ZRomSD 8,1 (2014)
Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, MICHAEL FRINGS, JENS F. HEIDERICH & SYLVIA THIELE

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD)

Heft 8,1

Frühjahr 2014

ISSN: 1863-1622

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Ausg. 8,1 — Stuttgart: *ibidem*-Verlag

Erscheinungsweise: halbjährlich; Aufnahme nach Ausg. 1,1 (2007)

ISSN 1863-1622

Ausg. 1,1 (2007) -

Bezugsbedingungen: Der Abonnementpreis der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* beträgt € 58,00 pro Jahr (zzgl. Versandkosten; € 4,00 p.a. Inland / € 7,00 p.a. Ausland). Das Abonnement ist jederzeit kündbar.
Das Einzelheft ist für € 34,00 (zzgl. Versandkosten; € 2,00 je Exemplar Inland / € 3,50 je Exemplar Ausland) beziehbar.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreien Papier
Printed on acid-free paper

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2014

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

DIE HERAUSGEBENDEN:

Jun.-Prof. Dr. Christoph Bürgel (Universität Osnabrück)
Dr. Michael Frings (Göttenbach-Gymnasium Idar-Oberstein)
Jens F. Heiderich (Frauenlob-Gymnasium Mainz / Universität Trier)
Prof. Dr. Sylvia Thiele (Universität Mainz)

➢ Kontakt mit den Herausgebenden: **Redaktion@ZRomSD.de**

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst folgende Fachexpertinnen und -experten:

Romanische Sprachwissenschaft
Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Erlangen-Nürnberg)
Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)
Prof. Dr. Johannes Kramer (Universität Trier)
Prof. Dr. Nadine Rentel (Universität Zwickau)
Prof. Dr. Rainer Schlösser (Universität Jena)
Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Universität Saarbrücken)

Didaktik der romanischen Sprachen
Jun.-Prof. Mark Bechtel (Universität Dresden)
Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Universität Kassel)
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)
Prof. Dr. Andreas Grünewald (Universität Bremen)
Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Universität Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Eynar Leupold (Troyes/Frankreich)
Prof. Dr. Christine Michler (Universität Bamberg)
Prof. Dr. Christiane Neveling (Universität Leipzig)
Prof. Dr. Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen)
Prof. Dr. Birgit Schädlich (Universität Göttingen)
Prof. Dr. Gérald Schlemminger (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)
Frank Schöpp (Universität Marburg)

Schulpraxis / Studienseminare
Christine Blauth-Henke (Gymnasium am Steinwald, Neunkirchen)
Bernhard Bremm (Studienseminar Trier)
Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule Wiesbaden)
Norbert Stöckle (Studienseminar Mainz)
Dr. Jochen Strathmann (Helmholtzschule Frankfurt a.M.)

Muttersprachliche Expertinnen und Experten

Französisch:	Julia Maglione (Gutenberg-Gymnasium & Institut Français Mainz)
	Anne Xhonneux (Frauenlob-Gymnasium & Institut Français Mainz)
Italienisch:	Prof. Dr. Sergio Lubello (Universität Salerno)
Portugiesisch:	Cristina Bastos (Universität Würzburg)
Rumänisch:	Dr. Daniela Laube (Berlin)
Spanisch:	Eva Alario (Universität Trier)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze 7

ANNE-KATHRIN WÖLFEL (Göttingen)
Zum Potential antillanischer Literatur für inter- und transkulturelles Lernen im Französischunterricht 9

GÉRALD FROIDEVAUX (Basel)
Ein neuer Horizont für die Literatur im Fremdsprachenunterricht 33

EVA LAVRIC (Innsbruck)
La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (Deuxième partie) 47

ELENA SCHÄFER (Frankfurt a.M.)
Phänomene des *français parlé* in Lernvideos des Französisch-unterrichts 77

JOHANNES KRAMER (Trier)
Kleine romanische Sprachen und ihre Verortung in einer nach Teil-gebieten geordneten Romanistik 99

BEATE VALADEZ VAZQUEZ (Augsburg)
Mehrsprachigkeit und romanische Literatur – Vernetzung von spanisch- und französischsprachiger Jugendliteratur als Chance für fächerübergreifenden Spanischunterricht 111

Rezensionen 133

Beck, Susanne. 2011. *Körpersprache in italienischen Printmedien* (Reimann, Duisburg-Essen) 135

Born, Joachim et al. edd. 2012. *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika* (Higuera del Moral & Jansen, Erlangen-Nürnberg) 138

Bredella, Lothar. 2012. *Narratives und interkulturelles Verstehen* (Neuroth, Frankfurt a.M.) 143

Frings, Michael & Heiderich, Jens F. edd. 2013. *Ökonomische Bildung im Französischunterricht* (Wochele, Jena & Wien) 146

Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke. edd. 2013. *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (Heiderich, Mainz & Trier) 151
Hildenbrand, Elke et al. edd. 2012. *Mehr Sprache(n) durch Mehrsprachigkeit* (Rivetto, Zürich) 154
Laudut, Nicole et al. 2008-2011. *On y va! Der Französischkurs* (Neuroth, Frankfurt a.M.) 156
O'Sullivan, Emer & Rösler, Dietmar. 2013. *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht* (Schöpp, Marburg) 160
Reutner, Ursula. ed. 2013. *Bienvenue chez les Ch'tis* (Rentel, Zwickau) 165

Zeitschriftenschau: *Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen* 169

Profil: *Prof. Dr. Daniel Reimann (Universität Duisburg-Essen)* 207

Lehrveranstaltungen: *Didaktik der Romanischen Sprachen (WS 13/14)* 227

Autorenverzeichnis 241

La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (Deuxième partie)

Eva Lavric (Innsbruck)

professeur: Noch ein Wort und du musst nachsitzen!
élève: ***C'est quoi ça ?***
professeur: ***Tu veux pas le savoir !***[1]

1. Introduction

Ces dernières décennies, en classe de langue, se servir de la langue maternelle des apprenants était un procédé qui avait très mauvaise réputation. On conseillait d'utiliser la L1 le moins possible, et on favorisait clairement le « tout-langue-cible ». C'était là du moins la position de la didactique officielle.

Dans la réalité de l'enseignement, les professeurs de langue ont toujours continué à se servir aussi – bien que dans des proportions variables – de la langue maternelle des élèves. Ce qui montre bien que celle-ci doit remplir des fonctions indispensables dans l'enseignement-apprentissage, fonctions qu'il vaut mieux étudier que passer sous silence. Une fois ces fonctions décrites, l'on sera en mesure de choisir sur une meilleure base celles qu'il convient de garder et celles pour lesquelles il est préférable de remplacer la L1 par la L2.

Quant aux recherches menées à ce sujet, il faut citer tout d'abord le travail de pionnière de Maria Causa 2002, la première à donner une étude descriptive (et non prescriptive) de l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère. S'inspirant de l'analyse conversationnelle, elle étudie l'alternance codique[2]

---

[1] Source : Beiler 2007, page de garde.

[2] Voici quelques définitions de cette fameuse « alternance codique » qui, en anglais, s'appelle « code switching » :
« Code switching means the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two grammatical systems or subsystems. » (Gumperz 1994, 54)
« Code switching is the alternative use of two or more 'codes' within one conversational episode. » (Auer 1998, 1)

dans une école d'Italien en France, école de langues privée ne comportant que des enseignants locuteurs natifs.

Partant de ses analyses, il nous a semblé intéressant d'étudier également des situations d'enseignement plus formelles (université, lycée), et des professeurs de langue non-natifs, c'est-à-dire qui partagent avec leurs étudiants une même langue maternelle (ce qui, bien évidemment, change considérablement la donne pour ce qui est du choix des codes).

C'est ainsi que nous avons mené une enquête par questionnaires auprès des enseignants d'un institut universitaire de langues (Lavric 2002), qui a produit des résultats intéressants, mais demandant à être confirmés par une étude empirique, d'observation et de transcription de la réalité didactique.

Nous avons confié cette tâche à deux de nos étudiantes en maîtrise à l'Université d'Innsbruck (Florence Rousseau 2006 et Christine Beiler 2007), dont les travaux se complètent en ce sens que l'une d'elles a observé les cours de français en Autriche, et l'autre, les cours d'allemand en France.[3] Travaillant comme assistantes de langues dans des lycées, elles ont pu également comparer le comportement des professeurs de langue non-natifs et celui des assistants natifs. Leurs études donnent une vue plus réaliste et plus détaillée du vécu quotidien de l'alternance codique en cours de langue étrangère.

Remarquons que notre compte rendu de ces études et de leurs résultats dépasse largement le nombre de pages prévues en général pour un article publié dans une revue. Les éditeurs ont eu la générosité de nous accorder un nombre de pages double, mais réparti sur deux numéros. Le présent article constitue la deuxième partie (pour la première cf. *ZRomSD* 7,1 (2013) 129-155) d'une étude qui s'articule en plusieurs volets :

- des réflexions théoriques et historiques sur l'attitude adoptée vis-à-vis de l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère ;
- la présentation de trois études par questionnaires effectuées auprès des enseignants[4], qui rendent donc compte de la manière dont ces acteurs décrivent et expliquent eux-mêmes leurs comportements linguistiques ;

---

[3] Pour le détail des deux enquêtes, voir ci-dessous, chapitre 4.

