese °h euh bilinguale zweig existiert °h eine
 122 italienische lehrer beziehungsweise eine deutsche lehrer zu
 123 verfügung zustellen °h euh und euh dann haben wir die schule
 124 gefunden #00:08:59-9# genau welche schule also viele schule
 125 waren spektisch waren skeptisch weil auch innerhalb der schule
 126 war schwierig euh die kollegen die deutsche kollegen °h euh zu
 127 gewinnen sich au:ch euh von einen fremde also italienische
 128 komponent beeinflussen zu lassen °h und weil letztendlich euh
 129 euh ja man hat das war ein pionnier arbeit also die deutsche
 130 kollegen mussten nicht streng ihr curriculum und ihr a b c
 131 folgen aber °h man musste auch selbst mit den andere kollegin
 132 oder mit frau haller °h ein neues curriculum das nicht
 133 existIert irgendwie auf den beinen zu bringen °h euh und de das
 134 hat auch unheimlich viel euh MU:t und energie von alle verlangt
 135 °h so und am ende kamen wir wir hatten glück in eine
 136 grundschule in sachsenhausen die **Z-Schule** (.) °h und das war
 137 für u=uns eine glückssituation weil der stadtviertel war
 138 relativ zentra:l °h einfach zu erreichen mit euh sbahn und
 139 ubahn und straßenbahn °h von den anderen stadtviertel in zehn
 140 minuten auch mit dem (.) fffünfzehnminuten mit den euh mit dem
 141 auto °h aber sovieler auswahl hatten wir auch nicht. (.) weil
 142 die war die einzige grundschule die uns eigentlich wollte °h
 143 ich erzähle ihnen #00:10:34-6#

144 I: hm #00:10:34-6#

145 CF: auch warum die grundschule uns wollte. #00:10:37-1#

146 I: pardon °h euh die Z-Schule war das die erste? #00:10:40-2#

147 CF: NEin nein nein nein #00:10:41-6#

148 I: aber sie sprechen von der Z-[Schule] #00:10:43-3#

149 CF: [entschuldigung] #00:10:43-6#

150 I: sie haben gesagt #00:10:44-5#

151 CF: ja #00:10:44-5#

152 I: Z-Schule #00:10:45-5#

153 CF: E-[schule] #00:10:45-5#

154 I: [es ist E-Schule] #00:10:45-9#

155 CF: die E-Schule #00:10:46-4#

156 I: ok [dann] #00:10:46-9#

157 CF: [entschuldigung] die E-Schule #00:10:47-8#

158 I: ich hab gedacht etwas #00:10:48-7#

159 CF: nee nee die E-Schule es war die E-Schule wir WÄren hier in der

160 Z-Schule und wir hatten weil hier gabs so eine waren die

161 griechische klasse. °h euh wir wir hatten auch gesagt wäre toll

162 da ich schon was Bilingual oder richtung bilingual dann könnte

163 man so eine art von ZENtrum machen ja °h euh weil in

164 sachsenhausen parallel hat sich die zweisprachige deutsch-

165 französische zweig etabliert wir haben angefangen parallel dem

166 gleichen jahr wir waren auch in kontakt °h mit den DAMen die

167 damals diese n=initiative hatten °h euh (.) aber die E-Schule

168 nee die die Z-Schule wollt uns nicht die sagten die haben schon

169 die griechen die wollten keine andere (-) sagen wir so (.) euh

170 fremdekomponent hm °h euh und die E-Schule warum haben die uns

171 gewollt. weil letztendlich die anzahl der schüler #00:11:51-6#

172 sinkt. °h die hatten mit grossen mühe zwei erste klasse (.) °h

173 und wenn die tendenz so ging (.) die kollegen mussten versetzt

174 werden °h das heißt die E-Schule war die rettung für uns aber

175 wir WÄren auch die rettung für die E-Schule. so das haben wir

176 nachhinein erfahren °h aber das uns war für uns egal wir hatten

177 die schule. ok °h so das projekt dann haben wir uns als

178 eingetragene verein gegründet also euh (.) euh deutsch-

179 italienische euh euh zweisprachige deutsch-italienische schule

180 vereine verein und freunde eine deutsch-italienische schule in

181 frankfurt am main °h und bilis die abkürzung weil das war schon

182 ein etwas perversen #00:12:38-1# NAMen °h euh war der name die

183 letztendlich die andere deutschen kollegen und sch=und schüler

184 und kinder die haben von den zwei=über den deutsch-

185 italienischen zweig die haben uns als die bilis #00:12:53-5#

186 bilinguale (spazweig) die haben gesagt bilis und von dort dann

187 °h haben die hat sich sozusagen die bilis abkürzung euh in alle

188 münde verbreitet. °h so wir hatten eine erste klasse das war

189 die pionnierklasse (.) euh mit dem verein hatten wir auch viele

190 sponsoren gefunden um in der °h letzt etage fast unter dach ein

191 raum zu renovieren °h euh um zu umgestalten euh so dass das als

192 mensa verwendet wurde wir hatten die euh waschmaschine

193 spülmaschine alles teller °h euh tische und servietten alles
194 was für die mensa und wir hatten auch ein kraft die von dem
195 verein bezahlt wurde °h euh die immer so diese euh also ab elf
196 uhr euh sie war schon dort um zwölf zwölf uhr dreißig für alles
197 zu vorbereiten und letztendlich hat den kinder °h euh das
198 mittagessen was wir extern dann euh bestellt haben #00:13:52-7#
199 sie hat das aufgewärmt und °h euh war die betreuerin der der
200 de=de=der mess=der der der kantine diese mensa das war nur für
201 uns. °h euh ja euh kritische punkte waren damal dass euh wir
202 hatten ein idee: ein konzEpt eine entstanden von einer
203 privatinitiative und wir mussten diese wunderschönes baby °h
204 den öffentlich hand übergeben und in dem moment wo dieses euh
205 idee in der öffentliche hand kommt °h dann hat sozusagen der
206 verein das war der verein hat immer eine unheimliche große
207 beeinflussung bis zu einer gewisse zeit °h #00:14:35-4# aber
208 dann musste sich auch immer ein bisschen zurückziehen °h weil
209 letztendlich das letzte wort war immer von der öffentliche hand
210 und wer eigentlich war die öffentliche hand das land hessen °h
211 also wie waren praktisch fast GAST in eine öffentliche schule
212 #00:14:52-4# das war ein fremdkörper °h die sich in eine
213 öffentliche schule euh °h geduldet sich auch zum teil anpassen
214 musste °h und das war nicht so immer einfach. in der
215 grundschule ging euh es gab immer große probleme von
216 italienische seite weil (.) die lehrerversorgung immer
217 problematisch gewesen sind. °h euh die kollegin kam spät °h
218 oder die kollegin euh war euh nicht bereit mit der deutschen
219 kollegin zusammenarbeiten °h oder die deutsche kollegin wollte
220 die kollegin nicht °h euh dann musste euh euh das konsulat
221 einspringen und lehrkräfte auf lokale ebene finden °h euh ja
222 also nicht immer war rosig °h die idee das konzept auf papier
223 war gut °h euh also ich hatte zwei kinder also mein älteste
224 kind war in der pionnierklasse die auch richtig beobachtet
225 wurde °h euh und das war eine besondere klasse °h euh das war
226 eine besondere klasse weil euh von seite der eltern so eine
227 riesige engagement und begeisterung. °h und euh dieser erfolg
228 ist nicht nur durch also das ganze konstellation war da das war
229 die begeisterung der erste stunde das heißt die begeisterung zu
230 zeigen dass so ein projekt °h wirklich funktionieren kann
231 #00:16:26-5# das war die begeisterung diese tandem diese zwei
232 lehrerinnen euh die frau herr und die frau carLotti °h euh die
233 sich vier jahre lang also wirklich wie schwester gewachsen sind
234 die haben wirklich alles gemacht um °h das richtig zu zeigen es
235 KAnn passieren °h euh (-) es also viele sagen es war eine
236 einmalige (.) stern (-) °h die zweite klasse hat schon probleme
237 mit lehrer die nicht aus italien kamen die kamen später °h aber
238 dann ging die dritte klasse wo mein zweiter sohn war es war
239 eine katastrophe °h da war praktisch euh das projekt war die
240 erste klasse wo das projekt eigentlich nicht als erfolgreich
241 bezeichnet wurde °h und die situation war so kritisch weil
242 danach kommen die probleme was machen die kinder nach vier
243 jahren? wo gehen die hin °h und das problem war jetzt müssen
244 wir eine weite führende SCHUle (.) finden °h euh (--) hm
245 realschule? gymnasium? gymnasium °h ja aber wie (-) fächer
246 epochal du kannst nicht alles so parallel wie in der
247 grundschule das geht nicht du musst eine entscheidung treffen
248 °h ok gut mathematik epochal sie waren wahrscheinlich in der D-
249 gymnasium. waren sie dort? oder haben sie mit frau poverti

250 gesprochen °h also diese wunderschöne kom=also das wunderschöne
 251 modell der grundschule der **E-schule** °h musste angepasst werden
 252 im gymnasium. °h und letztendlich euh es gab zwei gymnasien die
 253 euh ein bisschen uns gern gehabt hätten das eine war ein
 254 altsprachliches gymnasium. °h des **D-gy=euh** das **G-gymnasium** in
 255 frankfurt °h die haben auch ganz klar gesagt dass so ein modell
 256 (-) ging mit große schwierigkeit in euh euh auf gymnasial ebene
 257 °h euh die hatten nur ein etwas restriktives modell angeboten
 258 also die haben gesagt wie können eine sprache italienisch
 259 anbieten wir können eventuell #00:18:45-5# eine
 260 humanwissenschaftliche sprache °h euh (.) geschichte vielleicht
 261 oder kunst anbieten °h euh aber mehr sie sagten es kann nicht
 262 gehen °h das **D-gymnasium** war ganz begeistert und die haben uns
 263 alles versichert es gibt alles mögliche das machen die °h und
 264 deswegen ist das projekt am **D-Gymnasium** also d=die schule
 265 musste auch sich ein bisschen euh neu profilieren °h euh aber
 266 da hatten die von anfang an probleme gehabt. weil euh solche
 267 prod=projekte sind auch mit personen verbunden °h der rektor
 268 der uns wollte nach einem jahr ist er in die rente gegangen und
 269 derjenige die danach kam hat nur (-) euh gegen wind gemacht und
 270 die haben großes probleme die hatten probleme danach auch mit
 271 der °h verlängerung diese zweisprachige abkommen weil es ist so
 272 dass auf gymnasium muss man nicht nur ein grundschullehrer man
 273 muss ein lehrer für physik mathematik man muss ein lehrer für
 274 humanwissenschaftlich man muss ein lehrer °h und da ist
 275 schwierig. #00:19:54-3# und die sind auch kostensache °h und
 276 wenn italien euh irgendwie eine deutsche schule mir sechs
 277 lehrer (.) °h versorgen muss und italien sagen wir so
 278 wirtschaftlich gesehen geht ihr auch nicht so gut. °h da war
 279 ein bisschen problematisch aber wahrscheinlich wenn sie mit
 280 frau ricci darüber sprechen °h also sie kann ihnen besser
 281 informationen über der stand der sache ich glaube dass euh von
 282 ein oder zwei jahren °h haben so eine art von abkommen eine
 283 lösung eine alternative gefunden mit dem hessischen schul=euh
 284 nministerium °h und auch dort letztendlich sind nur zwei fächer
 285 die auf italienisch angeboten werden oder drei #00:20:38-0# °h
 286 euh naja aber zurück zu der schule das war auch so dass euh wir
 287 hatten nach dem vierte klasse also langplanning gesehen so ein
 288 projekt hat sinn °h wenn fortgesetzt wird das heißt nach vier
 289 jahren grundschule es geht in eine weiterführende schule. so °h
 290 aber du kannst nicht die kinder eine klasse weil es gab nur
 291 eine klasse in der grundschule also zwischen achtzehn und
 292 zweiundzwanzig kinder °h nicht alle kinder (.) sind für ein
 293 gymnasium geeignet. die deutsche kinder auch haben die gesagt
 294 es ist zu viel für uns das war nett und schön °h viele deutsche
 295 eltern gesagt wir haben das gewählt weil wir hatten feste
 296 öffnungszeiten von acht uhr bis zwei uhr wohin sonst NIRgens in
 297 Frankfurt. °h das waren und euh und die sagten auch auf
 298 gymnasialebene wir wollen das nicht °h und einige der eltern
 299 die bei der bilinguale zweig geblieben sind deutsch eltern (.)
 300 nach dem ersten zweiten jahr im gymnasium hat sich festgestellt
 301 die kinder schaffen das nicht man musste auch englisch eine
 302 dritte sprache latein °h es war zu viel. °h und dann hat die
 303 schule das gymnasium angeboten eine sagen wir so klasse wo du
 304 italienisch als erste fremdsprache machen könnte so das heißt
 305 °h aus diese **E-Schule** °h dann auf gymnasialebene sind die
 306 klassen also die kinder auseinandergangen weil Nicht alle

307 diese bilinguales projekt °h euh mittragen also von also von
 308 der lernfähigkeit oder von der interesse auch so °h und das hat
 309 vielleicht sowohl frau professor haller oder als wir der erste
 310 stunde unterschätzt. (.) °h euh (-) das heißt wir mussten zwar
 311 gymnasium finden und wir hatten schon a:ber wir müssen auch
 312 dafür sorgen dass °h kinder nicht nur aus der euh **E-Schule** zu
 313 diese bilinguale klasse auf gymnasium kommen und da kam wir
 314 müssen dieses projekt erwarten erweitern weil tatsächlich vor
 315 einig=für einige jahren °h wir hatten unheimliche wir also die
 316 schule hat unheimlich viele nachfragen °h also viele deutsch-
 317 italienische familie viele italienische familien aber viele
 318 deutsche familie die sagten warum nicht? machen wir das. °h und
 319 zwanzig kinder ist das ist euh euh wi=zwanzig kinder das heißt
 320 zehn kinder oder zwölf kinder hat man problem ohne problem weil
 321 also die deutsche kinder mussten aus der stadtviertel kommen °h
 322 die deutsch-italiener also die zwei sprachige und die italiener
 323 dürfen #00:23:31-7#

324 **I:** hm #00:23:31-7#

325 **CF:** von aus den ganzen stadtgebiet auch von taunus kamen die von °h
 326 hanau kamen die v=aus offenbach kamen die ja °h auch von neu
 327 isenburg die dürfen aber die deutschsprachig dürfen NUR aus dem
 328 stadtviertel so. °h das heißt wir müssen eine neue schule. ok
 329 und dann kam das anbot der (.) **Z-Schule**. ist danach nach
 330 glaube ich vier fünf jahren nach vier jahren ist die **Z-Schule**
 331 im fünfte jahr °h hatten wir zwei schule also euh die euh die
 332 **Z=euh die: E-Schule** und die **Z-Schule**. nur (-) es war ein teures
 333 projekt für italien italien hat gesagt ja aber (.) sie konnte
 334 NIcht (.) jedes jahr ein zusätzliche italienische lehrer
 335 schicken °h (.) das heißt wir mussten kompromiss finden °h und
 336 in der **E=in der Z-Schule** wo sie waren sie haben NIcht das
 337 projekt eins zu eins ((*tappe sur la table sur les mots*)) **E-**
 338 **Schule** °h sondern eins zu zweit ((*accompagne ses propos par un*
 339 *coup sur la table*)). °h und dadurch ist die intensiTÄT für die
 340 kinder WEsentlich reduZIert. °h und was passiert? das danach
 341 die motivaTION diese zweisprachigkeit auf gymnasialebene
 342 weiterzubehalten wird auch weniger. (-) °h euh mittlerweile es
 343 ist so (.) dass #00:25:07-3# euh italien hat unheimlich viel
 344 euh stelle geschnitten °h und um alles zu retten euh vor drei
 345 jahren glaube ich euh jetzt vielleicht wissen die das auch die
 346 (-) **E-Schule** hat das modell eins mit zwei °h das heißt die
 347 zugewiesenen lehrer für die **E-Schule** sind jetzt in eine
 348 drrritte ((*r italien*)) grundschule auch in euh sachsenhausen °h
 349 euh ja ob das eine positive entwicklung des modells weiß ich
 350 nicht aber euh ich hab auch mittlerweile also ich bin nicht
 351 mehr also ich bin mitglied in bilis aber °h aber bin ich nicht
 352 mehr euh aktiv seit vielen jahren °h ich hab immer wieder
 353 kontakten euh aber sicherlich die idee dass die gründerinnen am
 354 anfang hatten °h hat sich geändert. °h euh und ich hab auch
 355 selber etwas gele:rnt also die zweisprachigkeit ist sozusagen
 356 ein trau:m in der realität existiert nicht. °h euh und wie
 357 schon gesagt man muss immer so einen unterschied zwischen was
 358 eine euh ja allgemeinen euh sprachkenntnis ist das alltägliche
 359 und das auch die °h euh ja die bildungssprache ist °h euh und
 360 ich glaube dass euh es gibt auch kinder die sogenannte zwei (.)
 361 zweisprachige kinder °h euh also man sagt je früher du eine
 362 fremdsprache lernst desto besser. °h aber nicht alle kinder

- 363 lernen auf der gleiche weise und nicht für auch die
 364 zweisprachige kinder diese zweisprachige kinder als positives
 365 miterlebt wird. #00:26:52-3# °h für einige ist ein große stress
 366 euh und das mit ZWang zu verkaufen °h euh entspricht nicht die
 367 realität und die wahrheit. °h euh also das habe ich auch
 368 <<riant>selbst für> meine kinder euh erlebt. °h euh es gibt
 369 gewisse begabung euh und man kann die fördern und man kann
 370 auch mit solchen begabung spielen neue wege finden °h es gibt
 371 auch andere situationen wo euh wirklich diese zweisprachigkeit
 372 eine überforderung ist. °h und statt eine positive euh euh
 373 entwicklung der kognitive fähigkeit des Kindes zu fördern °h
 374 euh man erreicht genau das Gegenteil. (--) <<chuchotant>was
 375 möchten sie noch wissen?> #00:27:41-3#
- 376 I: euh #00:27:41-3#
- 377 CF: ich weiß nicht jetzt [fragen sie] #00:27:42-3#
- 378 I: nee das ist super °h euh ich hätte gern ge=warum euh die Z-
 379 Schule plötzlich sagt ja und euh nach fünf jahren #00:27:51-4#
- 380 CF: °h #00:27:51-4#
- 381 I: obwohl sie am anfang nein gesagt #00:27:52-7#
- 382 CF: hm_hm #00:27:52-7#
- 383 I: haben #00:27:52-7#
- 384 CF: euh euh ich ich bin nicht mehr sicher ich glaube dass in der
 385 zwischenzeit d_die die euh (.) °h die griechische zweig wo
 386 anders versetzt wurde #00:28:03-9#
- 387 I: hm #00:28:03-9#
- 388 CF: und dann euh °h euh ((sourir)) wurden wieder also jem=so euh:
 389 ich glaube ich glaube deswegen dass di=euh die griechische
 390 schule nicht mehr da wa:r das heißt die hatte freie kapazität
 391 °h euh die haben gesehen dass auch das projekt gut gelaufen ist
 392 #00:28:23-8#
- 393 I: hm #00:28:23-8#
- 394 CF: die haben gesehen es gab eine kontinuier:t und da glaube ich
 395 wurde nochmal gefragt in der **E-Schule** °h und in der
 396 zwischenzeit glaube ich war auch eine neue rektorin eine neue
 397 direktorin an der schule gegangen das ist auch das problem also
 398 manchmal °h also entscheidend sind °h wer ist in [diese]
- 399 I: [hm]
- 400 CF: moment. (.) ich glaub es gab eine änderung von euh direktor und
 401 dass die versetzung der griechische schule wo anders. (.) so
 402 war °h #00:28:51-1#
- 403 I: hm_hm euh die sie haben so über die diese entscheidung von dem
 404 modell two way immersion #00:29:00-4#
- 405 CF: hm_hm #00:28:58-6#
- 406 I: °h das heißt n=ist es NUR weil sie dann diese schule in wolf=euh
 407 wolfsburg und so nur deswegen? oder hatten sie °h vorher schon
 408 euh drüber euh gele:sen oder [wussten?] #00:29:12-4#
- 409 CF: [nein] #00:29:10-9#

410 I: **warum [grade] dieses Modell? #00:29:13-7#**

411 CF: [euh] ja: #00:29:14-4#

412 I: **nur wegen diese schule? #00:29:14-1#**

413 CF: also diese zwei schulen die haben schon diese art von full
 414 immersion konzept und das war die idee des full immersion war
 415 genau auch in diesen jahren relativ neu: °h und die idee war
 416 letztendlich das kind mit alltäglichen (.) eu:h alltäglichen
 417 situationen euh so tief intensiv wie möglich zu konfrontieren
 418 °h euh und euh (.) also wir wollten über die normalen
 419 fremdsprache nach spielerische weise °h hinaus. ne also wir
 420 wollten was anders. was neuen und man hat immer die idee full
 421 immersion dass genau wie ein kleines baby °h der ist so
 422 plötzlich mit einer fremdsch=also mit einer sprache °h euh
 423 konfrontiert wenn das für monolinguale kinder klappt dann muss
 424 auch in der °h euh in e=in eine full immersion totale
 425 auftauch(en/ung) situation euh (fiew/für) euh sagen wir so (.)
 426 nicht (.) italienischsprechende kinder das war die idee.
 427 #00:30:18-8# °h euh (.) gut und euh die kollegen also die die
 428 in wo:lsburg und dann in in euh °h euh in berli:n euh (.)
 429 as=also wir wir glaubten so ein konzept könnte eigentlich euh
 430 erfolgreich sein ja °h euh und also relativ full immersion weil
 431 euh in der grundschule es wurde auch viel mit projekte (.) also
 432 gearbeitet so ein projekt °h euh auf deutsch und auf
 433 italienisch °h oder das war auch so dass die lehrerinnen die
 434 haben NIchT wiederholt. also das war war nicht ich weiß nicht
 435 also °h euh sprechen wir von piNocchio ja diese da mit der
 436 na:se °h euh ist das war so dass die lehrerin SELbst die musste
 437 wir=wussten wirklich eine unheimlich viele große arbeit um ihre
 438 °h unterrichtseinheit zu pla:nen °h so dass zum beispiel für
 439 gewisse fächer wie mathematik das war vorwiegende die deutschen
 440 das deutsche curriculum. °h euh klar deutsch würde nach dem
 441 deutschen curriculum unterrichtet. aber inhaltlich also °h dann
 442 kam der einfluss wir müssten auch iTA:lien als kULTUr
 443 integrieren (.) und die mussten unterrichtseinheiten euh °h
 444 ganz neu erFInden °h und die #00:31:50-8# idee war auch so dass
 445 was auf deutsch (.) gemacht wurde als thema wurde nicht auf
 446 italienisch dann wiederholt weil das wäre eine reine
 447 übersetzung uninteressant für die kinder °h a:ber das thema
 448 nutz=musste sich stufenweisen abwechseln sozusagen
 449 vollständiger. °h was eigentlich nicht einfach ist deswegen war
 450 dann dass die idee: im euh im gymnasium die fächer epoCAL
 451 epochal °h also euh ein jahr auf deutsch ein jahr auf
 452 italienisch was sowieso eine große euh °h herausforderung ist
 453 °h weil wenn du ein jahr in physik gesitze=gewisse konzepte auf
 454 DEUtsch hast °h und im zweiten jahr dann machst du physik aber
 455 mit italienische konzept °h (-) also der schüler kann ziemlich
 456 irritiert sein (.) er muss zunächst sich diese diese diese
 457 (.)°h diese wortschatz dieser fachwortschatz auch euh sozusagen
 458 euh erwerben °h #00:32:55-6# und der punkt war so dass euh (-)
 459 euh also ich wa:r (-- von diese konzept mindestens auf
 460 grundschuleebene überzeugt. °h und danach hatte ich einige (.)
 461 zweifel ob das richtig auf gymnasialebene sich euh
 462 weiterentwickeln KÖnnte. °h euh und aufgrund dieses
 463 spezifische der verschiedenen fächer. °h und und sicherlich
 464 irgendwann muss man SIch auf eine ja totalerweise auf eine
 465 sprache konzentrieren und parallel irgendwie die andere sprache

- 466 (.) °h pflegen aber das ist sehr schwierig. #00:33:37-1#
- 467 **I:** **aber die sache mit euh ein jahr ein jahr das war NUr für für**
468 **das gymnasium. #00:33:41-9#**
- 469 **CF:** das war nur für das gymnasium so genau weiß ich nicht [also
470 das] #00:33:45-0#
- 471 **I:** [und
472 **wie] ist es jetzt [machen sie das immer noch?] #00:33:47-1#**
- 473 **CF:** [das weiß ich nicht] #00:33:47-4#
- 474 **I:** **ok #00:33:47-3#**
- 475 **CF:** °h also jetzt habe keine keine große kontakt mehr so ich weiß
476 dass irgendwie ein bisschen probleme hatten auf der grund der
477 der °h euh euh ja (.) um die kinder zu finden die d=diese
478 gymna:sium euh besuchen könnten weil der punkt ist also eine
479 familie die aus italien kommt °h mit kinder auf gymnasialebene
480 die kinder sprechen nu:r italienisch °h das **G-gymnasium** hat
481 ganz klar gesagt wenn sie kein deutsch (.) können dann geht das
482 nicht wir sind eine deutsche schule. °h das heißt für diese
483 modelle für dieses modell auf gymnasialebene kommen NU:r in
484 fragen °h deutsch-italienische familie wo diese diese
485 zweisprachigkeit einigermaßen schon vorhanden ist (--) °h und
486 euh anders ist vielleicht auch euh also französisch es gibt
487 auch eine #00:34:45-9#
- 488 **I:** **ja aber das modell ist ganz anders #00:34:47-7#**
- 489 **CF:** ist ganz anders ja °h also wie das funktioniert in in in
490 gymnasium jetzt es ist besser wenn sie genau mit frau euh ricci
491 erzählen aber die entwicklung in diesen ganzen jahre das
492 problem hat sich schon °h ziemlich verändert. ja es ist zwar
493 immer eine bereicherung und die bereicherung war dadurch dass
494 also parallel in diesem jahr haben wir in der **E-Schule**
495 angefangen in der **T-Schule** mit der deutsch französisch. wenn
496 sie jetzt anschauen in frankfurt °h auch als kindergarten wie
497 viele zweisprachige °h deutsch-italienisch les jardins deutsch-
498 französisch deutsch-türkisch deutsch-chinesisch deutsch-
499 russisch ja °h es ist irrsinnig aber sie finden deutsch-
500 italie=euh deutsch-englisch alle diejenige die englisch haben
501 sind international school sind keine bilinguale schule. (-)
502 #00:35:47-2#
- 503 **I:** **hm #00:35:47-2#**
- 504 **CF:** das ist schon interessant #00:35:48-5#
- 505 **I:** **hm_hm #00:35:49-4#**
- 506 **CF:** °h und euh zum beispiel an der europäische schule weil ich bin
507 jetzt an der europäische schule °h #00:35:56-2#
- 508 **I:** **entschuldigung sind sie lehrerin? #00:35:57-7#**
- 509 **CF:** euh jetzt nicht ich hab auch unterrichtet aber euh jetzt mache
510 ich nicht °h euh (-) also es=wir haben unheimlich viele eltern
511 die rufen an und sagen ja ihr seid zweisprachig ich sag NEin
512 wir sind nicht zweisprachig °h (.) also das konzept ist dass
513 die sprache geht relativ MONolingual fängt auch paSSIV
514 monolingual an °h es wird zwar diese fremdsprache erste
515 fremdsprache über die fünf jahre grundschule und diese erste

- 516 fremdsprache geWInnt danach im gyNAsium an gewicht. °h so dass
 517 im laufe des gymna:sium (.) kinder haben fächer zum beispiel
 518 geschichte geographie religion (.) und was noch (.) und
 519 wirtschaft zum teil musik oder kunst werden diesen erste
 520 fremdsprachen gemacht. °h und man musst es erwerben diese
 521 sprache langfristig sehen das ist wahrscheinlich auch eine °h
 522 euh ein ein ein ein irrtum was viele eltern denken also ich
 523 gehe in eine bilinguale schule und gleich nach einem jahr mein
 524 mein kind ist bilingual weil es ist so die bilingualität eines
 525 Kindes mit fünf jahren oder sechs jahren ist ganz anders von
 526 der bilingualität eines sechzehn jähriges oder ein zwanzig
 527 jähriges ja? °h euh das wortschatz ist hundert wörter und
 528 danach brauchst du zwo tausend wörter °h und und DA war genau
 529 die diskrepanz °h also solange ich nur rotkäppchen erzähle dann
 530 kann ich sowohl auf deutsch als auch italienisch °h aber wenn
 531 ich dann von der aufklärungstheorie erzählen muss ((*bruit de*
 532 *langue*)) dann brauche ich nicht zwanzig wörter und zwanzig
 533 wörter ich brauche tausend und tausend °h und dann fragt sich
 534 (--) wie definiere ich zweisprachigkeit wie de:=wie definiere
 535 ich bilingualität (.) aber das ist vielleicht zu viel
 536 #00:37:57-3#
- 537 I: **hm_hm non mais °h das ist sehr interessant °h euh und die idee**
 538 **vom tandem euh hatte die wolfs=so die schule in wolfsburg auch**
 539 **tandem unterricht?** #00:38:11-1#
- 540 CF: °h die hatten aber glaube ich auch tandem unterricht eins zu
 541 eins euh in berlin nein das war eine kollegin °h oder nein die
 542 waren eine kollegin auf zwei klassen #00:38:21-0#
- 543 I: **genau und wie** #00:38:21-0#
- 544 CF: ja #00:38:22-7#
- 545 I: **wie sind sie drauf gekommen?** #00:38:23-5#
- 546 CF: °h euh ((*soupir*)) fff dass die schule zu besuchen? oder wie
 547 #00:38:27-8#
- 548 I: **nee diese tandem unterricht für ihres projekt?** #00:38:31-4#
- 549 CF: weil wir wollten MEhr anbieten wir dachten also eine zu zwei
 550 ist nicht genug man muss wirklich ein zu eins. °h und das war
 551 hervorragend weil euh dadurch euh wenn die eine kollegin auch
 552 krank war dann konnte die andere einspringen °h und die kinder
 553 hatten tatsächlich mehr unterricht die hatten vom acht uhr
 554 dreißig bis dreizehn uhr wesentlich mehr unterricht als die
 555 andere (.) euh regelklassen das war lang #00:38:59-4#
- 556 I: **aber jetzt nicht mehr [so die]** #00:39:00-3#
- 557 CF: [jetzt] #00:39:00-8#
- 558 I: **Z-Schule vielleicht? nicht** #00:39:03-3#
- 559 CF: euh das weiß ich nicht wie die in Z also ich war i=in der E-
 560 **Schule** die sind immer bis zwei uhr aber wie jetzt das
 561 curriculum aussieht das kann ich ihnen wa= #00:39:11-4#
- 562 I: **hm_hm** #00:39:11-4#
- 563 CF: =waren sie in der **E-Schule**? #00:39:12-2#
- 564 I: **nee ich war nur in der** #00:39:14-3#

- 565 **CF:** °h sie können #00:39:15-4#
- 566 **I:** [Z] #00:39:15-4#
- 567 **CF:** [mal fragen] ja ja euh und vielleicht mit den kollegen auch
 568 sprechen weil euh also euh meine kin=mein zwei älteste kinder
 569 so die haben die **E-Schule** gemacht und dann sind in andere
 570 schule gegangen °h und mein jüngste tochter hat eigentlich das
 571 bilinguale zweig nicht mehr (.) besucht. hat andere schule
 572 besucht °h euh und euh (.) ja °h euh also ich hab auch danach
 573 gehört dass euh (.) die konstellation der der der gruppe das
 574 war immer unterschiedlicher °h euh euh da kamen auch zum
 575 beispiel in den letzten jahren immer wieder sozusagen die
 576 interessant die kinder der erste gastarbeiter h° also da kamen
 577 die gastarbeiter die hatten kinder und jetzt die kinder hatten
 578 noch kinder. aber die diese er=zweite gastarbeitergeneration
 579 die konnte kein italienisch h° und die haben gesagt ich will
 580 dass mein kind italienisch lernt. h° und deswegen haben die die
 581 kinder diese bilinguale zweig geschickt. also UM sozusagen (.)
 582 ihre wüzel (.) neu zu entdecken h° wir in der ersten stunden
 583 wir wollten einfach unsere (.) sprache weiterzupflegen (.) als
 584 bereicherung h° und dann kamen die leute die sagten ich will
 585 dahin gehen weil ich leider ein teil meine identität
 586 verlorengegangen ist. das ist auch schön interessant zu finden
- 587 **I:** hm #00:40:55-6#
- 588 **CF:** h° #00:40:59-8#
- 589 **I:** und diese so am anfang diese tandem euh so in der **E-Schule** die
 590 hatten wirklich alle stunden in tandem. #00:41:07-2#
- 591 **CF:** h° euh: die hatten ja die kopräsenz der lehrer die waren immer
 592 zu zweit. #00:41:12-8#
- 593 **I:** genau #00:41:12-8#
- 594 **CF:** ja #00:41:13-2#
- 595 **I:** und da gab's euh probleme? [zu] #00:41:14-9#
- 596 **CF:** [he he das di=probleme waren euh in
 597 wieweit die beiden kollegen miteinander gut gekommen sind. es
 598 gab probleme. es gab probleme #00:41:23-1#
- 599 **I:** jeden tag euh #00:41:23-8#
- 600 **CF:** ja es gab problemen euh mit einige klasse so mein zweiter sohn
 601 das war echt problematisch also da da letztendlich waren nur
 602 euh für monate lang nur die deutsche lehrerin also anwesend h°
 603 euh aber der andere sohn der hat unheimlich großen glück sehr
 604 positiv h° euh und euh h° das war so dass euh weil keine
 605 lehrpläne und keine h° wie soll ich sagen euh keine
 606 ausgebildete lehrer also zunächst man konnte nicht verklagen
 607 dass der deutsch lehrer h° auch italienisch konnte (.) kaum
 608 also ich hab in erin=in erinnerung dass euh jahrelang keine
 609 deutsche kollegen italienisch konnte. h° ((*claquement de*
 610 *langue*)) und euh die italienische würde vorausgesetzt die
 611 deutsch können zum beispiel klar sonst wie wie erfolgt die die
 612 die die die die die kommunikation die kommunikation folgte auf
 613 deutsch (.) h° #00:42:25-1#
- 614 **I:** hm #00:42:25-1#

615 **CF:** h° euh (.) euhm und weil genau keine curricula kein programm
616 war das wurde alles so ein learning by doing h° ein
617 vorbereitung der h° euh der materialen euh und euh es gab die
618 frau professor haller hat doch in den ersten glaube ich vier
619 jahren eine wissenschaftliche euh irgendwie euh a=also euh h°
620 expertise auch verfasst es wäre interessant auch kontakt mit
621 ihr aufzunehmen ja h° euh sie wird ihnen sagen dass das größte
622 problem war dass die deutsche eigentlich nicht die Wille hatten
623 dieses projekt weiterzuentwickeln und das war eigentlich das
624 problem was ich ihnen vom anfang an gesagt habe h° die
625 initiative Bili's (.) hatte danach kein macht mehr. h° sie
626 könnte zwar einflüssen zum beispiel euh die hatten euh geld
627 gegeben und euh um euh um privat unterricht für die klassen die
628 kein italienischen hatten h° zu fordern das hat sie gemacht.
629 wir haben die mensa zum beispiel betreut h° euh wir hatten ja
630 das war interessant wir hatten euh jahrelang euh h°
631 italienische kurs für die eltern der klassen angeboten h° euh
632 wir hatten zum beispiel kochkurse gemacht h° euh um diese
633 kulturelle euh sozusagen euh #00:43:50-6# diese kulturelles
634 element italienisch auch außerhalb der full immersion also
635 diese full immersion bedeutet dass letztendlich nicht nur die
636 KINder h° in der schule diese zwei lehrerin hatte ((langue))
637 bedeutet aber auch dass wir bücher auf (für ein/verein) deutsch
638 auf italienisch viel gekauft haben bedeutet dass wir h° euh
639 schrifsteller italienisch da eingeladen haben bedeutet dass wir
640 h° euh genau mit den eltern zusammen unternommen haben h° also
641 das war wirklich euh die eltern auch haben unheimlich viel euh
642 mitgemacht. die sind in der oper gegangen die haben kochkurse
643 organisiert sprachkurse organisiert h° euh Kunst(.)kurse für
644 kinder organisieren von ein italienische von italienische
645 lehrerin gemacht h° das war die full immersion also die full
646 immersion h° ging Ü:ber die regular unterricht (h)inaus.
647 ((langue)) aber das ist sehr schierig das zu realisieren weil
648 die konstellation der klientele muss auch passen (-) h°
649 #00:45:03-9#

650 **I:** **hm_hm #00:45:03-9#**

651 **CF:** so ist es #00:45:06-3#

652 **I:** **hm das ist ich hatte das so die rolle der eltern h°**
653 **zusammenarbeit mit den eltern hm h° rolle des vereins ok euhm**
654 **(.) glauben sie=ha=hat sie euh dann hat sich dann die rolle des**
655 **vereins dann im laufe der jahren verändert auch #00:45:24-4#**

656 **CF:** ja hat sich verändert #00:45:26-8#

657 **I:** **das heißt so #00:45:26-8#**

658 **CF:** h° also der interessant ist euh ich kann danach auch euh ein
659 paar namen euh weiter emailen es wäre auch interessant wenn sie
660 h° euh der verein letztendlich war ein förderverein h° ein
661 förderverein und auch in gen=in jeder schule es gibt schon ein
662 förderverein fast immer hier in deutschland ja hh° und euh euh
663 und euh die arbeit dieser förderverein war letztendlich auch
664 diese mensa zu organisieren ein in gymnasium sie haben das euh
665 boykottiert die wollten nicht h° und euh weil die sagten
666 letztendlich euh h° euh wir wollen nicht eine zweite schule in
667 der schule. (.) h° und das ist schon hart weil wenn man so ein
668 projekt machen will es ist keine normales projekt das verlangt

- 669 Mehr h° aber im gymnasium wollten diese differenzierung nicht
 670 akzeptieren h° und in der grundschule noch ging wobei die
 671 deutschen klassen regenklassen die waren schon sehr neidisch
 672 weil durch den verein h° der relativ reich war h° euh konnte
 673 man wesentlich MEhr anbieten was die andere klassen nicht
 674 hatten wir hatten immer bücher zusammengestellt
 675 theateraufführungen h° euh wir hatten euh diese rahmenprogramm
 676 mit den eltern kochkurse euh h° kunstkurse euh lesePatekurse
 677 euh euhm sprachkurse euh #00:47:01-7#
- 678 **I: aber war das IN der schule #00:47:02-3#**
- 679 **CF:** nein das hatten wir zum teil in der schule und zum teil
 680 außerhalb der schule hatten wir räume. h° die mensa feste
 681 öffnungszeiten zwei lehrer also unsere kinder wurden NIE nach
 682 hause geschickt weil ein lehrer krank war h° die parallele
 683 klassen schon h° und was war passiert danach ((*langue*))
 684 manchmal waren die deutsche lehrerinnen der normalen klassen
 685 krank gut vertretung wurde häufig die deutsche kollegin des
 686 bilingualen zweigs genommen sagte da ist sowieso die
 687 italienische kollegin du gehst und vertrittst die kollegin h°
 688 es wurde gemacht h° eigentlich hätte man sagen nein das darf
 689 nicht passieren h° sagte wieso denn #00:47:44-9#
- 690 **I: hm_hm #00:47:44-2# h° und die die mensa das heißt NUR diese:**
 691 **bilingualen klassen hatten die mensa #00:47:50-4#**
- 692 **CF:** ja nur #00:47:51-3#
- 693 **I: die deutschen nicht so die monolinguale #00:47:53-6#**
- 694 **CF:** nee #00:47:54-7#
- 695 **I: und jetzt #00:47:55-5#**
- 696 **CF:** jetzt [weiß ich nicht jetzt ist anders jetzt ist an_] #00:47:56-
 697 2#
- 698 **I: [weil jetzt doch ich glaube jetzt haben sie dann auch]**
 699 **#00:47:59-3#**
- 700 **CF:** ja aber nicht weil das ist sozusagen aufgrund euh neugesetzte
 701 in der normalen regelschule mensa ausstattung langfristige
 702 betreuung also ganztagschule #00:48:08-6#
- 703 **I: ok #00:48:09-3#**
- 704 **CF:** und so weiter h° aber das hat nicht mit bi=h° [also
 705 letztendlich] #00:48:12-1#
- 706 **I:** **[nicht**
 707 **die] bilis zahlen für die #00:48:15-9#**
- 708 **CF:** nein nein nein da nein nein nein h° und die mensa jetzt sind
 709 eigentlich von euh städtliche hand irgendwie organisiert da
 710 musste auch bilis ändern [aber da bin ich dann] #00:48:24-7#
- 711 **I: [ok das ist dann umgekehrt] #00:48:26-**
 712 **7#**
- 713 **CF:** kenn ich mich nicht gut aus also da habe ich das euh h° also
 714 ich erzähle wie wirklich die die [ur=] #00:48:32-9#
- 715 **I: [hm_hm]**
- 716 **CF:** =sprung danach euh es ist vielleicht sicherlich für sie h°

- 717 interessant wenn sie die möglichkeit haben auch mit eltern oder
718 mit mitglieder des vereins die noch aktiv sind. #00:48:44-6#
- 719 **I: hm hm h° und die die rolle der universität war das nur durch euh**
720 **frau haller? #00:48:52-0#**
- 721 **CF:** das war nur frau haller und dann frau haller hat das euh nicht
722 weitergemacht. h° also sie hat sich richtig geärgert als das
723 projekt im gymnasium kam weil h° sie hat gesehen dass das
724 projekt unheimlich viel reduziert wird also sie hat VIEL (.)
725 verlangt h° aber das war immer wieder eine externe person und
726 das war eine wissenschaftliche betreuung. niemand hat diese (.)
727 hat für diese wissenschaftliche (-) betreuung bezahlt. h° und
728 frau haller hat auch gesagt naja also zwei jahre drei jahre
729 habe ich zum spaß gemacht aber ewig mache ich das nicht mehr
730 honorar auf euh euh als euh (.) sagen wir so als für nichts.
731 und deswegen wurde nicht weiter gemacht. #00:49:35-7#
- 732 **I: aber die universität frankfurt #00:49:37-6#**
- 733 **CF:** nee #00:49:38-1#
- 734 **I: die #00:49:38-2#**
- 735 **CF:** hat nichts absolut nee nichts #00:49:39-7#
- 736 **I: aber danach dieses projekt mit der Z-Schule so die weil die es**
737 **gibt hier ein pro= so [mit der uni frankfurt] der hat da euh es**
738 **es gab leute die da geforscht haben #00:49:54-6#**
- 739 **CF:** das weiß ich nicht #00:49:53-1#
- 740 **I: ok #00:49:55-5#**
- 741 **CF:** h° also ich weiß dass es gibt hier in diese internationale
742 pedagogik institution eine mutter die sehr aktiv war im bilis
743 sie war sozusagen als ich zuruck getreten bist ist sie
744 eingesprungen das war sozusagen h° sie mutter der E=der=der Z-
745 Schule h° und sie hat eine promotion a=geschrieben über h°
746 zweisprachigkeit. können sie auch ansprechen #00:50:21-3#
- 747 **I: hm hm #00:50:21-8#**
- 748 **CF:** sie ist deutsch sehr nett h° #00:50:23-6#
- 749 **I: wie heißt sie? #00:50:22-3#**
- 750 **CF:** euh mir fehlt der name nicht aber das kann ich ihnen
751 herausfischen und sie macht übrigens am zehnte mai kann ich
752 ihnen auch schicken es gibt ein dachverband von binationale
753 kindergarten sie hält dort für diese zweisprachige kindergarten
754 ein vortrag darüber. das wäre für sie sicherlich interessant
755 #00:50:42-3#
- 756 **I: hm ja #00:50:44-1#**
- 757 **CF:** und sie hat noch die kinder die in euh euh sie hat die kinder
758 die auch in der **G-gymnasium** dort besucht das heißt sie hat auch
759 diese problematik auch selbst miterlebt. #00:50:59-6#
- 760 **I: hm hm #00:50:59-6#**
- 761 **CF:** also ich kann ihnen euh erzählen von wie die sache entstanden
762 ist #00:51:04-1#
- 763 **I: ja das #00:51:05-0#**

- 764 **CF:** wie die [vier jahre in der grundschule] #00:51:06-4#
- 765 **I:** **[hm_hm] #00:51:07-0#**
- 766 **CF:** waren h° wie man auf ein gymnasium euh diese gymnasium euh
 767 gekommen ist euh h° das ich weiß dass gewisse probleme da
 768 entstanden sind dass eine gewisse lösung gefunden haben aber in
 769 details #00:51:23-1#
- 770 **I:** **hm_hm #00:51:23-1#**
- 771 **CF:** kann ich nicht weil euh ich habe ich danach euh mich
 772 zuruckgetreten ja #00:51:27-3#
- 773 **I:** **hm_hm #00:51:28-4#**
- 774 **CF:** aber sicherlich die die ziele (.) die träume der erste stunde
 775 die haben sich geändert #00:51:37-7#
- 776 **I:** **hm_hm #00:51:37-7#**
- 777 **CF:** oder anpassen müssen #00:51:40-0#
- 778 **I:** **ja ja klar h° euh also die rolle des italienischen konsulats das**
 779 **heißt sie zahlen dann euh #00:51:46-9#**
- 780 **CF:** h° also #00:51:47-8#
- 781 **I:** **lehrkräfte? #00:51:48-4#**
- 782 **CF:** euh die ro=euh die rolle des italienischen konsulats war so
 783 dass die mussten für den italienischen lehrkraft zahlen also
 784 dass der=die italienische lehrer mussten aus italien kommen °h
 785 euh zum beispiel was mittlerweile wie das mittlerweile ist kann
 786 ich ihnen nicht hundert prozentig sagen °h euh ich weiß dass
 787 auslandsministerium hat viele stelle gestrichen °h deswegen
 788 musste diese umwandlung des konzepts one to one in dem **E-schule**
 789 °h geändert werden weil sonst wäre nicht möglich letztendlich
 790 die zwei lehrer der **E-Schule** wo sind gelandet? in der **V-Schule**
 791 der grundschule sonst hätte die **V-Schule** keine lehrer gehabt
 792 #00:52:31-2#
- 793 **I:** **aber das kommt nicht vom italienischen konsulat #00:52:35-3#**
- 794 **CF:** also letztendlich die italienische konsulat ist es italien
 795 #00:52:38-6#
- 796 **I:** **ja #00:52:38-6#**
- 797 **CF:** also [einige] #00:52:39-1#
- 798 **I:** **[italien] #00:52:39-9#**
- 799 **CF:** lehrer werden aus italien entsendet wenn die lehrer nicht aus
 800 italien entsendet sind °hh es gibt vertreterlehrer euh im
 801 konsulat die springen ein aber in details ob das euh die euh
 802 als euh von deutschland bezahlt sind das weiß ich nicht
 803 #00:53:00-5#
- 804 **I:** **hm_hm #00:53:00-5#**
- 805 **CF:** da können sie mit dem italienischen attaché schulattaché
 806 #00:53:05-5#
- 807 **I:** **ich habe geschrieben und der hat noch nicht geantwortet**
 808 **#00:53:08-7#**
- 809 **CF:** [nom} oder ja genau #00:53:08-5#

- 810 **I:** **ich warte dann #00:53:10-4#**
- 811 **CF:** weil für sie wäre interessant weil ich kann ihnen sagen dass
 812 die LEhrer zum beispiel die an der europäische schule sind für
 813 die italienische zweig sind zwei unterschiedliche töpfe °h also
 814 die italienische lehrer der europäischen schule werden NIchT
 815 sozusagen euh die stellen sind nicht eliminiert °h aber man
 816 schneidet sozusagen (.) stelle die öffentliche stelle für die
 817 italienische schüler im ausland ((*ponctue ses propos du doigt*
 818 *sur la table*)) °h und die sind zum beispiel die zweige der **Z-**
 819 **schule** und der **E-Schule** und so weiter die werden auf grunde der
 820 sparmaßnahmen aus italien reduziert. #00:53:57-7#
- 821 **I:** **ich habe kontakt aufgenommen habe ich email geschrieben mal**
 822 **sehen ob er sich meldet aber bestimmt °h euh: (--)** ja das war
 823 **so speziell so über das curriculum wie war die alphabetisierung**
 824 **am anfang so für ihre kinder zum beispiel? diese doppelte**
 825 **#00:54:22-5#**
- 826 **CF:** also für #00:54:24-7#
- 827 **I:** **wie haben sie dann lesen und schreiben gelernt? #00:54:27-1#**
- 828 **CF:** das lesen und schreiben das haben die also euh (-) das war ein
 829 bisschen anders aufgrund auf der aussprache also italienisch
 830 ist wesentlich einfach so mit schreiben und euh und lesen also
 831 mit phonetik und schriftzeichen °h als deutsch °h und euh da
 832 zum beispiel das lief ein bisschen parallel ja °h euh die
 833 deutsche kollegin hat ja also curriculum also die hatten
 834 deutsche lehrbücher und sind einfach glatt durch deutsch und
 835 zusätzlich ja musste die italienische kollegin auch euh °h was
 836 auf italienisch machen also die a wurde nach a auf deutsch und
 837 dann kam die kollegin sagte a und euh auf italienisch das war
 838 schon interessant die schrift ne? °h die italiener die geben
 839 nicht ein wie man schreiben soll die deutschen schon das war
 840 schon ein bisschen ein bisschen schokierend ne? also die
 841 italienische klasse war ein bisschen wild °h also die
 842 monolingualen deutsche klassen die haben alle so wunderschön
 843 nach tac tac tac und die italienische klasse das war ein
 844 bisschen so °h quer durch (-) aber also für meine kinder so
 845 mindestens für eine war euh also für den ältesten nicht
 846 problematisch °h für den zweiten leider war das projekt
 847 #00:55:55-8# erste klasse wo das projekt nicht gelungen ist und
 848 dann für meinen sohn das war so dass er auch gewissen
 849 wahrnehmungsdefizit hatte und ich hatte (-) sofort verstanden
 850 wir müssen uns auf eine sprache konzentrieren und das war
 851 deutsch °h euh erstaunlicherweise euh hat er plötzlich
 852 irgendwie weiß ich nicht wieso nicht alles verloren geht °h als
 853 er in lausanne war an der universität dann fing er an plötzlich
 854 italienisch zu schreiben und italienisch zu reden °h so gut
 855 dass ich dachte er hätte eine italienische freundin °h das
 856 haben sie alle festgestellt auch verwandten mein mann die
 857 geschwister und sagte mama ich weiß es nicht das kam so
 858 plötzlich aus °h euh das heißt nicht alles verloren geht
 859 ((*rit*)) #00:56:53-5#
- 860 **I:** **hm_hm #00:56:53-5#**
- 861 **CF:** irgendwann kommt alles wieder auf ja deswegen sind die kinder
 862 so unterschiedlich #00:57:00-2#

- 863 I: ja euh: ja war dann so haben sie dann das besprochen ich hatte
 864 so geschrieben sind sie mit dem modell zufrieden? und was
 865 halten sie vom tandem-unterricht? wegen diese so manchmal wenn
 866 sich die [lehrerinnen] sich nicht verstehen und #00:57:20-7#
- 867 CF: [heute] ja also euh was halte ich heute würde ich das
 868 nochmal machen? °h ja ich würde das sicherlich nochmal machen
 869 weil das ist sowieso eine bereicherung °h euh mindestens auf
 870 euh wirklich grundschulebene es ist euh witzig es gibt ja eine
 871 gewissen erweiterung auf für die anderen du vermittelst auch
 872 eine °h eine °h andere kompetenz der kinder °h euh ich halte
 873 nicht von der viele schule hier auch in frankfurt ja wir sind
 874 international euh das ist ein entschuldigung euh ein quatsch °h
 875 die internationalität ist nicht durch die anwesenheit durch die
 876 pässe der kinder euh euh zeig=zeigt sich nicht durch die euh
 877 pässe oder der kinder °h die nationalität der kinder °h die
 878 internationalität ergibt sich durch die unterschiedlichkeit der
 879 curriculum oder in einem curriculum wie Welch fließt in diesem
 880 curriculum von den anderen °h so und daher sind die schule klar
 881 die sind nationale schule aber man muss sich entscheiden °h das
 882 sind nationalen schule und das sind diesen curriculum die
 883 müssen gemacht werden aber du kannst nicht sagen ja bei uns euh
 884 sind wir sind auch internationalen nein es ist falsch °h eine
 885 zweisprachige schule ist sicherlich eine bereicherung für ein
 886 kind °h weil man lernt auch respekt miteinander °h euh und es
 887 bleibt und ich denke dass die jahre der grundschule °h sind
 888 genau die jahre die ein kind prägen °h vorschule und
 889 grundschule °h euh also wenn ich an meine euh vergangenen
 890 schullaufbahn denke °h ich denke automatisch an meine lehrerin
 891 und das ist grundschule °h euh und dann nach muss ich mich
 892 anstrengen dann gabs ein ein professor an der universität °h
 893 ich sage nicht dass das zwischen die leere war °h aber
 894 diejenige die wirklich geprägt haben sind die grundschulejahre
 895 und sicherlich für grundschule würde ich das wiedermachen ich
 896 könnte das auch mit einer ganz andere sprache also probieren
 897 also mit chinesisches egal welche (-) #00:59:42-3#
- 898 I: i wir sind so euh curriculum ja das war auch so wonach richtet
 899 sich das curriculum? das ist so land hessen? aber euh sie sie
 900 haben #00:59:51-5#
- 901 CF: also deutsch ja #00:59:52-5#
- 902 I: ja deutsch #00:59:53-6#
- 903 CF: italienisch es wäre für sie #00:59:56-3#
- 904 I: genau wie #00:59:56-3#
- 905 CF: sicher interessant euh mit den lehrer zu sprechen °h #01:00:01-
 906 3#
- 907 I: ich habe da also fünf monate so in eine klasse beobachtet auch
 908 konzertation #01:00:05-4#
- 909 CF: und haben sie #01:00:06-6#
- 910 I: ja ja ich war da den ganzen tag fünf monate #01:00:08-4#
- 911 CF: was haben die haben die die die die impro=nicht improvisieren
 912 aber die bereiten ihre #01:00:13-8#
- 913 I: ja einmal der woche und ich war auch dabei [sie sind dann

- 914 **zusammen] #01:00:14-8#**
- 915 **CF:** [das heißt es
916 gibt noch nicht was institutioneles euh (-) aber zum beispiel
917 in südtirol südtirol ist ein teil italien #01:00:29-7#
- 918 **I: ja #01:00:29-7#**
- 919 **CF:** wo ja wissen sie bozen und so weiter °h euh das wäre
920 interessant für sie zum beispiel mit dem direktor der
921 europäischen schule der kommt aus südtirol herr ackermann °h
922 sie wissen da es gibt keine zweisprachige schule es wird die
923 zweisprachigkeit gefördert °h aber man muss sich entscheiden ob
924 man in der italienischen schule geht und dann MUss man deutsch
925 lernen °h oder in der deutschen schule geht und dann muss man
926 italienisch lernen °h sind aber keine zweisprachige schule °h
927 das heißt dieses zweisprachige modell ich weiß nicht ob am ende
928 rein theoretisch ist die französische schule auch im ausland
929 auch hier #01:01:23-1#
- 930 **I: die sind ganz anders #01:01:23-6#**
- 931 **CF:** ja die bitten deutsch als fremdsprache oder es gibt ein pseudo
932 zweisprachige klasse °h (.) aber richtig bilingual gibts nichts
933 das heißt irgendwann muss man das gewicht sich für eine sprache
934 entscheiden (-) #01:01:45-6#
- 935 **I: euh haben sie das gehört das Projekt hat im zwei tausend sechs
936 habe ich gelesen den europapreis gewonnen wissen sie wie kam es
937 dazu? und #01:02:00-9#**
- 938 **CF:** zwei tausend sechs europapreis nee das ist mit nicht bekannt
939 #01:02:03-7#
- 940 **I: ok das habe ich gelesen #01:02:05-2#**
- 941 **CF:** steht auf dem homepage des? #01:02:07-3#
- 942 **I: ja #01:02:07-3#**
- 943 **CF:** ja kann sein ja #01:02:08-2#
- 944 **I: xx aber ich weiß nicht so welche schule oder #01:02:09-9#**
- 945 **CF:** euh europapreis nein würde als europa #01:02:13-4#
- 946 **I: als projekt dann #01:02:13-3#**
- 947 **CF:** als europaprojekt als euroPAschule ja das war die **E-Schule**
948 oder? ja #01:02:20-0#
- 949 **I: ok #01:02:18-2#**
- 950 **CF:** euh das war ne eine anerkennung euh aufgrund dieses euh
951 zweisprachige projekt glaube ich zwo tausend sechs kann sein ja
952 ja ja °h aber das ist so eine anerkennung dieser europapreis
953 ist das weiß ich nicht genau ne ich glaube es gibt noch andere
954 schule das als europaschule betrachtet werden °h und das ist
955 eine anerkennung wenn in diese schule ein besonderes projekt zu
956 förderung des der fremdsprachen °h eingesiedelt ist ja
957 #01:02:51-6#
- 958 **I: ok #01:02:51-6#**
- 959 **CF:** °h und in der **E-Schule** wenn sie draußen gehen ich glaube da ist
960 wie da so ein tafel mit den itali-europäische fahne es kann

- 961 sein ja aber das war aufgrund dieses prokjetes #01:03:02-8#
- 962 I: hm_hm #01:03:01-3# möchten sie etwas hinzufügen? hätte ich was
963 vergessen? oder euh #01:03:09-4# sie haben so am telefon von
964 anderen vereinen gesprochen, was für vereine? ich kenne nur so
965 die bilis aber #01:03:17-9#
- 966 CF: nein wir sind die andere euh andere euh bilinguale kindergarten
967 #01:03:24-2#
- 968 I: ah die sind aber die sind #01:03:26-2#
- 969 CF: und es gibt sie haben eine vereine gegründet zu zweisp=förderung
970 der zweisprachigkeit ich kann ihnen euh den den #01:03:34-6#
- 971 I: aber die #01:03:34-6#
- 972 CF: den link #01:03:35-1#
- 973 I: die sind #01:03:35-4#
- 974 CF: geben #01:03:35-8#
- 975 I: die schicken dann ihre kinder auch danach auf diese schulen so E
976 oder Z #01:03:42-3#
- 977 CF: euh ja also die sind die kindergärten #01:03:44-4#
- 978 I: ok #01:03:44-7#
- 979 CF: die kindergärten haben sich als euh (.) als euh die haben ein
980 ein verein zu gründung der euh mehrsprachigkeit °h und dadrin
981 sind euh die euh euh die kindergarten der der der les jardins
982 der drei oder vier kindergarden das sind die zwei russische
983 deutsch-russisch türkisch euh ita=türkisch euh deutsch euh
984 italienisch-deutsch °h spanisch-deutsch ja mit erasmus haben
985 sie kontakt aufgenommen? #01:04:20-5#
- 986 I: ich ja meine kollegin die ist sie arbeitet #01:04:26-1#
- 987 CF: die bieten sogar eine trilinguale aber wenn man das das program
988 guckt °h die sind letztendlich vorwiegend deutsch zwei fächer
989 oder drei fächer werden auf spanisch und dann gibts eine dritte
990 fremdsprache °h ja ich glaube man es ist bisschen eine schöne
991 mode über zweisprachigkeit und dreisprachigkeit zu sprechen
992 aber man musste genau diese mehrsprachigkeit richtig definieren
993 °h und auch sich fragen was erwartest du? in urlaub zu gehen?
994 °h oder in gerichtsverhandlungen also zu euh (meistern)
995 #01:05:07-2#
- 996 I: hm #01:05:08-2#
- 997 CF: es ist alles relativ #00:00:00-0#

998 **812_0263.MP3, 0:00:38-6**

- 999 I: und zwar denken sie dass die_diese bilingualen klassen den
1000 viertel euh geändert haben und die schule geändert haben sie
1001 haben so #00:00:14-4#
- 1002 CF: also geändert haben euh in dem sinne dass sie die schule
1003 gerettet hab ((rire)) ja °h euh stadtviertel kann ich ihnen
1004 nicht sagen weil es letztendlich die deutsche familien die
1005 hätten sowieso die kinder nur dahin gebracht und die

1006 italienische familien kamen aus der ganzen stadtviertel °h das
1007 heißt euh das glaube ich nicht absolut nicht nee

1 2.1.2 Annexe 18 : directeur de l'école, Francfort

((Entretien avec le directeur du premier site de Francfort dans son bureau ; le 09/04/2014 ; enregistrement N°812_0168 ; durée : 43 minutes et 44 secondes ; IA = Reseda Streb, IB = Valérie Fialais et REK = directeur))

- 2 **IA:** wir haben uns fragen ausgedacht zu unterschiedlichen thematik
 3 einmal zu ihrer perSON dann zur schule geneREll ein paar fragen
 4 so zur lehrerbesetzung zur klassenbesetzung und dann
 5 hauptsächlich zum biliprojekt °h und öhm unsere fragen sind
 6 bisschen so ausgerichtet dass sie beide dann ((rires))
- 7 **IB:** ich darf davon profitieren #00:00:21-1#
- 8 **IA:** da unsere interessen mitabdecken können °h öhm (.) und das
 9 d=wird eben dann zum teil auch so sein dass es sich °h dass
 10 vielleicht dinge sind die jetzt °h valérie schon weißt durch
 11 ihre erfahrung hier oder ich aber dass wir irgendwie son
 12 kompletten datensatz haben würden wir sie die sachen dann
 13 trotzdem fragen #00:00:36-8#
- 14 **REK:** ja ja #00:00:37-7#
- 15 **IA:** hm was ist #00:00:36-6#
- 16 **REK:** viertel vor muss ich #00:00:38-8#
- 17 **IA:** genau das ist meine nächste frage #00:00:41-1#
- 18 **REK:** viertel vor #00:00:41-0#
- 19 **IA:** viertel vor ok #00:00:42-5#
- 20 **REK:** weil um drei hab ich den nächsten termin #00:00:43-1#
- 21 **IA:** ja #00:00:43-6#
- 22 **REK:** muss ich hinfahren [viertel vor] ok? #00:00:42-7#
- 23 **IA:** super [<<riant>ok >] #00:00:45-7#
- 24 **IB:** ok dann machen wir so #00:00:46-8#
- 25 **IA:** jawohl #00:00:47-2#
- 26 **IB:** °h dann erstmal euh seit wann sind sie an dieser schu:le?
- 27 **REK:** öh ich glaube (--) #00:00:58-0#
- 28 **IB:** ((rires)) #00:00:58-4#
- 29 **REK:** ich muss erst den elternbrief raussuchen ((cherche))
- 30 **IA:** ich weiß gar nicht ob sie wie lange sie da waren bevor ich
 31 gekommen bin? ich bin zwei tausend acht in der klasse
 32 #00:01:09-4#
- 33 **REK:** ja und da war ich kurz bevor moment hm ((cherche)) schuljahr
 34 zwotausend sieben also bin #00:01:14-0#
- 35 **IA:** hm #00:01:14-0#
- 36 **REK:** ich im herbst zwo tausend sieben #00:01:15-0#
- 37 **IA:** hm_hm #00:01:15-4#
- 38 **REK:** gekommen #00:01:15-8#
- 39 **IA:** hm_hm #00:01:16-7#

