La formulation de problèmes de compétence dans une langue (quasi) étrangère à partir de récits d'histoires

Approche comparative entre élèves suisses alémaniques et étrangers

Iwar Werlen et Hansmartin Zimmermann

Traducteur : A.-M. Fryba-Reber

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4921>

DOI : 10.4000/aile.4921

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Enclaves

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1996

Pagination : 35-69

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Iwar Werlen et Hansmartin Zimmermann, « La formulation de problèmes de compétence dans une langue (quasi) étrangère à partir de récits d'histoires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4921> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4921>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

La formulation de problèmes de compétence dans une langue (quasi) étrangère à partir de récits d'histoires

Approche comparative entre élèves suisses alémaniques et étrangers

Iwar Werlen et Hansmartin Zimmermann

Traduction : A.-M. Fryba-Reber

NOTE DE L'ÉDITEUR

Nous traduisons l'ensemble des dialectes regroupés sous *Schweizerdeutsch* par « suisse allemand », le locuteur *Deutschschweizer* par « Suisse allemand », la région *Deutschschweiz* par « Suisse alémanique », la langue standard de l'Allemagne, le *Hochdeutsch* par « allemand » et enfin la langue standard de la Suisse, le *Schweizer Hochdeutsch* par « allemand de Suisse alémanique » [N.d.T].

1. Introduction

- 1 En Suisse alémanique, le nombre d'élèves étrangers ayant une langue première autre que l'allemand ne cesse d'augmenter depuis les années 60. Les mouvements migratoires des dernières années ont amené sans discontinuité dans nos classes de nouveaux élèves ne sachant pratiquement pas l'allemand. Etant donné que la fin de cette évolution n'est pas prévisible à l'heure actuelle, la question de l'intégration scolaire d'enfants et d'adolescents étrangers représente un défi majeur pour toute institution chargée de la formation. Conformément au système fédéral de la Suisse en matière de formation, les cantons et les communes doivent résoudre chacun à sa manière les problèmes qui en résultent. La ville de Berne applique le modèle de classes qui prévoient que les élèves

étrangers soient initiés à l'allemand jusqu'à ce qu'ils deviennent aptes à suivre l'enseignement dans les classes régulières¹. Depuis 1992, Hansmartin Zimmermann dirige un projet éclairant les différents aspects de l'acquisition de l'allemand dans de telles classes. Dans cet article, on comparera les récits de cinq élèves de classes pour étrangers avec ceux d'enfants suisses ayant à peu près le même âge². Nous distinguons la compétence linguistique de la compétence narrative : elles ne vont pas nécessairement de pair. Cette étude ne prendra en compte que la formulation des problèmes relatifs à la compétence linguistique perçue dans l'optique de la conscience linguistique des enfants.

2. Arrière-plan : la situation linguistique des enfants scolarisés en Suisse alémanique

- 2 La situation linguistique des deux groupes forme l'arrière-plan de la comparaison. Conformément à la situation linguistique de la Suisse alémanique³, les élèves suisses allemands ont acquis le dialecte local (le bernois) comme langue première. À l'école, l'allemand est d'abord introduit comme la langue de l'écrit et de la lecture pour devenir, en deuxième et troisième année, également la langue de communication. Cet allemand est cependant fortement teinté de suisse allemand, tant dans la prononciation que dans le lexique et la syntaxe⁴. Mais grâce aux médias et en particulier à la télévision, la plupart des élèves ont de nos jours une connaissance passive de l'allemand d'Allemagne fédérale, qui se répercute sur la phonétique et le lexique. En Suisse alémanique, il y a depuis longtemps une controverse à ce propos : l'allemand est-il langue maternelle ou langue étrangère ? Nous partons du principe qu'il s'agit d'une acquisition tardive et guidée d'une langue déjà connue par bribes avant l'école⁵. Il va de soi que cette langue est étroitement apparentée au dialecte, acquis comme langue première de manière non guidée. Il n'est pas possible de décrire ici les différences de détail entre ces deux variétés (nous reviendrons sur certains aspects lors de l'analyse des exemples)⁶. Étant donné que l'allemand n'est que très rarement utilisé comme langue de communication en Suisse, il est nécessaire, lors de l'enregistrement, de demander explicitement aux enfants de parler en allemand. Ce qui explique les changements de code chez les élèves qui ne respectent pas les consignes.
- 3 La situation linguistique des élèves étrangers est radicalement différente⁷. Acquise dans leur pays, leur langue première est une langue étrangère en Suisse alémanique. En Suisse, ils entrent en contact avec le suisse allemand, la langue de tous les jours, variante qu'ils apprennent de manière non guidée avant tout pour s'intégrer aux groupes de pairs des enfants suisses allemands. Les classes pour étrangers par contre enseignent l'allemand⁸, qui devient ainsi pour eux la langue de communication standard à l'école. La différence entre l'allemand et le dialecte cependant n'est pas toujours perçue de manière manifeste. Certains exemples prouvent même qu'elle ne l'est pas, ou du moins que très partiellement. C'est pourquoi les enfants étrangers ne sont pas en mesure de répondre aux exigences de la diglossie fonctionnelle (*mediale Diglossie*) de la Suisse alémanique⁹.

3. Les enfants testés

- 4 La présente étude se fonde sur des données fournies par un groupe de dix enfants en tout, dont cinq sont suisses allemands ayant le suisse allemand comme langue première (L 1) — à savoir le bernois pour quatre d'entre eux et le bernois et le grisonnais (*Bündnerdeutsch*) pour Antonia qui représente un cas de bidialectalisme. Ils sont tous en cinquième année primaire.
- 5 Dans la même école se trouvent les cinq enfants étrangers, regroupés dans une classe pour étrangers (CE). Quatre d'entre eux sont d'ex-Yougoslavie : Bekim et Nazmije sont frère et sœur, viennent de Macédoine et parlent, en plus de l'albanais, également le turc. Slobodan et Mira viennent de Bosnie et parlent le serbocroate. La langue première de Leo est le catalan, il parle également l'espagnol. Il a souffert de troubles linguistiques (mutisme) dans sa petite enfance et il a gardé une certaine inhibition dans la parole. Parmi ces enfants, Bekim, et dans une moindre mesure Slobodan, disposent déjà de connaissances utiles du bernois. Tous, à l'exception de Mira (émigrée) proviennent du milieu de la migration économique.

Tableau 1 : Informations concernant les enfants suisses et étrangers

Enfant	m/f	Age	Nationalité	L1	seconde L1	Classe
Susanne	f	11	Suisse	suisse allemand	---	4 ^e Prim.
Antonia	f	11	Suisse	suisse allemand	---	4 ^e Prim.
Carmen	f	11	Suisse	suisse allemand	---	4 ^e Prim.
Alma	f	11	Suisse	suisse allemand	---	4 ^e Prim.
Markus	m	11	Suisse	suisse allemand	---	4 ^e Prim.
Nazmije	f	11	Macédoine	albanais	turc	CE
Slobodan	m	12	Bosnie	serbocroate	---	CE
Leo	m	13	Espagne	catalan	espagnol	CE
Bekim	m	13	Macédoine	albanais	turc	CE
Mira	f	11	Bosnie	serbocroate	---	CE

- 6 Lors des enregistrements, les enfants étrangers avaient suivi l'enseignement des CE pendant une durée variable (de six mois à une année entière), ce qui explique en partie la différence de niveau dans leur compétence de l'allemand. Par ailleurs, il ne faut pas négliger le fait que les élèves avaient connu, avant leur entrée dans les CE, des formes très diverses de socialisation scolaire, selon le pays et le milieu dans lesquels ils avaient vécu. Les enseignants de ces CE sont donc obligés d'individualiser l'enseignement pour tenir compte de manière adéquate des besoins diversifiés des élèves¹⁰.