[4] Si toutes les désignations de personnes dans notre étude sont au masculin, c'est aussi pour garantir l'anonymat.

- les résultats des études empiriques de Rousseau et Beiler concernant les choix linguistiques (L1, L2, alternance) déclinés suivant les types d'activités en classe, et la négociation de ces choix linguistiques ;
- et enfin, les remarques qui se dégagent de ces mêmes études (Rousseau, Beiler) concernant les styles individuels des professeurs quant aux choix et alternances codiques en classe.

C'est le troisième point qui est nettement le plus important ; c'est celui qui sera développé dans cette deuxième partie de l'étude, car il suffit à lui seul pour remplir tout un article. Nous donnerons cependant un bref résumé des autres points, qui devrait permettre de comprendre les interactions du facteur « type d'activité » avec les autres facteurs qui ont été décrits.[5] Et nous tirerons à la fin des conclusions qui se rapportent à l'étude dans sa totalité.

2. Résumé : Petit historique de la didactique des langues et de son rapport à la langue maternelle

En didactique des langues, dès les premières réactions à la très ancienne méthode « grammaire-traduction », la langue maternelle ne peut nier avoir très mauvaise réputation. Depuis la méthode directe et le structuralisme, en passant par les méthodes audio-orales et audio-visuelles, et jusqu'aux approches communicatives, elle est vue comme étant une source d'interférences, une solution de facilité, et son emploi en classe de langue est considéré comme du temps perdu pour l'apprentissage. Cette prétention de bannir la langue maternelle de la communication en classe est ancrée dans la théorie didactique, mais plus encore dans la conscience des enseignants de langue étrangère, à qui on a inculqué une idéologie du « tout-langue-cible ». Les recherches empiriques récentes sur le bilinguisme et sur les interactions en classe de langue confirment pourtant que la L1 et la L2 sont de toute façon toujours présentes, et qu'il vaudrait mieux tenir en compte cette double présence que d'essayer de la nier. En fait, lorsqu'on interroge les enseignants, ils admettent tous avoir recours quelquefois à la L1 dans leurs cours de langue, mais les raisons qu'ils invoquent sont présentées sur le mode de la justification. C'est pourquoi il faut des enquêtes descriptives et des

[5] La bibliographie ne sera pas divisée pour les deux parties de l'étude, elle sera reprise telle quelle.

études par enregistrement et transcription, qui font apparaître au grand jour la réalité – une réalité qui diffère beaucoup de l'idéal préconisé, mais une réalité complexe et structurée qui vaut la peine d'être analysée de plus près.

3. Résumé : Les enquêtes par questionnaires : Lavric 2002, Rousseau 2006 et Beiler 2007

Les trois enquêtes par questionnaires menées auprès d'enseignants de langue qui sont citées dans le titre convergent sur plusieurs points :

- Il existe parmi les enseignants de langue des « puristes » et des « mélangeurs », l'emploi plus ou moins fréquent de la L1 dépend donc du style individuel du professeur. Mais tous admettent employer jusqu'à un certain point la langue maternelle des apprenants.
- Il n'y a sur ce point aucune différence notable entre les locuteurs natifs et non-natifs qui enseignent les langues : hormis dans les situations privées, les natifs ne sont pas plus puristes que les non-natifs (qui partagent pourtant avec leurs élèves une même langue maternelle).
- Les fonctions de la langue maternelle en classe de langue étrangère s'échelonnent selon une hiérarchie bien précise : indépendamment du style du professeur et du niveau des élèves, certaines fonctions apparaissent plus centrales (explications de grammaire/de vocabulaire compliquées) et d'autres, plus périphériques (plaisanteries et remarques à part).
- La L1 est employée lorsque le but principal est de se faire comprendre (par exemple pour des points d'organisation).
- Les professeurs indiquent que leur choix linguistique dépend du niveau des élèves (ce qui curieusement n'est pas confirmé par les enquêtes par observation) ainsi que du type d'activité en classe. Nous ajouterons qu'il dépend aussi du style individuel du professeur.

Ce qui nous conduit déjà à nos études empiriques, qui nuancent et raffinent considérablement les résultats des questionnaires.

4. Les études empiriques par transcription de cours : Causa 2002, Rousseau 2006 et Beiler 2007[6]

Voilà donc ce que l'on peut obtenir à travers des questionnaires, auxquels l'anonymat confère un certain degré de fiabilité.

Mais pour vérifier ces données dans la réalité des cours, il faut bien sûr des enquêtes empiriques sur le terrain. La première à tenter une telle enquête empirique, avec enregistrements et transcriptions, a été Maria Causa, avec son livre « L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère », paru en 2002. Il y avait bien eu avant elle quelques articles dans ce domaine – dont les plus importants à notre avis sont Atkinson 1987, Harbord 1992, Camilleri 1998 et Causa elle-même en 1997 –, mais Causa est la première à tenter une analyse empirique approfondie basée sur un corpus et menée avec les méthodes de l'analyse conversationnelle, fournissant par là un véritable travail de pionnière. Son mérite réside entre autres dans le fait d'avoir adopté une perspective résolument descriptive, en contraste avec les tendances prescriptives précédentes :

> La réalité montre que l'alternance codique employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute autre situation de communication et de contact des langues. Cette pratique langagière n'est pas nuisible aux processus d'apprentissage : elle constitue, au contraire, un procédé de facilitation parmi d'autres. L'alternance codique doit être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement. (Causa 2002, 39)

Notons cependant que l'étude de Causa ne recouvre qu'une situation d'enseignement bien particulière, celle de locuteurs natifs enseignant leur langue maternelle (l'italien) en milieu alloglotte (en France) dans une école de langues. Il en est de même des études d'Erhard 2003a et 2003b et de Molander 2004, la première travaillant sur l'apprentissage précoce des langues étrangères, et la deuxième sur les classes d'immersion. Le milieu scolaire « normal » reste donc encore largement sous-représenté dans la recherche sur l'alternance codique en cours de langue.

Nous présenterons ici les résultats de la double étude empirique menée par nos étudiantes Florence Rousseau et Christine Beiler dans des lycées en

---

[6] Ce paragraphe se trouve déjà tel quel dans la première partie de l'étude ; il est si fondamental que nous croyons devoir le reprendre.

Autriche et en France, sur des élèves d'un niveau débutants et moyen, soit 1e à 4e année d'apprentissage.

Rousseau 2006 a travaillé dans un lycée professionnel (commercial = HAK) et un lycée d'enseignement général (BRG) à Schwaz au Tyrol, ses questionnaires ont été distribués à 9 professeurs, 1 stagiaire et 3 assistantes (dont une Américaine). Les cours de 14 enseignants, dont 4 régulièrement, ont été transcrits et/ou enregistrés. Les transcriptions de Rousseau comprennent 25 heures de cours, dont 5 heures ont été enregistrées, le reste étant couvert par des transcriptions sous forme de prises de notes détaillées.

Beiler 2007 a travaillé dans un collège (élèves de 11 à 15 ans) et un lycée (élèves de 16 à 18 ans) à Strasbourg, ses questionnaires ont été distribués à 7 professeurs et 4 assistants de langue, dont 5 natifs et 6 non-natifs. Elle a transcrit et enregistré les cours de 8 professeurs différents. Ses transcriptions comprennent 20 heures de cours complètes et 15 heures de cours partielles, dont 7 heures d'enregistrements.

On peut se demander d'emblée s'il ressort de ces transcriptions que la langue de base du cours est bien la langue cible, donc le français en Autriche et l'allemand en France. En réalité, il s'avère difficile de dire quelle est la langue de base du cours tout entier, car chacune des deux langues en présence possède ses propres domaines à l'intérieur de ce cours, tout comme l'alternance elle-même a des fonctions et des domaines importants qui lui appartiennent (les différences tenant, nous l'avons vu, beaucoup plus au style individuel de l'enseignant qu'au niveau des apprenants). En réalité, pour chaque type d'activité en classe il existe ce que Myers-Scotton (1983 et passim) appelle un choix linguistique non marqué (« unmarked choice ») : ce choix est tantôt la langue cible, tantôt la langue maternelle, et tantôt l'alternance codique. L'idée du choix non marqué signifie aussi, bien évidemment, qu'un enseignant peut s'écarter de ce choix pour des raisons bien précises, pour effectuer un choix codique marqué qui sera remarqué et interprété par les interlocuteurs.

5. Les choix linguistiques déclinés suivant les types d'activités en classe

Voyons donc les préférences et usages linguistiques selon les types d'activités en classe. Les résultats à ce sujet se rapprochent d'ailleurs entre la France et l'Autriche, sans toutefois se ressembler tout à fait. À remarquer que les exemples du corpus Rousseau sont cités directement d'après le corpus (et non d'après le mémoire lui-même), alors que ceux du corpus Beiler sont cités d'après le mémoire.[7] Les passages à la langue maternelle sont indiqués en caractères gras, pour l'allemand dans les exemples de Rousseau 2006 et pour le français dans les exemples de Beiler 2007.