40 IB: hm_hm danke schön #00:01:21-0#

41 REK: **also jetzt im siebten jahr** #00:01:22-8#

42 IA: ((rires)) #00:01:22-8#

43 IB: genau wo waren sie vorher? #00:01:25-1#

44 REK: **vorher war ich an der x-schule in x-heim ((lieu))** #00:01:28-4#

45 IB: und sie waren auch rektor? #00:01:28-0#

46 REK: **da schulleiter ja zehn jahre** #00:01:30-8#

47 IB: auch schulleiter #00:01:31-5#

48 REK: **da war ich o=oder elf jahre also ich glaube ich bin**

49 **neunzehnhundertsechsunneunzig schulleiter geworden ja**

50 IB: hm_hm können wir euh so wissen wie sind ihre euh

51 zuständigkeiten? so aufgaben sie haben unterricht ne? was so

52 REK: **unterricht ja unterricht ja** #00:01:44-9#

53 IB: wie viele stunden? oder #00:01:46-1#

54 REK: **ich hab öh zwölf studen** #00:01:47-6#

55 IB: oh #00:01:47-6#

56 REK: **also so ungefähr die halbe eine halbe stelle unterricht ja °h**

57 **und die andere hälfte öhm ist verwaltung.** #00:01:55-4#

58 IA: was sind das für fächer? die sie haben #00:01:57-3#

59 REK: **im moment habe ich nur musik.** #00:01:58-6#

60 IA: musik und was hä=was hätten sie sonst noch (XX)?

61 REK: **nee habe ich immer ich hab wie die anderen lehrer auch alles**

62 **gemacht also ich hab alles gemacht ei=sogar öh öh eine zeitlang**

63 **muss ich an meiner schule dort religion vertreten obwohl ich**

64 **mit religion gar nix am hut hab aber °h es ging halt nicht**

65 **anders war niemand da** #00:02:16-2#

66 IB: hm #00:02:16-2#

67 IA: hm #00:02:16-8#

68 REK: **°h also ausgebildeter grundschullehrer halt** #00:02:19-2#

69 #00:02:19-3#

70 IA: hm_hm

71 IB: hm °h auf welchem stand waren ihre italienischkenntnisse

72 #00:02:23-9#

73 IA: naja #00:02:25-2#

74 IB: so bevor sie <<riant>an de=an die> schule gekommen sind? Wars

75 bestimmt nicht #00:02:28-1#

76 REK: **öh auf touristem niveau also auf d=buongiorno und so also mehr**

77 **mehr wars bestimmt nicht** #00:02:32-4#

78 IB: und haben sich so #00:02:35-2#

79 REK: **ja ja ein bisschen habe ich dann habe ich mir gedacht das nutze**

80 **ich schon aus also die die motivation °h öh hat sich dann**

81 **bemerkbar gemacht und ich glaube ich hab dann schon ein**

82 **bisschen was dazu gelernt ja** #00:02:46-2#

- 83 IB: hm #00:02:46-2#
- 84 REK: ((rires)) #00:02:46-2#
- 85 IA: haben sie einen kurs gemacht? dann [oder wie sind sie]
86 vorgegangen #00:02:48-8#
- 87 REK: [ich hab öh ich hab]
88 eingestiegen bin ich mit dem v h s ((Volkshochschule)) kurs
89 #00:02:51-7#
- 90 IA: hm #00:02:51-7#
- 91 REK: da öh und da hab ich mich dann aber bisschen gelangweilt weil
92 der nachteil von solchen kursen isch halt dass man immer warten
93 muss bis jeder dran war #00:02:58-2#
- 94 IA: hm_hm #00:02:58-2#
- 95 REK: und als öh in der schule isch ma n härteres tempo gebunden
96 #00:03:01-7#
- 97 IA: ((rires)) #00:03:01-7#
- 98 REK: also das hat mich dann so ein bisschen demotiviert aber ich hab
99 dann so ungefähr gewusst wie ich weiter machen muss weil ich da
100 war ja ein lehrbuch und und dann hab ich halt einfach so °h und
101 öhm dann hat öh freundlicherweise die frau ((nom)) vom öh
102 #00:03:17-0#
- 103 IA: hm_hm #00:03:16-9#
- 104 REK: italienischen kulturinstitut °h die kannte ich von FRÜher von
105 ganz ganz früher °h und die habe ich dann hier mal getroffen
106 und dann hat sie gesagt du kannst so gut französisch dann
107 machen wir doch so art tandem und hat #00:03:28-3#
- 108 IA: ja toll #00:03:26-5#
- 109 REK: hab ich bisschen mit ihr französisch gemacht und sie dann ebe
110 mit mir italienisch gesprochen °h und da das ich glaub das hat
111 mit ganz gut öh geholfen #00:03:36-1#
- 112 IA: hm_hm super °h hm jetzt würden wir thematisch zur schule kommen
113 #00:03:40-6#
- 114 REK: hm_hm #00:03:40-6#
- 115 IA: °h öh was sind genau die viertel die zum einzugsgebiet der Z-
116 schule gehören? #00:03:46-4#
- 117 REK: also die v=ja also wir haben ein ganz genau definierten bezirk
118 #00:03:50-3#
- 119 IA: hm_hm #00:03:50-0#
- 120 REK: der der der wurde der wird von der stadt feschtgelegt der isch
121 auch schon ziemlich alt dieser bezirk= #00:03:55-8#
- 122 IA: hm_hm #00:03:55-1#
- 123 REK: =die festlegung #00:03:56-3#
- 124 IA: hm_hm hm_hm #00:03:57-2#
- 125 REK: und öhm das kann man ungefähr so sehen dass wir nördlich vom
126 alleinring noch bis zum rewe #00:04:03-8#
- 127 IA: hm_hm #00:04:03-9#

128 REK: isch unser einzugsgebiet öhm öh öh nach osten öh praktisch fast
129 also der oederweg noch #00:04:11-7#

130 IA: ok #00:04:11-7#

131 REK: der oederweg noch ja und nach süden auch der oederweg
132 eschersheimer landstraße aber öhm so ungefähr auf der höhe vom
133 grüneburgweg #00:04:20-0#

134 IA: ok #00:04:18-1#

135 REK: hört's dann auf ja #00:04:20-7#

136 IA: weg ok #00:04:21-6#

137 REK: und hier eigentlich nur dieses neubaugebiet #00:04:24-3#

138 IA: ha_ha #00:04:24-3#

139 REK: weil hier war ja eigentlich #00:04:25-2#

140 IA: da war nichts vorher ja #00:04:25-9#

141 REK: vorher nichts ja #00:04:26-8#

142 IA: ((pires)) #00:04:26-6#

143 REK: öh und und und also praktisch die hansallee ja aber damals war
144 nix und jetzt isch zwar was aber des isch nicht sehr
145 kinderreich ja #00:04:33-8#

146 IA: hm_hm ok #00:04:34-7#

147 REK: aber dadurch ist des einzugsgebiet relativ gemischt. #00:04:38-
148 2#

149 IA: hm_hm #00:04:38-2#

150 REK: öh soziokulturell #00:04:40-2#

151 IA: hm_hm #00:04:40-2#

152 REK: wir ham arme °h und wir haben extreme reiche. #00:04:42-8#

153 IA: hm_hm #00:04:42-7#

154 REK: ja also #00:04:43-1#

155 IA: hm_hm #00:04:43-1#

156 REK: und in und und oederweg isch es mehr so mittel #00:04:45-3#

157 IA: ja #00:04:46-8#

158 REK: aber das isch finde ich auch das interessante hier #00:04:49-1#

159 IA: hm_hm #00:04:49-7#

160 REK: am einzugsbe=bereich #00:04:51-9#

161 IA: da haben wir auch später noch ((pires)) #00:04:53-5#

162 IB: fragen #00:04:54-5#

163 IA: hm jetzt zum schulprofil öhm sie haben ja so eine art sprachen-
164 profil #00:04:59-7#

165 REK: ja #00:05:00-0#

166 IA: ja hier an der Z-schule und dazu gehört auch das
167 sprachenkarussell #00:05:03-4#

168 REK: ja ok #00:05:04-3#

169 IA: da würde mich genau interessieren wie das öh sich zusammensetzt
170 also wer in welcher klassenstufe? #00:05:11-0#

171 REK: ja #00:05:11-0#

172 IA: die [kinder das erfahren] #00:05:11-4#

173 REK: [ja ja ja] #00:05:12-0#

174 IA: [und wie lange] #00:05:12-9#

175 REK: [ja ja ja] #00:05:13-8#

176 IA: sie etwa mit welcher sprache #00:05:13-6#

177 REK: ja

178 IA: oder [kultur in kontakt] kommen #00:05:15-7#

179 REK: [ja ja ja] also dieser sprachenkuru=karussell isch ne gute
180 idee hat aber in der praktischen vergli=verwirklichung ein paar
181 °h hindernisse #00:05:22-7#

182 IA: hm_hm ok #00:05:23-2#

183 REK: öhm der hintergrund wieso es entstanden isch war der dass wir
184 gesehen ham es gibt diese bilinguale deutsch italienischen
185 klassen also ein tolles fremdsprachenangebot zumindest für die
186 die nicht italienischen öh sprachenhintergrund haben °h und wir
187 ham ja nun hier auch öh ziemlich viele kinder die wegen des
188 griechischangebots #00:05:42-3#

189 IA: hm_hm #00:05:43-3#

190 REK: in gestattungsantrag stellen also ne sprache ja #00:05:45-4#

191 IA: hm_hm #00:05:46-1#

192 REK: und öh unser gedanken war dann warum sollen eigentlich die
193 ANdern (.) die übriggebliebenen #00:05:51-5#

194 IA: ((rires)) #00:05:51-4#

195 REK: also die Nichtitalienischklassen und die Nicht die nicht mit
196 griechisch was zu tun ham °h warum sollen die denn net auch was
197 öh angeboten bekommen #00:05:58-8#

198 IA: hm_hm #00:05:59-8#

199 REK: °h und dadurch dass wir hier ja dann griechische lehrkräfte ham
200 °h dass wir öh hessische lehrkräfte ham die öh italienisch
201 sprechen zum beispiel die frau stäter #00:06:08-6#

202 IA: hm_hm #00:06:09-2#

203 REK: und dass wir öh auch hessische lehrkräfte ham die griechisch
204 sprechen zum beispiel die frau k dann ham man die frau a mit
205 spanisch also wir ham auch im kollegium dann praktisch schon
206 #00:06:19-2#

207 IB: hm #00:06:19-2#

208 REK: öh öh öh entweder mutter oder zweitsprache öh: nicht deutsch °h
209 und da: (.) war es jetzt so °h dieses griechisch programm wurde
210 umgestellt früher war das ne griechischklasse. #00:06:32-4#

211 IA: hm_hm #00:06:31-1#

212 REK: sozusagen abseits °h dann ham hatte der schulamt uns es
213 aufgetragen zu ändern dass die griechen kinder in die klassen
214 verteilt werden und das griechische programm am rand liegen
215 soll #00:06:43-7#

216 IA: hm #00:06:43-7#

217 REK: und als rand haben dann gesagt erste stunde #00:06:46-4#

218 IA: hm_hm #00:06:46-4#

219 REK: für die kleinen °h also haben alle unsere griechisch
220 sprechenden erstklässler und zweitklässler in der ersten stunde
221 #00:06:52-6#

222 IA: griechisch #00:06:52-6#

223 REK: griechisch und sind aber in den klassen also könnmer in der
224 ersten stunde keinen klassenunterricht machen #00:06:57-1#

225 IA: hm_hm #00:06:55-6#

226 REK: weil die ja sonst was versäumen #00:06:59-5#

227 IA: ja #00:07:00-6#

228 REK: also idee war dann die haben jeden tag griechisch und dann
229 könnmer doch in der erschten stunde für die andern
230 erschtklässler #00:07:08-2#

231 IB: an=was machen #00:07:07-5#

232 IA: hm_hm #00:07:07-5#

233 REK: was anbieten #00:07:08-6#

234 IA: hm_hm #00:07:08-1#

235 REK: natürlich auf freiwillige basis ok ham gemacht war nicht
236 schlecht aber dann kam mal die rückmeldung der entsprechenden
237 lehrer die die erstklässler da unterrichtet ham °h vielleicht
238 warten mal doch bis zum zweiten schuljahr weil das ein bisschen
239 viel für die #00:07:20-1#

240 IA: hm_hm #00:07:21-9#

241 REK: kinder isch also #00:07:21-9#

242 IA: hm_hm #00:07:22-8#

243 REK: erschtmal müssen sich hier orientieren dass sie schüler sind °h
244 und dann müssen sie auch noch fremdsprache und ist ((rires)) es
245 immer am dienschttag #00:07:28-6#

246 IA: ((rires)) hm_hm #00:07:26-8#

247 REK: und danach ham es umgestellt und ham gesagt jetzt machen wie es
248 im zweiten schuljahr weil im zweiten schuljahr auch die erschte
249 stunde noch frei ist #00:07:34-2#

250 IA: erste stunde #00:07:34-2#

251 IB: hm #00:07:33-6#

252 IA: hm_hm #00:07:35-4#

253 REK: da sind die kinder älter können schon lesen #00:07:36-6#

254 IB: ja #00:07:36-6#

- 255 REK: lesen #00:07:36-6# man kann #00:07:37-6#
- 256 IA: ja: stimmt #00:07:38-0#
- 257 REK: auch leseangebot machen UND das hat auch den vorteil der
258 gedanke jetzt ischt der im zweiten schuljahr machen sie also
259 das karussell sie schnuppern in verschiedenen sprachen rein und
260 im DRitten schuljahr können sie dann eine dieser sprachen
261 #00:07:51-3#
- 262 IB: Ahhh #00:07:51-3#
- 263 REK: als aG wählen das ist [da ein bisschen #00:07:53-4#
- 264 IA: [ahah schön #00:07:54-0#
- 265 REK: mehr [vertieft wird #00:07:54-4#
- 266 IB: [deswegen so ah: eigentlich schon so #00:07:55-7#
- 267 REK: jetzt ist es aber auch net so ganz einfach weil dann brauchen
268 wir ja im dritten und vierten schuljahr STAbil die a g von den
269 sprachenkarussell[sprachen #00:08:04-2#
- 270 IA: [hm_hm #00:08:04-1#
- 271 REK: und das isch net so net also nicht ganz einfach zu organisieren
272 ((rires)) aber öh öh zum bei=und zufälligerweise habenmer dann
273 eben auch noch chiNEsich reingekriegt [weil
- 274 IB: [hm_hm #00:08:14-6#
- 275 REK: über eine mutter die im konfuzius institut arbeitet öhm ein
276 kontakt hergestellt wurde so dass das konfuzius institut gesagt
277 hat wir schicken euch eine chiNEsin die auch gut deutsch kann
278 #00:08:23-5#
- 279 IA: ach toll #00:08:24-0#
- 280 REK: und bezahlen die auch [dafür da sie #00:08:25-4#
- 281 IB: #00:08:25-4#
- 282 IA: [wao #00:08:26-3#
- 283 REK: eben chinesisich [als #00:08:27-3#
- 284 IB: [ouaho #00:08:26-5#
- 285 REK: ag und sprache[karussell angebot bei ihnen etabliert wird
286 #00:08:28-0#
- 287 IA: [ja:: #00:08:28-8#
- 288 IB: [super #00:08:30-7#
- 289 IA: ja #00:08:30-7#
- 290 REK: und das isch eigentlich die stabilste säule ((rires)) weil die
291 kommt und wird auch immer bezahlt ((rires)) öhöhm bei den
292 anderen sprachen isch es jetzt so dass wir franzÖsich jetzt
293 miteingeführt haben weil es gibt den deutschfranzösische
294 grundschullehreraustausch und da haben wir uns gemeldet und
295 haben gesagt schicken sie uns mit vier stunden eine französin
296 #00:08:49-2#
- 297 IA: ja:: #00:08:49-8#
- 298 REK: und DIE ((rires de Reseda)) isch jetzt also als ag französische

341 **beispiel frau stäter macht dienschttag die die °h die chinesin**
342 **macht in des sechsten stunde glaube ich am freitag also das**
343 **organisieren wir so dass die zweitklässler die möglichkeit**
344 **haben freiwillig darein zu gehen #00:10:02-0#**

345 **IB: ah_ah #00:10:01-8#**

346 **REK: dass es net überschneidet mit religion #00:10:03-4#**

347 **IA: ja: #00:10:03-4#**

348 **REK: oder mit sport oder sowas #00:10:05-2#**

349 **IA: sonst ja #00:10:06-2#**

350 **IB: hm #00:10:06-2#**

351 **IA: und das wäre dann keine ahnung sechs wochen eine sprache?**
352 **#00:10:09-0#**

353 **REK: so [ungefähr #00:10:09-0#**

354 **IA: [oder? #00:10:09-7#**

355 **REK: sechs bis sieben wochen eine sprache °h und das musste net mal**
356 **unbedingt nur die sprache sein die chinesische lehrkraft die**
357 **macht dann auch ein bisschen kultur was bedeutet die farbe ro:t**

358 **IB: schön**

359 **REK: und schriftsymbole und lauter so sachen**

360 **IA: hm_hm toll**

361 **REK: also °h das isch einfach so dass die kinder merken oh das macht**
362 **auch spass und des gibt's ja auch und undn gewisses interesse**
363 **entwickeln #00:10:29-4#**

364 **IA: toll #00:10:29-7#**

365 **REK: und sie müssen nicht die a g machen aber wie gesagt also es**
366 **wird schon nachgefragt °h und da hofft man halt dass es sich da**
367 **so stabilisiert und dann hamma deswegen isch es dann noch ein**
368 **zusätzlicher profilpunkt bei diesem punkt sprachen #00:10:42-9#**

369 **IB: hm #00:10:42-9#**

370 **IA: ja super toll #00:10:46-6#**

371 **IB: schön sie haben in n das nix mit zu tun sie haben in der**
372 **gesamtkonferenz letztes mal von einer schulinspektion**
373 **gesprochen #00:10:54-2#**

374 **REK: richtig ja #00:10:54-2#**

375 **IB: und werden diese berichte veröffentlicht #00:10:58-1#**

376 **REK: ja ja ja #00:10:57-9#**

377 **IB: das heißt können dadurch eine auswirkung a auf die schulwahl**
378 **der eltern haben? #00:11:04-8#**

379 **REK: Nee nee das eigentlich nicht #00:11:07-5#**

380 **IB: zum beispiel #00:11:07-5#**

381 **REK: also in deutschland ist es so oder hier in hessen zumindescht**
382 **isch es so dass die grundschule Ist die schule in der das kind**
383 **wohnt eben in diesem schulbezirk**

384 IB: wie bei uns ok

385 REK: es gibt keine auswahlmöglichkeit also wer im oederweg wohnt
386 oder wer hier °h öh da am rewe wohnt

387 IB: ok

388 REK: der der der wird vom einwohnermeldeamt erfasst dass das kind
389 bei uns eingemeldet werden muss #00:11:29-8#

390 IA: hm_hm #00:11:31-8#

391 REK: °h öhm des der hintergedanken der schulinschpektion war
392 eigentlich der KONtrole der finanzmittel die der staat in die
393 schule steckt

394 IA: achso hm

395 REK: also eine gewisse rechenschaftslegung sagen man mal macht ihr
396 ungefähr das was der staat sich wünscht aufgrund seiner
397 gesetzgebung ja °h öh natürlich öh isch ma schwer dran
398 interessiert dass man nicht zu schlecht dasteht gell angenommen
399 die würden bei ihrer schulinschpektion merken dass ne schule
400 erhebliche mängel haben dann gibt es eine sogenannte
401 nachinschpektion °h dann werden die mängel also aufgeschrieben
402 und dann muss im kollegium diskutiert werden wie man das
403 verbessern will und dann kommt halt die nachinschpektion nach
404 nem dreiviertel jahr wieder und guckt sichs an bei uns war also
405 es gab bis jetzt zwei durchgänge in ganz hessen von diesen
406 schulinschpektionen zweitausensieben und zweitausendelf °h
407 eigentlich müsste zweitausendfünfzehn also in vier
408 jahresrythmus müsste jetzt wieder eine sein °h öh bei uns war
409 so dass wir an und für sich ganz gute ergebnisse haben aber
410 genau der punkt der in der letschten konferenz für aufsehen
411 erregt hat °h gesorgt hat öh des also da kommen zwei leute.
412 zwei ehemalige lehrer die fortgebildet wurden und die des dann
413 halt im im °h relativ schnell durchziehen müssen und die
414 müssten eigentlich in jede klasse gehen und dann können sie
415 aber net eine ganze stunde angucken sondern °h zwanzig minuten
416 oder fünfzehn minuten °h sie kommen auch net immer am anfang
417 sondern sie kommen halt wenn die eine fertig isch gehen sie
418 einfach neben an °h und dann haben die aber natürlich ein
419 bestimmtes beurteilungsraster

420 IA: klar

421 REK: und eins der beurteilungsraster heißt gestaltung des
422 klassenraums und und jetzt isch es natürlich zum beispiel bei
423 kleinen schulen da gäben sich die kollegen #00:13:07-6# wenn
424 die in eine pause immer zusammensitzen gegenseitig anregungen
425 und da sitzt relativ einheitlicher aus die klassenräume jetzt
426 bei uns mit diesen fünfunddreißig lehrern die teilweise auf der
427 aufsicht sind oder der andere muss noch schnell kopieren und so
428 °h da isch halt diese gesprächskultur net so ausgeprägt weil es
429 hektischer isch °h und dann ischs natürlich so dann kann sein
430 die gehen in einen raum oh des isch aber schön das sind die
431 klassenregeln hier stehen ein bisschen grammatik da stehen
432 regeln über rechtschreibung °h und da sind die künstlerischen
433 arbeiten der kinder ah schön gut und dann gehen sie in den
434 nächsten raum und da isch es alles net und daraus schließen die
435 ah_ah keine einheitliche kultur im bezug auf die
436 klassenraumgestaltung #00:13:48-3#

437 IA: und einheitlich wär wünschenswerte in ihrem sinne ja #00:13:51-
438 0#

439 REK: ja und das war dann ebe von den vier möglichen punkten haben da
440 zum beispiel nur eins komma fünf gekriegt #00:13:55-8#

441 IA: naja also ((rires)) #00:13:55-9#

442 REK: natürlich haben sie ja gleich gemerkt die lehrer fühlen sich
443 angegriffen #00:14:01-0#

444 IB: JA ich dachte die reagieren schon heftig #00:14:02-2#

445 REK: da dass wir locker nehmen und so naja was isch des schon? ok
446 was wollen die eigentlich? #00:14:10-3#

447 IB: genau #00:14:09-8#

448 IA: ja: #00:14:10-6#

449 REK: °h aber es hat schon seinen sinn es hat aber ebe seine grenzen
450 weils es nur so eine klitztkleine momentaufnahme isch gell
451 #00:14:16-7#

452 IB: #00:14:17-1#

453 IA: ja gerade jetzt die dekoration eines klassenraums kann auch das
454 variiert ja auch #00:14:21-8#

455 REK: ja: finde ich eigentlich auch oder es isch auch die sind halt
456 dann auch ihre kriterien sind zeitgeischt also jetzt isch im
457 moment individualisierung angesagt also die kinder sollen in
458 ihrem individuellen lerntempo also muss in jeder klasse
459 mindestens acht kleine käschchen sein mit verschiedenen
460 niveaus von arbeitsblättern #00:14:41-2#

461 IB: das ist überall das gleiche #00:14:40-4#

462 REK: das isch halt zur zeit zeitgeischt öh und wenn jetzt diese acht
463 käschchen nicht da sind wirkt es dann so ah frontalunterricht
464 der macht nur frontal und schon also

465 IB: ja nee nee das ist

466 REK: auf der anderen seite gibt es ein prozess die die
467 veröffentlichen des also des wird öh öh uns als bericht
468 geschickt gell °h und wir müssen dann darüber eine konferenz
469 machen wo des debattiert wird die stärken und die schwächen °h
470 Und wir müssen dann sogenannten zielvereinbarungen mit dem
471 schulamt ausmachen öh um um um damit das schulamt sieht dass
472 wir an unseren schwächen arbeiten und wir haben die die stärken
473 und schwächen haben wir auf unserer homepage veröffentlicht
474 #00:15:19-4#

475 IB: ah #00:15:19-2#

476 IA: hm_hm #00:15:19-4#

477 REK: also wenn jemand bei uns gucken will das isch es gibt eine link
478 schulinspektion und da haben wir geschrieben was sind unsere
479 stärken ja was sind unsere sch aber ehrlich #00:15:28-1#

480 IB: ja ja #00:15:27-7#

481 IA: ja #00:15:29-3#

482 REK: wir haben jetzt nicht getrickst extra #00:15:30-1#

483 **IB:** und werden die lehrer wie in frankreich auch individuell
484 inspektiert? #00:15:32-9#

485 **REK:** nein nein nein #00:15:33-6#

486 **IB:** ah ok weil bei uns ist es alle drei jahren #00:15:35-1#

487 **REK:** sie können von mir von mir individuell inspiziert werden °h

488 **IB:** ok

489 **REK:** aber das machen wir hier im krisenfall. also angenommen
490 irgendwelche eltern sagen unmöglich öh wie mein sohn da
491 behandelt wird da machen wir mit der lehrerin aus und wir
492 gucken °h um dann mit ihr die eltern zu beruhigen aber
493 eigentlich als regelmäßige inschpektion würde mich das zeitlich
494 auch völlig überfordern es isch völlig undenkbar °h und die
495 lehrer werden eben nur im rahmen dieser inschpektion
496 schulinschpektion #00:16:04-2#

497 **IB:** euh welche unterstützungsangebot gibt es im rahmen des
498 schulbesuchs? so zum beispiel haben sie öhm so wie
499 psycho=psychologe oder? #00:16:14-3#

500 **REK:** ja ja wir haben ein ziemlich gut ausgebautes ressourcessystem
501 das muss ich schon sagen also erschtmal hamma eine zuständige
502 schulpsychologin für uns die ist die kann man anrufen und die
503 kommt dann °h beobachtet den unterricht und nimmt mit den
504 eltern kontakt auf und vermittelt hilfsangebot ne dann haben
505 wir öh ein sogenanntes regionales beratungs- und förderzentrum
506 für kinder °h die gefährdet sind im bezug auf leistungsversag

507 **IA:** ok

508 **REK:** das soll also präventiv gearbeitet werden und die kollegin
509 dieses zentrums isch zwei tage die woche hier bei uns von der
510 erschten bis zur sechsten stunde °h und arbeitet hauptsächlich
511 mit den erst- und zweiklässlern zusammen also die besucht uns
512 auf hinweis der lehrer besucht die dann unterricht während ihre
513 zwei tage und nimmt da auch kontakt auf mit den eltern und dann
514 ham ma drittens noch des zentrum für erziehungshilfe ambulanz
515 hier das heißt nach nach aufforderung also die sind jetzt net
516 fescht bei uns aber wenn wir ne krise haben mit einem kind
517 können wir beantragen dass die fachleute kommen den unterricht
518 angucken das kind öh angucken mit den eltern reden °h dadurch
519 simma relativ gut eingebunden brauchen wir aber auch weil wir
520 fünfhundert schüler haben #00:17:26-5#

521 **IA:** ja #00:17:27-6#

522 **REK:** bei fünfhundert schülern können sie davon ausgehen °h also zeh
523 sind da bestimmt dabei die extreme probleme haben #00:17:34-1#

524 **IA:** ja #00:17:34-1#

525 **REK:** aber da kann ich muss ich sagen des funktioniert eigentlich
526 ganz gut ja diese diese fachleute #00:17:40-8#

527 **IB:** und haben sie auch deutsch deutsch als fremsprache? deutsch
528 als zweitsprache? #00:17:42-8#

529 **REK:** deutsch als zweitsprache haben wir ja wir haben zuweisung
530 stunden wir haben also erschtmal stunden für einen sogenannten
531 vorlaufkurs also für die kinder die angemeldet werden fürs

- 532 erste schuljahr wo wir feststellen die haben noch
 533 sprachdefizite die gehen bei uns in den vorlaufkurs öh dafür
 534 haben wir in der woche zehn stunden da hamma eine eine sehr
 535 gute lehrerin die mit den kindern dann arbeitet die sind gar
 536 nicht schulpflichtig aber dann da halt trainiert °h dann hamma
 537 öh zehn stunden pro woche kriegen wir für deutsch als
 538 zweitsprache und des hamma dann eben aufgeteilt auf
 539 verschiedenen lehrer je nach klassenstufe da waren die kinder
 540 gemeldet von den lehrern wo wo die lehrer meinen oh der
 541 bräuchtn training und dann bekommen die kinder je nach
 542 alterstufe ebe eins zwei oder drei stunden zusätzlich °h
 543 meistens auch so die (randstunden) als training und dann hamma
 544 noch öhm grundsätzlich für jede klasse eine förderstunde
 545 #00:18:37-4#
- 546 IA: daran kann ich mich erinnern ja #00:18:37-4#
- 547 REK: grundsätzlich jeder jeder lehrer öh entweder macht er selber
 548 oder er kriegt jemand der das macht und dann hamma jetzt seit
 549 neueschtem auch weil da im kollegium fortbildung war
 550 leserrechtschreib- und rechenschwäche kurse öh und dEs isch
 551 dankenswerter weise sozusagen nur möglich weil die die letzte
 552 regierung also tatsächlich öh stundenmäßig die schule also
 553 nicht schlecht gestellt hat wir haben also eine
 554 lehrerversorgung von hundertprozent sondern wir haben eine
 555 lehrerversorgung hundertprozent studentafel
- 556 IB: ja ja klar
- 557 REK: ne sondern wir haben eine lehrerversorgung von hundertvier
 558 prozent da ham also vier prozent mehr als wir eigentlich
 559 brauchen und diese vier prozent kann man natürlich dann
 560 schwerpunktmäßig auch einsetzen #00:19:17-3#
- 561 IB: schön #00:19:18-8#
- 562 IA: ja #00:19:18-8#
- 563 REK: das ist nicht schlecht #00:19:21-2#
- 564 IB: ja #00:19:21-2#
- 565 IA: ja #00:19:21-2#
- 566 REK: und öh also deswegen egal welche regierung des isch c d u
 567 ((CDU)) s p d ((SPD)) grüne oder net es isch ein fortschritt zu
 568 früher früher gabs ja mal nur neunzig prozent oder
 569 fünfundneunzig prozent #00:19:33-3#
- 570 IA: ja
- 571 IB: gibt es auch öh sprachangebot für die eltern? #00:19:37-6#
- 572 REK: das wurde versucht in bilisbereich aber des pro isch irgendwie
 573 abgebröckelt also da das isch dann irgendwie aufgrunde
 574 mangelnder nachfrage °h kam des dann nicht mehr zustande in den
 575 ursprungsjahren von von bilingual deutsch italienisch war die
 576 nachfrage groß gell °h aber ich glaube des hängt auch mit
 577 zeitgeischt zusammen alle sind im stress und haben so viel zu
 578 tun und dann °h also das hamma net das hat sich einfach nicht
 579 durchgesetzt (gexx) #00:20:03-8#
- 580 IA: es ist auch nicht mehr die grundbesetzung der eltern die dafür
 581 gekämpft hat und sich eingesetzt hat #00:20:08-1#

582 REK: ja ja ja ja es stimmt #00:20:08-5#

583 IB: oder zum beispiel deutsch als fremdsprache für andere leu=so
584 deutsch deutsche sprache für? #00:20:14-4# [manchmal gibt's
585 sowas]

586 REK: ja ja das des [ham manche schulen]
587 des hamma auch net das hamma auch net °h weil wir also
588 EIgentlich haben wi:r den eindruck öhm dass die eltern mit
589 denen wir hier zu tun haben eigentlich also relativ fit sind
590 auch auch auch aus den ärmeren gegenden da wir ham eigentlich
591 bis jetzt noch net festgestellt dass in kein in der familie
592 überhaupt keiner mit uns kommunizieren kann unser neueschtes
593 problem sind eher familien aus asien die die also dann nur
594 gebrochene englisch sprechen also die schonmal gar kein deutsch
595 können

596 IA: ja

597 REK: °h und gebrochenen englisch des da hamma in in letzter zeit
598 mehr eltern bekommen die hier arbeiten ja

599 IA: ok

600 REK: und und und aber die kinder lernen halt schnell #00:21:00-8#

601 IA: ja #00:21:00-8#

602 IB: ja #00:21:00-9#

603 REK: also wir ham mehr chinesen plötzlich und wir ham auch aus
604 irgendeinem grund plötzlich wieder mehr amerikaner also die
605 auch kein deutsch können ja und die dann irgendwelche höheren
606 funktionen in der army ham und und des isch hier in der nähe da

607 IA: jaja

608 REK: da oben noch und plötzlich sind sie dann da mit drei kindern
609 und kein kind versteht was und sie verstehen auch englisch isch
610 da natürlich dann jetzt net das problem aber die müssen halt
611 deutsch lernen dann die kinder gell und also bei uns habe ich
612 den eindruck isch des net so en bedürfnis dass öhm das die
613 lehrer sagen ja pfff niemand versteht mich und deswegen
614 funktioniert net #00:21:36-2#

615 IB: hm

616 IA: ok #00:21:36-2#

617 REK: sind doch die m=also fascht fünf und neunzig prozent sind hier
618 geboren die kinder dann ischs halt doch schon auch #00:21:42-8#

619 IA: ja #00:21:42-8#

620 REK: also die eltern da isch eine kommunikation möglich #00:21:41-9#

621 IB: ja #00:21:45-5#

622 IA: ja °h sie hatten gesagt es gibt etwa fünfhundert kinder
623 #00:21:48-3#

624 REK: ja zur zeit hamma fünfhundert #00:21:50-7#

625 IA: wieviele klassen teilen die sich auf? #00:21:52-0#

626 REK: das sind insgesamt zweiundzwanzig klassen #00:21:53-9#

627 IA: zweiundzwanzig klassen #00:21:54-5#

- 628 REK: also wir sind ungefähr fünfzig #00:21:57-1#
- 629 IA: hm_hm #00:21:57-1#
- 630 REK: in jede in jeder jahr jahrgangstufe #00:21:57-7#
- 631 IA: ja #00:21:58-3#
- 632 REK: fünf °h wir haben dann eben noch diese eine eingangstufeklasse
633 E1 #00:22:02-0#
- 634 IA: hm_hm ja #00:22:02-2#
- 635 REK: die dann die fünfjährigen hat und wir haben öh also in diesen
636 vier jahrgängen isch immer ein jahrgang mit sechs klassen das
637 des ergibt sich also #00:22:09-9#
- 638 IA: hm_hm #00:22:10-2#
- 639 REK: je nachdem #00:22:11-1#
- 640 IA: ah ok #00:22:11-1#
- 641 REK: ob des jetzt 'nen starken jahrgang isch oder net [so 'nen
642 starken] #00:22:13-6#
- 643 IB: [hm_hm] #00:22:15-1#
- 644 IA: °h und wieviele lehrer sind das insgesamt? #00:22:16-5#
- 645 REK: x wir haben [vor kurzem] #00:22:17-1#
- 646 IA: [ich glaube sie hatten auch #00:22:16-6#
- 647 REK: gezählt fünfunddreißig hamma also des isch schon ganz schön das
648 sind allerdings die griechischen lehrer und die italienischen
649 lehrer mit dabei #00:22:23-1#
- 650 IA: genau das wäre jetzt meine frage die und diese wieviele davon
651 sind nicht im deutschen °h #00:22:28-1#
- 652 REK: nur die zwei [italienischen #00:22:30-4#
- 653 IA: [schulsystem ausgebildet? genau #00:22:30-7#
- 654 REK: und die zwei griechischen lehrer #00:22:31-5#
- 655 IA: hm_hm ok #00:22:32-0#
- 656 REK: die sind im im im hessischen die dann nicht von hessen bezahlt
657 #00:22:35-5#
- 658 IA: ja und die wurden auch natürlich hier ausgebildet ne? sondern
659 [ok ja #00:22:38-7#
- 660 REK: nee nee nee #00:22:40-2#
- 661 IA: ja #00:22:40-2#
- 662 IB: hm_hm #00:22:41-5#
- 663 IA: hm_hm #00:22:41-5#
- 664 IB: °h öh sie ha=also wir haben wir wissen schon so über die
665 schüler °h öhm gibt es statistische daten über die herkunft der
666 schülerinnen und die sprachen die sie, schüler schülerrinnen
667 pardon °h und die sprachen die sie sprechen an der schule?
668 #00:22:55-6#
- 669 REK: ja also wir wir wir erfahren so was bei der anmeldung. weil wir
670 bei der anmeldung öhm eigentlich nicht nach den also wir

671 **spra=wir fragen nicht nach der nazionalitä:t** #00:23:05-7#

672 **IB:** ja genau #00:23:06-3#

673 **REK:** genau auch nich nach herkunft also °h fragen wir nicht wir
674 **fragen spricht das kind außer deutsch noch eine andere sprache**
675 #00:23:12-1#

676 **IB:** genau #00:23:12-1#

677 **IA:** hm_hm #00:23:11-7#

678 **REK:** und das notieren wir auf der auf der aufm anmeldezettel °h und
679 **öh ich glaub' die frau könig die die sekräterin vor vor zwei**
680 **oder drei jahren die hat mal in meinem auftrag °h recherchiert**
681 **öh wieviel verschiedene sprachen es sind** #00:23:25-5#

682 **IA:** hm_hm #00:23:26-1#

683 **REK:** weil nämlich andere schulen immer uf der auf der sitzung damit
684 **angeben wieviele migranten sie haben und und wie schwer das**
685 **alles isch und so gell? °h und °oh da wir kamen dann aber auch**
686 **auf mindeschtens zwanzig oder fünfundzwanzig** #00:23:37-0#

687 **IA:** hm_hm #00:23:37-0#

688 **REK:** also es isch schon auch sehr gemischt hier #00:23:39-2#

689 **IB:** [hm_hm] #00:23:39-2#

690 **IA:** [hm_hm] #00:23:40-5#

691 **REK:** aber wie gesagt wir haben °h wir haben zwar deutsch als
692 **zweitsprache (23:46) weil weil (-) nicht alle kinder fließend**
693 **deutsch reden aber es isch nicht so 'ne ganz große**
694 **kataschtophe** #00:23:49-5#

695 **IA:** hm_hm hm_hm #00:23:51-3#

696 **REK:** also das kann mal wirklich net sagen #00:23:52-7#

697 **IB:** hm_hm ((rires)) #00:23:54-3#

698 **REK:** nee wi=also klar die die mi=die migrantenkinder leider ein
699 **bisschen darunter dass halt sie wenn sie dann im dritten oder**
700 **im vierten schuljahr sind sie sind sind sie in deutsch net so**
701 **gut wie die anderen** #00:24:03-1#

702 **IA:** hm_hm #00:24:03-1#

703 **REK:** aber des können sie lässig mit mathe dann ausgleichen ja
704 #00:24:06-1#

705 **IB:** [ja] #00:24:06-1#

706 **IA:** [ja] #00:24:08-2#

707 **IB:** an den französischen schulen werden die berufsgruppen der
708 **eltern erhoben, °h gibt es solche informationen** #00:24:13-9#

709 **REK:** dürfen wir nicht mehr #00:24:14-6#

710 **IB:** ah das ist datenschutzgesetz in deutschland? #00:24:16-0#

711 **REK:** genau #00:24:17-0#

712 **IB:** hm in frankreich nicht #00:24:17-6#

713 **REK:** also das isch sehr verschäft worden also wir dürfen öh wir
714 **dürfen zwar daten erHeben also wir als schule dürfen dann zum**

715 **beispiel geburtsdatum telefon #00:24:24-2#**

716 **IB: hm_hm #00:24:24-9#**

717 **REK: und so °h aber der=die berufsbezeichnung die isch schon ganz**
718 **raus #00:24:27-7#**

719 **IA: ha_ha #00:24:28-6#**

720 **REK: können wir fragen aber die niemand muss uns auskunft geben**
721 **#00:24:30-7#**

722 **IB: ok #00:24:31-6#**

723 **IA: ok #00:24:31-6#**

724 **REK: und wir dürfen auch nicht mehr das haben wir jetzt erscht vor**
725 **kurzem festgestellt °h wir dürfen natürlich dürfen auch die**
726 **religion fragen aber eigentlich eher so soll das kind am**
727 **religionsunterricht teilnehmen? #00:24:41-6#**

728 **IB: ah ja #00:24:41-6#**

729 **REK: es kann ja auch jemand teilnehmen wollen der gar net getauft**
730 **ist ja #00:24:44-3#**

731 **IA: ok ((rires)) #00:24:45-5#**

732 **REK: wir dürfen auch nicht zum beispiel in unserem lehrbericht den**
733 **wir ham dürfen wir das nicht dokumentieren °h #00:24:51-5#**

734 **IB: hm_hm #00:24:51-5#**

735 **REK: weil der lehrbericht nicht verschlussicher aufbewartet wird**
736 **#00:24:54-0#**

737 **IA: hm_hm ok #00:24:55-9#**

738 **REK: denn wenn die akten hier die sind verschlussicher also da**
739 **gibts ein tresor und da kann niemand dran aber sobald was (-)**
740 **((montre des papiers)) offen darliegt #00:25:05-0#**

741 **IA: es geht #00:25:05-3#**

742 **REK: dann dann isch eine datenübermitlung deswegen isch im**
743 **lehrbericht nur drin namen des schülers öh::: und und seine**
744 **versäumnistage und #00:25:13-1#**

745 **IA: hm_hm #00:25:13-1#**

746 **REK: und die lehrerin schreibt halt rein was sie gemacht hat.**
747 **#00:25:15-3#**

748 **IA: hm_hm #00:25:14-5#**

749 **REK: aber früher war drin °h alle seine deutschen noten von den**
750 **testen #00:25:18-6#**

751 **IB: ja #00:25:18-6#**

752 **REK: alle mathenoten und in welcher religruppe ischer ischer in daz**
753 **also in deutsch als zweitsprache #00:25:23-1#**

754 **IB: ja #00:25:23-1#**

755 **IA: ok #00:25:25-2#**

756 **IB: in frankreich ist es immer noch immer noch #00:25:24-7#**

757 **REK: isch er l h s gell #00:25:26-3#**

- 758 IA: ja #00:25:26-3#
- 759 REK: und so es isch nicht mehr #00:25:27-5#
- 760 IA: ah ok #00:25:30-0#
- 761 REK: erlaubt #00:25:30-5#
- 762 IB: und können sie °h ich weiß nicht dann das gehört bestimmt zur
763 datenschutzgesetz ich weiß es nicht können sie soziale
764 unterschiede °h zwischen den schulklassen beobachten? oder dann
765 zum beispiel die bili-klassen? #00:25:41-2#
- 766 REK: also wir also ja also wir wir haben den eindruck und des tut
767 mir auch so ein bisschen leid °h öhm es gibt 'en schon mal
768 einen unterschied zwischen den klassen die mit eingangstufe
769 #00:25:50-9# angefangen haben #00:25:51-9#
- 770 IA: hm_hm #00:25:50-9#
- 771 REK: also die sind öh in der zusammensetzung homogener als die
772 anderen #00:25:56-9#
- 773 IA: hm_hm #00:25:56-9#
- 774 REK: warum? °h weil für diese eingangstufenklasse muss man sich
775 anmelden #00:26:01-8#
- 776 IA: hm_hm #00:26:01-8#
- 777 REK: also da wird man nicht einfach sozusagen gezwungen dass man
778 rein kommt und in die schule gehen muss sondern da muss man
779 vorher überlegen °h will ich das für mein kind #00:26:11-1#
- 780 IA: xxx sinnvoll ja #00:26:10-6#
- 781 REK: das sind eltern die reflektieren #00:26:12-0#
- 782 IB: ja #00:26:12-0#
- 783 IA: hm_hm #00:26:11-9#
- 784 REK: °h öh und wo die dann auch sehr bildungsorientiert sind weil
785 die uns dann zum beispiel sagen das kind langweilt sich im
786 kindergarten des soll aber deswegen jetzt schon ein schulisches
787 angebot bekommen °h also ist dort aufgrund der nachfrage öh
788 sagen wir mal eine eine etwas leistungsfähigere schicht öh die
789 sich dafür interessiert obWOhl der gedanke der eingangstufe
790 eigentlich genau das gegenteil war der gedanken der
791 eingangstufe war oh: hier haben wir noch probleme also
792 #00:26:44-7#
- 793 IA: (xxx)bedarf #00:26:42-9#
- 794 REK: mit fünf jahren einschulung da (xxx) dann wenn sie sechs sind
795 (xx) und wir sind jetzt im moment soweit ein bisschen
796 gegenzusteuern also dass net nur die ich hab früher immer
797 gesagt das ist die privatschule bei uns in der schule die
798 eingangsstufe sondern dass des schön gemischt wird dass mir
799 auch auch auch kinder nehmen wo man zum beispiel bei der
800 anmeldung merkt oh man da muss man aber etwas tun zack dann
801 gehts du eben in die eingangstufe #00:27:08-9#
- 802 IB: ja #00:27:08-9#
- 803 IA: ja #00:27:07-3#

- 804 REK: °h und der zweite unterschied also vonwegen bilis bei bilis hab
805 isch den eindruck öhm das isch vergleichbar mit den anderen
806 klassen aber da isch eine stärkere dynamik drin also die
807 dynamik kann positiv kann aber auch negativ sein °h dynamik
808 meine ich °h die kinder sind insgesamt etwas flexibler öh mit
809 frust. also logisch weil die ja frust auch so ein bisschen vom
810 ersten schuljahr an gewohnt sind kapiere ich's oder kapiere's
811 net mit der sprache zum beispiel oder so öh Und der unterschied
812 zu den anderen klassen das isch es kein sozialer die
813 bilisklassen sind immer randvoll #00:27:41-9# fünfundzwanzig
814 und bei den anderen klassen kann es aber sein zufälligerweise
815 dass die dann nur zwanzig haben #00:27:49-2#
- 816 IA: ha_ha #00:27:47-4#
- 817 REK: das heißt °h der bilislehrer weiß immer pfoah volle pulle bis
818 am limit und der andere lehrer kann glück haben (.) je nachdem
819 er hat ein vierstes abgegeben mit vierundzwanzig und jetzt
820 kriegt er ein ersctes mit (.) neunzehn ja #00:28:02-9#
- 821 IB: hm #00:28:02-9#
- 822 IA: ((rires)) #00:28:02-9#
- 823 REK: öh? und das isch dann eben nur rein statistisch aufgrund der
824 tatsache °h öhm und dadurch sind die bili das meine i mit
825 dynamik wenn man dann zum beispiel auf em ganzen jahrgang musik
826 gibt °h dann merkt man halt schon den unterschied ob man
827 zwanzig hat oder oder fünfundzwanzig gell #00:28:15-8#
- 828 IA: ja ja #00:28:16-4#
- 829 REK: und öh da macht dann ab zwanzig macht jedes kind je nachdem
830 #00:28:21-1#
- 831 IA: ((rires)) #00:28:21-1#
- 832 REK: nochmal was aus gell ((rires))
- 833 IB: °h und das ist nicht so wie äh zum beispiel was es uns in
834 frankreich diese bilingualen klassen vorgeworfen ist °h wird
835 dass äh die anderen lehrer die monolingualen klassen haben die
836 beklagen sich weil sie:: schwächere schüler haben #00:28:39-0#
- 837 REK: nee #00:28:37-4#
- 838 IB: und bei uns da hätten wir die besseren #00:28:40-5#
- 839 IA: nee nee das stimmt eigentlich net also das kamma ich glau=das
840 kann man eigentlich net sagen ich geb zu °h dass ind=des
841 bilissystem isch auch ein bisschen sonderbar also für die
842 klassen das ist eine feschtlegung das isch einfach eine
843 feschtlegung die irgendjemand mal hatte °h also dass die hälfte
844 der kinder °h (.) kein italienisch a=öh kennen dürfen! können
845 dürfen #00:29:01-5#
- 846 IB: hm_hm #00:28:59-9#
- 847 REK: isch ja eigentlich absurd ja °h und die hälfte kommt ja aus dem
848 muss aus dem bezirk kommen #00:29:08-9#
- 849 IA: hm_hm #00:29:08-9#
- 850 REK: °h und wer wer von den bezirkseletern entscheidet sich dann
851 dafür des isch natürlich auch wieder wie eingangstufe jemand

- 898 #00:30:53-1#
- 899 **IB:** hm das ist der vorwurf in frankreich #00:30:56-6#
- 900 **IA:** wie wird genau denn diesen auswahl gemacht? der kinder der
901 italienischen kinder wie findet des statt? #00:31:03-5#
- 902 **REK:** also öh öh da sind die italienischen lehrer mitbeteiligt und
903 eigentlich isch unser hauptgesichtspunkt belaschtbarkeit
904 #00:31:10-6#
- 905 **IA:** hm_hm #00:31:10-6#
- 906 **REK:** da sind alles sechsjährige die sind wahrscheinlich alle
907 schulreif a:ber der biliaspekt hat eben noch noch °h also die
908 kleine schärfe man muss es durchhalten #00:31:21-4#
- 909 **IA:** hm_hm #00:31:21-4#
- 910 **REK:** weil es isch jeden tag bis vierzehn uhr und es isch ne zweite
911 also es sind=es wird gewischt zwischen zwei sprachen dann
912 heißt das heißt da isch einfach ein °h ein höheres
913 anforderungsniveau an durchhaltevermögen und darauf gucken die
914 lehrer halt während dieses schnuppertages so
- 915 **IB:** hm
- 916 **REK:** und geben dann eine rückmeldung °h aber die bilis öh gruppe die
917 braucht immer am längsten die waren geschtern noch bis fünf öh
918 öh zusammen und haben diskutiert weil #00:31:44-5#
- 919 **IA:** oh ja #00:31:44-5#
- 920 **REK:** das halt nicht so einfach isch °h °h innerhalb von zweieinhalb
921 stunden sowas festzustellen #00:31:47-6#
- 922 **IA:** ja und wie werden die wie wird sozusagen wie werden die
923 sprachkenntnisse ermittelt dann? #00:31:53-5#
- 924 **REK:** ja das machen das machen die italienischen lehrer indem sie
925 einfach auch italienisch reden #00:31:57-4#
- 926 **IA:** hm_hm ok #00:31:58-8#
- 927 **REK:** und fragen wie heißtn du und und #00:31:59-9#
- 928 **IA:** ja #00:31:59-9#
- 929 **REK:** wie geht's und was ist das für eine farbe und so #00:32:01-7#
- 930 **IA:** ja: #00:32:02-2#
- 931 **REK:** dann hören die des natürlich raus #00:32:04-0#
- 932 **IB:** ja #00:32:04-0#
- 933 **IA:** ja ich hätte nochmal kurz zurückspringen öhm zu dem griechisch
934 #00:32:10-1#
- 935 **REK:** ja #00:32:08-4#
- 936 **IA:** deutsch-griechisch modell #00:32:10-1#
- 937 **REK:** ja #00:32:10-3#
- 938 **IA:** °h da hat=da hatten sie vorhin von auch gesprochen wenn ich das
939 richtig öh verstanden hab dann °h (.) war das ja ursprünglich
940 auch ein immersionsprojekt ne? so also bili so wie jetzt °h öh
941 deutsch italienisch oder? irgendwann hat es sich verän:dert

942 #00:32:24-2#

943 REK: ja aber es war net ja: wobei also des war in dem sinne jetzt
944 net so wie wie in den bilisklassen #00:32:28-9#

945 IA: hm_hm #00:32:29-9#

946 REK: weil mir da da hat man nicht deutsche gesucht sondern die
947 griechen kamen und waren da #00:32:34-1#

948 IA: hm_hm #00:32:32-4#

949 REK: °h und weil da in griechenland noch ein LEhrer geschickt hat
950 dann kam mal halt auf die idee und hat gesagt gut alle griechen
951 alle die die griechisch sprechen in eine klasse #00:32:42-1#

952 IA: hm_hm #00:32:42-1#

953 REK: und die kriegen zwei lehrer. #00:32:43-4#

954 IA: ok #00:32:43-4#

955 REK: nämlich den griechen lehrer den griechischlehrer und den
956 deutschlehrer und das war natürlich ne tolle sache #00:32:47-3#
957 °h weil °h des programm wurde auf deutsch gemacht aber der
958 griechischlehrer war immer dabei! #00:32:52-1#

959 IA: ja #00:32:52-1#

960 REK: und hat dann öh oh der konnte ja auch dann deutsch und hat
961 daneben das war fast noch °h besser ausgestattet als des bilis
962 weil da isch ja die frau magali und die frau paratore nur HALb
963 da in jeder klasse #00:33:02-3#

964 IB: ja #00:33:02-3#

965 IA: ja #00:33:01-5#

966 REK: gell °h und da war der gieschisch lehrer aber voll da
967 #00:33:03-9#

968 IA: und die öhm °h (--) es gab aber in der klassenzusammensetzung
969 dann KEine kinder die KEin griechisch #00:33:11-9#

970 REK: Nee #00:33:11-1#

971 IA: konnten #00:33:12-4#

972 REK: nee #00:33:13-1#

973 IA: genau ok #00:33:13-1#

974 REK: auch auch Jetzt ischt es noch ein problem weil wir sagen
975 natürlich ei:gentlich wenn jemand kommt und unbedingt das
976 griechische projekt mitmachen will und KAnn nicht griechisch
977 #00:33:21-1#

978 IB: hm #00:33:21-1#

979 IA: hm_hm #00:33:21-9#

980 REK: nur die oma kann noch griechisch #00:33:23-5#

981 IA: ja #00:33:23-5#

982 REK: und das kind °h müsste des auch gehen aber des hamma noch also
983 °h wier wir es es es isch schon so des sagen uns die lehrer °h
984 dass die (.) einsteiger die kleinen die erschtklässler bei
985 griechisch °h in letschter zeit auch nimmer SO GUT griechisch

- 986 können #00:33:38-0#
- 987 IA: hm_hm ok #00:33:38-1#
- 988 REK: isch halt logisch je je länger die familie hier isch #00:33:40-
989 9#
- 990 IB: hm #00:33:40-9#
- 991 IA: hm ja #00:33:40-9#
- 992 REK: und je weniger die kontakte nach griechenland sind °h also
993 haben die auch heterogene klassen #00:33:45-2#
- 994 IB: hm #00:33:45-2#
- 995 IA: hm #00:33:43-6#
- 996 REK: nur die haben ein speziell achtung es müssen zehn deutsche sein
997 #00:33:49-4#
- 998 IA: hm ja ja #00:33:49-6#
- 999 REK: das isch das in dem fall #00:33:50-6#
- 1000 IA: und w=öh w=in warum hat sich das verändert dann dieses angebot?
1001 #00:33:53-8#
- 1002 REK: das hat sich deswegen verändert weil (.) °h öh diese
1003 griechische klasse war nie kalkulierbar im bezug auf die GRö:ße
1004 #00:34:00-1#
- 1005 IA: ah_ah #00:34:00-1#
- 1006 REK: da gabs halt plötzlich mal fünfundzwanzig ouahhh #00:34:01-7#
- 1007 IB: viele und dann #00:34:02-4#
- 1008 REK: und dann die im nächstem jahr nur siebzehn °h und dann waren
1009 die anderen klassen aber randvoll #00:34:07-7#
- 1010 IB: hm #00:34:07-7#
- 1011 IA: hm #00:34:07-7#
- 1012 REK: und dann im nächstem jahr waren es nur Fünfzehn und dann hat
1013 halt die schulamt gesagt für fünfzehn lehrer ein=öh für
1014 fünfzehn kinder ein=ein lehrer #00:34:14-5#
- 1015 IB: ja #00:34:14-5#
- 1016 REK: nur damit DIE ne klasse bilden #00:34:16-5#
- 1017 IB: ja #00:34:16-5#
- 1018 IA: hm #00:34:16-5#
- 1019 REK: das isch zu teuer °h und #00:34:19-0#
- 1020 IA: ja #00:34:19-6#
- 1021 REK: dann haben sies umgestellt also es wa:r °h komischerweise n
1022 rückgang an anmeldung der führte zum zur umstellung des modells
1023 dann sind die anmeldezahlen aus uns völlig unklaren gründen
1024 geSTie:gen #00:34:31-2#
- 1025 IB: hm #00:34:31-2#
- 1026 IA: ok #00:34:31-2#
- 1027 REK: obwohl des modell ja eigentlich eine verschlechterung war

- 1028 #00:34:33-0#
- 1029 IA: ja: #00:34:33-0#
- 1030 REK: für die griechischen kinder ne #00:34:34-3#
- 1031 IB: hm #00:34:34-3#
- 1032 IA: ja #00:34:32-5#
- 1033 REK: und jetzt pendelt sichs aber trotz allem also des isch wirklich
1034 erstaunlich es pendelt sich auf fünfundzwanzig kinder ein
1035 #00:34:41-2#
- 1036 IA: und würden sie #00:34:41-3#
- 1037 REK: so DASS so dass #00:34:42-4#
- 1038 IA: ja #00:34:42-4#
- 1039 REK: jetzt schon die ersten eltern #00:34:44-0#
- 1040 IA: ha_ha #00:34:44-0#
- 1041 REK: wieder sagen °h dann lassen sie uns doch des alte wieder machen
1042 #00:34:47-3#
- 1043 IA: ja #00:34:47-3#
- 1044 REK: jetzt gibts aber in der zwischenzeit auch eltern die sagen NEE
1045 NEE nee meiner soll in der deutsche klasse bleiben also des
1046 isch #00:34:53-3#
- 1047 IA: hm_hm ok: #00:34:53-2#
- 1048 REK: finde isch gut diese mischung °h lieber net lieber so also da:
1049 isch zurzeit so ein diskussionsprozess #00:34:58-9#
- 1050 IB: hm_hm #00:34:58-9#
- 1051 IA: ok interessant #00:35:00-4#
- 1052 REK: ja des ischs #00:35:00-2#
- 1053 IB: hm #00:35:00-2#
- 1054 REK: hoch interessant weil es gibt ne gruppe die sagt °h ma:n dann
1055 haben die immer nachmittagsunterricht und nehmen nachem
1056 unterricht noch griechisch des viel zu anstrengend °h lass uns
1057 doch die griechischen klassen wieder einführen und ander sagen
1058 NEin (-) #00:35:11-9#
- 1059 IB: hm #00:35:11-9#
- 1060 REK: in der klasse des für tut dem gut net nur mit griechen sondern
1061 mit andern #00:35:15-8#
- 1062 IA: hm_hm #00:35:15-8#
- 1063 REK: zusammen und des (-) isch im moment so n diskussionsprozess
1064 #00:35:16-7#
- 1065 IA: hm #00:35:18-5#
- 1066 REK: ok °h bei #00:35:20-0#
- 1067 IB: wir haben nur fünf minuten #00:35:20-9#
- 1068 IA: ja bei der öhm entstehung des italienischprojekts °h (.) öh: da
1069 wurde s=das (.) gab hier ursprünglich ne an der=an der **E-schule**
1070 #00:35:29-6#

- 1071 REK: ja ja #00:35:29-6#
- 1072 IA: schule? °h die: das projekt und dann wurde das eben erweitert
1073 öhm aufgrund eben elterninitiativen #00:35:35-8#
- 1074 REK: ja: ja #00:35:35-8#
- 1075 IA: ne? #00:35:36-6#
- 1076 REK: ja #00:35:36-6#
- 1077 IA: °h gab es vorher (.) an der Z-schule trotzdem schon
1078 italienisch? (-) #00:35:40-9#
- 1079 REK: nee (.) die=d=warum die Z-chule das war meine vorgängerin und
1080 #00:35:44-1#
- 1081 IA: hm_hm #00:35:44-1#
- 1082 REK: die da da war die frau herr auch schon da (.) °h die Z-schule
1083 hat sich um dieses projekt beworben aufgrund von sinkender
1084 schul=schülerzahl #00:35:51-8#
- 1085 IA: ha ha ok #00:35:52-4#
- 1086 REK: °h öh also ita:lien hat irgendwann mal gesagt nee eine schule
1087 das isch zu wenig für die fortführung für die fortführung in
1088 dem D-gymnasium war das einfach zu wenig °h und dann hat öhm öh
1089 öh öh italien dem schulamt frankfurt ne angebot wir schicken
1090 nochmal zwei lehrer #00:36:07-6#
- 1091 IA: hm #00:36:07-6#
- 1092 REK: und gucken sie mal (.) #00:36:08-4#
- 1093 IA: ja #00:36:06-5#
- 1094 REK: aber bitte öh war klar nicht im süden dann eine schule
1095 #00:36:11-5#
- 1096 IA: weil da schon #00:36:12-3#
- 1097 IB: hm #00:36:12-1#
- 1098 REK: weil (.) dann hättenma ja zwei #00:36:13-6#
- 1099 IB: ok #00:36:13-4#
- 1100 REK: und dann hat wohl HIEr hier gabs lange zeit so bisschen das
1101 gerücht euh von denen die den reichen hier im osten woh=also
1102 hier #00:36:21-9#
- 1103 IA: hm_hm #00:36:21-9#
- 1104 REK: also hier im osten wohnen °h die Z-schule wäre eine
1105 ausländerschule #00:36:25-1#
- 1106 IA: hm_hm #00:36:25-1#
- 1107 REK: weil natürlich (.) viele kinder schon auch dort aus diesem
1108 ärmeren einzugsbereich kommen #00:36:31-0#
- 1109 IA: hm_hm #00:36:29-1#
- 1110 REK: und des hat zu (.) vielen gestatt=vielen öh
1111 privatschulanmeldungen geführt ja #00:36:36-3#
- 1112 IA: hm_hm #00:36:36-3#
- 1113 REK: und des war die zeit wo die priva:tschulen plötzlich hier aus

- 1114 dem bo:den °h gesprossen sind gell
- 1115 IA: tja
- 1116 REK: °h und dann hat die schulleitung zusammen mit kollegium die
1117 idee gehabt ja wenn wir uns für dieses bilinguale projekt
1118 melden (.) kriegen wir neue schüler und das stimmt ja
1119 #00:36:52-5#
- 1120 IA: hm_hm #00:36:52-5#
- 1121 REK: wir kriegen ja °h euh #00:36:53-9#
- 1122 IA: auch #00:36:54-3#
- 1123 REK: pro klasse pro erschte klasse immer zwölf oder dreizehn
1124 #00:36:56-9#
- 1125 IA: hm_hm #00:36:56-9#
- 1126 REK: ja die nicht im bezirk sind #00:36:58-2#
- 1127 IA: ja #00:36:56-3#
- 1128 REK: und wenn es sich dann so °h durchsetzt und das hat sich ja
1129 durchgesetzt dann sind ja von den (.) HUNdert biliskindern vier
1130 mal fünfundzwanzig #00:37:08-0#
- 1131 IB: hm #00:37:06-2#
- 1132 REK: sind FÜNfzig (.) gestattungskinder #00:37:09-9#
- 1133 IB: hm #00:37:08-2#
- 1134 IA: ja: ok #00:37:10-3#
- 1135 REK: ja und dadurch sind dann die schülerzahlen an der Z-schule
1136 wieder hoch #00:37:13-2#
- 1137 IB: [hm_hm] #00:37:14-7#
- 1138 IA: [hm_hm] #00:37:12-7#
- 1139 REK: das war der (.) °h sozusagen der egoistische grund der Z-schule
1140 net weil da eine italienische tradition #00:37:20-4#
- 1141 IA: ((rires)) #00:37:19-2#
- 1142 REK: war sondern weil man gedacht hat greif zu bevor es jemand
1143 anders #00:37:24-2#
- 1144 IB: °h #00:37:24-2#
- 1145 IA: ja ja #00:37:24-3#
- 1146 REK: macht also #00:37:24-9#
- 1147 IB: hm_hm °h wie wird das (.) projekt finanziert? so diese
1148 biliprojekt und so lehr=so haben sie #00:37:31-8#
- 1149 REK: also die #00:37:31-8#
- 1150 IB: von der botschaft auch zum beispiel wie: in new york oder
1151 bekommen sie was? #00:37:36-3#
- 1152 REK: nee wir=wir die finanzierung sind die zwei lehrer (-) die
1153 werden bezahlt von von italien ja
- 1154 IA: und für material? #00:37:41-7#
- 1155 IB: und äh bücher? von euh bücher so #00:37:43-0#

1156 REK: material material richtig da haben sie recht material wird vom
1157 vom generalkonsulat gestellt ja #00:37:48-5#

1158 IB: hm_hm °h und euh: gab=also es war ein vertrag ne? #00:37:51-6#

1159 REK: ja #00:37:51-6#

1160 IB: offizieller vertrag #00:37:53-4#

1161 REK: ja den gibts noch der vertrag ist noch #00:37:54-2#

1162 IB: und und dürfte ich sehen=dürfte ich ihn sehen? so? #00:37:59-1#

1163 REK: ja den [kann ich ihnen #00:38:00-2#

1164 IB: [aber jetzt nicht aber #00:37:58-5#

1165 REK: ja ja den kann ich ihnen kopieren

1166 IB: gerne #00:37:58-5#

1167 REK: öh der ursprüngliche vertrag war öh öh nur bezogen auf die E-
1168 schule und die: D-schule #00:38:06-5#

1169 IA: hm_hm #00:38:06-5#

1170 REK: und dann wurde in einem anderen wurde in einem anhang wurde
1171 eben die z-schule auch mitdefiniert und es gibt relativ klare
1172 vertragsbestimmungen also °h öh (.) dass ge=eine gemeinsame
1173 steuergruppe gebildet wird #00:38:17-4#

1174 IA: ah ja ich #00:38:17-5#

1175 REK: in der italien und deutschland vertreten ist ja die
1176 schulleitung ja °h und dass sie sich regelmäßig treffen muss
1177 und dass der vertra:g öh sich automatisch verlängert °h wenn er
1178 nicht gekündigt wird ja. und öh öh es sieht im moment net so
1179 aus als würde gekündigt #00:38:33-2#

1180 IA: hm_hm #00:38:33-2#

1181 REK: aber trotzdem wäre er KÜNdbar #00:38:36-0#

1182 IA: ok #00:38:34-5#

1183 REK: von jeder seite #00:38:37-1#

1184 IA: hm_hm #00:38:35-4#

1185 REK: öh je nachdem was halt passiert also wir befürchten ja im
1186 moment eher dass öh italien kündigt mangels #00:38:43-5#

1187 IA: hm

1188 REK: mangels finanzielle unterstützung für diese lehrer #00:38:48-3#

1189 IB: hm

1190 IA: ich hab ne frage an uns drei wir hätten jetzt noch eine reihe
1191 von fragen °h die sich so auf die stunden plan konzeption und
1192 lehrer (.) °h öh aufgaben (.) öhm öhm beziehen wäre ihnen das
1193 recht wenn wir das einfach per email dann schicken?

