



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Courriel : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

Les Langues Modernes

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des compléments, publiés exclusivement sur le site de l'association, du numéro suivant de sa revue *Les Langues Modernes* :

Numéro : **4/2010**

Titre : « **Enseigner une langue régionale** »

Coordination : **Claire TORREILLES & Marie-Jeanne VERNY**

Ce numéro des *Langues Modernes* peut être commandé au siège de l'APLV (adresse dans l'en-tête ci-dessus).

L'enseignement bilingue en Alsace et en Moselle

PAR JEAN-MARIE GAUTHEROT, DANIEL MORGEN, & YVES RUDIO, ASSOCIATION LEHRER (Association professionnelle des instituteurs et professeurs dans les académies de Strasbourg et de Nancy-Metz)

Après avoir clarifié la spécificité du concept de « langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans » et précisé son extension scolaire, nous nous interrogerons sur la nouveauté pédagogique de l'enseignement bilingue en examinant certains de ses principes et de ses choix didactiques. Enfin, nous établirons la nécessité pour le bilinguisme de se déployer en un plurilinguisme dont il constitue le socle.

L'enseignement bilingue, tel qu'il s'est développé dans les vingt dernières années, se situe dans le même cadre institutionnel pour les langues régionales d'Alsace et de Moselle que pour les autres langues régionales de France. La spécificité alsacienne et mosellane, souvent objet d'étonnement voire de scandale, est d'utiliser dans l'enseignement la langue allemande standard, donc *stricto sensu*, une langue étrangère. Tout ce contexte ne simplifie pas les choses : « *Lourd héritage que celui de cet enseignement dont certaines représentations se sont cristallisées en temps de guerre* », constate, dans un article auquel nous renvoyons (BENERT, 2008, pp. 51 et 52), Britta Benert qui poursuit ainsi : « *La tentation est alors grande de tirer un trait définitif sur cet héritage, de tourner la page, de recommencer à zéro, de faire table rase d'un passé indigeste. L'enseignement bilingue en Alsace apparaît dès lors comme une sorte de contournement, une manière d'éviter la prise en compte des complexités de l'histoire franco-allemande.* »

Avant d'aborder notre réflexion centrale sur la nouveauté pédagogique de l'enseignement bilingue et ses choix didactiques, il nous apparaît donc indispensable de revenir sur la place de l'allemand en Alsace et en Moselle et sur le sens donné au concept glottonymique fourre-tout de « langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans » utilisé par l'Éducation nationale.

Dans la suite de l'article, nous examinerons la validité de certains des principes de l'enseignement bilingue dont la parité, l'instrumentalisation de la langue pour enseigner des disciplines dites non linguistiques (DdNL) et la politique de création d'outils pédagogiques.

Dans l'école, tout comme hors d'elle, le bilinguisme n'est potentiellement qu'une étape vers le plurilinguisme, lequel – faut-il le rappeler ? – n'est lui-même que l'état naturel de tout locuteur ou parleur. Aussi l'opposition « enseignement bilingue / enseignement plurilingue », rencontrée de manière récurrente dans le paysage de l'enseignement par immersion, se révèle-t-elle sans fondement ni pertinence. En contexte scolaire, le bilinguisme est obligatoirement appelé à se déployer en un plurilinguisme dont il constitue le socle – un socle dont la solidité n'aura cependant jamais fini de s'affermir.

I. Le dispositif actuel en Alsace et en Moselle

D'origine relativement récente (1991), le dispositif d'enseignement bilingue se fonde sur le principe de l'immersion partielle à parité horaire (arrêté ministériel du 14 septembre 2001 modifié par celui du 12 mai 2003). Après la création, dans quelques écoles maternelles, de classes bilingues de petite, de moyenne, voire de grande section, le développement de classes bilingues s'est accéléré au cours des années suivantes jusqu'à comporter, à la rentrée 2009, 748 classes, réparties dans 290 écoles maternelles et élémentaires (sur 1696), ainsi que dans 48 collèges (sur 170). La poursuite de la scolarité peut se faire dans les sections Abibac (14 lycées)¹. Le dispositif lui-même a évolué dans sa forme comme dans ses principes. Ceci vaut pour l'Alsace. En Moselle, seules deux écoles maternelles et une école élémentaire de Sarreguemines, ainsi qu'une école associative, ABCM–Zweisprachigkeit (Association pour le bilinguisme dès les classes maternelles), disposent de classes bilingues à parité horaire. Si le concept d'immersion partielle à parité horaire s'inscrit depuis près d'une vingtaine d'années dans la politique linguistique scolaire développée en Alsace par l'académie de Strasbourg et en convention avec les collectivités territoriales, tel n'a pas été le cas dans l'académie de Nancy-Metz qui a mis en place en Moselle un dispositif d'enseignement approfondi de l'allemand (DEAA) avec des « classes biculturelles » bénéficiant au mieux de 9 heures dans la langue cible. Selon une statistique fournie par le Centre transfrontalier pour l'enseignement de la langue du voisin, 120 classes maternelles et élémentaires fonctionnent selon ce principe et accueillent 2675 élèves (novembre 2008). Mais dans les faits, l'horaire réel en allemand varie entre 4 heures et 9 heures (MORGEN–ZIMMER 2009, p. 113).

II. L'épineuse question de la langue régionale : allemand ou dialectes ?

L'enseignement bilingue français-allemand est ouvert au titre des « langues régionales d'Alsace et des Pays mosellans », situées elles-mêmes dans l'ensemble des langues de France. Par rapport à celles-ci, le concept « Langue régionale d'Alsace et des Pays mosellans » a sa spécificité. Comme le rappelle l'arrêté

¹ Données complètes sur : <http://morgen.monsite.orange.fr/index.jhtml> et <http://www.deutsch-langue-regionale.eu/>.

ministériel à valeur de programme du 27 décembre 2007 (BOEN n° 3/2008), « *la langue régionale existe en Alsace et en Moselle sous deux formes : les dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et en Moselle, dialectes de l'allemand, d'une part, l'allemand standard, d'autre part.* »

L'enseignement en langue régionale se fait principalement dans la langue de référence, c'est-à-dire dans la langue allemande. Qu'est-ce qui justifie cette orientation ? Les dialectes sont des variétés vernaculaires faiblement codifiées de l'allemand ; dans les représentations des locuteurs, l'allemand est au moins présent par défaut ; enfin, l'enseignement a toujours privilégié la forme standard de la langue régionale. De plus, les dialectes et l'allemand standard s'influencent réciproquement et exercent des influences réciproques sur leur apprentissage. Enfin, la demande parentale s'est exercée aussi en faveur de la langue standard à valeur économique ajoutée. (CHURIKI, 2003 et 2007).