5.1. Les rituels d'ouverture (salutations, absences, date)

Les cours de langue sont marqués, entre autres, d'un point de vue interactionnel, par une série de rituels qui se concentrent surtout au début. Nous entendons par rituels « des énoncés qui ont la double caractéristique d'être fortement *stéréotypés* dans leurs formulations et dans leurs conditions d'emploi, et d'avoir une fonction surtout relationnelle » (Kerbrat-Orecchioni 2001, 110)[8].

Ces rituels du début comprennent les salutations, les absences et la date (cf. ex. 1 et 2 pour la forme standard). Les absences ne sont pas toujours visibles dans la transcription (ex. 3), car le professeur peut aussi les noter dans le cahier de classe sans les demander aux élèves. D'autre part, après les rituels d'ouverture s'enchaîne d'habitude la correction des devoirs à la maison. Tant Rousseau 2006, 53-63 que Beiler 2007, 92-98 constatent que ces rituels se déroulent le plus souvent en langue cible ; il semble que les professeurs veuillent marquer une rupture, un changement de situation et d'activité par rapport au cours ou à la pause qui ont précédé. Nous en donnerons plusieurs exemples, qui montrent

---

[7] Ceci est dû au fait que nous avons travaillé sur le corpus Rousseau à un moment où le mémoire n'était pas encore terminé, ce qui a donné lieu à notre présentation Lavric 2006 (publiée en 2011/2012). Nous avons ensuite complété ces résultats par ceux de Beiler 2007 ainsi que par ses exemples.

[8] Ces rituels ont les fonctions suivantes :
- établir le contact physique et psychologique entre les interlocuteurs (fonction « phatique »),
- opérer une première mais décisive « définition de la situation » et
- amorcer l'échange proprement dit de façon favorable, grâce à un certain nombre de rituels « confirmatifs » (salutations, etc.). (cf. Kerbrat-Orecchioni 1996, 37, citée d'après Beiler 2007, 93)

aussi qu'il peut y avoir passage à la langue maternelle lorsque les absences ou un autre point d'organisation s'avèrent être un peu compliqués (choix linguistique « marqué », voir ex. 4) :

1)[9] (Corpus Rousseau)

1 Eb : Bonjour, alors, asseyez-vous ! C'est quelle leçon, quel cours ?
2 A : C'est la 24ème leçon, le 17 novembre 2005.

2) (Corpus Rousseau)

1 Eb : Bonjour, alors qui est absent aujourd'hui ?
2 As : Personne.
3 Eb : Aujourd'hui, nous sommes le ? Anna !
4 A : Nous sommes le 8 février 2005.

3) (Corpus Rousseau)

1 Ea : Bonjour, on va corriger le devoir. Quelle page, Birgit ?
2 A : Page [hésitation] quarante et un exercice deux.
3 Ea : C'est quel jour ?
4 A : Nous sommes le 30 janvier [hésitation] 2006.

L'élève écrit la date au tableau.

5 Ea : « Janvier » avec minuscule, s'il te plaît !

4) (Beiler pp. 96-97)

1 Pe : Guten Morgen !
2 Classe : Guten Morgen !
3 E1 [frappe à la porte et entre] : ***Bonjour !***
4 Pe : Guten Morgen. Schreiben Sie bitte das Datum an die Tafel, Delphine. […] So gut, wir werden schauen, wer fehlt. ***Delphine est là, Caroline et Stéphanie … elles habitent loin ?***
5 E1 : ***Non, elles habitent à Schiltigheim. Mais le bus…***
6 Pe : ***Caroline, elle n'est pas à l'internat ?***
7 Classe : ***Non.***
8 Pe : ***Et Axel ?***
9 E2 : ***Non plus.***

---

[9] Dans les transcriptions du corpus Rousseau, Ea, Eb, etc. sont les enseignants (non-natifs), A les apprenants (donc les élèves), et M est l'assistante de langues (locutrice native). Dans les transcriptions du corpus Beiler, Pa, Pb, etc. sont les professeurs, E1, E2, etc. sont les élèves, et M est l'assistante de langues.

5.2. Les exercices, la correction des devoirs, les activités orales

En France comme en Autriche, les activités d'exercice constituent le domaine où la langue cible est le plus présente en cours, qu'il s'agisse de la correction des devoirs à la maison ou d'exercices faits dans le courant de l'apprentissage en classe. C'est le seul moment où les élèves produisent systématiquement des énoncés en langue cible, car ils peuvent s'appuyer sur un modèle écrit ; et l'organisation de ces activités elle aussi se fait d'habitude en L2. En voici un exemple tiré du corpus autrichien :

5) (Corpus Rousseau)

1 Ea : Bonjour !
2 As : Boujour, Madame !
3 Ea : Sortez vos devoirs, s'il vous plaît ! Quel était votre devoir ? Dans le livre ou dans le cahier d'activités, Patricia ?
4 A : Dans le cahier d'activités
5 Ea : A quelle page ?
6 [Pas de réaction]
7 Ea : A quelle page ?
8 [Pas de réaction]
9 Ea : A quelle page ?
10 [Pas de réaction]
11 A : Page 14 exercice 8.
12 Ea : Et le titre de l'exercice, c'est ? Nelly ?
13 A : L'innvitation.
14 Ea : La prononciation, attention, encore une fois !
15 A : L'innvitation.
16 Ea : Ce n'est pas l'innvitation, attention, encore une fois !
17 A : L'innvitation.
18 Ea : Non, l'invitation, encore une fois !
19 A : L'invitation.
20 Ea : Oui, tu peux répéter encore une fois !
21 A : L'invitation.
22 Ea : Alors, phrase numéro 1, Nadia !
23 A : Après cours, Marc rentre dans la maison.
24 Ea : Attention à la préposition !
25 A : Après cours, Marc rentre [hésitation] à la maison.
26 Ea : Oui, mais il manque l'article, on dit après les cours.
27 Wir sagen im Deutschen « nach dem Unterricht », in Französisch sagt man « nach den Stunden »!

À part les exercices et la correction des devoirs à la maison, nous trouvons également, surtout dans le corpus français, d'autres activités orales du type

« questions sur les textes du livre » (ex. 6) ou « conversation au début de la leçon » (ex. 7) ; là aussi, c'est la langue cible qui domine, surtout lorsque les élèves peuvent s'appuyer sur un modèle écrit :

6) (Beiler p. 99)

1 Pc : So, und jetzt nehmen wir den Text, bevor wir einen neuen durchnehmen… « Die vierte Bewerbung ». [Pc fait un signe à E1 qu'il doit lire le titre.]
2 E1 [lit le titre]
3 Pc [commence à poser des questions sur le texte] : Was möchte Angela?
4 E1 : ?
5 Pc : Auch studieren. Aber was sagt Billa dazu?
6 E1: Sie wollen Kinderkrankenschwester werden.
7 Pc : Sie WILL Kinderkrankenschwester werden. Ja, was meint Billa auf Zeile achtzehn… siebzehn, Entschuldigung? Was sagt sie auf Zeile siebzehn, achtzehn?[…]
8 Pc : Die Frage war: « Warum bekommt sie nur Absagen »?
*9 E1: Vielleicht ist sie… **comment on dit « comme tout le monde »?***
10 Pc : wie alle
11 E1 : Vielleicht ist sie wie alle Leute… behindert?
12 Pc : NICHT wie alle Leute, dann ist sie eben NICHT wie alle Leute.

7) (Beiler p. 102)

1 [Les élèves entrent et disent] : Guten Tag!
2 Pb : Guten Tag !
[…]
*3 E1 : **Madame, comment on dit « il neige » ?***
4 Pb : Es schneit. [Sandy court vers la fenêtre et regarde dehors.] Sandy !
5 E2 : Sandy, setzt euch!
6 Classe: dich!
*7 Pb: Setz dich. **On dit** « setz DICH ». Also, ganz kurz: Wie ist das Wetter draußen?*
8 E3 [confond les mots « warm » et « kalt »] : Es ist warm.
9 Pb : Es ist warm?
10 E1 : Schnee!
*11 Pb : Es schneit. **L'expression du jour s'il vous plaît :** es schneit. **Est-ce qu'il fait chaud ?***
*12 Classe : **Non !!!***

Remarquons que seule cette dernière activité, la petite conversation en début de cours, constitue un type de communication authentique en langue cible, alors que tout ce qui est exercices, questions sur le texte etc. consiste dans la reprise ou le maniement d'unités linguistiques préfabriquées, sans véritable but communicatif. Il est dommage que ce soient là pratiquement les seules occasions où les

élèves emploient systématiquement la langue cible. Nous y reviendrons (chap. 5.6.).