1194 REK: ja ja kann #00:39:01-6#

1195 IA: so dass sie #00:39:02-2#

1196 REK: [ja ja] #00:39:02-2#

1197 IB: [ja weil sie müssen auch so jetzt] #00:39:04-0#

- 1198 IA: [müssen wir nicht] würde wir hier nicht überziehen #00:39:04-6#
- 1199 REK: **jetzt könnma (.) nee nee nee nee dann dann kein problem**
1200 #00:39:04-8#
- 1201 IA: dann würde wir sie nach dem vertrag auch fragen ((rire))
1202 #00:39:08-8#
- 1203 REK: **ja den würde ich ihn** #00:39:09-3#
- 1204 IB: ja gern #00:39:09-3#
- 1205 REK: **kopieren da habe ich irgendwo hier rumliegen bilisvertrag weil**
1206 **des isch zurzeit aktuell (.)** #00:39:11-5#
- 1207 IA: hm_hm #00:39:13-6#
- 1208 REK: °h weil weil weil eben wie gesagt öhm (.) ach so aktuell ist
1209 **deswegen weil °h des noch als schluss jetzt schnell** #00:39:19-
1210 4#
- 1211 IA: ja: #00:39:17-9#
- 1212 REK: **vielleicht** #00:39:19-8#
- 1213 IA: gerne #00:39:20-1#
- 1214 REK: °h öhm (.) wir haben dann festgestellt dass die D-gymnasium in
1215 **den anfangsklassen auch so ein ähnliches problem hat wie hier**
1216 **die griechen** #00:39:28-0#
- 1217 IA: hm_hm #00:39:28-0#
- 1218 REK: **klassen gehabt haben nämlich es war nie klar wie viele kommen**
1219 **dann jetzt?** #00:39:31-2#
- 1220 IA: ja #00:39:31-2#
- 1221 IB: hm #00:39:31-4#
- 1222 REK: °h und öh für das gymnasium wäre gut wenn möglichst VIEle
1223 **kommen** #00:39:35-8#
- 1224 IA: ja #00:39:34-3#
- 1225 REK: **weil dann nutzt (.) also dann °h dann isch sozusagen sinnvoll**
1226 **(.) ja** #00:39:39-3#
- 1227 IA: hm_hm #00:39:39-4#
- 1228 REK: **und für n gymnasium im fünften schuljahr ist es dreißig (.) das**
1229 **isch das isch die** #00:39:44-9#
- 1230 IA: das sind ja und wenn sie hier f=maximal fünfundzwanzig
1231 #00:39:45-6#
- 1232 REK: **ja** #00:39:44-0#
- 1233 IA: losschicken ne?
- 1234 IB: ja #00:39:46-8#
- 1235 REK: **und jetzt jetzt jetzt isch es ja so nicht jedes kind ist**
1236 **gymnasial geeignet ja** #00:39:48-0#
- 1237 IB: [hm] #00:39:50-8#
- 1238 IA: [hm_hm] #00:39:49-2#
- 1239 REK: **und nicht jedes kind macht weiter** #00:39:53-1#

- 1240 IB: ja #00:39:53-1#
- 1241 IA: hm_hm #00:39:53-1#
- 1242 REK: das muss man auch sehen selbst die italienischen #00:39:54-6#
- 1243 IB: ja #00:39:55-5#
- 1244 REK: kinder wollen des net manchmal #00:39:55-6#
- 1245 IB: ja #00:39:55-6#
- 1246 IA: ja #00:39:54-1#
- 1247 REK: weiter die gehen auf schule mit latein oder so °h #00:39:58-5#
- 1248 IA: ja #00:39:58-8#
- 1249 REK: °h mit anderen worten (-) der ZUwachs aus der E-schule und
1250 unserer schule war nicht kakulierbar und war an manchen jahren
1251 unter dreißig #00:40:06-9#
- 1252 IA: hm_hm #00:40:05-9#
- 1253 REK: öh:: und des führt dann halt immer dazu (.) machen wir jetzt ne
1254 bilisklasse oder machen wir n kurssystem? #00:40:13-2#
- 1255 IB: [hm_hm] #00:40:13-2#
- 1256 IA: [hm_hm] #00:40:11-9#
- 1257 REK: °h und dann kamen wir auf die idee und ham gesagt wennmer doch
1258 ne dritte schule noch nehmen? dann hat er (.) fünfundsiebzig
- 1259 IB: hm_hm #00:40:20-1#
- 1260 REK: dann habenwa unsere fünfundzwanzig E-schule fünfundzwanzig
1261 #00:40:25-7#
- 1262 IB: ja #00:40:25-7#
- 1263 IA: hm_hm #00:40:23-9#
- 1264 REK: als grundlage erstmal fünfundsiebzig (.) °h DAVon die HÄ:lfte
1265 ungefähr weit über dreißig #00:40:32-2#
- 1266 IB: ja #00:40:32-2#
- 1267 IA: ja #00:40:30-4#
- 1268 REK: ja ja öh und dann müsstes doch funktionieren #00:40:32-4#
- 1269 IB: hm #00:40:34-9#
- 1270 IA: ja #00:40:33-2#
- 1271 REK: °h jetzt hamma das mim schulamt abgestimmt (.) und auch mim
1272 minischte=mit unserem minischerium und die haben alle gesagt
1273 ja. a:ber was man natürlich nicht öh worauf wo ma nicht
1274 aufgepasst haben #00:40:43-8#
- 1275 IA: die italienische halt ((rire)) #00:40:43-5#
- 1276 REK: ita=italien #00:40:44-5#
- 1277 IA: ((rires)) #00:40:44-5#
- 1278 REK: musste auch zustimmen #00:40:45-7#
- 1279 IB: ah::: #00:40:46-5#
- 1280 REK: und im vertrag steht nichts von der dritten schule von der V-

- 1281 schule und des isch auch ne frage mit den lehrern jetzt wir
 1282 haben natürlich ein bisschen banal gedacht (.) °h V-schule hat
 1283 vier lehrer wir haben zwei #00:40:57-4#
- 1284 IB: ja #00:40:56-0#
- 1285 REK: sind zusammen sechs (.) sechs geteilte durch drei (.) gibts
 1286 zwei #00:41:00-6#
- 1287 IA: gibt zwei #00:41:00-6#
- 1288 REK: für jeden wäre gerecht!! #00:41:03-0#
- 1289 IB: ja #00:41:03-4#
- 1290 REK: °h und des isch zwar in sich logisch aber der die die die der
 1291 generalkonsulat hat uns gesagt sie könnten net einfach einen
 1292 vertrag als einseitig ändern °h #00:41:11-4#
- 1293 IA: ja #00:41:09-5#
- 1294 REK: man muss ja wenigstens rom fragen #00:41:12-5#
- 1295 IB: ja #00:41:12-5#
- 1296 REK: jetzt isch es aber im rom in den #00:41:13-6#
- 1297 IA: ohje #00:41:12-9#
- 1298 REK: letzten monaten zweimal die regierung neu gebildet worden °h
 1299 und da ist es bestimmt net das wichtigschte problem #00:41:18-
 1300 9#
- 1301 IB: ja ((rires)) #00:41:18-9#
- 1302 IA: ((rires)) #00:41:17-2#
- 1303 REK: das heißt es liegt noch irgendwo ((rires)) °h und und und und
 1304 °h jetzt hat der generalkonsul uns zwar versichert er hat
 1305 wirklich hundertprozentig hingeschrieben und gebeten dass der
 1306 vertrag geändert wird aber er hat noch keine antwort #00:41:30-
 1307 8#
- 1308 IB: ah #00:41:29-2#
- 1309 REK: und kann man ja (.) verstehen irgendwo ge #00:41:32-8#
- 1310 IB: hm #00:41:32-8#
- 1311 IA: hm_hm #00:41:32-8#
- 1312 REK: man hat andere sorgen #00:41:34-3#
- 1313 IA: ja #00:41:32-5#
- 1314 REK: und (.) des haben wir unterschätzt dass (.) °h wir können net
 1315 einseitig da irgendwas machen ((rires)) man muss da #00:41:40-
 1316 1#
- 1317 IA: ja ja #00:41:39-2#
- 1318 REK: auch kooperieren gell °h jetzt hängt die V-schule ein bisschen
 1319 in der luft die haben zwar jetzt EIne lehrerin #00:41:46-1#
- 1320 IA: wo sitzen die die etwa? #00:41:44-6#
- 1321 REK: die sitzen in genau in sachsenhasen da wo sie ((Reseda))
 1322 gespielt haben #00:41:50-6#
- 1323 IA: ah ah ok #00:41:48-6#

- 1324 REK: also da in der nähe #00:41:50-5#
- 1325 IA: ja #00:41:50-0#
- 1326 REK: das isch direkt da wo die hal=wo die straßenbahn hält da
1327 #00:41:53-4#
- 1328 IA: ah_ah ok ok #00:41:52-0#
- 1329 REK: °h öhm (-) °h und jetzt gings ja drum die haben dann einfach
1330 angefangen weil #00:41:59-6#
- 1331 IB: ja [das steht im g=im internet] #00:42:00-5#
- 1332 REK: [weil sie gedacht haben die kriegen die kriegen] ja ja
1333 #00:42:02-2#
- 1334 IB: das steht #00:42:01-8#
- 1335 IA: ja_ja #00:42:01-8#
- 1336 IB: schon das hab ich gesehen #00:42:03-1#
- 1337 REK: öh und jetzt aber mit welchem leh:rer? #00:42:04-3#
- 1338 IA: oh krass #00:42:04-2#
- 1339 REK: und dan hat jetzt die E-schule halt einen ausgelie:hen
1340 #00:42:08-1#
- 1341 IA: liehen schön #00:42:08-0#
- 1342 REK: aber natürlich sozusagen #00:42:09-2#
- 1343 IA: ((rires)) ja #00:42:10-1#
- 1344 IB: unter der xxx #00:42:11-3#
- 1345 IA: ((rires)) #00:42:12-1#
- 1346 REK: ille ja °h und öh und und und und und des gab natürlich dann
1347 protest an der E-schule #00:42:15-9#
- 1348 IB: oh #00:42:15-9#
- 1349 REK: wie können sie einfach me=unsere lieben netten vier lehrer und
1350 jetzt hamma nur noch drei #00:42:19-6#
- 1351 IA: °h ja das hätte ich mich auch gefragt #00:42:20-5#
- 1352 IB: ja das war das [war eine frage] #00:42:18-7#
- 1353 IA: [ob die E-schule] einfach auch sich bereit erklärt
1354 #00:42:24-6#
- 1355 REK: ja schon (.) weil weil sie=weil die von die schulleitung fand
1356 des vernünftig ja #00:42:28-5#
- 1357 IA: ja #00:42:26-6#
- 1358 REK: °h aber die eltern fanden das natürlich öh wie wie halt eltern
1359 so sind ne °h #00:42:32-7#
- 1360 IB: ((rires)) #00:42:32-7#
- 1361 REK: und jetzt öh öh nimmt die E-schule=die V-schule ja schon fürs
1362 (.) fürs nächste jahr wieder auf #00:42:38-3#
- 1363 IB: hm #00:42:38-3#
- 1364 IA: hm: #00:42:38-7#

- 1365 REK: und da werdens mehr weil sich das langsam oben gesprochen hat
 1366 und dann dann wird das problem also (.) weiter akut sein
 1367 #00:42:44-1#
- 1368 IB: ja #00:42:42-7#
- 1369 REK: gell #00:42:43-1#
- 1370 IA: ja #00:42:44-6#
- 1371 REK: °h irgendwann hats n dritte schuljahr dann hats ne viertes
 1372 schuljahr #00:42:46-5#
- 1373 IB: ja ja #00:42:47-0#
- 1374 REK: dann braucht sie die zwei lehrer #00:42:48-3#
- 1375 IB: die lehrer ja #00:42:46-5#
- 1376 IA: ja #00:42:48-9#
- 1377 REK: bis dahin muss das geklärt sein #00:42:50-6#
- 1378 IB: und und hier auch mit frau paratore ne? [die ist noch nicht]
 1379 #00:42:52-7#
- 1380 REK: [ja die frau al=frau
 1381 paratore] eben #00:42:54-5#
- 1382 IB: wissen wir nächtes=[für nächstes jahr?] #00:42:55-7#
- 1383 REK: also wir (.) wir sind natürlich jetzt sagenwer mal so uns gehts
 1384 an und für sich ganz gu:t gell #00:42:59-8#
- 1385 IB: ok #00:42:59-8#
- 1386 REK: die frau magali hat noch einen längeren vertrag °h und für frau
 1387 de ramine kam es frau paratore (.) uns gings nur drum dass
 1388 überhaupt jemand kommt. #00:43:06-7#
- 1389 IB: [ja] #00:43:06-7#
- 1390 IA: [ja] #00:43:07-6#
- 1391 REK: °h und natürlich würden wir die frau paratore gern behalten
 1392 aber #00:43:10-0#
- 1393 IB: ja #00:43:10-0#
- 1394 REK: aber wir wissen sie hat nen anderen sta:tus als frau magali
 1395 #00:43:12-4#
- 1396 IA: hm: #00:43:12-4#
- 1397 IB: ja #00:43:14-1#
- 1398 REK: aber als der herr balto gesagt hat hier sie kriegen ne du
 1399 kriegst ne lehrerin dann war (.) für uns erschtmal alles klar
 1400 #00:43:19-0#
- 1401 IB: ok #00:43:18-1#
- 1402 IA: ja: #00:43:19-7#
- 1403 IB: ok #00:43:19-7#
- 1404 IA: ja #00:43:20-4#
- 1405 REK: °h und dann muss mal halt jetzt da jedes jahr wahrscheinlich
 1406 sehen dass es weiter geht #00:43:24-3#

- 1407 **IB:** ja #00:43:24-3#
- 1408 **REK:** gell °h wie mit einem lehrer würdenwers net schaffen #00:43:26-
1409 5#
- 1410 **IA:** hm_hm klar #00:43:27-5#
- 1411 **REK:** nee es ist #00:43:26-0#
- 1412 **REK:** des würde dann sofort öh probleme geben auch mit kindern die ja
1413 #00:43:30-1#
- 1414 **IB:** ja klar #00:43:31-1#
- 1415 **REK:** zwei lehrer brauchtma schon (-) #00:43:32-5#
- 1416 **IA:** ja ja (-) super #00:43:32-3#
- 1417 **IB:** aber [vie: len vielen dank #00:43:34-4#
- 1418 **REK:** [also #00:43:34-5#
- 1419 **IA:** [herzlichen dank #00:43:35-1#
- 1420 **REK:** den rest per email und schreib=schicken sie #00:43:37-2#
- 1421 **IA:** ja #00:43:35-6#
- 1422 **REK:** einfach und dann und dann mache isch des ich schreibe sowieso
1423 gerne email #00:43:41-1#
- 1424 **IB:** oh vielen dank #00:43:41-1#
- 1425 **IA:** jaa:? ((rires)) vielen dank #00:43:41-9#
- 1426 **IB:** und dann den vertrag #00:43:44-0#
- 1427 **REK:** den vertrag den kopiere ich

((Le directeur a répondu aux dernières questions par e-mail))

Bili-Fragen

Auswahl der Bili-Lehrkräfte:

Deutschsprachige Lehrkräfte: Die Lehrkräfte, die eine vierte Klasse abgeben oder neu an die Schule kommen (Versetzung, Neueinstellung), werden gefragt, ob sie eine Bili-Klasse übernehmen möchten Grundprinzip also Freiwilligkeit; hat bisher immer funktioniert. Eine „besondere“ Zuweisung für die Bili-Klassen durch das Schulamt erfolgt nicht.

Italienischsprachige Lehrkräfte: Kein Einfluss, Entscheidung des Generalkonsulats.

Arbeitsumfang der Lehrkräfte:

Unterrichtsstunden gleich; jede deutschsprachige Lehrkraft erhält 1 Entlastungsstunde pro Woche für Koordinationsaufgaben mit der italienischen

Lehrkraft. Grundsätzlich ist der Arbeitsumfang bei der Unterrichtsvorbereitung etwas höher wegen der Absprachen für den Tandem-Unterricht und wegen der großen Schülerzahl in der Klasse (oft höher als in den anderen „Regelklassen“) aufgrund der hohen Nachfrage der Eltern

Überschuss an Bewerbungen:

Italienische Familien: immer ca. 50 Prozent mehr als verfügbare (12-13) Plätze; meistens 6 bis 7 Absagen nötig.

Deutsche Familien: meist wird das Kontingent (12-13 Plätze) erfüllt. Bei Überschuss werden die nicht berücksichtigten Bezirkskinder in die anderen Regelklassen eingeschult.

Sonder-Curricula:

Das „Regelcurriculum“ ist gleich wie bei den anderen Klassen des Jahrgangs. Was das Italienische betrifft, so verfügen die italienischen Lehrkräfte inzwischen über genügend Material, was erarbeitet wurde. Mit der E-schule gibt es Kontakte auf Lehrer-Ebene.

Für sämtliche bilingualen Grundschulen Frankfurts wurde ein Ziel-Katalog erarbeitet bezüglich der zu erwartenden Kompetenzen nach Klasse 4 (siehe Anlage).

Stundenplan:

Die Bili-Klassen haben täglich Unterricht von 8.45 Uhr bis 14.00 Uhr = täglich 6 Stunden = wöchentlich 30 Stunden. In diesen 30 Stunden ist die tägliche Mensa-Stunde enthalten. Also beträgt die reine Unterrichtsverpflichtung für die Bili-Klassen 25 Stunden. Für die 1. und 2. Klasse ergibt sich also ein erhöhter Stundenumfang von 4 Stunden pro Woche. Für die 3. und 4. Klasse ist der Stundenumfang identisch mit der für diese Jahrgangsstufen vorgesehenen Stundentafel.

Tandem-Unterricht: Die italienischen Lehrkräfte sind 14 Stunden in einer Bili-Klasse, davon sollen möglichst viele Stunden als Tandem-Stunden gesteckt sein. In der 1. und 2. Klasse ist die Möglichkeit zu Einzelstunden in Italienisch größer.

Zukunft des Projekts: Da das Projekt auf einem zwischenstaatlichen Vertrag beruht, kann man von einer gewissen „Projekt-Sicherheit“ ausgehen. Allerdings ist der Vertrag von jeder Seite aus kündbar. Personell und damit kostenmäßig stellt der Vertrag an die italienische Seite höhere Anforderungen. Im Moment werden die Auslands-Lehrerstellen von Italien gekürzt. Inwiefern das Auswirkungen auf das Projekt hat, lässt sich im Moment schwer einschätzen.

2.1.3 Annexe 19 : enseignante d'allemand, Francfort

((Entretien avec l'enseignante d'allemand de la *dritte Klasse* de Francfort chez elle ; le 15/04/2014 ; enregistrement N° 812_0203 ; durée : 43 minutes et 26 secondes ; I = Interviewer, EA = Enseignante d'Allemand))

- 1 **EA:** <<pp>es ist richtig aufregend> {00:04}
- 2 **I:** **mais non mais non mais non °h was hast du studiert und wo an**
3 **welcher schule warst du vorher bitte?** {00:12}
- 4 **EA:** ah das ist einfach zu beantworten also studiert habe ich in
5 baden württemberg an einer pädagogischen hochschule öh mit den
6 hauptfächern mathe und sachunterricht °h und öh: was war die
7 zweite frage? {00:30}
- 8 **I:** **euh an welcher schule warst du vorher?** {00:33}
- 9 **EA:** ich hab dann referendariat hier in in frankfurt gemacht in also
10 ganz genau genommen in neu isenburg °h und die erste schule in
11 der ich unterrichtet hab war die rotgrünschule hier in
12 frankfurt. {00:45}
- 13 **I:** **°h hast du eine besondere ausbildung für die bilinguale stelle-**
14 **{00:48}**
- 15 **EA:** nein überhaupt gar keine. {00:50}
- 16 **I:** **hm_hm {00:50} und wie hast du dich beworben und warum-** {00:54}
- 17 **EA:** also ich hat=hab mich für DIEse schule gar gar nicht speziell
18 beworben da bin ich zufällig hingekommen weil ich eine kollegin
19 dort kannte °h öhm das projekt ist praktisch an die schule
20 gekommen als ich schon dort war. ich HATte mich aber vorher
21 schon bei der **E-Schule** beworben um dort italienisch deutsch
22 unterricht machen zu können da gab=war aber keine stelle frei
23 °h ja und öh als das projekt also als (.) die SCHUle gefragt
24 wurde ob sie gerne dieses p an diesem projekt teilnehmen wollte
25 da hat öh war das thema in einer konferenz und wir haben dann
26 mehrheitlich beschlossen dass wir das machen wollen und da habe
27 ich mich dann °h sofort gemeldet für die arbeitsgruppe ((rit))
28 zur vorbereitung dieses projekts. {01:38}
- 29 **I:** **°h seit wann arbeitest du dann mit giorgia?** {01:39}
- 30 **EA:** seit beginn dieses schuljahrs also seit acht monaten {01:46}
- 31 **I:** **°h montags bereitet ihr den unterricht vor? was wird von euch**
32 **verlangt- so offiziell. {01:52} welch=vielwie stunden pro**
33 **woche oder pro monat oder überhaupt nicht so ist es was**
34 **offiziell von oben verlangt** {02:00}
- 35 **EA:** °h also soweit ich weiß öh ist es für die italienischen
36 kolleginnen vorgeschrieben also mindest die appia hatte eine
37 bestimmte anzahl von stunden für die kooperation °h öh bei uns
38 ist es so dass nichts wirklich vorgeschrieben ist. das ist
39 liegt völlig in unserer eigenen hand- wir bekommen °h öh nicht
40 jede jedes jahr aber es gibt entlastungsstunden vom ministerium
41 die wir immer so reihum verteilen weil sie nicht für alle
42 kolleginnen reichen- das heißt diese zumindest diese stunde
43 muss=müsste man eigentlich natürlich öh für die schule also an
44 der schule sein und arbeiten °h aber es kontrolliert niemand.

- 45 {02:41}
- 46 **I: ist diese koordinationszeit wichtig für eure zusammenarbeit im**
47 **unterricht?** {02:49}
- 48 **EA:** ja ich finde das ist der KERN der <<riant>zusammenarbeit<> im
49 grunde also natürlich auch des unterrichts aber °h diese
50 vorbereitung ist der kern man muss eher überlegen WAS will man
51 überhaupt zweisprachig machen- welche °h themen die die
52 anstehen eignen sich überhaupt- °h und wie will mans aufteilen
53 in=zwischen den beiden sprachen also °h geht es eigentlich
54 überhaupt gar nicht (.) wenn man nicht vorher kooperiert-
55 {03:13}
- 56 **I: ok das hast du gesagt so haben sich diese koordinati**
57 **onstreffen im laufe eurer zusammenarbeit verändert? das heißt öh welche**
58 **punkte müsst ihr immer immer wieder besprechen und was**
59 **ist routine geworden zum beispiel öh:** {03:32}
- 60 **EA:** also sagen wir mal so als ich mit der appia noch zusammen war
61 da gabs natürlich schon viele dinge die zur routine geworden
62 waren weil wir wir ja insgesamt sieben jahre gemeinsam
63 unterrichtet haben also musste man beispielsweise dort nicht
64 mehr so genau absprechen wer welchen teil des ü=unterrichts
65 überNimmt weil das öh das haben wir dann spontan im unterricht
66 geregelt das=da kannten wir uns inzwischen dann auch so gut
67 dass wir gemerkt haben ok jetzt °h öh wäre es gut es würde was
68 auf italienisch kommen oder es wäre gut jetzt würde man auf
69 italie=auf deutsch was erKLären °h ohne dass man das
70 detailliert vorbereiten muss. °h öh: die giorgia hat hier zum
71 glück auch schon viel erfahrung im zweisprachigen unterricht so
72 dass man da nicht auch nicht alles detailliert absprechen muss.
73 °h also wer welchen teil des unterrichts übernimmt. °h öh: mit
74 anderen kolleginnen war das aber sehr wichtig, also da musste
75 man wirklich sagen ok ich mache den einstieg und dann kommt ein
76 beispiel auf <<riant>italienisch<> oder umgekehrt oder so °h öm
77 inzwischen ist der hauptteil der vorbereitung eher d die themen
78 festzulegen die inhalte für die einzelnen stunden °h wer
79 besorgt welches material öh welches material benutzen wir
80 überhaupt welches eignet sich also zu sichten was gibt es schon
81 was müssen wir selber herstellen (.) solche dinge eher so
82 praktische dinge stehen jetzt im moment im vordergrund. {04:55}
- 83 **I: zum beispiel so:: arbeitsblätter oder klassenarbeit und so**
84 {04:59}
- 85 **EA:** genau inzwischen gibt es natürlich im gegensatz zum beginn der
86 arbeit so gibts natürlich jetzt eine schulische und so ein
87 bisschen fundus wo man gucken kann was sich davon nochmal
88 benutzen lässt. oder was man (.) also als grundlage zumindest
89 nehmen kann- {05:14}
- 90 **I: hm hm °h was sind deiner meinung nach die dik=didaktischen und**
91 **methodischen gemeinsamkeiten oder unterschiede die du in eurem**
92 **unterricht siehst? zum bei=so** {05:26}
- 93 **EA:** meinst du jetzt mit der giorgia? [oder {05:27}]
- 94 **I:** [ja: {05:27}]
- 95 **EA:** allgemein {05:28}
- 96 **I: a so** {05:29}

- 97 **EA:** also [allgemein {05:29}]
- 98 **I:** [überhaupt a=allgemein und giorgia aber das ist schon öh
99 (.) allgemein denke ich mir. {05:35}]
- 100 **EA:** also allgemein glaube ich öh: (-) das ist ein bisschen schwierig
101 zu sagen weil ehrlich gesagt wird das nie so ganz genau also
102 das wird nie so richtig dis <<riant>kutiert> also das wird nie
103 deutlich angesprochen oder selten eigentlich °h öh mein
104 eindruck ist dass öh zu offenere arbeitsform wie jetzt
105 gruppenarbeit oder wochenpläne °h öm (.) oder dass kinder
106 irgendwie was vorstellen oder so dass das den italienischen
107 kolleginnen erstmal fremd ist. das kennen die glaube ich nicht
108 so wirklich und das habe ich auch als ich in italien war so nie
109 gesehen also ich glaube daran müssen die sich gewöhnen °h öhm
110 aber die meisten also eigentlich alle kolleginnen mit denen ich
111 zusammen geb=gearbeitet hab die wirklich auch ausgebildete
112 lehrerinnen waren zumindest °h öhm fanden es eigentlich
113 interessant und haben das gern auch genutzt. °h aber man muss
114 trotzdem sagen also zumindest meine erfahrung ist als
115 deutschlehrerin muss man das immer wieder anregen weil es sonst
116 in den hintergrund gerät also die italienischen kolleginnen von
117 sich aus °h öh würden eher frontal unterrichten {06:47}
- 118 **I:** hm {06:46}
- 119 **EA:** °h öhm sag nochmal die frage? vielleicht kann ich ((rit))
120 {06:52}
- 121 **I:** ja ja das war so euh {06:53}
- 122 **EA:** also die [hau {06:54}]
- 123 **I:** [didaktischen {06:53}]
- 124 **EA:** didaktischen unterschiede {06:55}
- 125 **I:** ja unters[chiede {06:56}]
- 126 **EA:** [ja genau {06:57}]
- 127 **I:** so gemeinsamkeit oder {06:58}
- 128 **EA:** öh:: (-) °h ich glaube die in italien scheint es mir also
129 ich=wie gesagt das sind eigentlich eher so eindrücke ich das
130 wird {07:06}
- 131 **I:** hm_hm {07:07}
- 132 **EA:** selten (-) detailliert besprochen {07:09}
- 133 **I:** hm {07:09}
- 134 **EA:** wirklich. °h aber mein eindruck ist dass die italienischen
135 kolleginnen sehr viel mit büchern unterrichten die haben auch
136 sehr °h öh also sehr gut aufgebaute bücher find ich zum teil
137 fa=also finde ich die wirklich BEsser als die deutschen °h öhm
138 die sind auch irgendwie (.) fachlicher orientiert (-) °h aber
139 ich glaube dadurch gerät manchmal so in in den hintergrund dass
140 man außer büchern auch noch andere sachen oder arbeitsblätter
141 die aus büchern kopiert werden oder so auch noch andere sachen
142 benutzen kann (-) °h also da muss man so ein bisschen aufpassen
143 immer wenn man vorbereitet dass man sich nicht dauernd nur mit
144 mit arbeitsblättern {07:53}

- 145 I: hm (.) [und ist es {07:55}
- 146 EA: genau {07:55}
- 147 I: **durch so dadurch ist es so schwieriger oder zu arbeiten? oder?**
148 {08:00}
- 149 EA: NÖ {08:00}
- 150 I: **nee hein?** {08:01}
- 151 EA: also [ich hab {08:02}
- 152 I: **[könnt ihr dann** {08:02}
- 153 EA: ich hab die erfahrung gemacht dass ist nicht schwieriger man
154 muss es halt besPREchen also ist es es es es ist nicht so es
155 läuft nicht so autoMATisch man muss besprechen was (.) was
156 eignet sich was können wir benutzen was nicht so °h aber ich
157 finds im gegenteil eigentlich {08:18}
- 158 I: **hm** {08:18}
- 159 EA: ganz intereSSANT also ich das ist eine sache die ich an diesem
160 projekt sehr schätze dass mal so so aus seinen gewohnten bahnen
161 auch manchmal {08:26}
- 162 I: **hm** {08:26}
- 163 EA: bisschen öh RAUSgerissen wird und (-) öh: auch noch mit anderen
164 sachen konfrontiert (.) wird {08:33}
- 165 I: **hm** {08:34}
- 166 EA: man muss sonst ja °h also in der schule sehr schnell zum
167 einzelkämpfer wird und gar nicht mehr (.) gar nichts neues mehr
168 so sehr AUSprobieren muss eigentlich. °h {08:44}
- 169 I: **m was sind deine unterrichtsstrategien damit die kinder dir**
170 **besser folgen können zum beispiel für den fall dass sie rein**
171 **sprachlich noch nicht folgen können- was so (-)** {08:57}
- 172 EA: hm also ich meine öhm meiNE aufgabe ist es eher sicher
173 zustellen dass öh dass sie deutsche erklärungen bekommen falls
174 sich falls sie irgendwas nicht verstehen das heißt ich f: (.)
175 folge dem unterricht und wenn ich den eindruck habe °h öh sie
176 haben irgendwas nicht verstanden dann oder einzelne kinder
177 haben irgendwas nicht verstanden dann frage ich nochmal nach:
178 (.) °h oder ich erkläre irgendwas wenn ich den eindruck hab
179 viele haben nicht <<riant>verstanden> was um was es geht °h öh
180 oder ich lasse andere kinder die es verstanden haben erklären
181 was sie verstanden haben und dann können wir darüber ins
182 gespräch kommen °h öhm (-) ja das ist eigentlich so wenn ich
183 wenn ich das gefühl habe es war jetzt an irgend einer stelle
184 (.) ganz schwierig zu verstehen dann ist ist es natürlich auch
185 was was man nochmal dann später aufgreifen muss und vielleicht
186 nochmal °h öh eine unterrichtsstunde dazu machen aber das kommt
187 eigentlich relativ selten vor. {09:54}
- 188 I: **hm_hm** {09:55}
- 189 EA: also in der regel °h verstehen die meisten kinder um was es
190 geht. und dann muss man nur noch so punktuell irgendwie was
191 klären was sie nicht verstanden haben {10:04}
- 192 I: **und wie führst du die neuen lernkonzepte ein dann** {10:08}

- 193 **EA:** wie welche lernkonzepte [jetzt so? {10:07}]
- 194 **I:** [so die so: neue lektionen oder so {10:09}]
- 195 **EA:** ach so ö ö {10:13}
- 196 **I:** so wie {10:13}
- 197 **EA:** neue inhalte praktisch? {10:14}
- 198 **I:** inhalte genau wie (.) °h zum beispiel oder das kommt auch danach
- 199 so aber dann so zum beispiel auch rein sprachlich zum beispiel
- 200 als bruno neu auch dazu gekommen {10:27}
- 201 **EA:** hm {10:27}
- 202 **I:** ist oder sowas wie eh so (.) hast du lernstrategien die du
- 203 benutzt so auf italienisch das wissen wir dann so die hat
- 204 gestik die hast die {10:36}
- 205 **EA:** hm_hm {10:36}
- 206 **I:** nam so (-) die mehrheit von den kindern verstehen alle deutsch
- 207 nö {10:42}
- 208 **EA:** ja {10:42}
- 209 **I:** die können sehr gut deutsch {10:42}
- 210 **EA:** ja ja {10:42}
- 211 **I:** dann aber hast du so (.) passt du dann irgendwie auf {10:47} so
- 212 hast du dann andere strate=wo du denkst ah mehr bildermäßig als
- 213 der weiß ich nicht so was für material hattest
- 214 **EA:** hm: {10:58}
- 215 **I:** du als du bruno im fokus hattest zum Beispiel oder {11:02}
- 216 **EA:** öh: {11:02}
- 217 **I:** nicht nur bruno aber?
- 218 **EA:** naja also wie du schon gesagt hast, in deutsch muss man
- 219 eigentlich keinen sprachunterricht {11:10}
- 220 **I:** hm {11:10}
- 221 **EA:** jetzt was die=was das sprechen anbetrifft muss man eigentlich
- 222 keinen sprachunterricht machen normalerweise außer °h man hat
- 223 so ein kind wie der bruno der °h öh ist wirklich also der wurde
- 224 da so REINGeworfen ((rit))
- 225 **I:** ja {11:22}
- 226 **EA:** öh und zum glück hatte er schnell viel verstanden bei ihm wars
- 227 so dass ich schon am Anfang auch viel italienisch mit ihm
- 228 geredet habe.
- 229 **I:** hm_hm {11:33}
- 230 **EA:** also ich hab ihm zum beispiel die arbeitsanweisungen was er
- 231 machen sollte immer auch auf italienisch gesagt °h damit er
- 232 mitarbeiten konnte und öh zwischendrin hatte ich auch manchmal
- 233 das gefühl oh war das überhaupt richtig? hätte ich ja
- 234 vielleicht vielmehr einfach deutsch auf ihn anreden sollen bis
- 235 er <<riant>er versteht> aber °h ich glaube es war für seinen
- 236 schon allein für sein wohlbefinden in der klasse und so dass er
- 237 mitmachen konnte wusste was er machen sollte °h wars schon ganz

- 238 gut. weil aber zwischendrin also so nach vielleicht einem
 239 dreiviertel jahr also ich so das gefühl hatte °h er spricht gar
 240 nix oder so ganz ganz wenig nur oder hauptsächlich eigentlich
 241 also in mathe wenn es drum ging irgendwie aufgaben zu sagen
 242 oder so °h und dann habe ich halt habe ich es mit ihm öfters
 243 mal besprochen gesagt weißt du du natürlich kann ich gern auf
 244 italienisch sagen aber aber du solltest <<riant>deutsch lernen>
 245 also musst du schon versuchen möglichst viel zu sprechen und
 246 ich werde auch versuchen möglichst viel auf deutsch jetzt zu
 247 sagen und nicht mehr alles auf italienisch °h und öh das hat
 248 eigentlich gut funktioniert weil inzwischen rede ich fast nicht
 249 mehr fast überhaupt gar nicht mehr {12:42}
- 250 **I:** **hm**
- 251 **EA:** auf italienisch mit ihm sondern immer auf deutsch eigentlich.
- 252 **I:** **hm** {12:42}
- 253 **EA:** uf italienisch mit ihm sondern immer auf deutsch eigentlich.
- 254 **I:** **und er spricht [richtig]** {12:47}
- 255 **EA:** [außerdem] außer wenn er jetzt bestimmte wörter
 256 nicht versteht {12:49}
- 257 **I:** **ja** {12:49}
- 258 **EA:** ja dann {12:53}
- 259 **I:** **hm** {12:53}
- 260 **EA:** aber es kommt ganz selten vor er hat sehr viel gelernt °h und
 261 öh ansonsten kann man natürlich also im ersten schuljahr haben
 262 wir so mit mit bildern und so und Zeichnungen auch an der tafel
 263 so was gearbeitet {13:06} °h öh um um aber fürs italienische
 264 nicht eigentlich nicht {13:11}
- 265 **I:** **hm** {13:11}
- 266 **EA:** das deutsche {13:15}
- 267 **I:** **das ha=das kommt auch so für=°h euh was sagst du den kindern**
 268 **anfang=anfangs der ersten Klasse zu den besonderheiten des**
 269 **projekts {13:21} sagst du was beson=so sagst du? {13:25}**
- 270 **EA:** öh also wir wir machen immer so ein gesprä:ch öh wie kommt es
 271 eigentlich dass ihr hier seid wolltet ihr italienisch lernen
 272 oder wer hat es entschieden? °h häufig sind das natürlich die
 273 eltern die es entschieden haben aber die meisten kinder sind
 274 schon auch irgendwie gespannt darauf. also irgendein interesse
 275 bringen eigentlich schon die meisten kinder auch mit. °h öh:
 276 dann (.) öh (.) °h natürlich erklären wir ihnen w=w=wie so die
 277 stunden verteilt sind dass manchmal dass wir manchmal (.) zu
 278 zweit in der klasse sind und manchmal nur Ich als deutsche
 279 lehrerin manchmal nur die italienische lehrerin °h und öh (-)
 280 häufig gibt es dann so nach dem nach der ersten euphorie bei
 281 manchen kindern so eine talsohle wo sie so denken ah (.)
 282 eigentlich haben meine eltern mich hier her geschickt
 283 <<riant>und ich jetzt muss ich> hier so viel arbeiten °h also
 284 so eine durststrecke gibt es bei vielen DEUTschen kindern
 285 zumindest ja °h aber meistens legt sich das schnell wieder
 286 irgendwie haben die doch in aller regel viel SPASS an der
 287 sprache. also (.) {14:31}

- 288 I: **es ist ist es irgendwie schwieriger' dann euh für sie? merke**
289 {14:34}
- 290 EA: für die kinder? {14:34}
- 291 I: **ja** {14:34}
- 292 EA: ja. das ist schon anstrengend also für die kinder glaube ich
293 ist es grade im ersten schuljahr echt richtig anstrengend
294 erstensmal dass der schultag ist länger' °h und dann auch so
295 dieses (.) öhm immer wieder unterricht ausgesetzt sein den man
296 nur zum teil verstehen kann (.) das ist schon sehr sehr
297 anstrengend. glaube ich. {14:57}
- 298 I: **ja ich merke das mit meinen schülern aber** {14:59}
- 299 EA: ja {14:59}
- 300 I: **das ist [sogar noch länger ((sourit))** {15:00}
- 301 EA: [naja {15:02}
- 302 I: °h öh was hältst du von diesem öh two way immersion modell das
303 heißt zur zeit dieses jahr habt ihr so zwei stunden tandem am
304 tag' °h zwölf stunden für so deutsch und zwei italienisch in
305 der woche {15:15}
- 306 EA: hm_hm {15:15}
- 307 I: **was so du weißt dass es andere modelle gibt'** {15:18}
- 308 EA: hm_hm {15:18}
- 309 I: **was hältst du von DIEsem** {15:21}
- 310 EA: ich finde das grundsätzlich n sehr gutes modell also ich würde
311 mir wünschen dass wirklich JEden tag zwei stunden doppelt
312 werden das ist ja nicht ganz immer so °h öh (.) ich würde mir
313 außerdem eigentlich wünschen dass der tag irgendwie (.) öh (.)
314 besser strukturiert [...] wäre insofern als irgendwie immer die
315 zwei stunden am anfang sind die zwei doppelbesetzten stunden
316 am anfang und dann: die restlichen deutschen stunden kommen so
317 dass man nicht immer so °h gebunden ist an diesen
318 fünfundvierzig minuten takt. das ist nen deutlicher nachteil
319 find ich °h aber öh ansonsten find ich die aufteilung
320 eigentlich gut. ich glaube die italienischen lehrerinnen aber
321 das wirst du wahrscheinlich nachher erfahren °h würden sich
322 mehr noch italienischen unterricht <<riant>wünschen> öh noch
323 und mehr so öh sprachunterricht machen zu können aber f=also
324 für mich aus meiner perspektive ist es eigentlich (.) gut so.
- 325 I: °h und öh so dann eher allgemein was sind die vorteile und
326 nachteile in einem two way immersion modell zu arbeiten{16:25}
- 327 EA: im vergleich zu? was {16:27}
- 328 I: **öh** {16:28}
- 329 EA: also zu {16:30}
- 330 I: **dans** {16:30}
- 331 EA: anderen modellen oder zum einsprachigen unterricht oder? {16:32}
- 332 I: **also du ha=** {16:33}
- 333 EA: [wie meinst du] {16:33}

- 334 I: [erst mal] hast du die erfahrung einsprachig. also {16:35}
- 335 EA: hm {16:35}
- 336 I: erstmal einsprachig das heißt erstmal euh allgemein und dann
337 allgemeine (-) °h und dann dieses model und dann öh {16:46}
- 338 EA: hm_hm {16:46}
- 339 I: zweitens so team teaching dann {16:48}
- 340 EA: ok °h also allgemein find ich dass diesen zweisprachigen
341 unterricht für alle beteiligten eigentlich sehr s öh gewinn
342 bringend irgendwie also °h für die deutschen kinder liegt er
343 auf der hand sie werden miteinander si=sie lernen ne sprache
344 und zwar indem sie öh im alltag mit dieser sprache umgehen also
345 im schulalltag indem sie mit andern kindern zusammen diese
346 sprache erlernen können und nicht nur irgend=von den lehrern °h
347 und öh indem sie auch öhm indem ihr horizont auch erweitert
348 wird also denn das ist ja dadurch dass eine italienische
349 LEhrerin sovielen stunden am tag in der klasse ist °h öh sind
350 sie auch mit anderem unterricht konfrontiert mit anderen
351 inhalten die so sonst nicht vorkämen °h mit ner anderen art zu
352 erklären mit ganz vielen dingen sind sie konfrontiert die sie
353 sonst niemals erleben würden also sie erleben ja so ein kleines
354 stück italien in deutschland. °h und öh das find ich nen
355 enormen zuwachs und ich beo=habe auch immer beobachtet bei den
356 kindern dass die so °h öh NEUgierig sind insgesamt. also die
357 die interessieren sich dadurch für ganz viele dinge weil sie
358 halt sowieso immerzu mit diesen kulturen und zwei sprachen °h
359 agieren °h öhm für die italienischen kinder ist es natürlich öh
360 (.) gewinnbringend weil sie ihre herkunftsprache in der schule
361 wiederfinden und nicht nur irgendwo so angehängt öh als
362 besonderheit für diese öh früheren gastarbeiterkinder sondern
363 richtig integriert in den unterricht und sie merken ihre
364 kompetenzen in dieser sprache °h öh sind gefragt also sie
365 können den anderen was helfen was können sie können zum unterricht
366 beitragen weil sie italienisch können °h und öhm das stärkt das
367 SELbstbewusstsein glaube ich ungemein °h öh gerade für kinder
368 die vielleicht sonst {18:43} NIcht so toll in der schule sind
369 die in deutsch durchaus schwierigkeiten haben ich glaube für
370 die ist es SO wichtig dass sie °h diesen bereich haben wo sie
371 kompetent sind wo sie in der schule was leisten können und
372 erfolge haben also ich glaube das kann man überhaupt gar nicht
373 hoch genug einschätzen °h und öh dadurch glaube ich können sie
374 auch viel besser andocken an dieses deutsche schulsystem und
375 diese deutsche schule weil ich merk zum beispiel in
376 elterngesprächen schon häufig dass glaube ich °h also oder ich
377 meine wahrzunehmen dass öh die schulgeschichte der eltern die
378 in der regel schon hier in deutschland aufgewaschen sind (.)
379 durchaus nicht so öh (.) positiv war. {19:25}
- 380 I: hm_hm {19:26}
- 381 EA: ich glaube die haben sehr viele schlechte erfahrungen gemacht
382 die sie so als ängste an ihre kinder weitergeben und dass die
383 kinder diese ängste nicht WIEderfinden müssen in der schule. °h
384 das glaube ich ist sehr wichtig. °h und ich meine für uns als
385 lehrer für mich [als lehrerin] {19:41}
- 386 I: [als lehrer ja] {19:43}

- 387 **EA:** ist es auch nen gewinn denn also erstens mal muss ich nicht
 388 dauernd nur alleine sein' im=weder in der klasse noch auf
 389 elternabenden noch auf °h bei elterngesprächen ich hab öh ne
 390 partnerin (.) mit der ich gemeinsam arbeiten kann ich
 391 unterrichte sehr sehr gern zu zweit (.) das macht viel mehr
 392 spass als <<riant>alleine> also es macht auch alleine manchmal
 393 spass ich bin schon auch froh dass ich {20:05}
- 394 **I:** hm {20:05}
- 395 **EA:** alleine stunden hab aber so grundsätzlich nicht IMMer alleine
 396 zu sein find ich nen enormen °h gewiss und dass man dadurch
 397 noch öh viel lernen kann über ein anderes land und eine andere
 398 sprache. mein italienisch hat sich total verbessert
 399 <<riant>seit ich> seit ich öh bili ö=lehrerin bin also {20:23}
- 400 **I:** und auch wenn es so viel mehr arbeit ist so {20:26}
- 401 **EA:** ja das ist natürlich der nachteil. ja {20:28}
- 402 **I:** hm_hm {20:29}
- 403 **EA:** aber {20:29} [ich finde das]
- 404 **I:** [aber das ist nicht] nicht für dich das es so nicht
 405 so zuviel {20:34}
- 406 **EA:** nee {20:34}
- 407 **I:** oder {20:34}
- 408 **EA:** nö nee es ist ja also es natürlich muss man eben wie mehr man
 409 muss mehr in der schule sein also weil man muss vieles zu zweit
 410 vorbereiten aber das was man dann zu zweit vorbereitet hat (.)
 411 muss man dann nicht mehr alleine vorbereiten also ist es jetzt
 412 nicht nur alles doppelt also °h (-) klar doch also es ist
 413 definitiv mehr arbeit. aber ich finde dass öh die positiven
 414 aspekte wiegen die mehrarbeit durchaus auf also ich würde (.)
 415 ich mag das projekt ich mache das se=sehr sehr sehr gerne
- 416 **I:** hm sieht man auch °h öh und an diesem modell du weißt also zum
 417 beispiel öh in frankreich ist es so dass wir zum beispiel nur
 418 französische kinder oder ausländische aber nur
 419 französischsprechende kinder haben new york haben sie auch (.)
 420 die hälfte d=der klasse eine sprache hälfte andere aber strikte
 421 teilung. {21:30}
- 422 **EA:** hm_hm {21:30}
- 423 **I:** so und hier so bei diesem modell habt ihr dann auch so team
 424 teaching und so was und öh bist du so mit DIEsem modell
 425 zufrieden hättest du Verbe=öh=verbesserungsvorschläge zum
 426 beispiel {21:44}
- 427 **EA:** hm {21:45}
- 428 **I:** oder wirklich an diesem modell {21:48}
- 429 **EA:** also (.) ehrlich gesagt habe ich mir nicht dann noch nie so
 430 wirklich bevor du gekommen bist habe ich mir dann noch nie so
 431 richtig gedanken drüber gemacht. weil das war für mich so
 432 {21:55}
- 433 **I:** so hm_hm {21:55}
- 434 **EA:** ((rit)) ja so so ist zweisprachiger unterricht ich meine wir

- 435 haben das hier auch wir haben das ja nie gelernt wir haben also
 436 wir haben das ja autodidaktisch irgendwie uns ausgedacht auch
 437 an die selbst an dieser schule natürlich war ich vorher mal an
 438 der **E=E-schule** hab da mal einen tag hospitiert aber ansonsten
 439 öh sind wir da genau ins kalte wasser gesprungen als lehrer
 440 wie wie [die kinder] {22:18}
- 441 **I:** **[wie wir auch] {22:18} damals aber {22:19}**
- 442 **EA:** also (.) von daher ö=habe ich mir da also da war irgendwie der
 443 stundenplan so und den hab ich so hingegenommen und öh daran
 444 haben wir uns irgendwie orientiert und dann haben wir
 445 entwickelt was wir damit anfangen könnten °h öh deswegen weiß
 446 ich kann ich gar nicht so genau sagen ob ich ein anderes modell
 447 wirklich ob ob ich das besser finde oder nicht das müsste ich
 448 überhaupt erstmal ausprobieren so theoretisch °h find ich es
 449 sehr gut also ich bin eigentlich sehr zufrieden damit. ich
 450 würde nicht gerne die sprachen trennen (.) das fände ich
 451 irgendwie eigentlich aberwitzig letztendlich also selbst wenn
 452 es vielleicht besser funktionieren würde das mag sein das weiß
 453 ich gar nicht. °h aber selbst dann würde es glaube ich mir
 454 nicht halb soviel spaß machen also ich hätte
 455 wahr=wahrscheinlich dann irgendwann die lust verloren wenn es
 456 nur drum ginge dass ich meinen deutschen teil mache und die
 457 italienerin in italienisch ihren teil und wir irgendwie
 458 gemeinsam diese klasse führen °h (.) also (.) ich finde das
 459 auch eigentlich super dass die kinder zusammen lernen also ich
 460 finde auch eigentlich das einen enormen vorteil dieses projekts
 461 dass kinder von kindern lernen können dass auch lehrer von
 462 kindern lernen können ((rit)) öh weil das auch so dieses öh
 463 dieses system aufbricht die lehrerin ist dauernd weiß alles und
 464 erklärt den kindern wie es geht das ist in diesem projekt
 465 aufgebrochen und das würde ich nicht missen wollen das geht
 466 aber nicht wenn wenn nicht a wenn nicht sowohl die stunden als
 467 auch die kinder gemischt sind. °h also von daher glaube ich öh
 468 (.) kann ich jetzt ich hab nur die erfahrung in diesem eine art
 469 von projekt aber ich glaube ich würde es nicht gern anders
 470 haben wollen ((rit)) {24:02}
- 471 **I:** **was hieltest du von ganztä=ganztägigem team teaching?** {24:09}
- 472 **EA:** °h öh du meinst jetzt noch in den nachmittag {24:12}
- 473 **I:** **non non non non** {24:13}
- 474 **EA:** oder wie {24:13}
- 475 **I:** **dass du deine** {24:14}
- 476 **EA:** ach so {24:14}
- 477 **I:** **eigene stunde [nicht mehr hätte oder hättest** {24:15}
- 478 **EA:** [den °h {24:18} °hh °h
- 479 **I:** **und das heißt den ganzen tag nur team teaching. was würdest du**
 480 **davon ha=also was hieltest du davon** {24:25}
- 481 **EA:** also h° ich glaube für den unterricht ist es schon
 482 gewinnbringend wenn man immer zu zweit ist weil man natürlich
 483 viele sachen intensiver machen kann wenn man sich auch noch
 484 intensiver kindern widmen kann die irgendwelche schwierigkeiten
 485 haben wenn man immer zu zweit ist °h weil man also ich nehme

- 486 das schon so wahr dass wir versuchen diese zwei stunden die wir
 487 gemeinsam haben natürlich °h möglichst gewinnbringend
 488 einzusetzen so also wir gucken dass die wichtigsten dinge die
 489 wir zweisprachig unterrichten wollen °h halt in diese s=zwei
 490 stunden gepackt werden und manchmal wärs natürlich schön wenn
 491 man jetzt nicht nur sozusagen die quintessenz zweisprachig
 492 machen könnte sondern den rest auch noch irgendwie. °h
 493 andererseits glaube ich fände ich das als lehrerin sehr sehr
 494 anstrengend. also °h wenn ich mir vorstellen würde ich hätte
 495 die klasse gar nicht mehr alleine (.) ich glaube das würde mich
 496 öh das würde mich echt stressen (.) also so °h öh ab und einmal
 497 stunden also weiß ich nicht mindestens eine stunde am tag
 498 glaube ich bräuchte ich (.) mit den kindern alleine. {25:36}
- 499 **I:** hm {25:36}
- 500 **EA:** so jetzt für mich aus meiner lehrer<<riant>perspektive> {25:38}
- 501 **I:** hm_hm {25:39} **arbeitet ihr mit den bili lehrer lehrerinnen der**
 502 **anderen bili grundschulen zusammen? (.) trifft ihr euch (.)**
 503 {25:47}
- 504 **EA:** nicht wirklich ehrlich gesagt wir ham immer mal wieder vorstöße
 505 unternommen °h dann öh bessere zusammenarbeit herzustellen und
 506 wir haben uns zusammengesetzt und mal unterrichtseinheiten
 507 gemeinsam vorbereitet und uns vo=eigentlich vorgenommen das
 508 öfter zu machen und °h die materialien auszutauschen aber
 509 irgendwie °h öh ist da einfach also die zeit ist einfach knapp
 510 weil ich mein wir müssen natürlich einmal die woche mit der
 511 jeweiligen partnerin in der klasse kooperieren wir kooperieren
 512 einmal im monat °h mit den bililehrern unserer schule °h und
 513 dann gibt es noch so ne verordnete ag vom schulamt wo immer
 514 jemand hingehen muss die halt auch noch zusätzlich stattfindet
 515 das ist alles je=jedes für sich ist nicht soviel zeit aber es
 516 sind einfach viele gremien in denen man da so agieren muss zu
 517 denen die man sowieso ja noch hat an der schule. also mit den
 518 andern aus dem ja:hrgang die gesamtконференz und fachkonferenz
 519 °h die sind ja alle trotzdem auch noch da °h und deswegen ist
 520 es einfach dem zeitmangel irgendwie (.) fällt es immer zum
 521 opfer {26:51}
- 522 **I:** **aber [würde=würdest] du dir das wünschen?** {26:51}
- 523 **EA:** [eigentlich] eigentlich wäre es schön ja (.) {26:56}
- 524 **I:** **oder dass ihr also zum beispiel was wir aber wir sind so seit**
 525 **zwanzig jahren jetzt da aber jetzt haben wir so zum beispiel öh**
 526 **internet:webseite wo wir so sachen jetzt nehmen so** {27:08}
- 527 **EA:** hm_hm hm_hm {27:09}
- 528 **I:** **zum beispiel bili das habt ihr nicht dann** {27:12}
- 529 **EA:** °h das gibt es schon aber jetzt nicht von diesen zwei=zwei
 530 schulen {27:15}
- 531 **I:** **ja** {27:15}
- 532 **EA:** ins leben gerufen {27:16}
- 533 **I:** **hm °h was hältst du von der italienisch deutsch zusammensetzung**
 534 **der klassen das heißt wie gehst du (-) man das ist nochmal das**
 535 **gehört dazu wie gehst du mit den niveauunterschieden um? weil**
 536 **das so nicht so wie euh euh ihr habt dann schon zum beispiel**

- 537 **die italienischen kinder die am anfang nicht soviel deutsch**
 538 **können oder umge=so** {27:39}
- 539 **EA:** hm_hm {27:39}
- 540 **I:** **wie gehst du damit um** {27:43}
- 541 **EA:** °h ja das wird ganz häufig gefragt ehrlich gesagt aber ich finde
 542 das gar nicht so besonders weil ich meine öh es ist sagen wir
 543 mal es wird offensichtlicher in diesen klassen dass es diese
 544 niveauunterschiede gibt weil das kinder gibt die kommen in die
 545 schule und können kein italienisch aber letztendlich hast du
 546 die niveauunterschiede in jeder klasse also ich meine kinder
 547 kommen und und können bis hundert rechnen und andere °h können
 548 die zahlen bis zehn nicht das ist in anderen klassen auch so
 549 {28:09}
- 550 **I:** **hm** {28:10}
- 551 **EA:** also von daher hast du eigentlich keine so öh andere situation
 552 als in in {28:14}
- 553 **I:** **hm** {28:14}
- 554 **EA:** allen anderen klassen auch also {28:16}
- 555 **I:** **hm** {28:17}
- 556 **EA:** nur dass man es halt an der sprache sehr deutlich sehen kann
 557 aber sobald man anfängt mit d=mit d=mit der schriftsprache
 558 merkt man ja auch da ((rit)) gibt es RIEsenunterschiede unter
 559 den deutschen kindern und riesenunterschiede unter den
 560 italienischen kindern also °h öh man muss natürlich rücksicht
 561 nehmen und bedenken wenn man den italienischen unterricht plant
 562 dass die kinder die lust nicht verlieren also dass die nicht öh
 563 überfordert sind und dann das gefühl haben sie sie sie schwimmen
 564 und kriegen verstehen überhaupt gar nichts mehr. °h aber ich
 565 meine letztendlich öh mu=muss man das bei allen kindern ((rit))
 566 eigentlich {28:53}
- 567 **I:** **hm** {28:54}
- 568 **EA:** also ich wie gesagt ich finde das ist jetzt nicht so ein
 569 riesenunterschied. {28:59}
- 570 **I:** **hm_hm was würdest du neuen kollegen oder kolleginnen die in**
 571 **einer in einer biliklassen anfangen was würd=würdest du raten**
 572 **welche tipps würdest du ihnen geben?** {29:11}
- 573 **EA:** also ich hatte das hier ja schon öfter weil wir ((rit)) immer
 574 wieder neue kolleginnen an die schule kriegen die neu in öh in
 575 ne bili ne bili klasse übernehmen und ich bin ja sozusagen das
 576 <<riant>fossil> und dann ((rit)) jeder denkt ich habe jetzt so
 577 viel erfahrung wobei ich hab immer das gefühl ich ich
 578 improvisiere immer noch also ich öh (-) ich hab zwar viele
 579 jahre schon unterrichtet und trotzdem habe ich nicht das gefühl
 580 ich bin da irgendwie °h öh wirklich routiniert. °h aber was ich
 581 ihnen als erstes mal sage ich natürlich immer öh (.) dass sie
 582 gerne kommen können und gucken wie es geht das machen sie aber
 583 nie ((rit)) eigentlich °h öh dann tipps für den unterricht ich
 584 denke das a und o ist dass man sich gut mit mit der
 585 italienischen kol=lehrerin abspricht dass man das am anfang
 586 lieber ein bisschen zu genau vorbereitet und öh und dann was
 587 weglässt als öh °h als zu wenig weil die gefahr besteht dass