4. Les données linguistiques

- 7 Les récits qui font l'objet de cette étude ne sont pas des productions spontanées ; nous n'analysons donc pas des interactions libres, mais des réponses à des questions posées. Voici les consignes qui ont été données aux élèves :
1. récit d'une histoire tirée d'une bande dessinée (*Vater und Sohn* ["Père et fils"] de E. O. Plauen, 1949), celle-ci étant visible pendant le récit¹¹;
 2. récit libre portant sur les occupations de l'élève pendant ses dernières vacances (dans un cas, il a été question d'un jour férié, dans un autre, d'événements qui eurent lieu dans la classe) ;
 3. continuation d'un récit dont le début a été lu aux enfants et où il est question d'une fille dénommée Laura qui est kidnappée ;
 4. récit d'une autre bande dessinée, les images n'étant pas visibles pendant la narration.
- 8 Le degré de difficulté de ces questions diffèrent d'élève à élève. Voici un bref commentaire dans l'optique de l'analyse.
- 9 Pour commenter une bande dessinée¹², il faut d'abord résoudre un problème cognitif. La suite de six images est censée représenter une histoire avec un trait d'esprit. Au moment où ce trait d'esprit est compris, on peut résoudre le deuxième problème, à savoir la formulation du récit. L'*input* n'est pas conditionné par la langue (à l'exception de la première image qui porte l'inscription *Vater & Sohn* sur la porte de la maison ; ce qui facilite l'identification des acteurs du récit). Si les élèves n'arrivent pas à deviner le trait d'esprit, ils vont se limiter à une simple description de la suite des images. Ces récits montrent que les élèves n'ont pas été en mesure de résoudre le problème cognitif. Pour autant qu'ils ont résolu le problème cognitif, il reste le problème de la formulation, qui présuppose un minimum de compétence narrative. Cette compétence se distingue de la compétence linguistique, qui est la maîtrise de la langue.
- 10 Le récit libre présente d'autres difficultés : les enfants racontent leur vacances. Ils doivent d'abord se rappeler ce qui s'est passé pour en faire ensuite le récit. Il est vrai qu'on peut se poser la question de savoir si, dans l'optique de l'enfant, il y a quelque chose à raconter¹³. Si ce n'est pas le cas, le partenaire doit tenter de déclencher le récit au moyen de questions. Dans certains cas, cette méthode échoue parce que les enfants se contentent de répondre aux questions au lieu de faire un récit.
- 11 La poursuite de l'histoire de Laura, la fille kidnappée par un inconnu, présuppose que les élèves comprennent le début de l'histoire. Sans doute, les élèves ont connaissance d'histoires de kidnapping par les médias et les livres et reproduisent certains schémas en racontant l'histoire¹⁴.
- 12 Nous nous limiterons à étudier un seul aspect de ces textes : comment les élèves manifestent-ils leurs problèmes de compétence linguistique de l'allemand lors du récit¹⁵ ?

5. La formulation interactive des problèmes de compétence chez les élèves

5. 1. La langue des élèves considérée systématiquement du côté de l'observateur

- 13 Dans un premier temps, nous portons un jugement externe très général sur les connaissances linguistiques des deux groupes en posant la question de savoir dans quelle mesure elles correspondent aux normes linguistiques établies et dans quelle mesure les élèves s'expriment couramment en allemand.
- 14 La différence entre les deux groupes est radicale : alors que tous les élèves suisses parlent plus ou moins couramment l'allemand et que des constructions contraires à la langue cible n'apparaissent que dans un cadre restreint, les élèves étrangers utilisent l'interlangue avec un nombre relativement élevé de constructions contraires à la langue cible. Le vocabulaire dont disposent les enfants suisses est plus grand et plus différencié que celui des étrangers.
- 15 La langue des enfants suisses peut être décrite comme suit : ils parlent un allemand plus ou moins teinté de suisse allemand, l'intonation et la prononciation de certains segments étant très nettement suisses allemandes (par exemple, l'affriquée [kx]). La plupart parlent couramment l'allemand, à l'exception d'Alma, qui parle avec des hésitations : les séquences en dialecte montrent que c'est bien l'allemand seul qui lui pose problème. Tous utilisent des régionalismes typiquement suisses dont certains seront discutés dans les exemples. Les formulations contraires à la langue cible relèvent avant tout de la distinction entre verbes dits forts ou faibles (par ex. *gehen* - *ging* - *gegangen* vs. *lieben* - *liebte* - *geliebt*). Les dialectes ne connaissent pas la forme du prétérit de l'indicatif (*ging*, *liebte*), mais utilisent les formes composées avec le participe passé qui, toutefois, diffèrent très souvent de l'allemand dans le cas des verbes forts (nous verrons certains cas dans les exemples). Un dernier point sont les faux amis : ce sont des mots qui ne correspondent que phonétiquement, mais pas sémantiquement¹⁶. Markus par exemple emploie le mot *verrückt* en allemand avec le sens de *wütend* qui est une des acceptions que le mot peut avoir en dialecte, mais pas en allemand.
- 16 Le cas des enfants étrangers est complètement différent : ils parlent tous une forme simplifiée de l'allemand, que nous nommons interlangue. Leurs problèmes seront illustrés par les extraits des récits. Rappelons brièvement les difficultés principales que pose l'allemand aux locuteurs L 2.
- 17 En syntaxe, la difficulté majeure est la position du verbe¹⁷. Il est notoire que le verbe fléchi en allemand se trouve en deuxième position dans les phrases indépendantes et principales, qu'il est rejeté en fin de phrase dans les subordonnées et qu'il se trouve en tête de phrase dans certains types de phrase. Les particules séparables du verbe se trouvent généralement à la fin de la phrase. Voici quelques exemples :

2ème position :	<i>Der Vater jagt den Sohn zur Türe hinaus.</i>
Position finale :	<i>Es stimmt, dass der Vater den Sohn zur Türe hinausjagt.</i>
Position initiale :	<i>Jagt der Vater den Sohn zur Türe hinaus ?</i>

- 18 Un certain nombre de particularités viennent se greffer sur cet état somme toute assez complexe. Il est possible en allemand de remplir la première place ou *Vorfeld* (à gauche du verbe fléchi) avec d'autres parties du discours, tel l'adverbe. Dans ce cas, le sujet doit se trouver à la deuxième place ou *Mittelfeld* (à droite du verbe fléchi), généralement juste après le verbe fléchi (à l'exception des sujets dérivés et de certains éléments pronominaux).

Première place avec adverbe :	<i>Gestern jagte der Vater den Sohn zur Türe hinaus.</i>
Deuxième place avec pronom :	<i>Gestern jagte ihn der Vater zur Türe hinaus.</i>

- 19 Les locuteurs L 2 construisent souvent ces phrases sur le modèle SVO :
- **Gestern der Vater jagte den Sohn zur Türe hinaus.*
**Gestern der Vater jagte ihn zur Türe hinaus.*
- 20 Certains locuteurs L 2 n'arrivent pas à faire la séparation entre parties fléchies et non fléchies du verbe. Ce qui est particulièrement manifeste dans le cas de formations verbales périphrastiques :
- Der Vater hat den Sohn geschlagen.*
- 21 Les locuteurs L 2 vont faire suivre la partie fléchie du verbe de la partie non fléchie :
- **Der Vater hat geschlagen den Sohn.*
- 22 En plus de cette difficulté d'ordre syntaxique, l'allemand comporte quatre groupes de difficultés morphologiques.
- 23 Premièrement, la formation des pluriels de noms. Dans la plupart des cas, le pluriel d'un nom doit être appris ; on ne peut deviner¹⁸ pourquoi le pluriel de *der Mund* est *die Mänder*, alors que *der Hund* donne *die Hunde* et non *die Händer*.
- 24 Deuxièmement, le système générique de l'allemand qui attribue à chaque nom un genre. Même si le genre est une catégorie connue des autres langues, la répartition exacte doit être apprise par cœur.
- 25 Troisièmement, la morphologie complexe de l'article et de l'adjectif épithète. La forme de l'adjectif dépend de l'article utilisé et du genre, du cas et du nombre du nom auquel il se rapporte. Ainsi :
- Der wütende Vater schlägt den weinenden Sohn.*
Ein wütender Vater schlägt einen weinenden Sohn.
- 26 La modification de la règle par des éléments tels *alle, jeder, solche*, etc. pose une grosse difficulté aux locuteurs L 2, ainsi que le manifestent leurs productions.
- 27 Quatrièmement, la morphologie des verbes forts et faibles, comme nous l'avons d'ailleurs vu dans le cas des élèves suisses. La tendance générale des locuteurs L 2 est de transposer le paradigme des verbes faibles sur celui des verbes forts ; cependant on rencontre également le phénomène inverse, de même que des formes hybrides (cf. la forme *gebliebt* (Slobodan RL l. 05) au lieu de *geblieben* où le *-t* du participe passé provient du paradigme faible et l'alternance vocalique *-ei-* devenant *-ie-* du paradigme fort).
- 28 A côté de ces difficultés d'ordre syntaxique et morphologique (auxquelles il faut rattacher tout le système casuel) subsiste un certain nombre de particularités lexicales

propres à l'allemand ; il va de soi que le vocabulaire des locuteurs L 2 est plus limité que celui des locuteurs L 1. La détermination spatiale est une de ces difficultés :

*Er setzt sich auf den Stuhl **hin**.*

*Wo nimmst du das nur **her** ?*

- 29 Dans le même ordre d'idées, la flexibilité morphologique de l'allemand dans le domaine de la dérivation et de la composition constitue une difficulté supplémentaire pour le locuteur L 2.
- 30 Autre difficulté : les conjonctions de subordination à sémantisme complexe. Le locuteur L 2 les omettra simplement, ou les remplacera par un terme générique. C'est le cas des conjonctions *wenn* temporelle et conditionnelle, de *als* temporelle et des *weil* et *warum* causales.
- 31 Phonétiquement parlant, tous les enfants étrangers ont l'intonation particulière des L 2, influencée par leur langue maternelle respective. Les élèves d'ex-Yougoslavie et des Balkans ont de la peine à utiliser l'article : généralement ils l'omettent, et quand ils l'emploient, c'est de manière non systématique. Sur ce point, Leo n'a pas de problèmes : sa langue première est le catalan.