5.3. Le vocabulaire

Après ces deux domaines réservés à la langue cible, passons aux activités où la langue maternelle a un rôle important à jouer. La première fonction, la fonction la plus « naturelle » de la L1 – c'est ce qui ressort aussi des questionnaires remplis par les enseignants – c'est la sémantisation d'unités lexicales inconnues de la langue cible. On donne ou on fait deviner le sens d'un mot nouveau, d'une expression nouvelle, et on emploie pour cela différents procédés : paraphrases, contextualisations, images, gestes ... Mais dans toute cette panoplie, l'équivalence en langue maternelle constitue le moyen le plus rapide.[10] Nous en donnerons trois exemples, qui montrent que l'enseignant s'adresse en général aux apprenants pour leur faire deviner le mot et qu'il ne donne la réponse lui-même qu'en dernier ressort :

8) (Corpus Rousseau)
1 *M : Qu'est-ce que ça veut dire « juste » ?* ***Was bedeutet*** *« juste » ? [silence]*
2 *M : Ça veut dire* ***« genau »****.*

9) (Corpus Rousseau)
1 *Ea : Bon , maintenant vous prenez la feuille que je vous ai distribuée hier. Qu'est-ce que c'est une feuille ?*
L'enseignante montre en même temps une feuille à toute la classe.
2 *A :* ***Ein Zettel?***
3 *Ea : Oui, c'est ça.*

10) (Corpus Rousseau)
1 *Ea : Qu'est ce que c'est la salle de séjour en allemand ?*
2 *A :* ***Wohnzimmer****.*
3 *Ea : Oui, c'est* ***« Wohnzimmer »*** *en français.*

Ce genre d'exemples se terminent typiquement en troisième tour par une confirmation de la part du professeur. Celle-ci prend souvent, comme en (10), la forme d'un « écho du professeur », une manière très répandue de confirmer les ré-

[10] C'est pourquoi Causa 2002 (passim) remarque que les enseignants s'en servent surtout lorsqu'ils ne veulent pas s'attarder sur un mot.

ponses des élèves. Ce n'est qu'avec la confirmation du professeur que ces réponses sont reconnues comme exactes, légitimes, un contenu à apprendre.[11]

On a reproché à la traduction comme moyen de sémantisation qu'il existe beaucoup d'équivalences trompeuses, de faux amis et structures divergentes de tous genres. A cela on peut répondre d'une part qu'il y a beaucoup d'équivalences valables et de l'autre que l'élève établit les équivalences de toute façon, implicitement (sauf peut-être en situation d'immersion totale). Même si on essaie d'expliquer le sens d'un mot par une longue paraphrase ou par une série d'exemples, très souvent la séquence se termine par un « Aha! » (« Ah! bon ») de la part des élèves lorsqu'ils ont enfin trouvé l'équivalent en langue maternelle :

12) (Corpus Rousseau)
1 M : Vous connaissez le verbe « échouer », « échec » ?
[Pas de réaction]
2 M : Alors le verbe « échouer » c'est ne pas avoir de succès, ne pas réussir, oui, alors c'est compris ?
3 A : ***Misslingen.***

Ce n'est pas le fait de nier ou d'exclure la langue maternelle qui évitera les erreurs dues à des faux amis, à des interférences ; au contraire, c'est la prise en compte cette langue maternelle, son utilisation comme ressource pédagogique ou comme point de repère.

13) (Corpus Rousseau)
1 Ea : Le premier mot en allemand ***« Telefon », habt ihr das gefunden? Fast das gleiche, aber nicht ganz. Bitte bedenken, da gibt es zwei*** *accents : <u>téléphone</u>* ***und man schreibt es auch noch mit ph.***

---

[11] On trouve même, exceptionnellement, des sémantisations par une langue tierce, en l'occurrence l'anglais – avec une petite note humoristique :

11) (Corpus Rousseau)
1 Ea : Qu'est-ce que ça veut dire parler couramment ? [pause, gestes de l'en-seignante]
speak fluently
2 (Rires) ***OK, gut !***

5.4. La grammaire

Ce dernier exemple illustre un procédé qui est signalé également dans les questionnaires remplis par les enseignants : les explications de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire sont données dans la L1, à chaque fois qu'elles sont jugées trop compliquées pour être comprises en langue cible :

14) (Corpus Rousseau)

1 ***Ea: Ich hoffe, ihr habt die Konjugation auf -er gut verdaut, jetzt kommen die Verben auf -dre ! Ich lese gerade die Konjugation herunter.***
[...]

2 ***Nach dem gleichen Muster werden*** *répondre* ***und*** *entendre* ***konjugiert. Was fällt euch auf?***
[...]

3 ***Da müsst ihr euch auseinandersetzten mit der Aussprache.***

4 ***Auf die Lautschrift konzentrieren müsst ihr euch.***

5 ***Diese Konjugationen müsst ihr einfach lernen. Nehmen wir § 23 gleich dazu:*** *écrire et dire.* ***Was fällt euch da auf?***

6 *A :* ***Bei*** *dire* ***ist wie bei*** *faire* ***für die zweite Person Plural****.*

7 *Ea :* ***Ja, das geht wie*** *faire, vous dites, vous faites.*

Dans ce cours de grammaire pour débutants, la langue cible est la langue-objet, la langue dont on parle, mais elle n'est pas la langue dans laquelle on communique. Pour cette activité bien spécifique, c'est la langue maternelle qui devient la langue de base de l'enseignement, le choix non-marqué, même à des niveaux plus avancés, et cela en Autriche comme en France :

15) (Beiler p. 105-106)

1 *Pe : Ssssssssssch. Schreiben Sie mal bitte diese Sätze auf.* ***Donc, on va faire un peu de grammaire.*** *Oho!* ***On va travailler sur les conjonctions*** *« als » und « wenn ».*

2 *E1 :* ***On l'a déjà fait.***

3 *Pe :* ***Pardon ?***

4 *E1 :* ***On l'a déjà fait.***

5 *Pe :* ***Si vous l'avez…***

6 *E2 :* ***Il y avait un exercice dans le TD.***

7 *Pe :* ***Bon.***

8 *E3 : Oho !!!*

9 *Pe :* ***Ssssssssssch. Je vous prie d'écrire les phrases au tableau et vous complétez les subordonnées, vous… ce sont les conjonctions, vous savez des conjonctions, et selon la définition, qu'est-ce que c'est une conjonction ?*** *Konjunktion* ***en allemand, qu'est-ce que c'est ?***

10 *E4 [parle très bas] :* ***introduit une phrase.***

11 *Pe :* ***Hm ?***

12 *E4 :* ***Ça introduit une phrase.***
13 *Pe :* ***Oui, ça introduit un type de phrase et, les conjonctions*** *[P écrit au tableau]* ***il y a des conjonctions de subordination et les conjonctions de … ?***
14 *Classe :* ***coordination.***
15 *Pe :* ***Coordination, ça vous le savez déjà. Et donc, introduit par*** *« als, wenn »* ***ce sont les conjonctions de… ? Sssssssssssscht.***
16 *Classe : ?*
17 *Pe :* ***Subordination. Quelle est la conséquence ? Une subordonnée, ça veut dire ?***
18 *Classe : ?*
19 *Pe :* ***Qu'est-ce qui se passe avec le verbe ?***
20 *E5 :* ***On le met à la fin.***
21 *Pe :* ***Donc, le verbe est à la fin, le verbe conjugué est à la fin. Donc*** *[Pe écrit au tableau]* ***subordonnée, le verbe conjugué… […] vous bavardez trop en cours, vous n'êtes pas concentrés ! Donc, à la fin de la phrase, on les appelle aussi les mots de liaison. Mots de liaison, donc ça relie une subordonnée et une principale. […] Donc, là vous avez les trois phrases au tableau et vous allez les compléter.***

Et même dans le courant d'autres activités, enseignant et apprenants passent délibérément à la L1 dès qu'il s'agit d'éclaircir ou de réviser un point de grammaire :

16) (Corpus Rousseau)
1 *A : Marc montre son école à Julia.*
2 *Ea :* ***Jetzt kenne ich mich aber nicht mehr aus, warum heißt es*** *« son école »* ***? Ecole ist doch weiblich!***
3 *A :* ***Ja, aber wenn ein Selbstlaut ist, dann heißt es*** *« son » !*

17) (Corpus Rousseau)
1 *Ea : Le deuxième exercice, vous avez dû faire des phrases avec le futur composé.* ***Was habt ihr da machen müssen? Wie setzt man den Futur zusammen?***
2 *A :* ***Aus dem Verb*** *aller* ***konjugiert und dem Infinitiv!***
3 *Ea :* ***Ja, genau so, sehr gut!***

La grammaire semble donc être un domaine ou un îlot qui appartient largement à la langue maternelle, en tout cas en contexte scolaire. Selon nos questionnaires, d'ailleurs, bon nombre d'enseignants universitaires admettent suivre une tactique similaire.[12] Beiler (2007, 109) explique les raisons de cette préférence pour la langue maternelle :

- faciliter l'apprentissage : l'accent est mis sur la grammaire ; la LC représenterait un obstacle supplémentaire ;

[12] Il faudrait vérifier si cette habitude change lorsqu'on a affaire à des apprenants nettement plus avancés.

- assurer la compréhension des exercices : les enseignants veulent être sûrs que tous les élèves comprennent […] ;
- suivre le modèle du livre : les explications de grammaire dans les livres sont également dans la LM des élèves.