- 588 sonst der unterricht sehr deutschlastig wird also wenn ma=wenn
 589 man nicht gut vorbereitet ist es meistens zuviel deutsch °h und
 590 das glaube ich muss man muss man beachten sodass man einfach am
 591 zumindest am anfang bewusst auch der italienischen kollegin ab
 592 und zu mal nen rau=raum lässt für den unterricht. °h und öh vor
 593 allem sage ich den kolleginnen dass wir keinen anspruch an
 594 perfektion haben darf noch viel weniger als in anderen klassen
 595 d=d=d=das das ist öh v=ja man muss viel einfach darauf eingehen
 596 wie wie das läuft in der klasse und das läuft in dieser klasse
 597 öh noch viel weniger häufig so wie man es geplant hat als
 598 <<riant>in den anderen klassen> also °h (-) ja man muss sich
 599 einfach {31:01}
- 600 **I:** **hm** {31:01}
- 601 **EA:** man muss locker damit umgehen und öh wenn man sich gut mit der
 602 italienischen lehrerin versteht dann funktioniert das
 603 eigentlich auch also praktische tipps habe ich jetzt gar nicht
 604 so viele {31:09} weiß nicht
- 605 **I:** **hm °h was hättest du ganz am anfang gern gewusst oder wo du dann**
 606 **am anfang was war für dich schwieriger schwierig dann ganz am**
 607 **anfang** {31:21}
- 608 **EA:** °h also für mich war erstmal ganz am anfang sehr schwierig öh
 609 öh so die rollen zu finden in der kla=also die rollen für die
 610 lehrerin zu finden wer wer ist wofür zuständig und °h öhm weil
 611 wir halt beide eher unsicher waren (.) ich aber schon erfahrung
 612 hatte (.) also erstens an dieser schule und zweitens als
 613 klassenlehrerin °h öh war ich immer so hatte ich immer so das
 614 gefühl ich bin so die hauptlehrerin und die andere lehrerin hat
 615 sich immer sich sehr an mir orientiert und das wollte ich aber
 616 eigentlich gar nicht weil (.) ich war ja nicht die haupt wir
 617 waren ja gleichberechtigt eigentlich und da so ein
 618 gleichgewicht herzustellen das fand ich extrem schwierig am
 619 anfang. {32:06}
- 620 **I:** **hm** {32:07}
- 621 **EA:** °h und öh dann natürlich so auch den unterricht aufzuteilen was
 622 machen wir eigentlich auf italienisch und was machen wir auf
 623 deutsch und wie machen wir das überhaupt dass kinder
 624 italienisch lernen wie kann man es überhaupt (.) anstellen dass
 625 das die öh das das zu einem erfolg wird dieses projekt das °h
 626 also so diesen druck (.) öh die müssen jetzt alle möglichst
 627 schnell italienisch lernen und all=und öh man muss irgendwie
 628 viele situationen schaffen wo die möglichst viel auf
 629 italienisch sagen können und so °h das fand ich also diesen
 630 druck [zu haben] {32:40}
- 631 **I:** **[das hast du [das ge]** {32:41} öh
- 632 **EA:** **[das fand ich]** fand ich anstrengend. (.) ja
 633 weil die erwartungen sind schon sehr hoch an dieses projekt.
 634 {32:49}
- 635 **I:** **hm** {32:49}
- 636 **EA:** und nicht alle kinder erfüllen die. (-) {32:52}
- 637 **I:** **hm** {32:52}
- 638 **EA:** also (.) ja genau das das waren so die zwei punkte. °h öh

- 639 gewünscht hätte ich mir einfach mehr zeit um von den
 640 lehrerinnen der **E-schule** wirklich zu lernen weil wir gesagt
 641 also so ich war natürlich haben die erzählt über ihr projekt
 642 ich öh haben uns ja tipps gegeben und ich war auch einen tag
 643 zum hospitieren aber im grunde war das viel zu wenig {33:15}
- 644 **I:** **ein tag** {33:16}
- 645 **EA:** also °h ich hätte a=a=im grunde wäre es günstig gewesen ich ich
 646 hätte mal einen monat dahin gehen und eigentlich nur gucken
 647 können wie wie {33:24}
- 648 **I:** **hm** {33:24}
- 649 **EA:** das eigentlich geht °h so war das schon also wir mussten echt
 650 ganz schön viel improvisieren am anfang. {33:32}
- 651 **I:** **hm ja es ist wichtig euh dass die andere person lehrer oder**
 652 **lehrerin die ander sprache be=euh können?**
- 653 **EA:** ja das finde ich schon sehr wichtig aber ich weiß dass es in
 654 ganz vielen zusammensetzungen nicht so ist allerdings dadurch
 655 dass ich italienisch kann und die lehrerin die
 656 italienischlehrerinnen also zumindest (.) etwas deutsch
 657 im=immer etwas deutsch konnten mit denen ich zusammengearbeitet
 658 habe weiß ich nicht wie es funktioniert wenn man das nicht kann
 659 ich kann es mir gar nicht so richtig vorstellen weil °h öh wenn
 660 man gar nicht mitverfolgen kann was die kollegin im unterricht
 661 den kindern sagt (.) weiß ich gar nicht wie das geht dass man
 662 sich dann einklinkt also dass man gegenseitig in den unterricht
 663 °h öh eingreift (.) aber irgendwie muss es ja funktionieren
 664 denn [...] bei anderen ((rit)) die machens ja {34:27}
- 665 **I:** **in welchen sprachen sprichst du mit deiner kollegin? <<pp>>zum**
 666 **beispiel jetzt mit giorgia>**
- 667 **EA:** immer italienisch also erstens weil ich sehr gern italienisch
 668 rede aber auch weil ich denke für die kinder ist es sehr
 669 wichtig zu sehen leute reden italienisch also erwachsene
 670 menschen unterhalten sich auf italienisch weil ich denke für
 671 die kinder ist es auch eine motivation wenn sie merken ihre
 672 lehrerinnen reden italienisch dann stelle ich mir vor dass öh
 673 ihre motivation auch steigt das zu erlernen (-) öh ja manchmal
 674 gibt es ja so öh kritische nachfragen weil öh es gibt durchaus
 675 viele (.) leute die so auch zu zu besuch gekommen sind und
 676 meine stunden be=beobachtet haben die dann i=irritiert waren
 677 weil ich praktisch im klassenraum ja dann die sprache
 678 gewechselt habe. also ich rede mit den kindern deutsch und dann
 679 da habe ich mit der italienischen kollegin italienisch geredet
 680 und öh das entspricht ja nicht so dem modell eine person
 681 eine sprache. öh andererseits wenn man zu zweit sich unterhält
 682 muss man sich eigentlich eine sprache wählen das ist ja
 683 aberwitzig finde ich deutsch reden und sie italienisch und so
 684 unterhalten wir uns und ich denke das ist weil deutsch ja
 685 sowieso die die viel öh präsentere sprache ist ist es
 686 eigentlich nur gut wenn italienisch mehr raum bekommt. also
 687 {35:50} ja denke ich <<pp>>hat eigentlich nur vorteile>
- 688 **I:** **in welchen sprachen sprichst du mit den kindern?** {35:57}
- 689 **EA:** also zu neunundneunzig prozent deutsch eigentlich naja
 690 vielleicht fünfundneunzig ((rire)) weiß also fast eigentlich

- 691 ausschließlich deutsch nur °h öh wenn es zum beispiel öh wenn
 692 wir irgendeinen thema auf italienisch im unterricht hatten und
 693 meinetwegen da gab es hausaufgaben oder es gibt noch
 694 irgendetwas fertig zu machen an dieser arbeit weil die kollegin
 695 dann in die andere klasse musste oder so °h und öh dann mache
 696 ich das weil ich öh ich mein ich kann ja italienisch das wissen
 697 die kinder auch also dann mache ich auch manchmal sachen fertig
 698 und dann rede ich auch auf italienisch manchmal. oder ich
 699 kontrolliere gemeinsam die haus=oder wir besprechen irgendwie
 700 die hausaufgaben die auf italienisch waren und dann öh rede ich
 701 auch manchmal sage ich auch manchmal sachen auf italienisch.
 702 also ich sag dann sachen auf deutsch aber manchmal auch auf
 703 italienisch wenn wenn ich das gefühl habe das ist jetzt
 704 sinnvoller in dem moment. {36:55}
- 705 **I: legst du darauf wert dass die kinder in einer bestimmten sprache**
 706 **antworten?** {36:55}
- 707 **EA:** nein also ich meine automatisch antworten die in aller regel
 708 deutsch. das ist eher für die italienischen lehrerinnen eine
 709 frage ob sie drauf wert legen dass die kinder ihr immer auf
 710 italienisch antworten aber spontan auch antworten die ja eher
 711 sowieso deutsch also (.) °h aber zum beispiel auch bei dem
 712 bruno wenn er mir am anfang auf italienisch geantwortet hat
 713 dann fand ich es auch nicht tragisch {37:25}
- 714 **I: hm {37:25} das hast du schon beantwortet so die kinder die neu**
 715 **im projekt sind °h {37:34}**
- 716 **EA:** also meine meinung ist sowieso zu diesen dieser frage der
 717 sprachentrennung öhm wir alle hüpfen ja von einer sprache zu
 718 andern immerzu in in diesem projekt also kommt es ist es für
 719 meine begriffe jetzt auch nicht so wichtig diese zwei sprachen
 720 irgendwie strikt zu trennen weder die personen noch die
 721 Unterrichtsinhalte oder weil weil die kinder wissen es gibt
 722 beide sprachen die kinder wissen manche erwachsene können beide
 723 sprachen manche können nur eine manche können irgendwie noch
 724 andere sprachen genau wie die kinder auch °h öh und warum macht
 725 dann so eine künstliche trennung herstellen muss? also mir
 726 kommt es mir wirklich künstlich vor. mir kommt diese Trennung
 727 der sprachen künstlich vor. die kommen mir die werden doch die
 728 werden immerzu hin und her gemischt natürlich will man nicht
 729 dass die kinder die die die sprachen in sich mischen man möchte
 730 natürlich dass die kinder nen richtiges gutes italienisch
 731 sprechen und ein richtiges gutes deutsch. aber wenn ihnen dann
 732 irgenwann mal ein wort fehlt in der jeweiligen sprache die sie
 733 jetzt gerade sprechen und sie ersetzen das durch ein wort das
 734 sie aus der anderen sprache kennen dann denk ich ist das ein
 735 weg (.) die sprachen zu benutzen also ich ich sehe kein problem
 736 darin warum sollen die denn es nicht machen? ich mache das auch
 737 und trotzdem kann ich beide sprachen ziemlich gut {39:03}
- 738 **I: welche rolle spielen die eltern deiner ansicht nach und würdest**
 739 **du dir mehr unterstützung von ihrer seite wünschen?** {39:11}
- 740 **EA:** ja definitiv würde ich das {39:12}
- 741 **I: hm wie {39:13}**
- 742 **EA:** öh also am anfang hatte ich so h° vorstellungen dass öh die
 743 italienischen eltern irgendwie noch also so außerschulische

- 744 bereiche mitgestalten in denen die italienische sprache und
 745 kultur noch mehr zum tragen kommt und dass man viel mehr
 746 irgendwie gemeinsame aktivitäten unternimmt oder sich ausdenkt
 747 in denen italienisch gesprochen werden kann oder in denen
 748 irgendwas italienisches stattfindet. °h es hat sich aber
 749 gezeigt das ist ein zu hoher anspruch. die eltern haben da
 750 weder die Zei:t noch die iDEen noch öh auch das interesse °h öh
 751 sich da so so zu engagieren das funktioniert nicht. °h öhm (.)
 752 ich fänd es schon schön wenns da mehr (.) wenn es einfach
 753 me=noch mehr möglich wär so italienische irgendwie geartete
 754 italienische gelegenheiten zu kreieren °h aber ich glaube die
 755 eltern sind damit überfordert und ehrlich gesagt ich (.) bin es
 756 letztendlich auch ich bin eigentlich auch mit dem
 757 unter<<riant>richten bedient> aber das ist schade. das ist ein
 758 bisschen schade ja (-) {40:26}
- 759 **I:** °h merci beaucoup würdest du {40:29}
- 760 **EA:** das wars? {40:29}
- 761 **I:** (.) ja würdest du etwas oder denkst du an etwas das euh du gern
 762 sagen würdest ode:r für so meiner meinung so für mich ist es
 763 fertig ich habe extra so die so an so fragen die du schon in d
 764 v d ((dvd)) beantwortet hast dann {40:44}
- 765 **EA:** hm {40:44}
- 766 **I:** ha=habe ich dann sowieso werde ich dann die dvd auch benutzen
 767 {40:49}
- 768 **EA:** hm {40:49}
- 769 **I:** könnte ich dann das ist so wirklich mein projekt so orientiert
 770 hast du irgendwie was zu sagen wo du denkst ah hab ich das
 771 vergessen {40:59}
- 772 **EA:** hm_hm {41:00}
- 773 **I:** oder (-) was ist wichtig oder {41:02}
- 774 **EA:** ja h° eine sache die wir so noch gar nicht angesprochen haben
 775 die auch als problem immer wieder auftaucht ist die frage
 776 müssen die °h kolleginnen die italienischen kolleginnen aus
 777 italien kommen also das ist bei uns {41:17}
- 778 **I:** [ah sie hm_hm] {41:18}
- 779 **EA:** [immer so ne ne diskussionspunkt] °h und ich (.) bin nicht so
 780 (.) ganz hundert proten=zentig also ich habe so keine ganz
 781 hundert prozentige meinung aber die meine erfahrung ist schon
 782 °h dass öh kolleginnen die in italien zumindest unterrichtet
 783 haben °h also n=noch mehr so an öh wie soll ich es sagen
 784 italienische schule mitbringen also so {41:44}
- 785 **I:** hm {41:43}
- 786 **EA:** also die haben einfach °h erfahrungen aus ihrem italienischen
 787 schulalltag die die sie mitbringen können und die man da auch
 788 aufgreifen kann in dem bili unterricht und irgendwie
 789 verarbeiten das bedeutet dann nicht dass man italienischen
 790 unterricht machen muss also immer viel schreiben und viel
 791 frontal und so aber °h aber zumindest das ist praktisch ein
 792 teil der vorbereitung ist °h öh find ich schon öh (.) also
 793 interessant und hilfreich und macht °h glaube ich den

794 unterricht authentischer. andererseits ist es manchmal
 795 natürlich vor allem am anfang wenn die neu aus italien kommen
 796 °h verliert man unglau=oder was heißt verLIert oder es geht
 797 aber sehr viel zeit in ins land zieht ins land °h damit öh dass
 798 diese kolleginnen sich zurechtfinden in diesem deutschen
 799 schulsystem also das ist das ist vieles ja komplett anders' und
 800 °h bis sie sich da orientiert haben da vergeht ein ganzes
 801 schuljahr. also °h und deswegen ist es natürlich so ökonomisch
 802 <<riant>eigentlich> wenn die wenn öh kolleginnen hier schon mal
 803 in der schule waren also. (.) °h aber es hat beides vorteile
 804 finde ich. {42:55}

805 **I:** **hm merci beaucoup** {42:59}

806 **EA:** ok {42:59}

807 **I:** **sonst (--)** **hn_hn** ((*négation*)) {43:04}

808 **EA:** zur alphabetisierung? aber da [ist wahrscheinlich auf der dvd]
 809 ok {43:05}

810 **I:** **[das ist alles im dvd] ganz gibt**
 811 **es das ist wirklich so jetzt** {43:09}

812 **EA:** weil das ist ja auch so {43:10}

813 **I:** **modell** {43:08}

814 **EA:** ne grundfrage {43:11}

815 **I:** **ja ja** {43:11} aber

816 **EA:** wie in welcher reihenfolge wird alpha=alphabetisiert {43:16}

817 **I:** ja aber eigentlich für mich ist eher dann wirklich da so {43:19}

818 **EA:** hm {43:24}

819 **I:** **das brauche ich nicht zweimal das ist** {43:24}

820 **EA:** ja ja {43:26}

821 **I:** **as ist ausführlich drin** {43:25}

822 **EA:** ok

lien avec enregistrement audio 812_0204.MP3; durée 0:01:04-8
 {00:00} ((nous prenons le thé chez elle))

823 **EA:** also ich glaube man unterschätzt die kinder an der stelle. die
 824 kinder wissen durchaus welche ((*sonnerie extérieure*)) welche
 825 wörter zur welcher sprache gehören und öh was sie in welcher
 826 sprache sagen wollen das wissen die kinder. die sind nicht so
 827 dumm. und selbst wenn sie die sprache Mischen bin ich sicher in
 828 neunundneunzig prozent der fälle wissen sie grade welche
 829 sprache sie reden und welche sie reingesetzt haben ((*sonnerie*
 830 *externe*)) giorgia ciao ((*parle à l'interphone à Giorgia qui*
 831 *arrive, ouvre la porte*)). und das ist das gleiche mit der
 832 alphabetisierung ich denke die kinder sind nicht überfordert mit
 833 der zwei gleichzeitigen alphabetisierung jedenfalls nicht auf
 834 italienisch. weil sie sowieso sich die fragen stellen sie sie
 835 vergleichen die sprachen sowieso- und wenn man es nicht
 836 aufgreift im unterricht dann lässt man sie alleine damit. und
 837 genauso ist es mit den zwei sprachen finde ich. ((*Giorgia*
 838 *arrive*))

2.1.4 Annexe 20 : enseignante d'italien, Francfort

((Entretien avec l'enseignante d'italien de la *dritte Klasse* de Francfort chez l'enseignante d'allemand ; 15/04/2014 ; enregistrement N° 812_0205 ; durée : 30 minutes et 26 secondes ; nom anonymisé : Giorgia Paratore ; I = Interviewer, EI = Enseignante d'Italien))

- 1 I: °h also was hast du studiert und wo- #00:00:13-6#
- 2 EI: ich_ab in italien studiert und euh damals waren diplomen nur
3 für die l=lehrerinnen grundschullehrerin (.) °h ja #00:00:29-8#
- 4 I: an welcher Schule warst du vorher #00:00:31-6#
- 5 EI: ich war an der E-schule. #00:00:34-2#
- 6 I: hast du eine besondere ausbildung für die bilinguale stelle-
- 7 EI: nee #00:00:42-1#
- 8 I: und euh wie hast du dich beworben und warum #00:00:46-4#
- 9 EI: ichab mich beworben bei die italienisch konsulat (.) weil meine
10 eigene chance war ja um zu den bilinguale klasse unterrichtet (-)
- 11 I: bon jetzt weiß ich seit wann arbeitest du mit claudia? aber ich
12 weiß es das #00:01:13-5#
- 13 EI: mit claudia arbeite ich seit september. mitte september
- 14 I: hm_hm montags bereitet ihr den unterricht vor. #00:01:23-3#
- 15 EI: ja #00:01:24-3#
- 16 I: was euh wird von dir verlangt- oder so wieviele stunden=ist es
17 was von dir euh hast du von oben etwas euh verlangt? wieviele
18 stunden pro woche oder pro monat? hast du MUsst DU koordinieren?
19 oder es #00:01:41-1#
- 20 EI: ja ja ich war schon gewöhnt weil in der E-schule wir haben auch
21 einmal in der woche koordiniert #00:01:50-2#
- 22 I: aber #00:01:50-2#
- 23 EI: für die ganz woche #00:01:50-6#
- 24 I: ist das euh gibt es ein text? dafür so gibt es #00:01:56-1#
- 25 EI: nein #00:01:56-1#
- 26 I: ist es muss? #00:01:56-7#
- 27 EI: no #00:01:57-2#
- 28 I: non? #00:01:57-2#
- 29 EI: nein nein #00:01:58-2#
- 30 I: gibts habt ihr nix vorgeschrieben so zum beispiel #00:02:01-1#
- 31 EI: hm #00:01:59-3#
- 32 I: vom konsulat oder so oder vom #00:02:03-0#
- 33 EI: nein nein nein nein #00:02:05-1#
- 34 I: o=italienischen seite dass (.) #00:02:08-3#
- 35 EI: nein #00:02:08-3#

36 I: nein #00:02:09-3#

37 EI: nee ich_ab nicht unterschrieben #00:02:11-5#

38 I: ist diese koordinationszeit wichtig für eure zusammenarbeit im
39 unterricht? #00:02:17-6#

40 EI: ich denk schon für die kanz woche weil wir planen was in der
41 woche wir=gemacht wird ja und ich denke es schon euh etwas
42 wichtige weil sonst geht für (ihre straße) also ein geht auf
43 eine seite man weiß nie was die andere plan ne? #00:02:40-6#

44 I: hm_hm °h haben sich so im laufe d=des jahres haben sie diese
45 koordinatiOnstreffen verändert? so welche punkte müsst ihr
46 immer wieder besprechen und was ist so rouTine geworden- so was
47 du br=nicht mehr #00:03:00-4#

48 EI: nee #00:02:59-1#

49 I: [sprechen brauchst] #00:02:58-9#

50 EI: [ich denke] at sich nicht geändert ist so wie von anfang an
51 geblieben #00:03:07-6#

52 I: hm_hm #00:03:09-0#

53 EI: hm #00:03:09-0#

54 I: und was euh bespricht ihr so genau #00:03:13-2#

55 EI: also wir besprechen was zum beispiel in mathe gemacht wird oder
56 wir planen (.) was für deutsch und italienisch wird auch und
57 für sachunterricht. #00:03:27-5#

58 I: hm_hm °h #00:03:29-1#

59 EI: ja #00:03:29-1#

60 I: und dann so: ihr mach=ihr macht so die arbeitsblätter
61 klasse[narbeit #00:03:36-9#

62 EI: [ja wir vor]bereiten ja die arbeitsblätter wir planen auch
63 eine euh (.) zum beispiel ich will eine italienisch arbeite
64 machen und wann und so genau ist die deutsch #00:03:52-9#

65 I: hm_hm °h was euh (.) was sind deiner Meinung nach die
66 didaktischen und methodischen gemeinsamkeiten oder unterschiede
67 die du in im unterricht siehst- so unterschiede und
68 gemeinsamkeit mit euh mit zum beispiel deutsche lehrer oder was
69 ist anders und gemeinsam (.) im unterricht siehst du
70 unterschiede #00:04:22-8#

71 EI: euh #00:04:24-2#

72 I: in eurem unterricht [oder art und weise zu arbeiten] #00:04:25-
73 8#

74 EI: [meinst du in meine stunde ita]llienisch? oder
75 wie #00:04:30-6#

76 I: wie du arbeitest oder merkst du unterschiede so (-) #00:04:39-
77 3#

78 EI: (-) euh #00:04:42-0#

79 I: [zu arbeiten] #00:04:42-1#

80 EI: [das kann nicht] wie ich arbeite #00:04:44-8#

- 81 I: oder wie ihr arbeitet oder nicht unbedingt euh als person hier
82 in deutschland und in italien ist es anders #00:04:53-4#
- 83 EI: also es [ist schon] #00:04:54-2#
- 84 I: [didaktisch] #00:04:54-2#
- 85 EI: ja #00:04:55-1#
- 86 I: oder ok #00:04:53-6#
- 87 EI: es ist schon unterschiedlich #00:04:56-8#
- 88 I: hm_hm #00:04:58-0#
- 89 EI: also ich me=ich meine in italien wird euh noch schwieriger
90 gemacht. unterrichtet #00:05:05-1#
- 91 I: hm_hm #00:05:04-1#
- 92 EI: und ich denke hier in deutschland ist bisschen (.) lockerer als
93 wir #00:05:09-4#
- 94 I: hm_hm #00:05:10-1#
- 95 EI: ne? °h euh und dann é euh was um die lehrerin geht jede at ihre
96 methode ichab viele kenngelern und sind verschiedenes auch ja
97 #00:05:24-0#
- 98 I: hm_hm #00:05:22-7#
- 99 EI: also #00:05:26-3#
- 100 I: aber so vom was du gelernt hast so vom land her? merkst du
101 unterschiede so zum beispiel euh habt ihr dann mehr so
102 vielleicht wie in frankreich euh habt ihr vielleicht mehr
103 frontalunterricht ((la voix monte)) wie bei uns #00:05:42-9#
- 104 EI: ja #00:05:42-9#
- 105 I: als in deutschland oder #00:05:44-1#
- 106 EI: ja ja ja das schon ja #00:05:46-3#
- 107 I: hm #00:05:47-8#
- 108 EI: das schon #00:05:49-0#
- 109 I: oder gruppenarbeit hast du=euh hast du in italien so gearbeitet?
110 #00:05:54-0#
- 111 EI: euh in gruppenarbeit hab ich in italien nicht #00:05:55-9#
- 112 I: hm_hm #00:05:55-9#
- 113 EI: gearbeitet #00:05:57-2#
- 114 I: in frankreich ist es auch jetzt neu wir haben #00:05:59-4#
- 115 EI: jetzt neu ja #00:05:59-6#
- 116 I: zum beispiel wir haben das jetzt #00:05:59-9#
- 117 EI: was damals als ich war einzi=einzellehrerin ne #00:06:05-6#
- 118 I: genau #00:06:05-5#
- 119 EI: und jetzt sind mehrere weil ist neue geworden ja? neue gesetzt
120 und in die schule und sind mehrere lehrerinnen in einer klasse.
121 sag mal #00:06:17-2#
- 122 I: auch für die grundschule? #00:06:18-5#

- 123 EI: ja:: #00:06:18-5#
- 124 I: ah in frankreich [nicht] #00:06:20-9#
- 125 EI: [ja] #00:06:20-2#
- 126 I: du bist immer noch #00:06:20-8#
- 127 EI: ja? #00:06:20-5#
- 128 I: nur eine #00:06:21-4#
- 129 EI: nee nee in italien sind auch mehrer jetzt. #00:06:24-9#
- 130 I: ha_ha #00:06:25-6#
- 131 EI: für die zum beispiel eine für italienisch geschichte und und
132 andere für mathe ja (erstmal) und gibts auch noch euh für euh
133 sport sind auch (XXX) #00:06:41-9#
- 134 I: ah in frankreich noch nicht #00:06:42-9#
- 135 EI: ja #00:06:43-9#
- 136 I: hm_hm #00:06:43-9#
- 137 EI: bei uns ist schon ja #00:06:45-5#
- 138 I: hm_hm #00:06:47-2#
- 139 EI: hm #00:06:47-2#
- 140 I: was sind deine unterrichtsstrategien damit die kinder dir
141 besser verstehen können für dich #00:06:57-5#
- 142 EI: °h also ich versuche mein beste zu reden damit die kinder
143 lernen können ja #00:07:04-3#
- 144 I: aber wie [hast du stategien] #00:07:04-42#
- 145 EI: °h [überhaupt die deutsch] ja und wenn sie nicht verstehe
146 typisch italienisch auch mit dem hand und fuss und euh miemiehe
147 (bemühe) ich ja °h um zu versuchen dass die kinder mich
148 verstehen #00:07:24-0#
- 149 I: hm_hm #00:07:24-0#
- 150 EI: ja
- 151 I: benutzt du euh besondere so materiale so #00:07:29-4#
- 152 EI: also ich benutzte die materiale die ich a:be und noch sind
153 geeignet bücher für die bilinguale zweck sag mal ja #00:07:43-
154 6#
- 155 I: wie führst du die neuen lernkonzepte ein so wenn es neu ist neue
156 lektionen? wie machst du das. #00:07:53-0#
- 157 EI: ah ich vorbereite mich natürlich und ich versuche das mit (XX)
158 zu finden ja °h damit die kinder verstehen und dann (.) euh (.)
159 die kinder a=allein arbeiten kann ja (-) #00:08:14-7#
- 160 I: ((*claquement de langue*)) euh: (.) was hältst du von diesem two
161 way immersion modell? das heißt dieses modell zwei stunden
162 tandem am tag zwölf stunden deutsch und zwei italienisch der
163 woche? was denkst du für DIch? #00:08:31-6#
- 164 EI: also °h ich finde und (.) ich bin ehrlich also euh tandem
165 arbeit ist nicht einfach ja man muss immer versuchen ja °h und
166 mit der kollegin ja euh (.) einverstanden zu sein und eine

- 167 strategie zu finden °h aber oft es ist passiert dass wir
 168 italienisch lehrerin wir haben uns beschwert dass wir weniger
 169 platz haben zum beispiel. ja °h aber es ist selbstverständlich
 170 weil man denkt dann ah_ah ich bin in deutschland ich bin in
 171 eine deutsche schule das ist meine meinung ja °h und ich bin
 172 (.) sag man GAsT ich muss mich euh adequieren ich weiß net ob
 173 so was sagt man auf deutsch ja (.) wie (.) die (.) deutsche
 174 sys=deutschschulsystem anbiet. (-) und ich verstehe schon ja
 175 wenn zum beispiel °h wir zusammen sind dass ich weniger platz
 176 habe es ist normal. (-) ja #00:09:54-4#
- 177 I: hm hm °h und was sind so für dich die vorteile und dann die
 178 nachteile in einem (.) so bilingualen modell zu arbeiten. so
 179 zum beispiel erstmal bilinguale und dann besonders so dann
 180 team=team teaching hast du schon gesagt man soll #00:10:13-9#
- 181 EI: ja: nee ich finde schön weil die kinder lernen zwei sprache °h
 182 und lernen eine neue kultur zum beispiel die deutsch kinder
 183 oder auch die italienisch kinder die ier geboren sind °h es ist
 184 wirklich schön eine neue kultur eine neue sprache °h
 185 kennenzulernen ja °h euh (.) für mich ist vorteil ja?
 186 #00:10:41-1#
- 187 I: hm #00:10:41-1#
- 188 EI: °h ja nachteile wie gesagt (.) #00:10:46-0#
- 189 I: viele arbeit auch #00:10:47-2#
- 190 EI: viele arbeit auch man muss auch übersetzen arbeite vorbereitet
 191 ist mehr arbeit als wenn man a=alleine arbeitet ja #00:11:00-0#
- 192 I: hm hm welche verbesserungsvorschläge hättest du. so jetzt zum
 193 beispiel diese struktur was würdest du verbessern #00:11:12-9#
- 194 EI: hm hm hm °h (.) euh ich muss ehrlich sagen ich hätte gerne mehr
 195 italienischstunde #00:11:21-6#
- 196 I: hm hm #00:11:22-4#
- 197 EI: weniger mensa (.) weil ich habe fünf mensa in (.) der woche °h
 198 und (.) #00:11:37-3#
- 199 I: was denkst du von einem ganztage=euh=tagigen team teaching. den
 200 ganzen tag zur zweit. was denkst du? #00:11:42-8#
- 201 EI: nee ich denke wird schwieriger. ganztage zusammenarbeit für
 202 mich find ich schwieriger. (.) ja #00:11:55-7#
- 203 I: hm und das [ist auch wichtig] das du #00:11:57-5#
- 204 EI: [im team] #00:12:00-3#
- 205 I: deine stunden in italienisch hast #00:12:03-1#
- 206 EI: ja: #00:12:02-5#
- 207 I: was machst du besonders was machst du dann euh in den
 208 italienischen stunden #00:12:08-3#
- 209 EI: °h ach so in die italie= #00:12:09-7#
- 210 I: warum sind sie wichtig #00:12:12-1#
- 211 EI: ja euh für mich ist es wichtiger dass die °h euh kinder
 212 verstehen was ich sagen euh dass sie auch etwas grammatik
 213 lernen weil es geht nicht nur um die deutschkinder weil es sind

- 214 italienisch kinder °h die dann später in gymnasium gehen
 215 wollten und ich meinen sie brauchen auch die basis ja und (.)
 216 also für mich ist wichtiger dass sie verstehen dass sie
 217 richtige schreiben obwohl nicht immer klappt ja °h und
 218 grammatik ist schön und °h euh das auch dass die kinder meh:r
 219 sprechen auch ja es ist sehr wichtig. (.) und erzäh:len und (.)
 220 #00:13:03-8#
- 221 I: hm °h arbeitet ihr mit den bilingualen lehrer lehrerinnen von
 222 den anderen bili: grundschulen zusammen? #00:13:13-1#
- 223 EI: °h hm nein wir arbei=arbeiten nicht zusammen #00:13:18-0#
- 224 I: t=euh ihr habt euch dann alle italienische so vom ganzen
 225 deutschland letztes ma=letzte woche oder vor zwei wochen habt
 226 ihr euch getroffen #00:13:26-0#
- 227 EI: ja: #00:13:26-7#
- 228 I: aber so (.) hie:r #00:13:29-6#
- 229 EI: ja #00:13:29-6#
- 230 I: mit so italienischen und deutschen trifft ihr euch nicht.
 231 #00:13:33-2# so von E-schule oder #00:13:36-9#
- 232 EI: euh letztes jahr vor zwei jahre glaube ich haben wir auch euh
 233 manche treffen geabt ja. ja ja °h die beide °h euh schule die
 234 hier in frankfurt sind #00:13:48-9#
- 235 I: und euh würdest du es=wäre das für dich wichtig? #00:13:53-0#
- 236 EI: ich finde schon weil man mu=man kann sich erfahrungen tauschen
 237 °h und metho:d und und ich finde es schon sehr wichtig.
 238 #00:14:05-8#
- 239 I: aber nicht nur die italiener? #00:14:08-8#
- 240 EI: nein #00:14:08-5#
- 241 I: [das heißt auch mit deutsch] #00:14:08-4# #00:14:09-6#
- 242 EI: [deutsch deutsch] und italienisch [auch]
- 243 I: [hm_hm] #00:14:12-2#
- 244 EI: ja #00:14:12-1#
- 245 I: und dann (.) euh was glaubst du warum klappt das nicht? warum
 246 macht ihr das nicht? #00:14:20-2#
- 247 EI: ja weil manchmal die haben viele zu tun #00:14:22-9#
- 248 I: hm #00:14:22-9#
- 249 EI: und klappt nicht. #00:14:26-3#
- 250 I: °h was hältst du von der italienisch deutsch zusammensetzung der
 251 klassen hm wie gehst du mit den niveauunterschieden um weil das
 252 ist so (.) du hast so die hälfte die italienisch gut können die
 253 h=hälfte nicht °h ist es für dich schwieriger oder ist es wie
 254 eine ganz normale klasse? oder wie #00:14:48-6#
- 255 EI: nee es ist nicht wie eine normale klasse weil man mech=euh=man
 256 merkt ne die unterschiedlich aber ich mein auch die italienisch
 257 kinder sind nicht immer optimal ja #00:15:02-2#
- 258 I: [in italienisch] #00:15:02-9#

- 259 **EI:** [weil] in italienisch auch ja nicht nur die deutsche kinder °h
 260 sondern auch die italienische kinder die haben schwierigkeiten
 261 zum beispiel ja °h und es ist nicht einfach zu valutieren
 262 (evaluieren) ja #00:15:18-2#
- 263 **I:** hm (.) ja eben #00:15:20-8#
- 264 **EI:** hm #00:15:20-8#
- 265 **I:** und wie machst du dann? so? mit s(.) #00:15:23-0#
- 266 **EI:** also (.) ich versuche (-) °h die italienisch kinder ein
 267 bisschen euh (.) eine (.) niveau=niveaul level sagt man
 268 #00:15:38-6#
- 269 **I:** a_ja niveau a #00:15:39-5#
- 270 **EI:** ein bisschen hochzubringen (.) ja? °h weil schon die deutsche
 271 kinder die haben schwierigkeit und es selbstverständlich ja °h
 272 (.) aber natürlich man versuch die italienisch kinder bisschen
 273 (-) in eine [leve=lev=[levele] #00:15:59-5#
- 274 **I:** [hm_hm] [hm_hm] #00:16:00-5#
- 275 **EI:** hochbringen #00:16:01-5#
- 276 **I:** hm_hm #00:15:59-8# was würdest euh zu du neuen kolleginnen oder
 277 kollegen die neu in einer bili klasse anfangen was würdest du
 278 raten? welche tipst=tips würdest du ihnen geben? #00:16:17-4#
- 279 **EI:** für die kinder meinst du #00:16:18-5#
- 280 **I:** non non non non non #00:16:19-0#
- 281 **EI:** oder für #00:16:21-1#
- 282 **I:** lehrer #00:16:20-1#
- 283 **EI:** für die lehrer #00:16:22-3#
- 284 **I:** eine neue lehrerin zum beispiel was würdest du sagen #00:16:24-
 285 3# was ist wichtig wa=oder #00:16:28-2#
- 286 **EI:** deutsch oder italienisch? meinst du #00:16:30-2#
- 287 **I:** egal #00:16:31-5#
- 288 **EI:** ah egal deu=deutsch italienisch #00:16:33-9#
- 289 **I:** oder was für dich [was war] für dich schwierig am anfang?
 290 #00:16:35-8#
- 291 **EI:** [also] #00:16:36-6#
- 292 **I:** was hättest von jemandem gehö=so je=hättest du jemand der
 293 erfahrung hat h=was wa=was hast du #00:16:43-2#
- 294 **EI:** nee ich hab nee nee nee nee ich muss ehrlich sagen ich hab am
 295 anfang °h eine deutsche lehrerin das soviel erfahrung in eine
 296 bilinguale klasse geabt at ja °h ich ich hab alles angenommen
 297 was sie zu mir gesagt at. ja °h und ich fand richtig gut ja °h
 298 und das hab ich auch dann später mit eine neue kollegin °h weil
 299 anfang ist schwierige #00:17:13-2#
- 300 **I:** voilà [was sagst] du am anfang #00:17:15-2#
- 301 **EI:** [weil man man] ja man denkt du willst (.) euh wie sagt man
 302 auf deutsch °h du willst die (bedi:) ja (.) also möchtest die
 303 lehrerin sagen=euh sein #00:17:28-8#

- 304 I: hm #00:17:29-3#
- 305 EI: weil du weißt alles ne und den neu ich hab auch ein bisschen
306 problem (.) ja und sie war italienerin °h aber deutsch
307 unterrichtet ne? °h und da sie keine erfahrung hat ich hab
308 versuch ja zu erklären dann °h wie funktioniert (.) in eine
309 bilinguale klasse ja #00:17:54-3#
- 310 I: aber was sagst du dann wie #00:17:56-4#
- 311 EI: na dann hab ich gesagt zum beispiel euh wenn die deutsche
312 lehrerin (.) erklär (.) du muss (.) a=ören °h und dann
313 inszwischen dazukommen weil sie sagt jetzt bist du dran dann
314 erklärst du °h auf italienisch die unterricht ja °h und was ich
315 denk auch °h ist eine zusammenarbeit seh:r wichtig. (.) ja? mit
316 der deutsche lehrerin #00:18:29-4#
- 317 I: hm_hm #00:18:27-6#
- 318 EI: sonst gibts konflikt und is=es ist nicht schön für die kinder
319 und für wir selbst #00:18:38-2#
- 320 I: hm_hm #00:18:40-3#
- 321 EI: man muss eine gute zusammenarbeit man muss darüber sprechen °h
322 was mir nicht pass wann was dir nicht passt °h euh welche
323 richtige weg finden ja #00:18:51-5#
- 324 I: hm_hm °h was was findest du was war für dich eine bereicherung
325 wa=was hast du gelernt wa=wa wo du denkst ouah: das ist schön
326 dass ich das gemacht habe: so diese °h euh bilinguale klassen
327 was bringt dir #00:19:06-9#
- 328 EI: ja weil von anfang an °h für mich war alles wichtig. weil ich
329 war nicht gewöhnt im team arbeiten ja #00:19:14-3#
- 330 I: hm_hm #00:19:14-9#
- 331 EI: °h und für mich ist alles neue gewesen °h und ichab auch viel
332 gelernt weil anfang es ist schwieriger #00:19:23-6#
- 333 I: hm_hm #00:19:21-6#
- 334 EI: ja °h zusammenarbeit mit ein andere kollege wenn du nicht
335 gewöhnt bist ja #00:19:28-6#
- 336 I: hm_hm #00:19:29-9#
- 337 EI: °h und dann ich_abe versucht alle beste zu mir zu bringen ja
338 #00:19:35-8#
- 339 I: hm_hm #00:19:36-1#
- 340 EI: °h und dann ab ich muss ich ehrlich sagen °h ichab mit viele
341 kollege gearbeitet ichab nie problem geabt #00:19:43-6#
- 342 I: hm_hm °h wenn #00:19:44-5#
- 343 EI: und ehrlichkeit find ich auch #00:19:47-5#
- 344 I: hm_hm #00:19:47-5#
- 345 EI: sehr wichtig #00:19:47-4#
- 346 I: °h jetzt würdest du euh zum beispiel nächstes jahr bist du in in
347 italien in einer an=in einer schule in italien jetzt °h was für
348 methode werdest du euh würdest du dann euh aus deutschland zum
349 beispiel mitbringen=würdest du ganz (.) euh unterrichten wie

350 DAmals oder hast du so neue methoden entdeckt wo du denkst °h
351 ah das würde ich gerne jetzt in italien machen zum beispiel
352 #00:20:14-4#

353 EI: ah ja aber ich muss ehrlich sagen jetzt ich weg von italien
354 seit lange zeit #00:20:21-0#

355 I: hm_hm #00:20:21-0#

356 EI: °h und ich weiß selbst auch nicht wie in italien funktioniert
357 #00:20:25-3#

358 I: ah ok #00:20:25-3#

359 EI: verstehst du? #00:20:26-7#

360 I: das heißt das [ist auch] anders in [italien] hm_hm #00:20:28-1#

361 EI: [dann] [ja:] ich weiß dass
362 sie auch im team arbeiten °h ich weiß auch dort gibts auch
363 probleme zwischen die lehrerin ja °h die zusammen arbeiten °h
364 und ich kann jetzt nicht sagen was #00:20:44-1#

365 I: hm_hm #00:20:44-1#

366 EI: wie funktioniert dort ja #00:20:45-9#

367 I: hm_hm #00:20:47-3#

368 EI: und was neue mitbringen sollte #00:20:50-5#

369 I: hm_hm #00:20:50-5#

370 EI: oder wie verstehst #00:20:52-5#

371 I: und für methoden was ge=was gefällt dir so: dass du dann vorher
372 nicht so gesehen hast zum beispiel ICH so (.) ich find da=so
373 a=wir haben so nicht so gearbeitet damals in in frankreich so
374 in der grundschule in der école maternelle schon dass wir so
375 die kinder sind in gruppen und so aber danach °h wir haben so
376 ja wi=besch=so wie du das gelernt hast so frontal und so
377 #00:21:21-5#

378 EI: ja #00:21:20-3#

379 I: und ich finde das [toll #00:21:23-1#

380 EI: [keine gruppenarbeit ja #00:21:25-3#

381 I: [das zu mischen ja das ist schon #00:21:25-3#

382 EI: ja [ja ja ja] #00:21:32-4#

383 I: euh neue methoden das ist wichtig zum beispiel jetzt so das mag
384 ich gerne #00:21:30-7#

385 EI: ja #00:21:32-5#

386 I: und dass die schon euh mehr so diskutieren oder ich find dass
387 die deutsche #00:21:37-0#

388 EI: ja: #00:21:37-0#

389 I: schüler dass die deutsche schüler die (.) die haben so mehr die
390 möglichkeit sich zu äußern=äußern als in frankreich zum
391 beispiel. #00:21:49-5# in [frankreich [die müssen [nur so (-)
392 #00:21:51-7#

393 EI: [ja [ja [jaja ja ja

- 394 #00:21:52-5#
- 395 I: und das gefällt dir? oder das is euh #00:21:55-4#
- 396 EI: doch das gefällt mir. weil ich muss ehrlich sagen ich bin keine
397 strenge lehrerin #00:22:02-2#
- 398 I: hm #00:22:02-2#
- 399 EI: ja °h und mir gefällt auch wenn die kinder in gruppen arbeiten
400 °h wenn zum beispiel e=erfahrung euh °h euh austauschen °h euh
401 also mehr freieit in die schule als ich in die schule war. ja
402 #00:22:19-0#
- 403 I: hm #00:22:19-5#
- 404 EI: gibts viel mehr und überhaupt hier in deutschland #00:22:23-6#
- 405 I: hm #00:22:23-6#
- 406 EI: das find ich schön (.) °h ja #00:22:27-9#
- 407 I: ist es wichtig dass sie die andere lehrerin oder lehrer wenn
408 ihr im teamteaching arbeitet es ist wichtig dass euh: beide die
409 beiden sprachen verstehen? das #00:22:39-1#
- 410 EI: ich glaube schon weil es is wichtige wenn man koordinieren muss
411 wenn wir zusammen sprechen zum beispiel °h weil gibts euh
412 lehrerin zum beispiel die aus italien kommen #00:22:53-2#
- 413 I: kennst du [welche die kein deutsch [können #00:22:54-2#
- 414 EI: [ja [ja: und euh war eine freundin
415 von mir °h die: in der E-schule gearbeitet abe °h und euh sie
416 konnte überhaupt kein deutsch worte °h und war immer streik
417 ((veut dire Streit)) mit der deutsche lehrerin weil °h die
418 deutsche lehrerin at verlangt dass sie °h deutsch spricht und
419 sie wollte dass sie in englisch sch #00:23:22-1#
- 420 I: ((rires)) ok #00:23:24-7#
- 421 EI: °h und dann war wirklich weil die at gesagt ich bin in
422 deutschland du kommst aus italien °h du musst die deutsche
423 sprache lernen °h und is soll nicht unbedingt eng=englisch
424 sprechen verstehst du #00:23:37-9#
- 425 I: hm_hm #00:23:38-8#
- 426 EI: und dann war ein bisschen euh #00:23:41-1#
- 427 I: konflikte dann #00:23:42-1#
- 428 EI: konflikt und das find ich nicht schön °h deswegen sie ist nur
429 ein dann und dann ist wieder nach italien zurück euh gegangen
430 °h weil sonst at gesagt ich werde krank und ich will nicht.
431 #00:23:53-7#
- 432 I: hm_hm #00:23:55-1# in welchen sprachen sprichst dann du mit euh
433 A.? #00:23:58-8#
- 434 EI: also da die claudia italienisch kann und meine deutsch ist auch
435 nicht perfekt ich_ab noch viel zu <<riant>zu lernen> wir reden
436 italienisch.
- 437 I: °h in welchen sprachen sprichst du mit den kindern (.)
438 #00:24:15-2#
- 439 EI: ich spreche iTAlienisch natürlich weil die kinder muss lernen

- 440 ja nur wenn notwendig ist es s normal °h euh kommt spontan
 441 etwas auf deutsch zu sagen °h aber sonst wichtig es dass die
 442 italienisch immer gesprochen wird. sonst die Kinder lernen
 443 nicht. ja #00:24:36-3#
- 444 I: °h legst du darauf wert oder findest das wichtig dass die kinder
 445 dir in einer bestimmten sprache antworten? das heißt zum
 446 beispiel dass sie NUR auf italienisch antworten bist du streng
 447 oder? #00:24:49-7#
- 448 EI: also ich finde schon dass die kinder muss auf italienisch
 449 antworten ja °h Aber wenn passiert dass die kinder auch auf
 450 deutsch antworten (.) ich bin nicht so streng #00:25:07-0#
- 451 I: hm #00:25:07-0#
- 452 EI: um zu sagen weil ich verstehe dass manche kinder schwierigkeiten
 453 haben ja #00:25:13-1#
- 454 I: hm hm #00:25:13-0# ((*claquement de langue*)) (--) welche rolle
 455 spielen die eltern meinst du oder würdest du dir mehr
 456 Unterstützung von den elternseite wünschen? was was was ist die
 457 rolle in einer bilin=bilinling=bilinguale klasse °h von den
 458 eltern was meinst du #00:25:35-6#
- 459 EI: also die eltern sind schon wichtig. aber ich meine gibts immer
 460 eine grenze. (.) ja? °h also mehr zusammenarbeiten ist normal
 461 ja zwischen eltern °h aber gibts eltern und eltern °h gibse
 462 viele die die (.) f=mischen sie sich viel und gibts wie in jedes
 463 land glaub ich und gibts eltern die (.) °h bisschen abstand sind
 464 ja °h aber ich meine für das (.) für das kind ich finde die
 465 gemeinsamarbeit eltern und lehrerin ist sehr wichtig. (-)
 466 #00:26:21-3#
- 467 I: hm hm #00:26:22-8#
- 468 EI: ja #00:26:22-8#
- 469 I: danke schön #00:26:24-4#
- 470 EI: bitte schön #00:26:24-3#
- 471 I: euh für mich ist es euh fertig hast du #00:26:27-4#
- 472 EI: ok #00:26:27-4#
- 473 I: etwas woran du denkst euh so dass wir für die euh für das
 474 projekt würdest du was sa:gen was ich vergessen habe oder was
 475 würdest du °h #00:26:36-7#
- 476 EI: über die bilinguale klasse? #00:26:39-8#
- 477 I: ja über so alles über das proje:kt über (.) hab ich etwas
 478 vergessen (-) #00:26:50-2#
- 479 EI: no #00:26:49-1#
- 480 I: die alphabetisation macht ihr so zu[sammen ja] #00:26:53-1#
- 481 EI: [zusammen] ja #00:26:54-8#
- 482 I: und was ist für dich euh was denkst du es ist euh ok? #00:26:58-
 483 8#
- 484 EI: aber ich find ok #00:26:58-7#
- 485 I: hm hm #00:26:59-3#

486 **EI:** weil jetzt ist noch euh euh wie soll ich sagen deutsch und
487 italienisch ist alles sag ma euh weil rüher zum beispiel aben
488 mit a angefangen °h auf deutsch zum beispiel war affe °h aber
489 auf italienisch ware kein a sonst fängt dann mit s zum beispiel
490 ja °h aber jetzt sind neue lehrer und neue gibs neue methode °h
491 wir aben zusammen zum beispiel ananas °h es gilt für die
492 deutsch und für die (.) italienisch °h und jetzt ist ok meine
493 ich find ich ganz gut #00:27:39-8#

494 **I:** du [findst das nicht] zu schwierig oder #00:27:41-5#

495 **EI:** [wir sollen nicht] nee: nee nee nee nee °h
496 und die kinder die ich also als die alphabetisation gemacht ab
497 die aben keine probleme geabt °h wir am an die tafel mit euh
498 (.) euh deutsche fanne italienisch fanne ((Fahne)) die kinder
499 am die wörter gesucht ja °h und euh gemalt auf eine blatt zum
500 beispiel °h erst an die tafel dann an den blatt die am gemalt
501 °h und euh (.) war nicht so schwer #00:28:13-0#

502 **I:** hm_hm #00:28:13-4#

503 **EI:** ich find gut #00:28:14-6#

504 **I:** es gibt so andere systeme so zum beispiel in frankreich es ist
505 die sprachen sind strikt euh so euh getrennt. °h in new york
506 auch so das heißt wirklich euh die: eine lehrerin die hat ihre
507 klasse auch ihren raum da #00:28:30-6#

508 **EI:** ja #00:28:30-4#

509 **I:** und die andere da und die wa=wa=was findst du so (.) DIESes
510 projekt? so mit tandem und so gefällt dir? oder euh denkst du
511 man die [man sollte die] #00:28:41-8#

512 **EI:** [nein weil wenn eine bil=] #00:28:43-5#

513 **I:** sprachen trennen #00:28:45-6#

514 **EI:** nee wenn eine bilinguale klasse ist ich find richtiger dass
515 zusammen arbeiten ja °h weil sonst wird die italienische als
516 Fremdesprache °h wenn alle getrennt ist verstehst du was ich
517 meine #00:29:01-0#

518 **I:** hm_hm #00:29:02-2#

519 **EI:** ja °h so wie ich ich wusst es nicht dass bilingual aber is in
520 verschiedene länder die arbeiten anders als hier #00:29:11-9#

521 **I:** ja #00:29:11-9#

522 **EI:** in frankfurt [zum beispiel] #00:29:13-3#

523 **I:** [hm_hm hm_hm] #00:29:14-6#

524 **EI:** ich hab jetzt das mitbekommen ja ich wusst es nicht ich habe
525 mir gedacht in ganz deutschland ja #00:29:21-3#

526 **I:** es ist so #00:29:22-3#

527 **EI:** °h die bilinguale klasse arbeiten so wie wir #00:29:25-0#

528 **I:** hm #00:29:25-0#

529 **EI:** in frankfurt #00:29:25-5#

530 **I:** hm hm #00:29:27-3#

531 **EI:** °h aber letzte mal ich abe ja wie zum beispiel die

532 alphabetisation zum beispiel in bayern die arbeiten nicht
 533 zusammen sie °h und sie kennen nicht die arbei=die
 534 alphabetisation zusammen machen °h oder sowie euh die deutsche
 535 lehrerin unterrichte deutsch (.) euh die arbeiten mehr in
 536 gruppe #00:29:50-6#

537 **I:** hm_hm #00:29:51-6#

538 **EI:** °h also und die andere seite geht mit de deutsche euh
 539 d=italienische lehrerin °h und wird italienisch unterricht aber
 540 das mein ich ist kein bilingual das ist italienisch als fremde
 541 sprache meine ich #00:30:06-4#

542 **I:** hm #00:30:06-4#

543 **EI:** und ich finde das hat kein sinn zusammenarbeiten weil man kann
 544 auch nachmittag zum beispiel italienisch unterrichten oder? es
 545 ist keine bilinguale zweck mein ich meine meinung dann
 546 #00:30:24-5#

547 **I:** danke schön #00:30:24-5#

548 **EI:** bitte schön

2.1.5 Annexe 21 : enseignants de grec

((Entretien avec deux enseignants grecs du site allemand-grec dans la salle des maîtres de l'école observée ; le 02/05/2014 ; enregistrement N°812_0179 ; durée : 9 minutes et 38 secondes ; I = Interviewer, E1 = Enseignante numéro 1, E2= Enseignant numéro 2))

- 1 I: so: guten tag so euh was hast du studiert und wo warst du
2 vorher? #00:00:14-8#
- 3 E1: ich habe lehrerin für die grundschule studiert und außerdem habe
4 ich sonderpädagogik studiert #00:00:29-7#
- 5 I: in griechenland oder hier? #00:00:31-3#
- 6 E1: in griechenland und früher war oder habe ich in griechenland
7 unterrichtet #00:00:36-5#
- 8 I: hm hm °h du? #00:00:39-3#
- 9 E2: Ich habe auch lehrer studiert in griechenland xxx xxx xxx ich
10 habe bis jetzt sechs jahre in griechenland als lehrer
11 gearbeitet und weitere sieben jahre hier in deutschland
12 #00:00:52-5#
- 13 I: hm hm hast du auch euh in griechenland gearbeitet? #00:00:56-7#
- 14 E1: ja seit ich arbeite insgesamt fünfundzwanzig jahre °h und euh
15 seit sechs jahren arbeite ich in deutschland. #00:01:08-3#
- 16 I: hm hm °h was unterrichtest du hier? #00:01:13-0#
- 17 E1: ich unterrichte griechische sprache #00:01:18-6#
- 18 I: und wer sind die schüler? #00:01:19-3#
- 19 E1: wer? #00:01:21-8#
- 20 I: ja es gibt nur griechische kinder und das ist so als die wollen
21 die sprache beibehalten oder gibt es auch deutsche kinder die
22 lernen wollen? #00:01:33-6#
- 23 E1: die: erste zwei am anfang habe ich oder gab es hier bilinguale
24 programm griechisch deutsch #00:01:47-3#
- 25 I: hm hm #00:01:48-5#
- 26 E1: und ich habe auch mathe unterrichtet mit einer deutschen
27 lehrerin zusammen #00:01:54-3#
- 28 I: hm hm #00:01:54-8#
- 29 E1: aber seit drei oder vier jahren hatte dieses programm euh (-)
30 geschafft #00:02:03-4#
- 31 I: hm hm #00:02:05-7#
- 32 E1: und jetzt unterrichte ich nur euh die griechische sprache °h
33 und sie kommen zu mir kinder die °h aus griechenland kommen
34 habe ich kinder die? nein nur griechische kinder habe ich
35 #00:02:23-7#
- 36 I: hm hm euh können es ist egal ob sie gut können oder nicht oder
37 sie müssen schon gut können oder wie ist das? auch anfänger?
38 #00:02:32-3#

- 39 **E1:** bis jetzt habe ich glück und die mehrheit der kinder spricht
40 sehr gut oder versteht sehr gut griechisch #00:02:43-1#
- 41 **I:** **hm_hm wie viele klassen hast du? oder nur eine? #00:02:45-3#**
- 42 **E1:** dieses jahr dieses jahr unterricht ich in der ersten und der
43 dritten klasse #00:02:50-8#
- 44 **I:** **hm_hm und das heißt alle kinder aus der ersten klasse kommt
45 zusammen? #00:02:54-9#**
- 46 **E1:** ja: in der erste und in der sechsten stunde das ging für die
47 erste und für die zweite klasse für die dritte und für die
48 vierte klasse (.) gibt es was anderes euh sie haben in der
49 siebten und der achten stunde unterricht °h und ab und zu oder
50 oft haben wir unterricht zwischen den dem deutschen programm
51 wenn sie eine freie stunde haben kommen sie zu mir oder zu y °h
52 #00:03:39-0#
- 53 **I:** **das ist aber euh kinder aus verschiedenen klassen? gehen raus
54 und kommen zu euch #00:03:45-5#**
- 55 **E1:** ja sie haben sie haben keinen deutschunterricht und sie kommen
56 zu mir die kinder die zum beispiel in dritte klasse gehen
57 #00:03:53-3#
- 58 **I:** **und wie viele stunden haben die kinder in der woche griechisch?
59 #00:03:56-2#**
- 60 **E1:** acht stunden #00:03:58-8#
- 61 **I:** **Acht? #00:03:58-4#**
- 62 **E1:** ja plus zwei xx #00:04:00-9#
- 63 **I:** **mit der kollegin #00:04:04-6#**
- 64 **E1:** genau #00:04:04-6#
- 65 **I:** **und bei dir? ist es auch so? #00:04:07-1#**
- 66 **E2:** ich unterrichte die fünfte klasse griechisch und geschichte und
67 dritte klasse geschichte. #00:04:10-8#
- 68 **I:** **geschichte auf griechisch #00:04:11-7#**
- 69 **E2:** alles auf griechisch
- 70 **I:** **das heißt #00:04:15-3#**
- 71 **E1:** die dritte klasse dritte lernt griechische mythologie euh die
72 vierte klasse lernt xxx griechenland zwischen sieben hundert
73 vor christus bis hundert einsiebzig vor christus #00:04:30-2#
- 74 **I:** **und es ist euh wie heißt das programm offiziell? das ist nicht
75 mehr bilingualer two-way #00:04:36-5#**
- 76 **E1:** zusatzangebot #00:04:39-1#
- 77 **I:** **das ist aber kommt nicht in karussell der sprachen? #00:04:40-6#**
- 78 **E1:** nee das ist der griechische zweig so heißt es der griechischer
79 zweig in der Z-schule das wird neben dem deutschen
80 schulprogramm #00:04:49-0# zusatzangebot heißt einfach
81 #00:04:54-4#
- 82 **I:** **aber ist es die einzige schule in frankfurt? #00:04:55-0#**
- 83 **E2:** in frankfurt die einzige DEUTsche schule in frankfurt die das

- 84 anbietet #00:05:00-3#
- 85 I: **ok das heißt ihr habt kinder auch aus überall nicht nur aus dem**
86 **viertel? #00:05:06-9#**
- 87 E1: genau #00:05:08-8#
- 88 I: **die griechischen kinder die können aus woanders kommen**
89 **#00:05:12-8#**
- 90 E2: sie können aus anderen städte kommen #00:05:13-2#
- 91 I: **super das wusste ich nicht #00:05:13-7#**
- 92 E2: die kinder aus luisenburg vor diesem jahr gabs kinder aus
93 xxxheim #00:05:16-8#
- 94 I: **ah das wusste ich nicht**
- 95 E1: wegen der griechischen sprache #00:05:22-0#
- 96 I: **super sehr gut °h und nachmittags mit diesem karussel der**
97 **sprachen? macht ihr nicht? #00:05:29-6#**
- 98 E1: nein #00:05:30-2#
- 99 I: **AG oder so #00:05:31-2#**
- 100 E1: nein nein #00:05:32-3#
- 101 I: °h und die kinder? deutsche kinder die euh hier an der schule
102 griechisch haben wollen für euh zum beispiel karussel der
103 sprachen gibt's griechisch? und wer macht das? #00:05:44-6#
- 104 E1: dieses jahr glaube ich gibt es nicht #00:05:47-7#
- 105 I: **hm_hm ok #00:05:47-7#**
- 106 E1: aber letz=letztes oder vorletztes jahr bin ich nicht
107 hundertprozentig sicher aber ich glaube dass frau c hat etwas
108 gemacht als sie griechisch unterrichtet hat #00:06:01-0#
- 109 I: **hm_hm und euh wie ist das es ist wie einen fremdspracheunterricht**
110 **oder es ist wirklich so dass du immer nur griechisch sprichst**
111 **oder? #00:06:14-9#**
- 112 E1: ich spreche nu:r griechisch #00:06:19-9#
- 113 I: **und die kinder antworten alle auf griechisch? #00:06:22-6#**
- 114 E1: nicht alle die mehrheit aber es gibt kinder di::e die antworten
115 halb griechisch halb deutsch #00:06:31-5#
- 116 I: **hm_hm und bei dir? #00:06:33-0#**
- 117 E1: und sie entschuldigung #00:06:33-8#
- 118 I: **pardon #00:06:33-8#**
- 119 E1: sie lernen die griechische sprache als muttersprache weil °h
120 die mehrheit der kinder verstehen und sprechen sehr gut
121 griechisch #00:06:45-0#
- 122 I: **bei dir auch? die schüler #00:06:44-0#**
- 123 E2: die schüler sprechen hauptsächlich griechisch ausser einige
124 kinder die deutsch sprechen #00:06:53-4#
- 125 I: **aber die verstehen alles #00:06:55-2#**
- 126 E2: verstehen alles aber die können nicht so gut euh griechisch