5. 2. La formulation interactive des problèmes de compétence ou l'expression d'une conscience linguistique

- 32 En analysant les productions des élèves et en les comparant avec la norme conforme à la langue cible, nous avons adopté un point de vue externe. Ce qui nous paraît plus important, c'est d'étudier comment les élèves formulent interactivement les problèmes de compétence pour les maîtriser. Nous avons relevé quatre processus : l'auto-correction, l'hétéro-correction, le changement de code et les commentaires métalinguistiques. Les hétéro-corrections ne se produisent que rarement, ce qui s'explique par le cadre dans lequel la recherche a été faite. Nous n'allons traiter que les cas d'auto-corrections et de changements de code.

5. 2. 1. Auto-corrections

- 33 D'après Schegloff, Jefferson et Sacks (1977 : 363), l'auto-correction et l'hétéro-correction sont des formes particulières de l'auto-réparation et de l'hétéro-réparation. Alors qu'en général, la réparation consiste à traiter un problème apparaissant dans le discours, la correction se manifeste toujours par le remplacement d'une faute¹⁹. Etudiant des dialogues entre locuteurs adultes de langue maternelle et non maternelle, Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) et Gaskill (1980) ont démontré que l'auto-correction était plus fréquente et que l'hétéro-correction se situait surtout au niveau du contenu et de la négociation du discours, et plus rarement au niveau du lexique ou de la syntaxe. Field (1994) toutefois a constaté que les enfants ne sont pas plus portés à l'auto-correction qu'à l'hétéro-correction non modulée par l'enquêteur²⁰.
- 34 Keating (1993) décrit les fonctions de l'auto-correction en partant de discussions en groupe : l'hétéro-correction, menant éventuellement les locuteurs à perdre la face, peut être atténuée par l'utilisation d'auto-corrections. Krashen (1977), entre autres, a discuté la signification des auto-corrections dans l'enseignement des langues étrangères. Allwright et Bailey (1991 : 107) pensent que les auto-corrections permettent

d'évaluer les règles qui sont déjà acquises par le locuteur L 2. Il est donc important de donner la possibilité à l'auto-correction dans le cadre de l'enseignement.

- 35 Dans la présente étude, nous entendons par auto-correction les séquences où les élèves interrompent et transforment ou remplacent par une paraphrase une formulation déjà commencée. Les auto-corrections peuvent être déclenchées par le locuteur lui-même ou par son entourage. Les corrections sont souvent précédées de courtes pauses. Il faut distinguer l'auto-correction visant la compétence linguistique de l'auto-correction se rapportant à la planification ou à la cognition²¹. Des corrections en relation avec la planification se manifestent avant tout chez Carmen, qui se met à parler dès qu'on lui donne la parole, même si elle n'a pas encore planifié son énoncé (à la différence de Susanne qui attend longtemps, mais se corrige à peine). Des corrections en relation avec la cognition ont pour objet la tâche à effectuer : il ne s'agit pas ici de la formulation d'un contenu qui a été compris, mais de la compréhension même du contenu de la bande dessinée.

5. 2. 1. 1. L'auto-correction chez les enfants suisses

- 36 Voici un exemple²² d'auto-correction déclenchée par le locuteur lui-même et portant sur la compétence linguistique. Les passages intéressants sont en italique.

- (1) Markus RL
- 04 M also als erstes waren wir in + *Ostdeutschland* +
Im in dieser Zeit mhm
- 05 M *in der f- der früheren DDR* ++ dort haben wir Freunde und da waren
Im ja
- 06 M wir über Ostern dort die haben *uns so* + *Sachen gezeigt* ++ +++ wo
Im mhm
- 07 M *also alles so* +/2 sec/+ *was wir* + *was sie aufbauten* und +++ so und
Im
- 08 M dann ++ sind wir +++ *ähm nach dem noch daheim Hause zu Hause*
Im
- 09 M geblieben haben sonst noch Sachen gemacht
Im mhm mhm [ATMET EIN]

- 37 Markus commence son récit à la ligne 04. Après la préposition *in*, il fait une petite pause avant de dire *Ostdeutschland*. Après une nouvelle hésitation, il répète la préposition *in der f-*, recommence la phrase et remplace la première expression par *der früheren DDR*. A quel problème de compétence a-t-on à faire dans ce cas ? La substitution de *Ostdeutschland* par *die frühere DDR* doit être mise en rapport avec l'expression officielle. En se corrigeant, Markus prouve qu'il est conscient du problème politique de la dénomination²³. Le contexte d'ailleurs nous apprend que Markus a des amis dans ce pays.

- 38 Le deuxième passage commence avec une petite pause avant *Sachen* (l. 06). Markus termine bien la phrase entamée, mais l'hésitation avant *Sachen* et le choix de la haie²⁴ *so* indique clairement que le choix du lexème ne convient pas au locuteur. La suite d'ailleurs montre qu'il n'arrive pas à formuler comme il le voudrait. Il veut continuer avec une relative introduite par *wo* pour se corriger aussitôt avec *also*²⁵ ; *wo* est une interférence typique du dialecte²⁶, dénoncée à l'école. Avec *also*, Markus change donc de construction et remplace *Sachen* par *alles, was*. Cette substitution entraîne une panne de planification ; il introduit un faux sujet *wir* et se corrige une nouvelle fois : *was sie*. Cet

exemple montre clairement que l'incertitude provoquée par l'emploi du lexème *Sachen* entraîne une série de corrections qui illustrent les étapes du cheminement parcouru pour arriver à une expression adéquate de l'allemand.

- 39 Le troisième passage commence à la l. 07 et sv. *und dann ++ sind wir +++ ähm nach dem noch daheim Hause zu Hause geblieben*. Les deux pauses et le signal d'hésitation *ähm* indique le début d'une difficulté : *nach dem* est une traduction littérale du dialecte ; l'expression adéquate en allemand est *danach* ; la formulation ne laisse toutefois pas deviner si Markus en est déjà conscient. Il est par contre évident que *daheim* pose problème : l'élève cherche une expression allemande et trouve d'abord *Hause* qu'il corrige aussitôt en un *zu Hause* correct. Il y a donc ici une conscience linguistique qui interprète *daheim*²⁷ comme une expression dialectale et *zu Hause* comme une expression allemande.
- 40 Les trois auto-corrections manifestent une conscience linguistique à plusieurs niveaux : la distinction du lexique ressenti comme dialectal et du lexique allemand à proprement parler, la distinction d'expression adéquate et non adéquate et la recherche du mot correspondant.
- 41 L'auto-correction touche également au domaine de la syntaxe, comme le montre l'exemple suivant :

(2) Markus RL
 14 M und in Ostdeutschland ++
 Im
 15 M [ATMET EIN] haben *diese* ein Auto gemietet ++ ein grosses + und da
 Im mhm
 16 M
 Im *wur- + also konnten wir wir* mit der ganzen Familie + einfach [ATMET
 17 M AUS] *äh hinum- + herumfahren* und ++
 Im mhm

- 42 Markus emploie *diese* (l. 15) de façon dialectale²⁸, emploi qui n'est pas possible tel quel en allemand (M. devrait ajouter *unsere Freunde* ou quelque chose de semblable) ; il ne semble pas conscient de ce fait parce qu'il ne manifeste aucun mouvement d'hésitation. Il interrompt la construction passive (l. 16) et la rectifie en une construction active. La raison de cette interruption figure à la ligne suivante (l. 17), où le signal d'hésitation annonce la recherche autour de *hinum- + herumfahren* (le verbe approprié serait *umherfahren*²⁹). Une fois de plus, cette recherche indique un problème lexical dû à l'interférence avec le dialecte.
- 43 Les élèves suisses déclenchent toujours eux-mêmes les auto-corrections. Si elles sont en rapport avec la compétence linguistique, elles peuvent être classées en fonction de quatre types de processus :
- recherches lexicales : le mot allemand est l'objet de la recherche (cf. l'exemple de *zu Hause*).
 - recherches syntaxiques : la construction conforme à la langue cible en allemand est l'objet de la recherche (cf. l'exemple du retournement de la construction passive en construction active).
 - recherches morphologiques : la forme correcte d'un mot en allemand est l'objet de la recherche. Un exemple particulièrement significatif a été relevé chez Alma :

- (3) Alma LA
 05 A und es war Nacht und ++ *Laura brach + brichte aus* und
 Im
 06 A und rannte nach Hause
 Im mh +++ [RÄUSPERT SICH]

Alma qui parle en hésitant s'arrête un instant avant de dire *Laura brach* pour se corriger aussitôt en *brichte aus*. Cette correction signale qu'elle est bien consciente du problème de la forme morphologique du prétérit de *brechen*, même si elle se corrige mal.