2.1. Les dialectes sont des variétés vernaculaires de l'allemand

Les variétés dialectales parlées en Alsace et en Moselle germanophone appartiennent à la famille des langues germaniques et plus précisément allemandes, au même titre que d'autres dialectes d'Allemagne, d'Autriche, de Suisse alémanique. Mais à la différence des dialectes franciques et alémaniques parlés dans les régions allemandes voisines, les dialectes alsaciens et mosellans sont aujourd'hui, dans une certaine mesure, coupés de l'allemand standard (cf. tableau n°1). Leur déclin est lié aux reculs de la pratique et de la transmission provoqués, après la seconde guerre mondiale, par une politique incitant à l'abandon de leur pratique, mais aussi à la distance de plus en plus grande par rapport à l'allemand qui évolue de son côté et n'est plus perçue comme une forme de la langue régionale. Or, nos dialectes ont besoin de l'allemand pour se ressourcer ou pour dire les réalités nouvelles. Faute de quoi, aucune communication continue n'est possible par ces variétés linguistiques, qui ne peuvent pas servir pour enseigner les disciplines de l'école élémentaire ni pour la communication écrite courante (lecture, expression écrite) en-dehors des formes poétiques ou ludiques de la langue. Langues de l'amitié, du vécu quotidien, les dialectes alsaciens et mosellans échappent à la modernité et régressent. Ils régressent d'autant plus que les seuls emprunts sont faits au français et que les emprunts, jusqu'ici surtout lexicaux, ont tendance à influencer aussi la syntaxe de la langue. Enfin, la continuité entre les dialectes et l'allemand standard est partiellement rompue aujourd'hui, puisque la langue de l'écrit est généralement le français pour le locuteur moyen et que, pour leur communication orale, les locuteurs utilisent le dialecte ou le français, jamais l'allemand.

2.2. Les liens entre les variétés dialectales et l'allemand

Le locuteur alsacien ou mosellan reconnaît, ou a reconnu, les liens entre son dialecte et l'allemand standard et utilise, ou a utilisé dans le passé, la variété standard à l'écrit. Mais cette situation a évolué parallèlement à l'évolution des pratiques déclarées (tableau 1).

2.2.1. Le français, langue de travail, langue de l'écrit

Seul le locuteur alsacien-mosellan cultivé – et francophone – utilise l'allemand dans sa communication avec des locuteurs de langue allemande, c'est-à-dire comme une langue internationale, celle du voisin, qu'il a la chance de maîtriser mieux que d'autres francophones grâce à ses origines linguistiques et culturelles, sa scolarisation dans des classes d'immersion et ses études supérieures. Les locuteurs en dialecte utilisent le français comme langue de travail et langue de communication écrite avec d'autres Alsaciens ou Mosellans, l'allemand pour la communication avec des non francophones. Il est clair que l'allemand n'est plus, ni à l'oral ni à l'écrit, une langue de communication dans ces deux régions, alors qu'il l'a été (à l'écrit) quand une frange plus ou moins importante de la population ne savait pas le français. Tel n'est plus le cas depuis la fin des années soixante-dix.

Année	Langues désignées comme langues usuelles			
	présence du français en %	absence du français en %	présence du dialecte en %	présence de l'allemand en %
1926	19,6	71,8	80	pas d'indication
1931	48,5	44	80,1	74,6
1936	55,6	38,6	82,1	76,1
1946	62,7	31,6	85,8	79,8
1962	80,7	19,3	84,7	80,3
1979	généralisation	/.	74,7	72
1989			62	
1999			39	

Tableau n° 1 - Les langues présentes en Alsace - établi d'après Huck, 2006, p. 382 (tous les locuteurs à partir de 20 ans) à partir des données INSEE (1962). Les taux ont été arrondis à la première décimale. (1999 : estimations sur la base de 30 000 personnes interrogées et projection sur la population totale)

Il est tout à fait logique d'assister à une montée du français, langue nationale, dans les déclarations de locuteurs alsaciens. Ce qui l'est moins, c'est que cette progression se fasse au détriment de l'alsacien - qui baisse fortement dans les déclarations à partir de 1960 - et sans doute aussi du francique parlé en Moselle.

2.2.2. Présence de l'allemand

Dans les rapports que les locuteurs alsaciens, dialectophones ou non, disent exister entre les dialectes alsaciens et l'allemand, Arlette Bothorel-Witz (s.d. = 2007, p. 55) observe trois positionnements très contrastés :

- les dialectes sont décrochés de l'allemand sans pour autant être rattachés à une autre langue ;
- les locuteurs optent pour un « *entre deux langues, un mélange [...] pourtant présenté dans les commentaires métalinguistiques comme une violation de la norme* ».

Les locuteurs adoptent des stratégies soit de coupure, soit de proximité, soit de continuité entre les deux langues dans une représentation qui est celle de la tradition. Ces positionnements caractérisent le malaise à l'égard de l'allemand. « *La stratégie de coupure – dit A. Bothorel – permet aux locuteurs de se protéger, en ce qu'elle [leur] permet d'opter pour des identités moins problématiques.* » (ibid. p. 55). Mais, « *des enquêtes menées dans les sites bilingues paritaires et dans des filières bi-langues allemand-anglais montrent que les élèves ne perçoivent pas réellement l'allemand comme une langue vivante étrangère* », l'alsacien étant perçu comme « *médiateur [...] dans l'apprentissage de l'allemand* » (ibid., p. 56). Cette proximité est aussi revendiquée par des acteurs travaillant dans des entreprises internationales ou allemandes.

On constate ainsi que l'allemand est présent au moins par défaut, mais qu'il n'est que rarement revendiqué, par les locuteurs et par le grand public, comme langue régionale. Cette situation explique les rapports difficiles des Alsaciens et des Mosellans avec le programme d'enseignement de l'allemand. Les dates clés de mise en œuvre d'un programme linguistique cohérent sont 1982 et 1991. Mais les décideurs de la politique linguistique en milieu scolaire, c'est-à-dire tant l'Éducation nationale que les collectivités territoriales, n'ont que récemment pris le taureau par les cornes en affichant, sur un site Internet ainsi que sur les panneaux d'affichage, la modernité de l'allemand et celle d'une politique linguistique où l'allemand prend la place de la première langue vivante enseignée : (<http://www.deutsch-langueregionale.eu/>). Certes tardive dans l'histoire récente de la politique linguistique scolaire depuis 1945, une telle position est bénéfique à plus d'un titre : elle dépasse le clivage de positionnement pour ou contre l'allemand, elle met l'accent sur l'image sympathique, efficace et moderne de la langue, elle est le produit d'une concertation et d'un accord. De la cohésion découle la cohérence.

2.3. La langue enseignée : l'allemand standard

Enfin, quelle que soit la période concernée, la langue régionale a toujours été enseignée sous sa forme standard, la (*deutsche*) *Hochsprache*, comme un fait qui allait de soi. Ainsi, l'allemand a été présent jusqu'à six heures par semaine entre 1920 et 1940 dans l'enseignement primaire et primaire supérieur. En 1945, l'allemand est provisoirement écarté des horaires de l'école primaire dès janvier pour l'année scolaire en cours², mesure confirmée dans la circulaire du recteur Prélot d'octobre 1945 pour l'année scolaire 1945/46.