- 127 sprechen #00:06:58-0#
- 128 I: hm hm °h aber #00:07:00-1#
- 129 E2: es sind xx so meistens sind euh kinder die eltern was zwei
130 verschiedene nationen haben deusche mutter die nicht so gut
131 deutsch euh griechisch sprechen können #00:07:10-5#
- 132 I: und habt ihr auch die schrift von vorneran beigebracht oder?
133 die schrift oder konnten sie schon? #00:07:19-5#
- 134 E1: nein ein oder zwei oder drei kinder euh können #00:07:27-1#
- 135 I: schreiben #00:07:27-1#
- 136 E1: ja sie lernen schriftlich auf griechisch schreiben hier in der
137 ersten klasse #00:07:34-7#
- 138 I: ok das heißt sie haben so °h und ihr habt dann die kinder von
139 ersten bis vierten klasse? #00:07:41-9#
- 140 E1: genau #00:07:40-3#
- 141 I: und danach wo gehen sie hin? gymnasium? °h haben sie noch
142 griechisch oder nicht mehr? #00:07:45-1#
- 143 E1: nein leider gibt es °h kein weiteres programm und jetzt will ja
144 der griechische verein der griechische verein versucht etwas zu
145 finden #00:08:02-4#
- 146 I: habt ihr was zu sagen oder was ihr dann sagen wollt dann für
147 mich wäre es fertig aber so wie war's als es two-way immersion
148 war so wie jetzt italienisch? wa das #00:08:19-5#
- 149 E1: es war besser zuerst für die kinder und danach für mich für den
150 lehrer und für die eltern natürlich #00:08:27-5#
- 151 I: hm #00:08:29-1#
- 152 E1: weil die kinder um halb zwei fertig sind erstens und zweitens
153 haben sie zum beispiel mathe oder sprache oder sachunterricht
154 auf griechisch und auf deutsch gelernt das ist eine große
155 angebot für sie #00:08:49-5#
- 156 I: wisst ihr warum es abgeschafft wurde? #00:08:54-7#
- 157 E2: ich glaube wir sind zwischen griechenland und xxx (west?)
158 abgelaufen #00:08:59-9#
- 159 E1: und die deutsche seite sagt dass °h euh vierzig prozent euh der
160 kinder euh deutsch sein müssen #00:09:17-4#
- 161 I: ah ok und das gab zu wenig kinder deutsche kinder #00:09:20-4#
- 162 E1: ja die deutsche die deutsche kinder lernen nicht so einfach
163 griechisch wie italienisch #00:09:31-6#
- 164 I: ok vielen dank für mich ist es ok? #00:09:37-9#

2.1.6 Annexe 22 : enseignante d'anglais

((Entretien avec une enseignante de l'école ; enseigne l'anglais aux élèves de la classe observée ; le 21/04/2014 ; enregistrement N°812_0170 ; durée : 13 minutes et 3 secondes ; I = Interviewer, EAn = Enseignante d'Anglais))

- 1 I: euh was hast du studiert und wo? #00:00:12-8#
- 2 EAn: öh ich hab grundschullehramt studiert an der (-) goethe
3 universität in frankfurt. #00:00:20-0#
- 4 I: °h seit wann bist du an der schule? (.) an der schule?
- 5 EAn: an dieser schule bin ich jetzt seit (-) zweithausenddreizehn
- 6 I: °h und euh an welcher Schule warst du vorher? #00:00:31-4#
- 7 EAn: davor war ich an der Z=öh an der T-schule (.) und davor war ich
8 an der M-schule (.) °h und davor war <<lent>>ich an der (.) V-
9 schule> und davor war ich an der hbschule. und mein
10 referendaria:t hab ich an der °h (.) blumenschule gemacht.
11 #00:00:49-7#
- 12 I: °h wie hast du dich beworben und warum? so für=an dieser schule?
13 #00:00:54-0#
- 14 EAn: (--) also ich hab mich eigentlich gar nicht an der schule
15 beworben (-) sondern öh die schule hat mich angerufen und
16 gefragt ob ich gerne da arbeiten möchte. und ich glaub die ham
17 das übers schulamt weil beim schulamt muss man °h die wissen ja
18 wenn man irgendwie ne stelle braucht (.) und die haben das
19 denke ich mal vermittelt aber so ganz sicher bin ich mir nicht.
20 (.) wies gelaufen ist. #00:01:17-5#
- 21 I: hm_hm °h und weißt du dann warum? #00:01:20-8#
- 22 EAn: (----) ich weiß nicht so warum ich ka=ich weiß es nicht öhm
23 weil der herr drescher hat letztendlich mich gefragt öhm (---)
24 ich=es war ein bisschen unklar wie die jetzt auf mich gekommen
25 sind. (-) aber die müssen irgendwie von mir gehört haben und
26 haben mich dann irgendwie empfo:hlen aber (-) °h der herr
27 drescher wusste auch nicht so ganz genau und ich wusste auch
28 nicht (.) ich war jedenfalls total froh weil öhm ich gerne an
29 der schule arbeiten wollte weil es so nah an meiner (-) °h an
30 meiner wohnung ist (-) #00:01:51-7#
- 31 I: °h die Z-schule hat ein sprachen-profil (.) °h und dazu gehören
32 so verschiedene aktivitäten unterrichtest du im rahmen des
33 karussells der sprachen? #00:02:02-6#
- 34 EAn: nein #00:02:04-1#
- 35 I: °h dann euh (--) wie: (-) wie ist das mit englisch dann (.) ich
36 dachte das gehört dazu. #00:02:12-1#

- 37 **EAn:** nee englisch haben hier alle kinder ab der dritten klasse (.)
 38 öhm das ist ja in hessen denk ich noch an vielen anderen
 39 bundesländern jetzt schon seit längerem so °h (.) dritte klasse
 40 fängt der englisch unterricht an an manchen schulen sogar ab
 41 der ersten klasse das ist aber ein projekt °h ein
 42 versuchsprojekt (-) öhm bei uns istdas aber ganz norma:l und da
 43 fängt englisch ab der dritten klasse an (.) #00:02:34-0#
- 44 **I:** **das heißt euh du unterrichtest überhaupt nicht so nachmittag**
 45 **oder so für die anderen klassen so im karussel der sprachen**
- 46 **EAn:** nein (.) #00:02:40-7#
- 47 **I:** °h **seit wann unterrichtest du englisch?** #00:02:45-0#
- 48 **EAn:** (---) öhm (--) seit meinem referendariat (-) #00:02:50-9#
- 49 **I:** **hast du dann eine besondere ausbildung dafür** #00:02:53-0#
- 50 **EAn:** ja ich hab englisch studiert an der uni: und öh hab auch in
 51 amerika gelebt und öh (.) °h ja (.) red eigent=ja red sowieso
 52 oft englisch (.) aber eine ausbildung hab ich tatsächlich auch.
 53 (-) grundschulenglisch hab ich studiert. (-) #00:03:08-3#
- 54 **I:** °h öh **wie viele stunden (.) unterrichtest du so wie viele euh**
 55 **ENglish** #00:03:13-8#
- 56 **EAn:** englisch unterrichte ich <<lent>jetzt in drei dritten klassen
 57 (--) je zwei stunden die Wöche> das sind also sechs stunden
- 58 **I:** **und daneben hast du deine eigene klasse?** #00:03:27-9#
- 59 **EAn:** und daneben hab ich noch meine eigene klasse (.) #00:03:30-6#
- 60 **I:** **und was für eine klasse ist das?** #00:03:31-3#
- 61 **EAn:** das ist eine erste klasse. (.) #00:03:34-2#
- 62 **I:** **und wie viele:: studen hast du insgesamt?** #00:03:36-7#
- 63 **EAn:** insgesamt neunundzwanzig stunden ich hab noch eine andere
 64 klasse in schwimmen (--) #00:03:42-5#
- 65 **I:** **und was unterrichtest du?** #00:03:44-6#
- 66 **EAn:** ich #00:03:44-0#
- 67 **I:** **in in der ersten? dann alles** #00:03:46-1#
- 68 **EAn:** alles (.) alle fächer (---) °h bis auf religion (-) NEE
 69 unterrichte ich sogar auch noch (.) ich unterrichte ethik fälltt
 70 mir gerade ein ja (--) #00:03:59-1#
- 71 **I:** °h **euh dann im (.) englischunterricht was sind deine**
 72 **unterrichts(.)strategien damit die kinder dich so dir besser**
 73 **folgen können (---)** #00:04:12-1#

- 74 **EAn:** naja ich hab so ne bestimmte öhm so ne s=irgendwie stark
 75 ritualisiert (.) ich glaub das hilft den kindern das heißt wir
 76 fangen immer mit einem kreis an einem stuhlkreis °h dann haben
 77 wir unser warming up questions die werden immer erweitert die
 78 kinder können jetzt praktisch mehr auf mehr als zwölf fra:gen
 79 (.) antworten (.) diese auch unterscheiden und auch ja (.) son
 80 bisschen auch frei was reden °h (.) ja und das machen wir immer
 81 dann auch bestimmte spiele: und so weiter die wiederholen sich
 82 immer wieder und die kinder kennen das schon °h und dann
 83 arbeiten wir natürlich auch noch mit dem buch (-) am
 84 englischbuch und am arbeitsheft dazu (.) das nimmt aber nur öhm
 85 ein relativ geringen teil der unterrichtsstunde ein ungefähr ne
 86 viertel stunde: (-) vielleicht zwanzig minuten manchmal aber
 87 der grosse teil ist eigentlich immer (.) so am=m das warming up
 88 und im kreis zusammen und ich sing viel wir singen auch viel (-
 89) öhm (-) ja #00:05:10-4#
- 90 **I:** hast du dir das buch selbst euh (.) gewählt? hast du
- 91 **EAn:** nee das buch hat die schule (.) gehabt und öh (.) ja ich
 92 arbeite eigentlich n immer mit dem buch dass die schule zur
 93 verfügung stellt und das ist auch eigentlich find ich (.) ganz
 94 interessant weil man diese lehrwerke kennenlernt und dann (-)
 95 auch so sieht wie da gearbeitet wird und dann (-) dann sich
 96 auch so sein eigenes bild machen kann was man gerne mag und was
 97 nicht gerne mag (.) und das ist schon interessant. #00:05:36-3#
- 98 **I:** °h wie führst du die neuen euh lernkonzepte ein? #00:05:40-6#
- 99 **EAn:** (--) hm was ist mit lernkonzepte gemeint? #00:05:44-2#
- 100 **I:** so <<lent>zum beispiel euh (--) so> das ist (.) es das ist wie:
 101 fremdsprachunterricht (.) hm? #00:05:55-4#
- 102 **EAn:** ja: #00:05:55-7#
- 103 **I:** das ist keine so kein so wie CLIL das ist so kein (.) stoff so
 104 du hast keine (--) #00:06:04-7#
- 105 **EAn:** doch also wir haben schon verschiedene themen die in dem buch
- 106 **I:** genau #00:06:06-2#
- 107 **EAn:** behandelt werden ja (.) °h und öhm (-) wenn en neues thema
 108 eingeführt wird (--) wie mache ich das meistens mache ich das
 109 dann wenn wir im kreis sitzen ich bring dann teilweise wenn es
 110 jetzt um kleidung geht #00:06:20-3#
- 111 **I:** hm #00:06:20-3#
- 112 **EAn:** bring ich halt öhm (.) irgendwie (.) oder (-) entweder
 113 verschiedene kleidungsstücke mit #00:06:26-4#
- 114 **I:** hm das meine ich #00:06:27-1#
- 115 **EAn:** und lege die dann im kreis und lass die benennen und so weiter
 116 sag dann die englischen na:men dazu oder °h jetzt habe ich

- 117 dieses jahr so gemacht dass ich die kinder einfach hab
 118 kleidungsstücke die sie an hatten dann (.) in den kreis hab
 119 legen lassen also in unsern=°h die mitte und wir haben die
 120 benannt und dann gibt's da verschiedene spiele zu: (.) °h und
 121 öhm (.) dann ja wird das vokabular gefestigt und außerdem hab
 122 ich ja diese fra:gen °h immer und in diesen fragen werden auch
 123 eigentlich so die themeninhalte die es jetzt gibt wies wetter
 124 ist w=welche welche jahreszeiten wir haben °h was man anhat das
 125 kann man in diesen warming up questions °h ja auch immer wieder
 126 wiederholen (-) #00:07:06-0#
- 127 **I: <<doucement>hm das wars was ich meinte> in welchen sprachen**
 128 **sprichst du mit den kindern? #00:07:10-7#**
- 129 **EAn:** in englisch und n deutsch #00:07:12-7#
- 130 **I: und legst du darauf wert dass die Kinder dir in einer bestimmten**
 131 **prache antworten #00:07:19-6#**
- 132 **EAn:** °h öhm wenns um übung geht natürlich wenn wir unsere warming up
 133 questions haben na klar sollen die dann auch öh in englisch
 134 antworten °h (-) öhm (-) ansonsten öh rede ich relativ viel
 135 englisch also en sehr großen teil (-) °h öhm das verstehen auch
 136 die kinder mittlerweile gut (.) aber ich erwarte jetzt nicht
 137 öhm dass die (.) jetzt °h untereinander irgendwie anfangen wenn
 138 sie sich n stift ausleihen und so weiter dass sie das in
 139 englisch sagen weil es ist irgendwie für mich öhm (.) °h mit
 140 zwei stunden englisch die woche ne total (-) gefakte sagen wir
 141 mal so oder unnatürliche situation für für n kind also dass
 142 dann zu verlangen °h hm? wenns um ne übung geht wo das geübt
 143 werden muss na klar °h aber öhm es ist irgendwie unvermeidbar
 144 dass die natürlich im englischunterricht dann auch
 145 untereinander wenn so um ganz normale sachen geht öh öh deutsch
 146 reden hm? #00:08:15-7#
- 147 **I: °h wirst du die nächstes jahr auch haben? #00:08:19-0#**
- 148 **EAn:** weiß ich nicht ich hoffe weil es würd sinn machen (.) aber das
 149 wird dann (.) der rektor entscheiden denke ich mal #00:08:27-0#
- 150 **I: gibt viele lehrer an der schule die unter=öh englisch**
 151 **unterrichten? #00:08:28-4#**
- 152 **EAn:** (--) öhm °hh (--) weiß ich gar nicht (--) ich weiß jetzt noch
 153 eine andere kolle:gin aber wie viele tatsächlich unterrichten
 154 das weiß ich jetzt gar nicht (-) #00:08:44-5#
- 155 **I: was hältst du von dem euh two-way-immersion-modell? #00:08:47-9#**
- 156 **EAn:** was ist das? (.) das two-way-immersion modell? #00:08:50-9#
- 157 **I: das ist an der schule diese deutsch italienisches modell. weißt**
 158 **du wie das geh:t? und euh hast du die so weißt (.) du weißt**
 159 **nicht wie d=das funktioniert? und dann #00:09:01-2#**
- 160 **EAn:** °h also ich weiß es irgenwie nur grob ich unterrichte ja in

161 einer klasse da (.) die haben ja öh dieses bilinguale konzept
 162 °h da krieg ich so n bisschen mal mit wenn wenn ich da halt
 163 reinkomm was die so machen °h und ich frage auch die kinder öh
 164 (-) wie es so läuft auch von der kollegin die da jetzt
 165 mit(.)arbeitet also (.) in som bilingualen konzept jetzt ist °h
 166 (.) aber öh und ich stelle ich mir halt so vor wie es läu:ft
 167 (.) aber so ganz konkret habe ich da kein einblick (-)
 168 #00:09:29-9#

169 **I:** hm_hm (----) und ah ja das ist euh das ist interessant weil euh
 170 ja das (.) eine frage w=so wäre würdest du in so einem (.)
 171 einem in einer eine klassen arbeiten? das heißt würdest
 172 d=könntest du (.) °h dir vorstellen dass du da drin arbeiten
 173 könntest #00:09:49-3#

174 **EAn:** °h also es ist ein bisschen schwierig da ich ja ein bisschen
 175 anderes unterrichtskonzept fah:re als viele andere °h also n
 176 sehr individualisierten unterricht mache (.) öh könnt ich ich
 177 könnte es mir theoretisch schon vorstellen aber °h für mich
 178 wäres dann sehr sehr wichtig dass die person mit der ich
 179 zusammenarbeite °h mei:nen unterricht irgendwie versteht und
 180 auch unterstützt. (-) und öhm an=d=dann wäre es für mich
 181 absolu:t öhm (.) klar in ordnung °h (.) aber öhm (--) das
 182 müsste irgendwie das wäre für mich eine wichtige voraussetzung
 183 (--) #00:10:23-6#

184 **I:** ja gerade für die stunden die im team teaching sind #00:10:26-0#

185 **EAn:** genau (-) #00:10:28-0#

186 **I:** das ist euh die haben so dieses jahr zum beispiel in dre=die
 187 haben zwölf st=euh zwölf stunden (-) deutschunterricht neun
 188 team teaching und zwei italienisch (-) neun es ist ziemlich
 189 viel #00:10:42-5#

190 **EAn:** ja es ist ziemlich viel da muss mal dann wirklich sich vorher
 191 gut denk ich (.) ja mit der anderen person erstmal
 192 bekanntmachen und sehr klar sagen öhm wie: wie man unterrichtet
 193 und auch das dann irgendwie zusammenpasst. #00:10:55-2#

194 **I:** hm_hm (.) und du hast wirklich so noch nicht irgendwie euh mit
 195 den leuten drübergesprachen die nachteile oder die vorteile (.)
 196 in einem so einer klasse zu arbeiten (-) #00:11:06-7#

197 **EAn:** hm_hm ((au sens de non)) hab ich noch nicht gemacht #00:11:08-
 198 6#

199 **I:** hm es ist interessant °h euh: (----) und weißt du ob es das
 200 gleiche gibt mit englisch? #00:11:19-3#

201 **EAn:** (--) öh hab ich jetzt echt no=also weiß ich nicht und ich habs
 202 aber ehrlich gesagt noch nicht gehört #00:11:26-3#

203 **I:** hm #00:11:26-3#

204 **EAn:** dass es an uns=dass es irgendwie angeboten wird #00:11:29-6#

- 205 I: ich auch nicht #00:11:28-6#
- 206 EAn: glaube ich nicht #00:11:32-0#
- 207 I: hm hm °h denkst du an irgendwas was du mir gerne sagen würdest
208 und (-----) #00:11:46-2#
- 209 EAn: also was mir was mir irgendwie gefällt an diesem konzept was
210 wir haben auch an diesem bilingualen konzept ist (.) eigentlich
211 so dass öh (.) und wir haben hier noch griechisch an unsere
212 schule (.) öhm was ja bilingual ist sondern einfach als
213 griechischunterricht angeboten wird °h also mir gefällt einfach
214 dass wir öhm (.) hm dadurch (.) halt auch (.) kolleginnen haben
215 die öh aus einem andern land kommen und °h das ist für mich
216 irgendwie mal nochmal schön weil °h das gibt eine andere
217 atmosphäre und öh hat was für mich irgendwie von
218 internationalität zu tun und auch dadurch dass wir ja so viele
219 kinder hier haben in frankfurt °h die ja öh (--) wirklich (.)
220 nie aus rein deutschen elternhäusern kommen also wo hier
221 wirklich mindestens ein elternteil (.) °h öhm aus em anderen
222 nationalität hat also oder (--) ja aus einem anderen land kommt
223 oder die eltern von diesem elternteil schon aus einem anderen
224 land kam °h (.) also (---) ja das oder wir sagen kinder mit
225 migrationshinter=hintergrund und deswegen finde ich das hier
226 auch toll dass wir irgendwie lehrer haben die öhm (-) ja aus
227 nem anderen land kommen und ich findes irgend=ja das ist
228 irgendwie immer eine bereicherung find ich (--) ja #00:13:00-7#
- 229 I: super vielen dank #00:13:04-0#

2.2 Documents

2.2.1 Annexe 23 : autorisation voix et image, *dritte Klasse* Francfort



e-mail: valerie.fialais@-----

Datum 28/04/2014

Liebe Eltern der Klasse 3x,

Mein Name ist Valérie Fialais und seit 1994 bin ich Grundschullehrerin an einer bilingualen Schule im **Elsass**. Ich bin an der Goethe Universität Frankfurt und der Université de Strasbourg eingeschrieben. Ich schreibe eine Doktorarbeit zum Thema: *Zweisprachig Unterrichten in der Grundschule: Two-Way-Immersion Modelle in New York und Frankfurt am Main*. Seit mehreren Jahren begleiten Mitarbeiterinnen unseres Instituts der Goethe Universität den Unterricht im deutsch-italienischen Zweig der Z-schule. In diesem Kontext haben Sie bereits im September 2011 Ophélie Périquet Ihr Einverständnis zu Audio- und Videoaufnahmen gegeben. Da ich nun an ihrer Stelle in der Klasse bin, möchte ich Sie bitten, diese Erlaubnis auf meine Person zu übertragen.

Ich garantiere Ihnen weiterhin, dass alle persönlichen Daten streng vertraulich behandelt und bei Veröffentlichung zu wissenschaftlichen Zwecken anonymisiert werden. Mit der Schulleitung und den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern habe ich mein Vorhaben abgestimmt.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen unter der oben angegebenen E-Mail-Adresse gern zur Verfügung.

Cari genitori della classe 3x,

Mi chiamo Valérie Fialais e dal 1994 sono un'insegnante in una classe bilingue in Elsass. Sono iscritta all'Università di Strasburgo e all'Università di Francoforte e scrivo un dottorato sul tema: *Zweisprachig Unterrichten in der Grundschule: Two-Way-Immersion*

Modelle in New York und Frankfurt am Main. Da molti anni colleghi dell'Università di Francoforte assistono alle lezioni bilingui tedesco-italiano, dell' Z-schule. In questo contesto, già a Settembre 2011 Ophélie Périquet ha dato il permesso per la registrazione audio e video. Poichè io ho preso il suo posto, chiedo che sia concesso anche a me il permesso di registrare le lezioni.

Garantisco che i dati saranno trattati con la massima riservatezza e che in caso di pubblicazione dei dati per fini scientifici l'anonimità dei bambini è assicurata. Da parte del direttore della scuola e dei mAEstri ho già ricevuto il permesso per le mie attività.

Sarei felice di conoscervi tutti alla prossima riunione. Se avete domande, mettetevi pure in contatto con me via email sopraccitata.

Mit freundlichen Grüßen

Tanti saluti

Valérie Fialais

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen des bilingualen Unterrichts von meinem Kind Audio- und Videoaufnahmen gemacht und zu wissenschaftlichen Zwecken – in vollständig anonymisierter Form – ausgewertet und veröffentlicht werden dürfen.

Sono d'accordo che il mio bambino/la mia bambina venga registrato/a in audio o/e in video nel quadro della ricerca sull'insegnamento bilingue e che i risultati possano per fini scientifici – in versione completamente anonima – essere analizzati e pubblicati.

Name des Kindes / nome del bambino/della bambina: _____

Unterschrift der Eltern/firma dei genitori: _____

2.2.2 Annexe 24 : accords Italie-Allemagne



HESSEN



Vereinbarung

über die deutsch-italienische Zusammenarbeit bezüglich des bilingualen deutsch-italienischen Angebots an zwei Grundschulen und einem Gymnasium in Frankfurt am Main

zwischen

dem Land Hessen,
vertreten durch das Hessische Kultusministerium,
Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden,
dieses endvertreten durch Frau Staatsministerin [REDACTED]

und

der Republik Italien,
vertreten durch den Generalkonsul in Frankfurt am Main,
Herrn [REDACTED]
Kettenhofweg 1, 60325 Frankfurt

Präambel

Das bilinguale deutsch-italienische Angebot an zwei Grundschulen und einem Gymnasium in Frankfurt ist ein wesentlicher und konkreter Beitrag zur Zusammenarbeit der Völker Europas.

Die Zusammenarbeit zwischen Italien und Deutschland und der Aufbau eines deutsch-italienischen Zweiges an Schulen in Frankfurt wurde 1997 eingeleitet.

Das Protokoll vom 01.09.1997 über die deutsch-italienische Zusammenarbeit beim Schulversuch „Errichtung eines bilingualen Zweiges (Deutsch-Italienisch) an einer Grundschule in Frankfurt“ sowie das Protokoll vom 20.12.2004 zwischen Frau Kultusministerin [REDACTED] und Frau Generalkonsulin [REDACTED] bilden die Grundlage für die abzuschließende Vereinbarung.

Um den interkulturellen Charakter des Konzeptes zu betonen und um die dauerhafte bilinguale und bikulturelle Erziehung zu gewährleisten, werden die Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schullaufbahn von deutschen wie von italienischen Lehrkräften unterrichtet.

Vor diesem Hintergrund schließen die Parteien folgende Vereinbarung:

§ 1

**Fortführung des bilingualen Modells,
Einsatz der Lehrkräfte, Steuergruppe**

1. Die Parteien sind sich darüber einig, dass das bilinguale deutsch-italienische Angebot in Frankfurt am Main an der [redacted] schule und an der [redacted] schule (Grundschulen) sowie an der [redacted] -Schule (Gymnasium) fortgeführt wird.
2. Das Land Hessen stellt die hierfür erforderlichen deutschen Lehrkräfte und das italienische Generalkonsulat die erforderlichen italienischen Lehrkräfte zur Verfügung.
3. Die Lehrkräfte, die im Kernbereich des bilingualen deutsch-italienischen Angebots unterrichten, verfügen mindestens über Grundlagenkenntnisse der jeweiligen Partnersprache.
4. Die Parteien verpflichten sich, sich gegenseitig über jegliche Entwicklung des bilingualen (deutsch-italienischen) Angebots zu informieren. Dieser Austausch über Fortschritt, Ergebnisse und eventuelle Probleme wird in einer Steuergruppe stattfinden.

§ 2

Benennung und Vergütung der Lehrkräfte

1. Die italienischen Lehrkräfte werden vom italienischen Außenministerium rechtzeitig zum jeweiligen Schuljahresbeginn zur Verfügung gestellt.
2. Die Dauer des Einsatzes der Lehrkräfte sollte nach Möglichkeit vier Jahre nicht unterschreiten.
3. Die Vergütung für die italienischen Lehrkräfte wird vom italienischen Außenministerium geleistet. Die italienischen Lehrkräfte behalten ihre Sozialversicherungen in Italien bei.

§ 3

Rechte und Pflichten der Lehrkräfte

1. Die Schulaufsicht über die deutschen und italienischen Lehrkräfte der Schulen liegt beim Land Hessen.
2. Das Unterrichtsdeputat der italienischen Lehrkräfte wird dem Land Hessen durch das italienische Außenministerium mitgeteilt.
3. Die italienischen und deutschen Lehrkräfte arbeiten in allen schulischen Belangen wie Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts sowie in

erzieherischen Fragen, pädagogischen Zielsetzungen und Problemlösungen gleichberechtigt zusammen.

4. Die italienischen Lehrkräfte, die im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe eingesetzt sind, sind vollwertige Mitglieder der Fachausschüsse entsprechend den Bestimmungen für die Durchführung der Abiturprüfung in Hessen.

§ 4

Begleitung des Schulprojektes

Im Interesse einer engen Zusammenarbeit bemühen sich beide Seiten um angemessene Begleitmaßnahmen.

§ 5

Abschluss des deutsch-italienischen Profils

1. Der Abschluss des deutsch-italienischen Profils ist das deutsche Abitur, das der italienischen Staatlichen Abschlussprüfung der Sekundarstufe II. Grades gleichgestellt ist. Das Italienische Generalkonsulat erstellt eine Gleichwertigkeitserklärung über diesen Abschluss.
2. Dieser Abschluss entbindet von einer Sprachprüfung und berechtigt zur Einschreibung an einer italienischen Universität zu denselben Bedingungen, die auch für Studienbewerberinnen und -bewerber mit italienischer Abschlussprüfung gelten.

§ 6

Laufzeit der Vereinbarung

1. Diese Vereinbarung tritt zum 1. Februar 2010 in Kraft und ersetzt alle früheren zwischen den Parteien geschlossenen Vereinbarungen und Protokolle, insbesondere die Vereinbarung vom 20. Dezember 2004.
2. Die konkrete Umsetzung dieser Vereinbarung wird in zwischen den Parteien zu bestimmenden Regelungen näher definiert.
3. Die Vereinbarung endet mit dem Ablauf des Schuljahres 2015/2016. Wird sie von keiner der beiden Parteien mindestens sechs Monate vor Ablauf dieser Zeitspanne schriftlich gekündigt, verlängert sie sich automatisch um weitere fünf Schuljahre.
4. Das Recht zur außerordentlichen Kündigung bleibt unberührt.

§ 7

Weitere Bestimmungen

1. Änderungen und Ergänzungen dieser Vereinbarung bedürfen der Schriftform. Dies gilt auch für die Abbedingung der Schriftform.
2. Sollten Bestimmungen dieses Vertrages unwirksam sein oder werden, so wird die Wirksamkeit der übrigen Bestimmungen dadurch nicht berührt, sofern der Vertragszweck dessen ungeachtet erreicht werden kann. Die Parteien verpflichten sich für diesen Fall, die unwirksamen Bestimmungen durch solche zu ersetzen, die dem damit verfolgten Zweck möglichst nahe kommen. Das gleiche gilt entsprechend für den sich nach Vertragsschluss zusätzlich ergebenden Regelungsbedarf.
3. Die Vereinbarung unterliegt deutschem Recht. Gerichtsstand ist Wiesbaden.
4. Vertragssprache ist deutsch. Eine italienische Übersetzung der Vereinbarung ist als Anlage beigefügt.

Wiesbaden, 14. Juni 2010



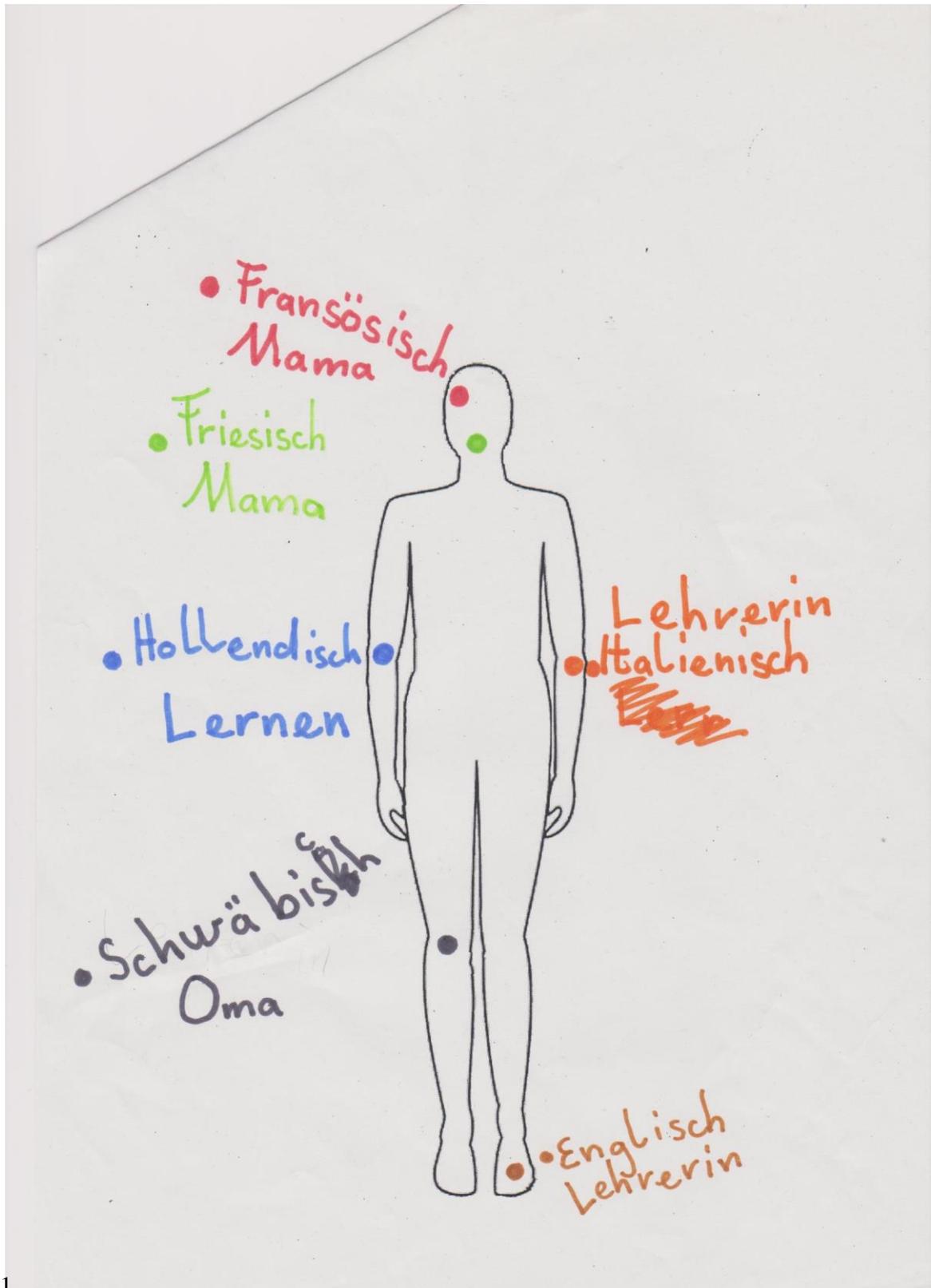
Hessische Kultusministerin



Generalkonsul der Republik Italien



2.2.3 Annexe 25 : portrait langagier, Francfort



1

2.3 Cours

2.3.1 Annexe 26 : cours du 16/01/2014, Francfort

((Le 16/01/2014 ; enregistrement N°812_0108 du cours d'italien; durée : 1 heure, 12 minutes et 38 secondes ; EI. = enseignante d'italien ; EA. = Enseignante d'allemand ; V= Valérie ; é = élève ; f = fille ; g = garçon))

1 ((brouhaha)) #00:00:15-7#

2 **EI:** ((*parle italien*)) ah ok ok aspettiamo un attimo aspettiamo tutti
3 i bambini [mettono XXX ((*les élèves s'installent*))] #00:00:41-5#

4 **Candido:** xx frau stäter

5 **é:** signora signora paratore quest=questa canzone che abbiamo sentita
6 ((*normalement sentito, fait sûrement l'association avec le mot*
7 *chanson, féminin en italien*)) XXX #00:00:46-8#

8 **EI:** quale canzone? #00:00:48-9#

9 **és:** ((*brouhaha, incompréhensible*)) vorrei #00:00:50-4#

10 **EI:** no no no oggi facciamo i verbi ((*les élèves crient*)) chch voglio
11 vedere si mi funziona il cd perché a volte non mi funziona
12 ((*brouhaha*)) chch ei chch ((*met une musique en italien*)) voglio
13 vedere se funziona il cd ((*chanson*)) okay ((*chant*)) okay stop
14 allora chchch ((*on entend candido en allemand*)) #00:01:44-2#

15 **é:** E la notte #00:01:36-0#

16 **EI:** so #00:01:37-2#

17 **Candido:** xxxxxxxxx #00:01:37-2#

18 **é:** ja

19 **Candido:** wieviele haben die gewonnen wieviele haben die gewonnen

20 **é:** keine ahnung #00:01:54-5#

21 **EI:** allora ((*les élèves continuent de parler en allemand, candido et*
22 *les filles: sie haben drei punkte gehol, candido: dann müssen*
23 *sie xxx chante*)) chch #00:01:58-0#

24 **é:** hast du x spiel geguckt #00:01:58-6#

25 **EI:** #00:02:08-2# ((*candido répond en allemand à la fille, ja...*))
26 **buongiorno** #00:02:12-4#

27 **tous:** buongiorno signora paratore #00:02:18-4#

28 **v:** bonjour #00:02:16-8#

29 **tous:** bonjour valérie #00:02:24-1#

30 **EI:** okay chch allora bambini vi ricordate che prima di nasale (.)
31 ((*dit nasale mais veut sûrement dire natale*)) abbiamo fate
32 verbi della seconda coniugazione ((*écrit au tableau en même*
33 *temps*)) chi si ricorda quali verbi appartengono alla seconda
34 coniugazione? ((*une élève soupire*)) #00:02:36-3#

35 **Nathy:** li ho fatti con la mia nonna #00:02:39-0#

- 36 EI: con la tua nonna? #00:02:39-9#
- 37 Nathy: si #00:02:39-9#
- 38 EI: okay allora chi si ricorda, GIOvanna #00:02:46-4#
- 39 Giovanna: vorrei #00:02:46-9#
- 40 EI: vole:re si perché vorrei è condizionale no? il verbo
41 all'infinito che appartiene alla seconda con=coniugazione è
42 VOle:re poi ci sono li facciamo oggi però dovete fare
43 attenzione allora i verbi #00:03:09-2#
- 44 Candido se moque: allora #00:03:10-3#
- 45 EI: chch i verbi chi appartengo all=a ci ancora sta cosa qua ((les
46 enfants parlent)) #00:03:18-7#
- 47 Candido: amen amen amen bruno #00:03:20-2#
- 48 EI: cht allora #00:03:32-5#
- 49 é: candido ((une fille réprimande candido)) das ist nicht witzig
50 candido man redet xx auf deutsch x redet nicht #00:03:39-7#
- 51 Candido: ((en allemand)) #00:03:42-9#
- 52 é: ((lui répond en allemand)) #00:03:42-9#
- 53 Candido: warum #00:03:45-5#
- 54 é: warum? #00:03:45-5#
- 55 ((pendant ce temps enseignante italien écrit au tableau)) #00:03:47-
56 4#
- 57 é: nathy nicht so: nicht so #00:03:55-7#
- 58 Candido: ((se moque)) nicht so #00:03:55-3#
- 59 EI: allora io ho scritto dei verbi alla lavagna ((candido fait du
60 bruit avec sa bouche)) chi mi sa dire che cosa hanno in comune
61 tutti questi verbi? #00:04:06-2#
- 62 é: euh #00:04:07-2#
- 63 EI: che cosa hanno in comune i verbi #00:04:09-5#
- 64 é: ((un élève interpelle mm mm)) bere #00:04:09-8#
- 65 EI: allora be:re do:ve:re po:te:re ((des élèves en même temps))
66 sa:pe:re: ((de plus en plus d'enfants)) vo:le:re: allora in
67 tedesco? bere #00:04:25-8#
- 68 é: trinken #00:04:27-6#
- 69 EI: stella #00:04:28-5#
- 70 Stella: trinken #00:04:29-0#
- 71 EI: ahah dovere? euh verena #00:04:32-7# hein?
- 72 V: xxx in tedesco #00:04:34-9#
- 73 EI: no lo sai? #00:04:39-3#
- 74 V: no #00:04:41-5#
- 75 é: müssen
- 76 EI: hm_hm po:te:re: #00:04:45-0#

77 **Candido:** stop #00:04:45-0#

78 **EI:** nathy #00:04:44-2#

79 **Nathy:** euh dürfen #00:04:48-9#

80 **EI:** ja sa:pe:re euh luc=camila #00:04:53-2#

81 **Camila:** wissen? ((deux élèves)) wissen wissen #00:04:56-0#

82 **EI:** okay brava vo:le:re? enrico? #00:05:02-0#

83 **Enrico:** x #00:05:03-7#

84 **EI:** si

85 **é:** wollen wollen ((une élève veut répondre: signora paratore!))

86 #00:05:08-2#

87 **EI:** che cosa vuoi dire nathy? #00:05:09-9#

88 **Nathy:** voglio dire che tutti hanno ((les autres parlent, it. chch))

89 una ere [ere ere #00:05:14-3#

90 **EI:** [ahh brava era quello che volevo sapere #00:05:18-9#

91 **Candido:** ((se moque, veut se faire remarquer)) ere ere ere

92 **EI:** chch allora tutti euh candido #00:05:23-8#

93 **Candido:** si #00:05:24-1#

94 **EI:** es ist sehr wichtig ((cf. carnet de bord, à 8h51)) hein? allora

95 brava nathy nathy ha notato che tutti questi verbi finiscono in

96 tous: ere #00:05:39-7#

97 **EI:** e tutti verbi che finiscono in ere appartengono alla seconda

98 coniugazione ((des élèves répètent avec elle)) okay? perché chi

99 mi sa dire quali sono i verbi che appartengono alla PRI:ma

100 ((geste du un, cf. carnet de bord)) coniugazione perché sapete

101 che in italiano i verbi hanno tre coniugazioni no? allora

102 vediamo vediamo (.) veronica ((des élèves parlent)) mi dici un

103 verbo che appartiene alla pri: ma coniugazione #00:06:12-7#

104 **Vero:** ((silence)) #00:06:18-3#

105 **EI:** no lo sai? ok euhm (.) un attimo un attimo darius #00:06:26-0#

106 **Darius:** andare #00:06:27-7#

107 **EI:** andare bravo allora ((écrit)) an:da:re okay un altro verbo

108 verena #00:06:40-5#

109 **Vere.:** ballare #00:06:42-5#

110 **EI:** ballare ((on entend candido)) ((écrit)) ((d'autres veulent

111 parler, lèvent le doigt)) un altro verbo? che finisce in are

112 della prima coniugazione euh lucilla #00:06:57-0#

113 **Lucilla:** volare #00:06:56-9#

114 **EI:** vola:re ((écrit)) brava ((fait le geste de voler, cf. carnet de

115 bord)) ((les enfants rient)) okay chh stella #00:07:07-5#

116 **Stella:** fare #00:07:10-8#

117 **EI:** ha ha ha ha ((geste de négation)) #00:07:14-8#

118 **Sabrina:** euh signora paratore xxx ((candido parle par-dessus en

119 allemand : zeig mal)) #00:07:16-5#

120 **Sabrina:** saltare #00:07:16-5#

121 **EI:** saltare brava okay no fabrizio #00:07:29-0#

122 **Fabri.:** mangiare #00:07:30-6#

123 ((*tous les élèves crient car ne veulent pas s'arrêter*))

124 **EI:** allora smettila (arrête) ((*les autres râlent car auraient voulu*
125 *répondre*)) di fare il cretino e siediti okay das ist unmöglich
126 ed è molto importante i verbi sono importanti in italiano
127 perché poi dopo avete difficoltà okay allora basta così
128 #00:07:49-1#

129 **filles:** no no no ce n'ho ancora uno #00:07:52-7#

130 **EI:** e non possiamo ora dire tutti i verbi dobbiamo fare che
131 #00:07:57-5#

132 **é:** signora #00:07:58-4#

133 **EI:** okay nina non l'ha detto #00:08:00-1#

134 **é:** cantare #00:08:00-1#

135 **Nina:** cantare #00:08:01-5#

136 **EI:** cantare #00:08:03-8#

137 **Candido:** cantare #00:08:05-0#

138 **EI:** okay allora ((*brouhaha*)) chch ch ch ((*parlent tous en même*
139 *temps*)) giovanna #00:08:17-1#

140 **Gio:** devono venire finiscono con ire #00:08:21-5#

141 **EI:** ah però ancora no li abbiamo fatti no? chch allora ((*bruit*))
142 stop stop stop ((*en allemand*)) stop allora abbiamo detto che i
143 verbi della prima coniugazione ((*écrit*)) finiscono in
144 #00:08:38-2#

145 **tous:** a:re #00:08:40-4#

146 **EI:** seconda coniugazione finiscono #00:08:43-5#

147 **tous:** ere #00:08:45-8#

148 **EI:** poi la terza ((*geste du chiffre trois cf. carnet de bord*))
149 coniugazione ((*les élèves ore ore*)) che finisce in #00:08:52-4#
150 nathy?

151 **Nathy:** ore? #00:08:54-0#

152 **EI:** eh eh eh no ((*tous rient*)) #00:08:57-0#

153 **é:** I:re #00:08:56-8#

154 **Candido:** ((*en criant*)) O:RE #00:08:59-4#

155 **é:** ire #00:09:01-5#

156 **EI:** i:re come ad esempio ma ancora non l'abbiamo fatto #00:09:05-1#

157 **é:** finire finire #00:09:03-8#

158 **EI:** fini:re un altro verbo #00:09:09-8#

159 **é:** dormire #00:09:11-1#

160 **EI:** brava chch giovanna #00:09:14-6#

- 161 **Giovanna:** capire #00:09:16-0#
- 162 **EI:** catarina #00:09:16-0#
- 163 **Catta.:** capire #00:09:17-3#
- 164 **EI:** capi:re si bruno #00:09:20-1#
- 165 **Bru.:** io volevo dire una cosa xxx #00:09:23-6#
- 166 **EI:** volevi dire? #00:09:24-8#
- 167 **Bru.:** saPEre #00:09:25-3#
- 168 **EI:** okay no io prima ora ch voglio <<lent>che un bambino mi coniughi
169 il verbo fare> che abbiamo già fatto #00:09:39-1#
- 170 ((élèves lèvent le doigt)) #00:09:40-4#
- 171 **EI:** allora vediamo chi se lo ricorda #00:09:40-4#
- 172 **Candido:** ancora!
- 173 **EI:** euh nathy #00:09:44-5#
- 174 **Nathy:** io facci #00:09:46-5#
- 175 **EI:** io faccio #00:09:47-9#
- 176 **Nathy:** io faccio tu fai lui le fa
- 177 **Giovanna:** lei
- 178 **Nathy:** noi facciamo voi fate loro fanno #00:09:53-4#
- 179 **EI:** ma bra:va!
- 180 **Candido** se moque: brava
- 181 **EI:** euh fabrizio #00:09:57-4#
- 182 **Fabri.:** io faccio tu fai lui fa #00:10:01-9#
- 183 **EI:** lui lei fa #00:10:01-2#
- 184 **Fabri.:** lui lei fa noi facciamo noi fate #00:10:05-8#
- 185 **EI:** voi #00:10:05-7#
- 186 **Fabri.:** voi fate euh loro fanno #00:10:11-5#
- 187 **EI:** bravissimo voglio sentire ora di volere la seconda coniugazione
188 vediamo chi la sa (.) dovete fare attenzione ((geste de faire
189 attention, cf. carnet de bord)) perché i verbi di ((devrait
190 dire della)) seconda coniugazione bere dovere potere nella
191 coniugazione cambiano hein? #00:10:32-4#
- 192 **é:** si #00:10:32-4#
- 193 **EI:** allora proviamo (essayons) vediamo vediamo #00:10:36-9#
- 194 **é:** che cosa fai? #00:10:37-9#
- 195 **EI:** no euh voglio sentire #00:10:42-2#
- 196 **é:** volere #00:10:44-9#
- 197 **EI:** volere vediamo chi sa coniugare bene volere euh verena
198 #00:10:48-2# chiediamo a verena
- 199 **Vere.:** io voglio tu fai #00:10:50-8#
- 200 **EI:** no io voglio #00:10:53-7#

- 201 Vere.: io voglio tu vuoi lui/lei vuole loro vogliono noi voglia
202 #00:10:59-8#
- 203 EI: noi vogliamo voi #00:11:02-0#
- 204 Vere.: volete no=euh #00:11:04-8#
- 205 EI: loro #00:11:05-5#
- 206 Vere.: loro vogliono #00:11:06-4#
- 207 EI: vogliono vedete come cambia bambini allora la prima è ((se met à
208 écrire)) #00:11:12-0# io voglio #00:11:14-4#
- 209 Nathy: ma quella parole non si dice #00:11:17-3# ((veut dire: on
210 n'écrit pas le sujet io))
- 211 EI: tu? si però nella coniugazione c'è tu vuoi ((écrit)) lui/lei
212 ((on entend les enfants qui disent les formes verbales vuoi
213 vuole)) vedete come cambiano state vedendo già: #00:11:34-8#
- 214 é: si: #00:11:33-9#
- 215 EI: vedete come cambiano hein? noi #00:11:42-8#
- 216 tous: vogliamo #00:11:43-6#
- 217 EI: vogliamo #00:11:43-7#
- 218 Fabri.: andare #00:11:47-6#
- 219 EI: ((écrit)) voi #00:11:50-0#
- 220 tous: volete #00:11:51-2#
- 221 EI: guardate come cambia ancora #00:11:55-3#
- 222 plusieurs: volete #00:11:55-3#
- 223 EI: vo:le:te ((dans la prononciation dit volete mais les élèves
224 disent correctement)) ((écrit)) vedete come cambiano #00:11:57-2#
- 225 és: loro #00:12:02-2#
- 226 Nathy: loro vogliono #00:12:00-9#
- 227 Fabri.: andare xx #00:12:06-3#
- 228 Cand.: loro vogliono #00:12:10-5#
- 229 Fabri.: andare a xx #00:12:14-4#
- 230 EI: avete visto bambini cioè (du coup) dovete fare tanta attenzione
231 la prima persona è io [voglio #00:12:22-8#
- 232 tous avec elle: [voglio #00:12:23-8#
- 233 é: noi #00:12:23-8#
- 234 EI: tu ((tous avec elle)) vuoi tu ((seule)) lui lei ((tous avec
235 elle)) vuole noi vogliamo voi volete loro vogliono ah ah dovete
236 fare chh dovete fare bruno e enrico guardate che verbi sono poi
237 verranno nella verifica (interrogation écrite) sono MOLto
238 importanti i verbi per parlare in italiano perché in italiano
239 ci sono tanti verbi che non sono regolari tipo questi che sono
240 Irregolari cambiano a seconda del pronome personale nathy cosa
241 vuoi dire? #00:13:15-3#
- 242 Nathy: c'è anche voglio xx #00:13:19-4#
- 243 EI: ah_ah e poi dopo c'è no vogliono è il plurale perché io voglio è

- 244 è la prima persona ed è si #00:13:31-4#
- 245 é: singuole #00:13:30-0#
- 246 EI: **singolare singolare loro** #00:13:35-0#
- 247 é: è plurale #00:13:35-3#
- 248 EI: **è plurale okay? allora ora chi è euh austeildienst?** #00:13:44-5#
- 249 é: carla e #00:13:47-0#
- 250 é: enrico #00:13:48-6#
- 251 EI: **okay un attimo solo perché ho due fogli uno è hausaufgabe ((ne**
 252 **prononce pas le h aspiré)) ((les élèves râlent un peu: no:::))**
 253 **okay xxx ch chh** #00:14:10-4#
- 254 Candido: xxx
- 255 ((*brouhaha, distribution*)) **une élève chante: bere dovere potere (.**
 256 **sapere xx** #00:14:23-4#
- 257 EI: **MOmento: non ancora ((brouhaha)) chh enrico dai il foglio a**
 258 **tecla per favore ((bruits)) momento sono di darius ((brouhaha))**
 259 **allora xxx chch okay xxx bambini allora chh allora bambini euh**
 260 **inizia nonononononono chh** #00:15:14-2#
- 261 é: iniziamo insieme #00:15:17-0#
- 262 EI: **un attimo lo facciamo insieme perché è un pochino difficile**
 263 **prima no voglio che: carla legga il titolo e l'esercizio chh**
 264 **#00:15:33-0#**
- 265 **Carla: ((lit cf. document)) attenzione bere volere potere sapere**
 266 **dovere finiscono in -ere si comportano in maniera strana**
 267 **impa=imparali a memoria** #00:15:46-2#
- 268 EI: **okay legge nathy la la prima coniugazione di bere** #00:15:52-4#
- 269 Nathy: **devo leggere o si** #00:15:53-7#
- 270 EI: **si no leggi** #00:15:55-4#
- 271 Nathy: **bere io bevo tu bevi lui lei beve lui beve lei beve**
 272 **#00:16:01-9#**
- 273 EI: **va be lui/lei no?** #00:16:04-0#
- 274 Nathy: **noi beviamo voi bevete loro bevono** #00:16:06-5#
- 275 EI: **okay euh lucia secondo chch** #00:16:12-6#
- 276 **Lucia: ((lit)) dovere io devo tu devi lui deve lei deve noi dobbiamo**
 277 **voi dovete loro devono** #00:16:19-0#
- 278 EI: **bene po:te:re enrico** #00:16:25-0#
- 279 **Enr.: io posso tu (.) puoi lui lui/lei poi** #00:16:31-4#
- 280 EI: **può** #00:16:32-2#
- 281 **Enr.: può lei può** #00:16:33-7#
- 282 EI: **noi** #00:16:39-1#
- 283 **Enr.: noi possiamo voi potete loro possono** #00:16:43-6#
- 284 EI: **bene sa:pe:re euh tecla** #00:16:47-9#
- 285 **Te.:** io so tu sai lui/lei sa noi sappiamo voi sapete lora sapo

- 286 #00:16:57-0#
- 287 **EI: sanno sanno #00:16:58-5#**
- 288 **Te.:** sanno #00:16:58-5#
- 289 **EI: vedete come cambiano le persone cambiano tutti i verbi okay**
290 **stella (.) volere #00:17:04-4#**
- 291 **Stella:** voliere (volere) io voglio tu vuoi lu_lui/lei vuole noi
292 vogliamo voi volete loro vogliono #00:17:16-2#
- 293 **EI: okay bene bambini come compito (devoirs à la maison) a casa**
294 **dovete imparare questi verbi a memoria #00:17:23-7#**
- 295 **é:** ouille #00:17:23-1#
- 296 **EI: okay? Ora lo facciamo in classe vedete ci sono degli esercizi**
297 **ora #00:17:33-4#**
- 298 **é:** io lo so #00:17:34-1#
- 299 **EI: ch okay ch li facciamo tutti insieme nathy euh no giovanna**
300 **giovanna legge chh un attimo non sempre gli stessi bambini**
301 **#00:17:44-3#**
- 302 **Gio.:** ((*lit*)) ora prova ad inserire i verbi nelle frasi ((*un élève*
303 *parle*)) #00:17:50-3#
- 304 **EI: okay leggi la prima #00:17:53-3#**
- 305 **Gio.:** che cosa vuole lorenzo? ((*des enfants rient*)) #00:17:58-6#
- 306 **EI: no! sei sicura che è vuole? ((*normalement che sia vuole*)) leggi**
307 **tutta la frase poi ti accorgi (pour te rendre compte) quale**
308 **verbo ci vuole #00:18:05-2#**
- 309 **é:** hhh che cosa #00:18:05-9#
- 310 **EI: chch #00:18:05-4#**
- 311 **Gio.:** coca cola o #00:18:06-8#
- 312 **EI: che cosa euh euh euh loren:zo? coca cola o vi:no? #00:18:14-6#**
- 313 ((*des élèves veulent répondre*)) °hhh che verbo dobbiamo mettere?
314 nathy? #00:18:18-2#
- 315 **Nathy:** vorrei #00:18:19-6#
- 316 **EI: no::: #00:18:19-0#**
- 317 **é:** BEve #00:18:21-5#
- 318 **é:** no che cosa vuoi #00:18:21-6#
- 319 **EI: ah:: bere vedete che c'è nella seconda frase coca cola o vino?**
320 **quando noi che facciamo con la coca cola e vino? #00:18:32-8#**
- 321 **é:** beviamo #00:18:33-2#
- 322 **EI: lo be=beviamo allora qual'è verbo che inseriamo? #00:18:39-0#**
- 323 **Fabri.:** beve #00:18:37-0#
- 324 **é:** fabrizio! fabrizio #00:18:42-4#
- 325 **EI: okay #00:18:45-1#**
- 326 **Bruno:** signora paratore #00:18:46-0#
- 327 **EI: okay perché è sbagliato? #00:18:48-0#**

328 **Bruno:** o tu dici che cosa vuoi da BEre lorenzo? Oppure dici
329 #00:18:52-8#

330 **EI:** no ora siamo nono non è cosi euh bruno ascolta qui c'è il verbo
331 noi stiamo facendo i verbi della seconda coniugazione allora
332 abbiamo bere dovere potere sapere volere ((*des enfants répètent*
333 *avec elle*)) ora in base (selon la phrase) alla frase mi ascolti
334 bruno? #00:19:16-4#

335 **Bruno:** si #00:19:17-8#

336 **EI:** in base alla frase la domanda è che cosa hm hm hm lorenzo? coca
337 cola o vino? tu devi coniugare il verbo #00:19:32-2#

338 **Bruno:** xxx #00:19:32-2#

339 **é:** che cosa beve #00:19:32-2#

340 **EI:** bravo il verbo bere che cosa BEve lorenzo coca cola o vino?
341 #00:19:43-6#

342 **Nathy:** coca cola #00:19:43-6#

343 **é:** nathy #00:19:45-2#

344 **EI:** allora seconda ch nina ((*quelqu'un parle*)) #00:19:53-9#

345 **é1:** siniora paratore tu: hai scritto #00:19:54-8#

346 **EI:** si #00:19:53-2#

347 **é1:** no=nostra pattenklasse della euh dove euh #00:20:02-0#

348 **é2:** nein #00:20:02-0#

349 **é1:** doch das ist euh das sind alle die namen #00:20:04-3#

350 **EI:** va be i nomi i nomi vengono messi cosi hein ch #00:20:09-5#

351 **Nathy:** das sind alle die namen #00:20:10-8#

352 **EI:** no che cosa BE:ve lorenzo? e come vuoi beve ((*brouhaha*)) chh
353 allora tutti i bambini scrivono che co:sa be:ve lorenzo
354 <<lent>coca cola o vino> #00:20:31-5#

355 **Bruno:** ((*très vite*)) è come dire che cosa bevi lorenzo? xx ((*un*
356 *autre: no!*)) pottrebe essere la sua mamma che gli domanda
357 #00:20:37-8#

358 **EI:** si pero euh siccome lorenzo è la terza persona noi coniughiamo
359 il verbo bere alla terza persona che cosa beve lorenzo
360 ((*d'autres répètent avec*)) coca cola o vino? allora andiamo
361 alla seconda frase chh alle hören zu chh andiamo alla seconda
362 frase #00:21:07-1#

363 **é:** che cosa? #00:21:07-1#

364 **é:** che cosa #00:21:09-8#

365 **EI:** nathy #00:21:08-9#

366 **Nathy:** helene e fabrizio hm hm hm perché c'è scritto #00:21:13-7#

367 **EI:** andare al mare? #00:21:16-7#

368 **Nathy:** andare al mare no helene hmhmhm #00:21:24-4# helene xx
369 ((*chuchote: réfléchit*))

370 **EI:** ahah #00:21:25-5#

371 **Candido:** ((*en se moquant*)) vuole #00:21:26-8#

372 **EI:** allora helene e fabrizio vedete che c'è il punto interrogativo e
373 poi ci sono du:e nomi #00:21:36-7#

374 **é:** VOgliono #00:21:36-9#

375 **EI:** fate attenzione no helene e fabrizio è come se io dico (c'est
376 comme si je dis/disais) alle hören zu ((*sans h aspiré*)) weil
377 ich wiederhole nicht mehr ((*9h05, cf. carnet de bord*)) no lo
378 ripeto piu è come se io quiedo nathy e verena volete andare al
379 bagno? ((*rires des enfants*)) ah_ah? la stessa cosa è qui ((*un*
380 *élève crie vuole::*)) helene e fabrizio vole:te andare al MAre?
381 no #00:22:13-5#

382 **é:** vogliono andare al mare #00:22:15-2#

383 **EI:** no è una domanda vole:te andare al mare sono due helene e
384 fabrizio sono due #00:22:24-0#

385 **Candido** crie: si fabrizio vuole andare al cinema ha e io

386 **EI:** no helene ((*une élève parle en allemand*)) chch helene NON vuole
387 scrivete helene e fabrizio volete andare al mare? #00:22:43-7#

388 **Candido:** no #00:22:45-0#

389 **EI:** no helene non vuole o vuole [come volete voi #00:22:49-5#

390 **Candido:** [x vuole sta vuole #00:22:53-5#

391 **EI:** no no no scusate continua no, helene vuole andare in montagna e
392 fabrizio [vuole andare al cinema. #00:23:05-4#

393 **Candido:** [vuole andare al CINema ((*crie*)). #00:23:07-1#

394 **EI:** non avevo visto sotto okay #00:23:09-7#

395 **Candido:** eheh #00:23:12-0#

396 **EI:** helene e fabrizio volete andare al mare? no, helene vuole andare
397 in montagna e fabrizio vuole andare [al cinema. #00:23:24-2#

398 **Candido:** [al CINema #00:23:26-2#

399 **EI:** hm_hm #00:23:27-5#

400 **é:** jetzt im ernst? #00:23:28-4#

401 **Candido:** ja: xxx ich mach xx #00:23:34-2#

402 **EI:** no tu lo scrivi ora #00:23:35-5#

403 **Candido:** si dove #00:23:37-6#

404 **EI:** che significa dove? allora ((*à côté de lui*)) helene e fabrizio
405 volete scrivi qua volete dai ch #00:23:47-3#

406 **é:** frau paratore #00:23:48-1#

407 **EI:** si #00:23:48-4#

408 **Nathy:** adesso lo so cosa scrivere #00:23:49-2#

409 **é:** cosa xxx #00:23:54-4#

410 **EI:** vuole fabri vuole ((*le dit à un élève en particulier*))
411 #00:23:58-0#

412 **Fabri. ou candido:** andare al cinema #00:24:03-4#

413 EI: vuole fabrizio candido ((*brouhaha*)) chh andiamo alla terza frase
414 ((*bruit*)) nathy chh #00:24:15-7#

415 Nathy: posso andare a casa di giusti (prénom)? -No, Ale, tu non
416 puoi. #00:24:21-0#

417 EI: brava nathy posso andare a casa di giusti? no, ale tu non puoi
418 ((*candido ou fabrizio fait gnagnagna*)) quarta frase

419 Candido: langweilig #00:24:42-5#

420 EI: camila ((*commence à parler à camila, entend langweilig, poursuit*
421 *en s'adressant à candido: oui je veux bien voir quand il y aura*
422 *le contrôle si c'est langweilig*)) si però poi voglio vedere
423 quando fai la verifica se langweilig camila carla #00:24:52-9#

424 Carla: camila sa parlare l'italiano ma non sa giocare a tennis.
425 #00:24:59-8#

426 EI: brava carla camila sa parlare italiano ma non sa giocare a
427 tennis hein? terza persona singolare ah ((*bruit*)) ((*s'adresse à*
428 *veronica, cf. carnet de bord*)) sa du musst sapere du muss
429 konjugieren die verbe sapere du muss das konjugieren alles was
430 das xx muss konjugieren camila camila sa lei lei sa okay?
431 ((*brouhaha autour*)) chch andiamo ((*crie*)) euh stop stop
432 ((*allemand*)) andiamo alla quin:ta domanda alla quinta frase
433 alessia e silvia (.) sapere nuotare. ((*des élèves lèvent le*
434 *doigt*)) ch darius #00:26:09-5#