- recherches phonologiques : la prononciation juste d'un mot en allemand est l'objet de la recherche. Le passage suivant en est une illustration très nette :

- (4) Susanne LA
 05 S dann stiegen sie ein und fuhren los aber sie kamen nicht weit
 Im
 06 S denn auf der *St + rasse + standen zwei Polizischten ++ Polizisten*
 Im
 07 S Im mit B- äh Bettina ++ und die nahmen sie gefangen
 mhm ++

Susanne se met à hésiter au milieu du mot *St + rasse* (l. 06) pour une raison qu'on ignore. A la fin de la ligne elle corrige la prononciation dialectale du <-st> : l'allemand exige ici [st] alors qu'en dialecte, on prononce [St]. La correction phonétique de la ligne 06 manifeste la conscience que l'élève a de la différence de prononciation en suisse allemand et en allemand.

- 44 En somme, les cas d'auto-correction de la compétence linguistique prouvent que les élèves suisses ont une conscience très nette de la différence entre le dialecte et l'allemand et qu'ils se corrigent dans les domaines qu'ils connaissent comme domaine d'interférence. L'auto-correction est souvent pratiquée en fonction de la norme, c'est-à-dire de la norme conforme à la langue cible avec laquelle ils ont été familiarisés à l'école.

5. 2. 1. 2. L'auto-correction chez les enfants étrangers

- 45 Il n'est pas toujours aisé de cerner l'auto-correction chez les enfants étrangers. D'abord il y a des interruptions de construction qui ne sont pas corrigées et qui sont laissées telles quelles. Ces phénomènes s'expliquent par la trop grande difficulté que représente la formulation aux yeux des enfants. Ensuite, ce qui peut apparaître à première vue comme une auto-correction, peut être en réalité une continuation. Voici un exemple d'interruption dans le récit de Nazmije :

- (5) Nazmije LA
 04 N [ATMET EIN] und +++ dort hat viele Kinder *was haben sie genommen*
 Im
 05 N *so + wo sie +/3,5 sec/+ mm +++ und sie sagen + Vater von +*
 Im mhm
 06 N *L- L- Laura was (unv.) + sie sagen "gibst n- gibst du + unsere Geld*
 Im
 07 N *naher verlöse dein Mädchen"*
 Im mhm + mhm + nja ++

- (8) Slobodan RL
- 11 S nein + sie habt Schnecke gesucht ha
 Im Schnecken [LACHT] ähā wozu + warum
- 12 S + *einfach* + *so* + *vor* + *wie Tier* sie bringen das in Haus +
 Im + aha
- 13 S *wuä* [ABSCHEU] *gruusig* mm
 Im mm [LACHT] + nicht so gut hä [LACHEND] +

- 52 Slobodan raconte que les autres enfants ont cherché des escargots, mais pas lui ; les autres rapportent les escargots à la maison, ce qu'il commente avec une interjection exprimant le dégoût ; il remplace ce son par le mot dialectal *gruusig* (*grauslich*). Nous traiterons plus loin ce type de changement de code.
- 53 L'exemple cité contient un autre type d'auto-correction, à savoir la périphrase. Slobodan n'est pas en mesure de répondre à l'enquêteur qui lui demande pourquoi les enfants ont cherché des escargots. Après *einfach so* (l. 12), il commence par dire *vor*, s'interrompt et fait la périphrase *wie Tier*, probablement pour dire *ähnlich wie ein Haustier*.
- 54 Les processus de recherche lexicale des enfants étrangers ne consistent pas en premier lieu à trouver l'expression conforme à la langue cible ou adéquate (c'est le cas des enfants suisses), mais de s'approprier le matériel lexical de base leur permettant d'exprimer approximativement ce qu'ils veulent dire. Pour cela, les élèves ont recours à des expédients qu'ils supposent connus de leur interlocuteur : le dialecte et les moyens non verbaux ou paraverbaux.
- 55 Ces processus de recherche lexicale se manifestent occasionnellement par de nombreuses répétitions, comme c'est le cas de Leo :

- (9) Leo LA
- 14 L ein Fenster +/2,5 sec/+ *sie hat* +++ *der* +++ *wie sagt man* +/3,5 sec/+
 Im mhm
- 15 L *die Fenster kaputtgemacht* ++ *dann hat sie* + *hat sie*
 Im mhm ++ *und dann*
- 16 L *hat sie* + *auf die die Strasse gesperrt* +/2 sec/+
 Im ja + mhm + gut

- 56 Leo a des problèmes après *hat* (l. 14) ; il est difficile de savoir s'il cherche le genre de *Fenster* juste après avoir employé le mot de façon conforme à la langue cible. Le processus de recherche semble plutôt porter sur le verbe correspondant : il emploie la forme très générale *kaputtgemacht*³². Encouragé à continuer (l. 15), Leo répète trois fois *hat sie* pour formuler en fin de compte *auf die die Strasse gesperrt* ; Leo semble vouloir dire que la fille peut fuir par la fenêtre brisée. La construction choisie relève deux aspects sémantiques de cet événement : le but de la fuite est *die Strasse* ; le verbe *sperran* en revanche s'explique difficilement (on pourrait deviner un rapport avec *Fenster aufsperran*, interprétation qui compromettrait toutefois la cohérence avec ce qui précède).
- 57 On retrouve chez les enfants étrangers les processus de recherche phonologique. Nous trouvons un exemple chez Bekim :

- (10) Bekim BD
07 B und die Vater ++ läuft aus ihm und sagt "hey du" äh so etwa spricht +
Im
08 B und die Vater schaut die Uhr + "*wo isch – wo ist die Kind*" ++
Im

58 Bekim se corrige (l. 08) et remplace la forme phonétiquement dialectale *isch* par la forme conforme à la langue cible *ist*. Ce passage est plutôt isolé et on peut se poser la question de savoir si tous les enfants étrangers sont en mesure de distinguer la différence entre le dialecte et l'allemand. C'est d'ailleurs également le cas de Bekim qui, dans un passage du récit libre, fait une correction lexicale juste après une forme purement dialectale.

- (11) Bekim RL
- 03 B gestern ja und ähm + ja das jaja + Fussball
Im ja am Donnerstag ihr habt doch frei gehabt oder
- 04 B gespielt *das sch Superwetter gsi für Sch- Fussball* ja +
Im sicher

59 La forme abrégée *sch* pour *ist* provient du dialecte, tout comme la forme *gsi* pour *gewesen* (l. 04) ; Bekim ne corrige ni l'une ni l'autre. La prononciation de *Superwetter* par contre est conforme à la langue cible. L'auto-correction consiste à remplacer *für Sch-* (Bekim veut dire *für Schutte*) par l'allemand *Fussball*. Peu après d'ailleurs, ne dit-il pas *de haben wir Schutte gespielt* au lieu de la forme conforme à la langue cible *dann haben wir Fussball gespielt*).

60 Les processus de recherche morphologique se confondent souvent avec les processus de
recherche lexicale. Un exemple évident de recherche morphologique se trouve chez
Mira :

- (12) Mira RL
 17 M wir haben *Ei e + Eier* gemalt
 Im dass ihr eine Schulreise gewonnen habt ++
 18 M +++ und + wir haben + so m + gezeichnet Mund + Auge + und + dann
 Im
 19 M haben wir + gekleben Haare + ++ [LEISE LACHEND]
 Im mhm

61 Mira cherche le pluriel correct de *Ei* (l. 17), interrompt sa première tentative et s'autocorrige en choisissant la forme correcte de la langue cible. Les lignes 18 et 19 contiennent d'ailleurs de bons exemples de formes verbales où la partie non fléchie suit le verbe, ce qui exclut l'objet de la parenthèse syntaxique.

62 Quelquefois, les processus de recherche morphologique comprennent plusieurs tentatives, comme dans l'exemple suivant :

- (13) Mira BD
 06 M +/4 sec/+ wieviel ist Uhr + *dann hat + er gegangen und er hat*
 Im mhm
 07 M *geka- + gehen + und dann er geruft + ruft er + dann er + hat gekommen*
 Im

63 Mira veut dire d'abord (l. 06) que le père, soucieux, fait les cent pas. Après *hat*, elle hésite un instant et choisit la forme contraire à la langue cible *qeqanq* (la forme

conforme à la langue cible étant *ist gegangen*). Sur quoi le père quitte la maison. Mira dit alors *geka-*, ce qui indique la recherche d'un participe, mais on ne sait pas de quel verbe. Puis elle se corrige avec l'infinitif *gehen* : s'agit-il ici d'une tentative de correction portant sur *gegangen* ou bien d'un nouvel acte qu'elle ne veut apparemment pas rendre par *gehen* et pour lequel elle cherche une meilleure solution ? Pourquoi alors ne reprend-elle pas la forme participiale déjà employée ? Le problème n'est pas résolu et se répercute sur la correction *geruft + ruft*, où Mira utilise de manière inattendue le présent. Puis elle essaye de rendre l'épisode suivant avec le verbe générique *kommen*, qu'elle conjugue à nouveau au passé composé. Cet exemple illustre bien le problème du temps et des formes participiales, problème qui entraîne une série d'auto-corrrections qui semblent s'influencer réciproquement.