« Le but principal à viser est l'acquisition de la langue française. Aucune peine ne devra être négligée pour y parvenir dans le moindre délai. L'usage de tout manuel d'origine allemande est rigoureusement interdit. Il en résulte que l'enseignement de l'allemand [à l'école primaire] est provisoirement suspendu pour l'année scolaire 1944-1945. [...] ».

Le ministère confirme la suppression par un arrêté du 17 novembre 1945 et le recteur annonce, dans une circulaire de janvier 1947, que l'administration a l'intention de « procéder dès maintenant et au plus tard à la rentrée 1947 à une assimilation totale, enseignement religieux excepté, aux programmes officiels des écoles primaires de l'Intérieur » (RUDIO, 1993, p. 15). Dans les faits, les locuteurs alsaciens qui avaient terminé leurs études secondaires avant 1940 ont maintenu leurs compétences en allemand pendant la guerre. Mais il n'en était pas de même de ceux qui avaient suivi une scolarité courte et surtout des enfants âgés de 12 ans ou moins en 1940. La mesure du recteur leur est destinée. Le recteur se méfie à juste titre des manuels d'origine allemande : en Alsace, tous les manuels français ont été détruits pendant la guerre et remplacés par des manuels conformes à l'idéologie nazie. Comme le démontre Dominique Huck, cela explique la suspension provisoire de l'allemand à l'école primaire (HUCK, 2006, p. 341 et note 14).

Selon D. Huck, dans un processus « de "francisation" et de "dégermanisation" linguistiques et culturelles, [qui impose] un cadre très restrictif à la présence de la langue allemande et à l'usage du dialecte » (ibid. 206, p. 340), la politique linguistique est une politique à double étage : plutôt le français que l'alsacien, mais, à défaut, plutôt l'alsacien que l'allemand. « Certes [à cette période], les pouvoirs publics tentent de marginaliser le dialecte alsacien " parce qu'il représente [...] un obstacle central à la diffusion et à la pratique du français..." mais "d'un point de vue politique global, [l'État] estime l'usage du dialecte moins préjudiciable que celui de l'allemand standard. Il s'agit d'une politique linguistique stratégique, non pour promouvoir le dialecte, mais pour écarter l'allemand. » (Huck Dominique, 2008, p.352, note 9).

Cependant, quand il s'agira de remettre en place l'enseignement d'une langue à l'école, le choix se tournera vers l'allemand, à la fois en 1952 et en 1972 (Réforme Holderith). En 1952, l'opposition à l'allemand ne vient pas alors des parents, qui se déclarent favorables à 84 % à un enseignement de l'allemand (18327 sur 21706), mais d'une bonne moitié des enseignants, en particulier ceux syndiqués au S.N.I., le Syndicat National des Instituteurs (contre : 51,7 % ; pour : 45,1 dont environ 6 % sous conditions - d'après Huck) ou des inspecteurs du premier degré. Le S.N.I. mène alors l'offensive contre l'enseignement de l'allemand.

2.4. Le dialecte accélère l'apprentissage de l'allemand

Le dialecte, aujourd'hui encore, est un tremplin vers l'allemand standard : des parents qui parlent le dialecte avec leurs enfants le constatent. Cette accélération de l'apprentissage s'observe dans les classes ABCM³, où le dialecte est enseigné en maternelle. L'inverse se vérifie aussi : l'apprentissage de l'allemand influe sur la pratique du dialecte. Des résultats d'une enquête sur près de 200 sujets jeunes, de 19 à 22 ans, déclarant avoir une compétence dialectale active, Arlette Bothorel-Witz observe « la tendance à introduire plus de régularités dans les paradigmes irréguliers », « des phénomènes de convergence avec l'allemand standard par des formes d'hypercorrection » et le « choix de variantes plus proches de l'allemand standard, sans doute ressenties comme plus prestigieuses. »

Au contraire de ce qui a été souvent affirmé, le français n'est pas seul à influencer la forme dialectale parlée. Plusieurs « évolutions sont de nature à réduire la distance linguistique avec l'allemand ». A. Bothorel-Witz admet « la possible influence, explicite ou implicite, de l'allemand, langue apprise, sur les parlers de [ces] locuteurs du pôle modernité. » (Bothorel-Witz, 2004, p. 45-47).

Une universitaire japonaise, Eri Churiki, a consacré sa thèse de doctorat aux « Enjeux de l'enseignement bilingue en Alsace » (CHURIKI, 2003). Les observations recueillies sont particulièrement intéressantes sur les

² Le rectorat se réinstalle à Strasbourg fin décembre 1944. Les établissements rouvrent très progressivement en janvier 1945.

³ ABCM *Zweitsprachigkeit* : Association pour le bilinguisme dès les classes maternelles.

liens entre pratique des langues et demande parentale. Ainsi, elle observe qu'au maximum 20 % des parents des classes bilingues sont des militants de la langue régionale et demandent le bilingue pour soutenir la transmission de la langue régionale (dialecte et allemand). Les parents ayant opté pour l'enseignement bilingue ne sont dialectophones complets qu'à hauteur de 44 %, et partiels pour 20 % d'entre eux. Mais un peu plus du tiers ne parle ni ne comprend l'alsacien, ce qui amène l'auteur à constater que, dans ce public, la représentation des dialectophones est inférieure à leur représentation dans l'ensemble de la population.

Le choix de la classe bilingue pour transmission de l'alsacien (15,8 % des pères et mères) ou pour la continuité de la dialectophonie dans l'espace familial (6,5 %) ne sont pas les raisons déterminantes du choix, même si les parents dialectophones actifs se montrent beaucoup plus sensibles à cette dimension (13 % des parents ont inscrit l'enfant en classe bilingue parce que la langue maternelle était l'alsacien et 18,5 % d'entre eux ont souhaité qu'il l'apprenne) (CHURIKI, 2003, p. 172).

Au moment des réunions d'information,

« [...] pour rassembler suffisamment de parents intéressés par l'enseignement bilingue paritaire, les militants ont surtout mis l'accent sur les bienfaits du bilinguisme et sur l'utilité de l'allemand, langue européenne et internationale. Ces arguments permettaient effectivement de toucher un plus large public, comme les personnes non originaires de la région ou les non dialectophones. Mais le bilinguisme qu'ils ont dû promouvoir était davantage devenu le bilinguisme français/allemand-langue vivante étrangère que le bilinguisme français/allemand-langue régionale. Ceci est valable tant pour les classes ABCM que pour les classes publiques. » (Churiki, 2007 p. 378).

Toujours selon Eri Churiki : *« Les parents d'élèves des classes bilingues qui adhéraient totalement à la définition de la langue régionale telle que l'avait formulée le Recteur Deyon - c'est-à-dire qui pensaient que la langue régionale est formée par les dialectes alsaciens pour l'expression orale et l'allemand pour l'expression écrite - ne représentaient que 3 % de l'ensemble. »* (ibid. p. 379).