5.5. L'organisation du cours (micro-organisation, macro-organisation)

Il y a cependant dans notre double corpus un autre domaine, peut-être plus inattendu mais compréhensible, où le recours à la langue maternelle est fortement ancré dans les habitudes. Ce qui saute aux yeux dans tous nos enregistrements, ce n'est pas tant le travail sur le vocabulaire ou la grammaire, c'est le domaine de tout ce qui est organisation du cours et consignes. Avec un volet micro-organisation, c'est-à-dire consignes pour l'activité en cours, les exercices, les devoirs, et un volet macro-organisation, annoncer le contenu du cours, fixer des rendez-vous et des devoirs à faire, et surtout, négocier le programme du prochain examen. (Les modalités et le programme de cet examen semblent être parfois – hélas – la seule préoccupation véritable des élèves et leur motivation principale :[13]

18) (Corpus Rousseau)
1 Ea : Sortez vos livres, s'il vous plaît, on va écouter une cassette !
*2 A : **Wie sagt man « lesen » auf Französisch?***
3 Ea : lire
*4 A : **Frau Professor, das hatten wir noch nicht!***
*5 Ea : **Oh, ja das zähle ich dann nicht als falsch, o.k.?***)

Commençons par la macro-organisation. Elle constitue, dans les lycées en France, un domaine exclusif de la langue maternelle, car toutes les informations d'organisation générale – sorties collectives, cours repoussés, etc. – sont inscrits dans le carnet de correspondance pour être signés par les parents :

[13] Lors de notre présentation au congrès de germanistes français (Lavric 2006, publiée en 2011/2012), cette remarque nous a valu une réaction encore plus pessimiste : en effet, le fait que les élèves s'intéressent à l'examen et veuillent savoir ce qui est au programme était déjà perçu comme quelque chose de tout à fait positif et de pas forcément évident dans la réalité scolaire.

19) (Beiler p. 120)

1 Pe : Kommen Sie rein!
[...]
2 Pe : Guten Morgen!
3 E1 : Guten Morgen!
4 Pe : ***Restez là. […] Sortez vos carnets de correspondance. Alors, lundi 19 février. On ira au cinéma Saint-Exupéry. Alors : sortie cinéma 19 février « La vie des autres » au Star Saint-Exupéry. Tout le monde l'écrit ! Amener 4,50 euros et faire signer, donc autorisation parentale !***
5 E2 : ***Madame, on y va comment ?***
6 Pe : ***En tram. Vous avez tous votre carte SNCF.***
[...]
7 Pe : ***Je contrôlerai que tout le monde vienne. Je marquerai des présences. Je compte sur vous. On se donnera rendez-vous 8:55 h devant le lycée.***

En Autriche, par contre, on trouve aussi de la macro-organisation en alternance codique, et même quelquefois en langue cible :

20) (Corpus Rousseau)

1 Ea : Alors, pour cet après-midi, cet après-midi, notre cours d'anglais, nous allons avoir un visiteur.
2 Il est Américain et on va parler du sport.
3 Ça fait que normalement nous faisons un thème différent.
4 Comme il est là aujourd'hui, il vient d'Innsbruck, je ne peux pas l'inviter une deuxième fois, alors on va eh, saisir la chance aujourd'hui et on va juste faire le devoir, est-ce qu'il y a encore des gens qui me donnent encore des devoirs d'anglais ou c'est tout fait ?
5 Oui, cet après-midi vous me donnez encore les devoirs qui restent et après on va parler, on va parler de l'importance du sport en anglais, d'accord, hein ?
6 Je sais que ça ne [hésitation] fait pas partie du programme, mais c'est le hasard !

Dans l'exemple suivant, le passage de la macro-organisation à la micro-organisation se traduit par un changement de code (de la L1 vers la L2) :

21) (Beiler p.121)

1 Pc : ***Pour le bac, on va vous demander un certain nombre de mots.***
2 E1 : ***Combien de mots ?***
3 Pc : ***180 mots.***
[...]
5 Pc : So, und jetzt nehmen wir den Text, bevor wir einen neuen durchnehmen ... « Die vierte Bewerbung ». [Pc fait un signe à E1 qu'il doit lire le titre.]
6 E1 [lit le titre] : […]
7 Pc [commence à poser des questions sur le texte] : Was möchte Angela ?

Pour ce qui est de la micro-organisation, elle comprend surtout les consignes du travail en classe et des devoirs à la maison. Ce domaine de l'organisation et des consignes n'est pas tant un domaine de langue maternelle que le domaine par excellence de l'alternance codique, du moins en Autriche (alors qu'en France, on a une part nettement plus importante de langue maternelle). Alternance codique qui s'exprime surtout sous forme de reprises et de reformulations en alternance de langues.[14] Dans le corpus scolaire qui est le nôtre, par opposition peut-être au travail plus informel dans l'école de langues étudiée par Causa, il est frappant de voir combien les activités d'organisation occupent de place, et comment elles rendent compte d'une fraction importante des changements de code.

Pour l'enseignant, dans ce genre de séquences, il s'agit d'abord et surtout de se faire comprendre. C'est une préoccupation importante, et qui entre en conflit, en contradiction de principe, avec son programme de parler en langue cible le plus possible en classe. Par conséquent, suivant le niveau des élèves et plus encore le style individuel du professeur, on retrouve différentes solutions, mais qui sont récurrentes et qui se prêtent à une classification inspirée par l'analyse conversationnelle. Donc, pour se faire comprendre, l'enseignant peut :

- parler carrément en langue maternelle ; c'est le choix préférentiel lorsqu'on est pressé, et c'est le choix normal dans les lycées en France, pour les consignes des devoirs à la maison (ex. 23) :

22) (Corpus Rousseau)
1 Eb : ***Grüß Gott, wer ist heute nicht da? Also ihr habt am 3. März die erste Schularbeit.***
2 ***Den genauen Stoff erkläre ich euch in den nächsten Stunden, aber eigentlich alles, was wir bis jetzt gemacht haben.***

23) (Beiler p.123)
1 Pe : ***Il nous reste… Même pas, donc, vous prenez votre TD*** *[sonnerie]* ***page seize. Je croyais qu'on avait encore trois minutes. Vous notez pour mercredi prochain, page seize tous les exercices. Tout le monde note. Ssssssscht. Je veux voir que tout le monde note les devoirs. Ohoh, tout le monde sort son cahier de textes page seize, toute la page pour mercredi prochain est à faire.***
2 E1 : ***D'accord Madame, d'accord.***

[14] Causa 2002 consacre tout un chapitre à ces activités de reprise/reformulation (chap. 7.3, pp. 163ss.), qui, outre l'organisation, remplissent également une fonction importante dans tout ce qui est correction.

3 Pe : ***Dans le TD page seize.***
4 E2 : ***Toute la page?***
5 Pe : ***Toute la page.***

- dire ce qu'il a à dire d'abord en langue cible, puis en langue maternelle (la variante inverse étant très rare)

24) (Corpus Rousseau)
1 Ea : N'oubliez pas, la semaine prochaine, le récital des chansons françaises.
2 ***Am 24. und 25. November ist ein Chansonsvortrag!***
3 Ea : Si votre ordinateur ne fonctionne pas, vous l'écrivez à la main.
L'enseignante fait signe d'écrire.
4 Ea : ***Falls euer Computer kaputt ist oder was, könnt ihr die Hausaufgaben auch mit der Hand schreiben,*** *c'est d'accord ?*

- le dire en langue cible et voir s'il a été compris, puis choisir soit de continuer soit de répéter en langue maternelle

25) (Corpus Rousseau)
1 Ea : C'est important de varier les groupes pour que les mêmes ne soient pas toujours ensemble.
2 Oh, niemand hat verstanden! Was habe ich gesagt? Dass es wichtig ist, dass nicht immer die gleichen zusammenarbeiten*.*

- le dire en langue cible et demander (en L2 ou en L1) si les apprenants ont compris ;
  - cette dernière option donne lieu à des échanges avec les élèves, qui peuvent réagir soit en langue cible (rarement) soit en langue maternelle (dans l'immense majorité des cas)

26) (Corpus Rousseau)
1 Ea : Bon, comme ça, on peut s'approcher doucement de la correspondance française, comme ça, le choc n'est pas trop grand ! ***Was hab ich gesagt? Ihr habt alle so zustimmend genickt?***
2 A: ***Ja, dass es nicht so schnell ist mit der Korrespondenz.***

  - ce qui conduit à un troisième tour qui sera une confirmation de la part du professeur, qui peut, elle aussi, être produite soit en L2 soit en L1

27) (Corpus Rousseau)

1 Ea : Alors, comme devoir à la maison, pour la prochaine fois, vous résumez ce texte en français, s'il vous plaît.

2 Ea : Vous avez bien compris ce qu'il faut faire ?

*3 A : **Ja, wir müssen den Text zu Hause zusammenfassen.***

4 Ea : Oui, c'est ça, je vous explique quelques mots de vocabulaire, pour que ce soit clair.

A notre avis, ce dernier procédé (ex. 27) est idéal, mais on le retrouve seulement avec des élèves plus avancés. Le professeur n'a pas (ou guère) abandonné la langue cible, et il s'est pourtant assuré que sa consigne avait été comprise. A noter que la langue maternelle a bien sa place dans ce procédé, pour donner une sémantisation rapide, pour montrer de la part des élèves ce qu'ils ont compris. Il est étonnant de constater d'ailleurs que le procédé inverse existe aussi (c'est probablement une confusion de la part du professeur) :

28) (Corpus Rousseau)

*1 Ea : **Als Hausübung bitte, nur die ersten 12 Sätze**. Combien de phrases devez-vous traduire ? Toutes ? Non, seulement… ?*