- 64 En résumé : Les auto-corrrections des enfants étrangers s'expliquent essentiellement par la recherche d'un élément lexical ; la recherche d'une formulation conforme à la langue cible ou encore la correction d'éléments contraires à la langue cible est nettement moins poussée que chez les enfants suisses.

5. 2. 2. Le changement de code

- 65 Dans les interactions étudiées, c'est le changement de code entre le bernois et l'allemand qui domine. Certains exemples peuvent être considérés comme des *code-shiftings*, d'autres comme des transferts³³. Les enfants suisses sont capables de faire une distinction nette entre le bernois et l'allemand, comme nous l'avons vu à propos des auto-corrrections. Ce n'est pas le cas, ou du moins dans une moindre mesure, des enfants étrangers, comme nous allons le voir. Par ailleurs, nous aborderons une forme de changement de code peu étudiée, concernant les expressions verbales, paraverbales et non verbales. Selon Gumperz (1982), il y a deux types de changement de code d'après leur fonction : métaphorique et contextuel ; notre étude tient également compte de changements de code instrumentaux (le problème de compétence dans une langue est résolu par le changement dans une autre langue).

5. 2. 2. 1. Changement de code chez les enfants suisses

- 66 L'emploi de l'allemand est fortement lié au contexte scolaire chez les enfants suisses. L'enquêteur attire toujours leur attention sur le fait que les récits doivent être faits en allemand. La langue de communication entre l'enquêteur et les élèves est en principe le suisse allemand. Certains élèves ont de la peine à maintenir l'allemand dès qu'il y a passage de la situation de l'interrogation à la situation de communication ; l'enquêteur lui-même change de code dans ces cas-là et parle en bernois. Ces passages sont significatifs dans une optique situationnelle : ils signalent le fait que les personnes concernées ont conscience du changement de situation qu'ils appliquent aussitôt. Voici un exemple :

(14) Carmen BD

- 16 C "Vater dieser Junge de- + dieser Mann + zu dem will ich nicht mehr
Im
17 C gehen" *auso i ch- zu däm vorne cha-n i itz wider glich (?unv.)*
Im mhm mhm
18 C *so guete Witz +++ zu däm wüsst i itz e bessere* [LACHT ATMEND] +
Im mhm
19 C *wenn i s scho aaluege*
Im *mhm + du chasch + du chasch de über das o no*
20 C mm
Im *rede he* gut + okay

67 Carmen termine son récit (l. 16 et sv.), ce que l'enquêteur confirme par un signal sonore. Après quoi, Carmen passe au dialecte et ajoute qu'elle n'apprécie pas la plaisanterie racontée dans le livre, et qu'elle en connaît une meilleure. L'enquêteur réagit également en dialecte (l. 19), passe toutefois phonétiquement à l'allemand dans la séquence finale *gut + okay*.

68 Le cas le plus évident de changement de code déclenché par un problème de compétence linguistique a lieu quand l'élève suisse ne trouve pas l'expression lexicale équivalente en allemand. L'exemple qui suit est une sorte de cas particulier :

(15) Susanne BD

- 01 S in Junge hat äh eine Scheibe eingeschlagen und + weil sein Vati ihm
Im
02 S ihm +/6 sec/+ *wüescht + seit*
Im + mh weil er d- jää + mit ihm schimpft
03 S [LACHT] weil er mit ihm schimpft + ging der Junge ++ weg
Im oder so mhm

69 A la ligne 02, Suzanne interrompt son discours. Elle cherche pendant 6 secondes environ une expression, puis finit par dire, sur un ton interrogateur, *wüescht seit* et emploie ainsi le terme dialectal pour lequel elle ne trouve pas de correspondant en allemand³⁴. Elle est consciente, semble-t-il, du fait que la traduction littérale (*wüsst sagt*) n'est pas courante en allemand. L'enquêteur interprète son énoncé comme une question et reprend la phrase en la complétant avec *mit ihm schimpft oder so*. Susanne acquiesce d'un sourire et emploie la formulation proposée. Ce passage est un des rares exemples d'hétéro-correction.

70 Un changement de code combiné à une auto-correction se trouve chez Carmen :

(16) Carmen RL

- 06 C ja [ATMET EIN] + also ich war bei meinem Onkel + *auso bi mim*
Im dieser Zeit
07 C *Götti* [LEISER] + [ATMET] + und + bei meiner *Gotte* + dort + bei meiner
Im

71 Carmen se corrige après le mot *Onkel* (l. 06) et passe au dialecte pour introduire le terme suisse allemand *Götti* (all. *Pate*). Elle ignore le mot allemand et utilise par la suite systématiquement le terme *Götti* et son féminin *Gotte*³⁵.

72 Ces deux exemples sont représentatifs du problème de la lacune lexicale : il manque à l'élève le mot allemand correspondant au mot dialectal courant.

- 73 Parmi les enfants suisses, Alma est celle qui parle le moins couramment l'allemand et qui passe le plus souvent au bernois. Le passage suivant est particulièrement intéressant :

(17) Alma LA
 07 A mhm
 Im schon + fertig mhm + [ATMET EIN] jetzt wie ist sie dann
 08 A
 Im ausgebrochen + kannst du das noch ein bisschen näher ++ beschreiben
 09 A + *auso isch si im Kofferruum* + sie hat + etwas gesehen und
 Im ++ mhm
 10 A kann damit he [LACHT] aufbrechen
 Im mhm +++ also ein Instrument

- 74 Alma termine son récit à la ligne 07. L'enquêteur pose une question et Anna passe soudain au dialecte. On ne sait s'il s'agit d'un problème de compétence linguistique ou d'un problème situationnel. Le mot *Kofferruum* n'est que la forme phonétiquement dialectalisée de l'allemand *Kofferraum* ; il n'existe pas d'expression proprement dialectale. Le passage au dialecte peut aussi signifier qu'Alma pense tout haut, elle imagine une fois encore comment la situation aurait pu se présenter. Ensuite seulement elle passe à l'allemand ; la suite présuppose toutefois que l'enquêteur a compris que la fille se trouve dans le coffre de la voiture, sinon la phrase *und kann damit aufbrechen* serait incompréhensible.
- 75 Le passage suivant montre que le dialecte peut jouer le rôle d'une réflexion à voix haute :

(18) Susanne RL
 04 S
 Im kannst du mir kurz sagen was du in diesem Ferien so g-
 05 S +/2 sec/+ *oo was ha-n i gmacht* [FLÜSTERND]
 Im alles gemacht hast
 06 S + njä ich war in Zweisimmen ++ und es hatte keinen Schnee
 Im

- 76 Après la question posée par l'enquêteur (l. 04 et sv.), Susanne hésite environ deux secondes avant de passer au dialecte pour dire chuchoter *oo was ha-n i gmacht* (*oh, was habe ich gemacht*). Ce n'est qu'après qu'elle donne sa réponse en allemand. Ici, le changement de code est manifestement à interpréter comme un passage au monologue et à mettre en rapport avec la planification et non avec la compétence linguistique.
- 77 Dans deux passages successifs, Alma emploie une sorte de changement de code qui signale des difficultés morphologiques en allemand.

(19) Alma RL
 26 A
 Im war ja d- + wars- bist du die ganzen drei Wochen in England gewesen
 27 A *nä'ä* + nur die *mittleri*
 Im nicht + warst du die restlichen + aha + und die
 28 A also + *di letschi* wa- äh war ich
 Im andern Wochen warst du hier ++ in der Schweiz
 29 A noch bei meiner Grossmutter
 Im

- 78 Les deux passages révélateurs se trouvent l. 27 et 28, où Alma emploie, dans un contexte allemand, les formes (phonétiquement et morphologiquement dialectales) *mittleri* et *letschi* dans ses réponses. Il est possible qu'Alma ne trouve pas la forme morphologiquement conforme à la langue cible (*mittlere* et *letzte*), mais il est tout aussi possible qu'elle considère l'emploi de déterminants sans le mot auquel ils se rapportent (le déterminé *Woche*) comme contraire à l'allemand, se rappelant la maxime scolaire selon laquelle il faut éviter les constructions incomplètes (« Fais une phrase complète ! »). Le passage cité contient une autre caractéristique intéressante : *nä'ä* à la ligne 27 est une négation dialectale. Il est frappant de voir qu'Alma n'est pas la seule à utiliser cette particule conversationnelle, ce qui s'explique probablement par le fait que l'allemand n'est pas, pour la plupart des enfants, une langue de communication, mais la langue de l'école.
- 79 De temps à autre, il arrive que les enfants emploient un mot phonétiquement dialectal dans un contexte allemand, sans indiquer s'ils sont conscients ou non du phénomène. Par exemple, dans le récit libre de Markus :

(20) Markus LA
 24 M dann kam ihnen ein Mann entgegen + und der war *Dokter* von
 Im
 25 M Beruf und ++ [ATMET EIN] der hatte dann ähm Bettina den Arm
 Im mhm

- 80 Markus prononce le mot *Dokter* de façon dialectale (l. 24) : ['dokxt'r]. Il n'y a aucun signe d'hésitation ou de correction, Markus emploie le mot comme si c'était de l'allemand (où *Arzt* serait plus adéquat).
- 81 Dans l'ensemble, on peut dire que les enfants suisses n'utilisent pas très fréquemment le changement de code pour résoudre des problèmes de compétence. Sa fonction première ressortit au domaine des changements de code métaphoriques, dans les monologues ou les modifications de situation.