Ainsi, des membres actifs de l'association ABCM, eux-mêmes parents d'élèves, qui sont généralement considérés comme des militants de la cause régionale, lui ont confié qu'ils avaient plus insisté sur les vertus linguistiques et l'aspect utilitaire lors des réunions d'information. Une militante d'ABCM dit à ce propos :

« On n'a pas trop parlé de l'alsacien dans nos réunions parce qu'on leur a parlé des avantages du bilinguisme sur le développement de l'enfant, d'abord linguistique mais aussi d'une manière générale, sur l'ouverture d'esprit, les choses comme ça. (...) On n'a pas tellement insisté là-dessus parce qu'on a vu ce qui marchait le mieux, c'était quand même les bêtes histoires d'emplois futurs, ils auront plus le choix, ils auront plus de possibilités, c'était ça qui attirait un peu plus les parents, quoi. (...) Je pense que les militants, ceux qui travaillent, se donnent corps et âme pour la création de ces sites bilingues, ils ont l'idée de la langue régionale dans l'esprit, et en fait pour se faire entendre ils passent d'une part par l'allemand et d'autre part par l'idée économique, la motivation économique. » (CHURIKI, 2003, p.108 et 2007, p. 378).

Cette attitude est à mettre en rapport avec la représentation complexe et compliquée de la langue : l'allemand n'est pas perçu comme la langue régionale, mais, par ses affinités avec les dialectes alsaciens et mosellans, il offre des possibilités de communication avec des locuteurs non seulement dans les pays traditionnellement germanophones (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Suisse et une petite partie de la Belgique), mais dans toute l'Europe.

III. La pratique des enseignants à la lumière des principes de l'enseignement d'immersion

Les principes fondamentaux ont été analysés à plusieurs reprises, et dans plusieurs publications, en particulier par A. Geiger-Jaillet et D. Morgen qui ont présenté et analysé les six principes d'organisation – la précocité ; la continuité ; le volontariat des familles ; la règle « un maître, une langue » ; la parité des langues ; l'instrumentalisation de la langue – ainsi que leurs implications (Geiger-Jaillet, Morgen, 2006). Nous renvoyons à ce texte. Deux d'entre eux ont cependant une importance particulière sur la pratique des enseignants. Ce sont les principes de parité et d'instrumentalisation.

3.1. Le principe de parité

La parité des langues dans l'enseignement bilingue est un concept clef, une modalité *sine qua non* de notre enseignement bilingue français. Pourtant, des observations suggèrent un renforcement de l'immersion : la langue régionale n'est guère pratiquée hors de l'école et les élèves ne pratiquant que le français constituent

la majorité de nos élèves des classes bilingues. Les 12 heures d'immersion hebdomadaires des classes à parité horaire ne représentent qu'environ 15 % du temps éveillé de l'enfant. Selon quelles modalités et à quelles conditions un renforcement est-il possible ? Comment augmenter la place de la structuration de la langue ? Cette question se résout-elle par une plus forte intégration de la langue et de la DdNL comme le suggère Laurent Gajo ?

« *En classe bilingue, on assiste à une mise en continuité entre les problèmes d'opacité et de densité. Plus que dans une classe monolingue, l'enseignant y entretient la préoccupation constante de se faire comprendre et part des problèmes linguistiques pour (re)travailler les questions disciplinaires.* » (Gajo-Berthoud, 2008, p. 7).

Selon lui, l'opacité des notions disciplinaires se défait grâce à la médiation de la langue ainsi que par la thématisation du lien entre le paradigme disciplinaire et la nature linguistique des savoirs en question, c'est-à-dire par un approfondissement de la didactique de l'enseignement bilingue.

Dans les déclarations des enseignants, l'intégration de la langue et de la discipline dite non linguistique semble faire problème, puisque le professeur de DNL dira fréquemment qu'il n'est pas prof. de langue alors qu'il effectue en fait un travail de langue, par exemple dans l'attention donnée à la précision de la formulation. « *Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen / On dira alors : la température est élevée à 20 degrés, ou : elle est élevée de vingt degrés. Ce sont ces petits détails qui font une différence énorme (un professeur de DdNL cité par GAJO ET BERTHOUD, 2008, p. 5)*

En réalité résolue pour les enseignants du second degré, la question de l'intégration de la langue et de la discipline s'impose comme une évidence pour leurs collègues professeurs des écoles. En effet, « *la langue met à la disposition, rend présents et organise des savoirs pertinents et souvent pré-structurés de la DNL.* » (Gajo-Berthoud, 2009, p. 7). La langue permet de faire comprendre les faits à enseigner qu'elle doit "dédensifier" : « *En classe bilingue, cela passe d'abord par la reformulation, la paraphrase, peut-être la traduction* » (ibid. p. 8). Inversement, la compréhension des faits disciplinaires permet d'éclairer les problèmes linguistiques apparus. La langue joue ainsi le double rôle de médiation et de re-médiation. Ce sont les « procédures de rappel » qui permettent ce processus de clarification et de consolidation ou condensation des savoirs. Lors de leur reformulation, les élèves retravaillent, complètent avec l'enseignant les notions étudiées ; l'interaction favorise la production discursive. Toutes ces séquences intègrent la langue et la discipline de manière beaucoup plus forte qu'en classe monolingue, puisqu'ici la langue est autant concernée que la discipline, et non la langue seule. Dans l'enseignement bilingue, les moments de reformulation précisent les formulations langagières et permettent de développer, d'étoffer le contenu disciplinaire lui-même. L'enseignement bilingue a ainsi un avantage déterminant sur sa forme classique monolingue, à condition – et c'est la première de nos conclusions – de se fonder constamment sur les synergies entre les langues d'enseignement.

3.2. Le domaine des langues

Ainsi, il s'agirait de distinguer, dans le cadre des interactions entre langue et contenus, entre ce qui est du domaine de la « discipline dite non linguistique » dans ses liens avec les langues d'enseignement (DdNL), et ce qui relève des langues d'enseignement elles-mêmes dans leurs liens avec la DdNL. Que, dans l'enseignement bilingue plus encore que dans le monolingue, l'intégration entre la langue et la discipline soit au moins partiellement réalisée et conduise à les renforcer l'une et l'autre, il n'en reste pas moins que la construction progressive des compétences orales et écrites nécessite des moments de clarification et de fixation que l'on appelle communément « grammaire ». La construction progressive des compétences s'effectue selon une progression que nous avons tenté de présenter dans un tableau grossier mais pratique, en distinguant ce qui est acquis et ce qui est en voie d'acquisition.

Compétences en langue	acquises	en voie d'acquisition
École maternelle (fin de GS)	Compréhension orale	Production orale
École élémentaire (fin du cycle 2)	Production orale	Production orale et compréhension écrit
École élémentaire (fin du cycle 3)	Production orale et écrite	Production écrite
Collège Classe de 3ème	Production orale, écrite Lecture	Consolidation de toutes ces compétences au cours de la vie.