2 A : douze ?

3 Ea : Oui seulement douze, oui, seulement douze !

5.6. La négociation des choix linguistiques

Même si en principe chaque type d'activité qui se déroule en classe a son choix linguistique non-marqué, il arrive plus d'une fois que le choix d'une langue ou d'une autre fasse l'objet de négociations, voire de conflits, entre enseignant et élèves. Nous commencerons par donner deux exemples qui montrent comment le professeur impose, ou essaie d'imposer, la langue cible comme langue de base de la communication en cours, aussi pour les interventions des élèves :

29) (Beiler p.80)

*1 Pa : **Alors, devoir : compléter les fiches. On se tait !!!! On n'a pas besoin de parler pendant qu'on note le devoir !!! Vous prenez donc votre livre et votre TD.** Wir nehmen das Buch Seite fünfundfünfzig und das TD Seite vierundvierzig. Also: Buch Seite fünfundfünfzig und TD Seite vierundvierzig.*

*2 E1 : **Quelle page ?***

3 Pa : Auf DEUTSCH!!!

4 E1 : Welche Seite, bitte?

5 Pa : Buch Seite fünfundfünfzig und TD Seite vierundvierzig.

*6 Classe : **Livre page cinquante-cinq et TD page quarante-quatre.***

30) (Corpus Rousseau)

*1 Ea : Bon, alors ça signifie « **alle Trümpfe in der Hand haben** », pour que ce soit clair !*
*2 As : **Frau Professor, Was heißt bitte** « estival » ?*
3 Ea : C'est l'adjectif qui va avec « été », tu peux me poser la question en français, s'il te plaît !
4 A : Qu'est ce que c'est « estival » ?
5 Ea : Est ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose ?
[silence]
*6 A : **Frau Professor, was heißt «** marée noire » ?*
7 Ea : Non, je suis désolée, je ne peux pas répondre. En français, s'il te plaît !

En effet, le passage à une langue moins « naturelle », plus difficile, la langue cible, exige un effort, effort que l'enseignant fournit sans cesse, et que les élèves sont souvent réticents à fournir. Dans le premier exemple, le fait d'insister sur la langue cible s'insère dans un style d'enseignement très autoritaire (voir la première partie de cet article, chap. 7.5., TINA, la supérieure), dans le deuxième, il correspond à une politique générale du tout-langue-cible (voir ibid., chap. 7.2., EVA, la puriste).

Ajoutons encore deux exemples de négociation linguistique tirés de Beiler 2007 : dans le premier, c'est le professeur qui « gagne » (il impose la langue cible avec humour, en feignant de ne pas comprendre), dans le deuxième, c'est l'élève (probablement parce que sa question s'avère réellement être trop compliquée pour être traitée en langue cible) :

31) (Beiler p.88)

*1 E1: **Madame, veuillez ouvrir la porte, s'il vous plaît ?***
2 Pb : Ich versteh nicht.
3 E1 : ?
4 Classe: Auf Deutsch!
5 E1 : Können Sie…
6 Pb : Ja, können Sie die…
7 E1 : Tür auf…
8 Pb : die Tür aufmachen?
9 E1 : Ja, können Sie die Tür aufmachen?

32) (Beiler p.89)

*1 E1 : **Madame, je peux vous poser une question ?***
*2 Pa : **En allemand !***
*3 E1 : **J'ai pas … Par rapport à « à » avec accent, pas le verbe avoir, le « a » avec accent, comment dit-on en allemand ?***
*4 Pa : **Ça dépend … Tu ne peux pas le traduire comme ça.***

Cette « inertie linguistique » des élèves constitue une différence notable entre un cours de langue donné dans une université ou dans une école de langues et un cours dans un lycée : on sent de la part des élèves une certaine résistance qui s'exprime par des non-réactions, des séquences latérales (manœuvres de diversion) et dans tout cela par une réticence à employer la langue cible. Dans nos corpus, les interventions spontanées des élèves en langue cible sont très peu nombreuses.

33) (Corpus Rousseau)
1 Ea : David, est ce que tu as apporté le contrôle ?
2 A : ***Nein, hab sie zu Hause vergessen.***
3 Ea : La prochaine fois, s'il te plaît, sinon je ne l'accepte plus, d'accord.
4 A : Oui, d'accord.

Double résistance passive, il n'a pas fait le devoir et il réagit en L1 à une question posée en L2. Lorsque le professeur ne lui en tient pas rigueur, il passe à la L2 pour une réponse très simple. L'élève du passage qui suit est plus astucieux, il a oublié son cahier, et pourtant il se fait applaudir, parce qu'il rapporte ce fait dans la langue cible :

34) (Corpus Rousseau)
1 Ea : Bonjour, votre devoir c'était dans quel livre, à quelle page ?
2 A : Je ne trouve pas mon cahier d'exercices, Madame.
L'enseignante applaudit.
3 Ea : Très bien, en français !

Ce qui montre deux choses : le choix de la langue est thématisé et négocié en classe. Et le fait qu'un élève utilise la langue cible comme langue de communication, spontanément, sans lien avec un exercice ou une question du professeur, est perçu comme exceptionnel.

Le seul type de séquences où on a systématiquement des réponses en L2 de la part des élèves, ce sont les excercices (voir chapitre 5.2. ci-dessus). C'est-à-dire que – triste constat – les élèves n'utilisent pas (ou guère) la langue cible pour communiquer, mais surtout pour faire les excercices et pour passer les examens.

Voici un passage – il intervient après une longue discussion en langue maternelle où le professeur a expliqué que ça ne pouvait pas continuer comme ça, qu'il fallait travailler plus sérieusement – un passage donc où on voit un conflit entre le professeur qui voudrait commencer à travailler pour de bon et les élèves

qui essaient de « gagner du temps » et de repousser encore le début du cours véritable ; cette tension se traduit clairement dans le choix des langues :

35) (Corpus Rousseau)

1 Ea : Bon, alors, on va continuer en français !
*2 A : **Frau Professor, wenn wir schon beim Organisieren sind. Sie wollten doch noch Grammatik prüfen, oder?***
3 Ea : Avant Noël, on va faire une révision de grammaire, par exemple le 22 décembre, c'est d'accord ?
*4 A : **Ja, aber am 22. Dezember spielen wir Fußball!***
5 Ea : Oui, mais le foot, c'est seulement l'après-midi !
*6 A : **Nein, wir haben aber auch vormittags ein Match, und wenn wir da Fußball haben, dann …***
7 Ea : Moi, je vais parler avec le directeur, ça ne va pas comme ça, toujours supprimer des heures de français !

5.7. Les examens oraux et la construction des rôles du bon élève et du mauvais élève

C'est dans les examens oraux (pratique d'ailleurs typiquement autrichienne) que s'exprime le plus clairement l'aspect du pouvoir lié à la langue ; ou, si l'on veut, c'est là que le professeur arrive à dominer à travers l'utilisation de la langue cible. « Dans le cadre de cette activité, le passage ou le non-passage à l'allemand sert à la co-construction du rôle du mauvais ou du bon élève. » (Rousseau 2006, 100). En voici quelques exemples :

36) (Corpus Rousseau)

1 Ec : Markus, tu peux venir s'il te plaît ? J'aurais voulu t'interroger !
L'élève concerné se lève et va près du bureau de l'enseignante.
Elle commence l'interrogation de vocabulaire.
2 Ec : Quelle est la formule de politesse à la fin d'une lettre ?
3 A : Euh, voulez …
4 Ec : Non, certainement pas …
5 A : Je ne sais pas.
*6 Ec : **Wie sagt man « eine Lieferung über 10 Stücke aus unserer neuen Kollektion »?***
7 A : Une livraison de 10 pièces de notre nouvelle collection.
8 Ec : Oui, c'est ça ! On continue.
[…]
*9 Ec : Ça déprime, **war die Antwort** …*
10 Ça s'exprime surtout chez Claire Brétécher, mais pas seulement. Tu n'as pas appris le vocabulaire et pourtant tu savais que c'était bientôt à toi, non ?
*11 A : **Ja, aber ich** …*
12 Ec : Bon, c'est 5, pas de discussion.
*13 A : **Kann ich noch einmal drankommen, nächstes Mal?***

14 Ec : Une deuxième chance, peut-être, mais d'abord il faut interroger les autres qui restent !

Le professeur se sert de la langue cible pour initier l'examen, et il ne la quitte pas pour l'évaluation finale, alors que l'échec de l'élève s'exprime aussi par son abandon de la L2 au profit de la L1.