435 Darius: sanno nuotare #00:26:08-6#

436 EI: ah ah alessia e silvia #00:26:15-0#

437 é: sanno #00:26:13-3#

438 EI: sanno nuotare #00:26:16-3#

439 é: con due enne? #00:26:15-3#

440 EI: con due enne si ((*une élève parle*)) sanno puoi guardare alla
441 coniugazione ce l'hai sopra (qui se trouve au-dessus)

442 Fabri.: io sono al cinema #00:26:30-4#

443 EI: amaryllis chh euh giovanna leggi #00:26:34-6#

444 Giovanna: amaryllis e isabel devono andare a case perché è tardi.
445 #00:26:40-4#

446 EI: bravissima devono perché amaryllis e isabel sono due persone è
447 plurale ((*un élève dit: darius*)) scrivete okay euh settima
448 domanda ((*des enfants veulent répondre*)) darius euh verena
449 darius, tu sai euh dov'è daniel? -No, non lo so. #00:27:09-0#

450 EI: brrravissima avete capito? darius tu sai dov'è daniel? no non lo
451 so andiamo all'ottava ottava domanda frase nina? #00:27:26-7#

452 Nina: no no no no #00:27:26-9#

453 EI: no:? #00:27:27-9#

454 Nina: no #00:27:29-0#

455 EI: enrico falla tu chh #00:27:32-1#

456 Enr.: no #00:27:34-6#

457 EI: noi hmhmmhm vediamo chi alza la manina euh nathy vai #00:27:47-

458 9#

459 **Nathy:** noi beviamo troppa acqua e poi dobbiamo andare al bagno.
460 #00:27:54-5#

461 **EI:** bravissima nathy #00:27:56-8#

462 **é:** was? #00:27:56-8#

463 **Candido:** cosa? #00:27:57-6#

464 **EI:** noi: beviamo ch beviamo troppa acqua e poi dobbiamo andare al
465 bagno beviamo e poi dobbiamo perché lo vedete il pronome
466 personale che c'è noi noi dobbiamo non beviamo okay? ((une
467 élève demande doucement, sûrement en écrivant, beviamo? une
468 autre répond: dobbiamo)) euh bambini imparate bene i verbi
469 perché altrimenti (sinon) avete difficoltà okay? #00:28:35-5#

470 **une é.:** si #00:28:33-9#

471 **EI:** sono molto importanti okay rebecca e federico, chi legge la
472 prossima frase? #00:28:43-6#

473 **une é.:** ((en riant)) federico #00:28:44-8#

474 **EI:** carla #00:28:46-3#

475 **Carla:** voi ((--)) #00:28:50-5#

476 **EI:** rebecca e federico, voi c'è il verbo dovere tra parentesi
477 #00:28:54-6#

478 **Carla:** voi dovete rimanere in classe durante la pausa. #00:28:58-6#

479 **EI:** brava rebecca e federico voi dovete rimanere in classe durante
480 la pausa. okay #00:29:08-5#

481 **é:** federico #00:29:10-7#

482 **EI:** candido doppio voglio vedere che hai scritto #00:29:13-6#

483 **Candido:** si #00:29:15-2#

484 **EI:** doppio controllo il tuo foglio #00:29:17-9#

485 **Candido:** eh #00:29:17-9#

486 **EI:** okay euh nathy #00:29:24-4#

487 **Nathy:** io voglio mangiare un altro gelato no tu non puoi

488 **EI:** brava nathy io voglio mangiare un altro gelato e allora magari
489 (peut-être) la mamma dice no tu non puoi #00:29:38-9#

490 **Nathy:** mangiarlo #00:29:39-2#

491 **EI:** mangiarlo undici vediamo chi alza la manina giovanna

492 **Gio.:** noi sappiamo suonare la (.) c=chitarra ma non sappiamo ballare
493 #00:29:53-6#

494 **EI:** <<lent>brava giovanna noi sappiamo suonare la chitarra ma non
495 sappiamo ballare> ((--)) ((les élèves écrivent)) hm_hm #00:30:17-
496 9#

497 **Nathy:** non ancora #00:30:19-6#

498 **EI:** okay aspetto ((--)) ((des élèves veulent dire la prochaine
499 phrase)) andiamo oh oh c'è flavio ora FLAVIO euh #00:30:35-8#

500 **Fabri.:** flavio sa parlare italiano ((on entend cht)), ma non sa

- 501 parlare francese. #00:30:41-7#
- 502 EI: ah bravo fabrizio flavio SA parlare italiano ma non sa parlare
503 francese. valérie sa parlare francese ((rires)) #00:30:57-4#
- 504 Valérie: tatatatata ma non #00:31:03-4#
- 505 EI: non sa #00:31:03-4#
- 506 V: non so non? je ne sais pas ich? #00:31:06-3#
- 507 EI: du #00:31:06-3# aber
- 508 V: oui non so #00:31:09-7#
- 509 EI: non so #00:31:12-2#
- 510 V: parlare frances euh italiano #00:31:12-2#
- 511 EI: io io io x aber hier ist flavio #00:31:17-2#
- 512 V: dritte #00:31:17-2#
- 513 EI: lui lei ne? #00:31:19-5#
- 514 V: ja #00:31:19-5#
- 515 EI: flavio sa parlare italiano ma non sa parlare francese ((bruits))
516 enrico e luise euh: bruno #00:31:30-9#
- 517 Bru.: enrico e luise bevono un succo di frutta, emilie invece beve
518 il latte #00:31:38-4#
- 519 EI: bravissimo enrico e LUIse sono due no? sono plurali loro
520 #00:31:45-6#
- 521 é: beve #00:31:45-6#
- 522 EI: bevono: un succo di frutta emilie invece be:ve il latte okay?
523 allora bravi bambini ora mi raccomando (inviter quelqu'un à
524 faire quelque chose) ascoltate un attimo per la prossima volta
525 dovete imparare a memoria auswendig lernen tutti i verbi okay
526 va al posto (va à ta place), ((un enfant a dû se lever pour lui
527 montrer les exercices)) dopo li controlliamo la prossima volta
528 dovete imparare a memoria tutti questi verbi okay ((brouhaha))
529 e poi #00:32:26-1#
- 530 é: vere.? #00:32:29-6#
- 531 EI: come compito a casa ((très fort)) als hausaufgaben austeildienst
532 avete quest' altro foglio ist gleich so wie jetzt okay (--)
533 #00:32:46-4#
- 534 é: signora paratore? #00:32:46-3#
- 535 EI: si: #00:32:47-7#
- 536 Stella: frau paratore was kommt xx da? #00:32:49-6# #00:32:50-1#
- 537 EI: enrico e lise bevono giusto un succo di frutti ((normalement
538 frutta)) nathy invece beve il latte ((brouhaha)) #00:32:57-7#
- 539 Candido: IO BEVO UN SUCCO DI FRUTTA
- 540 Stella: loro bevono #00:32:58-8#
- 541 EI: bis nächstes mal italienisch si ((brouhaha)) chch ((pour la
542 classe)) si si ((parle en particulier)) e imparare i verbi e
543 coniugarli okay? #00:33:29-9# ((elle écrit au tableau)) che
544 cosa? ((9h20, cf. carnet de bord p. 51))

545 **Fabri ou candido:** oh no ((*brouhaha*)) #00:33:44-0#

546 **EI:** e compito a casa ((*on entend des enfants en italien et d'autres*

547 *en allemand*)) e imparare verbi dovexxxxxx ((*explique à un*

548 *enfant*)) ixxxx scrivo aber du muss lesen io scrivo io scrivo

549 una lettera leggere io leggo un bel libro poi chiedere chiedo

550 alla mamma il permesso ((*incompréhensible, tout le monde parle*

551 *en même temps*)) chch allora italiano ((*crie*)) ((*un élève hurle:*

552 *ruhe!*)) chchch ((*encore plus de bruit*)) euh xxx chi ha detto

553 di andare in pausa? ancora no non è pausa! es hat nocht nicht

554 geblinkt li andate a chiamare (vous allez les appeler s'il vous

555 plait) per favor ((*brouhaha*)) hein? nonono poi #00:35:27-3#

556 **é:** und schuhe ausziehen #00:35:29-7#

557 **é:** hallo! die pause ist noch nicht da! #00:35:31-2#

558 **EI:** no non potete xxx di andare perché xx i bambini xxx #00:35:42-5#

559 **é:** oh Candido: #00:35:43-5#

560 **candido:** x schuhe an ((*brouhaha, on entend de l'allemand*))

561 #00:36:01-3#

562 **EI:** non puoi okay chch buoni EHHH ES IST ZU LAUT #00:36:13-2#

563 **Candido:** ((*hurle*)) OH::: x #00:36:15-6#

564 **EI:** STOP JETZT ALLORA BAMBINI ASCOLTATE PER IL PROSSIMO ch prossimo

565 giovedì che abbiamo di nuovo italiano dovete fare questa scheda

566 e imparare i verbi a memoria okay? avete una settimana di tempo

567 dunque è abbastanza tempo chiaro? #00:36:49-5#

568 **és:** si::: #00:36:49-5#

569 **EI:** va va be ora potete andare in pausa ((*brouhaha*)) #00:36:57-4#

570 **Stella:** ((*va voir l'enseignante*)) signora paratore hast du euh

571 **EI:** si che cosa? #00:37:03-9#

572 **Stella:** euh wie heißt es nochmal aufsicht? #00:37:03-6#

573 **EI:** no #00:37:06-3#

574 **é:** kann ich hier oben xxx? #00:37:07-2#

575 **EI:** nein nein alle kinder gehen raus tutti i bambini vanno fuori

576 ((*bruit*)) non potete bambini non potete mi dispiace ma che è

577 questa cosa qua? ((*bruit*)) oh che bello xxxx so andate in pausa

578 tecla draußen tutti bambini vanno in pausa #00:38:10-4#

579 ((*les élèves sortent*)) #00:38:20-8#

580 **EI:** allora vi volevo fare ascoltare la canzone aber haben wir nicht

581 geschafft eine stunde geht so schnell #00:38:30-0#

582 **V:** ja #00:38:31-6#

583 **é:** signora paratore #00:38:33-7#

584 **EI:** ich habe ein lied über die verben hein aber ich habe nicht

585 geschafft #00:38:39-5#

586 **é:** signora paratore xxx #00:38:45-2#

587 **EI:** rimanere in classe? normale ((*allemand, en italien normalmente*))

588 non potete #00:38:54-9#

- 589 é: oggi #00:38:55-1#
- 590 **EI: non potete non potete #00:38:59-7#**
- 591 é: <<rapide>wir bleiben ganz ...> #00:39:01-5#
- 592 **EI: oh:: jetzt die ganz klasse will ja bleiben #00:39:06-8#**
- 593 é: ausnahmsweise #00:39:08-1#
- 594 V: wir müssen aber zu machen #00:39:07-3#
- 595 **EI: wir müssen aber zu alle raus wir müssen guck mal die valérie hat**
596 **xx ANDIAMO DAI VELOCE #00:39:20-5#**
- 597 V: xxx bleibt aber ich kann jetzt nicht bleiben wir haben da unten
598 einen termin #00:39:20-9#
- 599 **Tecla: ihr könntet uns doch einsperren #00:39:22-1#**
- 600 V: wenn jemand da bleibt aber die #00:39:30-1#
- 601 é: ja ja bitte bitte bitte #00:39:37-4#
- 602 **EI: NO:: andiamo fuori tutti fuori #00:39:40-3#**
- 603 *((les élèves crient))* #00:39:41-9#
- 604 **EI: andiamo tutti fuori alle raus #00:39:48-4#**
- 605 **Stella: xx die bücherei #00:39:50-3#**
- 606 **EI: wir muss die klasse abschliessen dobbiamo chiudere la classe**
607 **((parlent et sortent)) ah cattarina sabrina #00:40:13-7#**
- 608 **Stella: ich nehme die giraffe mit #00:40:25-0#**
- 609 **EI: ich finde meine schlüssel nicht jetzt wo sind sie denn**
610 **#00:40:32-0#**
- 611 é: signora paratore: #00:40:32-5#
- 612 **EI: eheh #00:40:32-9#**
- 613 é: ehm #00:40:34-5#
- 614 **EI: devo chiudere perché lei ha xxx**
- 615 **fille: chi?**
- 616 **EI: valérie ha delle cose ((plus de bruit tout le monde est sorti))**
617 **#00:40:50-8# on ferme #00:41:26-6#**
- 618 *((Quelqu'un entre, les élèves entrent dans la classe, je pense que*
619 *enseignante italien les a laissés))* #00:41:35-5#
- 620 é: je!!! #00:41:35-5#
- 621 é: party #00:41:37-7#
- 622 é: chchch leise *((les élèves parlent entre eux))* #00:42:27-6#
- 623 *((sujets: livre, ils mangent, il y a cattarina giovanna, ils font*
624 *une guirlande pour décorer))* #00:43:35-9#
- 625 é: das ist mein tisch #00:43:35-9#
- 626 é: nein das ist valéries tisch #00:43:35-8#
- 627 **Stella: genau #00:43:51-1#**
- 628 *((chantent en anglais, ne se parlent qu'en allemand, il y a nathy,*

- 629 *parlent de la religion catholique, certains vont à l'église))*
630 #00:47:21-0#
- 631 **Stella:** und was xxx die andern hierher kommen xx wie sab.
632 *((sabrina))* weil die war eh leute leute die sab. war auch schon
633 sauer weil wir weil weil die nicht hier euh bleiben dürfte
634 #00:47:33-1#
- 635 **é:** oh no way #00:47:31-2#
- 636 **é:** wirklich? #00:47:32-0#
- 637 **é:** außerdem wenn sie uns verpetzt dann sie hat xxx #00:47:37-0#
- 638 **Stella:** dann ist sie dran #00:47:42-7#
- 639 **é:** enemenemu und du bist dran! ... *((racontent un événement avec*
640 *l'enseignante de l'année précédente))* #00:48:41-7#
- 641 **é:** ich finde signora paratore ein bisschen netter #00:48:42-2#
- 642 **é:** ich auch #00:48:42-1#
- 643 **é:** ja sie ist xx #00:48:51-1#
- 644 **é:** die macht mehr spaß die macht mehr spaß #00:48:52-5#
- 645 **Gio.:** und die hat mehr geduld xx die lässt richtig lange so
646 #00:48:56-7# *((la conversation se poursuit))*
- 647 *((continuent sur le sujet, se disputent sur ce qu'elles doivent*
648 *dire et faire si les autres viennent et voient qu'elles sont*
649 *restées, bricolent))* #00:51:50-0# *((se moquent des autres, de Tecla,*
650 *parlent du manneken Pis à Bruxelles, parlent de pantalon qui tombent*
651 *#01:02:29-6#, du poids, des habits qui ne vont pas))* #01:02:29-6#
- 652 **é:** LEUTE ES BLINKT #01:02:37-7#
- 653 *((rangent et s'arrangent sur ce qu'elles vont dire, sont montées*
654 *plus tôt, on entend les autres arriver))* #01:04:37-1#
- 655 *((les élèves rentrent et découvrent que Giovanna, Verena, Silvia et*
656 *Lucilla sont restées))* #01:07:33-6#
- 657 *((mangent))* #01:07:50-0#
- 658 **Enseign. All.:** ward ihr die ganze pause hier? #01:07:50-2#
- 659 **és:** nein::: *((rient))* #01:07:54-9#
- 660 **EA:** na so was #01:08:00-4#
- 661 **é:** happy birthday #01:08:00-4#
- 662 **EA:** oh apropos happy birthday #01:08:01-2#
- 663 **é:** frau stäter #01:08:00-4#
- 664 **é:** frau stäter hast du #01:08:02-9#
- 665 **EA:** warte ah warte mal die signora paratore hatte geburtstag
666 #01:08:07-6#
- 667 **és:** ah::: #01:08:09-6#
- 668 **EA:** und xx wusste es nein nicht heute und bleibt mal sitzen das xxx
669 #01:08:15-3#
- 670 **é:** und wieso habe ich's zu dir gesagt? #01:08:17-2#
- 671 **EA:** du hast zu mir gesagt? #01:08:20-8#

672 é: ja ja er hat doch happy birthday als du reingekommen bist
673 #01:08:20-9#

674 é: haha ((rit)) #01:08:23-3#

675 EA: ich habe nicht geburtstag aber ich wusste das gar nicht
676 #01:08:28-5#

677 é: sab. #01:08:28-5#

678 EA: also passt mal auf wir müssen ja wir gehen ja jetzt hat signora
679 paratore gesagt, dass wir jetzt zum theater gleich gehen?
680 #01:08:33-9#

681 é: hein? #01:08:33-9#

682 és: nein:: was? #01:08:36-6#

683 EA: setzt dich mal! nein setzt dich mal #01:08:40-3#

684 és: theater? #01:08:40-3#

685 EA: also nicht ((brouhaha)) ja wenn ihr vielleicht kurz mal leise
686 xxwerden dann erkläre ich es euch

687 é: ((candido ou fabrizio)) happy birthday ((pour faire rire))
688 #01:08:51-6#

689 EA: chch oh ja super idee ((un enfant a dû faire leise fuchs avec
690 les doigts)) euhm ja also die 2b hat ja vor den
691 weihnachtsferien ein theaterstück eingeübt und wollte uns es
692 eigentlich auch vor den ferien noch vor (.) spielen und dann
693 waren an jedem tag irgendwelche sachen und das hat nicht mehr
694 geklappt jetzt spielen sie es uns heute vor das ist der
695 nussknacker genau den kennt ihr ja noch xx 'tschuldigung vom
696 theater letztes jahr [vorletztes jahr #01:09:23-7#

697 é: [vorletztes jahr #01:09:25-0#

698 EA: vorletztes jahr und euhm hier haben sich da auch was dazu
699 überlegt und das gucken wir uns gleich an und wenn wir dann
700 wieder zurück kommen dann ist die signora paratore auch noch
701 bei uns und dann können wir ihr ein geburtstagslied singen
702 okay? #01:09:44-0#

703 Tecla: xx #01:09:43-5#

704 EA: ja? tecla #01:09:45-4#

705 Tecla: können wir auf den stuhl die ganzexxx #01:09:47-4#

706 EA: das fragst du sie lieber selbst weiß ich nicht #01:09:49-6#

707 ((rires, coutûme de porter le geburtstagskind et dire hoch hoch
708 hoch)) #01:09:48-2#

709 EA: okay so jetzt was wolltest du sagen darius? #01:09:53-3#

710 Dar: hum nichts #01:09:52-4#

711 Nathy: ICH wollte was sagen #01:09:54-0#

712 EA: nathy #01:09:55-0#

713 Nathy: könnten wir xx noch ein bisschen vorxxx #01:09:57-8#

714 EA: nee weil wir gleich runtermüssen um zehn sollen wir runterkommen
715 also jetzt eigentlich giovanna #01:10:02-3#

- 716 **Gio.:** alsoxxxx sind wir die einzigen xx? #01:10:08-2#
- 717 **EA:** ich glaube ja aber ich weiß es nicht ganz genau catarina
718 #01:10:12-1#
- 719 **Catta.:** ich wollte fragen spielen sie das ganze theaterstück?
720 #01:10:14-3#
- 721 **EA:** naja die=die haben es natürlich gekürzt #01:10:17-2#
- 722 **Candido:** oh mano #01:10:18-3#
- 723 **EA:** das dauert jetzt nicht anderthalb stunden nee #01:10:21-8#
724 fabrizio? #01:10:20-9#
- 725 **Fabri.:** xxx essen? #01:10:22-9#
- 726 **EA:** nein das heißt ihr müsst jetzt bitte nochmal xx eure brotxx
727 nochmal bisschen noch was #01:10:31-7#
- 728 **é:** noch eine walnuss essen? #01:10:32-7#
- 729 **EA:** und nach=wenn wir zurück kommen machen wir auch nochmal fünf
730 minuten ok? #01:10:36-0#
- 731 **é:** frau stäter? xxx was sagen #01:10:37-3#
- 732 **EA:** was willst du? #01:10:37-3#
- 733 **é:** ist das auf italienisch? #01:10:39-8#
- 734 **é:** ich hab ein geometrisches t-shirt #01:10:41-8#
- 735 **EA:** ah ja stimmt ein geometrisches ((brouhaha)) #01:10:48-3#
- 736 **EA:** am bestem am bestem geht xxx bücher xxx ((brouhaha)) #01:11:07-
737 4#
- 738 **é:** ZEHN UHR ((brouhaha)) #01:11:54-5#
- 739 **EA:** ((parle de leur guirlande)) oh wie schön: tollxxx schön
740 #01:12:14-7#
- 741 **é:** eine minute zu spät #01:12:22-9#
- 742 **EA:** so euhm ((je coupe l'enregistreur)) #01:12:38-7#
-
- #00:00:00-0#
- 812_0140: durée 1:44:42-3
- 743 ((élèves bruits)) #00:00:11-8#
- 744 **EA:** nina das ist xxxname und xxx ich weiß nicht mehr ob das steht
745 pin oder kennword oder irgendxxx ((brouhaha)) #00:00:24-5#
- 746 **EA:** das war auch xxx zweisprachig was machen xx-tut es noch weh? xxx
747 OKAY ZEHN NEUN ACHT SIEBEN SECHS FÜNF VIER ((ralentit)) drei
748 zwei eins und null ((élèves se calment)) #00:00:48-8#
- 749 **Candido:** ((hurle)) FABRIZIO #00:00:56-8#
- 750 **EA:** ein anruf ((commence la lecture de lippels traum de Denis Maar;
751 10h45, cf. carnet de bord page 52)) nach einer weile kamm frau
752 jacob nach oben °h und wollte ihn zum mittagessen holen aber
753 lippl weigerte sich und drehte sich einfach zur wand. wenn du
754 nicht essen willst kann ich dir auch nicht helfen sagte frau
755 jacob und ging x nach unten ((continue à lire, les enfants
756 écoutent et mangent, ne parlent pas)) [...] ich sollte nochmal

757 von meinen eltern grüssen [...] einschlafen und weiter träumen
758 konnte. #00:08:52-2# und das nächste kapitel #00:08:54-2#

759 é: ((fabrizio ou candido)) bitte noch einx #00:08:53-4#

760 EA: heißt der vierte traum #00:08:56-4#

761 é: bitte noch eins #00:08:56-4#

762 EA: nee #00:08:59-2#

763 é: es ist langweilig wenn xxxx #00:09:02-2#

764 é: es ist nicht langweilig #00:09:03-5#

765 EA: langweilig findest du das? #00:09:07-4#

766 é: warum? #00:09:07-4#

767 EA: euhm ((joue des accords de guitare)) italienisch deutsch
768 englisch ohay? ((enseignante italien vient de rentrer)) tanti
769 auguri a te ((x 4)) #00:09:37-1# alles gute für dich ((x4))
770 happy birthday to you #00:10:08-9#

771 EI: grazie grazie #00:10:10-6# #00:10:10-6#

772 é: prego

773 é: wie alt bist du geworden? #00:10:12-6#

774 ((rires)) #00:10:12-6#

775 EI: lo devo dire? #00:10:13-6#

776 é: si:: #00:10:16-0#

777 EI: non lo dico ((EA. rit)) sono vecchietta no tre cinquantatre
778 cinquantatre anni #00:10:23-7#

779 é: xxxxxx #00:10:27-2#

780 EI: ah_ah #00:10:27-2#

781 EA: ah_ah #00:10:28-2#

782 EI: sono diventata vecchia ((brouhaha)) #00:10:33-2#

783 fille: ma sei bella

784 EI: grazie ((rit)) #00:10:38-1#

785 EA: prima m'hanno chiesto se volevi euh fare il gioco come si dice
786 quello di alzarsi #00:10:42-8#

787 é: hochheben #00:10:44-9#

788 EI: ah e chi mi alza? sono pesante ((tous les élèves se proposent en
789 criant)) #00:10:49-3#

790 EI: okay va bene andiamo se mi fate cadere (tomber)? ((rires))
791 #00:10:57-3#

792 EA: sehr mutig #00:10:59-6#

793 EI: allora ((brouhaha des élèves, excités, la soulèvent et crient))
794 #00:11:16-7#

795 EA: ((applaudit)) HOCH #00:11:28-3#

796 EI: ora mi viene mal di schiena (dos) ((rit)) grazie #00:11:35-9#

797 EA: ((lui parle en italien)) come sei coraggiosa io non l'ho mai

798 fatto veramente pensavo che non ti alzassero mai (qu'ils
799 auraient pu te lever) ((on ne dirait pas mai ici à la fin se la
800 phrase)) ((rit)) #00:11:44-9#

801 EI: no ce l'hanno fatta hanno la forza #00:11:48-6#

802 EA: ((aux élèves)) ihr seid ganz schön stark muss ich sagen
803 #00:11:50-0#

804 EI: grazie bambini #00:11:52-3#

805 EA: super gut gemacht #00:11:53-0#

806 EI: grazie #00:11:55-9#

807 EA: ok adesso vivere #00:11:59-1#

808 EI: le storie #00:12:00-4#

809 EA: eh iniziamo #00:12:01-3#

810 EI: ok #00:12:02-5#

811 EA: also passt auf #00:12:05-3#

812 é: xx ((candido ou fabrizio crie)) #00:12:07-1#

813 EA: chch nee zuhören euhm wir haben uns gedacht weil die ferien ja
814 noch nicht so weit zurück liegen wäre es ganz schön ihr würdet
815 etwas über die ferien also insgesamt mindestens zwei sachen
816 ((10h55, carnet de bord page 52)) xx geschichtenheft schreiben
817 zwei sachen warum? #00:12:24-4#

818 Candido: ((très vite)) auf italienisch und deutsch #00:12:23-3#

819 EA: xxx mal könntest du mal vielleichtxxx #00:12:26-2#

820 EI: ahh #00:12:27-2#

821 EA: warum zwei sachen mindestens giovanna? #00:12:31-6#

822 Gio.: weil man muss einmal eine sache auf ita=also auf italienisch
823 einmal einein anderes thema auf deutsch #00:12:37-5#

824 EA: sehr gut #00:12:37-5#

825 EI: ah_ah ((approuve)) #00:12:39-1#

826 EA: denkt daran dass man auch eine anleitung schreiben muss damit
827 jeder weiß um was es geht wenn wenn jemand xx xxx liest man
828 kann über (.) weihnachten #00:12:48-1#

829 EI: weihnachten #00:12:48-1#

830 Candido: fußball #00:12:49-5#

831 EA: man kann über #00:12:50-3#

832 EI: zu sylvester #00:12:50-3#

833 EA: was noch? #00:12:51-3#

834 é: sylvester #00:12:52-3#

835 EA: [richtig #00:12:52-3#

836 EI: [hm_hm #00:12:54-7# xxxxx

837 é: ((brouhaha)) la befana xx #00:12:56-9#

838 EI: eh l'avete festeggiata la befana eh chi ha festeggiato la befana

839 può scrivere ((un élève crie)) qualcosa sulla befana #00:13:03-
840 0#

841 é: ((peut-être nathy)) quando viene la befana #00:13:04-4#

842 EA: und wer mehr vielleicht #00:13:09-2#

843 EI: il sei di gennaio #00:13:08-1#

844 Nathy: si ma da noi #00:13:11-8#

845 EA: ((en italien)) #00:13:11-2#

846 EI: qua non viene la befana? #00:13:14-6#

847 V: xxx #00:13:14-4#

848 EI: qua purtroppo non viene la befana #00:13:16-7#

849 EA: hee es ist ja in den ferien #00:13:18-4# ((élèves parlent)) was
850 kann man noch=also wenn man in italien wär wäre es natürlich
851 schön ihr würdet es auf italienisch schreiben #00:13:25-3#

852 é: xxx #00:13:25-3#

853 EA: carla hat noch eine idee #00:13:25-0#

854 Carla: euh nein aber xxx wenn wir können auch mehr alsxxx

855 EA: natürlich xxxx mehr dürft ihr immer giovanna? #00:13:34-1#

856 Gio.: ich wollte x noch eine sache fragen später weil (.) euh
857 hattest du was gesagt #00:13:41-2#

858 EA: euh #00:13:41-2#

859 é: über maske? #00:13:43-7#

860 Gio.: nein euh xxx #00:13:44-1#

861 EA: also wenn das jetzt so was geheimnisvolles ist da kommst du
862 einfach nachher zu mir und fragst xxx okay der verteildienst
863 carla und enrico ((frappe dans les mains)) müsste x bitte die
864 hefte verteilen und dann kann's sofort losgehen ich schreibe
865 ich schreibe's datum an die tafel #00:14:00-1#

866 ((je chuchote et demande à enseignante italien de ne pas tout de
867 suite corriger afin que je puisse photographier)) #00:14:16-6#

868 EI: ah: #00:14:23-4#

869 V: wenn xxdie ins heft schreiben #00:14:23-6#

870 EI: ah #00:14:22-6#

871 V: schreibxx #00:14:28-0#

872 EI: ah: ok ((brouhaha)) #00:14:33-9#

873 V: das problem ist für mich xx was wichtigxx wichtig ich brauche was
874 sie schreiben #00:14:47-2#

875 ((bruit)) #00:14:54-8#

876 EA: ((à un élève en particulier)) das ist nicht so gut geworden xx
877 plätzchen xx ja genau ((candido chante, on entend les filles
878 parler en allemand)) #00:15:11-5#

879 EA: werden wir sehen ja wahrscheinlich #00:15:18-2#

880 é: ((giovanna ou catarina)) kann ich drei themen machen?

881 EA: ja na klar #00:15:20-3#
882 é: x zwei auf deutsch #00:15:23-1#
883 EA: das kannst du sehr gerne xxx #00:15:24-4#
884 Stella: ich mache vier #00:15:24-8#
885 é: frau stäter ((on entend au loin enseignante italien en italien))
886 ((brouhaha)) tout le monde parle, dit ce qu'il va faire on
887 entend darius parler avec enseignante all.: #00:16:20-7#
888 EA: weißt du ich war im ich war ich gehe vorhin xxx und da war also
889 ein trainer der alles erklärt wie xx ist und der hieß xx
890 ((rit)) #00:16:39-8#
891 EI: devo dare xxxx ((brouhaha)) #00:17:17-1# nathy dove vai?
892 #00:17:18-2#
893 Nathy: xxx #00:17:32-3#
894 ((enseignante all.: en allemand avec darius)) #00:17:38-2#
895 EI: state mangiando la pasta (vous êtes en train de manger les
896 pates) ((rires)) #00:17:40-3#
897 é garçon: no: #00:17:40-3#
898 EI: si: #00:17:42-4#
899 é: no #00:17:41-9#
900 EI: ti ho beccato in flagrante (je te prends en flagrant délit)
901 #00:17:50-9#
902 éf: da_da ist auch meins das ist meiner #00:17:53-5#
903 EA: xxdann räum deine ganze schublade auf=aus xxx #00:17:59-3#
904 f: ich habe schon geguckt xx #00:18:02-2#
905 EA: xx dann bring xx #00:18:05-0#
906 f: xx blatt #00:18:05-0#
907 EA: nee jetzt bring mir erstmal deine schublade xx mit den blättern
908 ist überhaupt nicht gut ((brouhaha)) #00:18:41-2#
909 ((enseignante d'all. et enseignante d'italien se parlent en
910 allemand, brouhaha, je parle avec elles d'où l'allemand, tout le
911 monde parle en même temps, on entend l'enseignante d'italien en
912 italien)) #00:21:04-6#
913 EI: a natale ho festeggiato con tutta la mia famiglia ((les enfants
914 s'interpellent)) okay no c'era ma c'erano xxx #00:21:35-2#
915 f: e s e e r #00:21:43-2#
916 EI: ((en italien)) e quindi lo scrivi in italiano ((et donc tu peux
917 l'écrire en italien)) #00:21:55-9#
918 EA: x wenn euch die zeit=die zeit reicht schon ja #00:21:58-8#
919 EI: xx scrivere xxitaliano du hast keine lust xxx ((brouhaha, des
920 élèves demandent ce qu'ils peuvent écrire)) #00:22:43-0#
921 EA: was hast du an weihnachten gemacht? #00:22:45-7#
922 g: xx #00:22:45-3#
923 EA: x das glaube ich nicht was gab's zu essen? an

924 weihnachtenxx((abend)) hast du doch bestimmt geschenke gekriegt
 925 oder? xxxxbestimmt xx zusammen gegessen xxx gäste xxx deine oma
 926 da oder so du kannst alles xx schreiben ((brouhaha inaudible))
 927 #00:23:49-0#

928 EI: ((aide à faire des phrases)) virgola ((incompréhensible)) xxx in
 929 italiano #00:24:58-5#

930 f: frau stäter kannst du xxx ((bruit)) #00:25:29-9#

931 Candido: ah ich weiß was ich schreiben soll #00:25:29-9#

932 EA: echt? #00:25:31-4#

933 Candido: xxxxx #00:25:32-3#

934 EA: genau! das ist eine gute idee #00:25:36-3#

935 Candido: fabrizio: was schreibst du? ((brouhaha)) #00:25:59-7#

936 Fabrizio: xxxxx ausgedacht die ferien #00:26:02-2#

937 EA: na dann müsst ihr aber jetzt viel schreiben wenn das ein buch
 938 werden xxx ((brouhaha)) #00:26:15-5#

939 EA: was willst du schreiben? Über=über xxx wie schreibt man das? io
 940 haha und dann du schreibst nathy xxx #00:26:41-9#

941 EI: ((en italien avec des élèves)) #00:26:49-6#

942 é: du bist dumm xx lesen xx das lesen du bist dumm #00:26:50-1#

943 EI: la notte #00:26:54-8#

944 é: xx #00:26:54-8#

945 EI: ha_ha ok euh valérie xxx ((me parle en allemand)) #00:27:30-3#

946 EA: ((s'adresse à toute la classe)) euh hört xxxxx ((réécouter))
 947 xxbitte ((plus calme)) richtet mal auf was das was eure aufgabe
 948 xx #00:27:47-4#

949 EI: sylvester an na ((pour una)) parola scrivi #00:27:53-7#

950 f ((stella je crois)): wie heißt ich weiß #00:27:58-6#

951 é: io non posso perché poi voi xxx ((trop de bruit)) chch #00:28:11-
 952 1#

953 é: silenzio: silenzio ((en chantant)) #00:28:19-2#

954 f: frau stäter xxx zwei xx #00:28:38-7#

955 é: io sono stata #00:28:41-1#

956 EI: tu sei rimasta qui in germania bruno allora io vorrei sapere
 957 perché i fogli di italiano sono ancora incomiti ((terme surrané
 958 et poétique, isolé)) sul banco non che avete ((une é parle))
 959 ah: no ora lo metti nella tua cartella bruno! #00:29:24-3#

960 EA: abbiamo le letterine ((petites lettres pour le père Noël)) te
 961 l'ho detto #00:29:29-2#

962 EA. et EI. ((en italien)) #00:29:28-1#

963 EI: c'ero anche io ((en italien)) #00:29:32-2#

964 EA: sono molto belle e c'erano #00:29:33-9#

965 EI: delle foto ha_ha ok ma tu stai sempre li con l'orecchio ((parle
 966 à un enfant: tu es toujours en train d'écouter)) concentrati

- 967 sul tuo compito sta sempre a sentire tutto lui ((italien à
968 enseignante all.)) #00:29:52-3#
- 969 EA: pensi che concentrarsi ((pas correct, doit dire: pensa a
970 concentrati)) #00:29:53-1#
- 971 EI: concentrati e scrivi è stato carino lo schiaccianoci (casse-
972 noisette) #00:30:02-7#
- 973 EA: fatto anche molto bene secondo me #00:30:04-3#
- 974 EI: ah #00:30:02-5#
- 975 EA: si vede che lei è è #00:30:09-0#
- 976 EI: adatta a fare teatro ((faite pour faire du théâtre, parlent
977 sûrement d'une élève)) #00:30:15-9#
- 978 g: ((à enseignante italien)) xxxdue #00:30:12-9#
- 979 EI: alle due con due 1 #00:30:14-5#
- 980 Candido: alle due #00:30:15-6#
- 981 EI: alle con due elle #00:30:19-2#
- 982 EA: hört mal zu es sind noch fünf minuten zeit (.) bis es blinkt
983 #00:30:26-4#
- 984 EI: due d #00:30:28-7#
- 985 EA: [und eigentlich müsste dann ei:ne erzählung fertig sein entweder
986 die deutsche oder die italienische #00:30:32-7#
- 987 EI: [(à un enfant)) <<chuchotant> cosa ok il papà vuole l'accento
988 ((l'élève a écrit papa sans accent qui veut dire pape,
989 enseignante italien dit le mot papà appelle l'accent)) (.)
990 allora hai fatto un pochino di errori ora tu lo correggi e
991 valerie lo (.) x capito? allora nelle si scrive con due le
992 ((normalement elle)) dopo lo correggi ok? nelle allora nelle
993 vacanze nelle con due le aspetta> ((trop doucement,
994 incompréhensible)) #00:31:07-1#
- 995 Cattarina: si dice in chiesa o nella chiesa? #00:31:08-3#
- 996 EI: in chiesa e (fabrizio) alle due del pomeriggio (à deux heures de
997 l'après-midi?) ((la petite a écrit à deux heures)) e dove
998 siete andati alle due e e cosa avete fatto #00:31:29-4#
- 999 Fabri.: frau stäter xxx #00:31:46-8#
- 1000 EI: alle due e #00:31:50-5#
- 1001 é: kannst du mal leise sein? ((pourtant très calme)) #00:31:51-0#
- 1002 EA: cht #00:31:50-3#
- 1003 EI: e sono andato #00:31:56-7#
- 1004 EA: bist du schon fertig? ((tout très doucement)) ((bruit)) bist du
1005 schon fertig? #00:32:12-6#
- 1006 é: ja #00:32:15-3#
- 1007 EA: x sylvester xx sylvester #00:32:22-2#
- 1008 EI: allora mette ((devrait dire metti la maiuscola)) la grande dopo
1009 il punto (-) ((tout le monde se tait ou chuchote)) abbiamo con
1010 due b un gatto a che cosa avete giocato di preciso #00:32:57-6#

1011 **Candido:** frau stäter ((*chuchotant*)) #00:32:59-7#

1012 **EI:** playstation ich xxxx playstation x(---) #00:33:17-8#

1013 **Candido:** frau stäter ist der letzte tag xxx #00:33:17-9#

1014 **EI:** allora vediamo #00:33:21-9#

1015 **EA:** genau einunddreißigste dezember (---) hm_hm (-----) #00:33:58-4#

1016 **Candido:** xxnur xx tisch gekommen ((*rires*)) #00:34:04-1#

1017 **EI:** ((*rit*)) hhh no b ((*corrige*)) liga? hein? grande si scrive li ga
1018 g a ok (----) #00:34:54-7#

1019 **EA:** immer ist es das gleiche aber so ist es nun mal schreibt den
1020 satz zu ende bei dem ihr gerade seid ((*bruits*)) x PUNKt am ende
1021 hast du 'nen punkt gemacht? #00:35:05-2#

1022 **Candido:** warum ich bin noch nicht fertig #00:35:06-0#

1023 **EA:** ja dann schreib den satz zu ende dann machst du den punkt DAnn
1024 geht ihr in die pause ((*bruits*)) #00:35:13-7#

1025 **fille:** signora paratore? #00:35:13-7#

1026 **EI:** hm_hm #00:35:14-8#

1027 **Candido:** Signora paratore? #00:35:15-6#

1028 **é:** nein! #00:35:18-0#

1029 **Candido:** xx ((*incompréhensible*)) #00:35:24-9#

1030 **EA:** nee #00:35:25-6#

1031 **é:** warum? #00:35:26-0#

1032 **EA:** allora xx ha fifa #00:35:29-7#

1033 **Candido:** fifa xx champion ((*en allemand*)) #00:35:32-2#

1034 **EA:** <<douc>champion> #00:35:32-3#

1035 **EI:** c a n o c a due l un caprello (*petite chèvre*) #00:35:39-6#

1036 **fille:** wir gehen wieder in die xx #00:35:42-8#

1037 **EI:** caprello con due l ok si ((*on l'entend de loin parler en*
1038 *italien*)) #00:35:56-7#

1039 ((*bruit revient*)) #00:35:56-7#

1040 **é:** ich bin fertig! ((*tout le monde parle*)) #00:36:07-0#

1041 **EA:** nee das muss nicht sein musste dir nun mal merken xx #00:36:13-
1042 5#

1043 **Candido:** ICH BIN fertig! #00:36:13-4#

1044 **EI:** io vado xxx ((*allemand*)) #00:36:18-2#

1045 **é:** die hausaufgaben #00:36:17-9#

1046 **EA:** ((*allemand*)) #00:36:19-1#

1047 **fille:** nathy! #00:36:25-7#

1048 **EA:** ((*en allemand*)) #00:36:26-9#

1049 **fille:** TSCHüss frau stäter wir gehen in die pause: #00:36:27-9#

1050 **EA:** und dann können wir alle xx schon xxx fasching könnt ihr da rein

1051 ohne zu sagen die fashingsprobe xx in die kiste #00:36:35-8#

1052 é: ((en allemand)): xxwerden wir die weihnachtszeit ab? xxx schonxx
1053 #00:36:37-4#

1054 EA: ja und dann du xxxxx damit es geht nicht mehr weg ok? #00:36:43-
1055 2#

1056 fille: frau stäter ich und xxx gehen in die pause! ((brouhaha))
1057 #00:36:58-6#

1058 EA: weihnachten ich liebe xxx #00:37:00-5#

1059 fille: frau stäter xxx ausleihkarten? #00:37:03-9#

1060 EA: nee xxx eine ausleihkarte #00:37:09-0#

1061 fille: xeine #00:37:07-3#

1062 EA: und öhm mit wem willst du spielen? #00:37:13-0#

1063 fille: ich will ei_ein xxx und sie einlöchern #00:37:15-1#

1064 EA: xxx ((allemand)) oder irgendwas egal #00:37:21-7#

1065 gar: frau stäter? #00:37:24-0#

1066 EA: hier hier hier ((rires d'un élève)) xxx das gute daran xx
1067 ((brouhaha)) klares auf dem xxx #00:37:32-0#

1068 fille: xxx aus dem stern #00:37:38-4#

1069 EA: xx du aus xx sternxxx #00:37:44-1#

1070 une autre fille: aber frau stäter warum xxxxx #00:37:50-0#

1071 EA: xx also xxx man sehen kann wie das netz xxx dann könntet ihr
1072 auch x welche basteln ((à la classe)) STop ((frappe des mains))
1073 pause #00:38:02-2#

1074 é: xxx schon #00:38:01-5#

1075 fille: nathy ((brouhaha)) #00:38:09-2#

1076 EA: genau ab hierxxx #00:38:09-5#

1077 Fabri. ou candido: x einunddreißig x fü zweitausend dreizehn haben
1078 wir sylvester gefeiert ein tag danach um vier uhr bin ich nach
1079 italien geflogen xx sind um zehn uhr morgens ((bruits de fond))
1080 öh w_wir sind um zehn uhr morgens an #00:38:28-2#

1081 EA: in italien angekommen (--) genau das ist #00:38:33-6#

1082 l'élève: um zehn #00:38:32-7#

1083 EA: wir sind es doppelte das mach mal weg [wir sind um zehn uhr
1084 morgens #00:38:41-9#

1085 l'é: [wir sind um zehn uhr
1086 morgens #00:38:44-5#

1087 fille: ich auch #00:38:42-5#

1088 EA: [in italien angekommen #00:38:43-3#

1089 l'é: [in italien angekommen #00:38:45-3#

1090 EA: super #00:38:46-9#

1091 ((une élève parle)) #00:38:46-8#

1092 EA: super (.) und jetzt würde ich aber xxx italien xx an deiner

- 1093 **stelle ((bruits)) siamo arrivati a dove xxx #00:38:56-4#**
- 1094 **l'élève: xxx und danach die zweite fertig #00:38:59-0#**
- 1095 **EA: ok #00:38:59-2#**
- 1096 **l'é: dann schreibe ich über #00:39:00-2#**
- 1097 **EA: xx wie wo xx? stimmt hast du ja erzählt #00:39:05-8#**
- 1098 **é: a roma #00:39:07-2#**
- 1099 **EA: ahhh jetzt können wir hören was ((brouhaha)) #00:39:12-9#**
- 1100 **gar: frau stäter xx darius und carmine kommen vielleicht xxx**
1101 **#00:39:18-0#**
- 1102 **EA: mein gott tut mir echt leid xxx ((enseignante allemand parle**
1103 **avec moi)) #00:39:33-7#**
- 1104 **é: xx eine seite #00:39:35-7#**
- 1105 **((des élèves en allemand)) #00:39:45-6# ((on parle de sylvester**
1106 **virus... ensemble, malade au nouvel an, grippe..., en allemand, je**
1107 **raconte aussi)) #00:41:23-4#**
- 1108 **V: keine sorge xx nur für mich ((aux élèves je pense à propos de**
1109 **l'enregistreur)) ((brouhaha)) #00:42:25-4#**
- 1110 **EA: SO JETZT geht xx mal bitte alle raus! sagt mal warum seid ihr**
1111 **alle xxx alle noch ihr? ((brouhaha)) auf geht xx mal in die**
1112 **pause! so also xxx das ist so ein test xxx mit den andern xxx**
1113 **((parle à une maman d'un garçon venue pendant la pause))**
1114 **einfach so die übungen xx sehen wie das aussieht #00:43:01-7#**
- 1115 **((je rentre dans la classe et dis sur l'enregistreur: midi moins le**
1116 **quart le 16 janvier, enseign. allemand reviendra toute seule, cf.**
1117 **carnet de bord p. 52)) ((les enfants rentrent en classe)) #01:00:16-**
1118 **7# ((les élèves parlent entre elles, je leur pose des questions:**
1119 **habt ihr sport? ja... #01:01:32-6# de plus en plus d'enfants**
1120 **rentrent, ne parlent qu'allemand)) #01:02:53-8# ((enseign. All.**
1121 **entre, brouhaha, les élèves doivent inscrire les devoirs écrits au**
1122 **tableau)) #01:04:33-1#**
- 1123 **EA: so ((brouhaha)) #01:04:42-5# SO PASST AUF wir haben jetzt**
1124 **mehrere aufgaben ERStens das geschichtenheft in den ranzen zu**
1125 **packen weil ((un des garçons chante en criant)) wer (.) WER ein**
1126 **wunderschönes musterblatt fertig bekommen hat mir das=dieses**
1127 **blatt abzugeben ((des élèves: oh)) das ist nummer zwei: und**
1128 **[nummer drei #01:05:03-8#**
- 1129 **é: [frau stäter #01:05:06-7#**
- 1130 **EA: (hier/ja) xxxx #01:05:08-6#**
- 1131 **Nathy: ich muss nur eine sache aufxx (schreiben?) #01:05:11-2#**
- 1132 **EA: übrigens habe ich bis jetzt einen rätselsatz vom fabrizio**
1133 **#01:05:15-0#**
- 1134 **é: xx? #01:05:13-2#**
- 1135 **EA: so 'nen na das sagx s jetzt nicht das soll einen rätsel werden**
1136 **#01:05:17-7#**
- 1137 **é: hey wie #01:05:18-3#**
- 1138 **EA: also falls ihr noch andere #01:05:21-0#**

1139 é: ah so!!! #01:05:23-3#

1140 EA: **super schön** #01:05:23-3#

1141 **Nathy:** also frau stäter xxx ((*candido parle par-dessus,*
1142 *incompréhensible*)) #01:05:28-3#

1143 EA: **ja xxx das ist besser** #01:05:33-5#

1144 é: frau stäter? #01:05:33-7#

1145 EA: **wieso?** #01:05:33-7#

1146 é: hier xx #01:05:35-4#

1147 EA: **ja das weiß ich schon dass xxxxxx** #01:05:38-4#

1148 é: fertig #01:05:38-4#

1149 EA: **aber öhm habt ihr die namen draufgeschrieben? nee gell?**
1150 **#01:05:40-2#**

1151 é: nein ((*brouhaha*)) #01:05:42-8#

1152 EA: **DARIUS ((brouhaha)) DARIUS das ist auch deins gell? ((tout le**
1153 **monde crie, u cherche à savoir à qui est un travail)) Oh verena**
1154 **das ist ja toll xx sehr schön waow**

1155 EA: **((rit)) ja stimmt** #01:06:33-4#

1156 é: spinne ((*tout le monde parle d'une araignée ((peut-être en*
1157 *classe)) ((brouhaha))*) #01:07:14-4# euh xxx alle beide ((*crie*
1158 *après deux élèves*)) #01:07:22-5#

1159 **tous ((brouhaha))** #01:07:25-7#

1160 EA: **setzt dich** #01:07:27-8#

1161 **Fabri.:** frau stäter candido beleidigt mich #01:07:27-8#

1162 EA: **so eh eh eh aber da du kriegst ((pas sûre)) ihn das geht auch**
1163 **nicht** #01:07:36-6# ((*rires d'une fille*))

1164 EA: **also eigentlich würde ich jetzt erwarten dass ihr da sitzt und**
1165 **eure hausaufgaben aufschreibt so wie die lucia die camila die**
1166 **silvia die lucilla der denis das bereits machen** #01:07:46-9#

1167 **fill:** fertig! #01:07:48-1#

1168 EA: **nee die carla die nina der xxx bruno glaube ich** #01:07:57-5#

1169 ((*les élèves se parlent*)) #01:07:59-3#

1170 EA: **was ist bitte x? nee xx xxx schublade am besten weil du noch**
1171 **nicht alle xxxx** #01:08:13-7#

1172 **Nathy:** xxx den namen drauf xxxdem wir müssen ja eh fa= euh carmina
1173 **warten** #01:08:12-5#

1174 EA: **stimmt ja hast du recht ja** #01:08:22-8#

1175 EA: **hier steht die carla die würde_würde euch noch gerne was zeigen**
1176 **von den FErrien gell?** #01:08:27-5#

1177 **Carla:** hm_hm xx xxferien xxx war ich ja in italien und xx oma und
1178 **opa und dann in xxx stadt die heißt euh xxx** #01:08:43-0#

1179 é: was? #01:08:43-1#

1180 **carla:** xxxchiere und #01:08:45-8#

1181 **fille:** ist dieses rotes da? #01:08:49-2#

1182 **Carla:** xx und euh da habe ich halt meine=meine erste schiurlaub
 1183 gemacht und ich wollte dich eigentlich eine karte schreiben xx
 1184 es vergessen zu machen und dann gab es in der nähe noch enen
 1185 o:rt ((*sort quelque chose, le montre, bruit d'un sachet*
 1186 *plastique*)) der hieß xxxx und da haben wir einmal abendgegessen
 1187 und xxx ((*bruits*)) #01:09:17-8#

1188 **EA:** schön #01:09:19-8#

1189 **fille:** xxxx #01:09:20-0#

1190 **EA:** xx geht schon glaube ich #01:09:22-1#

1191 **fill:** xxx boot x? #01:09:21-9#

1192 **Carla:** das das das? öh #01:09:27-8#

1193 **és:** lichter #01:09:27-8#

1194 **fill:** habe ich jetzt nicht gesehen aber (.) xxx #01:09:33-5#

1195 **fill:** oder das ist die eismaschine #01:09:35-3#

1196 **Candido:** die heismaschine? #01:09:36-8#

1197 **Carla:** eismaschine also so öh da: weil das ja zum schi: fahren ist
 1198 läuft da halt dahinten immer so eine eismaschine so xxxmaschine
 1199 ((*éternuement*)) sozusagen xxxx schnee #01:09:54-4#

1200 **fill.:** frau stäter kannst du mal [bei jemandem kontrollieren?
 1201 #01:09:56-0#

1202 **EA:** [schön ah
 1203 we=die die hausaufgaben kontrollieren? okay öh heute mache ich
 1204 es mir mal schön und kontrolliere wo ich denke dass ist
 1205 sicherlich sch=gut aufgexxx ich neh:me pau:l öhm (.) catarina
 1206 nathy und enrico (-) und die kinder die fertig sind mit dem
 1207 aufschreiben der hausaufgaben #01:10:25-3#

1208 **garçon:** SPORT #01:10:25-3#

1209 **EA:** bleiben bitte so leise wie sie jetzt sind (.) nehmen ihre roten
 1210 schnellhefte raus wo die hausaufgaben xx sind #01:10:32-4#

1211 **gar:** ((*soupire, fait du bruit*)) #01:10:43-9#

1212 **EA:** ((*s'adresse à candido*)) xx schublade #01:10:41-8#

1213 **Candido:** ich habe's schon gemacht #01:10:44-4#

1214 **EA:** ja dann tue es in deine schublade und xxxxxxxxxxxx #01:10:56-1#
 1215 ((*bruits*)) #01:10:49-0#

1216 **Cattarina:** da in xxxxx abgekürzt hab also wenn da wenn du xx lesen
 1217 kannst dann #01:10:59-2#

1218 **EA:** mir würde xx dass xx gemeint x wenn du es vorlesen kannst xxxx
 1219 also das hoffe ich schon ((*à tous*)) ja öhm ich wollte schöne
 1220 hausaufgabenhefte mir angucken wo sind die geblieben? seid ihr
 1221 noch nicht so ach so okay ((*chuchotements*)) fabrizio wieso bist
 1222 du nicht an deinem platz? #01:11:28-5#

1223 **Fabri.:** ich habe meinen zuhause xx ((*quelqu'un éternue plusieurs*
 1224 *fois*)) #01:11:27-5#

1225 **EA:** gesundheit ((*brouhaha, on entend fabrizio, les filles,*

- 1226 *enseignante allemand s'adressant à des élèves en particulier à*
 1227 *propos de cahiers))* #01:12:44-8#
- 1228 EA: öhm da xxpause bitte wenn wir es jetzt nachxxxx einfach beim
 1229 denisxxx #01:12:52-0#
- 1230 fille: was hast duxx #01:12:54-8#
- 1231 EA: xxx was ich xxx xxx war eine katastrophe das war eine richtige
 1232 katastrophe da fehlte es ist KEIn einziges blatt übrig xxx drin
 1233 kein einziges nicht eines xxxx mit dem klassensprecher auf
 1234 einem zettel geschrieben xx jeder xxx ((*brouhaha*)) xxxxxxxx das
 1235 war überhaupt xx wenn xx andere note xxxx aber so was xxxxx
 1236 ((*tout le monde parle en même temps*)) xxx ICH WOLLTE DOCH GERNE
 1237 wissen was wir jetzt machen setzt euch hin! xxx die ganze
 1238 stunde ((*bruits*)) es sind die sachen xxxx ((*bruits*)) #01:14:00-
 1239 4# so wir schreiben xxx nee das xxx ist deine sache du kannst
 1240 es zuhause machen dann leihe das xx heft xx jemandem der x
 1241 vollständig hat xx xx findest xx ranzen xx sachen xx prima so
 1242 ((*frappe dans les mains*)) es geht los das bauchweh ((*12h, cf.*
 1243 *carnet de bord p. 52*)) MÜSSTE JETZT AUF EUREM TISCH LIEGEN denn
 1244 es war die dritte aufgabe die ihr erledigen solltet ja dieser
 1245 tisch ist perfekt vorbereitet #01:14:35-6#
- 1246 Candido: unser auch! #01:14:37-3#
- 1247 EA: dieser tisch ist auch perfekt vorbereitet dieser tisch au:ch
 1248 denis tue es mal bitte den xxxxxx und jetzt den nächsten x
 1249 dieser tisch wunderbar dann kannst du es xx das bauchweh
 1250 #01:14:55-8#
- 1251 é: ich will ich xx #01:14:57-1#
- 1252 EA: es liest vor ((*soupire*)) öhm ((*des enfants veulent*)) nathy
 1253 #01:15:02-9#
- 1254 Nathy: warum hat das kind bauchweh gehabt? weil es #01:15:05-2#
- 1255 EA: ah warte mal warte mal erstmal den text nochmal zur erinnerung
 1256 #01:15:09-2#
- 1257 é: ok ich #01:15:10-1#
- 1258 EA: bitte schön #01:15:10-1#
- 1259 Nathy: öhm bis wann? #01:15:11-3#
- 1260 EA: bis grummeln im magen. #01:15:14-8#
- 1261 Nathy: Einmal hab' ich Bauchweh gehabt. Das Bauchweh war das Diktat,
 1262 das wir an dem Tag, an dem ich Bauchweh bekam, schreiben
 1263 sollten. Als ich morgens aufwachte, hatte ich schon ein leises
 1264 Grummeln im Magen. ((*quelqu'un veut lire, fait du bruit pour*
 1265 *demander la parole*)) #01:15:32-8#
- 1266 EA: prima als nächstes kommt carla #01:15:37-1#
- 1267 Carla: "Ich habe Bauchweh", habe ich zu meiner Mutter gesagt.
 1268 "Schreibst du heute eine schreibst du eine Arbeit heute?", hat
 1269 sie mich gefragt. Ich kann nicht lügen, höchstens einmal ein
 1270 bisschen flunkern. aber dann kriege ich auch schon wieder
 1271 Bauchweh. Also lass_lasse ich das lieber sein. Dann schon
 1272 lieber Bauchweh, weil ich irgendeine Arbeit schreibe.
 1273 #01:16:02-5#

- 1274 **EA: okay super giovanna #01:16:04-5#**
- 1275 **Gio.:** "Ja, aber ich hab wirklich Bauchweh!", habe ich zu meiner
1276 Mutter gesagt. Da hat sie mir eine Entschuldigung geschrieben.
1277 soll ich weiter lesen? #01:16:13-7#
- 1278 **EA: ja bis zu geübt. #01:16:14-4#**
- 1279 **Gio.:** Ich bin nicht zur Schule gegangen.. Mutter hat gesagt, dass
1280 ich zu Hause bleiben soll, <<très rapide>dass ich zu Hause
1281 bleiben soll> und sie hat mir eine Suppe gemacht und wir haben
1282 Diktat geübt.
- 1283 **EA: mit mir diktat geübt obwohl wir haben diktat geübt auch passen**
1284 **würde OKay als nächstes öhm nina #01:16:35-2#**
- 1285 **Nina:** Als ich am nächsten ((tousse)) Als ich am nächsten Morgen zur
1286 Schule gegangen bin, habe ich ((hab'ich dans le texte)) kein
1287 Bauchweh mehr gehabt. weiter? #01:16:49-0#
- 1288 **EA: ja bis gegessen. #01:16:49-0#**
- 1289 **Nina:** Der Lehrer war auch krank (-) gewesen. Er hat ((hatte dans le
1290 texte)) auch Bauchweh gehabt. Er sagt ((sagte dans le texte)),
1291 er hätte #01:16:59-6#
- 1292 **EA: warte mal et sa:gte #01:17:01-3#**
- 1293 **Nina:** er sagte, er hätte (.) etwas Schlechtes gegessen. #01:17:06-7#
- 1294 **EA: super prima und den letzten bruno #01:17:10-9#**
- 1295 **Bruno:** Dann hat er die Arbeit mit uns alle ((allen dans le texte))
1296 nachgeschrieben und ich habe nur wenige Fehler gemacht
1297 ((lecture assez hésitante)). Seitdem habe ich kein Bauchweh
1298 mehr vor nen A- ((einer dans le texte)) Arbeit. #01:17:29-3#
- 1299 **EA: vor einerr arbeit gell #01:17:30-3#**
- 1300 **Bruno:** Mutter sagt, auch Bauchweh muss man mal haben. Man muss nur
1301 wissen, warum. #01:17:36-5#
- 1302 **EA: ja #01:17:37-0#**
- 1303 **é:** wieso #01:17:37-0#
- 1304 **EA: ich muss euch übrigens mal so insgesamt sehr loben ich finde ihr**
1305 **könnt insgesamt wirklich richtig gut laut vorlesen. also ich**
1306 **glaube ich hatte selten so eine klasse wo soviele kinder so**
1307 **flüssig lesen können xxxxx super gut gemacht °h öhm so jetzt**
1308 **kommen die fragen mal sehen ob ihr die texte auch so gut**
1309 **verstehen könnt wie ihr sie lesen könnt erste frage silvia**
1310 **#01:18:03-7#**
- 1311 **Silv.:** Warum hat das Kind Bauchweh gehabt? weil es Angst vor dem
1312 Diktat hatte. #01:18:06-7#
- 1313 **EA: ja nummer zwei darius #01:18:15-5#**
- 1314 **Dar.:** Was bedeutet "ein leises Grummeln im Magen"? ein Gefühl des
1315 Unwohlseins in ((der)) Bauch:öh gegend #01:18:26-9#
- 1316 **EA: ja das ist definitiv jetzt ein bisschen erwachsenensprache hier**
1317 **gell ein gefühl des unwohlseins in der bauchgend kein kind**
1318 **würde sowas sagen aber es stimmt natürlich richtig NUmmer drei**
1319 **(.) öhm veronica**

- 1320 **Vero.:** Was merkt die Mutter sofort? dass es mit (.) dass es mit
1321 einer in der Schule zusammenhängt #01:18:50-2#
- 1322 **EA:** genau super Nummer vier (.) öhm catarina #01:18:58-2#
- 1323 **Catta.:** Warum warum schreibt die Mutter trotzdem eine Entschuldigung?
1324 weil sie das wie=sie versteht das Kind #01:19:05-7#
- 1325 **EA:** genau hm hm da hatte=d kind auch noch mal glück gell? ((rires))
1326 #01:19:10-5#
- 1327 **fill:** ja #01:19:11-4#
- 1328 **EA:** °h öhm (.) Nummer FÜNf bruno #01:19:17-4#
- 1329 **Bruno:** Was macht die Mutter dann? Untrei=rstreiche im Text
- 1330 **EA:** und was hast du unterstrichen? #01:19:24-2#
- 1331 **Bruno:** öhm (.) und sie hat mir eine suppe gemacht und mit mir diktat
1332 geübt. x #01:19:30-8#
- 1333 **EA:** sehr gut genau #01:19:33-3#
- 1334 **Vero.:** ich hab was anderes unterstrichen #01:19:34-4#
- 1335 **EA:** echt? veronica? #01:19:37-0#
- 1336 **Vero.:** hab eine ganze zeile unterstrichen (.) ich hab #01:19:41-8#
- 1337 **EA:** öhm also ich bin zur schule gegangen gehört definitiv nicht dazu
1338 weil da steht hier was macht die MÜtter #01:19:48-1#
- 1339 **Gio.:** öhm frau stäter? #01:19:47-5#
- 1340 **EA:** aber wenn du -mutter hat gesagt dass ich zu hause bleiben soll-
1341 noch unterstrichen hast das ist in ordnung. #01:19:52-9#
1342 giovanna? #01:19:53-6#
- 1343 **Gio.:** ich hab geschr=unterstrichen dass sie ihn entschuldigt hat
1344 #01:19:57-5#
- 1345 **EA:** ja das stimmt das kann man auch unterstreichen x DAS wichtigste
1346 ist aber sie hat mir eine suppe gemacht und mit mir diktat
1347 geübt (.) carla? #01:20:06-8#
- 1348 **Carla:** öhm darf ich x #01:20:09-3#
- 1349 **EA:** ja #01:20:08-0#
- 1350 **Carla:** sechs Warum hatte das Kind am nächsten Morgen kein Bauchweh
1351 mehr? Es hat gedacht, das Diktat wurde schon geschrieben.
1352 #01:20:19-1#
- 1353 **EA:** richtig #01:20:20-3#
- 1354 **és** ((dont Candido)) hè:: #01:20:20-5#
- 1355 **EA:** man kann aber auch noch was zweites (.) ankreuzen man SOLLte
1356 sogar noch was zweites ankreuzen finde ich camila #01:20:27-7#
- 1357 **Camila:** Es fühlt sich gut auf das Diktat vorbereitet. #01:20:31-5#
- 1358 **EA:** ganz genau #01:20:33-4#
- 1359 **fill:** ja das hab [ich auch #01:20:33-5#
- 1360 **EA:** [kennt ihr das auch? das wenn man das gefÜhl hat
1361 man hat sich gut vorbereitet und kann eigentlich alles dass man
1362 dann (-) auch keine sorge b=zu haben braucht keine angst zu

- 1363 haben braucht und wenn man denkt uhm: <<doucement>ich weiß
1364 nicht ob ich das kann> dann ((*enfants parlent derrière*))
- 1365 **fill:** ich hab xxx #01:20:48-2#
- 1366 **EA:** dann kriegt man dieses berühmte bauchgrummeln #01:20:52-0#
- 1367 **Nathy:** der milan hat xxx #01:20:52-8#
- 1368 **EA:** giovanna #01:20:54-0#
- 1369 **Gio.:** ich wollte jetzt die nummer sieben vorlesen #01:20:54-8#
- 1370 **EA:** ach so ok #01:20:56-6#
- 1371 **Gio.:** Was war mit dem Lehrer passiert? Unterstreiche im Text.
1372 #01:21:00-5#
- 1373 **EA:** hm_hm #01:21:00-5#
- 1374 **Gio.:** ich habe unterstrichen Er hatte auch Bauchweh gehabt.
1375 #01:21:04-4#
- 1376 **EA:** genau #01:21:04-9#
- 1377 **é:** [ich hab #01:21:06-7#
- 1378 **é:** [ich habe was anderes #01:21:06-3#
- 1379 **EA:** hat jemand noch was unterstrichen? enrico? #01:21:09-2#
- 1380 **Enri.:** ich hatte unterstrichen Der Lehrer war auch krank gewesen.
1381 #01:21:14-2#
- 1382 **EA:** hm_hm #01:21:14-8#
- 1383 **és:** ich auch #01:21:14-8#
- 1384 **EA:** genau beides richtig #01:21:16-5#
- 1385 **Nathy:** er hatte auch bauchweh ich habe beides unterstrichen
1386 #01:21:18-7#
- 1387 **EA:** wunderbar #01:21:19-9#
- 1388 **é:** ich habe xxx #01:21:22-2#
- 1389 **EA:** für die arbeit sage ich euch wenn ihr jetzt eins von beiden
1390 unterstrichen hättest wäre das auch xxx gewesen. dafür hättet
1391 dann xxx #01:21:29-4#
- 1392 **Fabr.:** frau stäter? das xxx #01:21:35-1#
- 1393 **EA:** xx #01:21:35-1#
- 1394 **Candido:** öh ich wollte noch anderes sagen #01:21:36-3#
- 1395 **EA:** ja sag mal #01:21:37-8#
- 1396 **Candido:** aber für den lesertest war es auch eine gute idee dass ich
1397 die zeitung genommen hab weil das damit kann man auch lesen
1398 üben #01:21:43-0#
- 1399 **EA:** stimmt ganz genau richtig #01:21:45-5#
- 1400 **fill:** wer hat jetzt die zeitung? candido #01:21:46-5#
- 1401 **fill:** fabri #01:21:48-2#
- 1402 **é:** nein xxx #01:21:47-1#
- 1403 **EA:** nein der hat sie glaube ich (.) schon weiter gegeben oder?