Tableau 2 : Construction progressive de la compétence dans la langue seconde

En effet, il peut être bon de rappeler qu'un enfant ne peut pas « être bilingue » à la sortie de l'école maternelle, ni à l'entrée au collège, mais qu'il construit son bilinguisme tout au long de sa vie.

Mais, alors que les textes de référence demandent à l'enseignant de « compléter la démarche d'imprégnation par une démarche structurée et contrastée d'apprentissage de la langue prenant appui sur l'inventaire des difficultés » (Circulaire du 5 septembre 2001, modifiée par la circulaire du 5 juin 2003), l'allemand ne dispose que de 3 heures dans les classes bilingues alsaciennes, selon la répartition d'origine proposée, contre 10 h (cycle 2) et 8 h (cycle 3) pour le français. Ce contingent horaire, qui résulte de la simple transposition de l'horaire officiel d'enseignement de la langue vivante, ne tient plus compte des besoins pour la lecture, l'expression orale et écrite ou la grammaire. Les enseignants s'estiment à l'étroit dans cette cote mal taillée.

3.3. L'instrumentalisation de la langue

Selon ce principe, la langue n'est plus enseignée que pour elle-même. Selon une formule célèbre de Jean Petit, elle est, en tant que seconde langue de scolarisation, « la bonne à tout faire de l'enseignement [car] le cerveau de l'enfant et même celui de l'adulte sont ainsi faits qu'ils n'acquièrent véritablement une langue qu'en ayant la possibilité et l'obligation de l'utiliser pour ainsi dire comme "bonne à tout faire" » (PETIT, 2001, p. 83). Ce constat entraîne avec lui deux exigences, celle de la didactique spécifique de l'enseignement bilingue qui serait aussi, selon Jean Petit, la « didactique des bergers », la mise à la disposition des enseignants d'outils et de manuels pédagogiques.

3.3.1. La didactique du plurilinguisme

La didactique de l'enseignement bilingue est plus généralement celle du plurilinguisme. En effet, comme nous le verrons plus loin, le développement de l'enseignement bilingue ne peut se faire que dans une perspective plurilingue. Or, la didactique du plurilinguisme est fondée sur un concept pluridisciplinaire et plurilingue : les langues ne sont pas apprises et enseignées isolément, mais de nombreux liens sont créés entre elles d'une part, entre la langue et la discipline, d'autre part, reliant ainsi des disciplines qui jusque-là étaient enseignées séparément (d'après « Passepartout », (2008) p. 6). Selon ces principes, il s'agit de chercher les liens de « convergence entre les disciplines, entre disciplines linguistiques et non linguistiques, entre apprentissage scolaire et extrascolaire, entre programme d'études [...] » (ibid.).

À cette définition neuve d'une didactique plurilingue, Jean Petit avait ajouté dès 1991 le concept de « didactique des bergers », qui prend appui sur les cheminements de l'acquisition naturelle, la chaleur affective (*Nestwärme*), une démarche pédagogique active, l'incitation constante à la production de langue, la sursollicitation légère et permanente des apprenants. « Ce serait [dit Petit] une grave erreur que de ramener le langage adressé aux enfants au niveau de leur propre production linguistique. » (PETIT, 1991, p. 84). Petit souligne aussi l'importance d'une approche contrastive des langues en présence.

De toutes ces observations, ainsi que des principes de précocité et de continuité, il découle logiquement qu'un enfant qui ne réussit pas dans certaines disciplines continue malgré tout à avoir sa place dans la classe et ne doit pas être réorienté dans une classe monolingue, sauf si cela correspond à ses demandes personnelles.

3.3.2. Outils pédagogiques et manuels

L'enseignement des disciplines faussement dites non linguistiques – car elles contribuent à l'apprentissage de la langue autant que la discipline langue, mais différemment (GAJO, 2009, p. 15) – suppose la mise à disposition de documents et de manuels. Or, depuis la création des premiers sites bilingues, l'offre en manuels disponibles s'est étoffée sans toujours correspondre entièrement aux besoins des enseignants du premier et du second degré. Quelle politique, quelle stratégie proposons-nous en matière d'outils ? Avant d'en définir les lignes, un état des lieux s'impose.

Les enseignants des classes bilingues utilisent actuellement trois types d'ouvrages et de documents : des manuels traduits du français ; des manuels ou documents édités dans un pays de langue allemande et des ouvrages élaborés au sein des académies (Nancy-Metz ou Strasbourg) à destination exclusive des classes bilingues.

- *Manuels ou documents traduits du français*

Dans la première catégorie, on retrouve principalement des manuels utilisés sur l'ensemble du territoire national, ainsi que des documents pédagogiques ou des extraits de manuels traduits en allemand par des enseignants alsaciens ou mosellans. L'intérêt de ces ouvrages et documents est de correspondre aux programmes français. Cependant, une traduction reste une traduction et ne parvient pas toujours à transposer la ligne directrice du document d'origine, quelle que soit la qualité de la traduction. L'opération de transposition nécessiterait d'être menée avec un locuteur germanophone d'origine, mais cette indication n'est pas toujours respectée. De plus, le respect des droits d'auteur empêche en général toute adaptation qui aurait cependant été utile. Un exemple simple le met en évidence : le manuel de maths du CP (BEAUFILS, KEMPF, ZIMMERMANN, 2005) prévoit trois étapes dans l'apprentissage de la numération de 0 à 100 et prévoit un palier logique pour la suite des nombres après 69, puisque la règle de numération change à partir de la septième dizaine. Par contre, ce palier ne s'impose absolument pas en allemand, mais il en faudrait d'autres, à commencer par la comparaison des numérations dans l'une et l'autre langue : *dreißig* / trente – *vierzig* / quarante – *siebzig* / soixante-dix – *achtzig* / quatre-vingts, mais *huitante* en Suisse romande. Autre exemple : la syntaxe de la numération en français (vingt et un, quatre-vingts, que les élèves bilingues ont tendance à écrire 24) et en allemand (*einundzwanzig*, *achtzig*). L'intérêt de ces observations est qu'elles placent l'analyse déjà au niveau de la langue et d'une démarche contrastive trop peu pratiquée par manque d'outils.

- *Manuels ou documents allemands adaptés ou non*

À cette deuxième catégorie appartiennent des ouvrages - allemands, autrichiens, luxembourgeois ou suisses - conçus en fonction de normes pédagogiques et de progressions étrangères. Par contre, ces documents, originaires surtout des *Länder* voisins (Bade-Wurtemberg, Rhénanie-Palatinat et Sarre) offrent l'intérêt de proposer une langue authentique, non seulement en ce qui concerne les textes eux-mêmes – lecture, textes et documents scientifiques etc. – mais aussi, et c'est ce qui est plus important encore, des consignes de travail formulées dans la langue de l'école.