5. 2. 2. Changement de code chez les élèves étrangers

- 82 Comme nous l'avons signalé, les élèves étrangers n'ont pas la possibilité de faire un changement de code dans leur langue première, qu'ils supposent incompréhensibles à l'enquêteur. Leurs connaissances du bernois sont inégales et certains ne font que très vaguement (ou même pas du tout) la distinction entre le dialecte et l'allemand. A la différence des enfants suisses, ils utilisent le changement de code de manière paraverbale ou non verbale. Les passages suivants illustrent des changements verbaux et paraverbaux :

(21) Nazmije BD
 13 N ja + und nachher die
 Im machen die Scheiben noch einmal kaputt ja + mhm
 14 N Kinder kommt raus ++ und mit Vater so [GESTIK : UMARMUNG] und
 Im mhm
 15 N ha di gern
 Im mhm + gut ++

- 83 Nazmije veut reproduire la scène finale de l'histoire où le père heureux prend son fils dans les bras. Il lui manque toutefois le terme correspondant et elle utilise un geste

(prendre dans les bras) accompagné de la formulation proche du dialecte³⁶ *ha di gern*, qui serait en allemand : *ich hab dich lieb*.

- 84 Il est clair que l'allemand est la langue de l'école, également pour les enfants étrangers : le vocabulaire concernant ce type d'état émotif n'y est pas enseigné. L'enquêteur ne corrige pas, la situation étant suffisamment communicative.
- 85 Slobodan utilise à plusieurs reprises le mot dialectal *gruusig*, et cela dans tous les sens que ce mot peut avoir (cf. plus haut, exemple 08). On le retrouve dans un contexte légèrement différent dans la poursuite du récit :

(22) Slobodan LA

19 S in ++Amerika gebringt [LACHEND] oder + wo dann haben sie etwas
Im mhm + mhm
20 S gemacht und so + so + *gruusig* etwas *gruusig*
Im so was etwas
21 S ja oder ++ etwas *Blödes*
Im *Gruusiges* nja jaja + äh äh + und wenn es et-
22 S +++ m + glaub ich nicht es geht nicht gut
Im etwas Gutes geht nicht glaubst du nicht

- 86 Slobodan l'emploie (l. 20) en rapport avec l'expression-haie *so*³⁷ et le paraphrase finalement (l. 21) comme *etwas Blödes* — probablement pense-t-il dans les deux cas à un abus sexuel dont il ignore apparemment le terme correspondant en allemand. La présence de l'enquêteur et le fait qu'il se trouve à l'école ne facilitent pas la formulation d'un tel sujet.
- 87 Le passage suivant montre à quel point la distinction entre le dialecte et l'allemand est difficile. Il s'agit d'un extrait du récit libre de Bekim :

(23) Bekim RL

02 B
Im hast du etwas Gutes gemacht +++ zu Hause + oder warst du weg +
03 B gestern ja und ähm + ja das jaja + Fussball
Im ja am Donnerstag ihr habt doch frei gehabt oder
04 B gespielt das *sch Superwetter* *gsi für sch-* Fussball ja +
Im sicher so grau
05 B ja + im eh nei + wenn i im fü- im *sächs*
Im hat es geregnet hier oder nicht
06 B Uhr ist geregnet oder *näi sächsi* acht Uhr ich *bi* Abend aber i wann
Im am Abend
07 B haben wir gespielt + [ATMET EIN] das nicht *gsi de* haben wir *Schutte*
Im mhm
08 B gespielt ++ Fernseh hab ich gesehen + ja
Im ja + mhm +++ richtig ja +
09 B mhm +
Im und was habt ihr einen Ma- Fussballmatch gehabt oder ja +
10 B mhm jaa ++ ja sie so +
Im gegen eine andere Mannschaft oder wie
11 B
Im mh ++ also also ein paar Jungen oder so oder spielst du in einem Klub
12 B *nenei + nune bi* äh diese Platz oder Bumpliz + spielen wir
Im ah okay mhm mhm

- 88 Le changement de code ne paraît pas suivre de règle précise, il n'est en tous cas pas dû au seul problème de la compétence linguistique. Ainsi on trouve *Fussball* à côté de

Schutte ; Bekim connaît l'heure en dialecte *sächsi* (l. 06 pour l'all. *sechs Uhr*) et en allemand *acht Uhr* (l. 06) et il emploie successivement un *nei* bernois (l. 05), un *näi* de Suisse orientale (l. 06) et un *nein* allemand (ne figure pas dans la transcription). On a vraiment l'impression que Bekim ne distingue pas très nettement les deux codes qu'il emploie presque indifféremment. Ce qui est d'autant plus frappant, c'est que Bekim parle très couramment et dispose d'une bonne compétence narrative.

- 89 Ce n'est pas du tout le cas de Leo, un locuteur plutôt lent, hésitant, dont l'interlangue est toutefois nettement plus correcte que celui de Bekim. Leo passe rarement au dialecte, même s'il utilise des éléments dialectaux comme *gsi* pour *gewesen* et *min* pour *mein*. Une fois, il accompagne son discours d'un geste, et plusieurs fois d'éléments paraverbaux. Le geste se trouve au même endroit que dans le récit de Nazmije : lui non plus ne connaît pas le mot pour *umarmen* ; nous ne revenons pas là-dessus. Il emploie des éléments paraverbaux dans des réponses, comme la suivante :

(24) Leo BD
 15 L
 Im kaputten Scheiben + macht das etwas +/2,5 sec/+ ist das schlimm
 16 L +/4,5 sec/+ *ijjää* ++
 Im vielleicht hä ++ ein bisschen aber nicht jä ist nicht
 17 L
 Im so schlimm nein +

- 90 Leo répond à l'enquêteur après une assez longue pause avec un *ijjää* hésitant, il n'est pas capable de mieux formuler. Il s'en remet à l'enquêteur qui traduit cette expression paraverbale en allemand : *vielleicht hä ++ ein bisschen aber nicht jä ist nicht so schlimm nein*³⁸.
- 91 Il est étonnant que Mira soit la seule enfant étrangère qui ne passe absolument pas au dialecte. Il est difficile d'imaginer qu'elle ne soit pas en contact avec le dialecte — en principe elle a des contacts avec les enfants suisses dont la langue courante est généralement le bernois.
- 92 Chez les enfants étrangers, le changement de code ne fonctionne jamais comme redéfinition d'une situation. S'il ne s'agit pas de problèmes de compétence linguistique, la raison en est généralement un manque de séparation des deux codes. Cette séparation est précisément chose faite chez les enfants suisses. Les règles de la culture d'accueil ne peuvent être appliquées directement par les enfants étrangers, puisqu'il leur manque un présupposé essentiel : la séparation des deux codes.

6. Conclusion

- 93 La comparaison entre enfants étrangers et suisses étudiée dans l'optique de leur conscience linguistique et de leur formulation de la compétence linguistique met en lumière le fait que la différence existant au départ entre les deux groupes se manifeste dans différentes formes de corrections et différents types de changements de code. Les enfants suisses séparent nettement les deux codes et s'autocorrigent surtout quand ils ont l'impression d'avoir transgressé la norme conforme à la langue cible. Les enfants étrangers ont de la peine à distinguer les deux codes, ils ne corrigent qu'un petit nombre de leurs formulations contraires à la langue cible, ont recours à l'interruption et emploient le changement de code surtout pour trouver le matériel lexical. La fonction métaphorique du changement de code n'existe pas chez eux — du moins dans

les textes étudiés. Ils sont aux prises avec un aspect essentiel de la culture d'accueil, la diglossie fonctionnelle de la Suisse alémanique.

BIBLIOGRAPHIE

ALLWRIGHT, D. et K.M. BAILEY (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press (New Directions in Language Teaching).

FIELD, M. (1994). « On the internalization of language and its use. Some functional motivations for other-correction in children's discourse », in *Pragmatics*, 4 : 2, 203-220.

GASKILL, W.H. (1980). « Correction in native speaker – nonnative speaker conversation ». in D. LARSEN-FREEMAN (ed.), *Discourse analysis in second language research*, Rowley (MA), Newbury House : 125-137.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press (Studies in Interactional Sociolinguistics, Vol. 1).