- 1404 #01:21:52-1#
- 1405 é: ja #01:21:52-1#
- 1406 Candido: wann denn? #01:21:52-9#
- 1407 fill.: an den candido #01:21:53-5#
- 1408 EA: xxxxxx ok SO UND #01:21:56-1#
- 1409 é: [aber du musst xxxxxxx #01:21:56-5#
- 1410 EA: [das Nächste nummer sieben ah nee das haben wir x ((tape sur la
1411 table avec des feuilles ou un cahier)) nummer acht (-)
1412 #01:22:01-5#
- 1413 é: xx #01:22:01-5#
- 1414 EA: camila #01:22:04-3#
- 1415 Camila: Das Kind hat seitdem kein Bauchweh mehr vor einer Arbeit.
1416 Warum Warum wohl? ich hatte geschrieben dann hat er die arbeit
1417 mit uns allen (.) nachgeschrieben und ich habe nur wenige
1418 Fehler gemacht. #01:22:20-7#
- 1419 EA: ja: das ist schon richtig ((toux par-derrière)) nur bei so einer
1420 arb=öh aufgabe (.) wie diese hier soll man versuchen eigene
1421 sätze zu formulieren also nicht das abzuschreiben was im text
1422 schon steht sondern (.) da muss man sich einen eigenen satz
1423 überlegen (.) wer hat sich dann 'n eigenen satz überlegt? der
1424 inhalt ist richtig ja aber (-) aber der eigene satz hat mir
1425 gefehlt was hast du geschrieben sabrina? #01:22:47-6#
- 1426 sabrina: weil das kind jetzt keine angst davor x #01:22:52-5#
- 1427 EA: gut prima oder? was hast du geschrieben enrico? #01:22:56-4#
- 1428 Enr.: es hat verstanden dass vor der a=vor der arbeit xx sein muss
1429 #01:23:03-4#
- 1430 EA: hm_hm gut hat noch jemand was was anderes? giovanna?
- 1431 Gio.: ich hab geschrieben weil es gemerkt hat dass es keine angst zu
1432 haben braucht #01:23:12-9#
- 1433 EA: auch gut denis #01:23:11-2#
- 1434 Denis: öhm das kind war gut vorbereitet und weiß dass es (da/das)
1435 schaffen kann #01:23:17-6#
- 1436 EA: sehr gut prima [nathy? #01:23:20-0#
- 1437 Cand.: [xxxx xxx #01:23:21-0#
- 1438 Nathy: öhm weil es sich gut vorbereitet fühlt xxx er übt #01:23:26-
1439 2#
- 1440 EA: prima! #01:23:26-2#
- 1441 Nathy: ich habe er geschrieben weil #01:23:28-1#
- 1442 EA: weil es ein junge x #01:23:29-3#
- 1443 Nathy: ja #01:23:29-3#
- 1444 EA: genau #01:23:30-5#
- 1445 é: xxx ein mädchen #01:23:33-8#
- 1446 Tecla: mein papa auch #01:23:34-1#

1447 EA: ja also man weiß aus dem text nicht aber auf dem bild sieht das
1448 eher aus wie ein junge würde ich sagen oder? #01:23:39-2#

1449 fill: ja #01:23:41-4#

1450 EA: aber darauf kommt das nicht xx #01:23:42-6#

1451 Candido: der junge der [bauchweh hatte #01:23:43-8#

1452 EA: [verena #01:23:45-8#

1453 vere.: weil seine mutter x kind öh geübt hat #01:23:50-7#

1454 EA: genau prima carla? #01:23:50-6#

1455 Carla: (.) weil es weiß dass es kein xxx hatxxx #01:23:58-9#

1456 EA: ok gibt es jemand der die nummer neun bearbeitet hat? ((des
1457 élèves veulent parler)) giovanna #01:24:02-0#

1458 Gio.: xxx Die Mutter sagt: "Bauchweh muss man=muss man mal haben.
1459 Man muss nur wissen, warum." Was meint die Mutter ((sie dans le
1460 texte)) damit? esxxxxx #01:24:15-7#

1461 EA: hm_hm richtig #01:24:17-9#

1462 é: ich habe xx auch #01:24:18-8#

1463 EA: sabrina? #01:24:18-8#

1464 Sabrina: also ich wollte sagen ich=also ich hab das verstanden aber
1465 öhm ich wusste nicht den richtigen ausdruck dazu also was ich
1466 da richtig schreiben sollte. #01:24:29-1#

1467 EA: also (.) das ist jetzt überhaupt nicht schlimm xx schreib x nur
1468 für eine arbeit würde ich dir raten dann schreibst so gut du
1469 kannst hin weil mehr als falsch xx man nicht x vielleicht also
1470 wenn du jetzt nicht genau weißt ob das gut ob das so gut
1471 geschrieben wird [dann schreibs trotzdem einfach mal hin

1472 Candido: [gut schlecht xxx #01:24:46-6#

1473 é: egal so #01:24:47-7#

1474 EA: denn vielleicht ist es richtig und wenn's nicht richtig ist ist
1475 es auch nicht schlecht xxx #01:24:53-6#

1476 é: da hast du wenigstens xxx #01:24:54-4#

1477 EA: SO öhm: denis hat noch eine antwort und die andern machen den
1478 mund zu (.) alle warte warte denis xx hé (-) #01:25:08-3#

1479 Candido: xxxx ((pour faire rire)) #01:25:09-4#

1480 EA: oh man (.) <<douc>ok> #01:25:12-8#

1481 Denis: man muss wissen was der grund ist damit xxx xxx ((bruits))
1482 #01:25:17-2#

1483 EA: waow sehr gut (.) stella aber das war gut formuliert (meine ich)
1484 #01:25:26-7#

1485 Bruno: öhm ma=man muss nie angst haben vor einer arbeit #01:25:32-4#

1486 EA: hm hm::: ich glaub das stimmt nicht so ganz es gibt schon
1487 situationen wo man angst haben x #01:25:39-5#

1488 Fabri.: (hier) vor einer arbeit wo man nie jemand eine eins
1489 geschrieben hat #01:25:41-1#

1490 EA: das ist glaub ich es gibt wenig leute die in ihrem leben niemals
1491 angst hatten vor einer arbeit ((bruits, commentaires))
1492 #01:25:48-3#

1493 é: was? #01:25:47-5#

1494 é: xxx #01:25:49-1#

1495 EA: also #01:25:51-6#

1496 V: ich habe immer noch angst #01:25:52-3#

1497 EA: ((rires)) ich habe noch viel mehr angst jetzt als
1498 <<riant>früher> #01:25:56-8#

1499 V: ja das wollte ich sagen ich hab sogar noch mehr angst #01:25:59-
1500 8#

1501 é: warum? #01:25:59-8#

1502 EA: ja super habt ihr das gemacht sehr gut ich bin sehr zufrieden
1503 ich glaube es wird wir richtig xxx #01:26:03-6#

1504 Candido ou Fabr.: und jetzt kommt xxx sport #01:26:05-5#

1505 EA: und jetzt haben wir schon wieder irgendwie ganz viel zeit für
1506 viele dinge verbraucht und die haben einmal xx aber wenigstens
1507 #01:26:12-1#

1508 é: NEIN! #01:26:12-8#

1509 EA: wenigstens möchte ich wissen ob ihr die tabelle auf eurem
1510 arbeitsblatt richtig ausgefüllt habt und das #01:26:20-6#

1511 é: hè? #01:26:20-6#

1512 EA: überprüfe ich jetzt da braucht ihr gar nicht das arbeitsblatt
1513 ich frage euch mal (-) ((bruits)) das ist ((bruits)) xx
1514 #01:26:29-5#

1515 garç: kegel #01:26:29-5#

1516 EA: richtig in italiano? #01:26:31-9#

1517 é: h h ((veulent intervenir)) #01:26:32-9#

1518 EA: e in italiano come si chiama? #01:26:34-6#

1519 garç: cono #01:26:35-0#

1520 EA: cono (.) sehr gut ((un objet tombe)) oh #01:26:42-2#

1521 garç: xxxxxx #01:26:43-1#

1522 é: h h #01:26:43-1#

1523 EA: bruno #01:26:44-1#

1524 Bruno: quada? #01:26:45-2#

1525 EA: ja es ist aber quader mit einem xx #01:26:48-0#

1526 Bruno: xx più posso xxxx ((en italien)) quadrato #01:26:51-0#

1527 EA: no no #01:26:51-0#

1528 és: no:: #01:26:52-2#

1529 EA: [warte MOMENT

1530 Candido: [parallelepi #01:26:53-7#

- 1531 EA: das muss ich klären es ist das (.) [xx #01:26:55-1#
- 1532 Fabri.: parrallelepipido #01:26:53-8#
- 1533 EA: man nennt so was [ein false friend #01:26:58-5#
- 1534 Nathy: [FABRIZIO:: #01:26:59-9#
- 1535 EA: pschtt #01:27:00-0#
- 1536 é: ein was? #01:27:00-0#
- 1537 EA: ein false friend auf öh das ist ein englischer ausdruck das
1538 bedeutet das hört sich fast gleich an man denkt quader muss
1539 quadrato sein weil es sich so ähnlich anhört aber das ist
1540 falsch das ist ein falscher freund das hier ist ein quadrat
1541 diese fläche ist ein quadrat die hier aber wie heißt das ganze?
1542 wie heißt dieser ganze körper? ((des élèves chuchotent)) darius
1543 #01:27:21-8#
- 1544 Darius: parallelepipedo #01:27:24-2#
- 1545 EA: genau #01:27:24-2#
- 1546 é: oh: hé ich habe parrallelepipido gesagt! #01:27:27-8#
- 1547 Fabri.: ja aber du meldest dich nicht und wartest nicht ab dass du
1548 dran bist das geht überhaupt ja gar nicht ((une élève parle en
1549 même temps)) #01:27:32-3#
- 1550 fil: piPE:do #01:27:33-0#
- 1551 EA: ja ja das xxx #01:27:35-2#
- 1552 é ((candido ou fabri)): piPEdo #01:27:38-2#
- 1553 EA: verena b #01:27:38-8#
- 1554 Vere.: zylinder #01:27:39-7#
- 1555 EA: ja in italiano? #01:27:41-0#
- 1556 é: cilinder? ö: #01:27:45-3#
- 1557 EA: wie heißt denn (-) dieser körper? (-) öh camila #01:27:51-6#
- 1558 Camila: würfel? #01:27:52-1#
- 1559 EA: sehr gut e in italiano? #01:27:54-7# (.) xx? ((prénom
1560 inaudible))
- 1561 é: dado #01:27:59-7#
- 1562 EA: dado ist das #01:27:58-1# was zum spielen benutzt x aber der
1563 ((bruits)) mathematische ausdruck es nicht. #01:28:06-8#
- 1564 é: xxx die xxxxx #01:28:07-6#
- 1565 EA: also dado sieht so aus aber das ist nicht der richtige
1566 mathematische ausdruck der lautet ((bruits)) #01:28:14-3#
- 1567 é: melde dich x fabrizio #01:28:14-8#
- 1568 és: cubo cono #01:28:14-8#
- 1569 EA: wie heißt das? #01:28:17-3#
- 1570 é: cubo #01:28:18-4#
- 1571 EA: wie heißt dieser k=öh würfel come si chiama questo (.) solido in
1572 italiano? veronica? #01:28:22-9#

1573 **Vero.:** cubo #01:28:24-0#

1574 **EA:** si #01:28:25-9#

1575 **Candido:** xxxx #01:28:27-8#

1576 **EA:** so jetzt haben wir ((*plusieurs élèves parlent*)) zwei ((*des*
1577 *élèves veulent répondre*)) #01:28:33-2#

1578 **é:** xxxx #01:28:33-8#

1579 **EA:** die beide den gleichen namen haben #01:28:36-6#

1580 **é:** xxx #01:28:38-3#

1581 **EA:** fabri #01:28:38-8#

1582 **Fab.:** piramide? und piramido #01:28:40-9#

1583 **EA:** ja wie schreibt man pyramide? mit auf deutsch? wit welchen
1584 schwierigen buchstaben? camila? #01:28:47-7#

1585 **és:** xxxx #01:28:48-1#

1586 **EA:** ja schreibt man piramide auch mit üpsilon? #01:28:50-2#

1587 **és:** nein! #01:28:49-1#

1588 **EA:** cattarina? #01:28:52-3#

1589 **Catta.:** nein xxx #01:28:53-7#

1590 **EA:** richtig übrigens muss man=das muss=müsste nicht wissen ich sag's
1591 euch trotzdem das ist alle dreieckspyramide und das ist eine
1592 quadratische pyramide #01:29:05-0#

1593 ((*tous réagissent*)) #01:29:06-9#

1594 **EA:** xxx gell? (-) jetzt kommt dieser körper den müsste hier auch
1595 nicht unbedingt wissen aber es=ist auch nicht verkehrt (-) WIE
1596 heißt das? #01:29:19-8#

1597 **é:** <<douc>achtxxx> #01:29:19-0#

1598 **EA:** öhm: nathy? #01:29:21-9#

1599 **é:** achteck=öhm #01:29:23-2#

1600 ((*tout le monde crie*)) #01:29:23-7#

1601 **é:** nein: #01:29:24-1#

1602 **EA:** also das hier ist ein achteck richtig #01:29:25-8#

1603 **é:** ich weiß! #01:29:26-7#

1604 **EA:** aber der körper #01:29:28-7#

1605 **é:** ACHT #01:29:29-3#

1606 **EA:** öh:: #01:29:28-9#

1607 **é:** [ich weiß #01:29:29-2#

1608 **é:** [hhhhe #01:29:30-1#

1609 **EA:** chcht seid doch mal still #01:29:32-5#

1610 **fille:** öh: achzig pö: #01:29:34-2#

1611 **EA:** verena #01:29:35-3#

1612 **verena:** prisma? #01:29:33-7#

- 1613 EA: Prisma! ((*les élèves râlent, voulaient répondre*)) #01:29:37-7#
- 1614 é: öh: ich will auch sagen! #01:29:37-6#
- 1615 EA: prisma genau achteckprisma dreieck #01:29:39-9#
- 1616 é: dreieck #01:29:41-7#
- 1617 EA: prisma e in italiano come si chiama? #01:29:42-2#
- 1618 é: oh nein! #01:29:43-8#
- 1619 EA: giovanna? #01:29:46-2#
- 1620 giovanna: öh: ottoess #01:29:46-4#
- 1621 EA: nein ich meinte was heißt prisma ((*tous les élèves crient,*
1622 *veulent répondre*)) xxx (sei still) #01:29:57-6#
- 1623 é: xxx #01:29:58-3#
- 1624 EA: so nein erstens mal (.) also als letztes geht heute dieser
1625 trubel (-) es geht ja wohl gar nicht es hat noch Längst es
1626 blinkt in über zehn minuten und ihr denkt jedes mal wenn ich
1627 einen satz fertig habe springt ihr auf und denkt öh es geht
1628 los mit sport es ist auch nicht so gut ((*pas sûre*))
- 1629 fill: xxx #01:30:19-3#
- 1630 EA: öhm nee wir haben noch richtig viel zeit und wir nehmen uns die
1631 auch und gucken einmal in dieses mathebuch da brauchen wir
1632 jetzt glaube ich verstärkung [xxx #01:30:27-4#
- 1633 fill: es ist nicht mathe #01:30:28-4#
- 1634 EA: xxx ((*trop de bruit*)) öh aber wir nehmen das mathebuch öhm da
1635 brauchen wir ((*quelqu'un interrompt*)) warte mal/gerade mal
1636 verstärkung #01:30:36-0#
- 1637 gar: xxx oben #01:30:36-0#
- 1638 EA: und ich glaube auch den austeildienst schnell zu machen braucht
1639 eine verstärkung nämlich (-) ((*brouhaha*)) sei:te öhm WER NICHT
1640 ausgele=ausgeteilt bekommt guckt schnell in seiner schublade
1641 nach ((*bruits de feuilles, chaises*)) und ich gucke mal schnell
1642 xxx ihr könnt auch selber mal gucken das findet ihr x leicht
1643 welche seite das sein wird nämlich die mit geometrie #01:31:09-
1644 8#
- 1645 ((*brouhaha*)) #01:31:26-1#
- 1646 é: heft #01:31:26-1#
- 1647 EA: nein ihr braucht das heft nicht #01:31:28-3#
- 1648 Stella: ich hab nämlich mein voll #01:31:36-8#
- 1649 EA: NEI:N ihr braucht kein heft nur das xxx ((*brouhaha*)) UNO
1650 #01:31:47-4# DUE ((*brouhaha*)) E tre ((*les élèves se calment*))
1651 psch aber nur wenn es leise geht ((*rangement*)) #01:32:01-5#
- 1652 é: xxx #01:32:01-5#
- 1653 EA: öhm: ich habe falsch gesagt eigentlich wollte ich xx auf die x
1654 seite siebenundzwanzig gucken #01:32:13-3#
- 1655 é: die ist auch da #01:32:13-3#
- 1656 EA: ja seite siebenundzwanzig und da gucken wir uns mal die nummer

- 1657 **drei an #01:32:20-9#**
- 1658 **é: man**
- 1659 **EA: öhm lies doch mal vor xx #01:32:23-9#**
- 1660 **fill: Zahlix und Zahline haben haben diese Umrisse gezeichnet.**
1661 **#01:32:30-6#**
- 1662 **EA: ja öhm wer sind nochmal zahlix und zahline? die kommen hier ab**
1663 **und zu mal vor #01:32:35-0# wer ist das?**
- 1664 **é: zwei kinder #01:32:36-5#**
- 1665 **EA: öhm silvia? #01:32:39-4#**
- 1666 **Silvia: öh xxx #01:32:39-0#**
- 1667 **EA: genau diese zwei drachen da DIE zwei haben anscheinend umrisse**
1668 **gezeichnet (.) wisst ihr was ein umriss ist? was ist das**
1669 **eigentlich? #01:32:51-6#**
- 1670 **é: ((veut parler)) #01:32:52-9#**
- 1671 **EA: öh verena B #01:32:52-9#**
- 1672 **Vere.: das hat wie so einen außen rum xxx auch so vor #01:32:59-0#**
- 1673 **EA: ja #01:32:59-4#**
- 1674 **Vere.: der umriss ist genau das was man so abzeichnet wenn xx**
1675 **#01:33:03-2#**
- 1676 **EA: sehr gut ganz genau °h öhm was kommt da raus wenn man umriss**
1677 **zeichnet? ist das auch ein körper? den umriss den man/mal**
1678 **gezeichnet hat? öh verena E #01:33:14-1#**
- 1679 **Vere.: nein #01:33:14-1#**
- 1680 **EA: nee was ist denn das dann? ((enfant veut répondre)) was kommt da**
1681 **raus wenn man den umriss zeichnet? ? denis #01:33:19-0#**
- 1682 **Denis: das ist dann x wie hier einfach so ein viereck das sieht aus**
1683 **wie eine platte einxx #01:33:27-2#**
- 1684 **EA: ja genau #01:33:28-0#**
- 1685 **Denis: xxx hier #01:33:28-0#**
- 1686 **EA: richtig ((un autre élève parle)) weißt du noch wie man das**
1687 **nennt? sowas plattes sowas #01:33:33-0#**
- 1688 **Denis: öh #01:33:33-0#**
- 1689 **EA: flaches wie nennt man das denn catarina? #01:33:35-5#**
- 1690 **Cattarina: öh fläche? #01:33:36-2#**
- 1691 **EA: richtig da kommt eine fläche raus richtig °h so wenn ich jetzt**
1692 **zum beispiel den umriss dieses (.) wie heißt es nochmal?**
1693 **#01:33:43-1#**
- 1694 **Denis: xxsessess? #01:33:45-0#**
- 1695 **EA: wie heißt der xx? nathy? #01:33:46-8#**
- 1696 **Nathy: würfel #01:33:46-8#**
- 1697 **EA: richtig und in=in italiano? #01:33:49-3#**
- 1698 **gar: ((des élèves veulent répondre)) cubo #01:33:52-0#**

- 1699 é: nee
- 1700 EA: doch doch doch doch doch doch ja wenn ich also jetzt den (.)
1701 umriss dieses würfels zu zeichnen versuche das x möglichst
1702 genau zu machen mit kreide ist es nicht so einfach ((dessine au
1703 tableau)) (-) ((dessine)) so: also wenn ich jetzt hier den
1704 umriss zeichne was ist das denn für 'ne fläche die hier
1705 rauskommt? (-) wie heißt die? (-) sabrina? #01:34:13-6#
- 1706 Sabrina: tafelfläche? #01:34:16-2#
- 1707 EA: ja ja schon aber DIESes viereck hier ((des élèves rient)) wie
1708 heißt denn das? #01:34:22-0#
- 1709 é: öh #01:34:22-0#
- 1710 EA: ja also viereck ist es aber das kann man noch genauer sagen wie
1711 heißt das? #01:34:25-8#
- 1712 é: öh #01:34:25-8#
- 1713 EA: weiß das jemand noch? #01:34:26-9#
- 1714 é: hm ((veut parler)) #01:34:28-0#
- 1715 EA: nina #01:34:28-0#
- 1716 Nina: fläche #01:34:29-0#
- 1717 EA: ja ((tout le monde parle)) das ist 'ne fläche aber WIE HEIßt
1718 die? ist das xx #01:34:32-2#
- 1719 é: [Ich weiß was xxxxxx #01:34:33-0#
- 1720 EA: [ist das 'n dreieck ist das 'n kreis #01:34:36-1#
- 1721 é: [frau stäter ich weiß bitte ich war noch [nicht fertig! frau
1722 stäter #01:34:37-0#
- 1723 EA: [ist das 'n sechseck
1724 #01:34:38-8#
- 1725 é: würfelfläche #01:34:40-6#
- 1726 é: nein #01:34:42-4#
- 1727 ((d'autres: nein)) #01:34:41-8#
- 1728 EA: ja das stimmt natürlich schon das ist 'ne würfelfläche aber ((un
1729 élève dit quelque chose)) die hat einen namen camila #01:34:48-
1730 7#
- 1731 Camila: viereck? #01:34:49-2#
- 1732 EA: ja: aber ein viereck wäre auch so was (-) ((les élèves
1733 réfléchissent à haute voix)) das hier ist auch ein viereck
1734 sieht aber ganz anders aus als das wie heißt SO ein viereck (.)
1735 catarina? #01:35:00-9#
- 1736 Catta.: QUAdra:t #01:35:03-1#
- 1737 Tous: OH::: #01:35:04-4#
- 1738 EA: richtig das ist ein quadrat #01:35:07-0#
- 1739 gar: oh oh oh: #01:35:08-2#
- 1740 fill: das ist doch leicht #01:35:11-2# öhm wenn ich den umriss
1741 dieses würfels auf einen anderen seite abzeichne kriege ich
1742 dann (.) was anderes? #01:35:17-5#

- 1743 **és:** nein! #01:35:19-5#
- 1744 **EA:** also könnte ich ja noch was anderes zeichnen als nur ein
1745 **quadrat? verena b. #01:35:24-4#**
- 1746 **Vere.:** nein #01:35:24-4#
- 1747 **EA:** nee xx überall immer gleich #01:35:28-8#
- 1748 **fi:** darf ich was sagen? #01:35:29-0#
- 1749 **fill:** aber frau stäter? #01:35:29-6#
- 1750 **EA:** aber, warte kurz du kommst gleich dran °h aber gibt es noch
1751 **einen anderen körper (-) dessen umriss ein quadrat ergibt? also**
1752 **hätte ich auch was anderes nehmen können? ((des élèves se**
1753 **manifestent)) und es wäre trotzdem ein quadrat rausgekommen?**
1754 **#01:35:45-4#**
- 1755 **é:** ja=öh:m #01:35:49-1#
- 1756 **é:** das wollte ich sagen #01:35:49-1#
- 1757 **EA:** da muss man jetzt gut nachdenken #01:35:50-1#
- 1758 **é:** das wollte ich sagen #01:35:51-1#
- 1759 **EA:** das wolltest du sagen? okay #01:35:51-8#
- 1760 **Nathy:** ja ein parallelepipido da kannst du nämlich die eine seite
1761 **xx nehmen #01:35:56-0#**
- 1762 **EA:** ja nicht bei allen ist es möglich aber es GIBt quader (.) die
1763 **man an der seite auch ein quadrat xx xxx ((s'éloigne)) bei dem**
1764 **ist es zum beispiel so ((va chercher des solides)) #01:36:09-4#**
- 1765 **Candido:** xxxxx #01:36:11-5#
- 1766 **EA:** bei dem hier ist es zum beispiel so wie muss ich 's halten damit
1767 **ein quadratischer umriss rauskommt? öh auch macht das doch**
1768 **einfach mal ich brauche zwei kinder einer hält einer malt**
1769 **#01:36:22-6#**
- 1770 **Candido:** ich halte #01:36:22-3#
- 1771 **EA:** TEcla und veronica #01:36:24-3#
- 1772 **Candido:** immer gleich #01:36:25-4#
- 1773 **EA:** wer hält wer malt? #01:36:26-9#
- 1774 **fill:** ich male #01:36:28-7#
- 1775 **fille:** ok #01:36:29-8#
- 1776 **EA:** öh warte mal x warte mal x wenn ich 'ne andere kreide hab' gebe
1777 **ich xxxx #01:36:35-0#**
- 1778 **gar:** echsprisma #01:36:37-2#
- 1779 **EA:** nee ich gebe dir einfach xx xx ja ich habe x zwei minuten xxxx
1780 **((brouhaha)) (--) ist ok so? #01:36:50-0#**
- 1781 **fill:** frau stäter xx #01:36:51-2#
- 1782 **((tout le monde parle)) #01:36:49-6#**
- 1783 **EA:** warte mal xx ein bisschen bei dem xx xx besser nach oben
1784 **#01:36:55-6#**
- 1785 **fill:** frau stäter es xxx #01:36:59-6#

- 1786 EA: **xxxx dann probier's nochmal xxx #01:37:03-9#**
- 1787 é: xx #01:37:03-9#
- 1788 EA: **ah::: das ist gar nicht so einfach wenn man an der tafel (.) das**
1789 **ordentlich zu machen gell? ((rire)) #01:37:07-8#**
- 1790 é: man muss xx #01:37:09-9#
- 1791 é: doch #01:37:09-9#
- 1792 EA: **natürlich man muss es immer machen ((parlent en même temps)) xx**
1793 **wie es geht #01:37:15-2#**
- 1794 é: aber frau stäter wenn xx viereck #01:37:17-4#
- 1795 é: frau stäter #01:37:19-5# xxx gibt ein dreieck #01:37:21-3#
- 1796 EA: **ja das stimmt richtig ((un élève crie)) richtig #01:37:25-4#**
- 1797 é: frau stäter #01:37:26-1#
- 1798 EA: **und? #01:37:28-3#**
- 1799 é: xx gut geworfen #01:37:28-8#
- 1800 EA: **doch: es ist doch prima #01:37:30-8#**
- 1801 Tecla: frau stäter wir brauchen xx #01:37:31-8#
- 1802 EA: **xx was? #01:37:32-9#**
- 1803 ((Candido fait des bruits)) #01:37:35-7#
- 1804 Tecla: frau stäter wir brauchen mal ein schwamm das ist voll blau
1805 #01:37:40-0#
- 1806 Candido ou Fabri.: und das ist voll schön #01:37:41-0#
- 1807 Vero.: es ist aber blau #01:37:42-4#
- 1808 Candido ou fabrizio: das ist meine Lieblingsfarbe #01:37:43-2#
- 1809 EA: **so xxx viel schöner als mein #01:37:47-0#**
- 1810 é: es ist ganz klar #01:37:48-9#
- 1811 é: xxxx #01:37:51-7#
- 1812 EA: **hier ist es quadrat so jetzt gucken wir wieder ins buch ah: da**
1813 **ist auch ein umriss! (.) guckt euch mal an (-) im buch nummer**
1814 **drei a ((rires d'une élève)) (-) und die frage ist (.) von**
1815 **welchem körper stammt [dieser umriss #01:38:13-2#**
- 1816 é: [hè ((veut parler)) #01:38:15-1#
- 1817 EA: **darius #01:38:16-3#**
- 1818 Darius: quader #01:38:17-4#
- 1819 EA: **ja gibt es noch einen anderen körper aus dem man eventuell einen**
1820 **solchen umriss gewinnen könnte? #01:38:21-7#**
- 1821 fil: ja #01:38:24-6#
- 1822 EA: **naja wenn ich schon so frage #01:38:27-3#**
- 1823 é: xxxx #01:38:27-6#
- 1824 EA: **wahrscheinlich ja: hh stella #01:38:31-8#**
- 1825 Stella: xxx zweimal den würfel #01:38:34-7#

- 1826 **és:** ja #01:38:35-5#
- 1827 **Stella:** (hintereinander) #01:38:37-2#
- 1828 **EA:** ja aber das ist jetzt nicht gemeint und dann nur mit einmal
1829 umfahrt (-) #01:38:42-0#
- 1830 **plusieurs:** hh #01:38:43-9#
- 1831 **EA:** überlegt mal könnt ihr euch schon mal die körper hier nochmal
1832 angucken (-) hm darius #01:38:48-5#
- 1833 **Darius:** xxx dreiecksprisma xxx #01:38:54-4#
- 1834 **EA:** ganz genau #01:38:55-5#
- 1835 **é:** oh man ((*voulait sûrement répondre*)) #01:38:56-1#
- 1836 **EA:** ganz genau ((*chuchote quelque chose*)) also beim dreieckprisma
1837 #01:39:14-6#
- 1838 **Stella:** was versteckst du da? #01:39:14-6#
- 1839 **fill:** xx ((*je pense: frau stäter kann*)) ich dir helfen? #01:39:15-6#
- 1840 **EA:** danke schön #01:39:22-2#
- 1841 **Fabri.:** frau stäter xxx #01:39:20-2#
- 1842 **Cand.:** ((*fait des bruits*)) #01:39:22-6#
- 1843 **EA:** das wird jetzt natürlich nicht so toll wenn ich hier was
1844 versteckt habe im ärmel #01:39:26-7#
- 1845 **é:** x quadrat xxx #01:39:29-6#
- 1846 **?:** chchch #01:39:29-6#
- 1847 **EA:** wo? #01:39:31-5#
- 1848 **é:** doch xxx #01:39:33-2#
- 1849 **EA:** nee das ist nicht [schön ob ihr x kennt xxxx trotzdem #01:39:33-
1850 6#
- 1851 **é:** [quadrat #01:39:36-4#
- 1852 **EA:** das war jetzt das dreiecksprisma ganz richtig funktioniert auch
1853 und jetzt HABE ICH ((*bruits des élèves*)) NOCH was versteckt (-)
1854 x gibt es nämlich noch was #01:39:47-3#
- 1855 **Candido:** achteckspriss #01:39:49-4#
- 1856 **EA:** silvia #01:39:49-4#
- 1857 **Silvia:** zylinder? #01:39:50-5#
- 1858 **EA:** ja guckt mal #01:39:52-7#
- 1859 **é:** hè? ((*on dirait darius*)) ((*plusieurs parlent*)) #01:39:57-9#
- 1860 **é:** ah oh:
- 1861 **é:** habe ich auch gedacht #01:39:58-6#
- 1862 **é:** clever ((*rires d'élèves*)) ((*tous parlent en même temps*))
1863 #01:40:00-7#
- 1864 **EA:** xxx hier herwackelt #01:40:05-2#
- 1865 **fill:** aber frau stäter es war ein bisschen komisch weil man konnte
1866 hier auch dahinter nachgucken das hätt #01:40:09-6#

- 1867 EA: stimmt #01:40:08-5#
- 1868 même fill: das hätte ich auch xxx #01:40:11-9#
- 1869 é: und ich habe es gesehen #01:40:11-9#
- 1870 EA: und? #01:40:12-0#
- 1871 é: aber eigentlich x #01:40:11-7#
- 1872 EA: xxxx #01:40:14-3#
- 1873 é: xxeck #01:40:14-2#
- 1874 EA: nee #01:40:16-6#
- 1875 fill: das ist eigentlich länger #01:40:18-7#
- 1876 é: ja obwohl xx ((*tous ensemble*)) #01:40:20-1#
- 1877 EA: moment mal ist es kein (-) #01:40:22-2#
- 1878 fil: kein #01:40:22-2#
- 1879 EA: ist es kein viereck? #01:40:24-8#
- 1880 é: vier? #01:40:24-8#
- 1881 és: doch!! #01:40:24-8#
- 1882 EA: doch es ist sogar ein besonderes viereck wie nennt man dann
1883 diese xxx von viereckxx diese? (-) wie heißen die doch mal
1884 fabrizio? #01:40:35-6#
- 1885 Fabri.: Oh::m öhm das also das habe ich xx #01:40:42-4#
- 1886 EA: diese hier haben den gleichen namen die beiden ((*élèves*
1887 *parlent*)) das hier sind die quadrate und die zwei hier (-)
- 1888 é: quader #01:40:50-5#
- 1889 EA: giovanna was willst du sagen? #01:40:55-0#
- 1890 Gio.: (--) also öhm #01:40:56-2#
- 1891 EA: sag mal es kann nur falsch sein und es ist nicht schlimm
1892 #01:40:59-6#
- 1893 Gio.: also es sind quader? #01:41:02-2#
- 1894 EA: hm: nee aus einem quader ist dieses (-) viereck hier entstanden
1895 ((*un élève chantonne*)) #01:41:08-3#
- 1896 Gio.: also=ach so das=dieses #01:41:09-4#
- 1897 EA: aber das hier sieht aus xx zylinder #01:41:12-2#
- 1898 é: oh ich weiß wie xx #01:41:14-6#
- 1899 EA: nee wir müssen jetzt eine fläche haben also du hast ein dreieck
1900 ((*plusieurs parlent*)) ein quadra:t ein sechseck wie heißt
1901 dieses (-) diese art von viereck #01:41:25-3#
- 1902 Fabri.: hm was #01:41:29-2#
- 1903 EA: und ich glaube die cattarina wird zur specialistin der
1904 bezeichnungen #01:41:30-1#
- 1905 Catta.: rechteck? #01:41:30-6#
- 1906 EA: ja genau! super sehr gut mensch du kennst alle geometrischen
1907 bezeichnungen ((*quelqu'un applaudit, peut-être EA.*)) wenn es

1908 niemand mehr weiß frage ich jetzt immer dich ((bruits))
1909 #01:41:40-8#

1910 **Denis:** frau stäter ich hab #01:41:40-8#

1911 **EA:** ok also <<tout doucement>>wie heißt x diese fläche>? ((un élève
1912 veut répondre)) enrico? #01:41:46-3#

1913 **Enri.:** also die beiden? #01:41:49-4#

1914 **EA:** die zwei hier genau #01:41:50-4#

1915 **Enri.:** rechteck? #01:41:50-8#

1916 **EA:** sehr gut ((d'autres parlent)) wie heißen die zwei hier?
1917 #01:41:54-4#

1918 **Candido:** viereck #01:41:53-6#

1919 **EA:** nee ja: schon auch aber das ist=ich will es jetzt genau wissen
1920 (-) wie heißen die GEnau? nathy #01:42:03-9#

1921 **Nathy:** quadrat #01:42:05-0#

1922 **EA:** richtig #01:42:05-0#

1923 **Nathy:** ich will noch was sagen man_man x wenn man was xx dann xx man
1924 meistens auch öh sachen aus xx #01:42:14-6#

1925 **EA:** richtig klar genau #01:42:16-6#

1926 **é:** und ich weiß auch wixx #01:42:15-4#

1927 **é:** x dieses ist auch eine form? #01:42:19-1#

1928 **é:** alles ist eine form #01:42:19-4#

1929 **EA:** so jetzt hätte ich gern noch die anderen umrisse mit euch
1930 besprochen aber leider #01:42:24-6#

1931 **é:** frau stäter! #01:42:24-3#

1932 **EA:** AH STOP! #01:42:27-8#

1933 ((tous parlent)) #01:42:29-9#

1934 **EA:** sagt mal (-) das finde ich echt ärgerlich (-) ich möchte gerne
1935 (.) dass ihr solange sitzen bleibt bis ich sage jetzt ist die
1936 stunde zu ende x ihr könnt inx sport gehen oder irgendwas in
1937 der art (-) das ist sehr sehr unhöflich (--)) ok öhm (-)
1938 außerdem verliere ich dann immer den faden ich weiß gar nicht
1939 mehr was ich xx sagen will also ich wollte eu ch eigentlich
1940 sagen dass ihr bitte eure mathebücher wieder aufräumen sollt
1941 STOP es rennt jetzt niema=rennt niemand jetzt xx und ich muss
1942 euch leider auch sagen dass die frau xx krank ist und ihr
1943 deswegen vertretungsunterricht habt bei einer seh:r netten
1944 lehrerin namens frau xxx aber ich weiß nicht ob sie mit euch
1945 sport machen wird #01:43:21-6#

1946 **fil:** ich kenn die #01:43:21-6#

1947 **EA:** oder ob die es überhaupt kann also das müssen wir einfach mal
1948 abwarten sie wird vielleicht kommen und öhm das mit euch regeln
1949 (.) und jetzt könnt ihr eure mathebücher aufräumen ((tous
1950 parlent, se plaignent à cause du sport...)) #01:44:00-7#

1951 ((brouhaha))

2.3.2 Annexe 27 : cours du 22/01/2014, Francfort, extrait

((Le 22/01/2014 ; Vidéo P1170878 ; L'enseignante d'italien se tient devant la table de Sabrina, Stella, Veronica, Nina et Fabrizio ; Conflit, les filles veulent toutes faire la même chose, les élèves parlent en allemand;))

((Au tableau : Figure solide))

- 1 **EI:** ey STella
- 2 **Stella:** Ich will auch grün
- 3 **Nina:** hallo ((ton énérvé))
- 4 **EI:** **EH:**
- 5 **Nina:** ((dit à Veronica)) wir wollen alle
- 6 **Vero.:** ((explique en allemand le problème à EI.)) wir machen eine
- 7 pyramide
- 8 **EI:** ((commence à dire en italien)) Dime in ((puis s'arrête))
- 9 **Nina:** ((à Veronica)) Nicht nur du, Wir alle müssen zusammenarbeiten
- 10 **EI:** tutti insieme ((fait le geste avec un crayon qui tourne, tous
- 11 ensemble))
- 12 **Nina:** fabrizio was willst du?
- 13 **EI:** ((toujours à Veronica)) Dillo in italiano {00:19} ((et pointe
- 14 le crayon sur elle))
- 15 ((Nina fait un geste à EI. de se taire))
- 16 **Fab.:** Parallelepipedo habe ich schon gesagt! {00:23}
- 17 **Vero.:** ich mache eine piramida
- 18 **EI:** [Dillo in italiano ((2ième fois)) una piramide
- 19 **Nina:** [NEIN, wir können ((gestes ponctuent la parole, énervement,
- 20 les deux mains devant elle)) nur eine ((montre le chiffre 1
- 21 avec l'index droit))
- 22 **EI:** una piRAMide ((corrige Veronica, ponctue les syllabes avec le
- 23 stylo))
- 24 **Vero.:** ((répète)) piramide will ich machen ((EI. part))
- 25 **Nina:** ((demande à Stella)) und du was willst du?
- 26 **Stella:**Hummm
- 27 **Nina:** parallelepipedo un quader {00:33} Du !
- 28 **Stella:**un quader
- 29 **Fab.:** nein ich habe schon.
- 30 **Nina:** nein du kannst nicht alleine machen, du musst mit uns machen!
- 31 **Sab.:** un quader auch ((Pendant ce temps-là, nous entendons parler
- 32 EA. qui est avec un autre groupe.)) {00:41}

Vidéo 1170779/22-01-2014

((La même table, EI. distribue des pailles aux enfants qui les manipulent))

Vidéo 1170880/22-01-2014

((Table: Darius, Denis, Lucilla, Silvia, Cattarina, Giovanna))

- 33 **EI:** ((**parle italien**)) **Che cosa...**
 34 (*Darius lui parle en allemand*)
 35 ((*Cattarina lui parle en italien*))
 36 **EI:** **No loro devono fare pure ((aussi)) insieme a voi**
 37 ((*Darius fait un signe de la tête pour dire qu'il avait raison,*
 38 *parle*)) (XXXXX) {00:09}
 39 **Catt.** *si ma loro non vogliono* {00:11}
 40 **EI:** **NO:: se loro non vogliono**
 41 ((*Cattarina parle en allemand*)) {00:16}

Vidéo 1170881/22-01-2014

((Table : Candido, Enrico et Nathy sont en train de faire une pyramide))

- 42 **EI:** **ah ma che bravi**
 43 ((*Candido fait des sons bizarres comme des miaulements*))
 44 **EI:** (XX la) un pochino che è troppo grande
 45 **Nathy:** *troppo grande perche deve andare*
 46 ((*EI. s'en allant*)) **ok BRAVe**
 47 **Cand.:** ja
 48 **Nathy:** ((*prend la pyramide dans ses doigts*)) He guck mal {00:18}
 49 **Cand.:** ta ta ((*est heureux, veut dire et voilà!!!*)) {00:18}
 50 ((*Nathy montre la pyramide*)) {00:18}

Vidéo 1170883/22-01-2014

((Table : Candido, Enrico, Nathy, ont pris leur structure de pyramide et doivent l'entourer de papier cristal. EA. s'est ajoutée. Elle parle en allemand, les élèves aussi et EI. en italien)) (EA. tient la pyramide et la pose sur le papier cristal)) {00:01}

- 51 **Cand.:** NEIN {00:01}
 52 **EA:** **moment moment moment ich mache ich mache**
 53 **EI:** **aspetto (-) aspetto**
 54 **EA:** ((*en allemand*)) (XXXX) mit einem Stift {00:19}

Vidéo 1170884/22-01-2014

((*EI. aide Tecla et commence une structure à base carrée ou rectangulaire avec des pailles et des boules de pâte à modeler, les élèves autour d'elles travaillent à leur structure en parlant allemand. Elle ne parle pas et Tecla, avec qui elle travaille, non plus*)) {00:09}

- 55 **Enr.:** wir machen ein dreieck (XX) {00:19}

Vidéo 1170885/22-01-2014

((Enrico et Bruno, Bruno parle à EI. (qui est à la même table et travaille avec Tecla) en italien et à Enrico en allemand. Ils travaillent à leur structure, base triangulaire)).

- 56 **Bru.:** (XX) größere machen ((prend une paire de ciseaux, deux pailles,
57 une paille plus courte que l'autre, les met ensemble et coupe
58 la longue paille de la taille de la petite)) {00:16}
- 59 ((Enrico répond en allemand)) {00:16}

Vidéo 1170886/22-01-2014

((EI. et Tecla continuent leur structure rectangulaire, EI. dit un mot en italien, on entend les élèves à coté parlant allemand)) {00:09}

Vidéo 1170887/22-01-2014

((Nathy, Lucia, Verena E., Camila et EI., Nathy et Camila travaillent à un parallélépipède, Lucia regarde, Verena cherche de la pâte à modeler)) {00:09}

- 60 **EI: della plastilina**
- 61 **Nathy:** si {00:11}
- 62 **EI:** ti piace
- 63 ((Les autres parlent allemand))
- 64 **EI: Nathy ma questo non lo aVEte finito dovete mettere la carta**
65 **transparente (--) ai lati {00:27} ((côté))**
- 66 ((Nathy lui répond en italien et EI. continue avec elle en italien))
67 {00:30}
- 68 **EI: fatene uno e poi ne tagliate ((couper)) perche (XXX) ((les deux**
69 **se parlent en italien)) ah e allora taglialo (-) ne puoi**
70 **tagliare uno due tre ((elles posent la pyramide sur le papier**
71 **transparent)). {00:41}**

2.3.3 Annexe 28 : cours d'italien du 23/01/2014, Francfort

((Le 23/01/2014 ; enregistrement N°812_0115_0148 ; durée : 3 heures, 35 minutes et 31 secondes ; transcription du cours d'italien)) ((EI. seule))

1 EI: ((Parle à Tecla en allemand)) ich habe alle hefte
 2 korrigiert aber dein nicht. ((pas enregistré)) ((puis à
 3 Giovanna en italien puis distribue les cahiers d'italien.))
 4 #00:00:43-4# ((brouhaha total, distribution des cahiers et
 5 commentaires des enfants))

6 EI: chchcht allora #00:00:43-1# ((brouhaha)) dov'è il problema?
 7 Une é.: frau paratore? #00:01:21-3#

8 EI: si #00:01:21-3#

9 L'é.: wollen wir in kreis gehen? #00:01:27-3#

10 EI: ((répond à quelqu'un d'autre)) ah okay bravo #00:01:25-1#

11 é.: wollen wir in den kreis gehen? #00:01:28-2#

12 é.: hin? #00:01:29-0#

13 é.: in den kreis gehen #00:01:29-0# ((brouhaha)) #00:02:07-5#

14 EI: io ho corretto quasi tutti okay? ma mancano ora me li
 15 scrivo tutti a Pos:to ((chacun à sa place)). ohhhh lucilla
 16 nonono qui l'ha fatto ((veut dire questa)) sta cosa qua
 17 ((bruhaha))

18 ((les élèves ensemble se parlent allemand)) #00:03:18-7#

19 ((EI. parle italien aux enfants, essaie de faire le silence))
 20 tre (.) due (.) uno okay BamBini buongiorno #00:04:20-3#

21 Tous: buon:gior:no: se:gno:ra: pa:ra:to:re: #00:04:26-2#

22 V. : bonjour #00:04:27-5#

23 Tous: bon:jour: va:lé:rie: #00:04:42-2# (--)

24 EI: allora bambini io vi ho corretto per quelli che me li
 25 hanno dato ((normalmente dati car au pluriel)) ora chiamo i
 26 nomi e venite perché ho corretto tutto l'hefte ad alcuni
 27 bambini mancano delle COse? Ci sono bambini che hanno tutti
 28 fogli ancora della seconda cla:sse? allora io vi pregherei
 29 ((je vous prierai)) adesso di svuotarlo e lasciare gli
 30 ultimi öh le ultime schede (.) con: i verbi: okay?
 31 #00:05:17-0#

32 Un é.: si #00:05:17-0#

33 EI: l'ultimo lavoro che abbiamo fatto. hm-hm. Allora devo dire
 34 che Tanti bambini hanno sbagliato i verbi che abbiamo fatto
 35 l'ultima volta. Ora vi faccio coniugare un pochino (.) i
 36 verbi e vediamo chi non lo sa intanto vi do (.) i: quaderni
 37 ((distribue les cahiers)) canDido (.) nina (-) camila (--)
 38 silvia (--). öh lucia (.) bruno (-) VeRo:nica guarda qui.
 39 roba ((langage familier, ne se dit pas à l'école)) della
 40 seconda classe wie kannt das sein? (--). du musst sofort
 41 entleeren okay? lascia solo gli ultimi fogli con i verbi.
 42 Chiaro? okay #00:06:29-9#

43 EI: GIOvanna (---) öh enrico (-) VeREna e. (---) öh ve pe chi è
 44 ve pe? ((rit)) verena poi okay öh nathy (-) sabriNa qui non
 45 c'è=il nome ma mi sembra sia öh darius. forse sei tu
 46 questo. (.) perché non scrivi il nome darius? non c'è
 47 niente qua ne italiano ne=il nome (.) carla (--) lucilla
 48 (.) lucilla guarda i tuoi verbi #00:07:42-5#

49 ((Un élève parle)) #00:07:43-9#

50 EI: Denis (--) #00:07:47-9#

51 Un é.: ((en italien)) cosa cé scritto qui? #00:07:49-4#

52 EI: no quella é la mia firma (signature), vuol=dire che ho
 53 visto corretto quella é una v vuol=dire in italiano visto
 54 corretto? e poi c é la mia firma, caPito? #00:08:04-3#

55 ((Un élève en italien)) #00:08:06-3#

56 Stella: Nein

57 EI: was denn? jetzt nicht, weil du brauchst jetzt wir muss was
 58 machen (X) gucken ((puis doucement en italien à un enfant))
 59 (XXXX) capito? (XX) ((à tous)) va bene, allora, (--) öh:
 60 dov'è il tuo fabrizio? (--) enrico öh carmine non ho
 61 capito

62 Carmi.: ero ammalato #00:08:51-2#

63 EI: ah tu eri ammalato quindi? ce l'hai a casa o ce l'hai qui?

64 Carmi.: no qua #00:08:54-8#

65 EI: va be ora facciamo chchcht andiamo avaNti poi domani faremo
 66 di nuovo i gruppi in italiano e bamBINi che non me lo hanno
 67 dato mi danno lo schnellhefte e li correggo okay? perché öh
 68 bisogna dare i voti ((les notes)) (.) okay si stella,
 69 #00:09:25-9#

70 Stella: also (XXX) dann dass öh der allessandro ((élève
 71 invité)) der hat es ja korrigiert aber bei den meisten sind
 72 jetzt soViele FEHler da. der allessandro hat das ganz
 73 korriGIert #00:09:36-6#

74 EI: Hat allesSAndro korrigiert? #00:09:38-4#

75 ?: si #00:09:40-2#

76 EI: okay guck mal (-) das ist falsch Geschrieben #00:09:49-3#

77 Nina: ma le e lui ((se reprend et se corrige, c'est juste)) lo
 78 devevi lo deve #00:09:52-4#

79 EI: perché lei invece di ((à la place décrire)) chiedere ha
 80 scritto ad esempio cidete chiedete ha scritto cidete.
 81 questo per me un errore #00:10:06-6#

82 ((Un élève parle en même temps)) #00:10:06-6#

83 EI: alessandro lo se corregge deve correggere #00:10:10-0#

84 Nathy: alessandro è pure italiano come tu: #00:10:12-3#

85 ((Un élève reprend)). come te #00:10:12-3#

86 EI: come te. #00:10:13-3# #00:10:14-5#

87 (moi: und der ist kein lehrer ein lehrer ist schon ein beruf))

88 #00:10:18-5#

89 EI: allora correggiamo tutti quanti insieme (.) perché alcuni
90 bambini hanno fatto un errore. öh: andiamo con la prima
91 completa le frasi (.) e così poi dite ad alessandro dove ha
92 sbagliato=okay? va bene andiamo legge ((*frappe des mains*
93 *pour obtenir le silence*)) veloci veloci perché poi abbiamo
94 un altro argomento. allora öh legge la prima FRA:se: stella
95 chcht #00:10:56-4# ((*bruits*))

96 EI: ok gli altri bambini che non hanno a cui non ho corretto
97 devono correggere se hanno sbagliato okay? leggi la prima
98 frase stella. #00:11:08-7#

99 Stella: io oggi scrivo una lettera a mio cugino. e leggo un bel
100 libro. #00:11:22-4#

101 EI: no stop (---) allora perché diciamo io scrivo i o SCRivo
102 perché? ((*écrit au tableau: io scrivo*)) quando coniughiamo
103 un verbo? Comé? è la PRima perSONa singolare io (-) se noi
104 diciamo. tu? è la seCONda (-) persona singolare, tu scrivi
105 ((*écrit au tableau*)) okay? andiamo avanti la prossima
106 frase, (-) öh: nina

107 Nina: chiedo alla mamma il permesso di uscire. prendo la
108 bicicletta metto il casco così se cado non mi faccio male.
109 #00:12:25-4#

110 EI: allora CHIEdo il perMESSo se CA:do, chi è? chi è? quale
111 persona è? (---) pren:do la bicicletta se CA:do: verena?
112 #00:12:44-7#

113 Vere.: la prima? #00:12:45-7#

114 EI: è la prima persona io io cado io leggo io scrivo okay?
115 seconda frase veloci öh: darius #00:13:00-2#

116 Dar.: io #00:13:02-1#

117 EI: si darius #00:13:02-1#

118 Dar.: io e mio fratello oggi scriviamo una lettera a nostro
119 cugino. leggiamo un bel libro poi chiediamo alla mamma il
120 permesso di uscire e prendiamo la bicicletta. #00:13:22-6#

121 EI: ah ah vai avanti #00:13:28-0#

122 Dar.: mettiamo il casco così se cadiamo non ci facciamo male

123 EI: dopo il punto lettera grande okay darius, perché hai
124 scritto hai coniugato il verbo io e mio fratello? quali
125 persone sono?