Que ces documents ou manuels nécessitent une adaptation s'explique facilement. Les pré-supposés didactiques changent. De plus, les documents ne sont adaptés ni aux compétences de lecture, ni à l'âge des élèves alsaciens ou mosellans. L'adaptation constitue un gros travail que les enseignants ne font en général que pour des documents isolés, plus difficilement pour des manuels entiers. L'adaptation aux contingences françaises semble plus facile dans le cas de manuels luxembourgeois, eux-mêmes conçus pour un système éducatif à trois langues - le dialecte luxembourgeois, l'allemand et le français. C'est pourquoi ABCM-Zweisprachigkeit (Association pour le Bilinguisme dès les classes maternelles) privilégie des manuels luxembourgeois pour l'allemand (lecture, langue) et pour les mathématiques. Une association, certes sous contrat avec l'État, peut plus facilement se permettre un tel choix, pour lequel l'Éducation nationale éprouve de sérieuses réticences.

- *Manuels spécialement rédigés pour les classes alsaciennes et mosellanes*

Cette démarche a été utilisée principalement pour des manuels de géographie (SCHEU ET ALII, 2004) ou

d'histoire au collège (FUCHSLOCK ET KNAUER, 2006). Celui-ci « a été conçu avant tout comme une offre de documents divers sur la période choisie, documents ordonnés autour de plans clairs et présentés par quelques phrases d'introduction. » (Site *Enlancuret*)

Mais deux difficultés apparaissent : les réticences des rédacteurs à se placer eux-mêmes dans une orientation bilingue font apparaître une toponymie monolingue là où elle aurait pu être bilingue (exemple : Strasbourg et non Strasbourg / *Straßburg* dans Scheu et alii, *Geografielehrbuch*, 2004 p. 12 et p. 33). Si les auteurs du manuel ont tenu à consacrer un chapitre à la région transfrontalière, et donc à des villes alsaciennes et badoises de la région du Rhin supérieur (Oberrhein), ils ne sont pas allés au bout de cette orientation interculturelle. Leur réticence de reconnaître le passé allemand de l'Alsace reflète des non-dits interculturels, historiques et psychologiques. Britta Benert insiste fort justement « *sur le danger de passer outre la mémoire* » et estime indispensable de « *mettre des mots sur les maux : dans l'Alsace d'aujourd'hui les questions linguistiques restent passionnelles [...] sans doute en réaction à un vécu malheureux.* » (BENERT, 2008, p. 55).

La seconde difficulté est que nos régions bilingues ne constituent pas un marché susceptible d'intéresser un éditeur national. Le CRDP d'Alsace, qui est l'éditeur naturel de l'enseignement régional, ne peut publier d'ouvrage que s'il a eu l'aval de l'autorité scolaire et si les sources de financement - prélevées sur le budget géré par le Fonds Langue et Culture régional dans le cadre de la Convention quadripartite État-Région - sont réunies. Mais le principal problème se situe en amont, dans la production des ouvrages et dans la validation des projets.

Les besoins non couverts en outils se manifestent dans trois domaines : les disciplines enseignées dans la langue-cible et la langue cible elle-même (lecture, langue allemande, ouvrages dits de « grammaire » et de structuration de la langue). Comme l'apprentissage de la lecture se déroule à la fois en français et en allemand, les enseignants auraient besoin de manuels adaptés qui se focalisent sur les phonèmes et graphèmes spécifiques que les élèves ne découvrent pas en français, principalement la valeur spécifique des diphtongues (*au, eu, ou...*), des graphèmes *st, sp*, les voyelles accentuées (*ä, ü*) et les voyelles déviantes du français (*u, e...*). Un tel ouvrage n'existe pas : on ne comprend pas pourquoi des projets soumis à l'édition régionale n'ont pas été retenus. Les besoins les plus criants se font sentir dans le domaine de la langue – l'ouvrage « *Meine kleine Grammatik* » est un mémento grammatical, non un ouvrage d'apprentissage. Pour compenser l'absence de manuel en sciences à l'école élémentaire et au collège, le CRDP a tenté, sans succès, de diffuser une revue bilingue, *Chic Planet*,

« *un support attrayant et ludique pour des activités d'apprentissage / d'enseignement en allemand, mais aussi en langue maternelle [qui visent] la sensibilisation des jeunes lecteurs à l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable.* » (Enlancuret)

L'interruption de cette publication au bout de quatre numéros met en relief une situation paradoxale : apparemment, la pertinence des outils ainsi publiés n'est pas en cause, mais la forme de la publication.

« *En toute logique, l'édition régionale privilégie les outils interdisciplinaires et limite le stock à un seul manuel par discipline. Mais utiliser des outils interdisciplinaires ou des manuels allemands exige une expérience pédagogique que les enseignants frais émoulus de la formation bilingue n'ont pas encore. Ceci explique en partie que, malgré les publications disponibles, ils dénoncent la pénurie de matériels.* » (MORGEN ET ZIMMER, 2009 p. 115).

On peut s'interroger dès lors sur ce que peut être une politique de production d'outils.

En réponse aux demandes des enseignants, les académies proposent chaque année des stages de productions d'outils de trois semaines. Mais ce type de stages ne constitue pas une réponse convaincante. En permettant aux enseignants de travailler par équipes de deux sur des thèmes choisis par eux, ils parviennent à offrir des documents assez variés, mais non un ouvrage complet ; des fiches à insérer dans une progression, non un manuel. De plus, des expériences faites dans le passé montrent que de tels outils arrivent rarement à une forme finie, transférable et réutilisable par d'autres. Enfin, ils posent une question de taille qui se répercute sur l'ensemble du fonctionnement des classes bilingues. Est-il logique de concevoir ces outils en français, où seules les questions posées et les réponses attendues figurent en allemand, alors que l'enseignant aura pour tâche d'organiser une découverte et une stabilisation des notions entièrement dans la langue seconde ? N'est-il pas paradoxal que l'enseignant prépare sa leçon en français alors que sa mission est de consolider chez ses élèves la langue en voie d'acquisition ? Qu'il sépare ainsi la langue et la discipline alors que les deux sont étroitement imbriquées dans la didactique plurilingue ? Il nous semble que

le principe clé de l'immersion – l'instrumentalisation de la langue au service de la DdNL - a disparu.

De tels stages peuvent s'avérer sans conteste utiles pour démarrer un projet et offrir de nouveaux outils à l'édition régionale. Mais cela suppose trois conditions qui sont loin d'être remplies :

- l'établissement préalable par l'autorité scolaire d'un cahier de charges comportant la définition des priorités, les objectifs à atteindre, la clarification des liens entre la discipline et la langue ;
- le cadrage des outils avec la didactique spécifique de l'enseignement bilingue ;
- la relecture des productions en fonction de ce cahier de charges et la poursuite du travail d'édition à moyen terme, voire à long terme.