HAAS, W. (1982). « Die deutschsprachige Schweiz », in ARQUINT, T. et al., *Die viersprachige Schweiz*, Zürich & Köln, Benziger : 71-160.

HÄCKI BUHOFFER, A. et TH. STUDER (1993). « Zur Entwicklung von Sprachdifferenzbewusstsein und Einstellung zu den Varianten des Deutschen in der deutschen Schweiz », in WERLEN, I. (ed.), *Schweizer Soziolinguistik – Soziolinguistik der Schweiz*, Bulletin CILA 58 : 169-199.

HÄCKI BUHOFFER, A., H. BURGER, H. SCHNEIDER et TH. STUDER (1994). « Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz : Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder », in BURGER, H. et HÄCKI BUHOFFER, A. (eds), *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern [...], Lang : 147-198.

KEATING, E. (1993). « Correction/repair as a resource for co-construction of group competence », in *Pragmatics*, 3 : 4, 411-423.

KOLDE, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden, Steiner (ZDL-Beihefte, 37).

KRASHEN, S.D. (1977). « Some issues relating to the monitor model », in BROWN, H.D., C.A. YORIO et R.H. CRYMES (eds). *On TESOL'77, teaching and learning English as a second language. Trends in research and practice*. Washington D.C., TESOL : 144-158.

KROPF, Th. (1986). *Kommunikative Funktionen des Dialekts im Unterricht. Theorie und Praxis in der deutschen Schweiz*. Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 67).

MARTI, W. (1985). *Berndeutsch-Grammatik fer de heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern, Francke.

MARTI, W. (1995). « Wie sollen die Immigrantenkinder in der deutschen Schweiz sprachlich integriert werden ? », in *Mundart. Forum des Vereins Schweizerdeutsch*, 2,1 : 1-4.

- MEYER, K. (1989). *Wie sagt man in der Schweiz ? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*. Mannheim [...], Dudenverlag (Duden-Taschenbücher, Bd. 22).
- MEYER, K. (1994). « Das Deutsch der Schweizer », in *Terminologie et traduction*, 1, 9-39.
- PLAUEN, E.O. (1977 [1949]). *Vater und Sohn* (Bd. 2). Ravensburg, Maier (Ravensburger Taschenbücher, Bd. 406).
- QUASTHOFF, U.M. (1980). *Erzählen in Gesprächen*. Tübingen, Narr (Kommunikation und Institution, Bd. 1).
- ROGERS, M. (1987). « Errors as evidence of learning in German as a foreign language », in *Linguistische Berichte*, 111, 398-410.
- ROMAINE, S. (1989). *Bilingualism*, Oxford, Blackwell.
- SCHEGLOFF, E.A., G. JEFFERSON et H. SACKS (1977). « The preference of self-correction in the organization of repair in conversation », in *Language*, 53, 361-382.
- SELTING, M. (1987). « Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder : Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen », in *Linguistische Berichte*, 108, 128-149.
- SIEBENHAAR, B. (1994). « Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen », in *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, 61, 31-65.
- SIEBER, P. et H. SITTA (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau : Sauerländer (Reihe Sprachlandschaft, Bd. 3).
- VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London & New York, Longman (Applied Linguistics and Language Study).
- WERLEN, I. (1988). « Swiss German Dialects and Swiss Standard High German. Linguistic variation in dialogues among (native) speakers of Swiss German Dialects », in P. AUER et A. DI LUZIO (eds). *Variation and Convergence*. Berlin & New York, de Gruyter (Soziolinguistik und Sprachkontakt, Bd. 4) : 94-124.
- WERLEN, I., E. LIEVERSCHEIDT, A. WYMAN et H. ZIMMERMANN (1992). "... mit denen reden wir nicht". *Schweigen und Reden im Quartier*. Basel, Helbing & Lichtenhahn (PNR 21 : Pluralisme culturel et identité nationale).
- ZIMMERMANN, H. (1994). « Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Zur Interpretation von Negationen », in J. HOLLENWEGER et H. SCHNEIDER (eds). *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*, Luzern, Edition SZH/SPC : 71-94.
- ZIMMERMANN, H. (1996). « Erzählen auf Hochdeutsch. Narrative Strategien bei fremdsprachigen Kindern », in H. SCHNEIDER et J. HOLLENWEGER (eds). *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik ?* Luzern, Edition SZH/SPC : 137-159.

NOTES

1. Pour plus de renseignements, cf. Zimmermann (1994) et (1996).
2. La plupart des enfants avaient 11 ans au moment de l'enregistrement ; l'âge des enfants étrangers varie de 11 à 13 ans, celui des enfants suisses est de 11 ans.
3. Il existe à l'heure actuelle une littérature abondante à ce sujet; on citera Sieber et Sitta (1986) et Kropf (1986) pour l'école. La description de Haas dans Arquin et al. (1982) est particulièrement facile d'accès.

4. Cf. Meyer (1989) et (1994). Pour la prononciation des variétés régionales du suisse allemand cf. Siebenhaar (1994).
5. Cf. Häcki Buhofer, Burger, Schneider et Studer (1994) ainsi que Häcki Buhofer et Studer (1993) et la littérature ci-indiquée.
6. Les différences phonologiques entre l'allemand et le dialecte sont surtout sensibles dans le domaine du vocalisme. Les dialectes suisses allemands n'ont pas subi les deux modifications historiques que sont la diphthongaison et la monophthongaison de l'allemand moderne. Ainsi aux formes *Zeit*, *Haus*, *Häuser* de l'allemand moderne correspondent les formes dialectales *zit*, *hus*, *hüser*. Et à l'allemand *lieb*, *Buch*, *Bücher* correspondent *lieb*, *buech*, *büecher* en dialecte (avec diphthongaison). La plupart des dialectes ont transformé la consonne [k] à l'initiale dans la vélaire caractéristique [x], l'exemple le plus connu étant *chuchi* pour all. *Küche*. L'intégration phonétique d'une forme de l'allemand permet de transposer aisément une grande partie du lexique de cette langue en dialecte. À l'inverse, un mot dialectal peut être facilement transposé en allemand. Cette transposition est cependant impossible si le mot dialectal n'existe pas en allemand ou s'il n'a pas la même signification – ainsi que nous le verrons dans certains des exemples. Finalement il subsiste des différences syntaxiques et morphologiques entre l'allemand et le dialecte, dont certaines feront l'objet d'une discussion dans les exemples.
7. Les statistiques dans le domaine de la formation attestent depuis longtemps le fait que les enfants et jeunes étrangers sont sous-représentés aux degrés scolaires accessibles qu'après un processus de sélection. Le pourcentage d'enfants étrangers en Suisse, à tous les niveaux et dans tous les types d'école, comportait 20.2% pour l'année scolaire 1993/94; dans les écoles dont l'admission se fait en fonction de critères de sélection, 14.3% pour le secondaire I, et 13.3% pour les écoles préparant à la maturité (équivalent suisse du baccalauréat). En revanche, dans les écoles suivant un plan d'études particulier (à Berne, les classes à faible effectif et les classes pour étrangers), les enfants étrangers étaient nettement sur-représentés (44.3%). L'étude comparative des statistiques des dernières années indique une tendance qui ne cesse de s'accroître : il n'est pas possible dans le cadre de cet article d'exposer les raisons multiples qui entrent en jeu dans les échecs scolaires fréquents des enfants étrangers allant à l'école en Suisse. L'apprentissage d'une langue nouvelle dans un nouvel environnement, dont fait partie l'école, représente pour les enfants étrangers un surplus de travail. Par ailleurs, le milieu social dont ils proviennent et la possibilité d'être suivis ou non à la maison consistent des facteurs décisifs.
8. Ce problème commence à être discuté : ainsi W. Marti (1995) plaide en faveur d'une prise en considération accrue du dialecte dans ces classes. Dans l'ensemble pourtant, cette question n'est pas discutée et nous renonçons à la traiter.
9. Introduit par G. Kolde (1981 : 65), ce terme s'est imposé depuis lors. Kolde veut dire par là qu'en Suisse alémanique, le dialecte est la langue de l'oral et l'allemand celle de l'écrit.
10. La plupart des élèves de CE de la ville de Berne sont des enfants de travailleurs immigrés ; à ce noyau vient s'ajouter un nombre relativement élevé de réfugiés (provenant actuellement surtout d'ex-Yougoslavie et de Somalie), et aussi, plus rarement, des enfants de mariages mixtes ou des Suisses de l'étranger de retour dans leur patrie et des étrangers rattachés à une ambassade. Il n'est donc pas exclu de voir côte à côte, dans la même CE, des élèves de couches sociales privilégiées et des analphabètes.
11. Nous ne reproduisons pas ici les images de cette histoire, puisqu'il ne s'agit pas d'évaluer la compétence narrative des élèves. Bien qu'elle date des années d'après guerre et que la représentation graphique en soit nettement vieillie, les histoires tirées de la série "Père et fils" sont fréquemment utilisées en Suisse alémanique dans les écoles, tout comme dans des thérapies linguistiques. Les protagonistes sont identiques dans toutes les histoires : un père et un fils. Pour leur permettre de s'exercer, on a distribué auparavant d'autres histoires de la même série aux enfants testés.