126 Dar.: [io #00:13:50-3#

127 EI: [io e mio fratello allora il verbo come? NOI io e mio
128 fratello e noi andiamo noi CA dia mo no noi ((*écrit au*
129 *tableau*)) il verbo con (.) quando si viene coniugato noi?
130 la desinente è sempre andia:mo cadia:mo ((*écrit cadiamo*
131 *entoure amo*)) amo #00:14:18-5#

((Récréation de #00:43:47-1# à #01:08:07-6#))

((*les élèves rentrent dans la classe*)) ((*cris, brouhaha on*
entend EI. en italien, les élèves ont l'air de lui répondre en
italien, les enfants sortent leur goûter)) #01:10:08-0#

132 EI: veloci pero due dai #01:10:09-0#

133 Des é.: nein ((cris)) #01:10:10-9#

134 EI: solo due #01:10:15-2#

135 ((Brouhaha)) #01:10:15-2#

136 EI: chchcht #01:10:24-9#

137 EA: ((en allemand)) (brouhaha, inutile) hört mal ich möchte
138 euch nicht da hinter eure körper abzustellen weil das ist
139 das einzige fenster was wir immer mal öffnen können zum
140 lüften also das muss einigermaßen frei werden ((le débit de
141 parole est beaucoup plus rapide que EI. en italien)) alle
142 körper müssen sich versammeln auf dieses fenster ((EI. et
143 EA. se parlent en italien)) #01:11:35-4#

144 Une é.: frau stäter darf ich das buch hier weitergeben?
145 #01:11:39-6#

146 EA: wer hat das tagebuch eigentlich? #01:11:42-3#

147 Une é.: lucilla #01:11:42-3#

148 EA: lucilla hast du was reingeschrieben? ja dann komm
149 #01:11:47-7#

150 Une é.: wer hat den nemo? ((brouhaha)) #01:11:58-8#
((Un élève dit quelque chose en italien)) #01:12:06-8# ((...))
#01:12:27-5#

151 EA: so hört mal der stella bitte #01:12:27-5#

152 Stella: chi vuole (X) cagnolino corsivo ((ne veut rien dire))
153 ((Une élève crie)). cuRIOso

154 EA: ((demande)) come è il cagnolino? #01:12:42-4#

155 ((Elève hésite)) #01:12:42-4# co co

156 ((L'élève qui a dit curioso répète)). curioso

157 EA: curioso #01:12:44-4#

158 EI: curio:so #01:12:46-3#

159 EA: was heißt was das heißt? weißt du was curioso heißt? was
160 heißt es denn curioso? was für ein hund ist das denn? wenn
161 er curioso ist. wie ist er dann? stella. (XXX) doch
162 #01:12:54-5#

163 Stella:öh netter? #01:12:57-4#

164 EI: öhöh #01:12:57-4#

165 EA: verena? #01:12:57-7#

166 Ver.: neugieriger? #01:12:59-2#

167 EI: ah ah #01:12:59-1#

168 EA: genau ein neugieriger hund. #01:13:00-2#

169 EI: come le persone? no? #01:13:09-3#

170 ((... EA. dit aux élèves de rapporter des livres à prêter de la
171 maison car ce sont toujours les mêmes qui circulent; les
172 élèves mangent)) #01:14:00-8# ((Une élève commence à lire

- 173 *le Tagebuch, il y a trop de bruit*) #01:14:00-6#
- 174 **EA:** **schscht chhcht** #01:14:07-0#
- 175 **L'é.:** *((continue))* ... mit meiner familie #01:14:07-1#
- 176 **EI:** **ey sto:p** *((en allemand))* **ricomincia da capo lucilla**
- 177 **Luc.:** als die weihnachtsferien angefangen haben bin ich mit
178 meiner familie in die weihnachtsferien gefahren (in X)
179 gefahren. als wir da waren mussten wir den (XX) warten. als
180 (X) gekommen (XX) haben wir erst geguckt (X) hotel unsere
181 zimmer waren. wir haben aber nichts gefunden #01:14:35-5#
182 als es dunkel war haben wir im zimmer gefunden wir haben
183 die sachen aus dem auto geholt il mio papà non era cosi
184 felice perché il televisione #01:14:52-4#
- 185 **EI:** **la televisione o il televisore** #01:14:54-3#
- 186 **Luc.:** la televisione *((elle hésite plus dans sa lecture qu'en*
187 *allemand))* #01:15:18-3#
- 188 **EA:** **hum-hm** #01:15:23-8#
- 189 *((Une élève parle du journal))* #01:15:27-4#
- 190 **EA:** **Moment erstmal ist die lucilla dran** #01:15:29-2#
- 191 **EI:** **(X) hat schon ge (X)** #01:15:33-2#
- 192 **EA:** **wer hat die zeitungen? genau die zeitung der 4 und die**
193 **geccos**

 ((EA. continue de demander aux élèves où sont les
 différents journaux)) #01:16:34-7#
- 194 **EA:** **können wir noch ein kapitel lesen?** #01:16:35-7#
- 195 **é.:** si #01:16:37-0#
- 196 **EA:** **ja okay** *((rien))* okay #01:16:59-2# *((commentaire de Candido*
197 *sur le livre über die steizeit réponse de EA.))* #01:17:15-
198 1# *((lecture d'un chapitre de livre en allemand))* ok kurzes
199 frühstück langes mittagsessen *((lecture avec questions en*
200 *allemand pour vérifier si les élèves se souviennent de ce*
201 *qui a été lu la dernière fois))* #01:17:32-9# *((lit))*
202 #01:28:32-4#
- 203 **EA:** **jetzt ist die pause aber ganz schnell beendet wir sind**
204 **nämlich ganz schön spät dran.** #01:28:47-9#

2.3.4 Annexe 29 : cours du 27/01/2014, Francfort, extrait

((Audio 812_0117.WMA ; 27-01-2014)) ((Cours d'italien, EI. est seule avec tous les élèves. Il y a un accident en ville et EA. est en retard ((carnet de bord)). EI. a distribué un document A3 : L'uccellino del freddo. EI. se tient devant les élèves, le dos au tableau avec un document dans la main gauche))

((je parle)) {00:26}

- 1 **Une é.:** signora paratore {00:11} ((puis en allemand))
 2 ((brouhaha incompréhensible, les enfants s'installent))
 3 {01:07}
- 4 **Candido:** signora paratore? {01:07}
- 5 **EI:** si {01:07}
- 6 **EI:** dove ti puoi sedere? {01:11} mettiti qua per il momento
 7 (XXX) si ((frappe dans les mains)) {01:40} allora chcht
 8 tre: due: uNO chch siLENzio (-) okay buongiorno {01:51}
 9 {01:52}
- 10 **Tous:** buon:gior:no si:gno:ra pa:ra:to:re: {01:52}
- 11 **V.** bonjour {01:58}
- 12 **Tous:** bon:jour: va:lé:rie: {02:02}
- 13 **EI:** okay bambini io a quest'ora non sarei dovuta essere qui
 14 perché ci sono nella terza ora ma la signora strä:ter è
 15 rimasta un po' diciamo imprigionata perche l'ubahn sarà
 16 successo qualcosa (.) non (.) non viaggia per il momento e
 17 quindi la signora stäter sta venendo poverina a pie:di
 18 dalla willy brandt platz {02:30}
- 19 **Tous:** °oh::: {02:31}
- 20 **EI:** avete sentito tutti pomPIEri oggi? {02:34}
- 21 **Tous:** NO:: {02:35}
- 22 **EI:** eh sulla strada c'erano un sacco di pompieri notarzt deve
 23 essere successo qualcosa. okay {02:42}
- 24 **Un é.:** si si un bambino è caduto nelle gleisi ((pas en italien:
 25 binari ((rails))) e dopo {02:47} {02:46}
- 26 **Un é.:** he
- 27 **EI:** lo sai? {02:45} ahh {02:48}
- 28 **Un é.:** si anche io l'ho sentito nella radio {02:51}
- 29 **EI:** ah:: okay va bene {02:51}
- 30 **Un é.:** FABrizio: {02:55}
- 31 **EI:** allora {02:56} ((une dispute)) ((EI. frappe dans les
 32 mains)) chcht sicCOME (-) (vu que) ((discussions d'élèves))
 33 allora siccome facciamo (.) ora dovrebbe andare meglio
 34 abbiamo poche ore d'italiano no? {03:12} sono tre:
- 35 **Cand.:** no:: {03:10}
- 36 **EI:** SI: allora ne approfittiamo e facciamo italiano. io ora

37 vi do una scheda la leGGIAMo ((un élève fait du bruit))
 38 chch la leggiamo chch e poi dopo öh dovete scrivere nel
 39 quaderno le varie fasi dopo vi spiego (après je vous
 40 explique) chi è austeiledienst? chi distribuisce i fogli
 41 ((tous les enfants parlent en même temps)) {03:40}

42 Une é.: signora paratore {03:40}

43 EI: eh {03:41}

44 ((Incompréhensible)) {03:55}

45 EI: eh va bene le fate voi magari (vous-même) con la signora
 46 stäter okay {03:59}

47 ((Deux élèves se disputent.)) ja du bist austeildienst
 48 {04:01}

49 EI: chch ich profitiere e facciamo un po' di italiano poi
 50 quando viene la signora stäter alla prossima ora facciamo
 51 il circo ((la leçon sur le cirque)) ok? va bene? okay. dai
 52 ((des élèves parlent)) ce ne sono ancora. ((les enfants
 53 parlent tous en même temps)) (---) {04:23} chchch ce ne
 54 sono ancora (---) chch aber LEIse jetzt TUTTI bambIni fanno
 55 silenzio ((tous parlent encore)) chchch {04:48} chchchcht
 56 ((bruits, siflements..., des enfants parlent en allemand))
 57 Candido ve:lo:ce chchch ch ch ch ch öh nathy in italiano lo
 58 vuoi mettere dove (.) va be prima leggiamo tutti insieme
 59 dai (-) (XXibrisch)((allemand)) aber fehlt jemand (XX)
 60 ((allemand)) chi manca? {05:28}

61 Une é.: lucia e verena s. {05:29}

62 EI: öh sabrilo no? {05:33} okay (XXXibrisch) con qua (---)
 63 ((on entend des bruits de papier)) okay {05:48} ((bruit))
 64 allora chch iNIZia iNIZia a leggere chch (--) Denis vuole
 65 leggere? ok andiamo {06:06}

66 Denis: vie {06:06}

67 EI: chch tutti i bambIni tengono il segno ((suivre la lecture
 68 avec le doigt)) perché io poi posso interrompere denis
 69 {06:14}

70 Un é.: l'uccello {06:15}

71 Un é.: uccellino {06:16}

72 Denis: del freddo {06:16}

73 EI: chch {06:16} {06:15}

74 Denis: viene l'inverno e con (.) ielide? {06:19}

75 EI: GElide {06:20}

76 Denis: gelide? {06:22}

77 EI: gelide {06:22}

78 Denis: tramontana tramontane {06:26}

79 EI: (hm_hm) {06:34}

80 Denis: spazza (.) ogni cosa co=e copre di neve e di silenzio la
 81 terra. {06:34}

82 EI: ah ah momento spieghiamo ((on explique)) per i bambini

- 83 tedeschi che non hanno capito. allora bambini ge LI de
84 siGNifica molto freddo no? fredde. traMONTane è un vento la
85 tramontana è un vento molto forte. no? e allora gelide
86 tramonTane significa che è un vento (.) un vento molto
87 freddo. okay? andiamo avanti. SPAZZa ogni cosa e copre di
88 neve e di silenzio la terra. significa che questo vento
89 spazza vuol dire porta via tutte le cose e diciamo copre di
90 neve la terra. ok? avete capito? ok. andiamo avanti.
91 conTI:nua: giovanna. {07:41}
- 92 Gio.: l'in=l'inverno è l il che mette ((*elle dit il au lieu de*
93 *là dans le texte*)) bianco sui campi. quando vede un
94 uccellino che va (.) v vo=lando (.) da un sie:: {07:47}
- 95 EI: da una {07:48}
- 96 Gio.: da una siepe ((*une haie*)) all'altra. {07:50}
- 97 EI: hm_hm. conTInua ok öh: camila. {07:55}
- 98 Cami.: (-) c'é fai? domanda da dove s:cappi? stavo su nella bos
99 boscaglia. ((*lit d'une toute petite voix hésitante*)) e sono
100 venuto qui in in pianU:ra a fa far due tchia {08:14}
- 101 EI: chiacchiere [kiakerre] {08:15}
- 102 Cami.: chia cchiere col mio amico pettirosso. {08:21}
- 103 EI: (--) ah Carla. continua tu {08:22}
- 104 Carla: ah si? e il tuo amico dov'è? ((*met l'intonation, lit*
105 *sans hésitation*)) par tito (.) e tu? che fai qui? perché
106 non sei andato con lui? io non ho paura del freddo dopo di
107 (.) te (.) tor {08:42}
- 108 EI: tornerà {08:42}
- 109 Carla: tornerà la primavera e sto ad aspettarla. {08:46}
- 110 EI: ok darius, continua tu (-) {08:48}
- 111 Dar.: ora comando io e non (-) e non voglio vo:li e canti ma
112 ripo:so e silenzio. {09:02} ((*à vérifier dans le texte, il*
113 *lit mal*))
- 114 EI: ah ah {09:03} ((*ne corrige pas*))
- 115 Dar.: ci (-) {09:04}
- 116 EI: ciò [tcho] dicendo {09:06}
- 117 Dar.: ciò dicendo l'inverno copre di neve anche le si {09:12}
- 118 EI: siepi {09:13} siepi degli orti e dei (-) giardini
119 {09:20}
- 120 EI: °ah ah le siepi sapete cosa sono negli orti e nei
121 giardini (.) bruno? {09:27}
- 122 Bruno: sono:: che cose che hanno le spine ((*épines*)) {09:32}
- 123 EI: si: (.) sono tipo de cespugli (*synonyme de haie - siepi*)
124 no? che si trovano negli orti e nei giardini. conTInua
125 leggere nathy. {09:42}
- 126 Nath: l'uccellino che si era nascoto in ((*très fluide*)) una ca
127 tas ta di legna si tro {09:51}

128 EI: si trova {09:49}
 129 **Nathy:** trova al mattino in mezzo alla neve. ma non si prende
 130 {09:56}
 131 EI: perde {09:57}
 132 **Nathy:** da non si perde d'a ni:mo {10:02}
 133 EI: non si perde D'Animo tre non si scoraggia {10:04}
 134 **Nathy:** e ricomincia a cantare. {10:10}
 135 EI: continua {10:10}
 136 **Nathy:** okay. l'inverno apre il sacco dei venti e fa uscire un
 137 tramontana {10:27}
 138 EI: una tramontana abbiamo detto che è un vento
 139 **Nathy:** così arrabbiata da far scappare anche i lupi

Vidéo P1180055.MOV ((2 minutes et 19 secondes))

140 EI: mali TRANne? {16:26} ((de l'enregistrement audio))
 141 {16:27}
 142 Une é.: l'uccellino {16:27}
 143 EI: allora chi ha capito che che cosa c'è scritto qua? chi ha
 144 caPito? che significa questo? stella? hai caPito?
 145 ((Stella fait la moue et secoue la tête de gauche à droite))
 146 hnhn {00:13}
 147 EI: allora qui dice? ((montre le document)) che l'INVERno con
 148 la ne:ve: ((gestes ponctuent mais sans signification)) con
 149 il fred:do ((geste d'avoir froid, tremble et serre le point
 150 droit au niveau de la poitrine, le gauche tenant toujours
 151 la feuille)) (mass XXX) ne? (außer) ((en allemand)) {16:46}
 152 a chi non fa paura a chi ((geste de négation avec le
 153 doigt)) {00:29}
 154 Stella: L'uccellino {00:30}
 155 EI: ah brava ((le doigt devant elle qui ponctue)) l'uccellino
 156 {00:32}
 157 Une é.: piccolino {00:32}
 158 EI: und hier wir muss schrei:ben ((en regardant Stella et en
 159 désignant du doigt un espace sur la feuille qu'elle tient
 160 toujours dans la main)) hein? {00:36}
 161 Stella: hab ich schon {00:38}
 162 EI: ihr musst SCHREIben ((geste la main monte et descend
 163 devant elle, regarde les élèves puis son document)) che con
 164 venti freddi ((main ponctue)) l'inverNO non mette paUra
 165 ((non avec le doigt)) all'uccellino. ((geste ponctue))
 166 okay? {00:47}
 167 Une é.: tranne a l'uccellino {00:48}
 168 EI: secon= ((deux avec les doigts))=tranne a l'uccellino
 169 ((reprend ce qu'a dit l'élève en approuvant de la tête))

170 *secondo ((deux avec les doigts))* {00:53}

171 Un é.: *qui?* {00:53}

172 EI: *l'INverno si. l'inverno vedendo che ((geste non avec le*
 173 *doigt)) l'uccellino non si perde d'animo ((toujours non*
 174 *avec le doigt, lit)) e continua a cantARE auMENTa il? (-)*
 175 *((regarde les élèves)) che cosa aumenta l'inverno ((Stella*
 176 *lève le doigt puis le baisse)) stella? vediamo se hai*
 177 *capito* {01:10}

178 Stella: *freddo?* {01:12}

179 EI: *(--) ((hoche la tête)) NATHY ((lève la main pour dire que*
 180 *nathy doit demander la parole))* {01:15}

181 Un é.: *nathy::* {01:17}

182 EI: *(---) ((toujours le doigt levé en regardant Nathy)) allora*
 183 *(-) l'uccellino ((gestes ponctuent)) non ha paura del*
 184 *freddo okay? lui canta perché vuole aspetare la pri(.)*
 185 {i01:29}

186 Tous: *mave.ra* {01:30}

187 EI: *la primaVERa. e allora l'inverno? che cosa fa? ((gestes*
 188 *s'arrêtent)) auMENTa IL ((doigt pointé)) (.) ((montre un*
 189 *enfant du doigt))* {01:38}

190 Un é.: *öh:* {01:38}

191 EI: *verena? ((toujours en la désignant))* {01:43}

192 Vere.: *il freddo* {01:43}

193 EI: *aumenta il FREDDo ((gestes ponctuent)) i venti no?*
 194 *((geste large du bras donne l'idée du vent)) che spazzano*
 195 *((ici déplacer)) via tutto so chcht ((Candido chahute))*
 196 EI. *en allemand (das ist fest verstehen/verständigen) ok?*
 197 *((regarde les élèves)) allora l'inverno vedde che*
 198 *l'uc:cellino non ((geste de négation)) si scoraggia non si*
 199 *perde d'animo vuol dire che non si scoraggia. no? {02:06} e*
 200 *allora cosa fa auMENTa la neve: aumenta il freddo ((gestes*
 201 *emphatiques)) no? perche l'uccellino continua ? (.) a*
 202 *cantare. okay? ((EA. entre dans la classe))* {02:19} {18:49}

((Audio 812_0117.WMA))

203 Une é.: *ciao* {18:51}

204 EI: *allora öh meravigliato del coraggio della resistenza*
 205 *dell'uccellino l'inverno che cosa propone? vuol dire che*
 206 *l'inverno ha visto che questo uccellino è MOLto coraggioso*

((Vidéo P1180056.MOV))

207 EI: *non ha paura della neve ((gestent ponctuent, EI. est*
 208 *assise et récapitule)) non ha paura del vento öh non ha*
 209 *paura delle tempeste che COsa propONE l'inverno*
 210 *all'uccellino? (--){19:21}*

211 Nathy: *((répond sans lever le doigt))* {19:21} *che postareli*

212 EI: Nathy {19:25} {00:15} ((temps vidéo)) ((geste de la main
 213 montre qu'elle est énervée)) ok dillo tu ((montre
 214 Candido)) {00:28}

215 Cand.: (XXX) {00:28}

216 EI: si allora l'inverno propone al su=all'uccellino di
 217 rimanere li e di diventare il su:o a= {00:35}

218 Tous: mi:co: {00:36}

219 EI: amico. ora ((ponctue avec les doigts)) queste sono le
 220 sequenze ((prend le document et le montre aux élèves)) nel
 221 quaderno ((baisse la feuille et de la main droite indique
 222 une graduation de haut en bas)) dovete scrivere ((un élève
 223 fait des bruits, se plaint)) che cosa succede. ok? {00:50}

224 ((les élèves répondent)) {00:50}

225 EI: all'uccellino in quale stagione (saison) siamo ((gestes
 226 ponctuent ainsi que la tête)) che cosa fa l'uccellino che
 227 cosa fa ((gestes répétitifs avec la main droite, la tête de
 228 haut en bas)) l'inverno? e alla fine ((on entend les élèves
 229 qui répètent ce qu'elle dit)) che cosa propone l'inverno
 230 all'uccellino. è chiaro? {01:05}

231 Tous: si: {01:05}

232 EI: ok ((se retourne vers EA. qui est arrivée)) {01:08} ((la
 233 vidéo se termine)) abbiamo finito {20:16} {20:34}

((Audio 812_0117.WMA))

((Les élèves parlent puis EA. explique en allemand pourquoi elle est en retard)) #00:20:28-4# {20:24}

234 EI: si[lenzio

235 Nathy: [ist der junge wirklich tot? #00:20:27-2#

236 EA. ah? #00:20:27-2#

237 Nathy: ist der junge wirklich tot? #00:20:27-2#

238 EA: keine ahnung ich weiß nur dass also ich kann mal kurz euch
 239 erklären warum ich so SPät gekommen bin weil es in der
 240 ubahn irgendwo brennt weiß nicht genau wo und deswegen ist
 241 die ubahn mit der ich gekommen bin nicht weiter gefAHren
 242 und dann öh hab ich erstmal ein bisschen gewartet und
 243 dachte vielleicht kommt er vielleicht ist es nicht so
 244 schlimm und man kann weiter fahren irgendwann aber das war
 245 dann nicht so und dann bin ich erst ein stück zu fuß
 246 gegangen °h und hab dann ein taxi angehalten das zufällig
 247 an der strasse vorbeikam <<riant>und bin den rest mit dem
 248 taxi gefahren> #00:20:59-3#

249 EI: hm_hm #00:20:59-3#

250 EA: jetzt bin ich hier ((rit)) #00:21:01-1#

251 EI: ah per questo c'erano quando [sono arrivata io {21:04}

252 EA: [die ganze stadt ist [voller
 253 #00:21:04-7#

254 EI: [eh i

296 **Cand.:** er kommt von diesem land #00:22:23-6#

297 **EA:** eigentlich kommt er {22:25} #00:22:22-4#

298 **EI:** [silenzio {22:25}]

299 **EA:** [ursprünglich kommt deine familie gegebenenfalls aus
300 italien. gell? und dann waren seine BRÜder seine großen
301 brüder die waren hier in der schule der piero und und der
302 tomaso #00:22:38-7#

303 **Catta.:** PIetro #00:22:39-3#

304 **EA:** pietro entschuldigung pietro tomano tomaso war in meiner
305 klasse und der pietro war in der klasse von cattarinas
306 bruder gell? #00:22:45-8#

307 **Catta.:** ja #00:22:47-1#

308 **Une é.:** mein bruder #00:22:48-6# ((bruit)) #00:22:48-6#

309 **EA:** OK und da da sie ist die ganze familie in die schweiz
310 gefahren gezogen und jetzt sind sie ab und zu aber wieder
311 in frankfurt und deswegen besucht uns der marco jetzt für
312 drei tage stimmt? [bis mittwoch #00:22:59-7#

313 **Cand.:** [warum (-) #00:23:03-5#

314 **EA:** sabrina #00:23:03-5#

315 **Sab.:** (XXX) mein bruder #00:23:07-6#

316 **EA:** das ist aber jetzt ein ganz anderes thema- stella
317 #00:23:08-5#

318 **Stella:** wohnt der marco ((élève invité)) öh #00:23:11-1#

319 **EA:** fragt ihn doch mal selbst #00:23:12-2#

320 **Stella:** wohnst du in einem dorf? #00:23:15-7#

321 **EA:** in der schweiz oder in einer stadt #00:23:18-9#

322 ((l'invité répond tout doucement)) #00:23:18-9#

323 **Stella:** so #00:23:20-4#

324 **EA:** willst du fragen welche #00:23:21-9#

325 **Stella:** und wie heißt sie? #00:23:20-2#

326 **Marco:** genève #00:23:25-4#

327 **Stella:** was wo? #00:23:26-6#

328 **Marco:** genève #00:23:27-2#

329 **V.** ah genève #00:23:28-9#

330 **EI:** genève ginevra #00:23:30-4#

331 **V.** französisch #00:23:31-7#

332 **EA:** französisch wahrscheinlich gell? valérie kann auch gut
333 französisch ((tout le monde rit)) nein sie ist französin
334 (.) sie ist auch zu besuch bei uns in der klasse Nathy
335 #00:23:42-6#

336 **Nathy:** können wir darauf ein (erzähl)kreis machen? #00:23:44-6#

337 **EA:** ja das machen wir dann nach der pause #00:23:45-7#

338 EI: ne approfittiamo facciamo un po'd'italiano e quando viene
 339 la signora stäter facciamo (XXX) #00:23:54-4#
 340 EA: (XX) so dass ich nicht mehr (XXX) #00:23:57-0#
 341 EI: (XX) la pausa #00:24:00-3# ((tout le monde en même temps))
 342 #00:24:00-3#
 343 ?. chcht #00:24:01-6#
 344 EA: <<cresc>aber vielleicht> hat hier jemand was zum zeigen
 345 dabei und möchte das einfach jetzt von hier vorne (XX)
 346 machen? #00:24:06-2# {23:54}

((24:03 de l'enregistrement audio 812_0117))

347 EA: aber vielleicht hat ja jemand was zum zeigen dabei und
 348 möchte das einfach jetzt von hier vorn (X) machen {24:06}
 349 Cand.: ja {24:06}
 350 EA: wer hat man was dabei das was er gerne zeigen [oder sie
 351 gerne zeigen MÖchte? {24:11}
 352 EI: [chchch
 353 {24:11}
 354 EA: das geht aber nur wenn ihr leise seid (XXX) {24:19}
 355 Cand.: ich habe eine brille {24:19}
 356 EA: Stella was hast du dabei? komm hier hier nach vorn du
 357 musst das zeigen was du dabei hast gell?

((Stella est devant la classe, dos au tableau, montre un objet,
 EI. est assise au bureau, EA. avec les élèves à côté du bureau,
 la table de Stella))

358 Stella: Also ich war
 359 EA: nein stop stop stop warte wir machen schon alles richtig.
 360 (-) mit würfel. du kannst auf dem tisch würfeln
 361 (XXXsowiesoXXX)
 362 ((Stella lance le dé)) drei ((plusieurs élèves disent drei))
 363 EA: quindi italiano {24:39}
 364 Stella: Öh (.) io (.) ieri (.) ero (.) da: una amica da mia
 365 mamma
 366 EI: allora non si dici io ero sono sta:ta
 367 Stella: Sono stata ieri (.) da (.) una (.) amica (.) della
 368 mamma e lui ha
 369 EI: e lei una amiCA
 370 Stella: e lei
 371 EI: chch
 372 Stella: Ha un (.) öh wie heißt kater?
 373 EI: un gatto ?
 374 EA: [un gatto

375 **Stella:** [un gatto? e il gatto mi ha comprato questo {00:00}
 376 ((*Stella montre un objet*)) {00:03} {25:15}

377 **EI:** ((*et certains enfants*)) eh il gatto? {25:15}

378 **Stella:** Si

((Vidéo P1180057.MOV (53 secondes)))

379 **EA:** ((*en italien*)) come fa il gatto (.) a comprarti? (acheté)
 380 ((*Stella sourit et continue de montrer son objet*)) {00:03}

381 **Stella:** nein also der Kater hat ihn gebracht {00:08}

382 **EA:** ah ((*regarde Stella*)) {00:10} portato

383 **EI:** ((*regardant Stella*)) ah ha gli ha portAto: (X) [no ha
 384 comprato ((*geste*))]{00:12}

385 **EA:** [eh da vero
 386 {00:13}

387 **EI:** ah ok (.) ((*se tourne vers la classe*)) chch {00:16}

388 **Stella:** wie heißt fahrrad {25:32}

389 **EA. et EI.:** bicicletta {25:32} ((*EA. à voix basse*))

390 **Stella:** öh e li e lui öh (--)) ((*se tourne vers EA.*)) wie heißt
 391 nochmal kann {25:41}{00:28}

392 **EA:** può? {00:28} {25:41}

393 **Stella:** può öh {25:46}{00:30}

394 **Cand.:** fare la bicicletta {25:46}{00:31}

395 **EI:** chch {25:46} ((*geste vers l'élève qui vient de parler et*
 396 *lui fait signe de se taire*))

397 **Stella:** fa fare la bicicletta {25:48} ((*parle lentement*))
 398 {00:34}

399 **Un é.:** hhhè ((*ne comprend pas, étonné*)) {25:48}

400 **EI:** chch

401 **EA:** ((*la regarde*)) può andare in bicicletta? {00:35}

402 **Stella:** nein also der macht irgendwie so die pedale ((*met ses*
 403 *deux mains comme si elle utilisait un vélo, les mains sur*
 404 *le guidon*)) {25:55}

405 **EA:** ha {25:55}

406 **Stella:** mit seinen pfoten {00:40}

407 **EI. et EA.** °ha°ha ((*les élèves rient*)) ((*tout le monde rit,*
 408 *Stella aussi*)) {00:42}

409 **EI:** ((*en italien*)) sa peda {00:46}

410 **EA:** ((*en italien*)) {00:46}

411 **EI:** sa pedalare? ((*geste de pédaler avec les mains, tournent*))
 412 °ha°ha ok {00:49}

413 **EA:** wer hat noch was dabei? ((*s'adresse à toute la classe*))
 414 ja bitte {00:52}

415 **Stella:** ok nathy {26:08}
 416 **Cand.:** ok stella ((en allemand))

((Vidéo P1180058.MOV (42 secondes))

417 **Nathy:** ((est devant la classe)) allora ieri la classe ha fatto
 418 ((a commencé en italien, lance le dé et tombe sur un nombre
 419 impair)) {26:19}

420 **EA:** ((rit)) (XX) fatto (X) {00:00}

421 **Nathy:** ieri la classe ha fatto quella gita (sortie scolaire) e:
 422 (.) e poi sono andati già e poi oh io e nina ((se tourne
 423 vers EA., EI. la regarde)) abbiamo visto co ((ne veut rien
 424 dire)) ((fait un geste de la main droite qui monte, désigne
 425 la tour en pierre, le doigt en l'air)) di una tore
 426 ((normalement en italien torre)) di pietre e andiamo anche
 427 fatto ((regarde toujours EA. et non EI.)) e poi io {26:37}

428 **EA:** ((interrompt et demande quelque chose)) (XX) {26:37}

429 **Nathy:** si pietre ((lève le doigt, indique quelque chose en
 430 haut)) e poi IO ho trovato questa pietra ((joue avec
 431 l'objet qu'elle a dans la main, une pierre)) che è un po'
 432 rossa e la volevo prendere (-) ne lo presa ((normalement e
 433 l'ho presa)) e poi oggi ho disegnato una faccia (visage)

434 **EA:** sehr gut ((tout le monde rit)) molto bello {26:54}

435 **EI:** si {26:54}

436 ((Nathy n'a jamais regardé EI., retourne à sa place)) {00:38}

437 ((EA. lui indique avec le doigt de retourner à sa place))
 438 ((parle en allemand)) {27:15}

439 **EI:** a casa tua? ok. {00:40} {27:09} {27:10}

440 **Fab.:** ((histoire de chaussures)) {27:08} {00:41}

441 **EA:** zieh mal deine schuhe an

442 **EI:** (X) fabrizio chi ha portato qualcos'? {27:15}
 443 ((interrompue par EA.))

444 **EA:** nathy ich glaub es ist mir lieber (X) erzählen wir mal
 445 nachher, zeigen machen mal jetzt. wer hat noch was zum
 446 zeigen? {27:21}

447 **Une é.:** also ich hab eine (XXX) {27:31}

448 ((EA. continue en allemand))

449 ((EA. raconte en allemand un événement aux enfants, ce qui lui
 450 est arrivé la veille en sortie avec un groupe de parents-
 451 Schokoriegel))

452 **EA:** dann könnt ihr in die pause gehen {29:17} {29:47}

((on entend EI. parler en italien, les élèves sortent, puis EA.
 parle en italien avec EI. puis en allemand avec EI. et moi
 raconte ce qui s'est passé le matin, EI. répond en italien, EA.
 se remet à l'italien puis en allemand et italien)) {33:22}

((EA. et EI. à Nathy qui veut rester avec ses copines dans la

classe, n'acceptent pas. les deux en italien, à moi en allemand)) ((discussion entre nous, EA. et moi en allemand, EI. en italien, un peu en allemand)) {39:00} ((EA. ferme la porte))
((la porte s'ouvre {55:46}, on entend les enfants qui arrivent)) {58:12}

453 **EI:** *chch ((en italien mais brouhaha, on entend les enfants en*
 454 *allemand, je parle en français à l'élève suisse.))*

455 **EI:** *Setzt euch #01:00:04-9#, fabrizio, fabrizio, fa=bri:: und*
 456 *nina? ((brouhaha)) zehn kannst du das fenster zu machen?*
 457 *acht sieben sechs fünf #01:00:33-7#*

458 **Cand.** *vier drei zwei eins null ((très rapide)) #01:00:36-0#*

459 **EA:** *vier drei #01:00:38-5#*

460 **EI:** *chch #01:00:38-5#*

461 **EA:** *zwei eins UND null. #01:00:43-2#*

462 **EI:** *((ou moi)) chchch #01:00:44-8#*

463 **EI:** *candido? ((chuchote)*

464 **EA:** *ok das ende der geschichte #01:00:55-9#*

465 **Tous:** *((surtout candido)) juhu!!! #01:00:58-4#*

466 **EI:** *haha*

467 **EA:** *lit. lipple ((pendant ce temps, les élèves mangent))*
 468 *#01:08:32-8# ((9h55))*

469 **EA:** *und das ist auch das letztes wort ende. ((a lu les deux*
 470 *derniers chapitres sans s'interrompre)) und hier gibts auch*
 471 *ein bild vom königlichen palast. #01:08:40-5#*

472 **Tous:** *schön: #01:08:43-1#*

473 **EA:** *das war jetzt lippels traum. (---) #01:08:47-0#*

474 **Nathy:** *der film was ein bisschen anders #01:08:46-3#*

475 **EA:** *ich glaube es geht weiter aber ja das ist die filme sind*
 476 *immer ein bisschen anders da kommt noch eine leseprobe von*
 477 *einem noch anderen buch (--) #01:08:57-7#*

478 **Nathy:** *(X) (die/sie) vorlesen? #01:08:57-6#*

479 **EA:** *ne #01:08:59-1#*

480 **Nathy:** *bitte: #01:09:01-3#*

481 **EA:** *kennt jemand von euch das buch der kleine werwolf von*
 482 *cornelia funke? #01:09:03-7#*

483 **Tous.** *ja ja #01:09:03-2#*

484 **EA:** *ah ja? ist es ein schönes buch? #01:09:08-6#*

485 *((Un élève répond en allemand)) #01:09:09-7#*

486 **EA:** *okay vielleicht lese ich es auch noch vor (X). wolltest*
 487 *du es ausleihen? #01:09:17-6#*

488 **EI:** *haha #01:09:24-8#*

489 **V:** *((je fais un commentaire sur le livre)) #01:09:24-8#*

490 EA: ja ich finde es auch e=das ist wirklich ein schönes buch.
491 #01:09:26-7#

492 V: das war wirklich ein SCHönes buch ((Lippels Traum de Denis
493 Maar)) #01:09:33-7#

494 EA: gibt's noch kinder die bücher weiter geben möchten?
495 #01:09:38-0#

496 ((élèves parlent)) #01:09:38-0#

497 EA: ne so oKAY camila wollte noch genau stimmt so alle kinder
498 chchch amchen wir nochmal unseren mund nur zum essen auf
499 (.) nicht zum reden (-) #01:09:55-1# du bist dran

500 Stella: also ich hab das buch öh mitgenommen das heißt wetten
501 dass du dich nicht traust? #01:10:00-9# (---) ((les enfants
502 choisissent)) #01:10:15-6#

503 Une é.: ich hab (X) buch ieri della (XXX) ((les élèves
504 s'échangent les livres))

505 EA: es ist schön dass du es gleich mitgebracht wieder
506 mitgebracht hast dann können sichs möglichst viele kinder
507 nehmen. #01:10:28-5#

508 Une é.: ich habe mir auch fotograPHIERT. #01:10:29-9#

509 EA: echt? #01:10:31-4#

510 L'é.: (X schön) #01:10:38-6#

511 EA: sag mal wer hat die geckos ((magazine pour enfants))
512 eigentlich?

513 EA: wo hier oder zuhause? #01:10:42-3#

514 Une é.: zuhause #01:10:45-3#

515 EA: hm_hm brings mal mit und du enrico? #01:10:46-0#

516 é: (XX) ((dit sûrement qu'il est absent)) #01:10:49-5#

517 Une é.: am freitag hat er gesagt zuhause hat er das #01:10:51-
518 9#

519 EA: ja denis jetzt hast du schon il corriere della guarda b
520 und öh und das gecko morgen wäres gut wenn du die sachen
521 weiter geben könnte. #01:11:01-8#

522 é.: ok #01:11:01-8#

523 EA: ja? ok #01:11:04-8#

524 EI: ah veronica poi detto [XX #01:11:07-7#

525 EA: [Enrico ist zuhause? #01:11:08-8#

526 EI: ok #01:11:08-8#

527 EA: schade #01:11:10-1#

528 EI: veronica deve dire una cosa alla classe #01:11:11-7#

529 Veró.: ich wollte sagen dass heute musik oben ist #01:11:15-8#

530 EA: hm_hm #01:11:14-2#

531 Veró. der musiksaal #01:11:17-3#

532 EA: ok so dann packt eure frühstücksachen weg #01:11:20-7#

533 Un é.: (XXX) will noch etwas zeigen. #01:11:19-6#

534 EA: aber du willst ein buch vorstellen gell? eins von dir das
535 musst du am freitag machen. also leg es in deine schublade
536 und am freitag stellst du uns vor ((brouhaha)) #01:11:30-3#

537 ((EA. en allemand avec une élève)) #01:11:37-7#

538 EA: so packt das frühstück weg und kommt in den kreis mit
539 eurem stuhl #01:11:41-4# ((brouhaha, les enfants bougent
540 avec leur chaise, rangent..., EA. dit de ranger le goûter à
541 un élève en allemand)) #01:11:50-3#

542 ((Kreis: 10h10 avec les deux enseignantes))

2.3.5 Annexe 30 : cours du 03/02/2014, Francfort, extrait

((812_0124.WMA, 03/02/2014, après la récréation EI. vient dans la classe: Tandem))

((#01:04:51-1# la récréation se termine, la porte s'ouvre, les élèves rentrent, s'installent))

- 1 EA: bei dir erkennt man dich schon darius ((brouhaha)) ((elle
2 regarde les portraits à la manière de Andy Warhol, les
3 élèves continuent à s'installer)) #01:07:23-3#
- 4 Une é.: frau paratore ((bruits, cris)) #01:07:52-9#
- 5 Une é.: sono italiano? #01:07:55-1#
- 6 EI: no (XXX) #01:08:08-6#
- 7 EA: quindi facciamo ((brouhaha)) #01:08:19-2#
- 8 EI: aspetta (XXX) ((les enfants crient, sortent leur goûter))
9 #01:09:37-9#
- 10 EA: ((frappe dans les mains)) #01:10:10-3# <<ff>>so ihr lieben>
11 ((mais ne couvre pas le bruit)) so: jetzt ist hier jede
12 menge (X) <<ff>>uno due e tre ((moins de bruit)) #01:10:44-
13 4#
- 14 EA: ich glaube vor lauter schlechtem gewissen dass wir am
15 freitag keine zeugniss zeugnissgeschenk süßigkeiten dabei
16 hatten hat es sich so geleitet (X) berge von süßen sachen
17 mitgebracht ((les élèves applaudissent, crient)) und euh ja
18 ich weiß nicht du musst es sagen wie wie das verteilt wird.
19 <<ff>>und nachher gibt es noch kuchen von der lucilla>
20 ((distribution, bruits, EA. en allemand)) #01:11:15-2#
- 21 EI: allora facciamo cosi ogni tischgruppe ogni tischgruppe
22 viene qui e prende ((dit prente)) che ne so un giotto un
23 biscotto uno di quello e un keks e poi ci sono i dolci. ok?
24 facciamo cosi poi ((un élève frappe dans les mains)) si uno
25 per ogni cosa. no prendete un giotto ad esempio no si
26 possono mettere qua (on peut les mettre ici) #01:11:54-2#
- 27 EA: en allemand ((aide à la distribution)) ((brouhaha)) ok
28 (XXX) ((on entend EI. en italien et EA. en allemand))
29 #01:12:47-7#
- 30 EI: dovrebbero bastare (ça devrait suffire) #01:12:47-7#
- 31 EA: so euer tisch (XXX) ((brouhaha)) #01:13:21-2#
- 32 EI: ok #01:13:38-3#
- 33 EA: vielleicht für euch kaufen kann #01:13:37-5#
- 34 EI: eh ((en italien)) #01:13:42-7#
- 35 (bruyant, les élèves mangent et boivent, les enfants se parlent
36 en allemand)) #01:17:00-7#
- 37 EA: so passt mal auf können wir nicht versuchen dass=dreizehn
38 giottos noch und wenn ich die teile jeweils zwei sechs
39 #01:17:14-5#
- 40 EI: non bastano questi giotto #01:17:23-0#
- 41 EA: fünfzehn dann würde es genau doch es würde genau reichen.

42 also man kann entweder ein giotto oder ein candy star
 43 halbes ((*les enfants crient ce qu'ils veulent*)) wer würde
 44 denn freiwillig ein halbes candy star nehmen denn es geht
 45 ja nur dann wenn wir dafür genügend es schmeckt glaube ich
 46 wie milky way eins zwei hattest du dich gemeldet oder nicht
 47 eins zwei drei vier das müssten mehr werden sonst geht's
 48 nicht #01:17:49-8#

49 Une é.: frau stäter vielleicht müsstest du jetzt #01:17:51-7#

50 EA: also wir brauchen zehn kinder für für candy star hälften
 51 sonst ((*les élèves crient pour dire ce qu'ils prennent*)
 52 #01:18:01-9#

53 Une é.: Denis will gar nichts von beiden #01:18:00-6#

54 EA: wer kann denis oh denis ist echt ein sehr vernünftiger
 55 schüler das ist mir neulich schon aufgefallen dass du (XXX)
 56 süßkram nicht gewonnen euh ok nochmal finger hoch wer
 57 würde auch ein halbes candy nehmen? eins zwei drei vier
 58 fünf sechs sieben acht ((*denis compte par derrière*
 59 *n'importe comment*)) ((*EA. ne finit pas ses phrases, parle*
 60 *dans le bruit*)) ((*bruits, EA. continue la distribution, EA.*
 61 *s'occupe de tout, appelle les différentes tables une après*
 62 *l'autre, viennent chercher un bonbon*)) ((*brouhaha, les*
 63 *élèves mangent et parlent*)) #01:26:52-7#

64 EI: ok #01:26:52-7#

65 EA: <<ff>ok> ich würde sagen es ist schon v=vier=nach viertel
 66 nach zehn ((10h15, cf. carnet de bord)) alle
 67 frühstückssachen die noch nicht weggepackt wurden werden
 68 jetzt ((*brouhaha*)) uno due e tre schschsch ein lob dem
 69 tisch dorthinten dem tisch ne dem leider nicht ein lob dem
 70 tisch hier vorne #01:27:38-1#

71 EI: aufräumen #01:27:57-8# veronica chiudilo chiudilo
 72 einpacken fai così chcht ok brava ((*brouhaha*))

73 EA: das war jetzt gar nicht bravo sondern ganz bescheuert
 74 ((*les élèves rient*)) #01:28:04-8#

75 EI: ah ok così va bene allora bambini ogni facciamo anche un
 76 esperimento in italiano. #01:28:18-6#

77 Un é.: ah ((*bruits*)) #01:28:17-9#

78 EI: allora per favore fate un po' di silenzio perchè non
 79 posso urlare ((*crier*)) sono molto raffreddata allora
 80 l'esperimento si chiama nordpol (.) #01:28:31-2#

81 EA: im wasserglas #01:28:25-6#

82 EI: experiment im wasserglas allora praticamente in un
 83 bicchiere abbiamo messo dell' acqua calda #01:28:42-4#

84 Une é.: caldissima? ((*peut-être Nathy*))

85 EI: caldissima quasi bollente ora dobbiamo vedere io metterò
 86 dentro un cubetto di ghiaccio (.) un cubetto di ghiaccio
 87 ((*met le glaçon*)) ((*les enfants se taisent*)) piano piano lo
 88 metto dentro poi ((*lien avec la vidéo*))

((P1180181.MOV, Durée 1 minute et 2 secondes, séance en tandem du 3 février 2014 de 9h50 à 10h35, EI. se tient derrière le bureau, fait une expérience, récipients avec de l'eau sur le bureau devant elle, les élèves, en train de prendre le goûter, regardent, EA. écrit au tableau, une partie de l'expérience est écrite sur le tableau))

89 EI: poi si: poi aggiungo ancora dell'acqua fino al bordo del
90 bicchiere ((EA. écrit au tableau) okay? #00:00:13-0#
91 #01:29:12-9#

92 Nathy. (X) che calda? #00:00:14-0#

93 EI: si è calda- non molto comunque (mais pas trop) ((EI.
94 ajoute de l'eau dans le verre contenant des glaçons))
95 #00:00:19-0#

96 Une é.: si ma calda #00:00:19-0#

97 EI: allora (.) secondo voi #00:00:23-0#

98 Nathy: ((désigne quelque chose avec l'index droit, le bras
99 tendu)) c'è un buco (trou) lì dentro? #00:00:25-0#

100 EI: no no non c'è un buco #00:00:25-0#

101 Nathy: mi sembrava così #00:00:25-0#

102 EI: No ((continue de remplir le verre cuillère par cuillère))
103 secondo voi ora ((EA. arrête d'écrire et vient vers le
104 bureau, regarde le document A4 et retourne écrire sur le
105 tableau)) che succede #00:00:33-0#

106 ((Nathy lève la main)) #00:00:33-0#

107 EI: se io riempio tutto il bicchiere fino al bordo. #00:00:43-
108 0#

109 EA: ((regarde EI. faire l'expérience de tient devant le
110 tableau derrière sa collègue, EI. s'arrête pour évaluer le
111 niveau de l'eau dans le verre)) (-) ancora ((EI. rajoute de
112 l'eau sans la regarder)) #00:00:48-0#

113 ((Nathy se lève et dit quelque chose en italien)) #00:00:51-0#
114 (XXX)

115 ((EI. ajoute de l'eau et s'adresse à EA. en tournant la tête de
116 son côté)) (XXX) #00:00:54-0#

117 EA: ihr seid super leise das ist klasse ((un élève pousse un
118 cri, EA. fait chut avec le doigt sur la bouche, EI.
119 s'arrête, regarde le verre)) #01:30:01-2#

120 EI: allora ((fin de la vidéo)) (-) ((les deux enseignantes se
121 parlent en italien mais trop doucement, on entend EA.
122 parler italien)) #01:30:24-4#

123

((Vidéo P1180182.MOV)), durée 4 secondes #00:00:00-0#

((Stella lève le doigt, EA. s'approche du bureau et touche le
verre, EI. est près d'elle derrière le bureau)) #00:00:03-0#

124 EA: ma che voi (XXX)? #00:00:03-0# #01:30:12-4# ((fin de la
125 vidéo)) così #01:30:20-5#

126 EI: si (XX) allora (-) io ora metto un cubetto ((lien avec la
127 vidéo suivante))

128

((Video P1180183, durée 23 secondes))

129 EI: ((tient un glaçon dans la main, le montre aux élèves))
130 cubetto di ghiaccio (.) secondo voi ((insiste, secoue la
131 main avec le glaçon)) che succede? ((met le glaçon dans le
132 verre plein)) l'acqua va fuori? chcht #00:00:10-0#

133 EA: ((les élèves parlent, certains lèvent le doigt)) MOment
134 die frage ist wenn jetzt naja egal. was passiert-
135 #00:00:16-0#

136 EI: allora cosa succede adesso? euh: stella ((la désigne du
137 doigt)) #00:00:22-0#

138 Stella: also jetzt wenn dieser pel= euh eiswürfel jetzt
139 geschmolzen ist dann geht das wasser über den becher (.)
140 #01:31:01-5#

141 EI: tu dici che fuoriesce euh ((lien avec la prochaine
142 vidéo))

((Vidéo P1180184.MOV, durée 47 secondes)) #00:00:00-0#

((EA. et EI. près du bureau, EA. passe devant le bureau, EI. interroge les enfants)) #00:00:02-0#

143 EI: carmine ((le désigne du doigt)) #00:00:04-0#

144 Carmi.: (XXX) #00:00:04-0#

145 ((EA. est allée prendre un essuie-tout))

146 EI: tu dici che l'acqua fuoriesce? ((EA. essuie l'eau sur le
147 bureau, EI. fait le geste de débordement, puis elle soulève
148 le verre pour que EA. essuie)) #00:00:11-0#

149 EA: moment kurz, weil jetzt ist es natürlich übergelaufen,
150 weil zu viel wasser im glas war' #00:00:16-0#

151 EI: hm #00:00:16-0#

152 EA: wir müssen jetzt hier trocken machen um zu sehen
153 ((essuie)) (--) nachher sehen zu können ob zusätzlich noch
154 wasser übergelaufen ist. ((essuie sous le verre que porte
155 EI.)) ok so ((les élèves regardent et commentent)) so
156 #00:00:36-0# #01:31:37-8#

157 EI: ok ((secoue ses doigts mouillés, EA. essuie les gouttes))
158 #00:00:40-0# allora Giovanna secondo te che cosa succede
159 adesso? #00:00:45-0#

160 EA: chcht #00:00:47-0#

161 ((Giovanna parle, les deux enseignantes la regardent et
162 écoutent.)) liqui=liquido que liquido che #00:00:01-0#
163 #01:31:54-0#

164 ((fin de la vidéo)) #01:31:54-0#

165 EA: hört mal zu (-) #01:31:56-3#
 166 Gio.: e e e eiswürfel #01:31:58-3#
 167 EA: cubetto di ghiaccio #01:31:59-0#
 168 EI: il cubetto di ((dit dil)) ghiaccio #01:32:01-3#
 169 Gio.: (X) euh si prende più spazio e per quello va un po' con
 170 l'acqua ((aucun sens)) #01:32:06-3#
 171 EA: hm_hm #01:32:09-6#
 172 EI: (X) #01:32:09-6#
 173 EA: (X) wir werden sehen #01:32:13-8# verena
 174 EI: chi è che ha un'altra idea cosa può succedere adesso?
 175 euh? #01:32:18-4#
 176 Vere.: Forse il cubetto di ghiaccio che si scioglie diventa
 177 pure acqua e poi l'acqua che è nel bicchiere un po' euh va
 178 fuori. #01:32:33-2#
 179 EA: [si quello ((quello)) che ha detto Giovanna] no?
 180 EI: [l'acqua va fuori] si veronica? #01:32:35-3#
 181 Verro.: dicendo unseren aufsatz weil da ist ja wasser bis nach
 182 oben hin wenn man dann ein eiswürfel der besteht ja aus
 183 wasser dann kommt ja mehr wasser dazu also läuft's dann
 184 über #01:32:49-7#
 185 EI: ah_ha #01:32:51-6#
 186 EA: hm_hm #01:32:48-6#
 187 EI: dici perchè il ghiaccio si scioglie? #01:32:55-2#
 188 Vero.: ja #01:32:56-5# ((lien avec la prochaine vidéo))

((Vidéo P1180185.MOV, durée 1 minute et 28 secondes, El. à côté du bureau))

189 EI: e quindi l'acqua fuoriesce ((fait le geste de déborder
 190 avec les deux mains)) dal bicchiere- #00:00:05-0#
 191 Une é.: si #00:00:05-0#
 192 EI: verena?
 193 Vere.: io dico come veronica
 194 EI: dici come veronica. euh montre une élève #00:00:12-0#
 195 Une é.: dico come verena è #00:00:14-0#
 196 EI: ok carla? ((la désigne)) #00:00:18-0#
 197 Carla: <<p>io dico come tutti> #00:00:17-0#
 198 EI: ((regarde le document)) allora tu dici come tutti
 199 ((regarde de près le verre, rapproche son visage du
 200 bureau)) che quando il ghiaccio si scioglie l'acqua
 201 fuoriesce ((Nathy parle en même temps)) ((les élèves
 202 parlent en italien)) fuoriesce? #00:00:32-0#
 203 Bruno: esce fuori #00:00:32-0# non fuoriesce ((les deux mots

204 *sont synonymes mais Bruno veut corriger EI.))*

205 **EI:** **si dice fuoriesce. ((une mais d'un côté, à droite)) o**
 206 **esce fuori ((sa main et son bras vont de l'autre côté, à**
 207 **gauche)) bruno capito? ((ouvre les deux mains puis frappe**
 208 **une fois dans les mains.)) ah nathy #00:00:42-0#**

209 **Nathy:** *((levait le doigt et parlait.))* io penso che non va sopra
 210 *((ne se rappelle pas fuoriesce)) #00:00:46-0#*

211 **EI:** **che non esce fuori l'acqua dal bicchiere? dal bordo?**
 212 **perchè? secondo te ((se tourne vers le tableau, vers sa**
 213 **collègue)) #00:00:53-0#**

214 **Nathy.** perchè l'acqua che è così un coso ce anche euh *((fait*
 215 *des gestes))* allora bicchiere così e

216 **EI:** **eh #00:01:03-0#**

217 **Nathy:** l'acqua non può uscire fuori *((geste de mettre de l'eau*
 218 *avec la cuillère))* perchè quando la metti anche poco euh e
 219 mette con un bordo così *((les deux mains à plat comme la*
 220 *surface de l'eau dans le verre plein)) #00:01:14-0# (XXX)*

221 **EI:** **forma? forma una spece di #00:01:18-0#**

222 *((Nathy fait oui de la tête)) #00:01:16-0#*

223 **EI:** **però c'è una cosa che ha a che fare ((est en relation**
 224 **avec)) con il volume dell'acqua e del ghiaccio ((montre**
 225 **Cattarina)) cattarina? #00:01:26-0#**

226 **Catt.:** io dico come nathy perchè qua è già ghiaccio
 227 *((normalement il faut dire glacé ghiacciato))* dentro e
 228 quando il ghiaccio si scioglie #00:01:28-0# *((fin de la*
 229 *vidéo)) #01:34:27-5#*

230 **EI:** **si scioglie #01:34:27-5#**

231 **Catt.:** si scioglie e non non non deve avere euh più spazio
 232 perchè (-) ghiaccia *((à la place du ghiaccio))* ha già più
 233 spazio *((Candido pousse de petits cris empêchant la*
 234 *compréhension)) #01:34:40-7#*

235 **EI:** **prende il volume non lo spazio si dice volume si nathy**
 236 **#01:34:46-6#**

237 **Nathy:** l'acqua calda prende meno spazio dell'acqua fredda non
 238 so perchè ma è così anche adesso dexxx #01:35:00-5#

239 **EI:** **a ha avete visto? cos'è successo? (.) il ghiaccio si è**
 240 **sciolto ma l'acqua non è fuoriscita (-) è uscita fuori**
 241 **l'acqua? #01:35:15-9#**

242 **Tous:** no:: #01:35:17-1#

243 **EI:** **e secondo voi perche:? (-) carla? #01:35:20-4#**

244 **Carla:** però perchè nathy aveva già detto perchè prende spazio
 245 cubetto l'acqua e poi xxx ghiaccia poi quello se sciolto
 246 sempre questo euh questo spazio' perchè #01:35:45-7#

247 **EI:** **a ha #01:35:45-7#**

248 **Carla:** e non può andare fuori perchè anche dall'altra volta non
 249 è andato fuori #01:35:55-2#

250 EA: ja aber dann muss ich jetzt mal was sagen aber der
251 eiswürfel der ragt doch über die wasseroberfläche raus also
252 der eiswürfel wenn der schwimmt der guckt hier oben auch so
253 ein bisschen raus und was ist dann mit dem? ((*frappe sur la*
254 *table*)) mit dem stück eis was oben drüber schwimmt?
255 #01:36:17-0#

256 EI: hm_hm #01:36:17-0#

257 EA: das braucht doch auch platz <<pp>oder nicht> catarina
258 #01:36:20-9#

259 Catta.: also ich wollte sagen im eis ist es ja noch euh
260 bisschen luft drin also eingefroren #01:36:27-3#

261 EA: ja #01:36:28-4#

262 Catta.: und #01:36:28-4#

263 EA: aber auch da das ist ganz ganz wenig #01:36:31-0#

264 Catta.: ja aber wenn wir dann auch wenn es nur ganz ganz wenig
265 ist das macht ja eigentlich einen ganz kleinen unterschied
266 und (XXXX) solches (XXX) es kann auch ja so haut bilden
267 #01:36:43-8#

268 EA: ja: das könnte ne erklärung sein aber also wenn man
269 diesen verrückten riesigen (-) euh eiswürfel machen würden
270 würde das auch passieren. und ist ja die luft also naja
271 <<pp>stimmt eigentlich nicht> aber die luft ist nicht das
272 öh der ausschlaggebende faktor. wie gesagt das ist so wenig
273 #01:37:07-6#

274 EI: hm_hm #01:37:07-6#

275 EA: das ist ja nur ein teil von dem was aus dem wasser
276 rausragt. also auch in dem eiswasser aus dem wasser
277 rausragt ist es ein klein bisschen luft drin aber es ist ja
278 nicht nur wasser es ist schon auch noch eis. #01:37:22-0#

279 EI: prende quanto spazio #01:37:25-9#

280 Nathy.ich hab mit meiner mama über das letzte e::xperiment
281 geredet und ich wollte sagen wenn man des eis in eine
282 glasflasche getan hätte dann wär die explodiert #01:37:39-
283 5#

284 EA: habt ihr es mal ausprobiert? #01:37:41-2#

285 Nathy. nein meine mama hat (XXX) #01:37:43-0#

286 EA: also passt mal auf öhm das mit dem eis in der flasche war
287 ein bisschen kompliziert natürlich stimmt das wenn man eis
288 also wenn man ne wa=wasserflasche einfach ins eisfach legt
289 das haben bestimmt von euch auch schon mal welche kinder
290 ausprobiert oder erwachsenen passiert das manchmal
291 versehentlich euh wenn man ne flasche wasser ins eisfach
292 legt dann platzt entweder der deckel ab oder die flasche
293 platzt auf #01:38:08-4#

294 EI: hm #01:38:09-3#

295 EA: aber wenn man aufpasst dass wirklich nur die FLAsche voll
296 eis ist und das hab ich gemacht also ich hab erst ein
297 bisschen wasser reingetan und hab das zu eiswerden lassen

298 und noch ein bisschen so dass die flasche eben grade NIchT
 299 platzt aber trotzdem voll eis ist #01:38:28-8#

300 Une E.: ich meinte das hängt davon ab ob plastik (XXX)
 301 #01:38:31-7#

302 EA: NE das hängt nicht von das will ich euch gerade damit
 303 erklären das hängt nicht von dem plastik ab. das hängt
 304 davon ab dass (.) euh der unterschied ist ich habe
 305 praktisch eine flasche mit voll mit eis ins eifach gelegt
 306 und wenn man die flasche voll mit wasser ins eifach legt
 307 es ist was anderes als wenn man eine flasche voller EIs ins
 308 eifach legt. weil das eis nicht genau den gleichen platz
 309 braucht wie das wasser. das ist ein unterschied. und das
 310 ist ein ganz wichtiger unterschied #01:39:04-4#

311 Nathy: meine mama dachte also wir hätten das wasser erst darein
 312 getan #01:39:07-6#

313 EA: ja #01:39:07-6#

314 Nathy: wahrscheinlich #01:39:07-6#

315 EA: dann stimmt es natürlich dann stimmt also wenn man die
 316 flasche nur mit wasser füllt ins eifach legt und wartet
 317 bis es alles zu eis wird dann platzt die flasche oder der
 318 deckel #01:39:18-4#

319 EI: hm_hm #01:39:21-1#

320 EA: geht auf aber wenn man aufpasst oder die flasche erst
 321 dann=nehmt die finger jetzt mal runter ihr sagt jetzt
 322 erstmal nichts ich sage jetzt erstmal was=öh wenn man den
 323 deckel praktisch erst dran dann drauf macht wenn die
 324 flasche schon voll eis ist (-) dann ist es ein anderes pss
 325 das ist es was wir gemacht haben ok stopp jetzt könnt ihr
 326 euch melden #01:39:43-7#

327 Des é.:°h #01:39:40-5#

328 EA: jetzt sind wir aber eigentlich bei dem warum (-) WARum (-
 329) läuft das wasser nicht über den <<pp>rand> #01:39:56-8#
 330 ((EA. chuchote quelque chose à EI.))

331 EI: carla #01:39:58-7#

332 Carla: vielleicht weil sich da so ne haut gebildet hat so ne
 333 kleine: #01:40:05-0#

334 EA: euh dann müssen wir mal ganz genau gucken in dem fall ist
 335 es aber nicht so dass es ein berg gebildet hat. nein
 336 #01:40:10-9#

337 EI: no (.) no no no ((EA. lui chuchote quelque chose)) si
 338 allora in italia:no cattarina #01:40:20-9#

339 Catta.: euh si me si mexxxx ghiaccia xxxxxx ma non è euh solo
 340 il ghiaccio laia che euh che guarda so ((ne veut rien
 341 dire)) #01:40:36-3#

342 EA: ah si #01:40:38-1#

343 Catta.: si è peso così che non esce l'acqua. perchè anche nel
 344 ghiaccio che è l'acqua #01:40:46-6#

345 EA: sotto l'acqua ce l'aria si ma #01:40:50-7#

346 EI: hm

347 EA: si ma è troppo poca #01:40:51-6#

348 EI: si #01:40:53-7#

349 EA: non è l'aria che lo ((*bâillement d'un élève empêche*
350 *d'entendre*)) fa xxx #01:40:57-2#

351 EI: cos'è? ((*EA. lui dit quelque chose en italien*)) chi
352 provoca l'effetto? il ghiaccio il cubetto di ghiacchio (-)
353 se fosse stato (aurait été) più grande sarebbe stata la
354 stessa cosa si e perchè (-) #01:41:18-7#

355 EA: denkt mal an das experiment von das vorige experiment was
356 passiert mit dem wasser wenn euh mit dem eis wenn es
357 schmilzt. das haben wir ja ausprobiert was passiert mit dem
358 (-) wird's mehr oder weniger? ((*les élèves veulent*
359 *répondre*)) wie ist es denn das so GENau richtig das haben
360 wir ja rausgefunden #01:41:34-2#

361 EI: ha #01:41:37-2#

362 EA: das eis wenns schmilzt und zu wasser wird hat ist WEniger
363 an dem be=an dem becher hat man es ja gesehen da ist ja (.)
364 der wasserspiegel nach unten <<pp>>gegangen> das wasser
365 übergelaufen (XX) über den rand hinaus also der
366 wasserspiegel geht nach unten. #01:41:56-0#

367 EI: si e il volume si ((*lien avec la prochaine vidéo*))

((Vidéo P1180186.MOV, durée 3 minutes et 14 secondes; les deux
enseignantes sont devant le tableau, tournées vers les élèves))

368 EI: ((*les bras croisés*)) euh bruno cosa volevi dire?
369 #00:00:03-0#

370 Bru.: allora io volevo dire che se il peso del cubo #00:00:07-
371 0#

372 EI: a_ha #00:00:07-0#

373 Bru.: di ghiaccio e arrivo ((*normalement arriva*)) fino al bordo
374 dell'acqua ((*les deux enseignantes l'écoutent attentivement*
375 *et le regardent*)) #00:00:12-0#

376 EI: hm_hm ((*hochement de la tête car est d'accord*))
377 #00:00:13-0#

378 Bru.: ecco allora si il CUbo si scioglie #00:00:17-0#

379 EI: si #00:00:18-0#

380 Bru.: si ha capito che se il cubo si scioglie diventa meno
381 ((*les deux enseignantes approuvent de la tête*))
382 dell'acqua. #00:00:22-0#

383 EI: si: #00:00:23-0#

384 Bru.: quindi sarebbe se tu metti il cubo dentro che l'ACQua va
385 fino al bordo #00:00:29-0#

386 EI: al bordo ((*mouvement de la tête*)) #00:00:30-0#

387 Bru.: se il cubo si scioglie ((*EI. approuve de la tête, EA.*

- 429 *vapeur qui monte*)) il vapore acqueo #00:01:31-0#
- 430 Nathy: si magari un po' è diventato euh #00:01:35-0#
- 431 EI: eh oril ((normalement ora il)) ghiaccio che ((*va vers le*
432 *bureau, montre le verre*)) era solido #00:01:38-0#
- 433 Nathy: appunto ((*pas trop utilisé par les enfants mais très*
434 *correct*)) il ghiaccio non diventa solo acqua diventa anche
435 euh magari un pò di aria #00:01:45-0#
- 436 ((*les deux enseignantes ne sont pas entièrement d'accord, EI.*
437 *fait la moue*))
- 438 EA: ja also [am ende natürlich schon aber das dauert sehr
439 lange das geht jetzt nicht in so:: paar minuten #00:01:45-
440 0#
- 441 EI: [si pero ((*approuve ce que dit EA.*)) si; ah pero
442 naturalmente se tu metti ((*retourne près du bureau et*
443 *désigne quelque chose*)) nell'acqua calda il ghiaccio è
444 chiaro che piano piano ((*geste avec les deux mains pour*
445 *illustrer ses paroles*)) si scioglie. no? e il vapore acqueo
446 è quando tu metti ad esempio una pentola ((*gestes avec les*
447 *deux mains ponctuent*)) ((*dit pendola*)) d'acqua a bollire
448 sul fuoco ed è vicino a qualcosa di freddo ((*montre quelque*
449 *chose, la fenêtre peut-être*)) che ne so vicino a un vetro
450 della finestra no? voi vedete che piano piano ((*gestes des*
451 *deux mains décrivent la vapeur qui monte*)) il vapore acqueo
452 ((*EA. se tourne vers le tableau et écrit quelque chose,*
453 *dessine un verre*)) sale ed è molto leggero perchè
454 ((*pourquoi*)) perchè ((*parce que*)) ((*remontre la fenêtre*)) è
455 vicino a qualcosa di freddo e avete mai notato forma
456 quelle goccioline d'acqua ((*la main droite est en l'air le*
457 *poing fermé qui monte*)) no? quello si chiama vapore acqueo
458 proprio perchè il caldo ((*les deux mains à plat l'une sur*
459 *l'autre*)) ed è vicino ((*montre la fenêtre*)) una fonte
460 fredda no? tipo i vetri della finestra si scioglie diventa
461 vapore acqueo ((*gestes accompagnent*)) quello che dicevi tu
462 ((*se tourne vers le tableau et regarde*)) #00:02:46-0#
- 463 EA: ok #00:02:46-0#
- 464 EI: ok #00:02:46-0#
- 465 EA: <<f>niemand> <<p>vai andare> e mi devi dire #01:44:48-5#
- 466 EI: si #01:44:48-5#
- 467 EA: come si chiamano> queste ((*s'arrête, les deux vont au*
468 *bureau regardent le document qui est en allemand*))
469 versuchsaufbau vermutung #00:02:57-0#
- 470 EI: ((*prend le document dans les mains*)) allora ipotesi ((*EI.*
471 *lit et dicte et EA. écrit*)) #00:03:03-0#
- 472 EA: e si ihr könntet schon mal solange eure euh hefte holen
473 #00:03:06-0#
- 474 Un é.: <<f>hab ich schon> #00:03:07-0#
- 475 Sab.: was für ein heft? #00:03:07-0#
- 476 EA: super weißt du es wohl #00:03:09-0#

477 **Stella:** sachunterricht #00:03:10-0#
478 **EA:** na kla:r #01:45:12-7#
479 **EI:** *((dit quelque chose à EA., les deux se parlent en*
480 *italien))*