Comme le travail à accomplir est un travail long, nous nous demandons légitimement pourquoi les rectorats ne lancent pas, comme cela a été réalisé une seule fois à notre connaissance dans les années 1996-1997, un appel à projets comportant les paramètres indiqués (Académie de Strasbourg, 1997).

IV. Du bilinguisme au plurilinguisme

De la caractérisation qui précède – sociolinguistique, institutionnelle, didactique et pédagogique – des enseignements bilingues en Alsace-Moselle, on aura aisément déduit que le bilinguisme scolaire mis en « texte » dans ce contexte ne saurait constituer un système clos sur lui-même. Bien au contraire : sa logique interne et sa vocation, qui est aussi son ambition, en font un socle privilégié idéal pour le développement d'un véritable plurilinguisme. Un plurilinguisme toutefois qui, à défaut d'être déjà réalité, pourrait être considéré comme « en gestation », pour peu que ses bâtisseurs poursuivent la construction entreprise et la dotent des moyens qui, d'une expérimentation, feraient une expérience aboutie. La mise en œuvre d'une stratégie pour un plurilinguisme scolaire se construisant sur les fondements d'un bilinguisme paritaire pose en effet trois exigences cardinales, tout à la fois didactiques, pédagogiques et institutionnelles, auxquelles l'École d'Alsace et de Moselle est appelée à satisfaire « en cohérence ».

4.1. Une exigence première

La première exigence est l'abandon d'une représentation « concurrentielle » des langues proposées dans l'offre programmatique. Cette exigence découle du concept même du *plurilinguisme*, qui n'est ni un bilinguisme de départ additionné d'autres langues, ni une addition successive de langues juxtaposées et « étrangères » les unes aux autres, mais l'élargissement et l'enrichissement d'une compétence langagière complexe et composite, « sans frontières » et « tout au long de la vie », en perpétuel mouvement parce qu'en perpétuelle construction et (re)configuration, pour satisfaire aux situations, aux sollicitations, aux projets personnels ou aux désirs des individus et des groupes dans lesquels ceux-ci s'inscrivent.

C'est dans l'esprit de cette « *conditio a qua* » qu'avaient été créées en Alsace et en Moselle, il y a plus de trente ans, en 1987, sur initiative rectorale, les premières classes de 6^e dites « trilingues » (français, allemand, anglais), qui visaient à échapper par le haut à la fausse concurrence allemand-anglais (ou anglais-autre langue), si profondément et solidement ancrée dans les représentations sociales, mais maintenaient le principe d'une admission sélective qui a disparu avec les classes « bilangues » d'aujourd'hui. Si l'idée de réserver à l'incontournable et indispensable anglais un traitement « à part » dans l'organisation des enseignements fait aujourd'hui son chemin parmi les linguistes didacticiens et jusque dans les préconisations de politique linguistique du Conseil de l'Europe, son acceptation pratique par les familles et par les établissements eux-mêmes reste très incertaine. Trop souvent encore, au passage du pont de l'école élémentaire vers le collège, le bilinguisme scolaire alsacien est affronté aux risques d'une déstabilisation, sous les effets conjugués de la défiance de parents s'agrippant aux anciens parapets, de l'insuffisante cohésion et conviction d'équipes éducatives et enseignantes éclatées et de la rigidité des habitus d'apprentissage confortés par l'institution scolaire.

4.2. Seconde exigence

La seconde exigence est l'urgence d'une mise en œuvre de stratégies curriculaires dans l'organisation inter-dégrés des cursus. Si la coopération entre collectivités territoriales et locales, instances académiques et établissements réussit souvent, voire parfois de façon exemplaire, à assurer une réelle continuité entre école, collège et lycée, pour un heureux développement d'un bi- et plurilinguisme scolaire, la garantie de celui-ci est cependant trop souvent encore traversée de conflits que les tribunaux administratifs sont

fréquemment appelés à dénouer.

Ces « crises » de cohérence ne s'expliquent pas seulement par des discordances d'appréciation des objectifs et des moyens à mettre en œuvre pour assurer cette continuité (effectif des classes, recrutement d'enseignants, soutiens pédagogiques, etc.) ; elles découlent également d'un défaut de lisibilité du paysage des cursus scolaires et des *curricula*, dans lequel les usagers ne parviennent pas toujours aisément à se trouver ou à se retrouver. Entre classes bilingues, classes bilangues, sections européennes et filière (unique) Abi-Bac et cursus universitaires intégrés, élèves, parents et enseignants eux-mêmes ne distinguent pas toujours clairement par quels monts et par quels vaux et vers quelles destinations conduisent les chemins de la carte des cursus qui leur est proposée – une carte dessinée par ajouts successifs d'itinéraires et de bornes, sans planification curriculaire véritable, toujours en attente d'un projet d'aménagement et de développement linguistique durable à venir.

Sur le seuil du collège et à la porte du lycée, la tentation est grande pour de nombreux élèves d'abandonner les routes de découvertes foulées jusque-là, de se délester même du viatique précieusement constitué, pour reprendre les chemins battus de la commune transhumance. À ces déperditions regrettables, une politique d'expérimentation curriculaire pourrait aisément remédier. Les outils méthodologiques existent, mis au point sous l'impulsion du Conseil de l'Europe pour des profils de politiques linguistiques éducatives. Et des « scénarios curriculaires finalisés » (schémas de parcours bi-plurilingues), récemment élaborés par des chercheurs, proposent aux décideurs en charge des réformes éducatives des aides pour arrêter leurs choix (IRREVDA, 2006). Laissera-t-on ces outils inemployés ?

4.3. Troisième exigence

La troisième exigence découle à la fois d'une stratégie curriculaire et de l'usage de la fonction instrumentale des langues : la mise en œuvre d'une didactique transversale des enseignements de et en langues. L'adoption d'une stratégie programmatique curriculaire appelle l'abandon d'une méthodologie unique pour toutes les langues apprises et enseignées à l'école au profit de méthodologies différenciées selon les profils langagiers recherchés pour chacune des langues enseignées, selon les fonctions et les finalités spécifiques qui leur sont assignées. Une telle approche – « approche par compétences » – intègre l'usage des langues dans une fonction instrumentale, c'est-à-dire, en contexte scolaire, dans une fonction de *scolarisation* (partielle), où appropriation de la langue et appropriation des savoirs interagissent l'une sur l'autre (cf. supra).

Elle appelle d'autre part et du même coup une didactique transversale des langues, incluant la langue de scolarisation nationale (ici, le français), prenant en compte la construction d'un répertoire de langues et son économie et centrant les activités d'enseignement-apprentissage sur l'acquisition d'une compétence plurilingue discursive (BEACCO, 2007). Un tel concept didactique induit, pour toutes les langues du répertoire, une pédagogie de l'agir en langue.