37) (Corpus Rousseau)
Interrogation de vocabulaire
1 Ea : Shanon, tu viens au tableau s'il te plaît !
2 Ea : ***Was heißt « man muß aufräumen »?***
(longue pause)
3 Ea : ***Was heißt « man »?***
(pause)
4 Ea: ***Was heißt « aufräumen »?***
5 A : on ?
6 Ea : ***Ja, weiter***
7 A : ***Ich weiß nicht.***
8 Ea : ***Was heißt « einkaufen gehen »?***
9 A : faire les cours.
10 Ea : ***Schreib es mal auf.***
L'élève l'écrit juste au tableau.
11 Ea : ***Ja, wie spricht man das jetzt aus?***
12 A : « faire les cours » ??
13 Ea : Attention, « faire les courses », voilà.
14 Ea : ***Lebensmittelgeschäft?***
15 A : la supermarché.
16 Ea : Attention à l'article !
17 A : le supermarché.
18 Ea : Oui, attention, il manque un accent.
19 Ea : ***« staubsaugen » ?***
20 A : aspire
L'enseignante fait un signe : l'élève doit écrire le mot au tableau. Elle écrit aspire.
21 Ea : ***« Staubsaugen » ist im Deutschen Infinitiv also auch im Französischen*** *« aspirer »*
22 Ea : ***Wie spricht man das dann aus?***
23 A : aspirer ?
24 Ea : ***Ja, also das ist eine 4. Vokabeln musst du besser lernen, mehrmals wiederholen und aufschreiben. Wir werden noch mehr lernen, und wenn du die ersten Vokabeln schon nicht beherrschst, geht es nicht weiter, dann gehst du unter. Ja, setzt dich wieder!***

Cet exemple montre un professeur plus détendu, moins sévère, ce qui s'exprime aussi par une utilisation massive de la langue maternelle pour aider une élève

faible. Le bon élève, par contre, n'est pas la victime d'un examen, il demande lui-même à être interrogé :

38) (Corpus Rousseau)
1 *A :* ***Frau Professor, möchten Sie mich prüfen ?***
2 *Ea :* ***Ja, gut, dann komm nach vorne.***
3 *Ea :* ***Wie sagt man denn « eine Entscheidung treffen »?***
4 *A : Prendre une décision.*
L'interrogation de vocabulaire se déroule ainsi : L'enseignante demande « wie sagt man ... » et l'élève répond en français et écrit le mot au tableau. (10 mots ou expressions sont demandés.)
5 *Ea : Oui, c'est très bien, alors c'est 1. Tu as fait des efforts.*
6 *A : Oui, Madame.*

L'utilisation de la L2 à la fin de l'examen correspond à une reconnaissance des connaissances de l'élève, qui est vu comme suffisamment fort pour qu'on s'adresse à lui en langue cible. Et sa réaction ne démérite pas : il répond en français, remplaçant même le sempiternel « Frau Professor » par le terme d'adresse français « Madame ».

5.8. Les activités pédagogiques (encourager, gronder, discuter ...)

L'exemple suivant montre d'abord une belle manœuvre de diversion, et il illustre aussi la pratique courante de la part des enseignants de passer à la langue maternelle pour faire la discipline, pour gronder leurs élèves ou pour les encourager. Ces alternances-là correspondent à ce que Goffman 1979 décrit comme un changement de « footing », c'est-à-dire que le changement de langue est signe d'un changement dans la définition de la situation, dans le rapport et les activités des participants :

39) (Corpus Rousseau)
1 *Ea : Si vous avez des questions, n'hésitez pas. Isabelle, tu viens au tableau s'il te plaît.*
2 *A1 :* ***Mai, Frau Professor, wir hatten heut eine Mathetest und …***
3 *A2 :* ***Ja, Frau Professor, mir haben so einen Stress die Wochen gehabt. Können Sie net morgen prüfen?***
4 *Ea :* ***In Französisch darf ich morgen prüfen?! Es hat keinen Sinn ... Ich gebe immer nach ... Französisch wird morgen geprüft, Englisch heute, wenn es nötig ist, müsst ihr in der Mittagspause lernen.***

Voyons encore un autre exemple d'activité pédagogique, qui montre une ouverture de cours, puis un long passage, qui se déroulent complètement en langue maternelle. Par ce choix linguistique, l'enseignant signale que ce n'est pas l'apprentissage de la langue qui est au premier plan, mais la motivation des élèves, la thématisation du travail en classe. « Par ce choix, l'enseignant fait comprendre à la classe que sa requête est plus importante que l'enseignement de la langue étrangère. » (Rousseau 2006, 58). En effet, dans ce genre de situation, il s'agit de créer les bases motivationnelles et relationnelles qui doivent permettre par la suite un enseignement-apprentissage réussi. Et pour cette base relationnelle, il est important que les élèves puissent s'exprimer librement, sans l'obstacle, le désavantage, que constitue pour eux la langue étrangère. « La langue maternelle est la langue de la discussion à parts égales. […] [L]'emploi de la langue allemande […] rapproche les interlocuteurs et en même temps exprime une certaine gravité de la situation. » (Rousseau 2006, 58)

40) (Corpus Rousseau)

1 *Ea :* ***Grüß euch, ich möchte heute mit euch zuerst einmal ein paar Sachen klären, bevor wir anfangen! Ja, Theresa, hast du eine Frage?***

2 *A :* ***Ja, Frau Professor, ich wollte Sie noch etwas für die Englischschularbeit fragen.***

3 *Ea :* ***Das hat ja noch Zeit bis heute nachmittag.***

4 ***Wir sehen uns ja heute noch in der Englischstunde, jetzt ist die Französischstunde, ok?***

5 *Ea :* ***Ich habe den Eindruck, wir kommen in Französisch nicht weiter. Es muss von euch eine Leistung in Französisch kommen. Ihr habt es in letzter Zeit stark vernachlässigt.***

6 ***Ich möchte euch heute fragen, wie wir das machen sollen. Ich möchte euch bitten, euch aufzunehmen auf Aufnahmegerät.***

7 *A :* ***Ja, aber Frau Professor, das ist wieder so ein Stress!!***

8 *Ea :* ***Ja, ich weiß, Aufnahmegerät ist sicher Stress, aber am Telefon auch, sogar mehr! Wir üben schon lange die Telefonate, und es kommt immer wieder ein Einwand von eurer Seite. In Mathe ist Schularbeit, in BWL ist Test und so weiter und so weiter. Ich kann es einfach nicht mehr zulassen, dass es so weiter geht. Ich hatte gedacht, dass ihr mir bis nächste Woche ein paar Sätze aufnehmt.***

9 *A :* ***Ja, aber Frau Professor, wir haben ja auch noch die Vorbereitung für die Referate über Avignon!***

10 *Ea :* ***Ja, genau, also machen wir uns jetzt einen genauen Termin dafür aus. Ich würde sagen am 12. Dezember, ok? Ja, und zuerst sage ich mal, was zu tun ist. Der Vortrag über Avignon muss ein überzeugender Vortrag sein! Ob ihr das, zum Beispiel, auswendig lernt oder eigene Sätze bildet, ist mir egal! Ihr könnt euch Stichwörter aus den Beispielen im Buch raussuchen. Wichtig ist mir auch Körpersprache, Tempo des Texts, Aussprache ...***

11 As : ***Werden wir da gefilmt?***
12 Ea : ***Es wird aufgenommen, ja! Ohne Filmpräsentation, ohne Aufnahme, habe ich nicht so gute Möglichkeiten, euch Feedback zu geben.***
13 A : ***Ja, aber das ist so ein Stress mit diesen Aufnahmen, da fühlt man sich so schlecht!***
14 Ea : ***Nein, Grundvoraussetzung ist, gut vorbereitet zu sein!***
15 Ea : ***So, ist das klar, also am 12. Dezember ist der Vortrag zu Avignon, und die Aufnahmen zu Telefonaten sind bis 13. Dezember abzugeben, und wir hören sie uns dann gemeinsam in kleinen Gruppen an? Alles notiert? Ist das in Ordnung so?***
16 As: ***Na, ja ...***
17 Ea : ***Ja, dann können wir jetzt weitermachen und ein paar Schritte vorankommen!***

Pour terminer sur une note plus positive, nous ajouterons deux exemples de louanges explicites, louanges qui sont typiquement exprimées en langue cible – soit parce qu'elles sont linguistiquement simples et faciles à comprendre, mais peut-être aussi par l'effet de reconnaissance (des compétences des élèves) que nous avons constaté lors des examens (chapitre 5.7.) :

41) (Beiler p.124)
1 Pb : ***Matthieu, c'est bien.*** *Robert ist nicht da. Ganz gut gemacht. Nadine auch sehr gut. Guillaume auch sehr gut. Jean, Fanny, gut.. Jean auch gut.*

42) (Beiler p.124)
1 Pa : So, Florian, nächste Übung.
2 E9 : Auf dem gelben Sofa sitzt ein hübsches Mädchen mit einem roten Pulli und…
3 Pa : Femininum, Akkusativ.
4 E9 : einer engen Hose.
5 Pa : Sehr gut. Mit einer engen Hose.
[…]
6 Pa : ***Très bien, Nathalie, on continue.***

6. Conclusion – les dilemmes des enseignants

Le professeur de langue étrangère se trouve donc, à ce qu'il semble, devant un double dilemme lorsqu'il s'agit de choisir une langue de communication : surtout si ses élèves sont des débutants ou presque, il a le choix, à la limite, soit d'utiliser leur langue maternelle, soit de ne pas se faire comprendre ; et il a le choix également, soit d'admettre les interventions en langue maternelle, soit de ne pas obtenir d'interventions du tout. C'est-à-dire qu'il est soit un bon professeur de langue étrangère, soit un bon professeur tout court. Seul un mauvais professeur admettrait de ne pas être compris de ses élèves ou de ne pas obtenir

d'interventions spontanées de leur part. Or, comme il faut bien que les élèves s'expriment, et qu'il faut bien que le professeur se fasse comprendre, l'utilisation de la langue maternelle des apprenants est à considérer dans une perspective de pédagogie générale, de communication en classe qui doit s'établir coûte que coûte pour qu'enseignement il puisse y avoir. Le prix à payer étant l'abandon du dogme du tout-langue-cible. Le professeur y gagne un rapport plus personnalisé avec ses élèves, et une ressource pédagogique supplémentaire, mais il devra ménager avec précaution, dans cette situation de bilinguisme qu'est la classe de langue, ce qui reste cependant toujours un concurrent pour les échanges en langue cible.