12. La bande dessinée fait partie d'un ensemble d'*inputs* visuels utilisés sous des formes différentes tant dans la recherche sur l'apprentissage et le développement du langage qu'en sociolinguistique. Le fait qu'il ne dépende pas de la langue est certes un avantage de ce support visuel qui, en revanche, ne peut rendre compte de la différence culturelle se manifestant dans les interprétations.

13. Quasthoff (1980) suppose que tout récit contient un minimum d'imprévisible. Lors d'une précédente recherche (Werlen, Lieverscheidt, Wymann et Zimmermann (1992)), nous avons pu constater qu'il est difficile de parler du quotidien parce qu'en général les gens ne le considèrent pas comme digne d'être raconté. Ainsi un événement tant soit peu inhabituel pourra faire l'objet d'un récit.

14. L'histoire présentée a été interrompue juste après le tournant dramatique que représente l'enlèvement de la fille. Les enfants étaient parfaitement libres de continuer l'histoire à leur façon. Slobodan cependant a hésité sur la façon dont il devait poursuivre, se demandant si l'enquêteur n'attendait pas, implicitement, une interprétation précise de l'histoire, question qu'il formule d'ailleurs explicitement au début du récit.

15. La distinction entre la compétence narrative et la compétence linguistique est bien connue dans les recherches sur l'acquisition du langage. Dans notre recherche, on verra que Susanne dispose d'une bonne compétence linguistique en allemand, alors que sa compétence narrative n'est que peu évoluée (nous n'avons toutefois pas pu contrôler s'il en est ainsi en dialecte). Bekim par contre a des connaissances élémentaires de l'interlangue, mais une compétence narrative bien développée qu'il met en valeur malgré ses moyens d'expression limités. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect du problème.

16. Il s'agit en général de lexèmes provenant du même étymon, mais ayant adopté une signification distincte en dialecte et en allemand.

17. Nous ne nous prononçons pas sur la discussion détaillée concernant l'articulation de la phrase et en particulier la position du verbe dans une perspective générativiste qui présuppose, comme position standard en allemand, la séquence SOV (cf. Rogers (1995)).

18. Dans cette optique, certains noms sont motivés ; ainsi la plupart des suffixes dérivationnels ont un pluriel morphologique régulier (p. ex. *-heit, -keit, -schaft, -er, -lein, -chen*) et il y a d'autres régularités qui permettent une classification claire des noms. Malgré cela, il n'est pas toujours aisé pour un locuteur L2 de comprendre le fonctionnement de ces classifications.

19. Van Lier (1988 : 183) définit la réparation comme « the treatment of trouble occurring in interactive language use » et la correction comme « error-replacement ».

20. Par non modulé, nous entendons le type d'hétéro-correction qui consiste en la simple reprise de l'erreur, sans correction, par l'enquêteur. Il n'est pas possible de présenter ici la structure formelle des séquences de réparation. Pour l'allemand, cf. Selting (1987).

21. Tous les types d'auto-correction sont en rapport avec le *monitoring*, c'est-à-dire avec l'opération de contrôle que le locuteur exerce sur sa production linguistique. Dans ces textes, il n'y a que des traces de *monitoring* ; on ne sait pas toujours ce qui a déclenché l'auto-correction. Si possible, nous essayons de le saisir dans le contexte interactif. Mais l'auto-correction peut avoir d'autres causes, telle qu'une perturbation de l'attention du locuteur par un événement survenu dans son champ visuel.

22. La présentation des exemples répond au système de partition musicale : le sigle Im désigne toujours l'enquêteur. Les autres sigles renvoient aux enfants. L'allemand est transcrit en orthographe standard ; les passages en dialecte, dans une transcription la plus proche possible de l'allemand sans aucun signe particulier. Les pauses courtes sont marquées d'un + , la durée étant à peu près d'une demi-seconde. Ainsi ++ renvoie à une pause d'une seconde, +++ à une pause d'environ une seconde et demie. Les pauses plus longues sont indiquées comme suit : + /2 sec/ +. Les passages incompréhensibles sont marqués comme suit : (unv.). Le genre du récit est indiqué

dans le titre de l'exemple : BD (récit tiré de la bande dessinée), RL (récit libre), LA (continuation du récit de Laura).

23. L'expression officielle est *Neue Bundesländer*.

24. Nous utilisons le terme *haie*, traduit de l'anglais *hedge*, qui n'est pas à interpréter pour lui-même, mais pour sa fonction (la haie entoure un espace).

25. *also* peut également fonctionner comme signal de correction.

26. Comme presque tous les dialectes suisses allemands, le bernois connaît l'emploi du relatif *wo* ; ainsi *dr ma wo-n-i gseh ha* (« der Mann, den ich gesehen habe »).

27. Meyer (1989 : 117) considère *daheim* comme courant en Allemagne du sud et en Autriche : Markus fait donc de l'hypercorrection dans ce cas.

28. *disi* peut renvoyer, en dialecte, à des personnes connues des deux locuteurs, puisqu'il en a été question auparavant dans le discours.

29. Marti (1985 : 175) rappelle que le bernois de la ville rend l'opposition de *hin* et *her* par *häre* et *här*. Les cas comme *hinauf* etc. ont été figés et leur évolution (*uf-hin* devenant *ufe* en ville et *ueche* à la campagne) n'est plus transparente. En bernois, *umherfahren* se dit *umefahre*.

30. Il y a des constructions recherchées que Nazmije n'emploie pas : *Gibst du uns dein Geld, lassen wir deine Tochter frei*.

31. Nazmije se trompe dans l'emploi du genre pour le grand-père, ce qui est inattendu puisque dans ce cas sexe et genre coïncident.

32. Cet emploi illustre bien la tendance des enfants étrangers à choisir les termes les plus généraux possible ; les enfants suisses emploient en général des expressions plus spécifiques comme *einschlagen* ou *kaputtschiessen*.

33. Romaine (1989 : 110-164) donne un aperçu de la littérature sur le changement de code jusqu'en 1989. Pour le changement de code entre dialecte et allemand, cf. Werlen (1988).

34. Meyer (1989 : 331) qualifie cette construction d'allemand de Suisse alémanique en remarquant toutefois qu'elle est proche du dialecte.

35. Meyer (1989 : 156 sv.) pense que ces deux mots se situent au degré standard (*normalsprachlich*) de l'échelle d'évaluation, et font ainsi partie de l'allemand de Suisse alémanique. Les expressions *Patin* et *Pate* sont très rares en Suisse.

36. La formulation est proche du dialecte parce qu'elle ne correspond pas entièrement à la phonétique dialectale. Nous n'approfondirons pas ce point ici.

37. *so* et quelques combinaisons avec ce mot comme *und so*, *oder so*, *etwa so* sont utilisés par les enfants étrangers pour signaler que le matériel lexical n'est pas assez précis. Il n'est pas possible d'entrer en matière sur ce phénomène dans le cadre de cet article.

38. Voici le cas d'une hétéro-correction déclenchée par Leo ; ce qui peut arriver également chez les enfants suisses, comme Alma qui est très taciturne. En revanche, les signaux qu'elle émet — des mots allemands sur un ton interrogateur — ne sont pas de même nature.

RÉSUMÉS

L'objectif de notre article est d'analyser comment les problèmes de compétence linguistique se manifestent chez des enfants suisses et migrants lors de la performance de certaines tâches narratives en allemand standard. Nous focalisons spécialement sur le rôle des auto-corrections et des changements de code qui fonctionnent comme indices de conscience linguistique. Les

données montrent que les enfants suisses – tous parlant comme langue maternelle le suisse-allemand (dialecte bernois) – sont nettement conscients de la diglossie (suisse-allemand vs. allemand standard), ce qui n'est pas le cas chez les enfants étrangers, ayant comme langues maternelles le serbo-croate, le catalan ou l'albanais. Par conséquent, les auto-corrections et les changements de code sont utilisés d'une manière tout-à-fait différente chez les deux groupes.

The present paper deals with ways in which Swiss and migrant children formulate their problems of linguistic competence when performing different kinds of narrative tasks in Standard German. Special attention is given to the role of self-corrections and code-switchings which function as indicators of the children's linguistic awareness. The data suggest that the Swiss children – all native speakers of Bernese Swiss German – are fully aware of the dichotomy Swiss German vs. Standard German while the migrant children – speakers of Serbo-Croat, Catalan and Albanian – are not. Both self-corrections and code-switchings are therefore used in a markedly different way by the two groups.

AUTEURS

IWAR WERLEN

Institut de Linguistique - Université de Berne

HANSMARTIN ZIMMERMANN

Institut de Linguistique - Université de Berne