Ces exigences interrogent au premier chef la formation (initiale et continue) des enseignants – enseignants de langues et de disciplines dites non-linguistiques (DdNL) – c'est-à-dire en Alsace-Moselle aujourd'hui, les institutions de « formation aux enseignements bilingues » des IUFM d'Alsace et de Lorraine (CFEB de Guebwiller, Centre de formation de Sarreguemines), mais aussi le Centre transfrontalier lorrain de Saint-Avold, et demain les masters spécifiques de formation à ces enseignements bi-plurilingues des universités de ces régions. Les enjeux du bi-plurilinguisme scolaire, ancré en Alsace-Moselle sur l'allemand, débordent, on le voit, le seul cadre de l'enseignement de et en « langue régionale » pour rejoindre ceux, plus larges, du bi-plurilinguisme « universel ». Malheureusement, depuis la rentrée 2010, le Centre de Guebwiller a été fermé, les formations bilingues des professeurs des écoles relocalisées » à Colmar. Quant à l'option européenne et bilingue des professeurs de lycée et de collèges, elle a disparu avec la mastérisation, la réforme des concours et la disparition de la formation des professeurs stagiaires dans les IUFM. Ainsi, l'association Lehrer considère-t-elle que « *la fermeture du CFEB de Guebwiller, avec le transfert de certaines de ses activités, est un coup dur pour l'enseignement et la formation bilingues qui se traduit en particulier par l'abandon général de ressources et par la perte de ressources humaines qualifiées.* » (Association Lehrer, 2010).

BIBLIOGRAPHIE

- ACADÉMIE DE STRASBOURG (1997). "Cahier de charges pour un outil de la langue allemande dans les classes bilingues" dans : *Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues. Rapport 1996-97*, [Strasbourg 1997], Académie de Strasbourg, pp.54-57.
- BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BEACCO, Jean-Claude (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier. Christophe
- BEAUFILS, C., KEMPF, A., ZIMMERMANN, A. (2005). *Cap Maths CP= Version allemande/Deutsche Fassung*. CRDP d'Alsace, 2005.
- BENERT, B. (2008). « À l'école, il y a deux maîtres ». L'enseignement bilingue en Alsace : l'héritage culturel en question. » Dans « *Penser le bilinguisme autrement* », édité par Christine Hélot, Britta Benert, Sabine Ehrhart et Andrea Young. Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag. (pages 41 à 58).
- BOTHOREL-WITZ, A. (2004). « La langue régionale en Alsace, polysémie et polémiques. » Dans : *Enseigner en classe bilingue. Actes de l'université d'automne 24 – 27 octobre 2002 à Guebwiller (IUFM d'Alsace, CFEB)*. Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. Pages 37 à 49.
- BOTHOREL-WITZ, A., GEIGER-JAILLET, A., HUCK, D. (S.D.) [2007]. « L'Alsace et ses langues. Éléments de description d'une situation sociolinguistique en zone transfrontalière » publié dans *Aspects of multilingualism in European border regions. Insights and views from Alsace, Eastern Macedonia and Thrace, the Lublin Voivodeship and South Tyrol*, livré édité par Andrea ABEL, Mathias STUFLESSER et Leonhard VOLTMER. Bozen/ Bolzano : Europäische Akademie Bozen/ EURAC, s.d.
- ENLANCURET : ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET CULTURES REGIONALES ET DE LEURS TERRITOIRES. Centre d'Études de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier - Dipralang Didaxis ARSER - Université Paul Valéry. *Catalogue en ligne des manuels et outils de langues régionales*. Accessible à l'adresse suivante : <http://193.48.221.13/bcdiweb/enlancuret.htm>.
- CHURIKI, ERI (2003). « Les Enjeux de l'enseignement bilingue paritaire en Alsace. » Thèse de doctorat ; Université de Strasbourg II - « Marc Bloch ».
- CHURIKI, ERI (2007) : « Quel enseignement bilingue en Alsace? » dans *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 2007/4 décembre 2007 pages 369 à 388.
- FUCHSLOCK, THIERRY, sous la direction de KNAUER MARTINE (2006, T1 et 2009 T2) : *Materialien für den Geschichtsunterricht in deutscher Sprache (1914 bis zur Gegenwart).Ressources pour l'enseignement de l'histoire en allemand (1914 à nos jours) Classes de 3^e bilingue et sections européennes de collège/lycée. Classe de 4^{ème} (T1) et de 3^{ème} (T2)*. Strasbourg, CRDP.
- GAJO LAURENT, BERTHOUD ANNE-CLAUDE (2008) : *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Genève-Lausanne : PNR 56– Programme national de recherche « Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse ».
- GAJO, LAURENT (2009) : « De la DNL à la DdNL : principes de classes et formation des enseignants. » dans *Les Langues Modernes*, 2009/4 décembre 2009 pages 15 à 24.
- GEIGER-JAILLET ANEMONE, MORGEN DANIEL (2006) : « Le bilinguisme alsacien au service des enfants et des familles. » dans *Les Langues Modernes*, 2006/2, juin 2006 pages 78 à 89.
- HUCK, DOMINIQUE (2006) : « L'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace entre 1945 et 1985 » dans : *Revue d'Alsace*, 2006, pages 337-406.
- HUCK, DOMINIQUE (2008) « L'école primaire et les questions linguistiques en Alsace entre 1918 et 1940 », in Lieutard H. et Verry M-J., eds. *L'école française et les langues régionales*, Montpellier, PULM.
- Langues et locuteurs en Alsace : approches sociolinguistiques, approches de politique linguistique
- IRREVDA (2006) : *Langues, apprentissages, identités, Actualiser dans la continuité l'éducation bi-/plurilingue. Rapport de recherche in Cahiers n°4 Vallée d'Aoste et Réformes août 2006*, Aoste, Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste.
- MORGEN DANIEL ET ZIMMER ARMAND (2009) : « L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle. », dans *Tréma. L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui. État des lieux et perspectives*, M. Cellier et C Alén-Garabato, coord. Montpellier, sept. 2009, pages 109 à 118.
- PASSEPARTOUT (2008) : *Aspects d'une didactique du plurilinguisme. Kerndocument. Propositions terminologiques*, rassemblées par Esther Sauer et Victor Saudan dans : <http://www.passepartoutsprachen.ch/dms/passepartout/pdf/didactiqueplurilinguisme.pdf>
- PETIT, JEAN (2001) : *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger.
- RUDIO, YVES (1993) : "L'enseignement de l'allemand en Alsace depuis 1945" - Mémoire de maîtrise ; Université de Strasbourg II - "Université des Sciences humaines de Strasbourg"
- SCHEU, RAYMOND (DIRECTION) ET ALII (2004) : *Geografielehrbuch für die bilingualen Klassen. Manuel de géographie pour l'enseignement bilingue. École élémentaire, cycle 3*. Strasbourg, CRDP d'Alsace.
- VOGT, DELPHINE (2009) : *Meine kleine Grammatik. Fichier de l'élève et brochure de l'enseignant*. Strasbourg, CRDP d'Alsace.