Nous avons conclu la première partie de cette étude par des questions de principe inspirées par les styles individuels des différents professeurs, et nous avons préconisé l'encouragement à une « code switching awareness » comme partie intégrante de la conscience didactique, de la « language teaching awareness ».

Bien des questions restent ouvertes au terme de cette étude, et surtout des questions qui permettraient de dépasser notre approche purement descriptive et de voir en un deuxième temps dans quel sens pourraient aller des reflexions prescriptives ou des conseils à donner aux enseignants. Voici quelques-unes de ces réflexions et de ces questions qui nous ont été inspirées par les constats empiriques développés dans cette deuxième partie :

- Ne pourrait-on pas tenter de réduire très consciemment l'emprise de la langue maternelle sur certains aspects du cours de langue étrangère, notamment sur les activités de micro-organisation ? Donner les consignes le plus possible en langue étrangère, tout en se servant des stratégies d'alternance intelligentes décrites en 5.5., apparaît comme un procédé prometteur pour accorder plus de place à la L2 aux dépens de la L1.
- Que faire pour inciter les élèves à utiliser spontanément la langue étrangère comme moyen de communication naturel en classe (et non pas seulement pour faire les exercices et pour passer les examens) ? Ou bien, dans la même visée :
- Quels sont les aspects de l'enseignement qui empêchent les élèves de développer une capacité d'expression spontanée en langue étrangère ?

Faudrait-il revoir les pratiques de correction et d'évaluation ? Y a-t-il un impact sensible des voyages collectifs ou individuels dans le pays de la langue cible ?

Autant de questions qui demanderaient à être élucidées par des études empiriques, et peut-être même expérimentales, visant à faire gagner du terrain à la L2 sans pour autant trahir cette ressource pédagogique précieuse que peut constituer la langue maternelle en cours de langue étrangère.

Bibliographie

ATKINSON, David. 1987. „The mother tongue in the classroom: a neglected resource?", dans: *ELT Journal* 41/4, 241-247.

AUER, Peter. 1998. *Code switching in conversation. Language, interaction and identity*. London et al.: Routledge.

BARRERA-VIDAL, Albert. 1995. „Zur Frage der sogenannten ‚doppelten Kontrastivität' beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern", dans: Gnutzmann, Claus. éd. *Kontrastivität und kontrastives Lernen* (*Fremdsprachen lehren und lernen*; 24), 25-40.

BEILER, Christine. 2007. *Alternance codique et enseignement de l'allemand langue étrangère en Alsace.* Mémoire de maîtrise, Université d'Innsbruck.

BUTZKAMM, Wolfgang. 1973/1978. *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer (2e édition 1978).

BUTZKAMM, Wolfgang. 1989/2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen & Basel: Francke (3e édition 2002).

BUTZKAMM, Wolfgang. 2003a. „Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie", dans: *Französisch heute* 34/2, 174-192.

BUTZKAMM, Wolfgang. 2003b. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma", dans: *Language Learning Journal* 28, 29-39.

CAMBRA, Margarida & NUSSBAUM, Luci. 1997. „Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant", dans: *ela – Revue de didactologie des langues-cultures* 108, 423-432.

CAMILLERI, Antoinette. 1998. „Codeswitching: an added pedagogical resource!", dans: Billez, Jacqueline et al. edd. *Alternance des langues: Enjeux socio-culturels et identitaires* (= *Lidil* 18), 81-92.

CAUSA, Maria. 1997. „D'une langue à l'autre: variables communicatives et interactionnelles en classe de langue étrangère. L'exemple de l'italien langue étrangère en France", dans: Pietri, Etienne. ed. *Dialoganalyse V*. Tübingen: Niemeyer, 201-211.

CAUSA, Maria. 2002. *L'*alternance codique *dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission des savoirs en langue étrangère*. Bern et al.: Peter Lang.

EHRHART Sabine. 2003a. „Forschungsprojekt Frühfranzösisch an der Universität des Saarlandes. Description of the outcomings of a project on early institutional foreign language teaching in Germany", dans : *Zeitschrift Linguistik* 39, 75-86.

EHRHART, Sabine. 2003b. „L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles de la Sarre", dans : Anxo, M. Lorenzo & Suarez, Fernando. edd. *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism*, Octobre 2002. Vigo : Universidade de Vigo, CD-Rom.

GERMAIN, Claude. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

GOFFMAN, Erving. 1979. „Footing", dans: *Semiotica* 25/1-2, 1-29.

GUMPERZ, John J. 1994. *Discourse strategies*. Cambridge et al. : Cambridge University Press.

HARBORD, John. 1992. „The use of the mother tongue in the classroom", dans: *ELT Journal* 46/4, 350-355.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.

LAVRIC, Eva. 2001. „Qui parle quelle langue avec qui ? Sociogramme linguistique d'un institut de langues", dans : Cigada, Sara et al. edd. *Comunicare in ambiente professionale plurilingue*. Lugano: USI, 195-216.

LAVRIC, Eva. 2002. „Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung", dans: Fill, Alwin et al. edd. *Colourful green ideas*. Bern et al.: Peter Lang, 195-218.

LAVRIC, Eva. 2006. „Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère: idéal et réalité(s)" – Présentation dans le cadre du congrès *L'idéal – formes et fonctions,* 39e congrès de l'AGES (Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur), Boulogne-sur-Mer, 31 mai – 2 juin 2006.

LAVRIC, Eva. 2011/2012. „Le rôle de la langue maternelle en classe de langue étrangère: idéal et réalité(s)", dans : Bel, Jacqueline ed.: *L'Idéal : figures et fonctions* (= *Les Cahiers du Littoral* I/9, 2011). 175-190 ; et dans : Holzner, Peter et al. edd. 2012. *„Es geht sich aus ..." zwischen Philologie und Translationswissenschaft. Translation als Interdisziplin. Festschrift für Wolfgang Pöckl*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 165-177.

LAVRIC, Eva. 2013. „La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (Première Partie)", dans: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 7/1, 129-155.

MOLANDER, Lena. 2004. „L'alternance codique en classe d'immersion: délimitation, interprétation et fonction interactionnelle", dans: *Sociolinguistica* 18 (numéro spécial : Code Switching), 86-105.

MYERS-SCOTTON, Carol. 1983. „The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice", dans : *International journal of the sociology of language* 44, 115-136.

ROUSSEAU, Florence. 2006. *„Von dir bekomme ich sehr viel* devoir*!" Alternance codique et enseignement du FLE en Autriche*. Mémoire de maîtrise, Université d'Innsbruck.

AUTORENVERZEICHNIS:

Bechtel, Jun.-Prof. Dr. Mark (Dresden)	mark.bechtel@mailbox.tu-dresden.de
Blauth-Henke, Christine (Saarbrücken)	blauth.henke@gmail.com
Bürgel, Jun.-Prof. Dr. Christoph (Osnabrück)	christoph.buergel@uni-osnabrueck.de
Frings, Dr. Michael (Mainz)	mail@michaelfrings.de
Froidevaux, Prof. Dr. Gérald (Basel)	gerald.froidevaux@unibas.ch
Geiger, Hanna Lene (Erlangen-Nürnberg)	hanna.lene.geiger@fau.de
Heiderich, Jens F. (Mainz & Trier)	heiderich@uni-trier.de
Higuera del Moral, Sonja (Erlangen-Nürnberg)	sonja.higuera.moral@fau.de
Jansen, Helena (Osnabrück)	helena.jansen@uni-osnabrueck.de
Jansen, Prof. Dr. Silke (Erlangen-Nürnberg)	silke.jansen@fau.de
Knodel, Elisabeth (Regensburg)	elisabeth.knodel@sprachlit.uni-regensburg.de
Kramer, Prof. Dr. Johannes (Trier)	kramerj@uni-trier.de
Lavric, Prof. Dr. Eva (Innsbruck)	Eva.Lavric@uibk.ac.at
Neuroth, Maurizio (Frankfurt a.M.)	Neuroth@em.uni-frankfurt.de
Reimann, Prof. Dr. Daniel (Duisburg-Essen)	Daniel.Reimann@uni-due.de
Rentel, Prof. Dr. Nadine (Zwickau)	rentel@hotmail.com
Rivetto, Nicoletta (Zürich)	nicoletta.rivetto@sparchen.uzh.ch
Schäfer, Elena (Frankfurt a.M.)	e.schaefer@em.uni-frankfurt.de
Schöpp, Frank (Marburg)	schoepp@staff.uni-marburg.de
Strathmann, Dr. Jochen (Frankfurt a.M.)	strathmann@didrom.de
Thiele, Prof. Dr. Sylvia (Mainz)	thieles@uni-mainz.de
Valadez Vazquez, M.A., Beate (Augsburg)	beate.valadez.vazquez@web.de
Wochele, Dr. Holger (Jena & Wien)	wochele@wu.ac.at
Wölfel, Anne-Kathrin (Göttingen)	woelfelanne@gmail.com